

TESIS DOCTORAL



**Programa de Doctorado
Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla**

**“Profesores Principiantes e
Inserción Profesional a la Docencia.
Preocupaciones, Problemas y Desafíos”**

Luis Antonio Reyes Ochoa
Dirección: Dr. Carlos Marcelo García

[Sevilla, 2011]



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

Hemos fracasado
Sobre los bancos de arena del racionalismo
Demos un paso atrás y volvamos a tocar
La roca abrupta del misterio
(Urs Von Balthasar citado en Sábato, E. (1998) Antes del Fin, p.200)

El amor no pasará jamás.
Las profecías acabarán, el don de lenguas terminará, la ciencia
desaparecerá,
porque nuestra ciencia es imperfecta y nuestras profecías limitadas.
Cuando llegue lo perfecto, cesará lo que es imperfecto.
Mientras yo era niño, hablaba como niño, sentía como un niño,
Razonaba como un niño.
Ahora vemos como en un espejo,
confusamente; después veremos cara a cara.
Ahora conozco todo imperfectamente,
después conoceré como Dios me conoce a mí.
Ahora subsisten la fe, la esperanza y el amor,
pero la mayor de todas ellas es el amor.
(1 Corintios 13, 8-13).

Porque Tú, Señor,
eres mi esperanza y mi seguridad desde mi juventud.
En ti me apoyé desde las entrañas de mi madre; desde el seno
materno fuiste mi protector, y mi alabanza está siempre ante Tí.
Mi boca anunciará incesantemente tus actos de justicia y salvación,
aunque ni siquiera soy capaz de enumerarlos.
Dios mío, tú me enseñaste desde mi juventud,
y hasta hoy he narrado tus maravillas.
(Salmo 71 (70) 5-6, 15,17).



DEDICATORIA

Tuve una pena buena y aún los labios de ella vuelan,
en el contorno de los sueños que me quedan
como los pájaros de un cielo en acuarela.
Vuelan y en la ventana el brazo apoya la cabeza,
en el tejado un gato juega con estrellas,
que el alma pinta con sus dedos de princesa.
Y cuando brilla el sol, la pena tiene un resplandor,
Y es como del color de alguna calle en que llovió.
Pena, se encoge de hombros mi camisa entre las perchas,
Cuando la miro para verme en el camino, quizás aún la lleve puesta...
Y cuando brilla el sol, la pena tiene un resplandor
Y es como del color de alguna calle en que llovió
(La Pena vuela, Manuel García, 2005)
A Marlene, mi amada y entrañable madre,
que me acompaña más intensamente desde su sorpresiva partida
al encuentro con El Señor -ocurrida en el desarrollo de esta Tesis,
que se fue, tal como si fuese una hoja que en otoño
se entrega en el regazo de la tierra...
y que desde entonces, en mi estado de ánimo "*cuando brilla el sol, la pena
tiene un resplandor...*"

A Poly, mi noble esposa y amada compañera de mis días,
y a Antonia Cecilia y Belén Ignacia,
mis queridas hijas, epifanías de la Vida,
por su ternura, disponibilidad y generosidad, para permitirme terminar
esta etapa de mi formación profesional,
que les privó de mucho (...quizás demasiado!...) tiempo de esposo y papá,
con gratitud, amor y esperanza...

A Luis, mi querido padre,...con gratitud, admiración y amor entrañable,
y mi madre... a ambos,
por ser mis mentores, y contribuir a que esta aventura que es la vida...
sea más bienaventuranza...

Esto es de ustedes, mis queridas bienaventuradas y querido bienaventurado...
donde quiera que estén, como reconocimiento, ofrenda y homenaje...con
Amor!



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.



AGRADECIMIENTOS

...La vida continua...el día 22 de abril del año 2006, falleció la Abuelita Icha, madre de mi madre, después de una repentina enfermedad...el día 11 de enero de 2008, falleció la Tía Teresa, hermana de mi padre, producto de una grave enfermedad...el día 10 de junio de 2009, falleció mi madre, producto de un cáncer fulminante... el 27 de febrero de 2008, mi esposa salvó providencialmente de un accidente en donde fallecieron 13 personas...el 18 de octubre de 2009, yo y mi padre salvamos de un grave accidente automovilístico en que el auto en que viajábamos tuvo pérdida total...el 28 de julio de 2010, a la entrada del colegio mis hijas y una sobrina por segundos, salvan ilesas de un accidente de tránsito...el 29 de abril de 2011 la Tía Diomi se durmió definitivamente...Por todas estas situaciones dolorosas, que han estado presentes como parte del contexto histórico, biográfico y emocional, en que he trabajado esta Tesis Doctoral, es que doy Gracias a Dios, por darme fuerzas, concentración, disciplina, perseverancia y motivación para permitir que terminara este trabajo académico, en donde todas las personas queridas, antes descritas que ya partieron me manifestaron su cariño y preocupación por que yo estuviera bien...y que me acompañan en el corazón...y las que siguen aquí conmigo, en la vivencia misteriosa, profunda y cotidiana del amor...

En este contexto, un trabajo de esta envergadura, uno solo no puede avanzar, por eso que es necesario reconocer con gratitud a quiénes colaboraron en este caminar, ya sean personas e instituciones que han apoyado la elaboración de esta Tesis, para cada una de ellas mi palabra agradecida...

Al Dr. Carlos Marcelo García, Profesor Director de esta Tesis, Catedrático de la Universidad de Sevilla, por su profesionalismo, rigor, apoyo y promoción de mi autonomía investigativa;

A los académicos del Programa de Doctorado en Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en la persona del Dr. Jesús Alonso Tapia y al Dr. Javier Murillo Torrecilla, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), por su generosidad y amistad;



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Al Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación de la Facultad de Educación, Vicerrectoría Académica y Rectoría de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) por el apoyo otorgado con la Beca de Perfeccionamiento Cardenal Silva Henríquez y a mis compañeros de la UCSH, que quiero representar en Carlos Abrigo, Jorge Baeza, Carmen Sepúlveda, Sergio Torres y Juan Pablo Conejeros;

Al amigo sociólogo, Lester Reyes y al joven sociólogo, Gonzalo Pino, quienes colaboraron rigurosa y generosamente en la estructuración, codificación y análisis de los datos de esta investigación y a Claudia Celis, María Inés Tetzner, Gonzalo Celis y Jessica Guerra; que también colaboraron con este trabajo desde sus experticias profesionales;

A las profesoras, profesores y Directoras de establecimientos educacionales del sistema escolar que generosamente compartieron su tiempo, experiencia y percepciones acerca de la inserción profesional a la docencia, ya fuera contestando un cuestionario o concediendo una entrevista o facilitando la administración de ambos instrumentos;

A la querida amiga que vino del norte, Kim Krasevac, por su apoyo esencial y a la académica Mónica Reyes, mi hermana, por confiar fraternalmente en este trabajo académico; a las comunidades cristianas de Peñalolén, en donde descubrí mi vocación pedagógica, en las personas de mis amigos y amigas, Juan, Eliana, Germán, Lucy, Marco y Paulina y Jessica y Daniel y a esa cálida comunidad familiar constituida por las familias Reyes Ochoa, Suárez Betancourt, Reyes Suárez, Rojas Reyes y Lorca Suárez, por constituirse en un espacio de soporte emocional y afectivo para esta - por momentos - agobiadora tarea;

Al Cardenal Raúl Silva Henríquez, por la intuición señera de abrir ventanas que brindarán oportunidades cuando las puertas estaban cerradas...A Dios, por intermedio de su hijo Jesucristo, por la Vida, mi vida, la vida de todos los que quiero y la Pascua de mi madre que está en el Cielo, por posibilitar que desarrollara este trabajo de investigación, por permitir que culminara este período de formación...y porque al final del día, Todo es Gracia de Ti, Señor!...Gracias por estar aquí...!



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	19
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	55
CAPÍTULO 3: EL PROCESO GENERAL DE INVESTIGACIÓN.....	267
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN ...	323
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	465
BIBLIOGRAFÍA	495



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.



ÍNDICE ANALÍTICO

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN19

1.1. ORIGEN Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	38
1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	45
1.3. PROPÓSITO Y TEMA DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN	47
1.4. SUPUESTOS BÁSICOS DE ESTE ESTUDIO	49
1.5. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	50
1.6. RELEVANCIA DEL ESTUDIO	52

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO55

2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	57
2.1. CONTEXTUALIZANDO LA PROFESIÓN DOCENTE EN LOS 90'	57
2.2. FORMACIÓN INICIAL Y PROFESIÓN DOCENTE.....	63
2.2.1. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN AMÉRICA LATINA.....	64
2.2.2. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN OTRAS PARTES DEL MUNDO.....	72
2.2.3. PROFESIÓN DOCENTE: DISTINTAS APROXIMACIONES	76
2.2.4. PROFESIONALIDAD Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	83
2.2.5. PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA	92
2.2.6. TRABAJO DOCENTE EN AMÉRICA LATINA	100
2.3. HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	112
2.3.1. CONCEPTUALIZACIONES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	113
2.3.2. FASES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	122
2.3.3. MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	128
2.3.4. PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	132
2.3.5. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN AMÉRICA LATINA	139
2.3.6. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE	144
2.4. INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA DE PROFESORES PRINCIPIANTES	165
2.4.1. INSERCIÓN A LA PROFESIÓN DOCENTE	166
2.4.2. PROFESORES PRINCIPIANTES Y CULTURAS DOCENTES	174
2.4.3. INICIACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES	180
2.4.4. INSERCIÓN A LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE.....	187



2.5. EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES PRINCIPIANTES.....	189
2.5.1. PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EUROPA	189
2.5.1.1. Inglaterra	195
2.5.1.2. Irlanda del Norte y Escocia	197
2.5.1.3. Francia	198
2.5.1.4. Suiza	199
2.5.1.5. España.....	201
2.5.1.6. Portugal	202
2.5.2. LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN ASIA Y OCEANÍA	204
2.5.2.1. Israel	204
2.5.2.2. Nueva Zelanda	205
2.5.2.3. Japón.....	206
2.5.2.4. China	207
2.5.3. PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN AMÉRICA DEL NORTE	209
2.5.3.1. Estados Unidos	209
2.5.3.2. México	214
2.5.4. PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN AMÉRICA DEL SUR.....	217
2.5.4.1. Colombia.....	219
2.5.4.2. Argentina	223
2.5.4.3. Ecuador.....	226
2.5.4.4. Chile	229
2.6. LA MENTORÍA	237
2.6.1. MODALIDADES DE MENTORÍA	241
2.6.2. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE MENTORÍA.....	245
2.6.3. LOS MENTORES	255
2.6.4. LA MENTORÍA EN CHILE.....	262

CAPÍTULO 3: EL PROCESO GENERAL DE INVESTIGACIÓN.....267

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	269
3.1. FASE 1 A: DISEÑO DE LA PARTE DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	270
3.2. FASE 1 B: DISEÑO DE LA PARTE INTERPRETATIVA DE LA INVESTIGACIÓN.....	271
3.3. FASE 2: COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LAS MUESTRAS	272
3.3.1. MUESTRA PARTE DESCRIPTIVA	272
3.3.2. MUESTRA PARTE INTERPRETATIVA	276
3.4. RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA.....	277
3.4.1. ANÁLISIS DE DATOS EN LA PARTE DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	279
3.4.2. ANÁLISIS DE DATOS EN LA PARTE INTERPRETATIVA DE LA INVESTIGACIÓN.....	280
3.5. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	286
3.5.1. CUESTIONARIO PARA PROFESORES PRINCIPIANTES	286
3.5.1.1. El concepto de preocupaciones.....	289
3.5.1.2. El concepto de problemas	292



3.5.2. VALIDACIÓN Y PILOTAJE DE CUESTIONARIO	292
3.5.2.1. Dimensiones de Inventario de preocupaciones	294
3.5.2.1.1. <i>Proposiciones del Inventario de preocupaciones</i>	297
3.5.2.1.2. <i>Análisis factorial del Inventario de preocupaciones</i>	298
3.5.2.2. Dimensiones de tipos problemas en el inicio de la docencia	301
3.5.2.2.1. <i>Proposiciones del inventario de problemas</i>	301
3.5.2.2.2. <i>Análisis factorial del Inventario de Problemas.</i>	304
3.5.3. PROCEDIMIENTO PARA DETERMINAR CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO	306
3.5.4. ENTREVISTA	317
3.5.4.1. Clasificación de entrevistas.....	318
3.5.4.1.1. <i>Entrevista semiestructurada</i>	319
3.5.4.1.2. <i>Entrevista focalizada</i>	319
3.5.4.1.3. <i>Entrevista semiestandarizada</i>	320
3.5.4.2. Selección de los profesores entrevistados	321

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN ...323

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	325
4.1. RESULTADOS DE PARTE DESCRIPTIVA	325
4.1.1. CARACTERIZACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ...	326
4.1.2. PREOCUPACIONES Y PROBLEMAS DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES.....	339
4.1.2.1. Preocupaciones de los profesores principiantes	340
4.1.2.2. Problemas de los profesores principiantes.....	360
4.1.2.3. Percepción de acompañamiento desde los profesores principiantes	377
4.1.3. CLASIFICACIÓN MÚLTIPLE	382
4.1.3.1. Consideraciones para el análisis de conglomerados en dos fases.....	382
4.1.3.2. Resultados obtenidos del procedimiento de conglomerados en dos fases	385
4.1.4. SINTESIS DE PARTE DESCRIPTIVA	393
4.2. RESULTADOS DE PARTE INTERPRETATIVA	400
4.2.1. CARACTERIZACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.....	400
4.2.1.1. Influencias vocacionales	401
4.2.1.2. Ingreso al campo profesional	404
4.2.1.3. Aprendizaje profesional.....	408
4.2.1.4. Desarrollo de habilidades sociales.....	412
4.2.1.5. Características y desarrollo profesional de los profesores	418
4.2.1.6. Preocupaciones y problemas en la inserción a la docencia.....	426
4.2.1.7. Contexto institucional del establecimiento educacional.....	435
4.2.1.8. Tipos de apoyo recibidos en la inserción a la docencia	439
4.2.1.9. Propuestas para el mejoramiento en la inserción a la docencia	446
4.2.2 SINTESIS DE PARTE INTERPRETATIVA	453



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....465

5.1. PRESENTACIÓN DE LAS CONCLUSIONES	467
5.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	486
5.2.1. INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA EN CHILE	487
5.2.2. PREOCUPACIONES Y PROBLEMAS DE PROFESORES PRINCIPIANTES.....	488
5.2.3. PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES PRINCIPIANTES	489
5.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	491
5.4. DESAFÍOS Y PROYECCIONES	492

BIBLIOGRAFÍA495



ÍNDICES DE GRÁFICOS

Gráfico Nº 01: Resultados de Evaluacion de Desempeño 2007.....	110
Gráfico Nº 02: Comparación de Resultados de Evaluación Docente	111
Gráfico Nº 03: Docentes evaluados año 2007.....	112
Gráfico Nº 04: Sexo de los Profesores Principiantes	327
Gráfico Nº 05: Edad de los Profesores Principiantes.....	328
Gráfico Nº 06: Provincia en que ejercen	329
Gráfico Nº 07: Nivel en que ejercen	330
Gráfico Nº 08: Experiencia Docente como Profesor de Educación Básica.....	331
Gráfico Nº 09: Permanencia laboral en el establecimiento	332
Gráfico Nº 10: Tipo de institución donde obtuvo el título	333
Gráfico Nº 11: Año de obtención del título	334
Gráfico Nº 12: Programa de formación donde obtuvo el título.....	335
Gráfico Nº 13: Estudios Complementarios.....	336
Gráfico Nº 14: Funciones complementarias a su labor docente.....	337
Gráfico Nº 15: Dependencia administrativa del Establecimiento.....	338
Gráfico Nº 16: Dedicación actual a la docencia.....	339
Gráfico Nº 17: Escala de preocupaciones en función del sexo	342
Gráfico Nº 18: De las medias, factor alumnos.....	344
Gráfico Nº 19: De las medias: factor gestión:.....	347
Gráfico Nº 20: De las medias, factor de gestión:.....	356
Gráfico Nº 21: De las medias, factor colaboración:.....	357
Gráfico Nº 22: De las medias: factor colaboración.....	359
Gráfico Nº 23: Escala de problemas en función del sexo	360
Gráfico Nº 24: De las medias: Factor social.....	364
Gráfico Nº 25: De las medias: Factor de clase.....	372
Gráfico Nº 26: De las medias: Factor Institucional.....	373
Gráfico Nº 27: De las medias: Factor Social	374
Gráfico Nº 28: De las medias: Factor Social	376
Gráfico Nº 29: Percepción de acompañamiento.....	378
Gráfico Nº 30: Tamaño de conglomerado.....	386
Gráfico Nº 31: Perfil de los conglomerados a partir de la primera variable ..	387
Gráfico Nº 32: Perfil de los conglomerados a partir de la segunda variable .	389
Gráfico Nº 33: Porcentaje dentro del conglomerado de problemas	390
Gráfico Nº 34: Importancia de las variables según conglomerado	391
Gráfico Nº 35: Dependencia administrativa Establecimiento Educativo. ..	392
Gráfico Nº 36: Problemas	392



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.



ÍNDICES DE TABLAS

Tabla 1. Estrategias de las Reformas Curriculares en América Latina.....	59
Tabla 2. Formación Inicial en Educación Básica en América Latina	65
Tabla 3. Componentes de la Enseñanza Básica y Media	68
Tabla 4. La profesionalidad restringida y desarrollada	87
Tabla 5. Insatisfacción Docente en algunos países latinoamericanos.....	102
Tabla 6. Sindicato docentes en América Latina.....	104
Tabla 7. Niveles de evaluación de desempeño	109
Tabla 8. Tendencias en programas de desarrollo profesional	139
Tabla 9. Proceso de desarrollo profesional docente.....	142
Tabla 10. Una condición necesaria fortalecer la profesion docente.....	147
Tabla 11. Situación de inserción profesional en europa	192
Tabla 12. Antecedentes de profesores principiantes chilenos.....	273
Tabla 13. Profesores principiantes docentes de aula.....	273
Tabla 14. Profesores principiantes y muestra de la investigación	275
Tabla 15. Profesores principiantes por sexo y tipo de colegio.....	276
Tabla 16. Etapas de preocupaciones de los profesores	290
Tabla 17. Inventario de preocupaciones de profesores principiantes.....	294
Tabla 18. Proposiciones del inventario de preocupaciones.....	297
Tabla 19. Dimensiones y ejemplos de proposiciones.....	303
Tabla 20. Caracterización de los profesores principiantes.....	307
Tabla 21. Distribución por sexo	327
Tabla 22. Distribución por edad.....	327
Tabla 23. Distribución por provincia.....	328
Tabla 24. Distribución por nivel.....	330
Tabla 25. Distribución por experiencia docente.....	331
Tabla 26. Distribución por permanencia laboral	332
Tabla 27. Distribución por institución formadora	333
Tabla 28. Distribución por año de titulación	334
Tabla 29. Distribución por programa de Formación.....	335
Tabla 30. Distribución por estudios complementarios.....	336
Tabla 31. Distribución por otras funciones.....	337
Tabla 32. Distribución por dependencia colegio	338
Tabla 33. Distribución por dedicación a docencia	338
Tabla 34. Preocupaciones en función del sexo.....	341
Tabla 35. Preocupación en función de la edad.....	343



Tabla 36. Preocupaciones en función de la edad	344
Tabla 37. Preocupaciones en función de la provincia	345
Tabla 38. Preocupaciones en función del nivel en que ejerce	346
Tabla 39. Preocupaciones en función del nivel en que ejerce	347
Tabla 40. Preocupaciones en función de la experiencia docente	348
Tabla 41. Preocupaciones en función de la permanencia laboral.....	349
Tabla 42. Preocupaciones en función de la institución donde se tituló.....	350
Tabla 43. Preocupaciones en función del programa de formación.....	351
Tabla 44. Preocupaciones en función de los estudios complementarios	353
Tabla 45. Preocupaciones en función de estudios complementarios	354
Tabla 46a. Preocupación en función de la dependencia administrativa.....	355
Tabla 46b. Preocupaciones en función de la dependencia administrativa...	356
Tabla 46c. Preocupaciones en función de la dependencia administrativa ...	357
Tabla 47a. Preocupaciones en función de la dedicación a la docencia.....	358
Tabla 47b. Preocupaciones en función de la dedicación a la docencia.....	359
Tabla 48. Problemas en función del sexo	360
Tabla 49. Problemas en función de la edad.....	361
Tabla 50a. Problemas en función de la provincia.....	362
Tabla 50b. Problemas en función del nivel en que ejerce.....	363
Tabla 50c. Problemas en función del nivel en que ejerce	363
Tabla 51. Problemas en función de la experiencia docente.....	365
Tabla 52. Problemas en función de la permanencia laboral	366
Tabla 53. Problemas en función de la institución donde se tituló	367
Tabla 54. Problemas en función del programa de formación	367
Tabla 55. Problemas en función de los estudios complementarios.....	369
Tabla 56. Problemas en función de la dependencia administrativa	369
Tabla 57a. Problemas en función de la dependencia administrativa	371
Tabla 57b. Problemas en función de la dependencia administrativa.	371
Tabla 57c. Problemas en función de la dependencia administrativa... ..	372
Tabla 57d. Problemas en función de la dependencia administrativa.....	373
Tabla 58a. Problemas en función de la dedicación a la docencia	375
Tabla 58b. Problemas en función de la dedicación a la docencia	375
Tabla 59. Otros problemas	377
Tabla 60. Percepción de acompañamiento	378
Tabla 61. Características del apoyo del docente par.....	379
Tabla 62. Contenidos trabajados	380



Tabla 63. Consecuencias del acompañamiento	380
Tabla 64. Razones por las cuales el profesor par fue significativo	381
Tabla 65. Fuentes de apoyo en el proceso de inserción	381
Tabla 66a. Distribución de conglomerados	385
Tabla 66b. Perfiles de conglomerados por tipo de apoyo.....	386
Tabla 66c. Perfiles de conglomerados por carga de trabajo	388
Tabla 66d. Perfiles de conglomerados por problemas.....	389
Tabla 67. Tipología de profesores.....	393
Tabla 68. Dependencia administrativa de los establecimientos.....	401
Tabla 69. Influencias vocacionales.....	402
Tabla 70. Ingreso al campo profesional.....	407
Tabla 71. Aprendizaje profesional	411
Tabla 72. Desarrollo de habilidades sociales	415
Tabla 73. Características y desarrollo profesional.....	421
Tabla 74. Preocupaciones y problemas en la inserción a la docencia.....	429
Tabla 75. Contexto institucional	436
Tabla 76. Tipos de apoyo recibidos en inserción a la docencia.....	441
Tabla 77. Mejoramiento de procesos en la inserción a la docencia	449



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.



1. INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años en Chile, como en tantos otros países del mundo, la educación ha adquirido una preponderancia y relevancia como tema central lo cual la ha llevado a situarse en el primer lugar de la agenda pública, como queda demostrado con la reciente aprobación durante el año 2009, después de una extensa discusión en el Congreso Nacional, de la Ley General de Educación (LGE) (www.bcn.cl/guias/ley-general-educacion) y con la entrega reciente del Informe Final: Propuestas para fortalecer la profesión docente en el Sistema Escolar Chileno preparado por un Panel de expertos para una educación de calidad (www.mineduc.cl/biblio/documento)

La Ley General de Educación (LGE) que reemplaza en parte (ya que no se aborda la Educación Superior o Terciaria) a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), ha recibido objeciones de parte de diversos actores sociales, entre ellos el Colegio de Profesores de Chile, que manifestó públicamente su disconformidad con el contenido de dicha Ley. Pero independiente de las discrepancias legítimas en una sociedad democrática, esto no hace más que evidenciar la preocupación, atención y el carácter central que tiene la educación en Chile.

En gran parte del mundo, específicamente, en el contexto de la globalización, entendido como el proceso que resulta de la posibilidad de que ciertas áreas de la actividad humana puedan realizarse como unidad en tiempo real en todo el planeta y el informacionalismo, referido a un sistema de producción económico-tecnológico caracterizado por el hecho de que la productividad, comunicación y poder en las sociedades depende en gran parte de la capacidad tecnológica de procesar información y generar conocimiento (Castells, 2005), se han generado cambios en todo orden de cosas, lo que demanda a las sociedades, desde diversos actores sociales, la necesidad de revisar cómo están operando los sistemas educativos de los distintos países, ya que si la productividad y la competitividad de un país en la emergente economía planetaria serían la resultante de la capacidad de generar conocimiento, ello depende, fundamentalmente de la capacidad educativa, cultural y tecnológica de las personas y las naciones, de tal manera que la educación y la innovación pasan a ser fuerzas productivas directas.

Es un consenso, en este contexto, que los estados deben garantizar a su población cobertura, calidad y equidad educativa, particularmente, en regiones como América Latina. Lo que lleva necesariamente a mirar a los



docentes, curiosamente como centro del problema para lograr dicho propósito pero también, como factor estratégico de solución (Vaillant, 2009). Uno de los problemas principales que enfrentan las políticas públicas en el sector educación en la actualidad es cómo se mejora el desempeño de estos actores educativos. En consecuencia, las políticas públicas relacionadas con la problemática docente consideran un tema de alta complejidad que integra toda la vida de ejercicio profesional de los profesores, incluyendo la formación inicial y continua y la gestión institucional (Marcelo, 2009). Mejorar la calidad educativa demanda poner énfasis en la promoción de procesos pedagógicos orientados hacia el aprendizaje de todos los alumnos, lo cual requiere promover cambios más profundos en todos los factores, principalmente en la formación de profesores y en cómo ellos plantean su propio desarrollo y desempeño profesional en los establecimientos educacionales.

Por otra, parte, en América Latina se han impulsado reformas educativas con resultados relativos, reconociéndose a los profesores como agentes que desempeñan un papel clave en ellas, aún cuando queda en interrogante la especificidad de su protagonismo en dichos procesos, lo que ha llevado a señalar que la formación docente es, a la vez, el peor problema y la mejor solución de los problemas en educación (Fullan, 1993).

Es un hecho evidente, que la práctica de los profesores cobra mayor importancia en tiempos de reformas educativas, lo cual se evidencia en que se llega a la conclusión de que el cambio educativo necesariamente debe considerar una adecuación o actualización de las prácticas de los profesores. Agregando además, la ausencia de protagonismo de los docentes, que se ha manifestado bajo dos formas, en primer lugar, se percibe una ausencia de participación docente en las discusiones y decisiones de políticas educativas y, en un segundo momento, la elaboración de esas propuestas queda bajo la responsabilidad de economistas, quedándose la ejecución de las mismas por cuenta de los profesores, relegando a estos últimos a un papel secundario, ejecutor y pasivo (Díaz e Inclán, 2001).

En este sentido, en un análisis de las medidas implementadas, en el área educativa por el Banco Mundial (Torres, 1996), se concluye que éstas a pesar de recientes, están, de cierta forma, reproduciendo un modelo educativo convencional, y destaca que, en relación al profesor, esas políticas muestran una gran incomprensión y negligencia hacia la cuestión docente, particularmente con las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, su perfil profesional y su formación continua, desconociendo el hecho de que los profesores son actores esenciales en la calidad y en el cambio en educación.



Se desplaza al docente a un papel secundario y pasivo, no considerando la participación y la consulta del magisterio como condición fundamental en el diseño, ejecución y eficacia de las políticas y en particular de la reforma educativa; se evidencia una visión sesgada y de corto plazo de la formación docente, y concibe la capacitación como un problema de adecuación de los docentes a fines y objetivos pre establecidos; privilegia en el docente su conocimiento y su actualización en contenidos, disminuyendo la importancia de su formación pedagógica (Torres, 1996).

Ya se ha mencionado que se identifica el problema de la ausencia de participación de los profesores en las decisiones políticas, lo que tal vez posibilitaría un análisis crítico de la naturaleza y del proceso de las reformas educativas. Se advierte que tales cambios educativos acaban siendo percibidos por el profesorado como una amenaza recurrente de la falta de confianza en la capacidad de ellos. Se resalta que muchas de las recomendaciones que surgieron en el actual debate, ignoran el papel que los profesores desempeñan en la preparación de aprendices para que sean ciudadanos activos y críticos, o sugieren reformas que ignoran la inteligencia, juicio y experiencia que los profesores podrían ofrecer en tal debate. Cuando los profesores, de hecho, entran en el debate, es para que sean objeto de las reformas educativas que los reducen al estatus de técnicos de alto nivel, cumpliendo dictámenes y objetivos decididos por especialistas un tanto alejados de la realidad cotidiana de la vida del aula (Giroux, 1997).

Esteve (1995) en un estudio que va más allá que simplemente responsabilizar al profesor por la falta de calidad en la escuela, analiza cómo queda la situación de ellos delante de los problemas de la vida escolar cotidiana resultantes de los cambios implementados. Se resalta que mediante los problemas que van apareciendo en la escuela, el profesor intenta encontrar soluciones con el fin de resolverlos. En este sentido, Esteve dice que el problema reside en que, independientemente de quien provocó el cambio, son los profesores los que dan la cara. Son ellos, por lo tanto, quienes tienen que encontrar una salida airosa, aunque no sean los responsables. Las reacciones ante esta situación son muy variadas; pero en cualquier caso, la palabra malestar o disconformidad, podría resumir los sentimientos de los profesores ante una serie de circunstancias imprevistas que los obligan a hacer un papel ridículo, ya que ellos enfrentan circunstancias de cambio que los obligan a hacer de manera dificultosa su trabajo, teniendo que soportar la crítica generalizada, que sin analizar en profundidad las circunstancias contextuales e históricas, los sitúa como responsables inmediatos de los fracasos del sistema de enseñanza (Esteve, 1995).



Si la situación anterior representa, demanda y desafíos, para la gran mayoría de docentes, en un contexto que cobra un nivel de complejidad particular, mayor se hace cuando se observa a los profesores principiantes recién titulados, que después de haber realizado un proceso de formación inicial docente, enfrentan la realidad educativa al incorporarse al mundo del trabajo en la función docente en un establecimiento del sistema escolar, sean estos municipalizados, particulares subvencionados o particulares privados. En esta situación se puede apreciar que los conocimientos adquiridos en la formación inicial por los profesores noveles no necesariamente son la herramienta a la que se recurre cuando se ven enfrentado con la dinámica de la escuela y la sala de clases, con la eventual ansiedad y hasta frustración que esta situación puede generar en los jóvenes profesores.

Las nuevas demandas en el campo social y educacional, configuran un nuevo escenario en el cual se obliga a los profesores a trabajar en cierto sentido, de manera inédita con respecto a su experiencia docente anterior. La realidad de los alumnos se complejiza tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, aunque los problemas no sean del todo comparables. Se emiten mensajes que apuntan a la responsabilidad del profesor o profesora en el aprendizaje de sus alumnos y se busca medir su éxito según los resultados del sistema. Se demanda que las prácticas pedagógicas de los docentes se orienten a favorecer y estimular el proceso de aprendizaje de todos los alumnos, buscando el desarrollo de competencias y habilidades en situaciones significativas y relevantes, que se promueva, a su vez, un buen uso del tiempo en aula en acciones dirigidas al logro de aprendizajes y desarrollo de dispositivos para el seguimiento del progreso de los alumnos.

Uno de los cambios significativos de esta época, además de los ya mencionados anteriormente, como son la globalización y el informacionalismo es la conciencia de que Chile se está convirtiendo, gradualmente, en una sociedad multiétnica y pluricultural, en la cual los derechos de los pueblos originarios, aún cuando han sido reconocidos, no han podido consolidarse en la vivencia cotidiana (Castells, 2005). Esta realidad, unida a los procesos migratorios, desafía a cada ciudadano a aprender y practicar los valores del respeto mutuo, del diálogo sincero y tolerante, ya que la sociedad globalizada en la que se está inmerso actualmente, lleva a establecer relaciones distintas en el ámbito político, económico, social y religioso, con nuevas oportunidades de comunión y mutuo conocimiento, pero paradójicamente, marcado con profundos rasgos de soledad individual, como consecuencia de actitudes individualistas que nacen del egoísmo.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

Los requerimientos que la sociedad moderna hace a los sistemas educativos han sido largamente estudiados, investigados y analizados por organismos en el ámbito nacional, regional y mundial, principalmente UNESCO (Delors, 1996, UNESCO, 2002; UNESCO, 2000; entre otros). Todos los diagnósticos respecto del rol de la educación en la sociedad actual, son coincidentes al determinar que, junto con mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas de los docentes en las aulas, es necesario hacer una fuerte revisión y renovación de la gestión educativa a favor del mejoramiento del aprendizaje de los alumnos y alumnas, especialmente los más desfavorecidos.

En las últimas décadas, el sistema educacional chileno tuvo entre sus metas entregar al país una base humana que lo habilite para adecuarse a los nuevos desafíos de esta sociedad en proceso de cambio (MINEDUC, 1998). Es así como, la reforma educacional de los años 90 tiene como núcleo central la descentralización curricular y el cambio en el ámbito metodológico de los docentes, con el propósito de lograr aprendizajes más significativos y permanentes en los alumnos, bajo los ejes centrales de los principios de calidad y equidad.

En este contexto de cambio cultural, los desafíos que le comporta a la educación son cada vez más complejos. Y es por eso que la educación formal e institucionalizada tiene un rol clave en el proceso de desarrollar y cumplir específicamente en lo relacionado a promover un compromiso social y cívico por parte de los jóvenes. Acerca de la calidad de educación ha surgido la necesidad de implementar, paulatinamente, desde el año 1990, procesos de intervención con el propósito de elevar los resultados en los aprendizajes de los alumnos, expresados en las mediciones estandarizadas. Sin lugar a duda, los cambios educativos necesitan de una serie de innovaciones de los más diversos niveles educativos tales como, la modificación de las normas e instrumentos técnicos, la flexibilidad curricular, el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, entre otros. Pero dichos caminos pasan fundamentalmente por las prácticas de enseñanza-aprendizaje que los educadores llevan a cabo con sus estudiantes. Es en este proceso y en las interacciones formativas situadas en la sala de clase y en las escuelas, donde podría situarse el cambio educacional.

La actual propuesta educativa pone el acento no en el profesor o en el proceso de enseñanza, sino en el aprendizaje y, en consecuencia, en el



estudiante, pero sin descuidar lo anterior, ya que observamos en el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003) , que junto a las facetas del trabajo docente correspondientes a Creación de un ambiente propicio para el Aprendizaje y Responsabilidades Profesionales, se incluyen otras dos facetas que corresponden a la Preparación de la Enseñanza y Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, cómo ámbitos de desarrollo profesional de los profesores. Lo que se releva entonces es que los distintos estamentos relacionados con la acción educativa (administración, organizaciones sociales y religiosas, escuela, familia), deben asumir el reto de dar respuesta a las necesidades del desarrollo de los estudiantes, propiciando espacios válidos para el aprendizaje.

La descentralización curricular permite una diversidad de respuestas curriculares, por lo tanto la diversidad no puede ofrecerse desde un programa cerrado, sino desde una propuesta flexible que posibilite la inclusión de todas las peculiaridades, aún cuando en términos prácticos se señala que esto no es tan factible, considerando que el marco curricular nacional ocupa gran parte del espacio formativo.

Este nuevo escenario reclama un cambio profundo en los procesos evaluativos y en la búsqueda de metodologías que faciliten la atención a los diversos ritmos y estilos de aprendizajes, de tal forma que posibilite un aprendizaje más significativo, que efectivamente centre la mirada en el desarrollo de las capacidades superiores de los alumnos y los haga protagonista de su propio aprendizaje. Ante estas necesidades es relevante destacar que, dentro de los muchos factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, la motivación (Sepúlveda, Reyes y Pérez, 2003) es uno de los más importantes, puesto que afecta el aprendizaje porque es un desencadenante de conductas que estimulan al estudiante tanto fisiológica como psicológicamente, además de proveer de objetivos hacia los cuales se dirigen las acciones.

Es así como dos son los principios orientadores que promueven y fundamentan las iniciativas educativas gubernamentales en Chile. El primero, alude a la profesionalización docente y el segundo a la necesidad de generar propuestas concretas de desarrollo profesional para un aprendizaje permanente. Desarrollo profesional que puede ser definido como la mejora de las capacidades profesionales y personales que realizan los profesores a lo largo de su carrera a fin de responder a las inquietudes y desafíos que les presenta continuamente su práctica, pero también las demandas sociales de mejoramiento de la calidad (Galaz, 2007).



En el contexto de la Reforma Educacional que en nuestro país se lleva a cabo desde 1996 se han implementado diferentes políticas orientadas al fortalecimiento de la profesión docente. Entre otras acciones, se pueden mencionar programas de perfeccionamiento para dar a conocer a los docentes los elementos fundantes del nuevo currículo y las características de los distintos programas de estudio, pasantías al extranjero de aproximadamente 6000 profesores chilenos que les ha permitido actualizarse en centros académicos de excelencia en distintos lugares del mundo (Ávalos, 2002).

Respecto a la formación inicial, entre los años 1997 y 2002 se implementó un Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente que promovió la renovación de los planes y programas de estudios de formación de profesores para los distintos niveles del sistema escolar, con el aporte de recursos desde el Estado a 17 universidades que se adjudicaron proyectos.

Uno de los logros más importantes de los Proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente fue el hecho de haber cambiado radicalmente el modelo de formación práctica de sus estudiantes, a partir de una concepción de aprendizaje docente situado o focalizado en contextos reales de desempeño de la tarea docente. Detrás de esta opción está la noción acerca de que el desarrollo profesional se produce en un ambiente de aprendizaje, donde se construye y se aprenden nuevos conocimientos, se reflexiona sobre las experiencias de los docentes, y esto debe promoverse desde la Formación inicial (Ávalos, 2002).

En la medida que se afianzaba esta concepción de la práctica docente, entendida como un itinerario formativo que considera prácticas tempranas, intermedias y profesionales (prácticas progresivas), se reconoció que en la formación docente inicial existen más actores, además de los formadores de las distintas Casa de Estudios Superiores y más contextos formativos, además de la escuela. Es así, como se acuñó, justamente en un Encuentro sobre Prácticas realizado en la Universidad de Tarapacá (Arica, Chile), el concepto de tríada formativa, con lo cual se explicita la participación activa de los formadores universitarios, los mentores o profesores colaboradores de los establecimientos educacionales donde se realizan las prácticas y los propios estudiantes de pedagogía, con lo que se afecta sustantivamente la calidad de la formación y desempeño del futuro profesor o profesora.



Aunque con más matices dependientes de factores propios de las distintas instituciones formadoras, otro logro es la articulación en la formación inicial docente entre los componentes disciplinarios y componentes pedagógicos. Para que esto sucediera se establecieron o fortalecieron, según fuera el caso de cada institución formadora de profesores, estructuras que permitieran intencionar y operacionalizar dicha articulación. Ejemplo de esto, son los talleres de práctica pedagógica con profesores de la especialidad o disciplina y otro profesor del área pedagógico profesional, en los cuales se revisan analíticamente informes sobre trabajos prácticos de los estudiantes de pedagogía.

Otra experiencia de articulación de planes de estudios en Programas de Formación de Profesores, son los talleres integradores para producir diseños de enseñanza, focalizados en el aprendizaje docente teórico y práctico en la cual la formación profesional se centra en la planificación y diseños de la enseñanza. En esta experiencia, los estudiantes de pedagogía, a partir de la observación de experiencias prácticas, se plantean frente a ellas con una actitud de búsqueda e indagación, lo cual les permite verlas con posibilidad de cambio. Para tales efectos construyen diseños de enseñanza, de contenidos y herramientas para trabajo docente, para ello cuentan con un laboratorio de diseño y producción pedagógica de computación y multimedia. Esta actividad curricular denominada taller permite a los estudiantes de pedagogía visualizar y desarrollar todo el proceso de desarrollo curricular, entiéndase por ello, desde la contextualización de los contenidos, pasando por el diseño de actividades de enseñanza pertinentes a esos aprendizajes esperados, hasta la evaluación de la implementación de clases, permitiéndoles introducir las modificaciones, arreglos, ajustes, transformaciones e incluso innovaciones que estimasen necesarios.

Con relación a los focos de atención de las prácticas se observa que se ha ido innovando, ya que desde prácticas profesionales al término de la formación inicial se ha ido transitando hacia el diseño e implementación de itinerarios formativos, que considerando los componentes pedagógicos y disciplinarios, y articulados por el eje de las prácticas, los estudiantes de pedagogía vayan vinculándose con el medio educativo, en una progresión desde prácticas tempranas más vinculadas a observación y conocimiento del fenómeno educativo y la institución educativa, pasando por prácticas intermedias orientadas al conocimiento y desarrollo de las didácticas específicas, para culminar en prácticas profesionales, en las cuales se evidencia las competencias profesionales en un desempeño efectivo de los futuros docentes.



También se observan algunas instituciones formadoras de profesores que han innovado ofreciendo e incluso promoviendo mayor diversidad de experiencias prácticas a sus estudiantes, por ejemplo en términos de formación y/o de contextos socioeconómicos, tanto rurales como urbanos, y no centradas solo en instituciones del mismo nivel de formación de los estudiantes. Los estudiantes valoran mucho esta nueva modalidad de las prácticas, tanto en los nuevos focos como en la oportunidad de la práctica dentro del proceso formativo, resaltando que esto les ha permitido la posibilidad de conocer distintas realidades y características de los alumnos.

Respecto a la vinculación de la formación docente con el medio del desempeño profesional, se puede señalar que el hecho de intencionar prácticas progresivas ha significado en los hechos, una convergencia entre la institución formadora y los establecimientos educacionales del sistema escolar, lo cual se ha ido formalizando en una serie de convenios de cooperación entre ambas entidades, lo que ha permitido articular, organizar, gestionar y desarrollar de mejor forma las distintas prácticas de los estudiantes, desde ambos espacios formativos.

No obstante, lo antes planteado, se constata que la falta de articulación entre la especialidad y la formación pedagógica persiste en todas las instituciones formadoras de profesores con subsecuentes consecuencias en la estructura curricular y en las modalidades de evaluación, lo cual se evidencia más explícitamente en los programas de formación de Enseñanza Media, no obstante, también se denota en las carreras de Educación Básica. Esto no se ha logrado operacionalizar porque no se ha asumido "*lo pedagógico*" como dimensión constitutiva de la formación de la especialidad por parte de las instituciones formadoras y sus académicos (Ávalos, 2002; Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

Paralelamente, se instala social y políticamente una fuerte demanda sobre los profesores, ya que por una parte, se tiene la expectativa de que éstos posean y evidencien un conjunto de conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades para hacer transferibles un saber a un campo de aplicación (Ávalos, 2009) y por otra, se tiene la expectativa que además de lo anterior, los profesores posean y desarrollen una serie de competencias personales, sociales y profesionales que les permitan desarrollarse como profesional autónomo, capaz de ejecutar un trabajo profesional compartido dentro de una institución escolar.



Si examinamos la etapa de inserción profesional a la docencia, en un marco de referencia más amplio como lo es el desarrollo profesional y particularmente con la carrera profesional, vemos que existe variada literatura (Bolívar, 1999; Ávalos, 2005; Vezub, 2005 y 2010, Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005), sobre las etapas de dicha carrera, coincidiendo todos ellos en tomar como referencia el clásico estudio sobre la vida de profesores de Huberman (1992) en donde se distinguen varios momentos por los cuales el profesor transita dependiendo de la cantidad de años de experiencia que tenga.

Los profesores principiantes, dice Esteve (2009), suelen estar muy preocupados por el juicio de sus alumnos sobre ellos y además por la opinión que tienen sobre ellos otros actores educativos como son directores, supervisores, padres y apoderados y sus propios compañeros de profesión. Incluso se llega a señalar que a veces, los profesores jóvenes, con las mejores intenciones, transforman su labor docente en una actividad tan absorbente que *“se olvidan de vivir, de mantener relaciones adultas con personas de otros mundos, de disfrutar de un ocio de calidad, de leer, de seguir el devenir de la política o de mantener una conversación intrascendente con un desconocido”* (Esteve, 2009: 25)

Por otra parte, desde la perspectiva de los problemas que enfrentan los profesores principiantes en su inserción al mundo de la enseñanza, se ha instalado en la literatura el concepto de *“choque con la realidad”* para graficar la situación por la cual deben pasar la gran mayoría de los profesores en su primer año de docencia, el cual se caracteriza por el surgimiento o aparición de dudas y tensiones, por la necesidad de adquirir en poco tiempo un adecuado conocimiento y competencias profesionales. El primer año de docencia por lo general, se caracteriza por ser un período de intenso aprendizaje, principalmente el conocido como ensayo y error, en la búsqueda de un principio de supervivencia y por una preponderancia de lo práctico por sobre lo teórico (Veenman, 1984). A propósito del concepto *“choque con la realidad”* es que en países de Europa y Estados Unidos a finales de la década de los años 80 comienzan a crearse programas de iniciación o inducción a la docencia.

Los tipos de problemas con que lo profesores se encuentran son problemas profesionales como por ejemplo la imitación acrítica de prácticas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, las dificultades para traspasar los conocimientos adquiridos en su etapa de formación inicial y el desarrollo de una mirada técnica de la docencia (Valli,



1992). Por otra parte, también se ha explicitado en la literatura que son problemas que afectan a los profesores principiantes en su inserción profesional a la docencia, la disciplina, la motivación, el tratamiento de las diferencias individuales y el empleo de materiales de enseñanza e incluso se ha identificado un listado de 24 tipos de problemas que se ubican en distintos ámbitos y etapas del quehacer docente (Veenman, 1984).

Por otra parte, Marcelo (1992) concluye que los problemas de los profesores principiantes refieren a presión del tiempo, cantidad de alumnos, temas relativos a manejo de la disciplina, desconocimiento de información sobre la escuela y la motivación de los alumnos). Otro estudio señala que los problemas que afectan a los profesores están relacionados con la disciplina, el contenido a enseñar, la organización de las actividades de los estudiantes, la participación y motivación de ellos, de los padres y compañeros (Vonk, 1983). Finalmente otra investigación concluye que los principales problemas que encuentran los profesores principiantes refieren a condiciones de trabajo, carencias o defectos del material disponible, calidad de los lugares de trabajo, cantidad excesiva de alumnos por aula, las tareas de preparación de clases y el horario.

Llegar a ser profesor es un proceso largo, como nos señala Lortie (1975) la larga experiencia de estudiantes de los estudiantes de pedagogía han ido configurando un conjunto de creencias sobre la enseñanza que se convierten en marcos de interpretación de sus procesos de formación y que muchas veces la formación inicial no consigue modificar. Para los efectos, en primer lugar hay que reconocer que hay una fase en el proceso de convertirse en profesor que no se puede seguir ignorando entre la formación inicial del profesorado y el inicio de su desempeño profesional y que la forma de como se aborde dicho período tiene importancia trascendental, para llegar a ser profesor, requiriéndose convertir el período de inserción profesional a la docencia en un proceso de indagación, crecimiento, innovación y reflexión (Marcelo, 2009).

En este contexto, dos afirmaciones encontradas en la revisión de la literatura, relacionadas con la temática de la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes, se han analizado particularmente por el autor de este estudio. La primera “*Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice*” (Perdidos en la traducción: Tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa) de la profesora de la Universidad de Haifa, Lily Orland-Barak (2006), y la segunda, “*Políticas de inserción a la docencia: De eslabón*



perdido a puente para el desarrollo profesional docente” del Profesor Carlos Marcelo (2006) de la Universidad de Sevilla.

Si se observa con detención, las dos expresiones expresan la noción de algo que no se conoce y que se expresa en la palabra compartida “*perdido*”, presente en las dos afirmaciones, en un caso en la traducción y en otro caso un eslabón, palabras que aluden a la noción de interfaces o vasos comunicantes, que en ambos casos, están ausentes, de tal manera, que se impone la necesidad de aportar a buscar lo perdido o no transparentado que hay en esta etapa crucial de la vida de un profesor como lo son sus inicios profesionales, tan densos como significativos para su desarrollo profesional posterior.

Ser profesor en el contexto actual, caracterizado por la expansión de la pobreza y la exclusión social en algunos países ha impactado fuertemente a la sociedad, y ha demandado de la escuela y los profesores, particularmente asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando la función propiamente pedagógica de las instituciones educativas (Vaillant, 2005). Ser profesor en este nuevo contexto de socialización en especial en las grandes ciudades, puede generar el surgimiento de nuevas y complejas competencias profesionales o pauperizar la profesión docente si se le reduce a una mera función de reemplazo de la familia (Tedesco y Tenti, 2002).

Paralelamente a esta creciente tendencia, aparece una construcción teórica con relación a la profesión docente, sobre la base de estudios cualitativos, que muestran la importancia de los procesos mentales o pensamiento del profesor, según los cuales los profesores procesan la ejecución de su docencia o según los cuales, acceden o rechazan las reformas educacionales propuestas.

Para atender la cuestión de la formación docente, se ha buscado invertir en la capacitación en servicio o formación continua, a través del ofrecimiento de perfeccionamientos en diferentes modalidades (presencial y o/a la distancia) con el objetivo de repasar o actualizar contenidos, que mejoren la práctica pedagógica. Sin embargo en el análisis de tales cursos han sido caracterizados como excesivamente centralizados, tanto en su planificación como en su aplicación. Así van configurándose como paquetes cerrados de perfeccionamiento (definidos siempre por equipo de técnicos, expertos y hasta consultores de empresas) planificados de forma centralizada, sin participación de los grupos de profesores involucrados en el proceso de formación, y presentando una alta transferibilidad, o sea, con gran potencial



para que sean aplicados en diferentes contextos geográficos y con diferentes poblaciones.

Los estudios muestran también la baja calidad y limitaciones, por no decir el bajo impacto de muchos de los sistemas tradicionales de perfeccionamiento (Serra, 2004, Villegas-Reimers, 2003; Ávalos, 1999; Braslavsky y Birgin, 1994; Mena, Ritterhausen y Sepúlveda, 1993) ya que no se traducen en recursos de cambio efectivo ni tampoco en mejoramiento de las competencias profesionales que impacten positivamente en la práctica pedagógica y , que además, revelan una actitud de cuestionamiento de profesores y profesoras respecto a los “*expertos*” que las conducen. Esto, porque dichos programas, generalmente son impuestos por agentes que están fuera de la escuela, no considerando los anhelos e intereses de capacitación solicitados por los profesores. Aun así, aunque las políticas educativas reconocen la importancia del profesor en relación a la calidad y para esto hacen grandes inversiones en su formación, los profesores aún no han tenido su papel debidamente reconocido.

Aun sin haberse consolidado suficientemente una cultura de aprendizaje colegiado entre los profesores y profesoras, que hubiera permitido una transición desde una enseñanza formalista a una etapa de mayor innovación, presenciamos el surgimiento de otras concepciones relacionadas con las nuevas demandas de la globalización de los procesos culturales y económicos y la sociedad de la información.

Las demandas que surgen en este contexto, ya no son solamente lograr los aprendizajes tradicionales de la escuela, sino manejar e interpretar contenidos y estrategias didácticas de acuerdo a los contextos de desempeño, propuestas curriculares genéricas y hasta cierto punto ambiguas y estimular el desarrollo de habilidades cognitivas de muy distinto orden a lo que ya estaban acostumbrados. Al respecto no hay muchos modelos, lo que sí está claro es que no basta la ayuda del colega para traducir y rediseñar las tareas de aprendizaje.

Aunque las políticas educativas reconozcan el papel fundamental que el profesor tiene en el proceso educativo, no consideran adecuadamente la importancia de la cuestión docente de un modo más amplio, priorizando sólo la inversión en la formación, dejando de lado las condiciones de vida, de trabajo y de la historia de la profesión. Así al relacionar el problema de la calidad de la educación únicamente con el profesor, las propuestas educativas han optado en preocuparse exclusivamente con la formación de éste. En su



propuesta reconoce que sin el profesor no es posible hablar de calidad, y como estrategia de inversión buscar entrenar al profesor y controlar su desempeño a través de la evaluación.

En este mismo sentido hoy se sabe fehacientemente que los docentes son claves para influir en el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes para mejorar la calidad de la educación en el contexto global de la instalación de la sociedad del conocimiento. Es por lo anterior, que al diseñar políticas de desarrollo profesional en América Latina éstas se deben levantar desde enfoques lo más integradores posibles, porque la evaluación de las políticas de desarrollo profesional en los últimos 30 años, se adoptaron desde enfoques parciales.

El desarrollo profesional debe caminar a la par con los cambios que se están dando en otros sectores de la vida humana, particularmente en los ámbitos sociales y económicos y para hacerlo con calidad se requiere actuar de manera sistémica y no solo de enfoques parciales. Plantearse modificar el desarrollo profesional debe hacerse desde esta perspectiva sistémica involucrando y comprometiendo a la unidad educativa así como también los modos de pensar y hacer política educativa (Vaillant, 2009). En el mismo sentido, la OCDE (2005a) ha señalado que las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo profesional para los profesores.

La inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes se ha venido instalando en Chile como una problemática en la vida de los docentes necesaria de ser investigada, relevada y abordada como un objeto de estudio para los investigadores en educación y como un eslabón hacia un desarrollo profesional docente (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004; Fuentealba, 2004; Cornejo, 1999; Marcelo, 1999a), en la medida que se trata de un tiempo crucial para la configuración de identidad como profesores (Vaillant, 2008) y en muchos casos de toma de decisión de permanecer en la profesión docente.

Complementariamente con lo anterior, es necesario puntualizar que, si bien el tema de la inserción profesional a la docencia, emerge desde el ámbito de la política pública, desde la constatación de la carencia de acompañamiento a los profesores principiantes en los años de inicio en la enseñanza, reconociéndose que el sistema de educación superior forma a los docentes hasta que reciben su acreditación profesional a través de un título



profesional y se retoma la vinculación cuando los egresados vuelven a las instituciones formadoras a buscar algún tipo de formación continua.

Proporcionar un apoyo sistemático a los profesores principiantes en el periodo de transición desde la institución formadora al establecimiento educacional y desde la propia escuela, posibilitaría, no sólo mejorar la mediación institucional en el ingreso al campo laboral sino que también aportar a mejoras efectivas en la realidad escolar, atendiendo a que con dicho apoyo no únicamente se influye en los profesores principiantes sino que además permite generar condiciones que posibiliten que en la escuela que todos los involucrados a ella ingresen en una lógica de aprendizaje profesional continuo, que promuevan que el establecimiento educacional sea el que aprende, y que una muestra de ello sea el modo de acompañar y apoyar a los nuevos profesores que ingresan a ese espacio educativo. De tal manera que con ello se podría facilitar el trabajo colaborativo entre profesores principiantes y profesores experimentados por medio de acciones que favorezcan el desarrollo de unos y otros, promover la relación entre las instituciones formadoras de profesores y los establecimientos educacionales del sistema escolar estableciendo y articulando redes de apoyo entre los distintos actores involucrados con los profesores principiantes, como una manera de retroalimentar el diálogo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico (Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

En relación a experiencias de apoyo a profesores principiantes, en nuestro país, se pueden mencionar lo realizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Cornejo, 2009), Red Maestros de Maestros, como así también la propuesta de política para implementar un sistema de inducción de profesores nuevos en el sistema escolar (MINEDUC, 2005) y la incorporación de la temática del apoyo a la inserción de profesores principiantes como parte de la carrera profesional docente en la Mesa de Trabajo para Carrera Docente entre el ministerio de Educación y el Colegio de Profesores (2009).

Cabe considerar que en las últimas décadas, el sistema educacional chileno tuvo entre sus metas entregar al país una base humana que lo habilite para adecuarse a los nuevos desafíos de esta sociedad en proceso de cambio, tal como lo señalan distintos actores sociales y científicos sociales, al decir que se trata de una mutación cultural que recién comienza, y que a la vez nos introduce en una situación de permanente cambio. En el caso de nuestro país, la reforma educacional ha tenido como núcleo central la



descentralización curricular y el cambio en el ámbito metodológico de los docentes, con el propósito de lograr aprendizajes más significativos y permanentes en los alumnos (MINEDUC, 1998).

Por otra parte, considerando que el sistema educacional chileno consigna distintas dependencias administrativas para la gestión de los colegios (Establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y particulares privados) y atendiendo a las estadísticas que maneja el Ministerio de Educación, este estudio considerará y concentrará su foco investigativo en la comprensión que hacen del proceso de inserción profesional a la docencia los profesores principiantes de Educación Básica que estén en los sectores municipalizados, particular subvencionado y particular privado, indagando acerca de que características tuvo esa inserción y si hubo algún tipo de apoyo en ese proceso y de parte de que actor educativo. Posteriormente se seleccionarán algunos profesores principiantes que presenten peculiaridades con relación a problemas, preocupaciones y apoyos recibidos por parte de profesores pares expertos o directivos docentes, identificados desde el total de profesores principiantes encuestados para profundizar en su experiencia.

Este trabajo, al estudiar cuáles son las preocupaciones y problemas que afectan a los profesores principiantes de Educación Básica en la Región Metropolitana de Chile y cuáles son las experiencias de acompañamiento en la inserción profesional a la docencia de esos profesores, se plantea los objetivos de comprender la experiencia de inserción profesional en la enseñanza en la escuela y en la percepción que tienen esos profesores de las características que tuvo su experiencia de inserción y los mecanismos de apoyo que tuvieron eventualmente en ese proceso y procurar comprender como esos dispositivos de apoyo contribuyen al desarrollo profesional docente de esos profesores principiantes.

Considerando, todo lo anteriormente expuesto, la tesis doctoral, finalmente quedó estructurada en cinco capítulos, más bibliografía.

En el primer capítulo se expone el origen, antecedentes y planteamiento del problema de investigación, las preguntas iniciales y los objetivos generales y específicos. Se acota el problema de investigación a la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica de la Región Metropolitana de Chile y las experiencias de acompañamiento o apoyo que reciben desde los establecimientos educacionales en ese proceso.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

En el segundo capítulo se exponen los antecedentes de mayor pertinencia que surgieron de la revisión en profundidad de los principales referentes conceptuales relacionados con la tesis doctoral. Es así como se revisa la literatura relacionada con conceptos centrales para la tesis como son distintas concepciones de Desarrollo Profesional Docente, Formación Docente Inicial, Profesión Docente y Carrera Profesional, Inserción profesional a la docencia de Profesores principiantes, entre otros.

En el tercer capítulo, se aborda la descripción de la metodología y de los instrumentos seleccionados para recolectar la información. Los instrumentos seleccionados fueron el cuestionario para la parte descriptiva y la entrevista para la parte interpretativa. El primero permite establecer tendencias generales respecto de la temática que luego pueden ser profundizadas en las entrevistas, que corresponden a la segunda parte de trabajo. En este capítulo se aborda el proceso general de la investigación, se estudian los paradigmas de investigación, enfoques cuantitativo y cualitativo, diseño de la investigación tanto en la parte descriptiva como interpretativa, instrumento de recolección de datos y Análisis de los mismos.

En el cuarto capítulo se hace referencia a la descripción detallada de los resultados, análisis e interpretación de la información en las dos partes de la investigación, la descriptiva y la interpretativa. Es un capítulo extenso y diverso, donde se desarrollan y se explican los resultados encontrados.

En el capítulo cinco, se entregan las conclusiones, que no solo describen sino que intentan comprender la problemática estudiada en esta investigación y que sugieren la necesidad de abordar sistémicamente tanto desde las Instituciones Formadoras como desde los establecimientos educacionales la inserción profesional a la docencia, ya que parece un despropósito que en contextos en que por más de 20 años se ha insistido en la búsqueda del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación no exista una preocupación sistémica, cuando no una política, para apoyar la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes.



1.1. ORIGEN Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Considerando lo antes expuesto, este estudio se inserta en una línea de trabajo investigativo que aparece ya en la década del 90 en América Latina, más concretamente en Bolivia, en una publicación que abordaba la pregunta acerca de cómo se inician los maestros en su profesión (Talavera, 1994).

Posteriormente en Chile se inicia la preocupación por la inserción profesional en la docencia, con el artículo de Cornejo (1999) titulado "*Profesores que se inician en la docencia: Algunas reflexiones al respecto desde América Latina*" en donde se señala que es un trabajo que es una especie de "*inventario*" acerca de las ideas, propuestas, experiencias y estudios que se han producido o se están produciendo y circulando en el medio profesional y académico acerca de los profesores que se inician en la docencia. Debutantes les llamaba Cornejo en ese entonces. Posteriormente, se ha puesto particular atención a las articulaciones que se establecen a partir de las definiciones de lo que es ser profesor y lo que es efectivamente exigido por los establecimientos educacionales en términos de conocimientos y competencias profesionales.

Se vincula también, en esta línea de investigación, con el proyecto que abordara la inserción de profesores noveles en el sistema educativo y que se preguntaba acerca de ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004) y que concluyera que ninguno de los profesores principiantes estudiados en la investigación, presentaba o evidenciaba lo que Lortie (2002), llama un "*ingreso mediado*" a la docencia. Es decir, ninguno tuvo el apoyo formal de un directivo o profesor con más experiencia que lo "*introdujese*" a la enseñanza y a las demandas del trabajo escolar. Se agrega a continuación que no existen ayudas formales para enfrentar las preguntas, problemas y preocupaciones respecto a su trabajo de los profesores neófitos. ¿Qué hacen entonces frente a esta situación? Claramente, las respuestas a la encuesta indican dos fuentes de ayuda: Los recursos personales ("*descubrimiento*", estudio) y las ayudas de personas amigas (un familiar o un colega que se ofrece o a quien cuesta menos preguntar).

Otros dos estudios han abordado en Chile, esta problemática, ellos son, el estudio que realizó Fuentealba (2004) en el contexto de su tesis doctoral para analizar el proceso de inserción profesional de 102 profesores de enseñanza media del área humanista, encontrando resultados similares a los



encontrados en otros estudios internacionales, es decir, el aislamiento de los profesores principiantes, la escasa ayuda por parte de los otros profesores, así como también una socialización más administrativa que evolutiva.

En Temuco, al sur de Chile, González et al. (2005) realizaron un estudio descriptivo en que comprobaron que la inserción profesional a la docencia se produce de hecho, pero que en muy pocas ocasiones el municipio o la escuela desarrollan programas formales específicos para profesores principiantes, además que confirmaron dos situaciones estructurales, por una parte, que el tipo de establecimiento condiciona el tipo de inserción y por otra, la ausencia de un mecanismo institucionalizado de inducción profesional. En dicho estudio identifican modelos de inserción profesional a la enseñanza, a partir de Vonk (1996), que denominan “*nadar o hundirse*”, “*colegial*” “*competencia mandatada*” y el modelo “*Mentor protegido formalizado*” y concluyen que es interesante constatar, finalmente, que la inserción profesional del docente novel puede ser una oportunidad privilegiada como dispositivo estratégico para instalar, acompañar e inducir innovaciones pedagógicas propias de las reformas educativas.

Esta investigación se relaciona, también, con una línea de de investigación internacional iniciada con estudios realizados en universidades europeas y norteamericanas que se han preocupado de indagar qué pasa en el proceso de iniciarse en la profesión docente como profesor principiante (Marcelo, 1999; Wildman, 1989; Berliner y Tukunoff, 1976; Denham y Lieberman, 1980; Lortie, 1975).

Este trabajo académico se inserta en este marco de referencia conceptual y valorando todo lo realizado por los autores antes mencionados (Cornejo, 1999; Ávalos y otras, 2004; Fuentealba, 2004; González y otros, 2005) quiere contribuir a la consolidación de un corpus teórico que permita comprender de mejor modo esta etapa neurálgica de la profesión docente para así aportar a la búsqueda de propuestas más pertinentes para abordar la inserción profesional a la docencia como etapa clave del desarrollo profesional docente, debido a la cantidad de aprendizajes que allí se dan.

En este caso específico y considerando el objeto de estudio de la tesis doctoral, se profundizará en que se está entendiendo hoy por inserción profesional a la docencia en los profesores principiantes de educación básica y qué preocupaciones y problemas surgen en ese período y que desafíos aparecen desde su percepción. Abordar dicha temática a partir de la experiencia de los profesores principiantes es un tema que en nuestro país se



ha ido evidenciado en la literatura como ya se ha mencionado con anterioridad y que más explícitamente se ha planteado en el año 2005 en Chile por una Comisión sobre Formación Inicial Docente que ha planteado que: *“El sistema de educación superior en nuestro país forma a los docentes hasta que reciben el título profesional y retoma este proceso cuando los docentes acceden a cursos de formación continua. Entregar un apoyo sistemático a los profesores principiantes para el tránsito desde la institución formadora hacia la cultura escolar, desde la propia escuela, le ayudaría a realizar los ajustes necesarios en sus primeras experiencias de ejercicio profesional, a través de procesos de autorregulación que constituyen un aspecto clave en el ejercicio docente y, al mismo tiempo, introducir mejoras efectivas en su realidad educativa, a partir de la comprensión de lo que estas significan para el aprendizaje de los alumnos de parte de quienes son integrantes de esa cultura escolar y apoyan el proceso”*(Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005: 64)

Por otra parte, Fuentealba (2004) ha señalado que por iniciación pedagógica se entiende el proceso por el cual se transita de ser un estudiante de pedagogía a ser un profesor en una institución escolar, evidenciando en este trance un conjunto de conocimientos, saberes, destrezas y habilidades docentes y que este concepto se distingue de inserción profesional, entendido este último concepto, como el proceso a través del cual el profesor principiante transita por determinados itinerarios, procesos y/o estrategias para acceder a un puesto de trabajo. Ambos procesos dan lugar a la existencia de un proceso mayor denominado inserción profesional a la docencia.

Marcelo (2006) por su parte, señala que los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir: Deben enseñar y deben aprender a enseñar y que atender a los profesores principiantes es imprescindible para poder sostener la esperanza de que el profesorado asuma el aprendizaje a lo largo de la vida como un compromiso profesional.

Existe cada vez más conciencia y consenso social con relación al impacto que ejerce el desarrollo profesional docente sobre la calidad de la educación, ya que el docente cumple un papel insustituible en la preparación de la enseñanza, en la creación de climas y procesos propicios para el aprendizaje y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes porque el profesionalismo de los profesores es uno de los factores que más afecta el logro de los aprendizajes (MINEDUC, 2003). Así el desarrollo profesional docente parece ser un proceso continuo de aprendizaje que incluye diversas etapas como son la formación inicial, la inducción profesional



y la formación continua que apoya el desempeño profesional de los docentes en establecimientos educacionales del sistema escolar.

No obstante, desde los profesores aparecen demandas de desarrollo profesional insatisfechas, en particular, en campos relacionados con la atención que requieren grupos heterogéneos de aprendizaje, la utilización eficaz de las herramientas de información y comunicación y el comportamiento de los alumnos, que son indicios de que los profesores, por lo general, no se sienten lo suficientemente preparados para abordar los desafíos que se le plantean y que no tienen ofertas de oportunidades de desarrollo profesional apropiado. Por otra parte, se debe considerar que un porcentaje importante de profesores financia completamente su desarrollo profesional evidenciando que los profesores están dispuestos a aportar al avance de su carrera profesional, aún cuando se debe tener presente su capacidad para pagar dichos costos (OCDE, Informe TALIS, 2009).

Surge en este contexto, la demanda de promover el desarrollo profesional de los docentes que están en el sistema escolar, a través de el afianzamiento del conocimiento, comprensión y aplicación del conocimiento de los contenidos curriculares, concretamente en este momento, en Chile, los ajustes curriculares, promovidos por el Ministerio de Educación para ciertos sectores de aprendizaje en los próximos años, la necesidad de abordar desafíos y situaciones nuevas, como son reformas, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales (N.E.E), multiculturalidad y cualificación profesional para la enseñanza; actualización de conocimientos disciplinarios, estrategias de enseñanza, de evaluación en la sala de clases, dominio de grupos, e interacciones con distintos actores educativos. Es así, como en *“En América Latina, las experiencias de desarrollo profesional se han desplazado desde experiencias asentadas en conceptos de: perfeccionamiento (al docente le falta algo) y de capacitación (aprender nuevas técnicas docentes) hacia experiencias vinculadas a conceptos de auto y co-aprendizaje en talleres y comunidades de aprendizaje”* (SIPROFE, 2009: 22).

Por otra parte, las diversas aproximaciones acerca de cómo aumentar el bagaje de conocimiento tanto teórico como práctico de los profesores, en gran parte asumen que el trabajo docente se vincula con el dominio y aplicación de un conjunto de técnicas y estrategias. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional es asumido, como un proceso acumulativo de procedimientos y técnicas, en el cual el profesor, de manera aislada, se limita a ser un destinatario de todos los conocimientos producidos por unos



expertos que no están vinculados a la realidad escolar donde el docente desempeña.

Frente a esta visión, diversas investigaciones (Feiman-Nemser, 2001; Avalos, 2000; Day, 1999; Marcelo, 1995) evidencian lo inadecuado de esta perspectiva para abordar la necesidad de cambio. De tal manera, que se demanda una aproximación alternativa al concepto de desarrollo profesional más clásico, que permita dimensionar a la tarea de enseñanza desde una mirada más intelectual en la cual se dan condiciones para producir conocimiento profesional que posibilite mejorar las prácticas y a la vez una mirada más reflexiva e indagativa de la práctica docente. Bajo esta mirada, se concibe al docente como sujeto que genera conocimiento a partir de la reflexión individual y colectiva acerca de su quehacer docente y no sólo como un transmisor y repetidor acrítico del conocimiento producido por otros agentes externos a la escuela. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional docente, permite la modificación de roles asumidos por los distintos actores que participan de este proceso, facilitando las relaciones más colaborativas y horizontales por sobre relaciones más verticales, favoreciendo el crecimiento profesional y en consecuencia en una mejor posibilidad de cambio a favor de un mayor logro en el aprendizaje de los estudiantes.

Si concebimos que la vida profesional es mucho más compleja que el paso de un estadio a otro cada vez mejor, como podría deducirse de lo planteado por Huberman (1992), que es necesario considerar la crítica a esta concepción de Desarrollo Profesional Docente (Marcelo, 1994; Hargreaves, 1996; Putnam y Borko, 1998; Fullan y Hargreaves, 1999; Bullough, 2000 citados en Fuentealba, 2006) en el sentido que esta es una manera muy limitada y lineal de describir el Desarrollo Profesional Docente.

Sparks (1994) y Loucks-Horsley (1995, citados en Fuentealba, 2006), concuerdan en indicar que se ha generado una evolución con relación a la conceptualización del Desarrollo Profesional Docente, desde la perspectiva centrada en “*la búsqueda del crecimiento individual y por el interés por lo organizativo*” (Fuentealba, 2006: 70), hasta avanzar a una perspectiva más holística del desarrollo, articulada en un contexto de referencia más amplio respecto del Desarrollo Profesional, que enfatice no solo la dimensión del individuo, sino también que permita a los diversos sectores que se ven involucrados para la mejora del sistema educativo, el desarrollo equilibrado y armónico del profesorado y de la institución (Fuentealba, 2006)



De acuerdo a lo antes dicho, es factible abordar desde otra mirada más amplia y dinámica el Desarrollo Profesional Docente desde dos marcos de referencia: el primero, en que el desarrollo es concebido como producto de la integración de aspectos personales, profesionales e institucionales y el segundo, que concibe dicho desarrollo como explicado desde el contexto en que el profesor se vincula. Considerar los factores antes mencionados significa que se visualiza el Desarrollo Profesional Docente como un proceso de crecimiento y aprendizaje, en el cual pensamientos, personalidad del profesor, interacciones sociales, condiciones profesionales interactúan dando profesionales, contexto y cultura interactúan dando cuenta de un proceso complejo y muchas veces impredecible, en el que los diferentes estadios (edad, nivel de la carrera profesional, nivel de desarrollo cognitivo, etc.) se constituyen en un referente explicativo mas (Fuentealba, 2006)

Existe otra forma de conceptualizar el Desarrollo Profesional y que lo concibe de una manera mucho más interactiva, es así como diversos autores (Pickle, 1985; Bell y Gilbert 1996; Hargreaves, 1994; Hargreaves y Goodson, 1996; Vonk, 1995; Shulman, 1987 citados en Fuentealba, 2006) plantean que es imposible analizar el proceso de convertirse en profesor desde sólo un aspecto (por ejemplo, edad, tipo de interacciones establecidas en el establecimiento, etc.), puesto que en el quehacer y proceso de crecimiento del profesor simultáneamente entran en juego diversos factores (personales, profesionales e institucionales) que actúan complementariamente.

Otro grupo de investigadores (Lortie, 1975; Zeichner, 1990; Feiman-Nemser, 1983; Hargreaves, 1992, 1996, 1999; Fullan, 1993; Bullough, 1997; Pérez Gómez, 1998; 1999; Blanco, 1999; Fullan y Hargreaves, 1999; Lieberman, 1996; Bolívar, 1999 citados en Fuentealba, 2006) más cercanos a un enfoque de corte sociológico han relevado el papel que juegan el contexto y la cultura escolar en la vida y Desarrollo Profesional del docente. Según plantean estos autores, el hecho de destacar el rol que juegan el contexto y la cultura escolar no significa que el Desarrollo Profesional Docente se reduzca a un mero proceso de socialización, en donde solamente lo esperable es cómo un docente se apropia acríticamente del conjunto de creencias, rituales y significados propios de toda institución sino que en cómo el profesor se va configurando como tal en ese contexto y al mismo tiempo va afectando a otros, de tal manera que el Desarrollo Profesional Docente se concibe como un proceso de cambio permanente presente a lo largo de toda la vida profesional tanto cualitativo como cuantitativo; multidimensional (biológico, psicológico, cognitivo y social); dialéctico, en el sentido que la interacción entre los factores de carácter contextual, por un lado, y la construcción



personal que los profesores realizan de dichos factores, por otro, permitirán que se configure efectivamente un espacio de Desarrollo Profesional (Fuentealba, 2006).

En esa discusión acerca de las distintas visiones sobre Desarrollo Profesional Docente, hablar de profesores principiantes necesariamente lleva a mirar cuáles son los procedimientos e instancias a través de los cuales transitan estos noveles pedagogos en el período de inserción profesional a la docencia, en el que aparecen preocupaciones y problemas ante los cuales los jóvenes aparentemente no tienen a quién recurrir, pero en la cual si existen apoyos y ahí se descubre en algunos países la figura del tutor o mentor, que es quien tiene la misión de asistir a profesores principiantes en el marco de las disciplinas concretas de la docencia escolar, tanto en centros de primaria como de secundaria (Orland-Barak, 2006), aún cuando se señala que ese rol está sufriendo transformaciones a partir de ciertas políticas educativas implementadas, por ejemplo, en Israel en los últimos años lo que está significando la mutación del rol.

En este sentido, es iluminador señalar el concepto de aprendizaje docente, el cual pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente y a la cimentación de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. Por otra parte se señala que es aprendizaje situado, porque se fragua en forma cooperativa entre docentes y estudiantes y entre estudiantes en contextos reales, y que se abre a las demandas de la sociedad del conocimiento al ser innovadora, flexible y abierta a la modificación permanente de sus procedimientos y enfoques (Ávalos, 2005).

Es en este concepto de aprendizaje docente colegiado, en donde surge como necesidad estudiar qué ocurre, y qué rol juegan los actores educativos que prestan apoyo a los profesores principiantes en el proceso de inserción profesional a la docencia, en la articulación de la relación entre la formación inicial docente y la iniciación pedagógica de profesores principiantes de Educación Básica. Darling-Hammond (2005), señala al respecto, en otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de profesionales con más conocimiento y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de



los principiantes y de los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera de los nuevos profesores que sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación.

Ya se ha señalado que respecto de la inserción profesional e iniciación pedagógica de profesores principiantes se reconocen que existen diversas fuentes de influencia, por ejemplo, formación inicial, pares, directivos técnicos, entre otros. La formación inicial es valorada por la influencia que ejerce en las dimensiones asociadas con la planificación de clases, en los pares se reconoce lo que está relacionado con acciones profesionales, aún cuando este apoyo se orienta hacia la adaptación, por parte del profesor principiante, a las lógicas existentes en la institución, más que el desarrollo de la innovación. En la influencia de los directivos técnicos, se refiere a aspectos de carácter burocráticos administrativos, vinculados a la gestión en el aula, más que con acciones proactivas que fomenten las condiciones de desarrollo profesional.

Es interesante tener más información sistematizada acerca de qué mecanismos de apoyo que reciben los profesores principiantes particularmente de los profesores pares o directivos docentes, considerando que se ha señalado que la constitución de equipos de colaboración (profesor principiante, profesor experimentado de la institución escolar y agente externo, que puede ser un académico de una Facultad de Educación) permitiría evitar la tentación de caer en prácticas de reproducción acrítica de dinámicas de funcionamiento al interior de los establecimientos educacionales fomentando instancias de aprendizaje profesional colaborativo e innovativo entre pares, ya que es interesante constatar, finalmente, que la inserción profesional a la docencia del profesor principiante puede ser una oportunidad única y privilegiada como dispositivo estratégico para instalar, acompañar e inducir innovaciones pedagógicas, tan características de las Reformas Educativas en América Latina, particularmente en Chile (González et al., 2005).

1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como propósito comprender, cuáles son las características del proceso de inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes de Educación Básica de la Región Metropolitana de Chile y qué preocupaciones y problemas les afectan en esa etapa de su vida profesional y qué tipo de respuestas encuentran en términos prácticos desde algún actor educativo (Profesores pares y/o Directivos docentes) del



establecimiento educacional, sea éste de dependencia municipal, particular subvencionado y particular privado. Su análisis en este ámbito posibilitará, principalmente, indagar la fuente, naturaleza e impacto de esa respuesta y apoyo en el aprendizaje profesional de los noveles profesores.

Además, es necesario explicitar que el propósito de esta investigación, es principalmente, ser una fuente de información actualizada respecto de cómo están viviendo este período los profesores principiantes de educación básica, cómo van resolviendo o más bien, abordando sus inquietudes y desafíos que se presentan desde el contexto escolar y en particular de la sala de clases. Se plantea que hoy, en este contexto, no existe acompañamiento institucionalizado a los profesores noveles. Una de las expectativas de este estudio es aportar con más elementos que permitan abrir otras categorías de análisis que permitan mostrar que si existe apoyo, pero que tiene características más bien episódicas y contextuales. Por otra parte, y procurando entrar al campo más específico de esta investigación, se puede señalar que el aporte de los apoyos o acompañamientos de parte de profesores pares o directivos docentes, no está tanto, en la contribución a la sobrevivencia o soporte emocional de los profesores principiantes, sino que más bien en la posibilidad de facilitar una oportunidad de examinación sobre la práctica y la enseñanza, y porque no plantearlo la innovación, además de aportar al desarrollo del compromiso por desarrollar criterios para evaluar lo que constituiría una práctica de calidad.

La justificación de este estudio se funda en el propósito de profundizar en la comprensión y significación de la experiencia de la inserción de profesores principiantes de educación básica en la docencia y tratar de levantar un corpus teórico que permita comprender con mayor claridad como se está produciendo ese ingreso al campo profesional, ya que como señala Hargreaves (2003) la enseñanza es fundamentalmente un tipo de trabajo, es decir, un conjunto de tareas y relaciones humanas estructuradas de determinadas formas, donde la escuela, es el centro de trabajo de los profesores, con sus estructuras, recursos y relaciones que pueden hacer el trabajo más fácil o más difícil, de la misma forma que el hospital lo es para el cirujano o el taller para el operario (Torres, 2005).

En síntesis, este estudio procurará comprender y caracterizar cuáles son las preocupaciones y problemas más relevantes que declaran los profesores principiantes, identificar y caracterizar los acompañamientos que reciben por parte del establecimiento educacional, procurando identificar la fuente (de quién viene la ayuda), naturaleza (formal e informal) e impacto en la inserción



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

a la docencia y en su aprendizaje profesional de ese apoyo. También se procurará Identificar qué desafíos surgen desde la percepción de los profesores principiantes con relación a su proceso de inserción profesional a la docencia y que conocimientos, habilidades y actitudes de los apoyos que los profesores principiantes reconocen son susceptibles de ser integrados en futuros procesos de acompañamiento a la inducción profesional de profesores principiantes de educación básica.

1.3. PROPÓSITO Y TEMA DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN

En Chile, como en gran parte del mundo, en el contexto de la globalización y las nuevas demandas a la sociedad que realizan diversos sectores sociales, se impone la necesidad de revisar cómo están operando los sistemas educativos de los distintos países. A partir de lo anterior, las miradas se vuelven sobre los profesores, sobre su desempeño, sobre su formación inicial y sobre su formación continua, quedando en el intersticio entre estas dos últimas, la inserción profesional a la enseñanza. La preocupación como tema de investigación, por los primeros años de docencia no es nueva, ya que Veenman (1984) publicaba una revisión de investigaciones en las cuáles se abordaba el análisis de los problemas y preocupaciones de los profesores principiantes.

Posteriormente, Wildman (1989), evidenciaba la causa de los problemas específicos de los profesores principiantes de educación primaria y educación secundaria. Marcelo (1991), por su parte estudiaba los problemas y creencias hacia la enseñanza de profesores principiantes en España. No obstante, como suele suceder en la educación, los investigadores iban en una dirección y las políticas educativas por otra. Así, mientras los estudios sistemáticamente evidencian que el proceso de aprender a enseñar es largo y que se va construyendo por distintas etapas y que es necesario insertar a los profesores principiantes en contextos educativos constructivos y con apoyos materiales y humanos que favorezcan una inserción mediada (Lortie, 1975), la dirección de la política educativa en España y en gran parte de los países de América Latina ha sido soslayar la temática de la inserción profesional a la docencia y tratar al profesor principiante como un docente más. Es así como a estos últimos, se le asignan los peores horarios, las tareas más difíciles y las clases más complicadas.



En general, las investigaciones coinciden en señalar y relevar la importancia que adquiere para un profesor principiante los primeros años de enseñanza, y las consecuencias de las experiencias vividas en el transcurso de esa etapa permanecen por un tiempo no menor, demandando una mayor preocupación por este contingente de profesores que ingresan al sistema educativo.

Pero la situación en todo el mundo no es exactamente igual, es así como progresivamente se va consolidando una cultura y acciones de apoyo hacia los profesores principiantes, no solamente desde la investigación sino que también de propuestas y experiencias concretas entre las cuales se pueden señalar la disminución de carga docente que se realiza en países tales como Escocia, Japón e Inglaterra, la introducción del rol de profesor mentor en lugares como Australia, Estados Unidos e Israel, denotan evidentemente que es factible crear una estructura de carrera docente.

En este contexto de acciones concretas, la mentorización se entiende como un recurso de cambio y de mejora escolar en donde el profesor mentor adquiere un carácter esencial en este proceso de aprendizaje de la enseñanza como un profesor experto con más capacidades profesionales adquiridos en sus años de experiencia y aprendizaje profesional.

El profesor mentor contribuye así, en la integración de los profesores principiantes en la misión del establecimiento educacional, particularmente en las labores de enseñanza, transmitiendo la cultura organizacional a la que se incorpora el docente novel, guiándolo en el proceso de aprendizaje profesional que tiene lugar en el contexto educativo real, disminuyendo la curva de aprendizaje del docente que se está integrando profesionalmente al campo laboral.

Es así, como considerando los antecedentes expuestos brevemente con relación a la temática y al contexto y considerando la trayectoria en formación de docentes a nivel de pre y post grado a nivel universitario, por parte del autor de esta investigación, por más de 18 años, surge el interés por indagar el problema de investigación, vinculado a la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica y que se puede formular de la siguiente manera:



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

¿Cuáles son las preocupaciones y problemas más relevantes de los profesores principiantes de Educación Básica y cómo responden a esas preocupaciones y a esos problemas, los procesos de acompañamiento en la inserción profesional a la docencia en establecimientos educacionales Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Privados de la Región Metropolitana, en Chile?,

Lo anterior se abordará en el presente estudio titulado “*Profesores Principiantes de Educación Básica e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, Problemas y Desafíos*” el cual tiene como propósito profundizar en la comprensión de la realidad de los profesores principiantes a través de una investigación con que el autor culminará en el Programa Doctoral: Didáctica y Organización de las Instituciones Educativas de la Universidad de Sevilla su perfeccionamiento de nivel avanzado iniciado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en donde obtuvo su Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Psicología y Educación. Cabe hacer mención que Cornejo (1999) señala que “*existe una variedad de expresiones para denominar a este tipo de profesores: “noveles”, “debutantes”, “principiantes”*”, entre otras. Desde ahí, que se hará una referencia genérica a ellos como “*profesores principiantes*” o “*docentes principiantes*”, a no ser que se aluda específicamente a una referencia de un autor en particular.

1.4. SUPUESTOS BÁSICOS DE ESTE ESTUDIO

- a) Todos los profesionales de la educación, y entre ellos los profesores de educación básica viven una etapa de su vida profesional que es la inserción profesional a la enseñanza que presenta características propias dignas de atención, como por ejemplo preocupaciones y problemas por una parte pero de gran aprendizaje profesional por otra.
- b) En esa etapa de inserción profesional a la docencia, esos profesores principiantes de Educación Básica que se desempeñan como docentes de aula en establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa (Municipal, Particular Subvencionado y Particular Privado), de la Región Metropolitana de Chile, han tenido procesos espontáneos de acompañamiento.



- c) Dichos acompañamiento, tanto de profesores pares como directivos docentes, aunque aislados e intuitivos, más bien de carácter informal, han enfatizado más la dimensión institucional que la dimensión personal y profesional.
- d) De dichas experiencias se puede extraer lecciones que permitan proponer orientaciones para intencionar procesos de acompañamiento que equilibren las distintas dimensiones (Personal, Profesional e Institucional y permitan agregar otras, tales como la Social) acogiendo las preocupaciones y problemas de los Profesores Principiantes.
- e) De la reflexión de las experiencias de acompañamiento surge aprendizaje profesional que bien orientado contribuye a la entrada en proceso continuo de Desarrollo Profesional.

1.5. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Considerando lo anteriormente señalado se plantearon las siguientes preguntas guías que orientaron la investigación teórica y empírica y que se presentan de la siguiente manera:

Preguntas de investigación:

- ¿Cómo se produce el proceso de inserción profesional a la docencia del profesor principiante en el establecimiento educacional?
- ¿Cuáles son las preocupaciones y problemas más relevantes que enfrentan en sus primeros años de trabajo los profesores principiantes de Educación Básica en los establecimientos educacionales en que se desempeñan?
- ¿De qué manera solicitan ayuda los profesores principiantes en esas preocupaciones y problemas y a quién reconocen como un apoyo en ese momento y contexto?
- ¿Cuáles y qué características tienen las experiencias de acompañamiento más significativas que describen los profesores principiantes y qué grado de formalización en el establecimiento educacional tienen éstas?
- ¿Cuáles son los actores involucrados en esas experiencias de acompañamiento que reconocen y declaran los profesores principiantes?
- ¿Cuál creen que debe ser el rol de un profesor par experto en el acompañamiento de un profesor principiante?
- ¿Qué hacen los profesores pares expertos para apoyar a los profesores principiantes y que aprenden estos últimos con ello?



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- ¿Qué carácter (formal o informal) le atribuyen los profesores principiantes a las experiencias de acompañamientos que han vivido en su inserción a un establecimiento educacional?

Objetivos de la Investigación:

Para este estudio y de acuerdo a los antecedentes planteados se elaboraron objetivos generales y objetivos específicos y que son los siguientes:

Generales:

1. Comprender desde su perspectiva, preocupaciones y problemas más relevantes de los profesores principiantes de Educación Básica de establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y particulares privados de la Región Metropolitana, en su proceso de inserción profesional a la docencia.
2. Caracterizar experiencias o mecanismos de acompañamiento a dichos profesores principiantes de Educación Básica en su proceso de inserción profesional a la docencia.
3. Analizar el impacto de las experiencias de acompañamiento en el abordaje de las preocupaciones y problemas de los profesores principiantes y cómo esos mecanismos de apoyo contribuyen a un desarrollo profesional de los profesores principiantes.

Específicos:

- a. Identificar preocupaciones y problemas reconocidos por Profesores Principiantes en su proceso de inserción profesional a la docencia, considerando la dependencia administrativa del establecimiento educacional en que vivieron dicho proceso.
- b. Describir las experiencias de inserción profesional de los profesores principiantes y los mecanismos de acompañamiento que sucedieron en ese proceso.
- c. Determinar si las experiencias de acompañamiento que manifiestan los profesores principiantes contribuyen a enfrentar de mejor manera las preocupaciones y problemas en el proceso de inserción profesional.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- d. Determinar cuáles son los principales desafíos a abordar en experiencias de acompañamiento a profesores principiantes de Educación Básica en su inserción profesional, a partir del reconocimiento de los factores obstaculizadores en esa experiencia.
- e. Identificar que conocimientos, habilidades o actitudes o experiencias de acompañamiento (sean de naturaleza formal o informal), explicitados, identificados y reconocidos por los profesores principiantes, son susceptibles de ser sugeridos para ser integrados en procesos de inducción o en la Formación Inicial Docente.
- f. Contribuir a través de las conclusiones y proyecciones de la Tesis, a un mayor conocimiento de la realidad de los Profesores Principiantes de Educación Básica, que permita abordar de mejor manera los procesos de acompañamiento a la inserción profesional a la docencia.

1.6. RELEVANCIA DEL ESTUDIO

Esta investigación pretende aportar información sistematizada para identificar, reflexionar, estudiar, y comprender cómo está ocurriendo el proceso de inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de Educación Básica en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Chile, sean éstos municipales, particulares subvencionados y particulares privados.

Si bien existen investigaciones en nuestro país respecto de este proceso, se pretende cualificar ese material aportando información respecto de cómo es la entrada al campo profesional de los profesores de Educación Básica en la Región Metropolitana de Chile, considerando las distintas dependencias administrativas de los establecimientos educacionales en donde los profesores noveles comienzan a trabajar en su rol docente, a saber, Establecimientos educacionales Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Privados.

En consecuencia, la relevancia de este estudio es posibilitar un acercamiento a la descripción y comprensión de esta etapa tan importante para el desarrollo profesional de los profesores, desde la relación entre las preocupaciones y problemas que encuentran los profesores principiantes y la fuente (actor educativo), naturaleza (formal e informal) e impacto (en su aprendizaje y desarrollo profesional) del acompañamiento que reciben esos



profesores de parte del personal del establecimiento educacional o establecimientos educacionales donde se insertan a la docencia.

Hoy desde la literatura tenemos información respecto a la naturaleza de las preocupaciones y problemas que afectan a los profesores principiantes, en sus inicios profesionales, es así como existe un Inventario de Preocupaciones de profesores principiantes (Marcelo et al, 1999) y un listado de problemas de naturaleza personal, profesional, institucional y social (Jordell, 1987; Veenman, 1984). Ciertamente que resulta motivador indagar cómo se está dando ese proceso de inserción profesional a la enseñanza, con esas preocupaciones y problemas previstos en la literatura, en profesores principiantes de Educación Básica en el contexto de la realidad educacional chilena. Particularmente considerando un sistema educativo tan claramente segmentado, con formación de profesores de distintos modelos e Instituciones formadoras, con una Reforma Educacional en marcha, con ajustes curriculares y cambio de estructura del sistema educacional advenientes y con una progresiva conciencia de la temática a nivel estatal (Red Maestros de Maestros, y Programa Inglés Abre puertas y CPEIP; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación E Investigaciones Pedagógicas, ambos dependientes del Ministerio de Educación) y a nivel de Universidades (Proyectos de Mentores Universidad Católica de Temuco y Universidad Católica de Valparaíso)

La expectativa es aportar al conocimiento de esta temática, permitiendo tener mayores elementos de análisis, reflexión y proposición de acciones concretas que permitan ir develando desafíos presentes y futuros vinculados con la temática con la íntima esperanza de contribuir a la formulación de políticas que permitan acompañar los primeros años de ejercicio docente por medio de la instalación de dispositivos de apoyo en ese momento tan neurálgico en la vida profesional de los profesores, debido al menos a tres razones:

- a) Es un tiempo en que se decide la permanencia en la profesión,
- b) Es una oportunidad para introducir innovaciones en las escuelas y liceos del país y
- c) Es un tiempo de crucial aprendizaje profesional ya que se está ingresando al sistema escolar y comenzando su desarrollo profesional docente.



Por lo tanto, se requiere un esfuerzo adicional de conocimiento de la realidad de este proceso, para reconocer y comprender desde la perspectiva de los profesores principiantes de educación básica en la Región Metropolitana chilena, cómo se está caracterizando este proceso, como ya se ha dicho anteriormente cabe preguntarse al respecto entonces: ¿Qué tipo de preocupaciones afloran en los jóvenes profesores al ingresar a la escuela y más concretamente a la sala de clases?, ¿Qué tipos de problemas reconocen en ese proceso?, ¿De qué naturaleza son los problemas que enuncian?, ¿De parte de quién reconocen acompañamiento en esa etapa?, ¿Cómo caracterizan ese acompañamiento?, y finalmente ¿Qué consecuencias tiene ese acompañamiento en su aprendizaje y desarrollo profesional?

Son algunas de las interrogantes que se espera contribuir a despejar, con la convicción de que se aportará al conocimiento de una etapa muy importante en el itinerario de aprendizaje profesional, que se pueda transformar en la puerta de entrada a un efectivo desarrollo profesional, ya que muchos profesores inician sus trayectorias profesionales con el ideal de que su labor es altamente significativa y que le deparará muchas gratificaciones, pero que luego se van frustrando (Eirín, García y Montero, 2009), quizás debido al hecho de darse cuenta de que lo aprendido en su formación inicial de poco le sirve para controlar el escenario de la sala de clases, no obstante que tiene confianza de que los problemas se arreglan con fórmulas aprendidas previamente, pero contando con la aceptación de sus compañeros lo cual le ayuda a enfrentar su inseguridad (Torres, 2005).

El proceso de inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, en este estudio de - educación básica - puede ser la oportunidad de innovar y recrear la escuela partir del reconocimiento, de que esta etapa no es una etapa más en la vida profesional de los profesores, que tiene peculiaridades propias, con preocupaciones, problemas y desafíos singulares que afectan a los docentes noveles, para transformarlos en oportunidades de aprendizajes profesionales por medio del apoyo formal desde el establecimiento educacional, para que los profesores principiantes sean menos extranjeros en un mundo extraño que les es conocido y desconocido a la vez (Johnston y Ryan, 1983).



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.



2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En el presente capítulo se exponen los antecedentes de mayor pertinencia que surgieron de la revisión en profundidad de los principales referentes conceptuales relacionados con la tesis doctoral. Es así como se revisa la literatura relacionada con conceptos centrales para la tesis como son distintas concepciones de Desarrollo Profesional Docente, Formación Docente Inicial, Profesión Docente y Carrera Profesional, Inserción profesional a la docencia de Profesores principiantes, entre otros.

El concepto central que se desarrolla en este capítulo es el de desarrollo profesional docente entendido como un constructo que se constituye en un marco de referencia que permite contextualizar la inserción profesional a la docencia como el eslabón que está entre la formación inicial y el desempeño profesional y la formación continua, y que ya ha sido mencionado en el anterior capítulo y será desarrollado en extenso en este capítulo referido al marco teórico que fundamenta este trabajo de investigación.

2.1. CONTEXTUALIZANDO LA PROFESIÓN DOCENTE EN LOS 90´

Las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina en general, y en Chile en particular, en los años ´90, plantearon estrategias de cambio que cruzaban la mayoría de las estructuras del sistema educativo. En este sentido, los principales cambios apuntaban a: cambios institucionales; cambios en la Formación docente inicial; y, por último, cambios en la capacitación docente, formación continua y en consecuencia en el desarrollo profesional.

La principal característica de los cambios institucionales hace referencia a entregar una mayor autonomía a los centros educativos y promover la existencia de mayor descentralización administrativa, bajo el surgimiento de nuevos pactos por la educación y de acuerdos nacionales que permiten pensar en el diseño de políticas de Estado, no sujetos a los vaivenes de los cambios de gobierno.

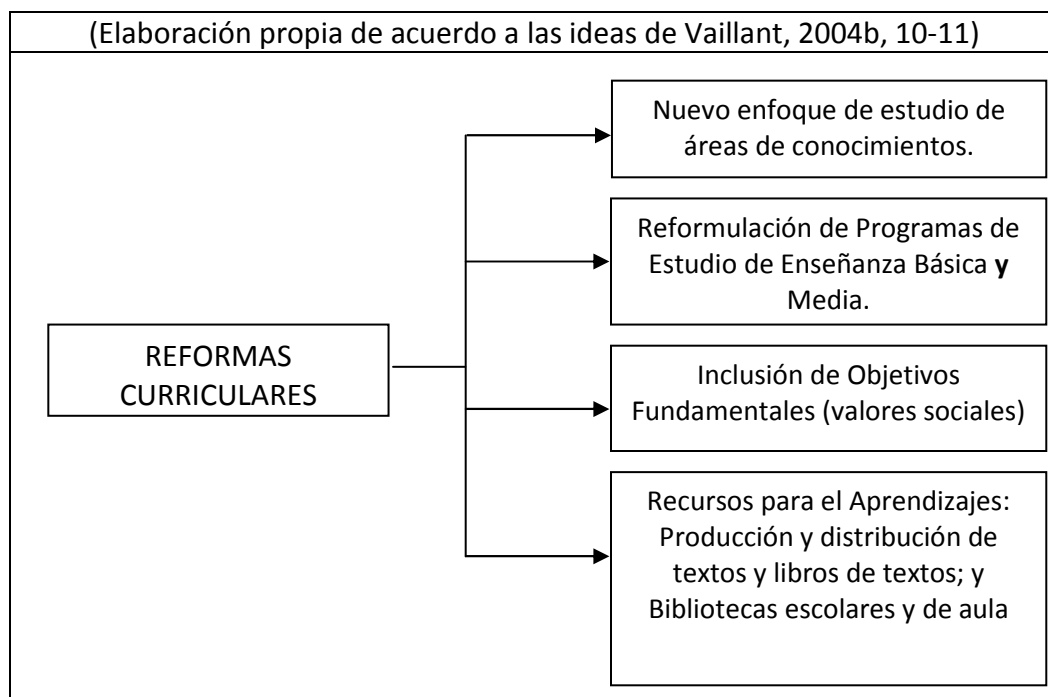
En este contexto, el nivel institucional se ha visto obstaculizado por problemas políticos que impiden avanzar hacia formas modernas y eficientes de gestión administrativa y nuevas formas de financiamiento de la educación.



Los obstáculos a los que se enfrentan las reformas educativas en América Latina son, según Vaillant (2004, p. 19-20), los siguientes: poca adaptación al contexto social emergente, es decir, problemas de adaptación a la revolución tecnológica y la globalización; crecimiento económico que implica mayor pobreza e indigencia y, en consecuencia, peor distribución del ingreso económico; y, en el año 2000, la expansión de la pobreza y la exclusión social en algunos países, ha producido la ampliación de las funciones de los docentes y de la propia escuela. Este panorama ha aumentado los problemas de la calidad y equidad y demandas de las mismas en los países latinoamericanos, lo que - aún cuando se han hecho esfuerzos significativos - ha aumentado, según la misma autora, la distancia entre escuelas públicas y privadas en sus resultados de aprendizaje; altas tasas de repetición y deserción escolar temprana, bajo puntaje en pruebas nacionales e internacionales en los sectores más desfavorecidos de la sociedad, un excesivo centralismo y escasa autonomía de la escuela, deterioro de las condiciones de trabajo docente y desprestigio de la profesión, el distanciamiento de lo que se enseña en la escuela y lo que la sociedad exige, y financiamiento insuficiente.

En las Reformas Educativas de la década de los '90, en los países latinoamericanos se realizaron inversiones en recursos humanos y materiales como componentes de las reformas curriculares, siendo las más significativas las realizadas por: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y Uruguay. Según Braslavsky citada por Vaillant (2004, 10), las principales características de las reformas educativas en la enseñanza secundaria en América Latina, son 4 tipos de innovaciones: propuesta de renovación de contenidos; cambios en las lenguas que se enseñan; introducción del trabajo en proyectos; y desarrollo de diversas fórmulas para la educación de jóvenes. Es así como, y siguiendo a Vaillant (2004) las reformas educativas involucrarían una serie de estrategias básicas y prácticas que parten de la premisa que los cambios curriculares tienen su núcleo en la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza. En este sentido, las estrategias mencionadas son las siguientes:

TABLA 1. ESTRATEGIAS DE LAS REFORMAS CURRICULARES EN AMÉRICA LATINA



Estos dos principios, Calidad y Equidad, son los pilares orientadores del proceso de cambio educativo llevado a cabo por los países de América Latina. Los diagnósticos realizados en la región sobre la situación de la educación y segmentación de los sistemas educativos, mostraron que si las estrategias de mejoramiento de la calidad no tomaban en cuenta las desigualdades de acceso y rendimiento, la inequidad educativa podía agravarse, ya que las oportunidades no estaban disponibles para todos. De acuerdo a estos diagnósticos, se implementaron diversos programas para mejorar la calidad mediante las siguientes estrategias: Aumento de horas de clases, renovación de métodos y técnicas de enseñanza, focalización en niños de bajo rendimiento, innovaciones y transformaciones pedagógicas y mejoras en las condiciones de trabajo docente en zonas de pobreza o condiciones difíciles.

En este sentido, las estrategias de mayores impactos aplicadas en los países de la región según los programas construidos, aluden principalmente a: provisión de textos; creación de Bibliotecas; entrega de materiales didácticos; rehabilitación de infraestructura de las escuelas; perfeccionamiento docente; y ampliación de la jornada escolar. Aquí, se pueden resaltar programas con renombre internacional, como el Programa de las 900 Escuelas en Chile, basado en una selección de escuelas de menores logros, entregando



equipamiento hasta capacitación docente, incluyendo talleres de aprendizaje con metodología no formal. Igualmente, Programas Interculturales Bilingües en México, Bolivia, Ecuador y Paraguay, basados la focalización de la atención a la población caracterizada por poseer distintas culturas, sociedades y etnias. Sin embargo, como señala Vaillant (2004) no siempre los programas lograron articularse en políticas mayores, como por ejemplo: con la evaluación docente, el fortalecimiento de la autonomía pedagógica y el fomento a las innovaciones con fondos públicos, entre otras.

En la misma línea, otra mirada a los procesos antes mencionados, es que en el conjunto de reformas que se implementaron en la década de los 90` se focalizaron en aspectos tales como cambios al currículo, políticas compensatorias, equipamiento e infraestructura, pero descuidando un factor central como lo es el personal docente y particularmente los sistemas de formación inicial, lo que imposibilitó que políticas, leyes, reglamentos y diseños curriculares transformaran las prácticas, las que continuaron obedeciendo a viejos modelos incorporados en la cultura y subjetividad de los docentes (Tenti, 2002).

La mayor parte de los programas de mejoramiento de la calidad y equidad en América Latina en el nivel básico y medio, incluyeron en los años '90, varias estrategias, tales como: establecimiento de incentivos para la mejoría de la calidad, implementación de políticas que ofrecen estabilidad laboral a los maestros, capacitación y perfeccionamiento de docentes en servicio. En este sentido, Vaillant y Rossel (2004), nombran como una de las innovaciones más destacadas, a las iniciativas llevadas por Chile, Brasil, Argentina y Uruguay, cuyas características son las siguientes:

Chile, 1990: Establecimiento de una serie de instrumentos que ofrecen estabilidad y profesionalizan al docente, tales como: Ley del Estatuto Docente de los Profesionales, Premios a la Excelencia Académica Docente con incentivos no monetarios y la creación de un fondo especial para perfeccionamiento docente dentro y fuera del país.

Brasil, 1998: Creación del FUNDEF, Fondo Desarrollo de la Educación Básica y Valorización del Magisterio; ingreso a la carrera docente sólo por medio de concursos públicos, perfeccionamiento profesional en servicio; ampliación de carga horaria incluyendo actividades de planificación, piso salarial profesional e incentivos por productividad. Sin embargo, estas medidas no han dado los resultados esperados.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

Argentina, mediados de los años '90: Implementación de Red Federal de Formación Docente Continua, la que entrega instrumentos para la profesionalización a través de la capacitación en servicio.

Uruguay, 1997: Programa de Capacitación de maestros de escuelas en contextos socioculturales críticos y de escuelas a tiempo completo, con el fin de enfrentar y solucionar el fracaso al inicio de la escolaridad.

Sin embargo, los programas mencionados, aunque han tenido cierto impacto en la mejora de las condiciones de trabajo docente y en su desarrollo profesional, no han logrado innovar y mejorar las prácticas de maestros y profesores, las cuales siguieron obedeciendo a viejos modelos incorporados en la cultura de los docentes (Tenti, 2002).

Según Vaillant (2004) a mediados de los años '90, se produjo la discusión respecto a si la educación debía estar sometida a un sistema centralizado o si convenía que funcionara conforme a una mayor dispersión de las decisiones técnicas y/o institucionales. Ahora bien, existen, siguiendo a la misma autora, diversos estudios sobre el tema, cuyas conclusiones hacen alusión a desventajas relacionadas a cambio de funciones en la administración central e impactos negativos del proceso descentralizador, tales como: débil capacidad del sistema central para asumir tareas que garanticen mínimos homogéneos de resultado para toda la población y duplicación de estructuras con mismas funciones.

En este sentido, el principal objetivo de la descentralización como proceso de cambio alude a transferir la responsabilidad por el manejo económico a los gobiernos provinciales y a los municipios, con el fin de reducir el tamaño de la administración central y los gastos públicos.

Vaillant describe casos latinoamericanos en los cuales se mencionan características del proceso de descentralización: Argentina entregó poderes a las provincias, Bolivia entregó poderes y recursos por departamentos, distritos y a "núcleos" o escuelas centrales rodeadas por 5 o 6 escuelas satélites, Chile, en los años '80, transfiere escuelas a los municipios, dándoles poderes de administración financiera y contratación de planta docente, Brasil posee alrededor de 5.000 Ministerios de Educación autónomos, excepto en lo que legislación, carga horaria y propuesta curricular se refiere. La educación media está a cargo de 27 Ministerios Estadales. Sin embargo, los problemas se mantienen a nivel de municipios o gobiernos provinciales. Vaillant (2004) señala que los mayores problemas se relacionan con el peso de las



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

burocracias administrativas, la renuencia de las autoridades a aceptar total responsabilidad por la gestión de escuelas que antes dependían de los Ministerios de Educación, y la reacción de los sindicatos docentes ante la adopción de medidas que afectan sus condiciones de trabajo y remuneración.

Entre las estrategias utilizadas en el proceso de descentralización de los años '90, se encuentra la participación ciudadana en la educación y en otros temas públicos, el fortalecimiento de la autonomía escolar y la participación de los padres y otros actores en la gestión de procesos educativos.

Los países latinoamericanos, según Vaillant durante el transcurso de la última década han generalizado el uso de sistemas de medición de resultados de aprendizaje y evaluación de la calidad. A partir de la segunda mitad de los años '90, se han aplicado diversas herramientas para evaluar y medir los aprendizajes, algunas con apoyo de organismos internacionales. El objetivo de dicha aplicación es proveer información al sistema educativo y a la sociedad, mediciones que se han realizado tanto a nivel nacional como estatal en los diversos países, evaluando y midiendo el logro en varios grados escolares, en diversas áreas y /o en diversas competencias curriculares. Sin embargo, la participación de los diversos países ha sido muy limitada. Vaillant (2004) señala que las características de estas mediciones y evaluaciones han logrado propiciar investigaciones sobre los factores que inciden en el logro de aprendizajes para mejorar el impacto de los programas, se han sometido a la evaluación y medición que realizó, en 1997, UNESCO en Lenguaje y Matemáticas y se han incorporados a Pruebas Internacionales (PISA), aunque con resultados insatisfactorios.

El problema de las evaluaciones y mediciones, radica en que hay escaso uso de la información que ellas entregan, en donde varios países difunden sus resultados a diversos actores sociales, en cambio, otros, no lo hacen sobre todo si éstos son insatisfactorios. Por otro lado, los vínculos entre los resultados de las evaluaciones y la investigación educativa son débiles y la retroalimentación a los niveles administrativos y establecimientos locales no siempre logran los resultados esperados en términos de mejorar los rendimientos, la capacitación o la asistencia técnica (Vaillant, 2004).

En este sentido, los cambios institucionales implican cambios tanto formativos en las carreras de formación docente como en la situación laboral de los profesionales de la educación, y sin ir más lejos, se podría asumir que ambos han implicado diversas consecuencias para la Profesión Docente.



2.2. FORMACIÓN INICIAL Y PROFESIÓN DOCENTE

En el contexto latinoamericano y particularmente chileno en que se estudia la profesión docente, abordar la problemática acerca de cuáles son las preocupaciones, problemas y desafíos que se producen en la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes de educación básica, demanda contextualizar la temática, en un marco de referencia mayor que en este caso es la profesión docente y su desarrollo profesional, construcción conceptual que será examinada en detalle en el presente capítulo. El procedimiento que se ha utilizado para la construcción de este Marco Teórico Conceptual, ha sido revisar la literatura existente relacionada la temática de la profesión docente y el desarrollo profesional docente, para luego focalizar la atención en el proceso de Inserción Profesional a la docencia de los profesores principiantes, destacando en él, los apoyos que reciben dichos profesores en esa etapa de su carrera profesional.

Es interesante constatar cómo progresivamente en los países latinoamericanos, y en el resto del mundo, se va adquiriendo más conciencia acerca de la importancia que toma la profesión docente y el desarrollo profesional de quienes la ejercen docente respecto de la calidad de la educación, considerando que los profesores realizan un rol irremplazable en la gestión de la enseñanza en el aula para el aprendizaje de todos los estudiantes debido a que el profesionalismo de los docentes es una de las variables que más afecta el logro de los aprendizajes (Ministerio de Educación, 2003).

Asimismo se vuelca la mirada hacia los procesos y programas de Formación inicial docente y consiguientemente hacia las instituciones formadoras de profesores y los procesos de atracción, selección reclutamiento, evaluación y desarrollo de los profesores (EURYDICE, 2002, 2004; OCDE, 2005).

Se instala así, el desafío de impulsar diversas estrategias de desarrollo profesional de los profesores, que van desde el perfeccionamiento en cursos de capacitación impartidos por instituciones externas a la escuela (Universidades y Escuelas Normales, por ejemplo) a perfeccionamiento desde los establecimientos educacionales del sistema escolar, entendidos estos como entornos de colaboración, aprendizaje e innovación, por medio del conocimiento, comprensión y aplicación de los contenidos curriculares (Vezub, 2010). Es así, como en América Latina, las experiencias de desarrollo profesional se han desplazado desde experiencias asentadas en conceptos de:



perfeccionamiento (al docente le falta algo) y de capacitación (aprender nuevas técnicas docentes) hacia experiencias vinculadas a conceptos de auto y co-aprendizaje en talleres y comunidades de aprendizaje" (SIPROFE, 2009).

En este contexto, y desde una perspectiva amplia, el desarrollo profesional docente se puede entender como un proceso continuo de aprendizaje profesional que consideraría distintos componentes como son la formación inicial, la inducción profesional y la formación permanente o continua que apoya el desarrollo de una persona en el desempeño del rol profesional de los docentes en las escuelas y colegios. Sin embargo, no existe una única mirada respecto a cómo se da ese proceso continuo de aprendizaje profesional y eso es lo que se intentará revisar en este capítulo.

Dicho lo anterior, es necesario revisar y examinar cómo se están conceptualizando la profesión docente y el desarrollo profesional, toda vez, que son conceptos que están en debate desde distintas perspectivas, siendo complejo optar por una concepción sin considerar el contexto histórico de dicha conceptualización, y es necesario examinar cómo se han ido configurando ambos constructos y es lo que se expondrá en los acápite a continuación, comenzando por una breve mirada a la formación docente inicial en el entendido de que es el tiempo en que se inicia el aprendizaje profesional, para luego intentar comprender la profesión docente y el desarrollo profesional.

2.2.1. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

Si la formación docente inicial es considerada un ámbito del desarrollo profesional docente (Beca, Montt y Sotomayor, 2006; Vezub, 2010), es preciso señalar que por ésta se entiende, los años que un futuro docente pasa por una institución formadora, ya que hoy se reconoce en todo el mundo que se debe preparar a las personas que van a ser responsables de la educación de los niños, niñas y jóvenes, debido a la complejidad que tiene en las sociedades contemporáneas la tarea de enseñar (Ávalos, 2003; Litwin, 2008).

Sin embargo, como señala Vaillant (2004), con frecuencia en América Latina, los docentes suelen estar mal preparados, mal administrados y mal remunerados, por lo cual es muy difícil que hagan un buen trabajo. Señala Vaillant que si bien hay consenso en la región sobre la importancia de la educación y la formación de docentes, las acciones emprendidas aún son



insuficientes, las principales características de la Formación Docente Inicial, según la autora, son:

- Programas cortos y planes de estudios teóricos que sacrifican la práctica en el aula y la preparación de las materias.
- Posee un bajo prestigio y un cuerpo docente mal calificado.
- Existe un énfasis en métodos de enseñanza basado en la exposición oral frontal.
- Poca atención a técnicas pedagógicas para estudiantes desfavorecidos.
- Mala calidad de la educación básica y media que reciben los aspirantes antes de ingresar a estudiar pedagogía.

Frente a este análisis, Tenti en Vaillant (1998) señala que los candidatos para profesor poseen antecedentes socioeconómicos bajos, tanto en los niveles de instrucción de sus padres y de ingreso familiar. Por otro lado, los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes, tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior.

TABLA 2. FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN BÁSICA EN AMÉRICA LATINA

<i>(Vaillant, D. y Rossel, C. (2004, 29)</i>		
Agrupamiento de países según modalidades de formación inicial/maestros de Educación Pre-Primaria, Primaria y Educación Básica en América Latina		
Universidad	Instituto Superior	Educación Media
Brasil	Argentina	Guatemala
Chile	Brasil	Honduras
Costa Rica	Bolivia	Nicaragua
Colombia	Colombia	
Cuba	Ecuador	
El Salvador	México	
México	Panamá	
Perú	Paraguay	
Venezuela	República Dominicana	
	Uruguay	



En cuanto a las instituciones formadoras de docentes, estas se distinguen por su heterogeneidad y diversificación en América Latina. En este sentido, Vaillant (1998), señala que existen diversos tipos de instituciones formadoras, tales como: escuelas normales, institutos de enseñanza superior, instituciones provinciales o municipales, instituciones superiores de enseñanza técnica, universidades, instituciones privadas, y aquellas en las se desempeñan como docentes sin tener título que los acredite y habilite para la tarea de enseñar.

En relación a lo anterior, es decir, a qué tipo de institución forma a los docentes en los países latinoamericanos, Vaillant y Rossel (2004) muestran un cuadro en donde se visualiza la distribución de los países en cuanto a formación para educación pre-primaria, primaria y educación básica, en el cuál se puede corroborar que en el caso de Chile, y otros países, la formación docente inicial sólo se realiza en universidades, a diferencia de México, Brasil y Colombia, en donde se da en dos tipos de instituciones pero ambas en la Educación Superior. Ahora, en el caso de Chile y Costa Rica, hace bastante tiempo la formación docente está ubicada en el nivel universitario. Sin embargo, en varios países las antiguas Escuelas Normales se han ido transformando en Institutos Superiores con carreras que van de 2 a 5 años, y cuyo requisito de ingreso es que se haya completado la educación secundaria. Históricamente, en los años '80, en América Latina se inició la transferencia de la formación docente inicial a las universidades o educación superior, aumentando, en cierto modo, los años de estudio para obtener el título docente. En este sentido, según Vaillant (1998) la educación universitaria, posee la ventaja de dar oportunidad de formarse en ámbito de excelencia y que los formadores de docentes realizan docencia, investigación y extensión. Por otro lado, la desventaja que visualiza la autora alude a que los formadores de docentes poseen menor nivel académico que los que imparte licenciatura y que aplican metodologías teóricas por sobre prácticas. Vaillant y Rossel (2004), citando a Perrenoud (1994), señalan que el paso de la formación docente inicial al nivel universitario podría representar la elevación del nivel formal de calificación, pero que lo que le dará calidad a la enseñanza y fortalecerá las competencias profesionales en el aula es la articulación teoría-práctica.

Ahora, la proliferación de instituciones formativas influye en la calidad de ellas mismas. Este exceso aparece asociado a la pequeñez de muchas de ellas y a una falta de escala que no permite ofrecer al equipamiento adecuado (bibliotecas, computadoras, laboratorios) para sostener una formación de calidad.



Los educadores de docentes cumplen un rol fundamental a la hora de analizar las instituciones formadoras y, como señala Vaillant (2004), sucede con este tema lo mismo que con la enseñanza, la creencia que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña, el contenido o materia a enseñar. Creencia muy divulgada que ha llevado asociado un déficit de consideración social respecto al valor y complejidad que la tarea de enseñar representa. La autora señala que cualquiera puede enseñar con tal que sea especialista en algún tema, idea no menos importante para reflexionar sobre la temática. Ahora bien, para Vaillant, formador de formadores es aquel que está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no sólo en formación inicial y en servicio de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramientos, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal.

En América Latina, se visualiza que no existen políticas en el tema y que los formadores de profesores tienden a comprenderlo como problemática de las conductas de entrada de los estudiantes para profesor, a las condiciones institucionales, a la deficiencia del currículum de la formación y a la falta de recursos. Estas características se visualizan en la contradicción que existe entre el modelo de enseñanza ideal y el real, que según Vaillant (1998) señala que los programas de formación inicial están alejados de los problemas reales de estudiantes socialmente desfavorecidos: clases multigrado y multiculturales, el desempeño en zonas difíciles, en los aprendizajes de lectura, escritura y cálculo y en la resolución de conflictos.

En este sentido, las modalidades pedagógicas utilizadas se caracterizan por ser académicas y formadoras de aspectos cognitivos individuales y no de aspectos afectivos, teniendo como consecuencia que esta experiencia curricular permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras. Maestros y profesores en última instancia terminan enseñando de la misma forma en que les enseñaron a ellos, la matriz tiende a reproducirse de generación a generación.

Los candidatos a profesores son formados por medio de clases altamente teóricas, centradas en procesos de memorización y con escaso tiempo destinado a la formación en investigación educativa. En este sentido, Vaillant (1998), aplicó un seguimiento de varios cursos de formación inicial y permanente de profesores, de los cuales sus principales conclusiones indicaron que la presentación y el análisis de nuevas propuestas pedagógicas no alcanzan para mejorar la acción docente en el salón de clases, incluso, llega



a afirmar que responder como “*buen alumno en los cursos no transforma a los aspirantes a docentes en buenos profesores*”. Por otro lado, y en el mismo seguimiento realizado, Vaillant señala que en diálogos con maestros jóvenes y de mayor edad señalan que la formación que recibieron no posee una dimensión práctica no forma para el trato con niños y adolescentes ni ofrece herramientas para convertir acción en teoría las clases en las universidades o en los institutos de formación, ya que son impartidas por profesores universitarios que desconocen el trabajo en aula, es decir la praxis docente.

Se asume que los aspirantes a docentes llevan consigo creencias e imágenes sobre la enseñanza los que influyen en cómo se enfrentan a la tarea en el aula. Estas creencias cambian, según Vaillant (1998), cuando surge la reflexión, única vía para actuar de acuerdo a las inquietudes de los profesores, así, la labor de los tutores de estudiantes en práctica, como actores principales del éxito de las prácticas, es enseñar lo mejor que puedan su arte y técnica, su saber hacer, en la esperanza que observándoles los estudiantes en prácticas aprenderán. En este sentido, la autora alude a que los centros de educativos que reciben estudiantes en práctica deben participar en la planificación de dicha práctica con el fin de asumir la práctica como una actividad formativa y no como imposición institucional.

Desde el año 2000, algunos programas y proyectos de formación enfatizan la formación por competencias básicas de un docente para conducir el proceso de enseñanza – aprendizaje de calidad. Ahora, Vaillant (1998) distingue entre la formación en profesores de enseñanza básica y profesores de enseñanza media, la que difiere según sus contenidos:

TABLA 3. COMPONENTES DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA

Componentes	Enseñanza básica	Enseñanza media
Lógica	1. Pedagógica.	1. Disciplina.
Tipo de enseñanza	2. Didáctica.	2. Pedagógica.
Eje organizador	3. Adquisición de elementos instrumentales de la cultura.	3. Adquisición de conocimientos según disciplinas.

En base a estos datos, la autora señala que existen dos tendencias en las propuestas curriculares de las instituciones formadoras. La primera alude a una sobre simplificación, es decir, se dice lo que se debe saber y saber



enseñar. La segunda tendencia alude a una falta de jerarquización en donde se presentan listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. En este sentido, la autora cita el Proyecto del GTD–PREAL, en donde se puede verificar que las instituciones formadoras muestran un déficit de calidad en los conocimientos disciplinares que se enseñan y una escasa articulación entre conocimiento teórico y práctico.

En Chile, se han identificado al menos tres modalidades de formación inicial de profesores, la formación concurrente, la formación consecutiva y los programas especiales. Por formación concurrente se entiende aquella que consiste en el desarrollo de un currículo que paralela y simultáneamente imparte una formación general, una formación específica o de especialidad pertinente con el nivel escolar en que se desenvolverán sus egresados y una formación pedagógica. En esta modalidad de formación se evidencia una gran diversidad en la proporción de créditos u horas destinadas a cada uno de los tres componentes, que se verifican en todas las instituciones formadoras. Esta modalidad es la más frecuente en los programas de formación de docentes para la enseñanza Parvularia, Básica y Media (Informe Comisión sobre Formación Inicial docente, 2005).

Por formación consecutiva, se entiende a aquellos programas de formación de profesores orientados a personas que ya poseen una licenciatura académica o un título profesional en alguna disciplina científica y que desean obtener un título de Profesor de Enseñanza Media. Para los efectos, se imparten carreras de dos a cuatro semestres de duración focalizados en temas pedagógicos y didácticos específico de las distintas especialidades. En esta misma modalidad se insertan los programas de formación de docentes para ejercer en la enseñanza media técnico profesional, ofrecidos a personas que están en posesión de un título técnico de nivel medio o superior o bien un título profesional en el rubro tecnológico y que desean obtener un título de profesor, para lo que se les ofrece una formación pedagógica (Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

La tercera modalidad denominada programas especiales incluye:

- a) Los programas de regularización, dirigidos a personas que tienen estudios incompletos de pedagogía o prácticas docentes prolongadas, lo que permite la posibilidad de obtener un título profesional en un tiempo menor a lo normal, asistiendo a clases en horarios vespertinos o los días sábados o cursando estudios a distancia y,



- b) Los programas abiertos a personas que solamente han cursado Enseñanza Media y que en algunos casos, poseen alguna experiencia de trabajo o colaboración en establecimientos educacionales en tareas no docentes y a quienes también se les da la oportunidad de cursar estudios de pedagogía básica o parvularia con menores requisitos de ingreso y con un número menor de horas presenciales o a través de la modalidad a distancia (Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

Se han evidenciado algunos nudos críticos en la formación docente inicial en Chile, entre los cuales se puede mencionar que la formación de profesores en el discurso no siempre tiene un correlato en las prácticas de las instituciones formadoras de docentes, la constatación de limitados mecanismos del Estado para garantizar calidad y pertinencia de la formación docente inicial para el sistema escolar, insuficiente apropiación y aplicación de mecanismos de autorregulación internos de las instituciones formadoras de docentes, deficitaria investigación educativa desde las escuelas, existencia de un sistema de formación de profesores que no asegura una formación de calidad de acuerdo a las demandas de la sociedad y falta de articulación entre la formación pedagógica y la formación de la especialidad. (Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

En nuestro país, se constata que el número de personas matriculadas en Programas de Formación Pedagógicos, entre el año 2000 y el año 2009 aumenta en un 150 por ciento siendo dicho aumento particularmente evidente en Estudiantes de Pedagogía en Educación Media, donde la matrícula sube un poco más de un 220 por ciento en el mismo período. En Estudiantes de Pedagogía de Educación Básica se constata una expansión de la matrícula de 180 por ciento (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010).

También algunas dificultades se han evidenciado en la formación docente inicial en América Latina, entre las cuales se encuentran, planes de estudios de mala calidad, ya que los modelos de formación centran su currículo en el dominio y adquisición de contenidos más que en la práctica, programas muy breves, débil articulación entre los programas de formación de docentes y la realidad educativa de los establecimientos educacionales y sus requerimientos técnicos pedagógicos, lo que produce fragmentación curricular, ausencia de incentivos para hacer atractiva la profesión docente, la poca pertinencia de la formación docente en relación a los cambios y demandas educacionales propias de un sistema educativo en reforma; ya sean



en lo metodológico, en lo curricular y en lo tecnológico, demasiado énfasis en las teorías y débil formación práctica, inexistente formación de los formadores de docentes, lo que se evidencia en la falta de preparación en habilidades y destrezas pedagógicas por parte del profesorado para el desarrollo de competencias en sus estudiantes, la poca atención a la diversidad escolar en los currículos de formación, la poca oferta académica para la formación continua (Villegas-Reimers, 2003).

Lo anterior, crea la necesidad de mejorar la formación docente inicial e incentivar políticas educativas relacionadas con la educación inicial y la formación continua de los profesores. Entre los desafíos que se logran visualizar en este sentido están:

- a) Que a las políticas educacionales, les incumbe delinear el marco organizacional e institucional más conveniente a las demandas de la formación de profesores del país, instaurando mecanismos y procedimientos para la mejora permanente y su fortalecimiento. Dicho paso comprometería el reconocimiento de las tradiciones y configuraciones históricas del subsistema de formación docente y progresar en la determinación de las funciones asignadas al sistema formador, ya que si bien, históricamente la función que tenían asignada las instituciones formadoras de docentes, era únicamente ofrecer la formación inicial, la progresiva complejidad de las sociedades y sus sistemas educativos complejizaron las funciones de las instituciones formadoras de docentes.
- b) Otra demanda central que debe ser abordada es el currículo, la extensión de los planes de estudios, su estructura y su racionalidad, los componentes de formación, la articulación e integración de distintos dominios de contenidos, el espacio otorgado a la práctica profesional y el modo como se fomenta los modos de articular distintos espacios formativos. También deben considerarse estrategias orientadas a la atracción de jóvenes hacia la profesión docente, apoyos durante los estudios, y propuestas para mejorar la formación y desarrollo continuo de los formadores (Vezub, 2010).

Cuando se plantea la ampliación de funciones de las instituciones formadoras debido a la complejización de los sistemas educativos y las emergentes demandas sociales, la primera función que se adicionó es la “*formación continua entendida como la actualización científica y didáctica de los profesores*” (Vezub, 2010: 11). Cabe mencionar que también se discute hoy



la necesidad de considerar otras nuevas labores que favorezcan la profesionalización de la tarea formativa y de retroalimentar a los establecimientos educacionales, sea por medio de asistencia técnica y asesoramiento pedagógico a los mismos, o a través de estudios dirigidos a la mejora de las prácticas de enseñanza, o de la preparación de nuevos roles que se demandan desde las instituciones educativas (orientadores, coordinadores de ciclos, mentores, tutores entre otras)(Vezub, 2010).

Por otra parte y desde una perspectiva complementaria a lo anteriormente dicho, con relación a la formación continua, en servicio o perfeccionamiento, el informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes de la OEI (1999), señala que dentro de las políticas que se han desarrollado en Chile se pueden encontrar las siguientes:

- a. Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación básica (1992 y 1997)
- b. Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas pobres P900 (1990)
- c. Programa de Educación rural (1990)
- d. Proyectos de mejoramiento educativo en escuelas básicas: años 90
- e. Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de Enseñanza Media (1991-2001)
- f. Programa Enlaces
- g. Pasantías al exterior (1996)
- h. Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) (1998 – 2001)
- i. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial (1997 – 2001)

2.2.2. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN OTRAS PARTES DEL MUNDO

La Formación inicial docente, Educación Inicial o Educación de Pre-servicio de Profesores varía dramáticamente alrededor del mundo en aspectos tales como contexto institucional, áreas de contenido, el reparto del tiempo y las formas de las experiencias prácticas de los estudiantes (Ben-Peretz, 1995). También varía la formación inicial docente en relación a como las sociedades perciben su propósito. Aunque muchas sociedades consideran que esta preparación debe ser la única preparación profesional de profesores que ellos recibirán durante su carrera, la tendencia actual es reconocer que esto es simplemente el primer paso en un proceso más largo que recibe la



denominación de desarrollo profesional. Esto es bien documentado cuando se señala que durante el entrenamiento inicial y sus primeros años en la sala de clases muchos profesores, quizás incluso la mayoría experimentan dificultades en el aprendizaje para enseñar (Calderhead y Shorrock, 1997) y por lo tanto, mas educadores están demandando más apoyo para expandir la concepción de formación de profesores y desarrollo Profesional, el cual no implica mas años de pre-servicio o educación inicial necesariamente.

Calderhead y Shorrock en Villegas Reimers (2003) identifican los siguientes tres modelos de desarrollo profesional en la Educación Pre-servicio o Educación Inicial identificados en distintos países del mundo, en los cuales se pone diferentes énfasis en aspectos específicos del aprendizaje de enseñar y están basados en una variedad de diferentes enfoques de los procesos de aprendizaje:

- a) El modelo de la inculturación o socialización en la cultura profesional. Modelo que resalta los procesos de socialización en el desarrollo profesional. La enseñanza es observada como una ocupación demandante que se desarrolla en un contexto material e ideológico. Es así, como la organización, recursos físicos de la escuela, y valores inspiradores de las prácticas institucionales despliegan una influencia fuerte en los docentes y pueden incluso anular o rechazar ciertos aprendizajes profesionales adquiridos en la institución formadora de profesores. Se ha evidenciado que la presión en la experiencia de los primeros años de los profesores, cuando están tratando de integrarse a un establecimiento educacional, usualmente explican como ellos pueden desertar de lo que ellos aprendieron en su preparación inicial o intentan innovar con estilos de enseñanza personales.
- b) El modelo de la técnica, o conocimiento y habilidades. Modelo que, acentúa el dominio y desarrollo de habilidades que los profesores necesitan adquirir en orden a contribuir a las prácticas en sala de clases. En los años 60 y 70, este modelo se focalizaba en el comportamiento en la sala de clases. Posteriormente, un esfuerzo ha sido hecho para conceptualizar habilidades usadas en el aula, no solo en expresiones de prácticas conductuales, pero también en relación con procesos de pensamiento. Además, esta visión, también se focaliza en el conocimiento pedagógico del contenido, entendido como el tipo de conocimiento que el profesor experto usualmente ha adquirido y que el profesor principiante necesita desarrollar. Conocimiento que incluye estrategias de enseñanza, conocimiento de los niños, los planes



de estudios, las normativas de los establecimientos educacionales, el contenido, cómo propiciar el aprendizaje en los alumnos, entre otras.

- c) El modelo de la enseñanza como un esfuerzo moral. Modelo que, enfatiza el método de enseñanza que considera para niños pequeños, teniendo en cuenta su interés, disponiéndolos a ellos para ser parte de una sociedad adveniente y formándolos en el modo en que ellos viven y se relacionan con los demás. Esto puede ser requerido como algo que constituye un aspecto importante de la enseñanza, siendo altamente estimado por profesores, padres y niños, pero habitualmente ignorado en las disputas relativas al desarrollo profesional de los profesores. Es así como la dimensión moral de la enseñanza hace de ésta una profesión única (Hargreaves, 1995).

Por otra parte, posterior a examinar los esquemas de preparación de profesores existentes en la mayoría de los países de Europa Occidental, Vonk en Villegas Reimers (2003) llega a la conclusión que hay dos modelos:

- a) Uno es el profesionalismo del profesor, el cual está basado en los principios de dominio de los conocimientos académicos o de las materias y la competencia profesional. En este modelo la educación de los profesores provee a los futuros profesores con habilidades instruccionales y conocimiento de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños,
- b) El segundo modelo, el modelo de crecimiento personal, asume que si los profesores tienen una identidad más grande son más reflexivos, más sensitivos, más empáticos, y más completamente autoactualizado, ellos inevitablemente serían mejores profesores (Villegas Reimers, 2003).

La gran mayoría de estas políticas se encuentran asociada a estrategias que apoyan el perfeccionamiento de los profesores y los insumos de la enseñanza. Una pregunta necesaria de hacerse al abordar la temática de la inserción profesional de los profesores principiantes es ¿Cómo aprenden los profesores a ser profesores?, Villegas-Reimers (2003) señala que en los profesores, al igual que en cualquier otro campo profesional, el primer paso es preparar profesionalmente a esa persona. En la enseñanza, esta preparación toma muy diferentes formas y varía dramáticamente de país en país. Y hay que considerar que el aprender a enseñar es un ejercicio personal dependiendo de la historia de aprendizajes personal del estudiante de pedagogía, sus pre-concepciones y creencias acerca del aprendizaje y la



enseñanza, es complejo debido a la variedad de habilidades y competencias que tienen que ser aprendidas y el contexto específico (Hauge, 2000).

Con relación a las distintas orientaciones conceptuales acerca del rol de los profesores y su preparación inicial, Calderhead, J. y Shorrock, S.B. (1997), describen las siguientes orientaciones:

- a) La orientación académica que enfatiza la experticia en cuestiones de profesores y ve la calidad de la educación de profesores como su fortaleza como profesionales. En esta orientación, una educación sólida en humanidades es factor clave.
- b) La orientación práctica enfatiza el arte y técnica en el aula del profesor. El ingrediente clave en esta orientación son las experiencias prácticas en la sala de clases y el modelo de aprendizaje de la preparación.
- c) La orientación técnica acentúa el conocimiento y las habilidades conductuales que los profesores requieren. Está asociada con micro enseñanza y enfoques basados en competencias y sólidamente inspirados en modelos de enseñanza conductista.
- d) La orientación personal enfatiza la importancia de las relaciones interpersonales en la sala de clases y considera el aprendizaje para la enseñanza como un proceso que comienza inspirado en la psicología de enfoque humanista (representada por Carl Rogers). El elemento clave en la preparación de la enseñanza es por consiguiente la experimentación y el descubrimiento de las fortalezas personales.
- e) La orientación de investigación crítica visualiza a la escuela como un proceso de reforma social y el rol de las escuelas es promover valores democráticos y reducir las inequidades sociales. Un elemento clave en esta perspectiva es la promoción del desarrollo de las prácticas críticas y reflexivas en profesores que pueden llegar a ser agentes de cambio social.

Estas orientaciones no son necesariamente excluyentes entre ellas. Sin embargo, dependiendo de la cultura y valores de una sociedad en particular, el tiempo histórico, y la percepción social de los profesores y la enseñanza, sea cual sea la orientación que es decidida tendrá un gran efecto en qué tipo de educación y oportunidades de desarrollo profesional estarán asequibles a los profesores.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

En Inglaterra, se pueden identificar algunos resultados de las políticas de formación docente adoptadas, entre los cuales se puede constatar que:

- a) Las universidades continúan siendo las principales instituciones formadoras de docentes a nivel inicial de profesores de educación primaria y secundaria,
- b) La formación docente inicial está altamente centralizada y regulada,
- c) La formación docente inicial y el desarrollo profesional docente basados en los establecimientos educacionales es mayoritariamente admitido por todos los sectores,
- d) La atracción de profesores continua siendo un gran desafío a nivel nacional y;
- e) Las políticas de formación docente están estrechamente vinculadas a estrategias nacionales dirigidas a orientar los estándares y el funcionamiento de los establecimientos educacionales (Moon en Unesco, 2002).

Independientemente de la orientación predominante hacia la enseñanza que una sociedad puede escoger, la preparación de profesores es usualmente separada en dos muy grandes categorías: Preparación de profesores pre-servicio (Formación inicial docente) y en servicio (Formación continua). Tal como resulta de la tendencia de transición desde un entrenamiento de profesores a un desarrollo profesional docente, estas dos categorías adoptan nuevos significados, como se ha visto anteriormente.

Lo que si queda claro es que la formación inicial docente necesariamente debe pensarse con una formación docente continua, atendiendo a que son fases diferentes de un mismo sistema de formación que además debe considerar incorporar a la investigación para que el sistema educativo evolucione. La formación docente inicial y continua deben considerar la incorporación de nuevos conocimientos en los ámbitos disciplinares, didácticos, pedagógicos, tecnológicos y en las prácticas educativas. Un aspecto crucial a ser considerado es la didáctica ligada a la disciplina, las cuales deben ser abordados progresivamente desde la formación docente inicial (Soussan en UNESCO, 2002).

2.2.3. PROFESIÓN DOCENTE: DISTINTAS APROXIMACIONES

“La docencia, como categoría social tiene la edad del Estado Nacional y el sistema escolar moderno. El maestro es una construcción social estatal” (Tenti, 2008).



Han existido distintas definiciones sociales de lo que significa ser profesor, unos señalaban que la enseñanza era una actividad eminentemente vocacional y otros ponían el énfasis en la idea que era una profesión. La vocación tenía tres elementos primordiales: el innatismo (La docencia era una respuesta a un llamado, y no una elección racional); el desinterés o la gratuidad (El docente cumple con su misión, por lo que no condiciona ello a la obtención de un beneficio) y la dignidad particular del oficio de enseñar, que deviene de las dos anteriores, misión y el desinterés (Tenti, 2008).

Se señala que una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado o a una determinación psicológica o social, ya que el profesional se caracteriza por la tenencia de un conjunto de conocimientos que frecuentemente demanda una fase de formación relativamente prolongada realizada por una institución especializada. Otra característica, es que el profesional dedica gran parte de su tiempo de trabajo a esta actividad y obtiene de ella los recursos necesarios para su propia reproducción social. Dicho de otra manera, una actividad profesional, es una actividad interesada, realizada bajo una racionalidad medio-fin. Considerando lo anterior, se dice que el profesional vive del trabajo que realiza. El profesional es soberano en sentido literal, ya que se le adjudica una importante capacidad de establecer las pautas de su labor y la valoración de la eficacia del mismo (Tenti, 2008).

Se puede afirmar que vocación y profesión no son vocablos contrapuestos, sino más bien complementarios. En el inicio del oficio de profesor el componente vocacional tiende a prevalecer sobre el componente profesional. La relación entre estas dimensiones varía en relación con eventos históricos. Diversas variables contribuyen al debilitamiento de la vocación, entre ellas, la complejidad progresiva del trabajo docente y la manifestación creciente de los conocimientos científicos y tecnológicos requeridos para realizar su tarea con éxito, lo que recalca vigorosamente la demanda de profesionalización docente (Tenti, 2008).

Según Vaillant y Rossel (2004) las características de una profesión, de acuerdo a una revisión a partir de varios autores, serían:

- a) Ocupación que desempeña una función social;
- b) Tarea que exige un considerable grado de destreza;
- c) Competencias y capacidades que se ejercitan en situaciones que no son rutinarias;
- d) Cuerpo sistemático de conocimientos;



- e) Prolongado período de enseñanza superior;
- f) Socialización en los valores y culturas de la profesión;
- g) Existencia de un código ético;
- h) El profesional debe tener la libertad de poder juzgar y decidir en cada momento;
- i) Los miembros de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos;
- j) Los miembros de la profesión encuentran alto prestigio social y una elevada remuneración.

En este sentido, las mismas autoras citando a Fernández Pérez, quien señala respecto de la profesionalización del docente (1995: 2) que toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico, no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio de quienes no lo son. Si se consideran las características mencionadas por Vaillant y Rossel y, por otro lado, Fernández citado por las autoras, se puede afirmar que si bien la docencia posee algunas características para ser clasificada como profesión, no cumple con todos los requisitos. Ahora bien, esta idea se basa en Marcelo (1995) citado por Vaillant y Rossel (2004a), quién señala que la docencia no es una profesión, considerando que:

- a) El período formativo no es prolongado.
- b) La estructura de conocimiento no explica ni da dirección a la profesión docente.
- c) No hay una cultura común que se transmita de profesor a aspirantes.
- d) La socialización de profesores a través de las prácticas de enseñanza se da por casualidad y no sistemáticamente.
- e) Existencia de barreras entre miembros y no miembros de la profesión son débiles o no existen.
- f) Existencia de baja remuneración.
- g) Bajo prestigio social.

A esto se suma que la enseñanza es una actividad que se desarrolla en soledad y aislamiento y que en la mayoría de los países, la carrera docente es "*plana*" en el sentido que, a lo largo de ella, son pocos los peldaños a recorrer y los incentivos para hacerlo. Incluso, se afirma que las tareas y responsabilidades de los profesores se han ampliado, desde la sociedad y desde el propio sistema, afectando la personalidad del profesor como resultado negativo de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.



Ya antes se había esbozado una definición sobre que se entendía por profesión docente y se habían identificado características bien específicas, y que son las siguientes:

"1. Un cuerpo codificado de conocimientos, 2. La existencia de mecanismos de regulación y control en el reclutamiento, la preparación, el acceso y el ejercicio y 3. Una responsabilidad ética ante los alumnos, las familias y la sociedad" (Goodlad en Imbernón, 1994:18). Goodlad señala que el profesionalismo parece ser más un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para la consecución de una serie de metas en el que intervienen diversas labores que una ocupación definida y precisa.

De esta manera la conceptualización de profesionalismo es inseparable del rol social del profesor en contextos concretos, como se detalla en la siguiente clasificación:

- a) *El Profesor como trabajador. Concibe la escuela como un sistema jerárquico del cual es el gerente o director quien decide qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor. Así, las tareas de concepción y planificación están separadas de las de ejecución.*
- b) *El profesor como artesano. Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicarlas estrategias de enseñanza. En los programas formativos se prioriza la adquisición de los "trucos del oficio" por encima de la teoría y de la reflexión.*
- c) *El profesor como artista. Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura general y profesional está condicionada y tamizada por la intuición, personalidad y dinamismo individual.*
- d) *El profesor como profesional. El trabajo profesional, por naturaleza, no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparten".* (Mitchell y Kerchner en Imbernón, 1994:18-19)

Otra perspectiva a considerar es la siguiente y que analiza las profesiones desde tres criterios fundamentales:

- "1. La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y de la elaboración teórica.*
- 2. La asunción de un compromiso ético de la profesión respecto a sus clientes.*



3. *El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional" (Carr y Kemmis en Imbernón, 1994:19)*

Así para Imbernón (1994), la profesionalización o desarrollo de una cultura profesional está relacionada con aspectos tales como la formación inicial, con los requisitos de acceso a la profesión, con los conocimientos existentes, la concepción o función docente, con el status y las condiciones de trabajo, con la formación permanente, entre otros.

Por otra parte, el concepto de profesión es el resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, por lo tanto no existe "una" definición, sino que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones en las condiciones sociales e históricas de su empleo (Vaillant y Rossel, 2004). En este sentido se puede señalar que si la profesión es el resultado de variables socioculturales e ideológicas, su definición estaría condicionada por las características del contexto social y de los miembros que componen la sociedad.

Desde la sociología de las profesiones de origen funcionalista, la docencia sería considerada como una semiprofesión ya que compartiría con las profesiones liberales (abogacía, medicina) ciertas características como son "el tipo de formación inicial recibida; el grado académico habilitante; la proporción entre saberes prácticos y teóricos para el ejercicio de la ocupación y los niveles de la autonomía-responsabilidad" (Diker y Terigi en Serra, 2004:42).

La crítica que se realiza a esta visión se puede graficar en el siguiente relato "El debate y la investigación de estas cuestiones han adolecido de dos defectos. En primer lugar esos debates e investigaciones sobre el profesionalismo de la enseñanza se han venido realizando sobre la base de un modelo de rasgos, procedimiento que ha sido criticado en la literatura sociológica por ser poco dinámico, excesivamente determinista, antehistórico, descontextualizado y poco crítico. En segundo lugar, y no sin relación con lo anterior, tales debates e investigaciones se han venido centrando, en una sociedad determinada, en lugar de tener perspectiva internacional, imprescindible en el marco físico que se está gestando para el futuro "(Ginsburg en Imbernón, 1994, p.15).

Una segunda perspectiva, sitúa la temática en un horizonte histórico y social, señalándose que "el concepto de profesión no puede considerarse ni neutro ni científico, sino que es producto de un determinado marco social,



cultural e ideológico que influye en la práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas en el contexto social en el que se desarrollan y por lo que se convierte en un concepto popular, proveniente de una parte de la sociedad y que se debe estudiar observando la utilización que de él se hace y la función que desempeña en las actividades de dicha sociedad” (Imbernón, 199: 17).

Así, parece ser que la dificultad de concebir la docencia como profesión se vincula más *“a la cuestión del poder relativo de los docentes frente a otros actores, que a las características de su actividad en relación con otras” (Serra 2004:43).*

En este sentido, Vaillant (2004) señala que la educación es la profesión humanista por excelencia. Educar remite siempre a una situación de enseñanza-aprendizaje entre personas. Así, implicaría una interacción humana, basada en el diálogo, la discusión y la comprensión. Siguiendo a la misma autora, la formación de las personas, en sus dimensiones cognitivas, afectivas y de valores, pasa por otras personas y en este proceso el factor docente es insustituible. Si se piensa en la problemática de la profesión docente, la que cruza todos los niveles del sistema, se podría discutir qué significa ser profesional, lo que estaría, al igual que el concepto de profesión, condicionada por las características del contexto social y cultural. Sin embargo, según Avalos (1997) citado por Vaillant y Rossel (2004), ser profesional significa poder decidir e influir en el cambio educacional es decir, contar con poder político. De tal manera que, el desarrollo profesional involucra entonces la oportunidad para fortalecer las condiciones que permitan el ejercicio de poder profesional.

Según Vaillant (2006), los maestros en América Latina, afirman que abandonarían la profesión docente si existiera otra oportunidad. Según la autora, quien alude a declaraciones de actores sociales y estudios sobre el tema, señala que la sociedad reitera la importancia de la educación y de sus maestros pero al mismo tiempo no parecen acordarles la apreciación necesaria para que éstos tengan la moral en alto. Las expectativas son grandes pero la valoración es escasa. En este sentido, Vaillant señala que la valoración social de una profesión se da cuando los representantes de ella, ofrecen un servicio que la sociedad, en su conjunto, aprecia y considera como importante, el cual es recompensado con un salario acorde al trabajo realizado. El problema es que el reconocimiento social de la profesión docente, como ella afirma, puede verse desde distintas perspectivas: cómo valoran los *“no docentes”* el trabajo realizado por los profesores; y cómo sienten los docentes la consideración social de su trabajo. Según un estudio



realizado por Tenti (2005), citado por Vaillant (2006), los profesores sienten que su profesión no es valorada ni apreciada por la sociedad, además, expresan que ha perdido el prestigio en los últimos años.

Ahora bien, Vaillant (2006), señala que las fuentes de la satisfacción laboral de los docentes están netamente asociadas a la vocación, entendida como uno de los pilares que definen el éxito en la profesión, por lo que está vinculada, a su vez, con los logros en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes a cargo. Las fuentes que inspiran la satisfacción profesional son: la propia actividad de enseñar, el vínculo afectivo con sus estudiantes, el cumplimiento de tareas, los logros pedagógicos de sus estudiantes y el reconocimiento social de parte de padres y directores.

Las profesiones se están transformando vertiginosamente producto del contexto actual globalizado e interdependiente, "según Cardener *ellas cambian como resultado de la interacción entre cuatro factores:*

- a) *Nuevas herramientas, procedimientos y conocimientos;*
- b) *Creencias y valores culturales;*
- c) *Cambios en los ambientes sociales; y*
- d) *Contribuciones de creadores y líderes.*

Estos factores interactúan con distinto peso de acuerdo a:

- a) *La época y estado de desarrollo de la profesión , afectando los ámbitos de acción profesional distintivos;*
- b) *Sus estándares profesionales que garantizan una actuación competente de los profesionales en sus roles sociales; y*
- c) *Un patrón ético vinculado a una fe pública propia de las decisiones y a sus intervenciones con impacto en otras personas" (Montero, 2009:136)*

Para finalizar esta revisión, cabe señalar que para el autor de esta investigación, la profesión docente está en un momento histórico de permanente y progresiva construcción y mutación, en el que considerándosele como una dimensión fundamental de la sociedad, a través de la cual se podrá incorporar los vertiginosos cambios en la sociedad del conocimiento, se requiere transitar rápidamente a una profesión docente, entendida como una profesión docente que gestionará el conocimiento, pero no de manera individual sino de manera colegiada y en fuerte relación con los contextos culturales y sociales de los establecimientos educativos y sus entornos. La percepción pública existente de que la profesión docente se ha masificado en las últimas décadas, producto del aumento de la cobertura de matrícula ha impactado en la desvaloración y desprestigio de la misma, lo que



ha conllevado al desinterés de los jóvenes por *“asumir una profesión que tiene la imagen de ser dura y demandante y además con escaso reconocimiento social”* (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010:38)

2.2.4. PROFESIONALIDAD Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

En la actualidad los términos de profesión, profesionalización, profesionalidad y profesionalismo son ambiguos y en consecuencia su aplicación universal en todos los contextos es muy difícil (Imbernón, 2004). Con el transcurso y desarrollo del tiempo y las reformas educativas, la profesión docente ha ido cambiando, para algunos, hacia una desprofesionalización, producto de la pérdida progresiva de autonomía y control interno como se señala a continuación *“No es responsable el que no tiene poder sobre sus actos, el sentido de responsabilidad no puede separarse del sentido de poder...los profesores no tienen ningún poder dentro de su profesión, por lo tanto no tienen ninguna responsabilidad”*(Ranjard en Hernández y Sancho, 1996:31), para otros, hacia una reprofesionalización, justificada por la necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes (Marcelo, 2001).

Desde los que plantean la desjerarquización de la profesión docente en los mercados ocupacionales se postula los siguientes factores que inciden en dicho proceso:

- a) La tradición,
- b) Las políticas educativas y
- c) Las representaciones colectivas de la sociedad

Por lo mismo se señala que las escuelas necesitan llegar a ser organizaciones de aprendizaje que permitan asegurar la mejora de las prácticas educativas y la enseñanza de los estudiantes como la función más importante del establecimiento educacional, permitiendo a su vez, que los docentes también aprendan globalmente y eso es reconocido por ellos, como vital, ya que permite tres tipos de aprendizaje, instrumental, dialógico y colaborativo, de tal manera que el concepto de desarrollo profesional que así se concibe se basa en el aprendizaje y su propósito más evidente es potenciar la profesionalidad de los docentes (Mingorance, 2001).

Desde otra perspectiva, cuando hablamos de profesionalización nos encontramos con que el concepto *“remite a dos tipos de procesos que se articulan con reciprocidad: el primero es interno hace referencia lo que*



algunos llaman la “profesionalización”, y el segundo es externo y remite va lo que Bourdoncle (1991) denomina el “profesionismo” (profesionalismo colectivo). Ambas lógicas se manifiestan no sólo de manera diferente sino también complementaria (Lang, 1999)” (Formación de Docentes, Quebec, 2004:17

Así, hablar de profesionalización docente, requiere señalar que se designa como profesional a aquella persona que es capaz de realizar un trabajo bien hecho. Las profesiones tradicionalmente denominadas liberales han considerado una gama de criterios que aunque pueden ser susceptibles de ser discutidos, son válidos para delimitar su definición. Es así como se como señalan las siguientes características:

- a) El trabajo no ha de ser de tipo manual;
- b) Tiene un área de conocimiento bien definida;
- c) Necesita una preparación especializada;
- d) Exige de entrada cualificaciones reconocidas;
- e) Se rige por un código ético;
- f) Tiene un cuerpo de control que admite o rechaza y
- g) Se considera un servicio público (Hernández y Sancho, 1996)

Por otra parte, por profesionalidad docente se entiende una mentalidad profesionalizada que a su vez comprende un conjunto de actitudes relativas a que la enseñanza es una actividad de valor y dignidad intrínseca, que para ser respetable debe incorporar ideologías definidas y metodologías científicas, y que para asegurar la competencia de sus practicantes, un aparato elaborado y dignificado debe gobernar la preparación, la certificación y la asociación (Cox y Gysling, 1990 en Contreras y Villalobos, 2010).

La profesionalidad tradicionalmente definida segrega por origen social, por los años de formación, por tipos de conocimiento y perfeccionamiento, etc.; razones por las que el profesorado queda fuera del rango de las profesiones liberales (López, 2003). En la misma dirección se discute acerca de la caracterización de la docencia como una profesión y uno de los elementos de debate alude a como la misma profesión resguarda o no el ingreso de nuevos integrantes. Se señala con relación a este punto lo siguiente, en otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de los profesionales con más conocimiento y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven



contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de los principiantes y de los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera que los nuevos profesores que sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación (Darling-Hammond, 1999).

Es interesante destacar, de acuerdo a lo planteado (López , 2003) en relación a que la autonomía, que se considera ésta como un aspecto destacado de la profesionalidad, y que connota no solo la capacidad de tomar decisiones y solucionar problemas por cuenta propia, sino que también el desempeño de una práctica profesional deliberativa y emancipatoria (Contreras 1999; Fernández Pérez, 1993 en López, 2003). López señala a continuación que la autonomía no es una capacidad que se pueda analizar desde una perspectiva individualista, sino que se construye en el encuentro, y se define desde una perspectiva relacional y constructiva. A continuación, plantea que los profesores no son autónomos para decidir a nivel macro, se reconoce que tienen posibilidades de serlo dentro del aula, aunque eso les otorgue una autonomía limitada, ya que las organizaciones pueden regular su horario, sus condiciones de trabajo, sus mecanismos de promoción, sus salarios, etc., y los objetivos de su labor, pero solo superficialmente su proceso específico de trabajo ya que los profesores tienen pocas posibilidades de influir sobre los objetivos, al menos formales, de su trabajo, pero muchas de determinar de manera autónoma el proceso por el que conseguirlos(Fernández Enguita, 1999 en López, 2003).

Finalmente, López (2003) afirma que esa es una de las formas en que los profesores buscan su profesionalización, ganando autonomía en su trabajo y contribuyendo a la “*dignificación de la profesión*”. Eso implica que viven en una tensión permanente para demostrar sus condiciones “*hacia arriba*”; frente a las organizaciones tienen que defender su autonomía, y “*hacia abajo*”; frente al público deben mantener su autoridad.

Otro planteamiento, defiende la posición del profesor como profesional (Hoyle, 1995) distinguiéndose, no obstante, entre dos tipos de profesionalidades, una restringida y otra ampliada. La profesionalidad restringida se entiende como de corte intuitiva, enfocada a la sala de clases y más bien basada en la experiencia que en la teoría. Se entiende en este sentido, por profesional restringido aquel que es sensible al desarrollo de cada estudiante, que es ingenioso y que presenta habilidades para la gestión de su clase. Este tipo de profesional tiene concepciones propias respecto de su trabajo que condicionan su práctica y que en algunos casos pueden



determinarla e impedir a la larga su propio desarrollo como profesor. Esta forma de definir la profesionalidad de Hoyle en Hernández y Sancho (1996) se concreta en profesores que tienen las siguientes características:

- a) Un elevado nivel de competencia en el aula;
- b) Concentración en el alumnado o bien en la materia;
- c) Elevada capacidad para comprender y tratar a los alumnos;
- d) Gran satisfacción en sus relaciones personales con la clase;
- e) Evaluación del rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y de las realizaciones del alumnado y
- f) Asistencia regular a cursos de índole práctica.

La profesionalidad ampliada según el mismo autor (Hoyle, 1995) se entiende como aquel profesor que contextualiza su labor en la sala de clases en un marco de referencia más amplio - en comparación con el de otros profesores – evaluándolo sistemáticamente y colaborando con otros colegas, se interesa por la teoría y por los debates educativos actuales, leyendo libros y revistas de educación y preocupándose por su propio desempeño profesional a través de actividades de perfeccionamiento, visualizando la enseñanza como una actividad racional susceptible de ser mejorada sobre la base de la investigación y desarrollo de la investigación sobre la enseñanza. De tal manera que la profesionalidad ampliada del profesor, además de tener las mismas características que la restringida tiene las siguientes:

- a) Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela la comunidad y la sociedad;
- b) Participa en una serie amplia de actividades profesionales;
- c) Se preocupa por unir la teoría y la práctica y
- d) Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del currículo y algún modo de evaluación.

La función docente señala Imbernón (1994) puede ser conceptualizada como una profesionalidad ampliada (Stenhouse, 1984) o profesionalidad desarrollada (Hoyle, 1974) en contraste con una profesionalidad restringida como se observa en el cuadro siguiente.



TABLA 4. LA PROFESIONALIDAD RESTRINGIDA Y DESARROLLADA

<i>(Hoyle, 1974 en Imbernón, 1994: 31)</i>	
Profesionalidad Restringida	Profesionalidad Desarrollada
Destrezas profesionales derivada de experiencias.	Destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría.
Perspectivas limitadas a lo inmediato.	Perspectivas que abarcan el más amplio contexto social de la educación
Sucesos y experiencias del aula percibidos aisladamente.	Sucesos y experiencias del aula percibidos en relación con la política y con las metas que se tracen.
Metodología fundamental introspectiva.	Metodología basada en la comparación con la de los compañeros y contrastada con la practica
Valoración de la autonomía profesional	Valoración de la colaboración profesional
Limitada participación en actividades profesionales no relacionadas exclusivamente con la enseñanza en el aula.	Alta participación en actividades profesionales adicionales a sus enseñanzas en el aula (Por ejemplo participación en actividades de los CEP, asociaciones profesionales , investigación)
Lectura poco frecuente de literatura profesional	Lectura regular de literatura profesional
Participación en tareas limitadas de formación a cursos prácticos.	Participación considerable en ateads de formación que incluyen cursos de naturaleza teórica.
La enseñanza es vista como una actividad intuitiva.	La enseñanza es vista como una actividad racional.

Stenhouse (1987) se declara escéptico sobre la validez de algunas de estas características y considera que las teorías de este tipo deberían ser objeto de comprobación, señalando además que el profesional amplio que define Hoyle (1995) tiene un grado de autonomía bastante restringido, ya que aparece demasiado dependiente de las teorías. Para Stenhouse el profesor que se caracteriza por desempeñar una profesionalidad ampliada tiene el compromiso de cuestionar sistemáticamente la enseñanza que imparte; poseer y ejercita la destreza de estudiar su propia práctica de enseñanza y desarrollar el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica por medio del uso de estas capacidades. En resumen, para Stenhouse, la característica crítica de la profesionalidad ampliada sería la capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante el estudio sistemático de su



propio trabajo, el estudio del trabajo de otros profesores y la comprobación de las ideas mediante procedimientos de investigación en la sala de clases.

No obstante lo antes ha planteado, se señala que en los últimos años la profesionalización de la docencia se ha desarrollado en medio de un problema que afecta la profesionalidad y a las profesiones en general, incluidas la medicina, el derecho o la ingeniería. Dicha crisis de profesionalidad se puede sintetizar en los siguientes cuatro puntos:

- La crisis de la profesionalidad, es en primera instancia, la crisis de los conocimientos, estrategias y técnicas profesionales por medio de los cuales ciertos profesionales intentan resolver situaciones problemáticas reales. La experticia profesional progresivamente se ha ido desvinculando de la ciencia aplicada para aproximarse mucho más a un saber más ambiguo, socialmente situado e idiosincráticamente configurado. La experticia profesional aparece asociada más bien a una racionalidad provisoria, precaria e improvisada en la cual el proceso reflexivo, la improvisación, la creatividad, la intuición y el sentido común desarrollan un rol gravitante apoyadas en rutinas propias de cada tradición profesional. El conocimiento profesional tiene también dimensiones éticas inseparables de la práctica profesional, en particular cuando se trabaja con seres humanos, como lo es en el caso de la docencia. Aparentemente ahora muchas profesiones no poseen un conjunto de saberes estables y consensuados.
- Esta crisis de experticia profesional ha provocado huella profunda en la formación profesional, toda vez que se genera insatisfacción e incluso crítica hacia la formación universitaria que ofrecen las instituciones de Educación Superior, ya que se plantea la interrogante acerca de si están capacitadas las Universidades, estructuradas en torno a culturas disciplinarias demandadas por producción de conocimiento, para entregar formación en competencias vinculada a la realizada del mundo de trabajo profesional.
- La crisis de la profesionalidad asimismo afecta la crisis del poder profesional y de confianza que tienen los usuarios de los servicios en esos profesionales. Pareciese que generalmente, el poder profesional está más al servicio de los intereses profesionales que de los intereses del público en general.



- Finalmente, la crisis de la profesionalidad, es la crisis de la ética profesional, o sea de los principios que deben regir los comportamientos profesionales. En los últimos treinta años, en los diversos campos profesionales se han evidenciados conflictos de valores, en los cuales cuesta distinguir principios reguladores consensuados, y esos conflictos de principios parecen ser más difíciles en las profesiones en las cuales su “*objeto de trabajo*” son seres humanos como ocurre en la docencia. Lo anterior conlleva a que la capacidad de reflexión y discernimiento profesional están en la médula de la práctica profesional y co-construyen esa práctica (Tardif, 2004).

Por otra parte, se debe señalar que profesionalizar la enseñanza es clave para mejorar la calidad de la educación, una de las convicciones más compartidas entre los investigadores de la enseñanza, es que el papel que les cabe a los docentes es asegurar que los estudiantes aprendan acerca de como aprender, es decir que el profesor debe ser un agente cuyas acciones deben tener como claro propósito de favorecer el aprendizaje, entendida la enseñanza como un sistema acciones intencionales cuyo objetivo es propiciar el aprendizaje (Estebaranz, 2001).

El concepto de profesionalización connota, en un primer significado, la idea del proceso de construcción de competencias requeridas para el desenvolvimiento en una profesión. En las profesiones más clásicas, las competencias demandan saberes producidos en diversos ámbitos disciplinares, sin reducirse a ellas. De tal manera que el proceso de profesionalización involucra diferencias sustantivas con la tradición de formación universitaria, ya que no se pueden identificar actividades de formación en una disciplina con actividades de desarrollo de competencias profesionales, con lo que se evidencia una tensión al interior de las universidades, dada su racionalidad científica ligada a su misión tradicional de dedicarse a la producción de conocimientos y por otra, una racionalidad profesional cuyo propósito es formar profesionales del mejor nivel en espacios concretos de la actividad humana.

Así, el significado del concepto de profesionalización entendido “*como proceso interno de construcción de una profesionalidad comprende varias dimensiones*” (Formación de docentes de Quebec, 2004:17).



- a) La movilización de saberes profesionales específicos. La profesionalización comporta la movilización de un conjunto de saberes, destrezas, y actitudes inherentes a una determinada actividad. Los recursos evidenciados en un desempeño en un ambiente concreto de trabajo, constituyen la profesionalidad.
- b) El aprendizaje continuo. Como los sujetos están capacitados para el desempeño de una práctica, la complejidad de contextos, realidades, problemáticas y situaciones obligan a desarrollar un aprendizaje dinámico y continuo que se denomina profesionalización.
- c) La eficacia y agilidad de los individuos. Profesionalizar una actividad representa desarrollar una cierta experticia en el desempeño de una función. La expectativa es entonces que el sujeto sepa desenvolverse profesionalmente, es decir, que sea capaz de concertar distintos tipos de saberes, técnicas, estrategias y actitudes para el desarrollo de trabajos específicos con eficacia, pues no se dispone de todos los recursos financieros y materiales.
- d) Experiencias compartidas. La profesionalización involucra una cultura compartida la que se establece como un cierto código propio del grupo profesional en el cual se plasman valores, actitudes, creencias y representaciones el tema del trabajo.
- e) Saberes formalizados en la práctica profesional. La Profesionalización demanda saberes transmisibles, es decir ciertos tipos de saberes que se puedan incorporar, transferir y apropiar en un proceso de formación, lo que evidencia que en la profesionalización hay una *"racionalización del proceso de trabajo que explicita, hace visibles y públicos los saberes tácitos y los saber hacer de los profesionales y, más aún, una formalización que hace posible su adquisición en un proceso de formación"* (Formación de docentes de Quebec, 2004:18).
- f) El concepto de profesionalización conlleva un segundo sentido, que alude a la reivindicación de un estatuto social singular en la división del trabajo, que implica el establecimiento de estrategias por parte de un grupo de sujetos con el objetivo de hacerse reconocidos socialmente por irrefutables cualidades *"precisas, complejas y de difícil adquisición"*, las que otorgan cierto monopolio y prestigio el desempeño de un conjunto de actividades. Esta acepción es conocida con el vocablo de



“*profesionismo*” (Profesionalismo colectivo, Bourdoncle, 1991 en Formación de docentes de Quebec, 2004:18).

La profesionalización radica en una estrategia diferenciada y dinámica de posicionamiento social de una actividad evolutiva y ella se convierte en un requisito para la construcción de una identidad social profesional. Ambos procesos, interno (Construcción en el sujeto) y externo (reconocimiento social), son independientes sin embargo, articulados entre sí. El reconocimiento social no puede estar sin la formalización de la práctica y la formalización no puede prescindir del establecimiento de habilidades que llevan a la consecución de un estatus profesional, el que reconoce la valía del servicio prestado y otorga un cierto monopolio en el desempeño de una actividad profesional.

La crisis con relación a la valoración de los saberes profesionales, desde la formación inicial y desde la formación continua, de la ética profesional y de la fe pública en la calidad de los profesionales son el marco de referencia del movimiento de profesionalización de la enseñanza y de la formación del docente.

Popkewitz (En Serra, 2004) después de haber estudiado las reformas en la formación del profesorado durante la década de 1980 en distintos países europeos, Australia y Estados Unidos concluye, que en general se presenta la profesionalización como una estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y la educación. No obstante, en cada país, el concepto profesionalización concierne a disímiles construcciones. En las reformas estudiadas irrumpen tres temáticas destacadas. En primer lugar, modificaciones en las regulaciones de la formación del profesorado, a partir de las mutaciones en las circunstancias sociales, económicas, culturales y políticas bajo las que gobierna el Estado. En segundo lugar, la progresiva racionalización mediante el empleo de distintas estrategias, para orientar los insumos y productos de la educación profesional. En tercer lugar, las organizaciones internacionales han desarrollado una creciente importancia en la movilización de prácticas en la formación de los profesores (Popkewitz en Serra, 2004).

En este mismo sentido, en el análisis de la corriente hacia la profesionalización docente en Estados Unidos se identificaron tres tendencias que han contribuido al fomento de la noción. Una primera perspectiva, visualiza a la profesionalización como una extensión de la ideología neoconservadora de la era Reagan, enmarcando la profesionalización dentro de las estrategias de mercado para la regulación del sistema educativo



(Popkewitz en Serra, 2004). Una segunda mirada, tiene un carácter más progresista y está dirigida a promover la equidad, atacar el control burocrático, apoyar el feminismo liberal y elevar la categoría de los docentes, asociando la noción de profesionalización con el esfuerzo por promover los intereses de los docentes y del alumnado como grupos oprimidos dentro del sistema educativo (Labaree en Serra, 2004). Una tercera perspectiva, visualiza la profesionalización, con el proceso de la racionalización científica y la movilidad del status colectivo de los formadores de profesores, asociándose la profesionalización de los docentes, a un proceso previo de profesionalización de los formadores de profesores y de la base de conocimientos que se desarrollo en este proceso en el ámbito universitario, en la construcción de un saber experto, la ciencia de la enseñanza (Serra, 2004).

Una tercera perspectiva, conceptualiza a la profesionalización docente como desarrollo profesional, oponiéndose nítidamente a la primera conceptualización, debido a que busca delimitar la profesionalidad desde las características propias de la labor docente y es compatible y complementaria con la segunda acepción de profesionalización debido a que considera y recupera la perspectiva social e histórica. Esta mirada de la profesionalización incorpora el concepto de formación y permite una conceptualización más amplia, un modelo de profesión como proceso, como desarrollo de una cultura profesional (Imbernón, 1994; Marcelo, 1994).

Ahora bien, el prestigio y el estatus social de docencia se han perdido, asociando este fenómeno al deterioro de las condiciones materiales de trabajo, dificultades para captar los docentes requeridos por el sistema educativo, la débil captación de los egresados más competentes de la enseñanza secundaria, que prefieren dirigirse a otras ocupaciones.

2.2.5. PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

Pareciese ser que en la mayoría de las políticas educativas dirigidas a los docentes y su profesionalización en América Latina, en el marco de las Reformas Educativas de los años 90, se implementaron propuestas con diversidad de resultados, inspiradas en la racionalidad técnico instrumental más que en una racionalidad orgánica. En la mayoría de las políticas de profesionalización docente se dio la paradoja que si bien por una parte, se promovía la autonomía, la creatividad, el compromiso, el trabajo en equipo y por proyectos y la responsabilidad profesional, por otra, se desplegaba un conjunto de mecanismos y procedimientos de medición de calidad de los resultados de aprendizaje por medio, de pruebas estandarizadas, procesos de



evaluación docente, definición de currículo mínimos de estándares de aprendizaje y de desempeño, reajustes de sueldo por rendimiento, lo que en términos prácticos, significaba reforzar las supervisiones externas sobre el trabajo de los docentes (Serra,2004). Esta contradicción en las políticas y en las prácticas, generó resistencias y oposiciones de la mayoría de los sindicatos y asociaciones gremiales de los profesores. Situación que también se dio en Francia y en Europa como se grafica en la siguiente afirmación "*un enfoque tecnicista de la gestión que reduce el análisis de las acciones educativas exclusivamente a los resultados de las evaluaciones de las performances del establecimiento en el mercado escolar*" (Lang en Tenti, 2007: 347).

En la discusión acerca de la profesionalización docente se están confrontando dos perspectivas o racionalidades laborales "*el modelo "tecnológico" y por el otro un modelo "orgánico"*". Mientras que el primero, en línea con los principios tradicionales de la burocracia privilegia la racionalidad instrumental (medio/fin), la optimización de los recursos, la eficiencia en el uso de los y la estandarización de objetivos y de procedimientos, medición de resultados, etc., el segundo apunta a la puesta en práctica de lógicas "*indefinidas e interactivas*", confiando en una especie de "*improvisación normalizada*" (Lang en Tenti, 2007:346).

Esta segunda perspectiva, no se focaliza solamente en implantar una racionalidad instrumental sino que más bien, desarrollar una actividad que se funda en dimensiones ético/morales y políticas más propias de una racionalidad práctica. Los resultados de ambas racionalidades son que en el primer modelo de racionalidad instrumental se promueve un profesional tecnócrata y en el segundo modelo de una racionalidad práctica, se favorece la noción de un profesional "*clínico*", que es "*capaz de diagnosticar, de definir estrategias en función de diversos esquemas y lógicas (no solo instrumentales) y de producir resultados mensurables y no mensurables inmediatos y mediatos, etc.* El primer modelo privilegia un control técnico de la actividad (mediante la estandarización de procedimientos y objetivos, evaluación en función de resultados inmediatos, mensurables y preestablecidos etc.) El segundo confía en un autocontrol basado en la autonomía y la responsabilidad del colectivo docente" (Tenti, 2007: 347).

Al respecto, es sugerente como desde la academia en Chile, se demanda que el Ministerio de Educación explicita las competencias docentes que se tiene la expectativa que desarrollen los profesores principiantes y los profesores expertos, de modo que se evidencie un referente de los niveles de perfiles profesionales requeridos en cada etapa de la profesión docente, lo



que se señala, permitirá distinguir las estrategias de logro de los aprendizajes demandados y que permitan la integración de conocimientos, habilidades y actitudes propias para un desempeño eficaz en cada nivel. En la misma línea, se pretende contar con un marco de referencia teórico que de sentido al desarrollo de competencias docentes que evidencien cómo se va plasmando la profesionalización docente, con lo cual se involucra al profesor en una mutación de su rol desde un transmisor de conocimientos a un promotor de procesos de construcción de conocimientos.

A continuación se plantea el desafío de transitar desde un modelo de enseñanza fuertemente centrado en el profesor hacia un modelo centrado en el estudiante, lo que facilitará la contextualización de los aprendizajes, reconociendo que toda enseñanza no es valóricamente neutra. Y un tema pendiente que queda en la profesionalización docente es la aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información que podrían permitir organizar el conocimiento y contribuir a resolver problemas significativos (Corvalán, 2010).

Dicho lo anterior, se evidencia que en materia de profesionalización existe una tensión, cuando no una contradicción, entre dos componentes de la política, por una parte, una racionalidad instrumental o técnica, regida por la eficiencia, y por otra una racionalidad orgánica práctica estructurada en torno al sentido, teniendo presente móviles de orden cultural, político y humano. El desafío que queda pendiente es la búsqueda de dispositivos que permitan integrar ambas dimensiones, ya que no se puede excluir ni la racionalidad instrumental que demanda una acción colectiva como la docencia que debe hacerse cargo de lograr eficiencia y eficacia.

Los cambios acaecidos en la sociedad y en los escenarios de la organización del trabajo docente, han logrado poner en crisis las viejas identidades docentes, ya que por una parte persiste fuertemente la dimensión vocacional del oficio aún cuando se rediseña de acuerdo a los contextos actuales y por otra, se exige *"el dominio de ciertas competencias técnicas instrumentales más un plus ético de "compromiso", "respeto" y "cuidado" por el otro, en este caso el niño, adolescente o alumno con quien trabaja el docente. Este elemento que bien puede denominarse "vocacional" se considera que es un componente necesario en la definición de la excelencia en la realización del trabajo docente y por lo tanto debe ser desarrollado y fortalecido mediante políticas específicas de formación y mediante dispositivos colectivos gestionados por el propio cuerpo docente (tribunales de ética profesional etc.). Este elemento "no racional" del oficio debe ser*



incorporado en la definición de una nueva profesionalidad de la docencia (Tenti, 2007: 349).

Desde una perspectiva más restringida, la profesión, se relaciona con aspectos relativos a la formación y la agregación de conocimientos científicos técnicos de la profesión docente, no obstante, desde una perspectiva más ampliada, el componente más importante en el debate por la profesionalización pasa por el control sobre el desarrollo del oficio, lo cual se convierte en la dimensión más complicada de la profesionalización docente ya que se confrontan diversas posturas. En la mayor parte de países de América Latina, en el debate acerca de los contenidos que comporta la profesionalización docente participan diversos actores, (políticos, asesores, expertos, supervisores, directores de establecimientos educacionales, sindicatos) los cuales pugnan por el control de la formación y la definición de requerimientos para el ingreso y desarrollo de la carrera docente, las condiciones de trabajo y las retribuciones tangibles y simbólicas relacionadas (Tenti, 2007).

En gran parte de las reformas educativas latinoamericanas de los años 90, la iniciativa respecto de políticas de profesionalización docente estuvo a cargo de los responsables políticos y administrativos de los Ministerios de Educación, siendo particular la situación al respecto, de México y Chile donde dichas políticas fueron negociadas y concordadas con las organizaciones sindicales de docentes (Tenti, 2007).

Con relación a la identidad profesional docente en Chile, se señala que esta es resultado de la formación, constituida por el conjunto de competencias adquiridas, como por el posicionamiento social de la profesión docente y sus instituciones de formación pedagógica (Cox y Gysling, 1990 en Contreras y Villalobos, 2010).

En el desarrollo histórico de la formación de profesores en Chile, se reconocen varios tipos de profesionalización docente (Núñez, 2000 en Contreras y Villalobos, 2010):

- a) Primera profesionalización, en la etapa inicial, llamada republicana, que se caracterizó por la improvisación y la precariedad y que fue impulsada en 1813 por el Gobierno patriota en que se ordenó la creación de las primeras escuelas de niñas, como anexos de los conventos y a cargo de las religiosas, se dictó el primer reglamento de Maestros de primeras letras, el cual permitía que existieran maestros y maestras seculares y se



normalizan los nombramientos y la manera de supervisarlos. En 1842 se establece la primera Escuela Normal. En 1889 se fundó el Instituto Pedagógico. En la primera mitad del siglo XX, avanzada ya la primera profesionalización, se organiza a la gran mayoría de los docentes como funcionarios del estado docente.

- b) Segunda profesionalización, hunde sus raíces en 1973, bajo un gobierno de dictadura militar, que decidió que educar no era su responsabilidad plena y que no seguiría a cargo del crecimiento del sistema educativo. Se estableció que los funcionarios docentes educarían mejor como trabajadores bajo leyes de libre mercado y los desvinculó desde el Ministerio de Educación hacia los municipios y hacia las crecientes escuelas y liceos particulares. Se instaló la noción de “*trabajador de la educación*” al poner a los docentes bajo el Código del Trabajo. Los docentes son visualizados como técnicos, ejecutores calificados de programas gestados en las cúpulas del sistema educacional.
- c) Tercera profesionalización, que se da en una sociedad que se va modernizando y una educación que no solo busca expandirse sino adquirir calidad y que se da en la renaciente democracia y política educativa de los 90’. En este contexto el técnico debe dar paso al profesional, capaz de aprender en forma permanente, de actuar con autonomía y con responsabilidad personal y colectiva (Núñez 2000 en Contreras y Villalobos 2010).

Considerando las distintas profesionalizaciones descritas por Núñez (En Contreras y Villalobos, 2010), en Chile en diciembre de 2009 el Ministerio de Educación publicó un texto que incluye la propuesta de dicho Ministerio con relación a la carrera profesional docente, además de las presentaciones que realizaron diversos expositores con relación a la temática en el Seminario “*Carrera Profesional Docente. Un desafío para Chile*”, realizado en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) en Santiago de Chile en octubre de 2009. El propósito de ese Seminario “*fue el de provocar un espacio de reflexión, de intercambio de conocimiento y de experiencias entre los expertos invitados, Su propósito específico fue el de avanzar en identificar los elementos claves que debe considerar una política de carrera profesional docente*” (Ministerio de Educación, 2009, Carrera Profesional Docente. Un desafío para Chile). Se señala en dicho documento que la carrera docente que se pretende instalar y fortalecer tiene como objetivo generar un sistema que incluya una trayectoria ascendente en base al mérito y a las responsabilidades profesionales, dando a conocer a los profesores un marco explícito, conocido y motivador que permita canalizar su desarrollo profesional y personal. Con



ello se desearía: *“Atraer a los estudiantes talentosos, hacia las carreras de pedagogía; retener en el aula a los buenos profesionales; reconocer las capacidades y el desempeño de los docentes en función de la calidad; la equidad y la integración educativa; reconocer su derecho a oportunidades de un desarrollo profesional continuo; reconocer los distintos méritos y motivaciones profesionales de los docentes y dar continuidad a la carrera profesional docente”* (Ministerio de Educación, 2009, Carrera Profesional Docente. Un desafío para Chile).

La propuesta de carrera docente que presenta el documento, incluye el trabajo conjunto realizado por el Ministerio de Educación en conjunto con el Colegio de Profesores durante el año 2008 y recoge las presentaciones y discusión desarrolladas en el Seminario referenciado con anterioridad. Junto con lo anterior, el Ministerio de Educación invita a todos los actores vinculados a la educación a comprometer un nuevo trato con los profesores que permita responder a un nuevo desafío que es que se necesitan los mejores profesores para los niños y niñas chilenos. Se agrega que este nuevo trato hacia los profesores propuesto es un deber ético hacia los profesores y los estudiantes y que *“es necesario acompañar y apoyar a los docentes. Ellos no pueden estar solos en la tarea de formar y lograr que nuestros niños y niñas se preparen para la vida y lleguen a ser buenos ciudadanos y ciudadanas”* (Ministerio de Educación, 2009, Carrera Profesional Docente. Un desafío para Chile).

Existe en el documento citado, una referencia explícita al ingreso a la Carrera Docente, titulada *“Acceso a la Carrera Profesional de los Docentes Principiantes”*, en donde se señala que la Carrera Profesional Docente dispondrá de un apoyo complementario de una Política nacional de apoyo o Inducción de Profesores para su Primera Experiencia Docente, contribuyendo a su mejor inserción en la profesión y en la cultura de la comunidad escolar respectiva y que esta política debe ser concebida como un derecho para los profesores principiantes al inicio de su carrera y debe tener carácter nacional y ser responsabilidad del Ministerio de Educación y que *“entre las estrategias para desarrollar la inducción, deberían ocupar un lugar muy especial las mentorías a cargo de profesores de la Red Maestros de Maestros”*(Ministerio de Educación, 2009, Carrera Profesional Docente. Un desafío para Chile). Se aclara que la inducción no tiene por propósito compensar debilidades o carencias de la formación inicial, sino que apoyar al nuevo profesor a asumir las demandas que surgen del ingreso a la profesión docente y a adaptarse a culturas y contextos escolares específicos que son complejos y se explicita que pueden existir varias alternativas de modalidades para desarrollar la



inducción, sin embargo, preferentemente se considera la opción de realizarla por medio de mentores especialmente formados para ello.

Se considera clave la fase inicial del ejercicio profesional para una inserción a la docencia que posibilite el total desarrollo de las capacidades de los jóvenes profesores que se incorporan a la profesión, los cuales transcurrido el primer año de ejercicio profesional docente y finalizado el proceso de inducción a cargo de un profesor mentor, deben participar en su primera evaluación docente, tras la cual, al comienzo de su tercer año de ejercicio profesional, estarán en situación de ingresar a la carrera profesional docente si el resultado obtenido es al menos el correspondiente al nivel de desempeño básico. Si eventualmente obtuviese el nivel de desempeño Insatisfactorio no podrá ingresar a la carrera profesional y de acuerdo a lo que establece el sistema de evaluación docente, deberá volver a evaluarse el siguiente año, dependiendo del segundo resultado, la posibilidad de ingresar a la carrera. Si obtiene por segunda vez un resultado Insatisfactorio, el profesor principiante tendrá una tercera y definitiva oportunidad al año siguiente, en la cual si vuelve a salir por tercera vez consecutiva en nivel de desempeño Insatisfactorio, deberá abandonar la dotación.

Los profesores principiantes que ingresen a la carrera profesional, lo harán al tramo de desarrollo inicial, entendido que la carrera profesional docente considera los siguientes tramos:

- a) *"Desarrollo inicial: En él se ubican los docentes que obtienen un nivel de desempeño Básico en su evaluación o que, habiendo obtenido en ésta un nivel de desempeño Competente, no alcanza el nivel logro Suficiente en la prueba escrita de conocimientos pedagógicos y disciplinarios que actualmente rinden quienes postulan a la Asignación Variable por Desempeño.*
- b) *Desarrollo temprano: Ubica a los docentes que obtienen un nivel de desempeño Competente en su evaluación y que obtienen el nivel de logro Suficiente en la prueba escrita de conocimientos pedagógicos y disciplinarios.*
- c) *Desarrollo medio: Ubica a los docentes que obtienen nivel de desempeño Competente en su evaluación y el nivel de logro Competente en la prueba escrita de conocimientos pedagógicos y disciplinarios.*



- d) *Desarrollo superior: En este tramo se ubican los docentes que obtienen un nivel de desempeño Destacado en su evaluación y el nivel de logro Competente en la prueba escrita de conocimientos pedagógicos y disciplinarios. También aquellos que obtienen Competente por segunda vez en su evaluación, y Competente en la prueba escrita.*
- e) *Desarrollo experto: En él se ubican los docentes que obtienen nivel de desempeño Destacado en su evaluación y el nivel de logro Destacado en la prueba escrita de conocimientos pedagógicos y disciplinarios. También aquellos docentes que obtienen un nivel de desempeño Destacado en su evaluación, por segunda vez, y un nivel de logro Competente en la prueba escrita. Y los docentes que obtienen por tercera vez nivel de desempeño Competente en su evaluación y el logro de Destacado en la prueba escrita" (Ministerio de Educación, Carrera Profesional Docente. Un desafío para Chile, 2009: 33).*

Una vez que los docentes alcanzan el tramo de "desarrollo medio" se propone un reconocimiento adicional o especial, correspondiente al tramo respectivo de la carrera para los profesores que:

- a) *"Cumplan responsabilidades profesionales, en su establecimiento educacional, adicionales a la docencia de aula. Por ejemplo, profesor jefe, jefe de ciclo, encargado de proyectos de mejoramiento o innovación pedagógica, asesor de centros de alumnos, etc.*
- b) *Ejerzan su docencia en establecimientos prioritarios o que cuenten con mención en un subsector de aprendizaje con escasez de docentes;*
- c) *O que cuenten con estudios de postgrados y/o pos títulos debidamente acreditados y pertinentes a las funciones específicas que ejercen" (Ministerio de Educación, Carrera Profesional Docente. Un desafío para Chile, 2009: 33)*

En las reflexiones finales del documento citado, se señala que el Ministerio de Educación con esta propuesta de Carrera Profesional Docente, contribuye a generar, ad portas el Bicentenario del país, los espacios de conversación que posibiliten construir los consensos que favorezcan la concreción de una carrera docente que oriente el desarrollo profesional de los profesores del país y que asegure el derecho a una educación de calidad para todos y todas.



2.2.6. TRABAJO DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

Con respecto al trabajo docente, se señala que esta es una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres, por lo mismo, es una de las profesiones tradicionalmente incluidas en el grupo de las feminizadas, y se relaciona a la vocación de servicio. Según Vaillant (2004, p.53), en América Latina, dos tercios de los docentes son mujeres en comparación con los sectores no docentes. Según un estudio realizado por Xiaoyan Liang (2003), estas mujeres suelen ser esposas del jefe de familia y generalmente su sueldo constituye una fuente de ingresos secundaria para la familia, confirmando la hipótesis, señalada por Vaillant (2004), quien dice que es posible que los docentes escojan la profesión porque tiene menores horas de trabajo, el horario es flexible y por las vacaciones escolares.

Vaillant señala que el promedio de escolaridad de los docentes es de, alrededor de 12 años, variando entre 11 años en Brasil y Venezuela, y casi 16 en Chile, promedio bajo en comparación con Estados Unidos, Japón y países de la OCDE (Organización para la Cooperación y desarrollo Económicos). En cuanto a la edad promedio de los docentes en América Latina, esta fluctúa entre 35 y 40 años, y, en Chile, el promedio es más de 40 años.

En cuanto a la educación de niños y adolescentes latinoamericanos de contextos socio-económicos bajos que asisten a las escuelas, los docentes, según Vaillant (2004), tienden a ser profesores empíricos, quienes no tienen una formación específica y generalmente son nombrados en forma temporal para resolver problemas inmediatos. Algunos de estos docentes, terminan emigrando a las ciudades y obtienen un nombramiento permanente, situación que agrava el hecho que los que sí poseen el título profesional y están habilitados para enseñar tienen como su primer puesto de trabajo en las escuelas de contexto crítico.

Con respecto a la carga horaria, esta presenta una variación importante al comparar los países latinoamericanos, los distintos niveles educativos y considerando entre 35 y 45 minutos por hora. Por ejemplo: los profesores primarios tiene una carga horario que varía entre 20 y 25 horas, y los profesores secundarios entre 20 y 40 horas. Esto muestra, como señala Vaillant (2004) y citando el estudio llevado a cabo por Xiaoyan Liang, que los docentes latinoamericanos trabajan significativamente menos que el resto de la población activa. Los maestros y profesores tienen horarios laborales que promedian unas 35 horas por semana en comparación con casi 50 de otros



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

trabajadores. Sin embargo, se debe considerar que estos datos no representan la carga real de los docentes, puesto que en los países de la región es costumbre que los profesores trabajen en dos o más establecimientos con el objetivo de aumentar su salario, sucediendo esto tanto en el nivel secundario como primario. Por otro lado, la carga lectiva u horaria no considera el tiempo que emplean los profesores en preparar clases, corregir trabajos, atender a madres o padres de familia y asistir a ciertas reuniones, todo lo cual en muchos países no se remunera.

En cuanto al aumento de salario docente en América Latina, éste se basa en los años de servicio, aunque en algunos países se asigna valor monetario a los cursos de perfeccionamiento cursados, al desempeño y en base a pruebas de conocimientos. Los bajos salarios presentes en la docencia, no sólo fuerzan a buscar trabajos que complementen sus entradas, sino también simbolizan a los ojos de los maestros la desvalorización de su trabajo profesional. Sin embargo, el salario docente es mucho más predecible que el de otras profesiones, siendo el nivel de formación y los años de experiencia los elementos determinantes de éste, aunque se pueden identificar otros factores, tales como: género, localización del centro educativo, el sector público o privado y agremiación.

Según Vaillant y Rossel (2004), los docentes buscan ir avanzando en una carrera que les permita alcanzar como profesores de aula los mejores centros educativos. En este sentido, ocasiona que los profesores se mantengan en un mismo establecimiento por períodos cortos, lo que aleja, cada vez más, a los docentes del aula, puesto que, para ir incrementando su salario y subir en el escalafón docente, los profesores tienden a buscar labores más bien administrativas y/o directivas dentro del sistema. Igualmente, los directores rotan buscando mejores centros para desarrollar su trabajo, o como supervisores o inspectores. Siguiendo a las autoras citadas, la propia estructura de la carrera docente puede contribuir a castigar a los centros que en principio son menos atractivos como unidades más expuestas a la movilidad y rotación de maestros y profesores, en tanto expulsores de docentes que, pasado el mínimo requerido, buscan nuevas alternativas de movilidad y ascenso en otros centros.

Las características de las condiciones de trabajo son similares en los países latinoamericanos: escuelas sin libros ni materiales para enseñar ni medios de comunicación; estudiantes con carencias nutricionales y dificultades para aprender; y comunidades sin recursos para apoyar el trabajo en la escuela. También, los profesores tienen pocos incentivos para su



desarrollo profesional consecuencia de limitaciones financieras y, por otro lado, un sistema educacional que pone énfasis en la expansión de la matrícula antes de fortalecer el rol profesional docente, complican aún más la situación. Los bajos salarios y las condiciones precarias han empeorado particularmente el reclutamiento de nuevos docentes.

En las últimas décadas, el perfil y las condiciones de vida de los docentes latinoamericanos han cambiado, debido a que el ingreso a la docencia está marcado por los sectores más bajos. Según un estudio realizado por Schiefelbein y Tedesco (2005), citado por Vaillant (2004, 56), se señala que en el año 1997, el 80% de los alumnos que ingresaban al Instituto Pedagógico de Chile (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE), tenían puntajes más bajos que otras carreras, y había aumentado el porcentajes de estudiantes que provenían sectores sociales bajos.

En cuanto a la insatisfacción que los docentes manifiestan hacia su trabajo, Vaillant (2004, 56), nombra dos investigaciones realizadas por distintos investigadores en distintos países, las que corroboran esta insatisfacción. Estas investigaciones se pueden visualizar en el siguiente cuadro:

TABLA 5. INSATISFACCIÓN DOCENTE EN ALGUNOS PAISES LATINOAMERICANOS

<i>Elaboración propia en base a Vaillant, 2004:56-57</i>			
Investigadores	Año	País/países	Principales resultados
Schiefelbein Braslavsky Gatti Farrés	1994	México Argentina Brasil	En base a entrevistas a maestros en servicio en escuelas urbanas, se concluyó que el salario y el reconocimiento social recibido eran bajos y que, en consecuencia, la satisfacción era baja.
Gatti	1996	Brasil	Se obtuvo información de tres estados que representan las características del resto. Se concluyó que lo que más frustraba a los docentes era el bajo salario, la ausencia de condiciones mínimas de desarrollo profesional, falta de formación y actualización, las relaciones de trabajo, las exigencias ajenas al aula, la falta de responsabilidad del estado, la falta de objetivos claros y la discontinuidad de políticas por cambio de administraciones.

En este contexto es importante señalar que no todos los docentes tienen las mismas percepciones, por lo mismo una de las dimensiones que



afecta estas percepciones son las condiciones familiares y personales de cada docente. Así, los docentes con mejores condiciones son más críticos en relación a su profesión, mientras que los que tienen un índice socio-económico bajo evidencian expectativas asociadas a contribuir con el ingreso familiar, a tener un empleo seguro y a conciliar la actuación profesional con el mantenimiento de la familia denotan expectativas más idealizadas, que asocian al acto de enseñar a los niños con el consecuente reconocimiento social a su labor.

Es así como en Argentina, un estudio cualitativo da cuenta acerca de cómo ha ido evolucionando la visión de la docencia por parte de quienes la ejercen desde una visión complementaria manifestada principalmente por mujeres hacia un espacio de inserción laboral atractivo por la seguridad del puesto. No obstante lo anterior, los temas emergentes más significativos están relacionados con sentimientos de insatisfacción por no percibir espacios de participación en la toma de decisiones, ver disminuida su autonomía, y desdibujada su identidad profesional por el deterioro general de las condiciones de trabajo. (Señorino, 2005)

Por otra parte, Vaillant (2004), señala que la base cultural y profesional de los maestros es insuficiente para enseñar programas curriculares, que buscan desarrollar habilidades cognitivas compleja. En este sentido, los nuevos docentes hacen uso de las imágenes de la enseñanza escolar que recibieron antes de la formación docente inicial o tienden a someterse a las demandas contextuales de la escuela en la que trabajan. Así, un estudiantes que ingresa a la carrera docente tiene una historia escolar de, en promedio, 14 años, en los cuales aprenden qué se puede y qué no se puede hacer en la escuela, sus rutinas, las relaciones de poder y las jerarquías de los distintos sujetos que conviven en las instituciones educativas.

Esto constituye, como señala Vaillant (2004), el “*fondo de saber*” el cual orienta las formas en que los docentes asumen su propio perfil. En este sentido, se considera que, como señala la autora anterior citando a Diker y Terigi (1997), se da un proceso relacional entre como los docentes asumen su rol puesto que se parte de la base de que ninguna asignatura de la formación docente inicial entrega herramientas para controlar la disciplina. Por lo mismo, los docentes principiantes aluden a su memoria educativa, es decir, aplican estrategias internalizadas en su experiencia. Esto, se conoce con la expresión “*Shock de la práctica*”, que es el mecanismo mediante el cual los docentes aprenden a desempeñar su tarea que no está previsto en los programas de formación inicial. Entonces, para los docentes principiantes la



escuela es vista como "ya hecha", entonces, en ella aprenden rituales, formar de trabajo al ver a su colegas más experimentados, con consejos, interactuando con directivos, padres y alumnos.

En relación a la organización de los maestros, aún cuando las características de los sindicatos en Latinoamérica son heterogéneas, un perfil general sería: están formadas mayoritariamente por docentes que prestan sus servicios en escuelas públicas; se acogen a un marco jurídico que establece los requisitos para otorgar la personalidad jurídica a la organización; se rigen mediante estatutos internos y su principal fuente de financiamiento consiste en las cuotas de sus agremiados.

En este sentido, y para dimensionar el tamaño de los sindicatos en América Latina, es necesario aludir a ellos en varios países:

TABLA 6. SINDICATO DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

Elaboración propia en base a Vaillant, 2004:5			
País	Nombre del Sindicato	Características generales	Nº de miembros
México	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)	Desde su fundación en 1943, obtuvo personalidad jurídica y la afiliación de miembros del sistema es obligatoria.	1.200.000.- miembros. 800.000.- docentes. 400.000.- personal administrativo.
Brasil	Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)	Agrupación de sindicatos estatales.	700.000.- trabajadores.
Argentina	Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)	Se agrupa con entidades de más de veinte provincias.	700.000.- profesores.
Chile	Colegio de Profesores de Chile A.G.		100.000.- docentes de un universo de 150.000.-

Visualizando los sindicatos y su gran número de afiliados, se podría afirmar que poseen un alto poder sobre temáticas que afectan la educación y, en particular, a los docentes. Siguiendo a Vaillant (2004), los sindicatos docentes, en algunos casos, ejercen una fuerte oposición a los cambios producidos por las reformas. Esta oposición es respuesta a que los procesos



de transformación implican en algún momento un cambio en las reglas de juego históricas del sistema educativo. Cabe señalar, que los sindicatos docentes en América Latina están ligados al Estado como su principal empleador, pero, por sobre todo, porque es quien regula las condiciones de empleo y de enseñanza. Por otro lado, como los profesores actúan sobre la socialización e influyen en la comunidad y están dispersos en todo el país, hacen que la enseñanza sea atractiva para los partidos políticos. Por lo mismo, los conflictos docentes generalmente involucran a la comunidad al tener un fuerte efecto sobre la vida cotidiana lo que aumenta la visibilidad de sus demandas y puede generar solidaridad de otros sectores. Sin embargo, lo dicho anteriormente, permite asumir que cuando cesan las actividades educativas se produce el efecto contrario, es decir, afecta la calidad de la educación y a los sectores de la comunidad que están involucradas.

En este contexto, las oposiciones de los sindicatos hacia la reforma, como señala Vaillant (2004), se han instalado en la historia, con motivos múltiples y tienen que ver con el contexto nacional, regional y mundial. En este sentido, las principales oposiciones están relacionadas con las reformas educativas:

- a) Proceso de descentralización y política de privatización.
- b) Sistemas de evaluación nacional, premios y castigos según méritos.
- c) Participación en los procesos de las reformas.
- d) Modificación de los estatutos docentes y regímenes de pensión.

En los años 80 y 90, las capacitaciones docentes realizadas provocaron críticas en América Latina surgiendo una discusión académica con respecto al concepto de formación en servicio. Esta discusión aludía a dos visiones:

- a) Enfoque de capacitación como serie de acciones para subsanar elementos “deficitarios” de los docentes en cuanto a las necesidades actuales.
- b) Enfoque de capacitación como la formación profesional continúa a lo largo de toda la vida.

Los cursos de capacitación y perfeccionamiento docente en América Latina en los años 90, fueron diversos pero su objetivo, siguiendo a Vaillant (2004), era siempre el mismo: Mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal capacitados. Por otro lado, también aludían a integrar conocimientos en materias en cuales había una clara deficiencia. En este sentido, hubo empeños para facilitar la introducción de reformas



educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio. Así, las capacitaciones en servicio en América Latina, son vistas como respuesta a la incapacidad de los docentes para enseñar lo esperado por la sociedad o requerido por estándares dados, pero, trata al docente aisladamente, separado de los contextos que importan: aula, escuela y comunidad. Ahora bien, según Vaillant (2004), las capacitaciones se organizaron en dos circuitos: para directores y supervisores, centradas en la gestión y para docentes de aula, centradas en lo pedagógico y curricular.

La evaluación docente es un proceso que requiere de una precisa definición en sus modelos de partida, así como ajustes en la sistematización en su registro a través de la investigación para lograr ser entendida como dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional, eso con el fin de orientar y fortalecer el trabajo docente y contribuir al mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes. En este sentido, Vaillant y Rossel (2004), señalan que el tema en América Latina, no ha sido prioritario, significando la inexistencia de práctica o normativa. Sin embargo, supervisores, directores, estudiantes y la familia, con mecanismos a veces no formales, evalúan el comportamiento de los docentes. Ahora, según las mismas autoras, en los países latinoamericanos, los docentes, que cada vez que se propone la evaluación con un carácter sistemático, tienden a considerarla como una amenaza.

Según Navarro (2003), citado en Vaillant y Rossel (2004:47), señala que los factores que podrían estar afectando la actitud de los docentes frente a la evaluación del desempeño en América Latina, serían:

- a) Intento de establecer desde la evaluación, el vínculo entre evaluación de desempeño y sistemas de medición de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- b) Baja capacidad del sistema educativo para aplicar de manera ordenada y profesional los principios evaluativos que profesa.
- c) Competencias que promueven el nuevo perfil docente pero que no aluden en su totalidad a ellas.
- d) Incapacidad de captar desde sistemas de evaluación masivos, las prácticas educativas vistas desde la perspectiva etnográfica.
- e) El maestro en el aula como “*unidad de análisis*”, sin considerar dimensiones como el grupo de pares y el centro educativo donde trabaja.



Ahora bien, según Vaillant y Rossel (2004), en América Latina son muy escasas las experiencias en evaluación docente. Entre los países que han desarrollado estrategias de evaluación, éstas están articuladas con programas de envergadura. En este sentido, la única experiencia significativa y sistemática en la región, es el caso de Chile. Desde 1990, entre varias líneas públicas para fortalecer el profesionalismo docentes, Chile ha impulsado la aprobación del Estatuto legal, el mejoramiento de las remuneraciones y el establecimiento de incentivos al desempeño colectivo y de excelencia a docentes de aula. En este sentido, la evaluación docente en Chile se denomina Sistema Nacional del Desempeño Docente (SNED), el cual se aplica desde 1996. Su objetivo era mejorar los mecanismos de incentivos para los docentes y generar información acerca del desempeño de establecimientos educativos. Así, orienta a los establecimientos del país que reciben financiamiento del Estado ya sean administrados por las municipalidades o por el sector privado.

Otro objetivo importante del SNED, es identificar los colegios que reciben subvención estatal con mejor desempeño de cada región, otorgando premio al desempeño de los centros educativos y a los docentes que buscan incrementar su motivación. Por otro lado, se transforma en una guía al entregar información a la comunidad escolar sobre la calidad de los colegios, integrando medición de distintos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza y comparando establecimientos que atienden a una población similar en cuanto a sus características socioeconómicas. Ahora bien, a los establecimientos cuyo desempeño sea calificado como excelente, se les entrega, cada dos años, como incentivo una subvención de excelencia. Los establecimientos que son seleccionados no pueden representar más del 25% de la matrícula de la región y el 90% del monto monetario debe ser destinado a los profesores del colegio según su carga horaria. El destino del 10% restante es definido por cada establecimiento. El SNED, según Vaillant, D. y Rossel, C. (2004), se ha aplicado 4 veces entre los años 1996 y 2003. En este sentido, la aplicación a la fecha consta de 7 aplicaciones.

El SNED vincula los aumentos de remuneraciones de los docentes con el desempeño de los establecimientos educacionales. En este sentido, los factores de medición son:

- a) Efectividad: resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida.
- b) Superación: diferenciales de logro educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional.



- c) Iniciativa: capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico.
- d) Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento.
- e) Igualdad de oportunidades: accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional e integración de grupos con dificultades de aprendizaje.
- f) Integración y participación de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.

Previo a la evaluación de desempeño, se realiza la agrupación de establecimientos de similares características. En cada región del país se construyen grupos de establecimientos que puedan ser comparados, denominados "*Grupos Homogéneos*". Esto contribuye a que la comparación del desempeño entre establecimientos sea lo más imparcial posible. Luego de este paso, la evaluación es efectuada de acuerdo a la medición de indicadores para cada uno de los factores mencionados.

En enero de 2004, se aprueba la ley sobre evaluación docente la que orienta el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes y la enseñanza, con el fin de lograr mejores resultados. Los cuerpos legales en los que se sustenta la Evaluación Docente son:

- Ley Nº 19.933, promulgada el 30 de enero de 2004, que en su artículo 12º modifica el Estatuto Docente reemplazando el antiguo sistema de calificaciones y estableciendo el nuevo sistema de evaluación, de carácter formativo y que se realizará cada cuatro años.
- Ley Nº 19.961 Sobre Evaluación Docente, promulgada el 9 de agosto de 2004.
- Reglamento sobre Evaluación Docente, Decreto Nº192 de Educación, del 30 de agosto de 2004, publicado en el Diario Oficial el 11 de junio de 2005, que norma distintos aspectos de la implementación del sistema de evaluación, tales como sus procedimientos, periodicidad y plazos, entre otros.
- Artículo 36º de la Ley 20.079, promulgada el 14 de noviembre de 2005, que en su artículo 36 se refiere al bono pro calidad de la dotación docente y a la situación de los docentes que se negaren a la evaluación



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

docente sin causa justificada. (Información extraída el 24 de abril de 2008.

<http://www.docentemas.cl/sistema02.php?PHPSESSID=7b8809442180917e8e03c700d2609e67>)

El modelo de Evaluación Docente se basa en el Marco para la buena Enseñanza, el que define cuatro dominios, veinte criterios y setenta descriptores que encuadran y orientan la recolección de datos que se convierten en evidencias evaluativas. Por otro lado, los instrumentos utilizados son: Portafolio; Pauta de Autoevaluación; Entrevista de un evaluador par; Informes de referencia de terceros. En cuanto a los niveles de desempeño con los que los docentes serán evaluados, estos son: Destacado; Competente, Básico; Insatisfactorio; cuya definición se señala en el cuadro siguiente:

TABLA 7. NIVELES DE EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO

Fuente: <http://www.docentemas.cl/resultados01.php>

Destacado	Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.
Competente	Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño
Básico	Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).
Insatisfactorio	Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente

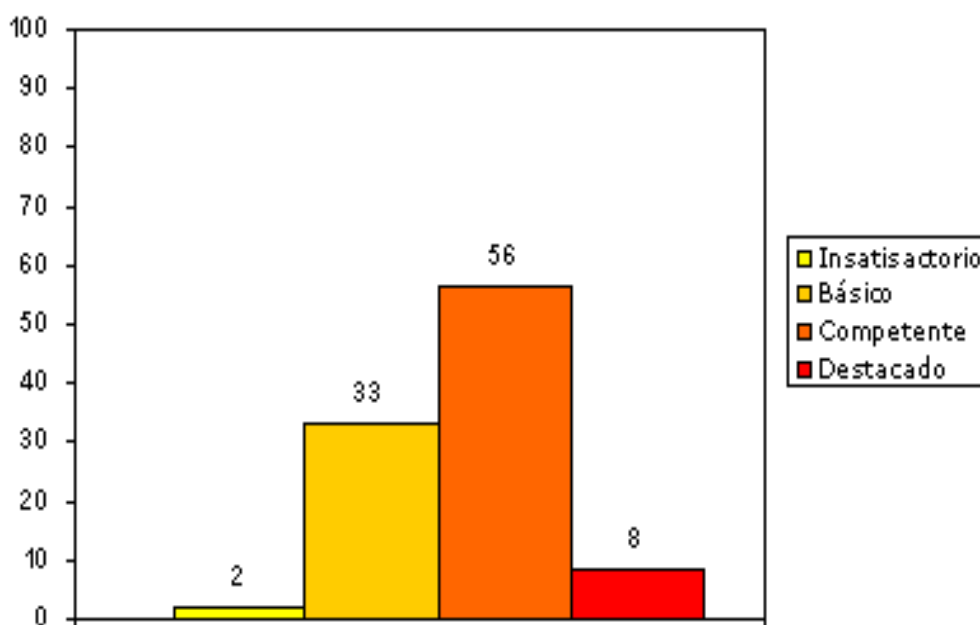
En cuanto a los datos revisados en este estudio, se pueden citar los resultados de la aplicación de la evaluación docente realizada el año 2007. Los datos de estos resultados, según la página web oficial del proceso www.docentemas.cl, en su link <http://www.docentemas.cl/resultados05.php>, son los siguientes:



Participación de 10.415 profesores de 338 comunas del país:

- a) 3.137 son profesores generalistas que se desempeñan en cursos de 1º a 4º básico.
- b) 3.651 docentes son especialistas de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión de la Naturaleza, Comprensión de la Sociedad o Educación Física de 5º a 8º básico.
- c) 3.627 docentes son especialistas de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Historia, Biología, Física, Química y Educación Física de Educación Media.

Gráfico N° 01: Resultados de Evaluación de Desempeño 2007



864 docentes tuvieron un resultado final Destacado.

5.883 docentes tuvieron un resultado final Competente.

3.459 docentes tuvieron un resultado final Básico.

209 docentes tuvieron un resultado final Insatisfactorio.

Gráfico N° 02: Comparación de Resultados de Evaluación Docente

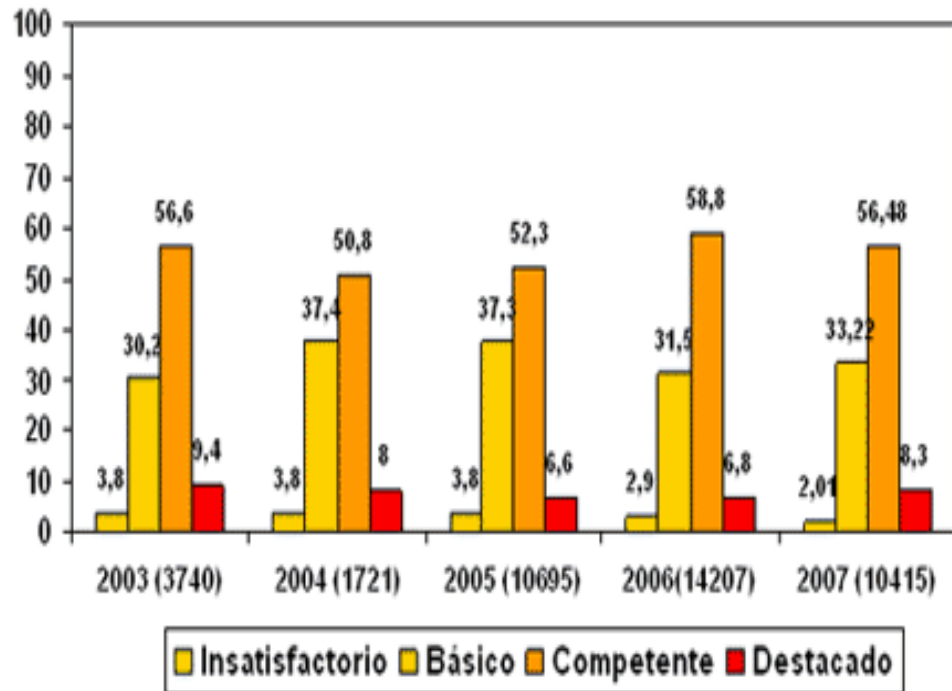
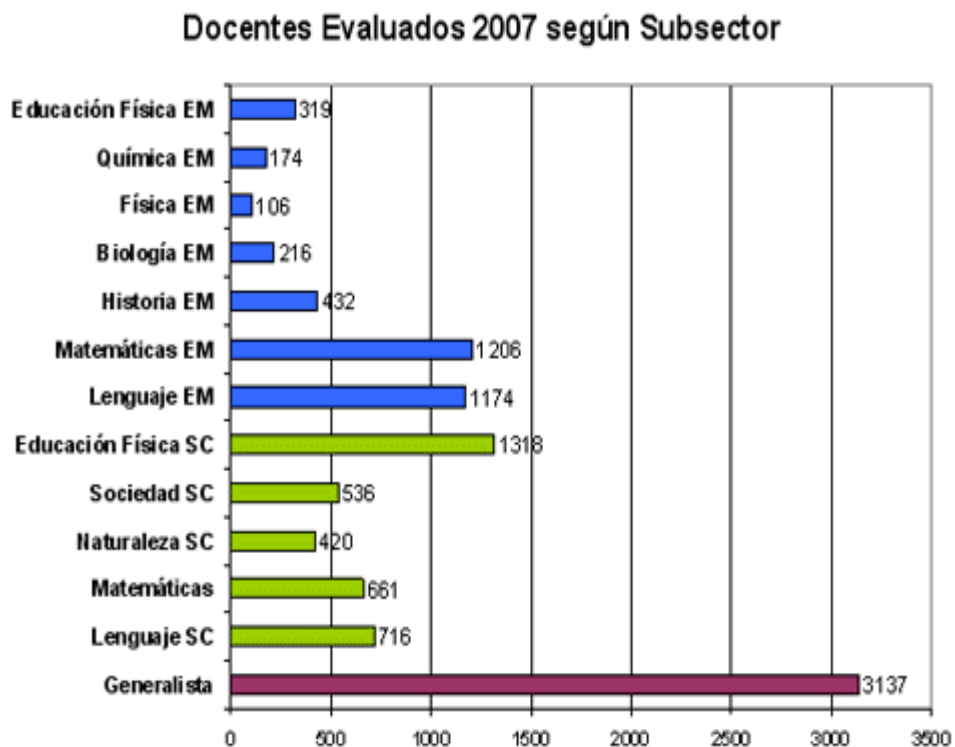


Gráfico Nº 03: Docentes Evaluados año 2007



Nota:

Barra magenta: docentes de primer ciclo.

Barra de color verde: docentes de subsectores correspondientes a segundo ciclo.

Barras Azul: docentes de los subsectores de enseñanza media.

2.3. HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Durante las reformas educativas, en muchos países del mundo y atendiendo a los procesos y resultados de dichas reformas que buscaron un mejoramiento de la calidad de la Educación, la mirada se vuelve sobre los profesores, y se comienza a hablar recurrentemente de profesionalización y Desarrollo Profesional Docente.

En primera instancia el concepto de desarrollo, alude o sugiere una noción de algo dinámico con lo cual se da la idea de progresión, incremento o



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

crecimiento. Las acepciones de desarrollo profesional, van desde la asociación e incluso identificación que se hace con los cursos de perfeccionamiento o capacitación, con lo cual se reduce y simplifica demasiado la connotación de los términos involucrados, pasando por la acepción de desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje de los docentes (Bell y Gilbert, 1994) hasta el planteamiento que señala que el desarrollo profesional es una propuesta a lo largo de la carrera profesional desde la formación inicial (Fullan, 1987).

2.3.1. CONCEPTUALIZACIONES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Respecto a lo que se entiende por desarrollo profesional docente, en un sentido amplio se refiere al desarrollo de una persona en su rol profesional. Más concretamente, el desarrollo de un profesor es el crecimiento profesional que éste alcanza como resultado de ganar experiencia progresivamente y de examinar su enseñanza sistemáticamente (Glatthorn, 1995).

Al abordar una revisión de la literatura respecto a desarrollo profesional docente (Smith 2007; Schwille y Dembele 2007; Vaillant, 2007; Marcelo 2006; Fuentealba 2006, Tardif, 2004; Villegas-Reimers, 2003, Hernández y Sancho, 1996), se encuentra distintos modos de abordar la temática, no obstante, todas ellas coinciden en que el profesor como profesional de la educación, es la imagen que se ha ido consolidando con mayor atención en la investigación sobre profesores y en su formación. Se señala además que el Desarrollo Profesional Docente es un tema clave en las reformas educativas (Vaillant, 2007; Villegas-Reimers, 2003).

Por otra parte, se señala que la noción de desarrollo profesional docente hace referencia tanto a una acción como a un efecto; en este sentido refiere tanto a un proceso como a un producto. Implica que se produzcan cambios perfectivos a lo largo de la carrera profesional y que exista una relación estrecha entre éstos y el aprendizaje de la enseñanza. En síntesis, bajo esta conceptualización, el convertirse en profesor forma parte de un proceso continuo, en el que éste interactúa y aprende con sus iguales; es decir se vincula y pregunta, pero también transforma a otros actores del proceso educativo y miembros de la comunidad educativa en pro de la optimización del quehacer educacional.

Otra definición de desarrollo profesional docente lo conceptualiza como el proceso continuo de crecimiento de las competencias para la enseñanza,



desde la formación inicial hasta el fin de la carrera profesional, con el fin de favorecer los aprendizajes de los alumnos para que éstos se puedan desenvolver en tres ámbitos complementarios: Inserción laboral, participación ciudadana y realización personal. Estos aprendizajes, prescritos, por la sociedad a través del currículo nacional, deben ser logrados por todos los estudiantes que estén dentro del sistema escolar (Beca et al, 2006).

El desarrollo profesional como conceptualización incluye experiencias formales (asistencia a reuniones y talleres profesionales, mentorazgo) como experiencias informales (Lectura de publicaciones de orden profesional, mirar documentales en televisión), (Ganser, 2000). Esta concepción de desarrollo profesional es más amplia que la carrera profesional, ya que el desarrollo se define como el crecimiento que ocurre cuando el profesor se mueve en su ciclo de carrera profesional (Glatthorn, 1995). Y es más amplio que el desarrollo personal, el cual es entendido como un componente del desarrollo profesional del profesor en la medida que se trata de intervenciones sistemáticas a través de programas que promueven el crecimiento y desarrollo en la profesión.

Frente a cuando comienza el desarrollo profesional docente, se encuentran autores que señalan que este comienza con la Formación Inicial (Villegas-Reimers, 2003) y otros se preguntan si efectivamente la Formación Inicial es puerta de entrada al desarrollo profesional (Montero, 2002).

Por otra parte, hoy se plantea que estamos en presencia de un nuevo paradigma respecto del desarrollo profesional docente (Cochran-Smith and Lyte, 2001; Walling and Lewis, 2000) y se señala como evidencias de lo anterior, la extensa literatura producida con relación a modelos y prácticas de desarrollo profesional desde los años 90' en adelante; la importancia de estudios sobre la temática con el propósito de aprender a apoyar más eficazmente los esfuerzos en perspectivas de desarrollo profesional y la implementación de iniciativas que tienen como objetivo mejorar los conocimientos y destrezas profesionales. Al respecto se señala como un buen ejemplo, los esfuerzos de la *Asia-Pacific Economic Cooperative* (APEC) por mejorar la educación de los profesores, ya que lo identifica como clave en el desarrollo económico de la región.

Dicho lo anterior, esta nueva perspectiva del Desarrollo Profesional Docente tiene las siguientes características:

- 1) Está basado en un modelo constructivista más que en un modelo orientado a la transmisión. Como consecuencia de ello los profesores



- son tratados como aprendices activos (Lieberman, 1994; Mc Laughlin and Zarrow, 2001).
- 2) Es percibido como un proceso en un período largo de tiempo reconociéndose con ello que los profesores aprenden en el tiempo. Lo que significa que una serie de experiencias relacionadas entre sí, se visualiza como más efectiva (que presentaciones inconexas) ya que permite a los profesores relacionar las nuevas experiencias con los conocimientos previos.
 - 3) Es percibido como un proceso que tiene lugar dentro de un contexto particular. Contrario a la visión tradicional que visualiza las oportunidades de desarrollo relacionadas con un entrenamiento para las experiencias de sala de clases reales, se percibe que el desarrollo profesional es en las escuelas y relacionado con las actividades cotidianas de los profesores y aprendices (Abdal-Haqq, 1996; Ancess, 2001; Baker and Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski et al., 2000; Ganser, 2000; McLaughlin and Zarrow, 2001). Las escuelas son transformadas en comunidades de aprendices y de investigación (McLaughlin and Zarrow, 2001); comunidades profesionales (King and Newmann, 2000) y comunidades afectuosas (Jenlink and Kinuccan-Welsch, 1999)
 - 4) Muchos identifican este proceso como vinculado íntimamente a la reforma de la escuela (Guskey, 1995b; Loucks-Horsley, 1998) de tal manera que el desarrollo profesional es un proceso cultural que se construye y no de simple entrenamiento (Cochran-Smith and Lytle: 2001) y que es afectado por la coherencia del programa de la escuela (King and Newmann: 2000). En este caso los profesores son investidos como profesionales y ellos esperan recibir el mismo tratamiento que ellos mismos esperan dar a sus estudiantes (McLaughlin and Zarrow, 2001). Un programa de desarrollo profesional que no esté apoyado en la reforma curricular o de la escuela no es efectivo (Guzmán, 1995; Schifter, Russell and Bastable, 1999)
 - 5) Un profesor es concebido como un profesional reflexivo, como alguien que participa de la profesión con ciertos conocimientos de base y que adquirirá nuevos conocimientos y experiencias basadas en sus conocimientos previos (Cochran-Smith and Lytle, 2001; Jenlink and Kinuccan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994). De acuerdo a lo anterior, el papel del desarrollo profesional es ayudar a los profesores a desarrollar



nuevas teorías y prácticas pedagógicas (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995; Schifter, Russell and Bastable, 1999) y para ayudar a desarrollar su pericia en el campo (Dadds, 2001)

- 6) El desarrollo profesional es concebido como un proceso de colaboración (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995). Aunque puede existir algunas oportunidades para el trabajo y reflexión individual, el desarrollo profesional ocurre cuando se producen interacciones significativas (Clement y Vanderberghe, 2000) no solamente entre profesores, sino también entre profesores, administradores, padres y otros miembros de la comunidad (Grace, 1999).
- 7) El desarrollo profesional puede ser visto de manera muy diferente en diversos escenarios e incluso dentro de un sencillo escenario y puede tener una variedad de dimensiones (Scribner, 1999). No existen una forma o modelo de desarrollo profesional mejor que otras y que puedan ser implementadas en cualquier institución, área o contexto. Escuelas y Educadores deben valorar sus necesidades, creencias culturales y prácticas en orden a decidir qué modelo de Desarrollo Profesional puede ser más beneficioso para su situación particular. Está claro en la literatura los diferentes factores que dentro de un lugar de trabajo (una variable importante del contexto) tal como la cultura y estructura de la escuela pueden influenciar el sentido de eficacia y motivación profesional de los profesores (Scribner, 1999). Aparentes resultados contradictorios reportados en la literatura, tales como el hecho de que algunos estudios concluyen que el mejor Desarrollo Profesional es el diseñado e implementado en una escala pequeña, mientras que otros dicen que es más efectivo cuando es implementado en una escala aproximado a un gran sistema, pueden ser explicados, no decidiendo que estudio es más exacto que el otro, sino examinando que los contextos de los estudios son diferentes. Guskey (1995b) sugiere la importancia de poner atención enérgicamente a los contextos que la óptima mezcla de los procesos de Desarrollo Profesional pueden ser identificados y planificados, en otras palabras, el Desarrollo Profesional puede ser considerado en el marco de las tendencias y eventos sociales, económicos y políticos (Woods, 1994). La singularidad de los escenarios individuales será un factor crítico en la educación, lo que se trabaja en una situación no se podría trabajar en otro, ya que debido a la variabilidad enorme en contextos educativos nunca habrá una respuesta correcta. Lo que habrá en una diversidad de respuestas propias de cada contexto. La búsqueda por lo tanto se debe enfocar a



encontrar la mezcla óptima de un surtido de procesos de desarrollo profesional y tecnologías que trabajan mejor en un escenario particular (Guskey, 1995a).

Sparks, 1994 y Loucks-Horsley, 1995 coinciden en señalar *"que se ha producido una sensible evolución del concepto de desarrollo profesional docente, pasando por la búsqueda del crecimiento individual y por el interés por lo organizativo, hasta llegar a una perspectiva más integradora del desarrollo donde se requiere un marco más amplio respecto del Desarrollo Profesional, que privilegie no solo al individuo, sino también a los diversos sectores que se ven involucrados para la mejora del sistema educativo, el desarrollo equilibrado y armónico del profesorado y de la institución"* (Fuentealba, 2006: 71).

Considerando lo anterior, abordar otra mirada más amplia y dinámica del desarrollo profesional docente puede ser factible desde dos marcos de referencia: el primero, en que el desarrollo es entendido como resultado de la integración de aspectos personales, profesionales e institucionales y el segundo, que concibe dicho desarrollo como explicado desde el contexto en que el profesor se vincula.

Tener presente los factores antes mencionados significa que se concibe el desarrollo profesional docente como *"un proceso de crecimiento y aprendizaje, en el cual pensamientos, personalidad del profesor, interacciones sociales, condiciones profesionales interactúan dando profesionales, contexto y cultura interactúan dando cuenta de un proceso complejo y muchas veces impredecible, en el que los diferentes estadios (edad, nivel de la carrera profesional, nivel de desarrollo cognitivo, etc.) se constituyen en un referente explicativo mas"* (Fuentealba, 2006: 71).

Existe otra forma de conceptualizar el desarrollo profesional y que lo conceptualiza de una manera mucho más interactiva, es así como diversos autores (Pickle, 1985; Bell y Gilbert 1996; Hargreaves, 1994; Hargreaves y Goodson, 1996; Vonk, 1995; Shulman, 1987 en Fuentealba 2006) plantean que es imposible analizar el proceso de convertirse en profesor desde sólo un aspecto (por ejemplo, edad, tipo de interacciones establecidas en el establecimiento, etc.), puesto que en el quehacer y proceso de crecimiento del profesor simultáneamente entran en juego diversos factores (personales, profesionales e institucionales) que actúan complementariamente.

Otro grupo de investigadores (Lortie, 1975; Zeichner, 1990; Feiman-Nemser, 1983; Hargreaves, 1992, 1996, 1999; Fullan, 1993; Bullough, 1997;



Pérez Gómez, 1998; 1999; Blanco, 1999; Fullan y Hargreaves, 1999; Lieberman, 1996; Bolívar, 1999 en Fuentealba, 2006) más cercanos a un enfoque de corte sociológico han relevado el papel que juegan el contexto y la cultura escolar en la vida y desarrollo profesional del docente. Según plantean estos autores, el hecho de destacar el rol que juegan el contexto y la cultura escolar no significa que el desarrollo profesional docente se reduzca a un mero proceso de socialización, en donde solamente lo esperable es cómo un docente se apropia acríticamente del conjunto de creencias, rituales y significados propios de toda institución sino que en cómo el profesor se va configurando como tal en ese contexto y al mismo tiempo va afectando a otros.

De tal manera “...el desarrollo profesional docente es un proceso de cambio permanente presente a lo largo de toda la vida profesional tanto cualitativo como cuantitativo; multidimensional (biológico, psicológico, cognitivo y social); dialéctico, en el sentido que la interacción entre los factores de carácter contextual, por un lado, y la construcción personal que los profesores realizan de dichos factores, por otro, permitirán que se configure efectivamente un espacio de Desarrollo Profesional”(Fuentealba, 2006: 72)

Es así, como Coronel (2003) plantea que el desarrollo profesional se caracteriza por tres cualidades básicas:

- a) Se produce a lo largo de toda la vida, no limitándose, a fases, etapas o edades concretas,
- b) Es multidireccional, ya que existen múltiples alternativas las cuales no son necesariamente coincidentes en relación a los propósitos a los que se orienta,
- c) Es personal y único, porque son las personas las que construyen y organizan activamente sus historias personales.

Luego Coronel (2003) continúa desarrollando su concepción y agrega que distingue tres dimensiones con relación al desarrollo profesional, las cuáles son las siguientes:

- a) Desarrollo personal, que se relaciona con la toma de conciencia acerca de los factores que condicionan el desempeño docente, enfatizando la



responsabilidad que le cabe al profesor en su propio desarrollo profesional. Esta dimensión se vincula con el cambio de actitudes, valores y creencias y con la capacidad de analizar sus propias prácticas,

- b) Desarrollo social, que refiere a la demanda de transformar el diálogo individual que los profesores tienen con el contexto de desempeño en una conversación abierta y en colaboración, incluyéndose la renegociación compartida con la cultura organizacional existente y
- c) Desarrollo institucional, que enfatiza la necesidad de que el desarrollo de los profesores se vincule con el mejoramiento de la calidad de la unidad educativa y con el desarrollo institucional, de tal manera que no es posible comprender al uno sin el otro.

En esta última dimensión, se ha venido insistiendo en la literatura, relacionando el desarrollo de cada docente a la evolución de la institución educativa en la que se desempeña laboralmente en una lógica de colaboración junto a otros profesionales de la educación (Fullan, 1994; Sparks, 1994 y Loucks-Horsley, 1995). En este mismo sentido se ha planteado el concepto de desarrollo educativo (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993), como un concepto que supera la dicotomía entre la dimensión personal y la dimensión institucional, incluyendo además el desarrollo del currículum.

Otro autor propone seis ámbitos o dimensiones del desarrollo profesional de profesores (Howey, 1985):

- a) Desarrollo pedagógico, que supone el mejoramiento de la enseñanza que ejecuta el profesor por medio de su participación en actividades dirigidas a mejorar sus habilidades instruccionales, sus competencias en la gestión del aula o sus conocimientos de las áreas curriculares.
- b) Conocimiento y comprensión de sí mismo, que debe dirigirse a la construcción de una imagen de sí mismo y un autoconcepto equilibrado y dinámico.
- c) Desarrollo cognitivo, que produce una mejor gestión de los procesos cognitivos, con impacto en la adquisición de conocimientos y en el procesamiento de la información.
- d) Desarrollo teórico, consecuencia de la reflexión y el análisis crítico de la propia práctica y la construcción de teoría a partir de ella.



- e) Desarrollo profesional, propiamente dicho, generado por la misma investigación sobre la práctica.
- f) Desarrollo de la carrera, a través de la asunción sucesiva de nuevos roles en el staff institucional o en puestos de apoyo educativo.

Se señala que el desarrollo profesional docente es un proceso en el que se pueden diferenciar ciertos hitos claves, ellos son parte, en la formación inicial, momento en que se acumula conocimiento e información respecto de lo que será el realizar la actividad profesional de la docencia, juega un especial papel en el momento que el profesor se integra a una unidad educativa, en la medida que es ahí donde las competencias aprendidas durante el período de formación entran en tensión con la realidad, y se consolida cuando éste es capaz de dirigir autónomamente su desarrollo profesional y de constituirse en un eje importante al momento de llevar a cabo cualquier proceso reformador del que hacer educativo (Fuentealba, 2006)

No obstante las definiciones anteriores, la discusión respecto a que se entiende por dicha afirmación queda relegada a un segundo plano, dándose por hecho una acepción consensuada. Lo que sí se puede afirmar es que hay elementos comunes en las distintas acepciones en que se usa esta construcción conceptual y es así como se asume en su significado que es importante la dinamización de la vida profesional de los docentes, que promueve la mejora de la formación y el desarrollo del aprendizaje profesional, los cuales se convierten en la base de sus desempeños profesionales. Según otros autores se pueden distinguir algunos elementos claves en su constitución:

- a) Que parte en la formación inicial, instancia en la que se acumula información y conocimiento con relación a lo que será la docencia como actividad profesional a desempeñar,
- b) Que ejerce un rol clave en el momento en que el profesor se inserta profesionalmente en el establecimiento educacional, atendiendo a que ahí se ponen en juego y se tensionan las competencias aprendidas en su formación inicial y,
- c) Que se consolida cuando el profesor es capaz de conducir de manera autónoma su desarrollo profesional y pasar a ser un eje articulador al



momento de realizar cualquier proceso de cambio en su práctica docente (Labaree, 1992; Imbernón 1994).

Una dificultad que presenta la acepción desarrollo profesional es la transferencia aséptica que se hace de la expresión, desde un contexto a otro sin considerar las condicionantes contextuales que no necesariamente se dan en otro lugar. Al respecto, cabe considerar que el discurso sobre desarrollo profesional proviene del ámbito anglosajón, de tal manera que al menos será necesario ver que claves o códigos culturales permiten transponer el concepto desde un contexto anglosajón antes señalado al contexto chileno en donde se realiza este estudio.

Es así, como se encuentra que el desarrollo profesional es entendido como el proceso o los procesos, que permiten a los profesores progresivamente ir desarrollando competencias cada vez más complejas aumentando la conciencia que tienen de sí mismos, de su rol, del contexto en que se desempeñan y de su carrera (Duke y Stiggins, 1990). En esta definición se evidencia que el propósito de la formación inicial sería estar en posesión de cierta competencia mínima.

Cuando este concepto de desarrollo profesional únicamente se asocia con la formación, con el aprendizaje o con modificaciones en el desempeño individual de los profesores, se está cometiendo una simplificación interesada del desarrollo docente, toda vez que se deja toda la responsabilidad en los profesores del mejoramiento que se tiene que producir en la escuela, excluyendo una serie de factores que están incidiendo directamente en las reales posibilidades de mejoramiento.

De tal manera, que si bien la formación de los profesores sea esta inicial o continua, es un aspecto esencial de su crecimiento profesional, no se puede dejar de considerar, factores tan importantes como las condicionantes administrativas, laborales y sociales, bajo las que se desarrolla el trabajo docente. En estos factores hay que considerar algunos que son de relativa responsabilidad de los profesores, tales como por ejemplo, apertura a la comunidad, clima de trabajo, trabajo en equipo, cultura organizativa, pero también hay otros, que igualmente inciden en el desarrollo profesional y en el mejoramiento del desempeño de los profesores, pero que desbordan totalmente el control que puedan tener los profesores sobre ellos, como por ejemplo, asignación de recursos, distribución del tiempo de trabajo, participación en los fines de la educación, condiciones salariales. Lo anterior, lleva a plantear que ese concepto restringido de desarrollo profesional hace a



los profesores responsables únicos del mejoramiento de la escuela, desresponsabilizando a los responsables públicos de la misma.

En la explicación anterior, se encuentra la noción de desarrollo profesional (Imbernón, 1999) que incluye no sólo la formación de los profesores sino también otros aspectos tales como los siguientes:

- a) El sistema retributivo,
- b) La situación laboral o sistema de carrera docente,
- c) El contexto concreto de trabajo,
- d) El clima laboral y
- e) El sistema de formación.

Por otra parte, Sparks (1994) y Loucks-Hoersley (1995) señalan que se ha producido una evolución del concepto de desarrollo profesional, desde unas visiones más centradas en la búsqueda del crecimiento individual y el interés por los aspectos organizacionales, hasta llegar a una perspectiva más integradora del desarrollo en la cual se considere y enfatice la colaboración entre diversos actores para el mejoramiento del sistema educativo y el equilibrado y armónico desarrollo de los profesores y de la unidad educativa.

Así, se puede plantear que lo que caracteriza el desarrollo profesional es la sucesión de cambios evolutivos que se generan durante la carrera profesional como producto de la formación, el aprendizaje, los cambios en el pensamiento y desempeño docente en el conjunto de factores contextuales bajo los cuales se producen (Reyes, 2004).

2.3.2. FASES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Existen distintas visiones respecto a cómo comprender el desarrollo profesional docente, a continuación se revisarán tres de ellas, en la primera se vincula a los estadios de desarrollo de los adultos, la segunda de ellas se vincula a los ciclos o fases de la carrera profesional de los docentes y la tercera, vinculada a las explicaciones provenientes del enfoque cognitivo del desarrollo y se caracterizan de la siguiente manera, desde los estadios de desarrollo de los adultos se describen problemas y responsabilidades que comúnmente es posible encontrar en la vida de los profesores, en tanto adultos, que juegan el papel de factores explicativos de los cambios ocurridos en su proceso de desarrollo profesional docente. Dichos factores pueden poseer un sustrato de carácter psicoanalítico o sociológico. Así desde una aproximación de carácter psicoanalítico (Fuentealba, 2006).



Bajo esta mirada, el desarrollo profesional docente se puede conceptualizar como un estado de toma de conciencia de sí mismo y de actuación progresiva, durante la trayectoria profesional que va desde una toma de conciencia de sí hasta un estado de maestría, transitando por un estadio de adaptación, luego por otro de entendimiento de las diversas situaciones, pero sin control de las mismas y uno de relativa maestría.

Por otra parte, desde un enfoque de carácter sociológico (Knowless, 1988) se pone el acento en el repertorio de incidentes que caracterizan el proceso de socialización que va viviendo el profesor en un contexto institucional concreto y que permitirían explicarse el desarrollo profesional docente, como una trayectoria que va pasando por un compromiso ambivalente hacia la enseñanza por parte del profesor, hasta uno en el cual el profesor se preocupa por desarrollar todo su potencial profesional.

La segunda visión del desarrollo profesional docente plantea que "*Los estadios en la carrera profesional aparecen como otra manera de explicarse el desarrollo profesional docente, relacionando edad y etapa profesional y preocupaciones de los docentes*" (Oja, 1989, 1995; Fuller y Brown, 1975; Ryan, 1980 en Fuentealba, 2006: 69).

En relación a las etapas en la carrera profesional, existe variada literatura (Torres, 2005; Day et al, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009), coincidiendo todos ellos en tomar como referencia el clásico estudio sobre la vida de profesores de Huberman (1989) en donde se distinguen varios momentos por los cuales el profesor transita dependiendo de la cantidad de años de experiencia que tenga. De esta manera, se identifica un primer estadio de ingreso a la enseñanza, en el cual el profesor tiene entre 1 y 4 años de experiencia, está en el proceso de descubrimiento de sobrevivencia en un espacio distinto, un segundo estadio, entre los 4 y 10 años de experiencia, en donde el profesor está en un período de ajuste, un tercer estadio, entre los 10 y los 18 años de experiencia, caracterizado por una tendencia a la estabilización y el balance crítico, un cuarto estadio, entre los 19 y los 30 años de experiencia, en que el profesor está en un período de crisis e incertidumbre y finalmente, un quinto estadio entre los 30 y 40 años de experiencia, caracterizado por el descompromiso y el egreso de la carrera docente.

Desde otra perspectiva, se identifica un primer estadio de ingreso a la enseñanza, en el cual el profesor tiene entre 1 y 4 años de experiencia, está



en el proceso de descubrimiento de sobrevivencia en un espacio distinto, un segundo estadio, entre los 4 y 10 años de experiencia, en donde el profesor está en un período de ajuste, un tercer estadio, entre los 10 y los 18 años de experiencia, caracterizado por una tendencia a la estabilización y el balance crítico, un cuarto estadio, entre los 19 y los 30 años de experiencia, en que el profesor está en un período de crisis e incertidumbre y finalmente, un quinto estadio entre los 30 y 40 años de experiencia, caracterizado por el descompromiso y el egreso de la carrera docente. Es así como se puede afirmar que los profesores noveles deben vivir y experimentar una transición desde la formación inicial en que son considerados sujetos en formación a un desempeño profesional autodirigido (Imbernón, 1994), en que pasarían por tres fases y que son las siguientes:

- a) Fase 1: Exploración;
- b) Fase 2: Descubrimiento y
- c) Fase 3: Estabilización (Bolívar, 1999)

Torres (2005) que estudió la construcción de la identidad profesional del profesor de educación básica distingue las siguientes etapas en ese proceso:

- a) La novatez docente (20-25 años de edad). El interés del docente está en demostrar que sus aptitudes, habilidades y conocimientos merecen un reconocimiento y se siente plenamente satisfecho con su trabajo.
- b) Abandono de novatez e inicio de consolidación (26 a 30 años de edad). El profesor continúa con la idea de trascender y lograr reconocimiento por su labor como docente y hacer carrera. Su pensamiento es más pragmático.
- c) Consolidación docente (31-35 años de edad). El profesor se define y adopta un modelo como docente con el cual se siente satisfecho y estable; construye un discurso propio que le permite legitimarse. Se incrementa su motivación por hacer carrera.
- d) Plenitud docente (36-40 años de edad). El profesor madura su modelo como punto culminante de realización, redimensiona su puesto y función y aparece una revalorización de sí mismo.
- e) Inicio de dispersión docente (41-45 años de edad). El profesor vive una ausencia de elementos hacia un área concreta y puede considerarse



como un período de inicio de declinación y es un período crítico de redefinición.

- f) Dispersión docente (46-50 años de edad). El profesor siente un desencanto por la profesión. Se replantea nuevas expectativas desde dos propósitos: uno, en función de lograr un ascenso para mejorar su sueldo y relaciones de poder, y otro, para una salida de la carrera con las mejores ventajas económicas.
- g) Preparación de la salida (51-55 años de edad). El profesor pierde la energía y el ímpetu de las fases precedentes y adquiere la serenidad que otorga el dominio de un oficio aprendido, así como una mayor distancia afectiva hacia los alumnos, los maestros y la escuela, además de reconceptualizar su propia identidad y considera que todo tiempo pasado fue mejor.
- h) Salida inminente (50-60 años de edad) Se plantea 2 opciones, la posibilidad de una salida serena de la profesión docente, si los estadios previos han sido de realización plena y otra posibilidad, de una salida amarga, de queja, teniendo la historia como único referente modélico para evaluar los acontecimientos, las personas, los resultados y su rendimiento.

Fernández Cruz (1998) por su parte, identifica cinco fases de desarrollo profesional que él denomina ciclos de vida de la enseñanza y que caracteriza de la siguiente manera:

- a) Ingreso en el mundo adulto, hasta los 28 años.
- b) Transición de los treinta, entre los 28 y los 33 años.
- c) Estabilización y compromiso, entre los 30 y los 40 años.
- d) Profesionalización compleja, desde los 40 a los 50-55 años.
- e) Estacionamiento y jubilación, entre los 50 y 55 años.

Por otra parte, Day (et al.2007, citado en Marcelo y Vaillant, 2009) con relación a la tarea y efectividad del desempeño docente, señala que se manifiestan modificaciones sustantivas según la etapa de la vida profesional, el proceso de construcción de identidad y las capacidades y competencias del profesor como se establece a continuación:

- Los primeros tres años (0-3) de trabajo se caracterizan por ser un período de fuerte compromiso, durante el cual resulta crucial el apoyo



de directores y supervisores, y en el cual los profesores ya saben lo que significa un desempeño profesional eficaz.

- Entre los 4-7 años de trabajo se está en presencia de la etapa en que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula. Según Day, el 78 por ciento de los profesores aceptan en este período responsabilidades adicionales, lo que contribuye a fortalecer su identidad emergente. Para otro grupo de profesores, no obstante, la gestión de tareas difíciles tuvo un efecto negativo, mientras, mientras un 49 por ciento de docentes tienen un fuerte sentido de identidad y de auto eficacia, para 20 por ciento de docentes se plantean serias dificultades para asumir la identidad docente y de actuar con eficacia y un 31 por ciento se encuentra en una situación intermedia.
- Entre los 8 y los 15 años se manifiesta una etapa en la que surgen crecientes tensiones y transiciones, ya que el 80 por ciento de los profesores desempeña cargos de responsabilidad y deben tomar una serie de decisiones con relación acerca del futuro profesional. El 76 por ciento mantiene sin embargo, un gran compromiso con la enseñanza, mientras que el 24 por ciento comienza a dar signos de indiferencia y pérdida de motivación.
- Entre los 16 y los 23 años de vida profesional se expresa una etapa en la cual se evidencian tensiones y problemas tanto en la motivación como en el compromiso. En esta fase los docentes además de desarrollar numerosas actividades, tienen exigencias adicionales de familia, de salud, a las que también se agregan responsabilidades adicionales que generalmente deben asumir en la escuela. Los profesores se ven obligados a mantener un precario equilibrio, lo que a menudo produce un efecto negativo, estas tensiones afectan seriamente a un 14 por ciento de los profesores, mientras que un 52 por ciento asume mayores compromisos y un 34 por ciento permanece en una situación estable.
- Entre los 24 y los 30 años, de actividad docente es la etapa en la que surgen mayores desafíos para mantener la motivación. Mientras que el 60 por ciento de los profesores de primaria en esta fase parecen conservar un fuerte sentido de motivación y compromiso, más de la mitad de los docentes de secundaria pierden la motivación en este período.



- 31 o más años de actividad es la etapa en que la motivación desciende notoriamente debido a la cercanía del retiro y la jubilación, sin embargo, casi dos tercios de los docentes mantienen una gran motivación y compromiso, mientras que un 36 por ciento se sienten cansados y atrapados.

De acuerdo a Day (et al. 2007) las diversas fases de vida profesional tienen una influencia preponderante en la efectividad del desempeño del docente y el desarrollo profesional ejerce una influencia positiva en los maestros y profesores en las distintas etapas de su carrera.

Desde la mirada de las preocupaciones de los docentes (Jordell, 1987) se pueden identificar tres estadios: el primero de ellos, vinculado con la preocupación por parte del profesor respecto a la supervivencia, vale decir, cómo tener un conjunto de herramientas y comportamientos que le permitan manejarse ante aquellas situaciones desconocidas y emergentes que deberá enfrentar, para ilustrar lo recién planteado, Blaya y Baudrit (2005), señalan que a partir de un estudio con 102 estudiantes en su práctica profesional para Maestros en Francia, respecto de las preocupaciones de ellos, su principal fuente de preocupación es más el manejo de un acontecimiento imprevisto en la clase, es decir una situación imprevista que no supieran manejar y que cuestionaría su autoridad o credibilidad profesional y que si bien los profesores principiantes no se sienten realmente aislados dentro de los colegios, pueden estarlo en la sala de clases, frente a los alumnos que les imponen situaciones difíciles, incluso muy difíciles, un segundo estadio dice relación con las preocupaciones hacia los procesos de enseñanza, es decir, aquellos procedimientos que permitirán que el profesor pueda manejar adecuadamente un conjunto de estrategias que le permitan enseñar su disciplina; un tercer estadio, vinculado al conjunto de preocupaciones orientadas hacia los estudiantes con los cuales interactuará *“Desde una perspectiva cognitiva el Desarrollo Profesional tiene una estrecha conexión con los procesos de construcción del conocimiento del profesor o de cómo este conocimiento es una forma de interpretación fundamentada en concepciones existentes en el sujeto que aprende”* (Fuentealba, 2006: 70)

La tercera visión del desarrollo profesional docente plantea que comprender las transformaciones que se generan en el modo en que los profesores en tanto adultos, construyen y dan sentido a la experiencia en distintos momentos de su desarrollo, los cuales se construyen en la interacción del profesor con su contexto, de tal manera que el desarrollo no sólo se produce como resultado de la interacción con el medio, sino que más



bien como consecuencia de la relación dialéctica que se establezca entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que cada sujeto haga de ellos.

Tal como se ha visto hasta aquí, el desarrollo profesional docente puede ser concebido como el tránsito por sucesivas etapas, en las que se puede focalizar sobre incidentes críticos, preocupaciones, edad, proceso de construcción interna y otros referentes contextuales.

No obstante, si concebimos que la vida profesional es mucho más compleja que el paso de un estadio a otro cada vez mejor, es imprescindible considera la crítica a esta concepción de desarrollo profesional docente (Marcelo, 1994, 1995; Hargreaves, 1996,1999; Putnam y Borko, 1997; Fullan y Hargreaves, 1999) en el sentido que esta es una manera muy limitada y lineal de describir el desarrollo profesional docente.

2.3.3. MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Para profundizar en las distintas visiones acerca de los procesos de desarrollo profesional, es necesario considerar la diferencia entre un profesional, el sistema de desarrollo y un modelo de desarrollo profesional (Ingvarson, 1998). Los modelos son procesos y oportunidades específicas que son planificadas para proveer desarrollo profesional a los profesores desde el inicio de su preparación.

En general, hoy por hoy, parece existir meridiano consenso, en cuanto a que las dimensiones a ser consideradas para un proceso o sistema intencionado de desarrollo profesional, serían los siguientes:

- a) El contexto en que el desarrollo profesional ocurrirá;
- b) Las características personales y profesionales de los participantes del sistema;
- c) Los modelos, técnicas y procedimientos a ser implementados;
- d) Los costos y beneficios del desarrollo profesional;
- e) Una determinación de quién es quién toma las decisiones;
- f) Un proceso para evaluar y calcular la efectividad del Desarrollo Profesional en diferentes circunstancias;
- g) Una determinación de infraestructura que sostenga el Desarrollo Profesional.

Ingvarson (1998) compara el sistema tradicional de desarrollo profesional, usualmente identificado como entrenamiento en servicio (cuando



los empleadores tienen el control, los gobernantes establecen las metas, los actores pueden ser universitarios, empleadores o consultores, y los modelos usados son generalmente cursos o talleres de cortocircuito que no son necesariamente relacionados con las practicas usuales), con sistemas basados en estándares (cuando el cuerpo profesional tiene el control entonces decide las metas y puede ayudar a la implementación de los modelos, y donde las oportunidades son diseñadas basadas en las necesidades reales identificadas por los profesores en sus actividades cotidianas). El concluye que siempre aunque el sistema tradicional es esencial, este a la larga no es suficiente.

Una clasificación disímil es ofrecida por Cochran-Smith y Lytle (2001), ella describe tres enfoques o sistemas de desarrollo profesional que co-existen en el mundo de la política educacional, en donde investigación y práctica son invocadas por personas de diferentes posiciones para explicar y justificar ideas completamente diferentes y enfoques para mejorar la enseñanza y aprendizaje. Ellos son:

- a) Conocimiento para la práctica: Asume que la investigación basada en la universidad genera conocimiento formal y teorías para que los profesores las usen en orden a mejorar la práctica.
- b) Conocimiento en la práctica: Algunos de los más esenciales conocimientos para la enseñanza es percibido como un conocimiento práctico, o conocimiento que está enraizado en la práctica.
- c) Conocimiento de la práctica: El conocimiento no es dividido en conocimiento formal y práctico. Los profesores ganan conocimiento para enseñar cuando ellos tienen oportunidades para reflexionar en su práctica y usan un proceso de investigación en sus propios medios ambientes para aprender más acerca de la enseñanza efectiva.

Es necesario señalar que distintos modelos de desarrollo profesional docente apuntan a distintos propósitos. Es así como existen modelos de desarrollo profesional que se focalizan en promover una enseñanza que se traduzca en más y mejores aprendizajes de los estudiantes. En este caso el papel del profesor cambia desde la persona que posee y transmite el conocimiento hacia una persona que crea ambientes para el aprendizaje de manera que los estudiantes puedan construir su propia comprensión de la materia a estudiar, el papel de las personas que planifican e implementan una actividad para el aprendizaje docente cambia en igual sentido. El rol de los participantes también cambia ya que dejan de ser “objetos” de perfeccionamiento pasando a ser sujetos que construyen activamente nuevas comprensiones en colaboración con sus pares. Estos nuevos roles para los



encargados del desarrollo profesional de los docentes y para los mismos docentes expresan las tendencias de cambio (National Academy of Science, 1998).

Una buena síntesis acerca de los modelos de desarrollo profesional vigentes es la que ofrece Serra (2004) a partir de los estudios de Sparks (1994), Loucks-Horsley (1995), Imbernón (1994) y Marcelo (1994) en la cual distingue cinco modelos de desarrollo profesional docente y que son los siguientes:

- a) Modelo de formación orientado individualmente. En este modelo los profesores diseñan y realizan acciones formativas desde sus creencias acerca de lo que podría satisfacer sus necesidades de conocimientos y destrezas. Acciones propias de este modelo son lecturas, intercambio con colegas, la puesta a prueba de nuevas experiencias, la confrontación reflexiva con su propia práctica, sin la presencia de un programa formal y organizado. En este modelo se fomenta la organización de programas de formación que posibiliten el aprendizaje individualizado y personalizado, favoreciendo el acceso a diversos medios de formación y el apoyo a las actividades autoformativas. Una de las propuestas de este modelo, es la profundización de acciones que tiendan a mejorar la comunicación entre pares, a nivel de escuelas y regiones que estén realizando actividades de innovación y perfeccionamiento.
- b) Modelo de reflexión basado en la observación, supervisión, evaluación. El lineamiento central de este modelo es desarrollar en los docentes destrezas metacognitivas que les posibiliten identificar, analizar, evaluar e interpelar su propia práctica docente y las dimensiones éticas y valóricas que subyacen a ella. Las acciones características de este modelo son la observación y el análisis de la enseñanza en las clases como en el análisis del lenguaje y de sus constructos personales, a través de el apoyo profesional mutuo, entre compañeros o coaching, la supervisión clínica o el mentorazgo, bajo el supuesto de que la observación en un contexto colaborativo aporta elementos para la reflexión. La reflexión sobre el pensamiento de los profesores es otra línea de formación en este modelo, a través de estrategias tales como *"redacción y análisis de casos, de las biografías personales, de los constructos personales y de teorías implícitas, el análisis del pensamiento del profesor a través de metáforas y del conocimiento didáctico de los contenidos. El principio sobre el que operan estas*



estrategias es que la explicitación y análisis de los puntos de vista de los profesores constituyen una condición de posibilidad para el cambio" (Serra, 2004:64).

- c) Modelo de desarrollo curricular y organizativo. En este modelo la formación se produce cuando los docentes participan en acciones de desarrollo curricular, diseño de programas o de mejoramiento de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos para la resolución de problemas puntuales. En este modelo se parte de la hipótesis de que los adultos aprenden mejor de manera contextualizada cuando tienen la necesidad de solucionar una problemática, por ejemplo, cuando los profesores participan en la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o de los Proyectos Curriculares Institucionales (PCI). De esta manera, el desarrollo del currículum provoca la demanda de que los profesores aprendan nuevos contenidos, nuevas estrategias didácticas y/o nuevas formas de evaluación que cualifican su formación. *"La mayor implicación de los profesores en la mejora de la escuela o en el desarrollo del currículo, les permite ser más conscientes de las perspectivas de los otros, apreciar más las diferencias individuales, adquirir mayor destreza en el liderazgo de grupo, resolver problemas. Además contribuye a la conformación de una cultura colaborativa"* (Serra, 2004: 65). El desarrollo de este modelo de formación en los establecimientos escolares necesita de un conjunto de condiciones asociadas al liderazgo, clima organizacional, recursos institucionales y competencias de los profesores para hacerla productiva.
- d) Modelo de entrenamiento a través de cursos de formación. Este modelo de formación es el más desarrollado y conocido, lo que en términos prácticos ha significado ser considerado sinónimo de la formación continua de docentes. El rasgo distintivo de los cursos es la presencia de un profesor, que es especialista en algún campo determinado del conocimiento, el cual define objetivos, contenidos y actividades del curso, e imparte su docencia para un conjunto numeroso de docentes fuera de la escuela. Este modelo de formación parte de la hipótesis de que existen un conjunto de técnicas y desempeños que pueden ser transmitidos y aplicados en la práctica. Lo que ha significado críticas, entre otras razones, por poseer demasiado énfasis teórico, favoreciendo la entrega de información verbal sin incorporar otras dimensiones formativas que hagan más significativo el aprendizaje. En el último tiempo se ha comenzado a incorporar



modificaciones para abordar las limitaciones, por ejemplo, considerando la opinión de los docentes en la definición de los objetivos de los cursos, propiciando mayor integración teórica y práctica e inclusión de componentes de asesoramiento durante y con posterioridad al curso. Así se busca insertar los cursos de perfeccionamiento, en estrategias de otros modelos descritos.

- e) Modelo de investigación. Este modelo demanda que los docentes identifiquen un problema o tema de interés, recojan información y la analicen, a partir de lo cual modifican en su práctica docente lo que consideran necesario y luego los evalúan en función de sus resultados. Por lo general, participan en este proceso, investigadores expertos, ya sea conduciendo o colaborando con los docentes en el proceso de investigación de la práctica en el lugar de trabajo de los profesores que se considera el más adecuado para el aprendizaje, en un contexto colaborativo y participativo. Este modelo de formación se enmarca en el movimiento de investigación acción que conceptualiza al docente como una persona que es capaz de reflexionar, identificar y diagnosticar problemas desde su propia acción docente e intervenir en ella para mejorarla. Como consecuencia de lo anterior, el profesor se transforma en un *"investigador de su propia práctica y desarrolla su profesionalidad a través de la profundización en su capacidad de análisis crítico de las condiciones de su trabajo con los alumnos, con los otros docentes, así como de las presiones y limitaciones que su entorno institucional y social ejercen sobre su tarea. Es un modelo de formación que implica el despliegue de un nuevo rol del profesor"* (Serra, 2004: 66).

2.3.4. PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

De acuerdo a Guskey (1995a), existen algunas pautas o guías de acción para el éxito que deben ser seguidas cuando se planifica e implementa oportunidades de Desarrollo Profesional para profesores. Ellas son:

- a) Para reconocer cambios se deben dar ambos procesos, individual y organizacional;
- b) Para pensar en grande, pero iniciar en pequeño;
- c) Para trabajar en equipo manteniendo los apoyos;
- d) Para incluir procedimientos para retroalimentar en resultados;
- e) Para proporcionar continuidad, apoyo y presión continua;
- f) Para programas integrados.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

Corcoran (1995) ha propuesto las siguientes guías principales para expertos y organizaciones que están diseñando e implementando programas de Desarrollo Profesional. Estos programas deben:

- a) Estimular y apoyar iniciativas surgidas in situ (Iniciativas de Escuelas, Distritos y Profesores).
- b) Estar fundamentado en conocimiento acerca de la enseñanza;
- c) Enseñanza basada en modelo constructivista:
- d) Ofrecer un compromiso intelectual, social, y emocional con ideas, materiales, y colegas
- e) Demostrar respeto por los profesores como profesionales y como adultos que aprenden;
- f) Proveer suficiente tiempo y seguimiento;
- g) Ser accesible e inclusivo.

Fullan (1987) por su parte cree que hay cuatro factores cruciales para el éxito del desarrollo de los profesores. Ellos son:

- a) Redefinición del desarrollo del personal como un proceso de aprendizaje;
- b) El rol de liderazgo al nivel de la escuela;
- c) La cultura organizacional a nivel de la escuela;
- d) El rol de las agencias externas, especialmente a nivel local y regional.

Por otra parte, Montecinos (2003) señala que desde los comienzos de los años 90, las escuelas son transformadas en comunidades de aprendices y de investigación (McLaughlin and Zarrow, 2001); comunidades profesionales (King and Newmann, 2000) y comunidades afectuosas (Jenlink and Kinuccan-Welsch, 1999) emergido un consenso con relación a cómo visualizar las características de los programas de Desarrollo Profesional Efectivos (Darling-Hammond, 2000; Densimone, Porter, Garet, Ion y Birman, 2002; Guskey, 1997; Liberman y Miller, 2001; Loucks-Hoersley y Stiles, 2001; National Staff Development Council, 2001; National Science Education Standards, 1998; Wenglinski, 2000). Las características que dichos autores han asociado a la renovación de prácticas pedagógicas que resultan ser más eficaces en el mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes son:

- a) En primer lugar, el objetivo es el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes, otorgando respuestas a las necesidades de aprendizaje que los profesores han identificado en sus alumnos. Esto significa una mirada diferente con relación al contenido a aprender y enseñar y las estrategias didácticas que se implementarán. Los recursos



para el desarrollo profesional, para abordar con éxito este desafío, incluyendo el tiempo de los docentes, deben estar focalizado en un currículo riguroso y en las mejores maneras de atender a la diversidad. Los profesores que cambian sus prácticas, frecuentemente cambian sus creencias profundas con relación a lo que sus alumnos son capaces de hacer.

- b) En segundo lugar, los contenidos del aprendizaje profesional surgen desde dentro y fuera del aprendiz y desde la investigación y la práctica. Las experiencias de aprendizaje deben considerar los conocimientos que los docentes han adquirido en su experiencia profesional. Igualmente, deben incorporar conocimientos generados desde la investigación y por voces expertas dentro y fuera de las aulas y las unidades educativas. Un programa adecuado de desarrollo profesional integra teoría y práctica, otorgando respuesta a las preocupaciones, motivaciones e intereses de los profesores. Los contenidos y metodologías se basan en las preguntas, investigaciones, experimentaciones planteadas por los profesores participantes y por la literatura existente.
- c) En tercer lugar, los principios que orientan un aprendizaje exitoso en los alumnos, también guían el aprendizaje profesional de los profesores y otros educadores. Aprendizaje activo, menos ideas pero con mayor profundidad y el aprendizaje colaborativo son principios que deben caracterizar el aprendizaje de los profesores, si se espera que estos principios guíen sus acciones pedagógicas. Los profesores aprenden realizando las tareas concretas que involucra el enseñar.
- d) En cuarto lugar, el programa se focaliza en el qué y el cómo enseñar un área disciplinaria que contempla el currículo escolar. Los docentes tienen posibilidades de profundizar la comprensión de su materia y la comprensión acerca de cómo los alumnos piensan y aprenden esos conocimientos. Un programa para la renovación pedagógica tiene como propósito el mejoramiento de estrategias didácticas apropiadas a ese contenido. Se necesitan conocimientos de un amplio espectro de estrategias didácticas para enseñar conceptos y principios científicos a estudiantes en distintos estadios del desarrollo y con diversidad de intereses y habilidades. Este es el tipo de conocimiento que distingue a un profesor de ciencias de un científico.
- e) En quinto lugar, las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben.



Por medio del trabajo en equipo, un profesor tiene acceso al conocimiento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional (Marcelo, 2002), ya que enseñar es una tarea compleja y un individuo no puede saber todo lo necesario. Así es como se propone una ampliación del rol docente, como líderes y guías del aprendizaje de sus pares. Los profesores tienen oportunidades para ser mentores, entrenadores, líderes, curriculistas, investigadores en una comunidad de aprendizaje.

- f) En sexto lugar, ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo. Un compromiso con el aprendizaje permanente es parte constitutiva del desempeño profesional cotidiano. Los programas que tienen éxito porque transforman las escuelas no son experiencias externas a la cotidianidad del desempeño profesional. La incorporación de innovaciones considera una capacitación inicial, además de seguimiento y apoyo en los esfuerzos de los docentes por llevar a sus salas de clases, las nuevas prácticas y conocimientos. Este apoyo se puede recibir de distintas maneras, a través de la retroalimentación, la indagación y la reflexión individual, así como la reflexión y análisis en comunidades de práctica. A los profesores se les otorga suficiente tiempo para pensar, probar y evaluar las nuevas prácticas e ideas.
- g) Finalmente, en séptimo lugar, contempla eventos evaluativos permanentes para identificar su impacto en el aprendizaje docente, en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento continuo de la unidad educativa. Los programas se evalúan con el propósito de ir mejorando su diseño e implementación así como acrecentando la base de conocimientos acerca de cómo aprenden y se desarrollan los profesores (Montecinos, 2003)

Por otra parte, en una revisión de la literatura de investigación relacionada con la eficacia de los programas de formación de profesores, se ha llegado a sistematizar ocho principios que deberían dirigir la práctica del desarrollo profesional de los docentes (Hawley y Valli, 1998 en Marcelo y Vaillant, 2009) y que son los siguientes:

Principio Uno: El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia. La formación del profesorado debería estar orientada por un detallado análisis de las necesidades de aprendizaje, problemas a los cuales se ven enfrentados y metas de los alumnos.



Principio Dos: El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes. La formación del profesorado debería implicar a los profesores en la identificación de sus necesidades de formación. Esta implicación incrementa la motivación y el compromiso del profesorado en lo que aprende y permite realizar un desarrollo profesional desde los datos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Principio Tres: Los profesores deben identificar lo que necesitan aprender. Es mucho más probable que los profesores usen los aprendizajes profesionales cuando el desarrollo profesional se focaliza en la resolución de problemas relacionados con su propia práctica docente. Se resalta que la condición clave de todo proceso de desarrollo profesional está en su implementación (Fullan, 2002).

Principio Cuatro: Centrada en la escuela. La formación del profesorado y su desarrollo profesional deberían centrarse en la escuela y en el reconocimiento y solución de problemas auténticos e inmediatos. La gestión del currículo, el desarrollo de las evaluaciones y los procesos de toma de decisiones son oportunidades para aprender.

Principio Cinco: La resolución de problemas de forma colaborativa es fundamental. La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades de aprendizaje que relacionen las necesidades individuales con las colectivas de forma que los profesores se enfrenten a la resolución de problemas comunes de forma colegiada.

Principio Seis: El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo. La formación del profesorado y su desarrollo profesional deberían ser continuos y evolutivos, implicando seguimiento y apoyo que permita que los profesores continúen aprendiendo y contribuyendo a un cambio efectivo y a la mejora continua.

Principio Siete: Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información. La formación del profesorado y su desarrollo posterior, deberían de incorporar la evaluación de múltiples fuentes de información tanto de los propios profesores como de los estudiantes, como por ejemplo, portafolios, observaciones de profesores, evaluación entre colegas, resultados de los estudiantes, entre otros.



Principio Ocho: Es necesario tener en cuenta las creencias. La Formación del profesorado y el desarrollo profesional deberían proporcionar oportunidades para una reflexión de las teorías implícitas y las creencias que subyacen al conocimiento y las destrezas para aprender. Estas oportunidades permitirían comprender de mejor forma las teorías subyacentes a las prácticas pedagógicas reales, posibilitando una mejor actuación estratégica en las circunstancias en las que se aplican.

Principio Nueve: El desarrollo profesional integra un proceso de cambio. Los procesos de desarrollo profesional deberían permitir un proceso de cambio más amplio y comprensivo, focalizado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Las actividades de desarrollo profesional deberían ser indisolubles de procesos de cambio en la escuela (Marcelo y Vaillant, 2009).

Si se desea tener éxito en acciones de desarrollo profesional, es claro que una cultura de apoyo puede ser establecida. Lieberman (1994) plantea que cinco factores son necesarios para construir una cultura en la escuela y el sistema educativo. Ellos son:

- a) Desarrollando normas de colegialidad, abiertas y confiables;
- b) Creando oportunidades y tiempos para investigaciones disciplinarias;
- c) Proveyendo oportunidades de aprendizaje de contenido para profesores en contexto;
- d) Repensando la función de liderazgo, y redefiniendo el liderazgo en la escuela para incluir profesores;
- e) Creando y sosteniendo redes de trabajo en colaboración y coalición.

Bush (1999) añade un sexto factor, preparando a profesores que asuman el liderazgo de su propio desarrollo profesional. Sabiendo que el diseño, la implementación y la evaluación de las oportunidades de desarrollo profesional son un proceso de aprendizaje y que los profesores necesitan tiempo y oportunidades para aprender las habilidades necesarias y el conocimiento en orden a empezar una promoción efectiva de su propio Desarrollo Profesional.

Construir una cultura escolar efectiva y colaborativa requiere el involucramiento de los profesores, administradores y otros profesionales que están trabajando en la escuela, cuando todo merito puede ser beneficio desde las oportunidades de desarrollo profesional.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

Cuando se focaliza en las necesidades individuales de los profesores, varios estudios (Bush, 1999; Clement y Vanderberghe, 2001; Fernández, 2000; Moore, 2000; Marshall *et al.*, 2001) reportan que el liderazgo del Director es crucial para sostener el desarrollo profesional en la escuela. En un estudio de maestros y directores canadienses, Fernández (2000) identifica ciertas características que son comunes en todos los Directores apoyadores (aunque en los directores hubo diferentes personalidades y estilos de trabajo).

Las características comunes son la visibilidad, modelamiento, soporte, altas expectativas, la firmeza y el valor (Villegas-Reimers, 2003)

También en un estudio que involucra a directores de escuela, Clement y Vanderberghe (2001) descubrieron que todas las acciones en que los Directores pueden involucrarse, son la más efectiva promoción del Desarrollo Profesional proveyendo condiciones de trabajo que ofrezcan oportunidades y espacios de aprendizaje. Si estas dos variables se potencian, los profesores pueden organizar, diseñar e implementar muchas formas de Desarrollo Profesional.

Moore (2000) ofrece algunas sugerencias para rectores y directores de programas de Escuelas de respaldar el desarrollo profesional de los profesores. Ellas incluyen; tener planificación anticipada, iniciación temprana, estableciendo una rutina, interceptando recursos internos, estableciendo programas de mentorazgo, realizando reuniones de personal para el desarrollo profesional y observar y guiar los cambios.

Además del liderazgo y el apoyo de directores, para que el desarrollo profesional sea exitoso se requiere una cultura que involucre no solamente a profesores, sino que a otros educadores y el público, pero también a asociaciones nivel nacional e internacional, líderes en el campo de la educación y estudiantes. El soporte de mayor peso, el mejor.

Como señala otra autora: *"Hoy por hoy, diversas tendencias propician que la profesión docente este pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Marcelo, 2002; Lieberman y Miller, 2001; Tedesco y Tenti, 2002). Esta nueva visión involucra cambiar la cultura organizacional tradicional en al cual un profesor trabaja de manera aislada, refugiado en su clase (Marcelo, 2002). Una mayor heterogeneidad en el alumnado, la diversificación de las demandas a los establecimientos educacionales, la necesidad de articular una educación continua a lo largo de la vida y la complejización del conocimiento y del mercado laboral que exigen*



la capacidad de trabajar en equipo, son algunos de los factores que propician esta transformación" (Montecinos, 2003: 106)

En América Latina, investigaciones señalan que respecto de la oferta de programas de capacitación de profesores se puede señalar que *"En toda la región es posible identificar una fuerte tendencia a saturar los cursos con teorías supuestamente de moda mundial, con múltiples neologismos o tecnicismos que oscurecen el lenguaje y al comprensión del mensaje. En general, los maestros regresan a sus aulas con nuevas categorías pero con las mismas prácticas. Sin embargo no siempre sucede así."* (CIDE, 2001:3-4)

Investigaciones realizadas en Estados Unidos después del fracaso que tuvieron las reformas en la educación de las ciencias en los años 60 y 70, permiten visualizar derroteros por donde deben encaminarse los programas de formación continua que permitan a los profesores volver a las salas de clases con prácticas innovadoras (Hord, Rutherford, Huling-Austin y May, 1987; Lieberman y Miller,2001). Dichas investigaciones han evidenciado una concepción de Desarrollo Profesional Docente que incluye un repertorio de *"...instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, además de desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña"* (Montecinos, 2003: 108).

2.3.5. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

En los distintos programas de desarrollo profesional docente que se han implementado en América Latina y Chile se pueden identificar más énfasis y menos énfasis en distintos aspectos como se evidencia en la tabla que se expone a continuación:

TABLA 8. TENDENCIAS EN PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Menos Énfasis en	Más Énfasis en
Transmisión frontal del conocimiento y destrezas didácticas	Indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje
Aprendizaje de la ciencia a través de la lectura y Didáctica frontal	Aprendizaje de las ciencias a través de la investigación y aprendizaje
Separación entre el conocimiento de las ciencias y su enseñanza	Integración entre el conocimiento de las ciencias y su enseñanza



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Separación de la teoría y la practica	Integración de la teoría y la practica situada en la escuela
Aprendizaje Individual	Aprendizaje entre pares y colaborativo
Actividades fragmentadas, sin seguimiento	Planificación a largo plazo
Cursos y Talleres	Combinación de una variedad de estrategias
Dependencias de expertos externos	Contribuciones de expertos internos y externos a la institución
Capacitadores como educadores	Capacitadores como facilitadores, consultores y planificadores
Profesores como técnicos y consumidores de conocimiento pedagógico	Profesores como productores del conocimiento pedagógico
Profesores como seguidores	Profesores líderes
Profesor como un individuo desempeñándose en el aula	Profesor como un miembro de una comunidad profesional de aprendizaje
Profesor como el objeto de cambio	Profesor como la fuente y facilitador del cambio

(Montecinos, 2003:109)

Vaillant (2007) plantea que los maestros y profesores están en el centro del debate o problema educativo pero que a su vez son el factor estratégico de solución y que es así como en el escenario de la política educativa latinoamericana signada por logros y fracasos de las reformas educativas que se implementaron en los últimos quince años en gran parte del continente los profesores ocupan un lugar privilegiado. Y que uno de los problemas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el área de educación es cómo mejorar el desempeño de los docentes y que las evaluaciones y diagnósticos señalan que las propuestas tradicionales no son suficientes para dicha meta. Vaillant (2007) señala que en los años 80 y 90 muchos países latinoamericanos implementaron acciones de perfeccionamiento docente como una estrategia de compensación de las insuficiencias de la formación inicial de profesores y que se buscó – con diversos resultados – mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros insuficientemente formados.



Entre otras acciones se buscó introducir reformas educativas, innovaciones al currículum, nuevas técnicas, integración de conocimientos especializados en materias en las cuales se había diagnosticado deficiencias, nuevas técnicas o nuevos textos de estudios. La falta de estrategias nacionales aplicadas a la formación continua se constituye en un desafío ya que no es frecuente encontrar nuevas estrategias bien definidas para el desarrollo profesional del profesorado. Dicho lo anterior, ella plantea que la investigación internacional en el campo de las políticas docentes nos lleva a formularnos tres preguntas centrales en nuestra reflexión sobre la temática docente en Latinoamérica:

- a) ¿En qué condiciones se podría pasar de un polo de des-profesionalización a otro de profesionalización plena?
- b) ¿Cuáles son las políticas educativas que promueven condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza?
- c) ¿Cómo lograr que estas políticas se formulen y mantengan en el tiempo?" (Vaillant,2007)

Vaillant señala que un sistema educativo no será mejor que los profesores que tiene y que eso genera un doble desafío, por una parte atraer candidatos a maestros bien calificados y por otra, incentivar mejores desempeños para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

El mejorar mejores desempeños de los docentes pasa por incentivar e implementar políticas y acciones en favor de la profesionalización docente la cual en palabras de Vaillant se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca las capacidad de los docentes en su práctica. Sin embargo, el contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por:

- a) Un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera. A esto se agrega condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos.



- b) Muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesitan un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio.
- c) La gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha actuado por lo general como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales.(Vaillant, 2007)

No obstante estos patrones comunes, todo análisis sobre los profesores a nivel de Latinoamérica requiere considerar las variaciones significativas entre los diferentes países de la región, de tal manera, que toda reflexión al respecto debe tener presente esta consideración.

Es así como Vaillant, señala que ella reconoce factores claves a considerar en procesos de profesionalización plena del profesorado. En el cuadro que se incluye a continuación se identifican cuatro grupos de factores que juegan un importante papel a la hora de pensar políticas que permitan atraer y retener buenos profesionales de la educación para las tareas docentes, en el contexto latinoamericano actual.

TABLA 9. PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Red de factores intervinientes	Etapa 1 Desprofesionalización	Etapa 2 Profesionalización intermedia	Etapa 3 Profesionalización plena
Valoración Social	→	→	→
Entorno profesional facilitador	→	→	→
Formación inicial y continua de calidad	→	→	→
Evaluación que retroalimente la tarea de enseñar	→	→	→



Los factores son:

- a) Valoración social: es necesario dignificar la profesión a través de una mayor consideración social hacia aquellos que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia.
- b) Entorno profesional facilitador: habría que construir un ambiente "*profesional*" que mejore la capacidad del sistema educativo de retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Para lograrlo es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al docente del aula.
- c) Formación inicial y continua de calidad: se debería convertir a la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media aumentando el nivel académico exigido. En los casos en que la Formación Docente no sea universitaria, habría que instaurar convenios de colaboración en investigación educativa con las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior. Para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que disponer de una base de experiencias exitosas para la solución a situaciones propias. Asimismo se deberían incorporar procedimientos de selección rigurosos para tener formadores que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente.
- d) Evaluación que retroalimente la tarea de enseñar: habría que considerar la evaluación docente como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales. Los marcos referenciales para la docencia y su evaluación deberían constituir la base para los programas de formación inicial y para la construcción de las etapas y requisitos de la carrera docente (Vaillant, 2007).

La formación docente se relaciona con el planteamiento de políticas educacionales que buscan: Atraer, retener y motivar a docentes efectivos (Vaillant, 2006; OCDE, 2002), políticas centradas en el marco de nuevas concepciones ideológicas, educativas y pedagógicas que se tensionan y contradicen.



La sociedad del conocimiento y el reconocimiento de la fuerza de la “mente” humana como actividad productiva, la diversidad y explosión del conocimiento, el reconocimiento de las inteligencias múltiples y los talentos de todos los estudiantes, el desarrollo por competencias, junto con la dificultad de acercarse a la deseada calidad en educación, ponen como prioridad la necesidad de un nuevo rol y misión del profesorado. Lo anterior no obstante, es objeto de miradas críticas no tanto en los propósitos como de las motivaciones, así, Pavez (2003) señala que las políticas educativas en curso están fuertemente influenciadas por la economía del mercado, con énfasis en la competitividad, la responsabilidad por resultados y el pago por méritos. Su objetivo es lograr buenos desempeños por parte de los profesores.

Finalmente, Vaillant, señala que parece ser que el contexto social en que se desempeñan los docentes produce mucha influencia en la autorrealización del profesor, ya que el desánimo que está presente en muchos profesores tendría como origen los factores contextuales más que las situaciones concretas del aula, por difíciles que éstas sean. De tal manera que se requiere generar las condiciones laborales más adecuadas, además de promover una cultura profesional que permita mejorar los niveles de satisfacción en los profesores y en los estudiantes.

En América Latina, hoy por hoy, una de las tareas esenciales de este momento es procurar mejoras en la carrera docente tanto como en el imaginario colectivo que se tiene de esa profesión. El logro de lo anterior, demanda devolver la confianza a los maestros y profesores, y conjuntamente mejorar las condiciones de trabajo del Magisterio para que este se responsabilice de los resultados de su desempeño. Plantear este cambio de perspectiva requiere un apoyo decidido de los propios profesores, de los administradores educacionales y de la sociedad en su conjunto, ya que el mejoramiento de la calidad de la educación demanda como condición de posibilidad insustituible la concurrencia de la mayor cantidad de actores sociales.

2.3.6. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE

En Chile, en primer lugar es preciso señalar que el Ministerio de Educación ha desarrollado políticas, que han tenido como propósito central de la Reforma Educacional, el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. La preocupación de la reforma educacional y en consecuencia, de



las políticas gubernamentales y de desarrollo país, centran su mirada en el profesorado como agente de mejora de los aprendizajes y de la educación; modificando la conceptualización histórica de la misión y responsabilidades docentes (Ávalos, 2001). En este sentido, una de las tareas prioritarias de la Reforma Educacional Chilena, se ha dirigido hacia el fortalecimiento de la profesión docente.

Dentro de los avances en las políticas para el fortalecimiento de la profesión docente encontramos, mejoras en las remuneraciones y las condiciones laborales, ligada al aumento del sueldo base y a incentivos monetarios al desempeño; incentivo de becas para captar a estudiantes destacados en el ingreso de pedagogías, otorgadas desde 1998; Programas de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes como el proyecto FFID de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente que se implementó en 17 Centros Universitarios Formadores de Profesores, Proyectos MECESUP de apoyo a pedagogías y el Programa Inicia que está en curso; Programas de apoyo a la formación continua con el otorgamiento de becas para la realización de postítulos de especialidad, post grado y post doctorados, cursos de actualización pedagógica y curricular, cursos para la buena dirección dirigido a directores y jefe de UTP y la acreditación de las carreras de pedagogía, que busca el reconocimiento social a la profesión.

En este contexto, es posible señalar que las principales prioridades en la formulación de políticas educativas enfocadas en los docentes se centran en la mejora de las condiciones laborales, el incentivo al acceso de carreras de pedagogía y a la formación docente.

Si se observan los resultados de las comparaciones internacionales en las que Chile participa desde el año 2006 (a partir de ese año , el Ministerio de Educación de Chile forma parte del proyecto internacional de indicadores educativos comparados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el cual tiene como principal objetivo desarrollar y analizar un conjunto de indicadores cuantitativos internacionalmente comparables, y cuyos resultados se publican anualmente en el "Education at a Glance), vemos que en cuanto al salario, los resultados son: "*Chile tiene un salario inicial promedio en primaria de 10.922 dólares, que representa menos de la mitad que el promedio de los países OCDE y en secundario muestra un salario inicial promedio de 10.922 dólares, aproximadamente un tercio del promedio de los países OCDE. En los países más desarrollados de la OCDE, se observa que los salarios se incrementan considerablemente a medida que el docente adquiere más experiencia, siendo representativo de ello los casos de Nueva Zelanda,*



Corea e Irlanda, países en los cuales el salario de un docente con 15 años de experiencia, en primaria o secundaria, varía en 93%, 73% y 66%, respectivamente. En Chile, esta variación es de un 19% en primaria, en tanto que en secundaria el aumento es un 24%. En el caso de Chile, un docente de primaria percibe un salario promedio anual estatutario que supera en un 11% el ingreso per cápita anual de los chilenos, mientras que para los docentes de secundaria es de un 16% superior, estando ambas cifras por debajo de lo observado en varios países. Claramente el costo promedio por hora en los países de la OCDE, que alcanza los 49 dólares PPC, es superior al de Chile en educación primaria (más del triple), y la diferencia es aún mayor en países como Corea, Escocia, Irlanda, Finlandia y Australia (todos sobre los 50 dólares PPC). Chile en cambio tiene una remuneración promedio por hora cercana a los 15 dólares PPC, similar a Estonia e Israel. Del mismo modo, se puede observar la brecha con respecto al salario promedio por hora en aula en enseñanza secundaria, cuyo patrón es similar al observado en primaria. Chile, con los 16 dólares por hora está bastante por debajo del promedio OCDE de 72 dólares PPC por hora, y de países como Corea o Finlandia cuya remuneración por hora de aula llegan a los 114 y los 78 dólares PPC respectivamente" (Ministerio de Educación, Indicadores de la Educación, Chile en el contexto internacional, 2009: 53-56)

A lo anterior cabe agregar que, en cuanto a la carga horaria, Chile se encuentra entre los países con mayor carga horaria, ya que tanto en primaria como en secundaria, la cantidad de horas que en Chile se destinan a funciones de aula es mayor al promedio de los países de la OCDE.

Dentro de las políticas que se han generado para la mejora de las remuneraciones docentes encontramos, el pago de incentivo a los "mejores profesores", la instalación de un Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de Establecimientos Subvencionados (SNED), creado en 1996, corresponde a un incentivo monetario para un 25% a los establecimientos municipales o particulares subvencionados que hayan sido seleccionados de mejor desempeño de todo el país; Asignación de Excelencia Pedagógica, creada el 2002, es un estímulo monetario al cual pueden acceder los profesores voluntariamente y que consiste en una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos; Asignación Variable de Desempeño Individual, creada el 2006, es un incentivo monetario al que pueden postular los docentes que hayan sido evaluados de manera competente y destacada en el sistema nacional de evaluación de desempeño. Lo que si existe meridiano consenso a nivel nacional es que a finales del siglo pasado y luego de aproximadamente 10 años de Gobierno de la Concertación de partidos por la



Democracia se reconocían avances de la Reforma Educativa pero también desafíos que se formulaban como recomendaciones como se grafica en el siguiente cuadro:

TABLA 10. UNA CONDICIÓN NECESARIA: FORTALECER LA PROFESION DOCENTE

RECOMENDACIONES	AVANCES DE LA REFORMA
Meta para el año 2000	
Remuneraciones atractivas	Entre 1994 y 1999 han crecido en más de 60% promedio.
Autonomía profesional	Reforma curricular va acompañada de autonomía pedagógica.
Oportunidades de carrera atractivas	Mejoramientos en curso ya se expresan en aumento de demanda de ingreso a carreras de Pedagogía.
Estándares más altos de desempeño	Además de la implantación de un currículo escolar más exigente, se han iniciado estudios para generar estándares más altos de desempeño docente.
Responsabilidad por los logros de aprendizaje y Valoración de la competencia profesional estableciendo incentivos por méritos	Complementación de las evaluaciones de rendimiento con el SNED, que introduce evaluación del desempeño de los equipos profesionales, y establecimiento de subvención de incentivo a equipos docentes destacados, asignada a 30 mil docentes cada dos años, desde 1996.
RENOVAR LA FORMACIÓN INICIAL:	
Fondo competitivo para apoyar su mejoramiento	Fondo de US\$ 25 millones asignados a 17 Universidades seleccionadas por concurso para ejecución entre 1998 y 2.001.
Becas para atraer jóvenes talentosos, incluyendo jóvenes profesionales	Se otorgaron becas para Pedagogía desde 1998; varias Universidades han creado programas especiales para dar formación pedagógica a licenciados en diversas disciplinas.
Acreditación separada a entidades de formación docente y premiar su excelencia	MECESUP Permitirá establecer acreditación; se dan los primeros pasos para acreditar Pedagogía.
Combinar formación teórica y práctica	Se fomenta esta combinación en los proyectos de fortalecimiento de la formación inicial en curso en 17 Universidades (80% de la matrícula).



EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE:	
Diversificación de sus modalidades	Amplia variedad de modalidades de perfeccionamiento a distancia y presencial ofrecido por Universidades y otros organismos, los diversos programas del Ministerio (por ejemplo el Proyecto Enlaces entrega capacitación a 41.000 profesores; Fundamental para aplicar la Reforma curricular en 5° básico y 1° medio, ha atendido en 1998 a 40.000 docentes).
Oportunidades de estudios de postítulo y programas en el extranjero	3.200 profesoras y profesores favorecidos con pasantías y diplomados en el extranjero.
EL CAMPO LABORAL DOCENTE:	
Perfeccionar un mercado ocupacional sujeto a condiciones públicas	Reforma del Estatuto Docente según ley N° 19.410 de 1995, facilita mayor flexibilidad de gestión, especialmente la municipal, con respeto a los derechos de la profesión.
Remuneraciones competitivas que incluyan incentivos por méritos o resultados	Combinación entre mejoramientos generalizados e incentivos al desempeño destacado de equipos profesionales
Fuente: www.unap.cl/jsalgado/informebrunnerrec.doc	

Si bien se reconocía que aún quedaban cosas por hacer, ya es un tema dentro del debate social y político la importancia del papel de la formación inicial y continúa de los docentes en la calidad de la educación. De allí, la necesidad de generar nuevas políticas educativas centradas en el profesorado y su rol en los resultados educativos, abandonando los incentivos competitivos de carácter conductista que hasta la fecha se han realizado.

Entre los caminos que deben ser subsanados para el fortalecimiento de la profesión son:

- a) Mejores remuneraciones y adecuadas condiciones laborales de todos los profesores.
- b) La transformación social, política y cultural de la profesionalización docente.
- c) El incentivo para retener a los buenos profesores en el aula.
- d) Fomento de la investigación asumida desde el epicentro y no desde el imaginario cultural de otros. (De Tezanos, 2007)

Como señala De Tezanos (2007), el núcleo fundamental del oficio de enseñar para todos los profesores es: ser capaz de comprender a sus alumnos, su contexto, sus capacidades, el desarrollo de sus estructuras cognitivas y,



fundamentalmente, cómo manejar en forma permanente la dialéctica entre conocimiento de sentido común y conocimiento científico. Tarea aun pendiente dentro de los cambios y necesidades de reforma.

El discurso oficial del Ministerio de Educación (1998) contenido en la Reforma Educacional ha demandado de parte de los profesores y profesoras del país los siguientes requerimientos:

- a) Apropiarse de los desafíos profesionales emanados de la Reforma Educacional,
- b) Responsabilizarse de los logros de aprendizaje de los alumnos,
- c) Orientar la enseñanza hacia el aprendizaje significativo,
- d) Asumir la diversidad existente entre los alumnos,
- e) Elaborar proyectos y modificar programas de enseñanza,
- f) Trabajar en equipo,
- g) Implementar nuevas metodologías y elaborar nuevos recursos didácticos, y
- h) Comprometerse en actividades extra programáticas.

Como se puede visualizar la magnitud de tamañas demandas, comporta una necesidad imperiosa de abordarlas, creándose para ese propósito los programas destinados a diseñar e implementar los dispositivos e innovaciones que impactarían en el logro de aprendizajes por parte de los alumnos, no obstante, que como señalan organismos internacionales (OCDE, 2004), dentro de un marco heredado del Gobierno Militar que continua condicionando los resultados.

Más concretamente, en la línea de acciones concretas hacia el fortalecimiento de la profesión docente y de mejoramiento de las prácticas de los docentes, como se ha visto en el cuadro anterior, se pueden identificar acciones sostenidas en la Reforma Educacional desde el Programa P-900 allá por los años 90, pasando por el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1998-2002) que favoreció a 17 Instituciones formadoras de Profesores hasta el Programa Inicia, que está en desarrollo en estos con su Programa de Evaluación Inicia.

Con relación a los docentes, tal vez, el mayor reconocimiento que se hace de ellos es necesitarlos como implementadores de acciones y programas. Pero es en el nuevo Estatuto Docente donde se encuentran referencias directas relacionadas con la profesionalidad de los docentes y lo que ello comporta respecto de su definición (Artículo N° 8), funciones



Artículos N° 15 a 17); formación (Artículo N° 24), capacitación (Artículos N° 28 a 30) y evaluación (Artículo N° 59), entre otros (Galaz, 2007).

En la línea de acciones más concretas dirigidas a la formación de profesores, se encuentran algunas acciones puntuales, como son los Talleres de Perfeccionamiento en el contexto del P-900; y los Microcentros Rurales de Programación Pedagógica, en el marco del Programa de Educación Básica Rural (1992). Los dos dispositivos tienen un elemento en común y que es estar situados en un mismo nivel de enseñanza, ya que ambos se dirigen a profesores de Educación General Básica (EGB), existiendo la posibilidad paradójica, de que ambos dispositivos funcionen al interior del mismo establecimiento educacional, toda vez, que las escuelas más vulnerables (a las cuales atiende el P-900), según antecedentes del Ministerio de Educación se encuentran precisamente en el ámbito rural.

Con relación a la modalidad de implementación, se evidencian a partir del análisis de objetivos y estrategias, dos lógicas distintas. Por una parte, el Taller de Perfeccionamiento del P-900, se desarrolla dentro de un modelo de capacitación de profesores en terreno, los cuales, cuentan con el apoyo de expertos y supervisores del Ministerio de Educación, quienes se reúnen con cierta periodicidad, con el propósito de instalar dispositivos orientados a mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos en los Sectores de Aprendizaje de Lenguaje y Matemáticas y por otra parte, los Microcentros Rurales de Programación Pedagógica, en el marco del Programa de Educación Básica Rural, que trabajaban bajo una mirada distinta, regida por la colaboración y la gestión de la formación por parte de los mismos docentes, enfocándose además, al reconocimiento de la dimensión personal y social como base del aprendizaje y la formación de los docentes que al tener, como eje de su propuesta formativa, abordan y superan, el aislamiento de las escuelas unidocentes, que cuentan según sea el caso, sólo con uno, dos o tres docentes.

Los resultados evidenciados han posibilitado relacionar de manera relevante, tres ejes esenciales: la cultura rural, la experiencia rural de los alumnos y el aprendizaje de los profesores, hallazgos que han sido proyectados en la generación de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) (García-Huidobro, 1999). Relacionado con lo anterior, es interesante destacar que con la creación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE-Básica, 1992), se dan dos hechos significativos, por una parte, se incorpora a la informática (Programa Enlaces, 1991) como un componente de formación prioritario en los profesores de Educación General



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Básica (EGB) y por otra parte, el Programa P-900 junto con los Microcentros pasa a depender de este nuevo Programa.

Esta primera etapa de políticas educativas estuvo dirigida principalmente por el logro de aprendizajes en los alumnos, destacándose algunas experiencias incipientes que tenían como propósito favorecer una formación en servicio, como por ejemplo, los Microcentros, como así también acciones en la dimensión normativa contenidas en el Estatuto Docente, no obstante, las bases y principios que orientaban la política educativa no lograban plasmar en la primera parte de los años 90, iniciativas claramente dirigida a diseñar una política de formación profesional continua y diferenciada para profesores de Educación General Básica y profesores de Educación Media (Galaz, 2007).

Los años siguientes (fines de 1995 y hasta mediados del año 2000) evidencian una dinámica más activa respecto de acciones planificadas y dirigidas hacia los docentes, ya que es una etapa que tiene distintos insumos, por una parte, iniciativas que vienen de las experiencias antes descritas y por otra parte, acciones caracterizadas por su variedad, complejidad y originalidad y durante las cuales se va avanzando hacia consolidación de fundamentos que permiten ir discutiendo acerca de la necesidad de crear un Programa de Desarrollo Profesional Docente (PDPD) a mayor nivel.

Los progresos en diversos componentes, ya sea, formación inicial, incentivos, aspectos normativos-laborales y evaluación de prácticas entre otras, se ven facilitados por dos acontecimientos, primero, el disponer de diagnósticos acerca del sistema educativo, a nivel nacional, con el Informe de la Comisión para la Modernización de la Educación (1995) y aquellas investigaciones más relacionadas con niveles de enseñanza más específicos, como el “*Liceo por dentro*” (Edwards, 1995) y segundo, la instalación de un consenso mayoritario respecto de la importancia que adquiriría la educación en los procesos sociales que se comenzaban a gestar y el rol preponderante que les cabía a los profesores en ese nuevo escenario dentro del sistema. Precisamente los elementos aquí señalados permiten posteriormente formalizar los procesos de cambios en educación, rotulándolos a partir del discurso del 21 de mayo de 1996 del Presidente Eduardo Frei, como “*reforma Educativa*”. Es en este discurso donde se explicita públicamente las iniciativas dirigidas hacia las docentes orientadas a:



- a) Un aumento gradual de los salarios,
- b) Incorporar incentivos,
- c) Pasantías al exterior,
- d) Perfeccionamiento fundamental,
- e) Mejoramiento de la formación inicial y
- f) Premios a la excelencia.

Las características y naturaleza de las iniciativas enunciadas consolidarán la mirada elaborada por los expertos sobre el papel de los docentes, a los cuales creándoles condiciones salariales y normativas laborales favorables, es factible demandar y exigir cambios (Ministerio de Educación, 1998). En la dimensión normativo-laboral, se consolida la posición del profesor al reconocérsele su condición de profesional y el estatus que adquiere su trabajo dentro de marcos de regulación mixtos de dependencia, normados por un Estatuto laboral especial (Estatuto Docente) que regula su contratación e incentivos por medio de dispositivos de competición (Galaz, 2007).

Es así como, como por medio de continuos ajustes, se reforma el Estatuto Docente en 1995 y 1997, particularmente en lo referido a un aspecto muy sentido por el profesorado, que es el aspecto salarial, es así, como progresivamente se han ido subiendo los sueldos a través del aumento de la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN), no sin movilizaciones de los profesores, así como también, el establecimiento de incentivos que son adjudicados en virtud de logros de aprendizaje, principalmente de competencia por recursos.

Desde la perspectiva de la formación de docentes, las acciones estuvieron orientadas desde dos miradas, por una parte, manifestar el interés político de favorecer los procesos de cambio en el sistema y por otra, de responder a las demandas que surgieron de la implementación de las reformas curriculares de la Educación Básica (Decreto N°40) y de la Educación Media (Decreto N° 220), los cuales han sido sometidos a procesos de evaluación y actualización en los años 2002 (Decreto N° 232) y 2005, respectivamente. La reforma curricular, tanto en Educación Básica como en Educación Media, fueron diseñadas como ejes centrales de la reforma educativa, basados en los cambios ocurridos desde la globalización, la informatización desde el avance científico-tecnológico y la descontextualización de los contenidos a enseñar.



Los principios que orientaban la reforma educacional, tenían entre otros objetivos, redefinir el rol del Estado y de los establecimientos educacionales en un campo educacional descentralizado, situación en la que el primero representado por el Ministerio de Educación generó un Marco Curricular Nacional y los segundos, es decir las escuelas y Liceos, tienen espacio para crear sus propios planes y programas de estudio. Esta situación presentaba un nuevo escenario con un gran desafío, ya que había que preparar y formar a los docentes con las competencias requeridas para responder a la necesidad de diseñar y desarrollar el currículo en contextos educativos concretos, situación para lo cual no todos habían tenido práctica y experiencia.

Este nuevo contexto, evidenció ciertas contradicciones en torno a cómo abordar la situación, ya que por una parte en el Estatuto Docente (1991), se reconocía el estatus como profesionales a los profesores, pero por otra, gran parte de las acciones orientadas a la implementación y desarrollo del nuevo currículo, tenían como fundamento teórico el profesionalizar al profesor, con lo cual se pone en duda sobre que tan real y efectivo es el reconocimiento de esa condición, pero a su vez acerca de las reales competencias que se poseían. No obstante, las acciones formativas relacionadas con el nuevo currículo, por ejemplo el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (1999-2003) no han evidenciado el propósito de convertir al profesor en un profesional de la educación, capacitado para elaborar y desarrollar currículo, sino más bien limitado a informar acerca de la pertinencia y la manera de implementación de los nuevos planes y programas de estudios generados por expertos del Ministerio de Educación (Sandoval, 1999).

Lo anterior, por otra parte, queda refrendado por investigadores relacionados con el Ministerio de Educación, cuando se señala que uno de los grandes mitos en el discurso de la Reforma Educacional fue que los profesores eran capaces de producir currículo a partir de un buen Marco Curricular Nacional desde donde podrían derivar la elaboración de planes y programas de estudios específicos (Bellei, 2003).

Otra iniciativa dirigida hacia los docentes, desde la perspectiva de la formación permanente o perfeccionamiento y concebida como una estrategia de desarrollo profesional fueron el Programa de Becas en el Exterior (PBE), el cual tenía como objetivo contribuirá mejorar y/o potenciar competencias personales y profesionales del docente, con el propósito de cambiar su práctica docente, y en consecuencia, mejorar la calidad de la enseñanza. Con



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

dicha estrategia se pretendía que con la pasantía del docente en un contexto distinto de trabajo, durante un período breve e intenso de tiempo de aproximadamente un mes de duración, tuviera un impacto en el profesor, y a través de él, en el aprendizaje de sus alumnos (Ministerio de Educación, 2002a).

Esta ha sido una iniciativa muy valorada por los profesores del sistema educativo, lo que se ha evidenciado en el alto número de postulantes al Programa. Entre los fundamentos técnicos e históricos del PBE se reconocen la influencia de la pedagogía alemana y la actualización laboral en sistemas de alternancia (Davini, 1995). Esta estrategia de desarrollo profesional, en el contexto chileno, se relaciona con una tradición del sistema educacional que se había abandonado, ya que durante el siglo pasado, vinieron a las instituciones formadoras de profesores, grupos de docentes extranjeros, los cuales incidieron en la generación de orientaciones y pautas que influyeron en connotados profesores como Darío Salas y Luis Galdames, quienes posteriormente fueron a perfeccionarse al exterior (Miranda, 2005).

No obstante, en donde surgieron problemas, fue en aquellos aspectos referidos al seguimiento y acompañamiento a los profesores beneficiarios del PBE, y los proyectos que ellos elaboraban al momento de postular. Es así, como se señaló en su momento, que se debía evaluar el impacto y el gasto del PBE como política de desarrollo profesional continuo en ese escenario (OCDE, 2004).

Otra iniciativa impulsada desde el Ministerio de Educación que involucró significativos recursos (60 millones de dólares, moneda 1996), de instituciones relacionadas y proyecciones fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), que promoviendo una lógica de competencias por recursos, tuvo como propósito la innovación y mejoramiento de la formación inicial docente (estructura, contenidos y procesos de formación) y mejoramiento de la calidad del cuerpo académico encargado de la formación, a través de proyectos que deberían ejecutarse en un período de cuatro años. 17 Instituciones de Educación Superior formadoras de profesores, y que abarcaban el 78 por ciento de la matrícula de estudiantes de Pedagogía (año 2000), resultaron ganadoras con sus proyectos de mejoramiento de la formación docente inicial, iniciando procesos de renovación en planes y programas de formación de profesores, innovación tecnológica y seguimiento y apoyo a egresados que iniciaban su labor como docente, entre otras iniciativas (Ávalos, 2002).



Si se observa con detención el conjunto de iniciativas aquí descritas, se puede inferir que ha existido una subvaloración de las capacidades y competencias instaladas en los profesores y que no se han instalado redes fuertes ni con los actores ni con los ámbitos declarados por la Reforma Educativa, en donde se decide el éxito de la misma, evidenciándose una consecuencia que se produce en los límites estructurales estrechos en los cuales se ha diseñado y desarrollado la política educativa, tal como lo señale la OCDE, 2004 (Galaz, 2007), cuando que señala las loables reformas del Ministerio de Educación están débilmente ligadas a la práctica escolar concreta, debido a que no existe asesoría instruccional que permita garantizar que las reformas sean desarrolladas como se declara en el propósito y programa de la reforma considerando que las reformas del Ministerio de Educación están débilmente relacionadas a la formación de profesores, agregando además que la práctica en la escuela influye de manera importante en los resultados de los estudiantes, de manera que la débil implementación de las reformas del Ministerio no se traduce en mejores prácticas en la escuela, lo que ocasiona bajos resultados en los logros de los estudiantes (OCDE, 2004).

En la misma línea, se señala que las políticas educativas ministeriales no han tenido la coherencia y fuerza necesaria para poder estructurar definitivamente la reforma curricular que a su vez es considerada la columna vertebral de la reforma educativa, debido a que su diseño estratégico que careció de un mayor análisis (Donoso, 2005).

Paralelo, a lo anterior, también se ejecutan acciones de formación para los Profesores de Enseñanza Media (PEM) al interior del nuevo Programa de Mejoramiento de la Calidad para la Enseñanza Media (MECE-Media 1995.2000), el cual tuvo como propósito inicial la instalación de la reforma curricular para el nivel de Enseñanza Media y posteriormente, colaborar en el diseño, instalación y desarrollo de los dispositivos de formación en servicio orientados a favorecer y promover innovaciones en las prácticas de los profesores al interior del Liceo.

Es en este contexto donde se desarrollan las iniciativas de desarrollo profesional docente más relevantes y significativas de esta etapa y que se expresan en la instalación de dispositivos de formación en servicio, como son los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) realizados partir del año 1995, los Seminarios Didácticos en 1996 y las Redes Pedagógicas Locales (RPL) implementadas en 1998. Los GPT eran la expresión de un espacio de reflexión y análisis de las prácticas de los profesores, de tal manera, que se posibilitase



el objetivar la práctica, poniendo en evidencia la estructura que la soporta, para desde allí y con los propios estudiantes iniciar el camino del cambio y la innovación (Noguera et al., 2002).

Por su parte, las RPL son la continuidad del trabajo iniciado en los liceos en los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) y en los encuentros de docentes en Seminarios Didácticos, a través de la participación en estas instancias, los profesores deciden organizarse por disciplinas o sectores de aprendizaje de manera voluntaria y autónoma, congregándose con periodicidad, para abordar de manera conjunta, demandas comunes respecto a la innovación y transformación de sus prácticas. Es así como desde la perspectiva de los profesores que participan de estas redes se señala lo siguiente: " *...lo que hacemos en la Red va en directo apoyo a los profesores y profesoras, y por ende, en beneficio de nuestros alumnos y alumnas...por ejemplo, al ir estableciendo contactos con los diversos investigadores que nos han dado charlas de actualización, ha permitido que los distintos colegios puedan conocer en terreno la realidad de cómo se lleva la investigación en Chile...Tenemos grandes expectativas de convertirnos en un referente que pueda aportar de acuerdo a nuestras experticias, que seamos un órgano consultor, que tengamos injerencia en lo que se refiere a nuestro currículo de acuerdo a nuestra realidad regional...*" (Arellano y Cerda, 2006)

Volviendo la mirada acerca de las políticas educativas dirigidas hacia los profesores, el Colegio de Profesores acordó con el Gobierno de Chile mejoras salariales para el trienio 2001-2003 y el compromiso que el fortalecimiento de la profesión docente sería parte irremplazable de la reforma educativa. En esta misma etapa, se cierran algunos programas (PFFID, MECE-Media) y se produce el cambio de dependencia de ciertos dispositivos de trabajo colaborativo de profesores como los GPT y las RPL que quedan bajo la tutela del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), lo que se tradujo en la reorientación de sus objetivos, en la reubicación o salida de sus diseñadores y la disminución de su presupuesto. Continúan vigentes durante esta misma etapa, los Talleres de Perfeccionamiento Docente del P-900 y los Microcentros Rurales. Entretanto, otros programas, como por ejemplo, los Talleres Comunales en el año 2001 y el Programa de Aseguramiento de los Aprendizajes quedan exclusivamente dirigidos a los docentes de Educación General Básica.

Con relación a los Profesores de Enseñanza Media, continúan existiendo el Programa de Pasantías Nacionales y Comunales (creado el año 2001) y el Programa de Educación Emocional (iniciado el año 2004) aún



cuando el impacto se ve mermado tanto en cobertura como en proyecciones formativas permanentes. Así, la Red de Maestros de Maestros (RMM, creada el año 2003) fundamentada en la idea de promover a los profesores de reconocida competencia profesional como formadores-mentores, podría ser valorada como una propuesta innovadora, considerando que favorece la generación de espacios de reflexión, discusión y colaboración que es susceptible de ser indicado como una posibilidad real de formación permanente.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación, se reconoce que queda camino por recorrer, cuando se señala que se debe *"...avanzar hacia una mayor articulación entre los planes de formación continua y el sistema de evaluación de desempeño docente. La interacción entre ambas dimensiones del desarrollo profesional es fundamental para definir prioridades en la formación continua basadas en evidencia del desempeño docente real, como también para que los profesores perciban que la participación en programas formativos relevantes y de calidad constituye la condición necesaria para mejorar su desempeño en el aula y lograr el aprendizaje de todos los alumnos, aspiración de todo auténtico educador"* (Beca en Arellano y Cerda, 2006: 25).

Los organismos internacionales, desde su óptica, expresan relativa coincidencia con lo anterior cuando se señala que *"el apoyo continuo a los profesores debería alejarse de las formas más generales de enfrentamiento que han caracterizado los talleres para profesores, y dirigirse hacia un apoyo específico y más estructurado"*(OCDE; 2004: 293).

Las autoridades del ramo, entre el año 2002 y 2004, dan un fuerte énfasis en la instalación de estándares nacionales para el desempeño de los docentes, evidenciando que se plantea establecer una serie de competencias mínimas para que se desarrolle con éxito la aplicación del currículo a través de la definición del Marco para la Buena Enseñanza (Marco para la Buena Enseñanza, 2003) y asegurar este objetivo a través de la formación de profesores por medio de la estrategia de perfeccionamiento, como por ejemplo, los Programas de Formación para la Apropriación Curricular, desde el año 2003.

En una mirada retrospectiva a la Formación Continua de Docentes en el período 2000-2005, se identifican una serie de iniciativas que son leídas como de promoción del desarrollo profesional de los profesores, entre ellas podemos mencionar:



- Programas Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente. Este Programa deriva desde el P-900 que entre sus líneas de acción contemplaba el desarrollo de talleres para docentes dirigido a su perfeccionamiento al interior de los Establecimientos Educativos. Este espacio de desarrollo profesional fue muy valorado por los profesores que lo percibían *"como una instancia que les permitía sostener una reflexión técnica sistemática: intercambiar experiencias, analizar los problemas pedagógicos que se presentaban en el aula, y diseñar y evaluar innovaciones"* (Arellano y Cerda, 2006: 59). Dicho programa fundamentalmente apuntaba a desarrollar competencias profesionales relacionadas con el Dominio D (Responsabilidades Profesionales) y Dominio A (Preparación de la Enseñanza) del Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003).
- Programa Pasantías Nacionales. Este Programa tenía como propósito generar condiciones para el encuentro e intercambio entre equipos docentes de escuelas y/o Liceos subvencionados, para conocer *"Experiencias Educativas Significativas"* y aprender de ellas. Respecto de los ámbitos de desarrollo profesional que abordaba, el objetivo era fundamentalmente apoyar el desarrollo de competencias profesionales referidas al Dominio D del Marco para la Buena Enseñanza, *"Responsabilidades Profesionales"*, y más concretamente los criterios *"El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica"* y *"Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas"* (Arellano y Cerda, 2006, 81).
- Programa Redes Pedagógicas Locales. Como ya se ha mencionado anteriormente, este Programa, tenía como objetivo fortalecer las Redes Pedagógicas Locales (RPL) como comunidades de aprendizaje de profesores, *"que se conforman y mantienen en función de sus necesidades e intereses profesionales, las cuales, la generar espacios de reflexión/acción, contribuyen al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y al aprendizaje de los estudiantes"* (Arellano y Cerda, 2006, 101). Las RPL contribuyen prioritariamente al desarrollo de competencias profesionales referidas a dos dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza: *"Preparación para la Enseñanza"* y *"Responsabilidades Profesionales"*.
- Programa OFT-Prensa. Este Programa *"se orienta al desarrollo de competencias profesionales para abordar los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en correspondencia con los contenidos de diferentes"*



subsectores de aprendizaje, lo que implica un manejo de conocimientos teórico-conceptual y práctico, respecto de cómo se enseñan y como se aprenden las habilidades intelectuales, los comportamientos, las actitudes y los valores involucrados en los OFT” (Arellano y Cerda, 2006: 123). Los ámbitos del desarrollo profesional que aborda están relacionados con las competencias asociadas al Dominio C del Marco para la Buena Enseñanza que se refieren fundamentalmente a entregar una “Enseñanza para el aprendizaje de todos estudiantes”.

- Programa Educación Emocional. Este programa tiene como propósito el mejoramiento de la calidad de la vida laboral de los docentes y la calidad de los aprendizajes de los alumnos, a través del fortalecimiento en los docentes directivos y de aula de las escuelas adscritas, del desarrollo de la conciencia y la comprensión emocional así como las habilidades y destrezas asociadas a esta dimensión , que les permita imbuir la gestión escolar de liderazgos que incentiven y potencien las capacidades de todos los miembros de la comunidad educativa. Este programa se aboca prioritariamente al desarrollo de competencias profesionales asociadas a dos dominios del Marco para la Buena Enseñanza: “*Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*” y “*Responsabilidades Profesionales*”.
- Programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos. Programa que tiene como propósito mostrar a la sociedad, con razones y con experiencias prácticas, que la Escuela Básica necesita, “*dejar de ser una escuela para la educación de algunos y pasar a ser una escuela para la educación de todos los niños y niñas; es decir, contar con una escuela básica que realmente adelante, haga visible, la universalización y la significatividad de los aprendizajes*” (Arellano y Cerda, 2006, 158). Los énfasis de este Programa son destacados principalmente en el Dominio C del Marco para la Buena Enseñanza “*Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes*”, cuyos criterios coinciden con la propuesta que se trabaja con los docentes y directivos en este Programa y que apuntan a “*aprender, no quedarse en lo memorístico, ir hacia niveles superiores de aprendizaje; buscar lo fundamental, no la enciclopedia; crecimiento humano a través de los saberes: no solo crecimiento humano, no solo crecimiento en saberes. Y el cuarto, se refiere a que, lo antes señalado debe suscitarse en todos los alumnos y no solo en algunos*” (Arellano y Cerda, 2006: 159).



- Programa de Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación. Este Programa tiene como propósito contribuir al fortalecimiento de la profesión docente y al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, a través del conocimiento de prácticas pedagógicas desarrolladas en distintos contextos culturales y profesionales con sus correspondientes enfoques teóricos, todo lo cual contribuye al mejoramiento de las prácticas docentes, fomenta la innovación pedagógica y refuerza la autoestima docente. Dicho programa favorece el desarrollo de competencias profesionales asociadas a las facetas “*Preparación de la enseñanza*” y “*Responsabilidades Profesionales*” del Marco para la Buena Enseñanza.
- Programa Perfeccionamiento Docente por medio de Tecnología e-Learning. Programa que tiene como objetivo aprovechar el potencial educativo de las TIC para fortalecer el ejercicio de la profesión docente a través de: la ampliación de conocimientos disciplinarios y competencias pedagógicas para dar vida en las aulas al currículo escolar; el desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías; y el desarrollo de niveles crecientes de autonomía respecto de los propios procesos de desarrollo profesional. Los ámbitos de desarrollo profesional que aborda este Programa están relacionados con los dominios A (Responsabilidades Profesionales) y D (Responsabilidades Profesionales) del Marco para la Buena Enseñanza.
- Programa Formación para la Apropriación Curricular con Apoyo de Universidades. Este Programa contribuye a que los docentes de segundo Ciclo de Educación Básica y de Educación Media afiancen conocimientos disciplinarios y fortalezcan competencias pedagógicas para desarrollar prácticas de aula, acordes al currículo, asociadas principalmente con el Dominio A del Marco para la Buena Enseñanza: “*Preparación de la Enseñanza*”.
- Programa postítulos de Mención para Profesores de Segundo Ciclo de Educación Básica. Tiene como objetivo fomentar la especialización de docentes que enseñan en segundo ciclo de Educación Básica en escuelas del sector subvencionado, por medio de cursos de Postítulo con carácter de mención y de un sistema de Becas. Dichos cursos buscan favorecer mayor dominio, confianza y seguridad en los contenidos disciplinarios, su didáctica y estrategias pedagógicas, en la perspectiva de lograr aprendizajes significativos de parte de todos los alumnos y alumnas, abordando como contenidos del curso, los



programas de estudio completos de segundo ciclo básico del subsector de aprendizaje correspondiente. Este programa contribuye principalmente al desarrollo de competencias profesionales que están presentes en el Dominio A (Preparación de la Enseñanza) del Marco para la Buena Enseñanza.

Con relación a la gestión de los programas se señala que se destaca el tipo de relación que se ha logrado establecer entre el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y las Universidades, que ha permitido acercar a los académicos universitarios a la realidad de las aulas escolares, lo cual ha favorecido a que los cursos de formación de docentes sean más pertinentes a las reales necesidades de los profesores que asisten a dichos cursos y se han favorecido prácticas de trabajo interdisciplinario al interior de las Casa de Estudios superiores al demandarles como requisito para diseñar y ejecutar cursos de formación continua el establecimiento de alianzas entre distintas dependencias institucionales, unas dedicadas a la formación pedagógica y otras dedicadas a las disciplinas.

Se consigna además que otros aprendizajes a nivel de gestión institucional han sido el involucramiento de distintos actores educativos de una misma localidad en los procesos de formación de docentes en servicio, como por ejemplo, docentes directivos, docentes de aula y funcionarios técnicos de los DEM (Dirección de Educación Municipal), DAEM (Dirección de Administración de Educación Municipal) o Corporaciones; la comunicación fluida entre las instituciones y el CPEIP que permite transparentar y agilizar los procesos de evaluación y seguimiento a realizar y el desarrollo de capacidades internas para gestionar la formación continua de docentes desde el CPEIP (Arellano y Cerda, 2006).

Aprendizajes a nivel de las propuestas pedagógicas han sido el reposicionar el paradigma del aprendizaje entre pares, el cual estimula la autonomía profesional, contribuyendo a la propagación de saberes entre los profesores, promoviendo el compromiso, el respeto entre ellos, la horizontalidad de las relaciones y potenciar mayor confianza en sus propias competencias, lo que a su vez favorece la consolidación humana y profesional que posibilita a los docentes concebirse a sí mismos, como parte integrante de una comunidad de aprendizaje que hace posible los necesarios procesos de cambio para responder adecuadamente a las actuales demandas educacionales.



Otro aprendizaje es la asociatividad que se ha incentivado a través de mecanismos como lo es la exigencia de que en las instancias de formación participe más de un docente por cada establecimiento educacional; la inclusión en todas las iniciativas de perfeccionamiento de actividades de aprendizaje que signifiquen trabajo cooperativo tales como: talleres, seminarios, diseño de proyectos y su implementación en las salas de clases, como así también la configuración de redes presenciales o virtuales, con lo que se ha conseguido romper la impronta “*academicista*” que generalmente ha tenido el perfeccionamiento docente.

En este período 2000-2005 se han hecho constataciones con relación a la formación continua de docentes, por ejemplo, la existencia de una brecha entre el discurso socialmente compartido que aspira a aprendizajes de calidad de todos los alumnos y alumnas y las reales condiciones y posibilidades para que los docentes participen en forma sistemática en procesos de formación docente. Se señala que aquí se produce el cruce de dos lógicas, por una parte, el Estado, que es responsable respecto de los sectores más vulnerables, pero que atendiendo a que no tiene escuelas a su cargo y en consecuencias docentes, no puede normar con relación a la participación de los profesores en iniciativas de formación permanente, de tal manera, que siendo voluntaria la participación de los profesores y profesoras en acciones de perfeccionamiento, al Ministerio de Educación sólo le queda persuadir para que participen voluntariamente.

Sumado a lo anterior, se menciona la existencia de la Asignación de perfeccionamiento Docente, con fuerte impacto en el presupuesto para los sostenedores municipales, lo que lleva en muchos casos, a que las propias autoridades educativas (directivos de los establecimientos y/o los sostenedores) desincentiven que los docentes se actualicen, lo que se torna particularmente crítico en los establecimientos educacionales y docentes que trabajan en sectores vulnerables del sector municipalizado, que en general, son los que necesitan más de apoyos técnicos para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos que atienden, ya que además por lo general, corresponden a comunas que a su vez poseen menos recursos económicos.

Complejizando, lo anterior, se evidencia la disyuntiva entre perfeccionamiento individual versus perfeccionamiento en la escuela como totalidad. En la historia reciente del Ministerio de Educación han existido, experiencias (Programa de la Novecientas Escuelas, P-900) que trabajó con éxito con todos los docentes del establecimiento educacional, cuando no se puede con todos los docentes, como medida alternativa, se propone,



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

convocar a más de un docente por cada establecimiento educacional y en las comunas para que se constituyan en comunidades de aprendizaje.

Otras constataciones evidenciadas desde el trabajo de formación continua de profesores, son el factor tiempo que sigue siendo un obstáculo; el enfoque eminentemente conceptual de la formación inicial docente, la inaccesibilidad, incluso por medios tecnológicos, a docentes que se desempeñan en zonas alejadas y por lo general en establecimientos de alta vulnerabilidad económica y la demanda de asesoría, apoyo y seguimiento más sistemático por parte de los profesores que participan en las iniciativas de desarrollo profesional que se han descrito.

Sintetizando, entre los principales logros desde la perspectiva del desarrollo profesional docente se pueden mencionar:

- a) La consolidación de la estrategia de formación continua y de desarrollo profesional entre pares.
- b) El trabajo conjunto entre CPEIP y las Universidades.
- c) La instalación de nuevos sistemas de acreditación junto al sistema de evaluación docente.

Y desde la lectura de los desafíos que se evidencian desde la promoción del desarrollo profesional docente quedan se puede mencionar:

1. Avanzar hacia una mayor articulación entre los planes de formación continua y el sistema de evaluación de desempeño docente, ya que la interacción entre ambas dimensiones del desarrollo profesional es fundamental para definir prioridades en la formación continua.
2. Conciliar los espacios educativos al interior de los establecimientos educacionales con espacios más amplios a nivel comunal, provincial o regional, resaltando a la escuela en su función de espacio de desarrollo profesional.
3. Aumentar los recursos asignados a la formación continua de docentes, considerando la incidencia de la preparación de los docentes para la consecución de aprendizajes de calidad.



4. Ampliar y fortalecer la Red Maestros de Maestros (RMM) de manera que esta importante estrategia, que permite instalar las mejores capacidades docentes al servicio del desarrollo profesional del conjunto del profesorado, adquiera mayores dimensiones y reconocimiento en el marco de las políticas educativas.
5. Mejorar las condiciones de trabajo docente. Es indispensable ampliar los tiempos disponibles para que los profesores puedan participar en iniciativas formativas, de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, de trabajo en equipo y puedan realizar actividades como preparación de clases, materiales educativos, instrumentos de evaluación e interacciones con estudiantes, padres y profesores.
6. Establecer una carrera profesional que reconozca y estimule buenos desempeños en aula y en la gestión técnica y directiva y vincule virtuosamente Formación Continua, Evaluación Docente y Carrera Profesional permitiendo atraer y retener a los mejores profesores.
7. Desarrollar la formación para la atención de la diversidad. Si bien lo anterior ha comenzado a ser abordado incipientemente en la formación inicial no se ha asumido suficientemente desde la formación continua.
8. Incorporar en la formación docente la preparación para el trabajo en contextos de pobreza. Desde la formación continua, se hace necesario brindar marcos conceptuales y herramientas pedagógicas que permitan a los docentes comprender de mejor forma la realidad de contextos vulnerables y trabajar con este tipo de estudiantes potenciando la máximo sus capacidades.
9. Desarrollar capacidades de gestión a nivel de equipos directivos. Se hace necesario fortalecer la línea de formación continua en la línea de lo planteado por el Marco para la Buena Dirección (MBD), Ministerio de Educación (2005) articulándola con las iniciativas dirigidas hacia los profesores de aula, en el contexto de un desarrollo integral de las comunidades educativas.
10. Incorporar dimensión de la formación ciudadana en el Currículo, con el propósito de favorecer prácticas democráticas en la vida escolar desde donde se construyan nuevas formas de convivencia basadas en el respeto a los derechos de las personas, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y la resolución pacífica y constructiva de los conflictos.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

11. Mejorar los climas y ambientes escolares para promover el desarrollo armónico de las comunidades educativas.
12. Avanzar hacia una mayor articulación entre la formación inicial docente que imparten las universidades y la formación continua, intencionando una coherencia de enfoques metodológicos.
13. Ampliar cobertura de programas ministeriales referidos a temas prioritarios, especialmente abriendo oportunidades a los docentes que se desempeñan en localidades apartadas y comunas pequeñas.
14. Promover el desarrollo de competencias en el uso de tecnologías y de los distintos medios de comunicación en los docentes en función de su propio desarrollo profesional.

Finalmente, se señala que a partir de lo avanzado en estos años, si se abordan adecuadamente los desafíos planteados es posible un fortalecimiento significativo de la profesión docente, considerando que el magisterio chileno tiene una tradición de compromiso profesional, no obstante, que el crecimiento del sistema educacional ha ido aparejado de una gran expansión del profesorado en el cual conviven muy distintas formaciones y experiencias de vida profesional (Arellano y Cerda, 2006)

2.4. INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA DE PROFESORES PRINCIPIANTES

Al comenzar a desarrollar una actividad laboral, más aun cuando ésta se desarrolla por primera vez, se vive un período con características muy particulares, ya que en el sujeto que vive dicha experiencia concurren simultáneamente expectativas, ilusiones y esperanzas por una parte, y desconciertos, desánimo, desaliento y desilusión por otra.

Los inicios en la profesión docente, no escapan al cuadro anterior, porque además de lo anterior, se suman otros factores como las connotaciones que tiene el hecho de trabajar con personas, aun más, que se tiene el objetivo de producir transformaciones en ellas desde el ejercicio profesional; la carga emotiva que comporta optar y ejercer una profesión que le da tanta importancia a la vocación; el sentido que representa para el profesor principiante incorporarse al desarrollo de una profesión a la que se le asigna un papel destacado; particularmente en tiempos como los presentes



en los que la educación pasa por momentos de cambios y redefiniciones. Este conjunto de factores produce que, junto con la responsabilidad del nuevo desempeño, se agrega un grado de tensión mayor que en los comienzos de otras actividades profesionales (Beca y Boerr, 2009).

Dicho lo anterior resulta imprescindible en una investigación que estudia la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de Educación Básica en la Región Metropolitana de Chile abordar en profundidad cómo se conceptualiza en la literatura especializada dicho proceso, que características tiene, que aprendizajes se producen en él, qué importancia se le asigna, como se vincula con el desarrollo profesional posterior, entre otras interrogantes.

2.4.1. INSERCIÓN A LA PROFESIÓN DOCENTE

La inserción en la profesión docente es un período de tiempo que abarca los primeros años de ejercicio profesional, en los cuales los profesores principiantes deben transitar desde estudiantes de pedagogía a profesores en ejercicio. Se caracteriza como se ha señalado anteriormente por ser una etapa de de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en los cuales los profesores principiantes deben comenzar su aprendizaje profesional, en un proceso simultáneo a procurar mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo, 1999).

Hoy existe en la literatura referida a esta temática, una clara idea de que existe una etapa nítidamente diferenciada en el proceso de convertirse en un buen profesor, que tiene características, necesidades e inquietudes propias y que funciona como un débil eslabón entre la formación docente inicial y su adveniente desarrollo profesional, de tal manera que la manera como se asuma dicha etapa cobra una importancia trascendental en el complejo proceso de convertirse en profesor, sea un principiante frustrado o por el contrario en un profesor adaptativo (Marcelo, 2009b).

En ocasiones, el profesor principiante busca adaptarse a la cultura y al medio en que se encuentra inserto el establecimiento educacional al cual se ha incorporado, intentando asimilar los comportamientos de sus colegas mayores con el objetivo de ser aceptado. No obstante, que esa búsqueda de aceptación puede significarle la profesor que se inicia en la docencia serios conflictos personales al sentir presión ambiental en algunas situaciones a renunciar a ciertas convicciones, ideas, proyectos y sueños acerca de cómo



imaginaba su papel como docente en la escuela, lo que comporta que el profesor comienza a construir su identidad profesional de una forma distinta a lo que él o ella es y a sus principios valóricos, generando una fuerte contradicción personal. Una forma de resolución de dicho conflicto puede ser el trasladarse de un establecimiento educacional a otro donde piense que va sintonizar mejor con el equipo docente y directivo, no siendo siempre ésta la mejor solución.

Otra alternativa puede ser que si se da la situación pueda encontrar otras alternativas profesionales más atractivas, llegando incluso a abandonar la docencia, situación que no necesariamente se da de forma masiva, pero que se da en promisorios profesores que por su formación, capacidades, compromiso y creatividad y dependiendo de sus especialidades, encuentran mayores opciones profesionales en otros campos laborales (Beca y Boerr, 2009).

Considerando que las primeras experiencias que ocurren a todos los profesores en sus inicios en la docencia marcan indeleblemente el ser profesor y su posterior vida profesional, surge la necesidad de ofrecer acompañamientos, ayudas o apoyos, en este período con el propósito de que ese profesor alcance un aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales acordes a la demandas tan complejas que realiza hacia la escuela y los docentes la sociedad actual: compromiso ético, autonomía, disposición la aprendizaje, altos niveles de responsabilidad, capacidad para trabajar en equipo, actitud reflexiva y disposición y adaptabilidad a los cambios (Beca y Boerr, 2009).

Particularmente, para los profesores de Educación Básica lo anterior es muy relevante, considerando la importancia que cobra dicha etapa formativa en todos los niños y niñas que asisten al sistema escolar dado que allí se producen aprendizajes esenciales para el desarrollo del aprendizaje posterior y que la Educación Básica debe desarrollar competencias que permitan a las nuevas generaciones adaptarse a un nuevo orden social, político económico, científico y tecnológico propios de un mundo globalizado.

Para que eso ocurra, se requiere de distintos niveles de cambios, sean éstos de índole más bien cuantitativos por ejemplo mejorando las remuneraciones y condiciones laborales de los docentes y otros más bien de índole cualitativo, por ejemplo, asumir que los profesores son profesionales en constante desarrollo y evolución (Ávalos, 1996). Se plantea que dichos cambios, deberían afectar no solamente los resultados de los



establecimientos educacionales, sino que además impacten y transformen procesos como se señala en el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003) que considera interacciones de los docentes, de desarrollo del currículo, del aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, en concreto que apunte al mejoramiento de las prácticas de los profesores al interior de la escuela.

Considerando lo anterior, desde todos los ámbitos se va estableciendo una gran demanda hacia los profesores, que tiene como expectativas por una parte, que ellos posean y desarrollen un amplio abanico de conocimientos, habilidades y competencias para transferir un saber y que alude a la dimensión cognitivo y pedagógica, y por otra, se espera, que a su vez, posean y desarrollen un conjunto de competencias de índole personal, profesional y social que les posibilite convertirse en profesionales de la educación autónomos, capaces de realizar un trabajo tan complejo como lo es el docente, de forma compartida y solidaria al interior de un establecimiento educacional aludiendo a una dimensión relacional e institucional. Si lo anterior representa un gran desafío - por el conjunto de exigencias involucradas - para todos los profesores del sistema escolar, mayor complejidad cobran cuando focalizamos la atención en los profesores principiantes, lo que recién graduados tras haber terminado algún proceso de formación inicial, se incorporan en el desempeño docente en un establecimiento educacional (Cornejo, 1999).

¿Quiénes son los Profesores Principiantes? Lo primero que se debe precisar es que existe una variedad de expresiones para designar a este tipo de profesores: noveles, debutantes, principiantes, entre otras (Cornejo, 1999), neófito agregará la destacada especialista chilena en educación, Beatrice Avalos et al. (2004). Pero, volvamos sobre la pregunta pendiente, ¿Quiénes son los Profesores Principiantes?, parece ser que se trata de profesores, que además de vivir un proceso intenso de aprendizaje con relación a lo que significa enseñar ante un grupo de alumnos y alumnas y de relacionarse con diferentes actores al interior de una comunidad educativa, están viviendo un conjunto de mutaciones personales, inherentes a la vital etapa en que se encuentran. Atendiendo lo planteado por distintos autores (Esteve, 1994) en el sentido de que existe una brecha entre lo que los profesores principiantes deben desarrollar en su práctica pedagógica real y concreta en un establecimiento educacional y lo que han vivido anteriormente como modelo formativo antes de iniciarse pedagógicamente.



Por iniciación pedagógica se entiende el proceso por el cual se transita de ser un estudiante de pedagogía a ser un profesor en una institución escolar, evidenciando en este trance un conjunto de conocimientos, saberes, destrezas y habilidades docentes y que este concepto se distingue de inserción laboral, entendido este último concepto, como el proceso a través del cual el profesor principiante transita por determinados itinerarios, procesos y/o estrategias para acceder a un puesto de trabajo. Ambos procesos dan lugar a la existencia de un proceso mayor denominado inserción profesional (Fuentealba, 2006).

Particular sentido adquiere, en este contexto, la afirmación que señala que los profesores principiantes al momento de iniciarse pedagógicamente en una institución escolar (que posee un conjunto de significados y expectativas respecto de lo que es y debe ser la acción diaria de un profesor en un establecimiento, Pérez Gómez, 1995), al no tener repertorios personales y profesionales que les posibiliten desempeñarse adecuadamente en ese contexto laboral, en gran parte de las situaciones deben configurar su aprendizaje y desarrollo como profesores, por medio de iniciativas de ensayo y error, llegando incluso de imitación de otros colegas profesores (Esteve, 1994)

En este escenario, la experiencia de iniciación pedagógica se convierte para el profesor principiante, en una etapa de fuertes contrastes, tanto a nivel personal, considerando que coincide con el período correspondiente a la primera adultez (Levinson en Bolívar, 1999), caracterizado por grandes contradicciones y stress, en lo profesional, atendiendo al tránsito desde estudiante de pedagogía a profesional de la educación que debe enseñar una disciplina en particular; como en lo institucional, considerando que debe además aprender a decodificar e interactuar en un contexto particular desconocido para él (Fuentealba, 2004).

La literatura especializada en el tema (Veenman, 1984; Bullought, 1997; Bolívar, 1999) reporta una amplia variedad de problemas a los cuales se ven enfrentados los profesores principiantes en su inserción profesional a la docencia. Los cuales pueden estar relacionados con dimensiones personales, en la medida que esta etapa se da en paralelo, por lo general, con períodos de decisiones trascendentales, como son definición de proyecto de vida personal, independizarse, formar una familia, tener hijos, establecerse en un espacio y puesto laboral, que evidencian el paso de ser estudiante de pedagogía a ser un profesional de la educación independiente.



Igualmente dichos problemas pueden estar referidos a dimensiones profesionales vinculadas con la transferencia pedagógica de un cierto contenido disciplinar, los cuales pueden evidenciarse en dificultades en el proceso de selección, organización, planificación, transmisión y/o evaluación de un determinado conocimiento disciplinar con el propósito de ser trabajado con un conjunto de alumnos y alumnas. Finalmente, los problemas asociados a aspectos de índole institucional, relacionados con el tipo y grado de adaptación que debe realizar el profesor principiante con relación al contexto cultural y social en que comienza a desarrollar su labor docente (Fuentealba, 2004)

Lo anterior se puede observar, en el modo estratégico de integración del profesor principiante a la institución escolar, la que puede caracterizarse como de asunción absoluta, tanto pública como privada, de los valores, normas y límites de la institución (Ajuste interiorizado) o de asunción en público pero con reservas personales a esas definiciones (sumisión estratégica) (Day, 2000). La ausencia de ayuda en la solución oportuna de problemas en cualquiera de los aspectos mencionados puede llegar incluso a provocar el abandono temprano de la profesión docente en el sistema educativo por parte de profesores principiantes (Veenman, 1984; Vonk, 1995).

Entonces, la posibilidad de que el profesor viva una experiencia de iniciación pedagógica enfocada hacia una mirada desde el Desarrollo Profesional Docente de forma continua, no depende únicamente de aquellos elementos adquiridos en su biografía como estudiante o en su formación inicial docente, sino que son las primeras experiencias como profesor principiante en cualquiera de los aspectos identificados, a saber, personal, profesional e institucional, las que condicionarán fuertemente el tipo y grado de iniciación pedagógica que viva ese profesor.

En Europa y Norteamérica, progresiva y sostenidamente se instala la preocupación por estudiar a los profesores principiantes que se inician profesionalmente en la docencia (Marcelo, 1992, 1998; Vonk, 1995; Feiman-Nemser, 1993,1996). En el contexto latinoamericano, el proceso de inserción profesional a la docencia surge como un objeto de estudio, en tanto, puede contribuir a visualizar la carrera profesional docente como un espacio de desarrollo profesional de carácter más permanente, que va más allá de acciones puntuales; dinámico, porque permite un rol más activo al docente; e interactivo, entre institución escolar e institución formadora (Fuentealba, 2004, Marcelo, 1998).



Es interesante observar como comienzan a publicarse resultados de investigaciones en América Latina referidas a profesores que se inician profesionalmente en la docencia (Ávalos et al., 2003; Cornejo, 2008; Zeballos, 2008; Fandiño y Castaño, 2009), como también surgen políticas de apoyo a esos profesores principiantes (Alen, 2009; Beca y Boerr, 2009), que ya se iniciará como preocupación del mundo académico (Cornejo, 1999; Davini, 1995) como gubernamental (Ávalos, 1996, 1997, 2001; Schiefelbein, 1995) para identificar elementos facilitadores y obstaculizadores en el desempeño docente de los profesores que comienzan, como así también para caracterizar los distintos factores, personales, profesionales e institucionales que inciden en dicho proceso.

Incipientemente en nuestro país comienzan a gestarse acciones estratégicas con el propósito de apoyar el inicio profesional en la docencia de los profesores principiantes (Ávalos, 2009; Beca y Boerr, 2009, Cornejo, 2008) aún cuando se señala que son escasas las experiencias sistemáticas de inducción o apoyo a la inserción de los profesores principiantes (Beca y Boerr, 2009), evidenciándose que queda aún mucho camino por recorrer para que esta etapa tan crítica en la vida profesional de un profesor efectivamente se convierta en un sólido eslabón entre la formación inicial docente y el desarrollo profesional docente.

Sin embargo, la necesidad existe desde la perspectiva de los docentes principiantes, que expresan de distintas formas su inquietud por lograr dominar “*los secretos del oficio*”, por ejemplo, aquellos elementos que posibilitan a los profesores experimentados lograr el control de la clase, siendo capaces de percibir todas las dimensiones que están incidiendo para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Otras inquietudes que aparecen son como establecer relaciones profesionales con otros colegas profesores y con padres y apoderadas de los alumnos.

En ocasiones, a los profesores principiantes, se les asignan cursos que representan un grado mayor de dificultad que otros profesores no desean asumir, corriéndose el riesgo de que este sea un factor adicional de riesgo de deserción temprana de la profesión (Beca y Boerr, 2009). También se evidencia que los docentes principiantes deben asumir responsabilidades que no son acordes a su formación previa, y que experimentan dificultades para abordar la diversidad de sus alumnos en contextos de altas cargas docentes, además que temas como el manejo de la disciplina en el aula que resultan



muy difíciles de adquirir en la formación docente inicial y de mucha complejidad de desarrollar en el desempeño profesional (Ávalos et al, 2003).

Algunos aprendizajes que se experimentan en esta etapa de inserción profesional a la docencia son “...adquirir conocimientos sobre sus estudiantes, diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza, conocer la institución educativa en la que se insertan, la historia de este grupo humano y profesional, los roles explícitos y no explícitos de sus miembros, el estilo de comunicación entre ellos, las reglas y normas que los rigen, el contexto social y cultural donde se inserta la escuela, entre otros” (Beca y Boerr, en Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009: 110). Además de aprender a aplicar aprendizajes teóricos y prácticos adquiridos en la formación inicial, en el contexto real en donde están sus alumnos, sus aulas y el establecimiento educacional, paralelo a ir ajustando sus expectativas respecto de cómo van a relacionarse con la comunidad, en particular con los padres y los compañeros de trabajo, como van a interactuar y responder a sus estudiantes, como van a asumir sus logros y dificultades de su práctica docente y como van a ir modificando lo que sea necesario de corregir.

Un estudio longitudinal realizado en Portugal entre 1999 y 2001, reporta que el proceso de cambio de las actitudes y prácticas de los docentes revierte un carácter complejo ya que depende de la interacción de factores idiosincráticos y contextuales, ya que el encuentro con la inesperada complejidad de la enseñanza y con la cultura de la escuela y dinámica del aula lleva a los profesores a revisar, cuestionar y reenfocar sus creencias iniciales sobre la enseñanza y sobre lo que significa ser profesor y en consecuencia a una redefinición de su identidad profesional (Flores, 2008)

En ese estudio, una perspectiva más inductiva y centrada en el alumno dio paso a una visión más tradicional y centrada en el profesor, considerando que la mayoría de los profesores declararon que adoptaron un estilo más formal de enseñanza a medida que el tiempo fue pasando, de acuerdo con los siguientes aspectos: explicación de las materias, ejercicios de aplicación y evaluación dejando de lado cuestiones de flexibilidad, individualización y atención a los intereses y ritmos de los alumnos, identificadas en el inicio del primer año de enseñanza. (Flores, 2008). Coincidiendo estos datos con otra investigación realizada sobre las prácticas de la enseñanza en docentes principiantes (Vonk y Schras, 1987).

Desde la perspectiva del sistema educativo, los riesgos de una inadecuada inserción de los profesores principiantes son de notable



consideración, toda vez, que se trata de la pérdida de la preciosa oportunidad de introducir al sistema un aporte renovador, innovador y crítico de un profesor joven, que eventualmente podría terminar renunciando a realizarlo si no se le estimula para ello, no produciéndose la renovación del profesorado, sino la reiteración de prácticas tradicionales anquilosadas asumidas, por docentes que aunque menores, asumen las mismas viejas prácticas.

Mirada la inserción profesional a la docencia como posibilidad real de vinculación a un desarrollo profesional docente se debe considerar que la concepción de desarrollo profesional docente varía pasando de una visión centrada en profesores vistos como sujetos únicos a una visión que visualiza que los profesores se desarrollan en contextos concretos desde los cuales se pueden plantear desafíos a las institucionalidad escolar, *"en el sentido de generar espacios de aprendizaje y formación, de posibilidad de analizar rutinas, significados compartidos, modalidades de interacción, en suma la posibilidad de analizar la cultura profesional que ella genera y promueve"* (Fuentealba, 2006: 94)

De acuerdo a lo antes dicho, se puede señalar que un marco conceptual adecuado para comprender la iniciación pedagógica de los profesores principiantes debe considerar la articulación necesaria entre profesionalidad, concebida ésta *"como el proceso en que tanto los individuos como la institución ponen en juego y formas y condiciones de trabajo docente, posibilidad de autonomía de las acciones docentes, y por otro, las culturas docentes, esto es formas en que los docentes pueden llegar a organizar sus acciones para llevar a cabo sus tareas"* (Fuentealba, 2006,94)

De tal manera, que es necesario considerar la problemática del profesor principiante desde una perspectiva triple, que tiene que ver con dimensiones que afectan lo personal (por ejemplo toma de decisiones vitales y laborales), lo profesional (por ejemplo, autonomía profesional y formas de trabajo entre otras) y lo institucional (por ejemplo, las culturas docentes).

Resumiendo, se puede señalar que la etapa de inserción profesional en la docencia se considera que es el período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores transitan desde ser estudiantes de pedagogía a profesores como tales y es una etapa caracterizada por aprendizajes en contextos nuevos, dudas, y también tensiones, que viven los profesores principiantes. Vonk señala que definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional



autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores (Vonk, 1995)

Es interesante ver que en la Unión Europea, no obstante que tienen diferentes interpretaciones acerca de lo que se va a entender por inserción profesional de profesores principiantes a la docencia hace un par de años han definido como van a entender este período señalando que el período de inserción es el *"período obligatorio de transición (que puede o no formar parte de la formación inicial) entre la formación inicial del profesorado y su incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Por lo general constituye la etapa final de la formación inicial. Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal para certificar la adquisición de destrezas sin las cuales los docentes no podrían acceder a la profesión. Durante este período el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran "candidatos" o "profesores en prácticas", desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un período de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas"*(EURYDICE, 2002: 20).

2.4.2. PROFESORES PRINCIPIANTES Y CULTURAS DOCENTES

La cultura escolar del establecimiento educacional en donde se produce la inserción profesional a la docencia del profesor principiante, juega un rol clave, ya que es el lugar concreto donde se produce la iniciación pedagógica, en un contexto con normas procedimientos, comportamientos y valores, los que en su totalidad van a ser factores facilitadores u obstaculizadores de un quehacer profesional de un profesor principiante que viene introduciéndose en un espacio y campo ocupacional. Considerando lo anterior, y que además en la cultura escolar existen muchos factores y agentes que intervienen en su cotidianidad, es factible afirmar que ella es esencialmente la cultura de los profesores, en tanto, grupo social.

Luego, se está en condiciones de afirmar que la cultura docente está conformada por un conjunto de creencias, valores, hábitos y normas predominantes en una institución escolar y que configuran lo que ese grupo releva como importante en un contexto determinado, sucediendo lo mismo con las formas de pensar, sentir e interactuar entre sí (Pérez Gómez, 1998).



La cultura docente se expresa en los métodos que se utilizan en una clase, la calidad, significado y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que se desempeñan, las formas de gestionar, las estructuras de participación y los procesos a través de los cuales se toman las decisiones. Desde esta perspectiva, la cultura docente es una variable clave, a dimensionar al momento de orientarse hacia el proceso de iniciación pedagógica de los profesores principiantes, atendiendo a que distintas formas de culturas docentes, no únicamente, condicionan la naturaleza de las interacciones entre profesores pares, sino que también, permiten aproximarse al conjunto de elementos que ayudan a una comprensión mejor de la institución escolar (Pérez Gómez, 1998).

De acuerdo a lo anterior, una mejor comprensión de la cultura escolar implicará considerar aquellos elementos plurales, conscientes o inconscientes; grupales y/o individuales, racionales y/o sentimentales, convergentes y/o divergentes relacionados con las expectativas, valores y comportamientos de los docentes, integrantes de una determinada cultura docente (Fuentealba, 2004). Algunos autores (Hargreaves, 1992, 1994,1996) y Fullan y Hargreaves (1999) han identificado un conjunto de regularidades en las forma de la cultura docente, que se podrían distinguir en la antinomia cultura del individualismo versus cultura colaborativa.

La cultura del individualismo es probablemente la más recurrente en los colegios y se caracteriza por el aislamiento de los profesores entre sí, un reforzamiento de la privacidad, una buena cantidad de inmediatismo y conservadurismo docente acerca de la visión que el docente pueda tener sobre su trabajo (Bullough, 1997). Lo más característico de esta cultura docente, es la ausencia de análisis conjuntos, de indagación y ampliación de la profesionalidad propia, falta de preocupación por los fines de la educación que la institución escolar oferta a sus alumnos. En este tipo de cultura no necesariamente existe ausencia de interacciones, sino que más bien se da un determinado tipo de interacciones, con cierto contenido y en contextos determinados, como por ejemplo, la sala de profesores.

Se señala además que la cultura del individualismo generalmente se asocia a patrones de comportamiento que se distinguen por la escasa comunicación entre profesores, la consideración del aislamiento, como por ejemplo, la noción de propiedad del aula, para protegerse frente a las opiniones de los demás (Hargreaves, 1996). La incertidumbre de los profesores al depender exclusivamente de sí mismos y no poseer mayor



información acerca de las consecuencias de sus prácticas, fomenta la realización de prácticas docentes rutinarias (Rosentholtz, 1989).

Existen ciertas características específicas del trabajo docente que permiten comprender el individualismo como comportamiento de los profesores, entre ellas se puede distinguir, aspectos relacionados con la infraestructura escolar y otras que no son de naturaleza material, y que están relacionados con normas y condiciones habituales y tradicionales de la docencia, por ejemplo, sentido calificadorio que tendrían las observaciones de aula entre profesores, efectuadas de tal forma, que los docentes observados, finalmente sienten que la presencia de otros es con el objetivo de identificar errores o insuficiencias en su trabajo (Fullan y Hargreaves, 1999).

Una extensión de la cultura del individualismo, es la cultura de la balcanización que alude a la existencia de grupos, al interior del establecimiento educacional, que sostienen relaciones de colaboración internamente pero de asilamiento entre unos y otros. Es altamente probable, confundir este tipo de cultura docente, con una cultura colaborativa de forma limitada e imperfecta, pero colaborativa. Con el concepto de balcanización se refiere a presencia de colaboración en el interior de grupos de docentes que están aislados entre sí al interior de una misma organización escolar, en ocasiones se puede dar relaciones de competitividad entre los grupos, de aquí que se pueda afirmar que esta es una manera de expresión del individualismo, considerando que afecta negativamente en la cultura de la escuela mirada en perspectiva de conjunto (Fullan y Hargreaves, 1999).

En los establecimientos educacionales de Educación Básica, la separación entre los ciclos, niveles y sectores de aprendizaje, puede ser una expresión real de la balcanización e incluso pudiendo generar diferencias profesionales propias entre los mismos docentes, ya que en este tipo de culturas, los profesores establecen sus fidelidades e identidades en grupos particulares de colegas, que generalmente son con los que hay mayor proximidad, con los que se pasa mayor parte del tiempo y que en definitiva, tienen mayor impacto en la socialización.

La existencia de este tipo de grupos en la organización escolar evidencia y refuerza a la vez, diversas perspectivas sobre el aprendizaje, estilos y estrategias de enseñanza, disciplina y currículo, generando una escasa y débil comunicación y la indiferencia entre los grupos de profesores separados en la escuela, siendo en el peor de los casos fuente de conflictos entre diversos feudos institucionalizados (Hargreaves, 1996), lo que se grafica muy bien el



siguiente texto: “*Las camarillas balcanizadas no se circunscriben a los docentes conservadores. Los grupos de profesores innovadores, que se ven más adelantados que sus colegas, también se segmentan con perjuicio para el desarrollo general de la escuela*” (Fullan y Hargreaves, 1999: 95).

La cultura colaborativa o de colegialidad, alude a una cultura docente caracterizada por la factibilidad de que existen docentes que aprenden de otros a través del compartir preocupaciones, experiencias, inquietudes, ideas, ideales, entre otros. Esta cultura docente se caracteriza porque en las organizaciones escolares dónde se da, el trabajo y la práctica docente se caracterizan por qué los docentes dialogan entre ellos, sobre su propia práctica, las circunstancias, sus problemas y toma de decisiones, entendiendo que la hablar sobre su propia práctica permite inevitablemente hacer público su propio trabajo, es decir, exponiéndolo al juicio y crítica pública, asumiendo sincera y públicamente la calidad de su propio trabajo (Little, 1990).

Además de dialogar, los docentes tratan de compartir de una manera más cercana el trabajo docente a través de acciones de planificación conjunta de actividades, tanto de orden curricular como extracurricular, evidenciándose que la colegialidad se expresa en la búsqueda de coherencia y criterios comunes sobre el trabajo, los valores educativos, la organización y selección de actividades, las evaluaciones realizadas y los materiales de trabajo, con lo cual la colegialidad encuentra una forma de expresión concreta en la coherencia educacional de la escuela y en sus prosistas públicas de cara a la comunidad.

Se evidencia además la colegialidad, porque promueve la investigación mutua de la práctica docente, tanto por investigadores externos a la escuela, como entre colegas del mismo establecimiento educacional (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 1996), en esta misma perspectiva la observación e investigación mutua forman parte de un proceso formativo en sí mismo y da origen para que las conversaciones y la planificación conjunta cuenten con un respaldo adecuado, amplificándose y enriqueciéndose.

Con relación a la formación mutua, es una temática clave en los procesos de formación, considerando que no únicamente es imprescindible con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos, sino que es también un factor clave a ser considerado en el diseño de estrategias o dispositivos de formación permanente en el lugar donde el profesor desempeña su acción docente.



En este sentido existe coincidencia entre lo planteado por Pérez Gómez (1998) y Fullan y Hargreaves (1999) cuando señalan que lo que caracteriza a las culturas docentes colaborativas o colegiadas, es el hecho de que las actitudes y disposiciones personales se evidencian en todo momento y no excepcionalmente en acciones concretas, dificultades ocasionales o alguna demanda puntual de algún docente de la institución escolar en donde se da este tipo de interacción. No obstante, la cultura colaborativa puede ser plena, de acuerdo a lo dicho anteriormente, como también puede ser limitada, siendo insuficiente y probablemente perniciosa para el desarrollo profesional de los docentes, expresándose en modos de trabajo basados en acuerdos rápidos y poco reflexionados, gestándose una forma cómoda de trabajar.

La colaboración cómoda se caracteriza por existir una ayuda mutua entre compañeros acotada a aspectos inmediatos de la práctica, que están relacionados con aspectos comunicativos de dificultades concretas, alguna consulta respecto a materiales de trabajo, actividades a realizar, estrategias de enseñanza, entre otras, evitando tópicos que eventualmente pudieran ser fuente de conflicto entre colegas. Ocasionalmente, el contenido de esa colaboración alude a elementos vinculados con los objetivos de la enseñanza o la valoración que se hace de la actividad de enseñanza y aprendizaje.

También existe lo que se denomina colegialidad forzada, la cual se caracteriza por expresarse en ciertos procesos en los cuales se requiere un tipo de colaboración más controlada que espontánea, más impuesta que surgida desde la necesidad sentida de los profesores, se reconoce por la existencia de un conjunto de procedimientos formales y burocratizados que apuntan a que se produzca la colaboración (Hargreaves, 1996; Pérez Gómez, 1998; Lieberman y Miller, 2001). Este tipo de colegialidad se encuentra en un terreno político de contradicciones ya que por una parte se demanda y por otra parte, se limita (Ávalos, 1996; Pérez Gómez, 1998; Fullan y Hargreaves, 1999). La demanda viene dada en las exigencias administrativas que norman la nueva estructura curricular que se quiere favorecer y la limitación está en los lineamientos curriculares nacionales que indican los límites de la colegialidad, es decir, el punto a partir del cual la autonomía docente y la potencialidad de desarrollo profesional desde el poder creador del trabajo colegiado se extingue, al señalar con precisión las finalidades y objetivos del trabajo profesional del docente, produciéndose generalmente, la conversión de la colegialidad en un valor administrativo, en lugar de ser una característica docente y educativa (Fuentealba, 2004).



Sin embargo, frente a esta situación hay dos posiciones, la primera plantea que toda cultura de colaboración debe tener una génesis más artificial que espontánea, por lo tanto, la artificialidad perfectamente es un inicio válido que puede llevar a una colaboración asumida en el compromiso (Fullan y Hargreaves, 1999; Pérez Gómez, 1998) y la segunda, plantea la burocratización de la colegialidad, en la cual predomina la existencia de ciertas prácticas y procedimientos formales que han sido predeterminados, pero sin que exista convencimiento de la necesidad u oportunidad, sino que tan solo son requisitos administrativos cuyo trámite está prescrito.

Retomando la colaboración auténtica, se puede señalar que nace de los intereses y necesidades reales de los profesores de una institución escolar, de la reflexión y discusión profesional y fundada en características profesionales tales como la apertura, la confianza y la colaboración y apoyo entre docentes, se caracteriza por la espontaneidad, ser voluntaria, dirigida al desarrollo, es permanente e imprevisible. Por contraparte, la colegialidad burocrática, sea de índole cómoda y forzada, no nace desde los intereses de los profesores, sino que desde la imposición de la dirección del establecimiento educacional en sus diferentes manifestaciones, las cuales estiman beneficioso que los profesores trabajen de manera conjunta en ciertas tareas o áreas de su quehacer profesional, de tal manera, que está orientada y dirigida a propósitos políticos externos, reuniendo a los profesores por necesidades administrativas puntuales, se caracteriza por estar reglamentada desde la dirección, es impuesta, ajustada a tiempos y espacios predeterminados y es altamente previsible (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 1996).

Con lo dicho hasta ahora se pretende relevar el papel de la cultura docente como componente esencial de la cultura escolar, componente que por sus interacciones con los elementos personales, curriculares y organizativos se puede considerar objeto prioritario del desarrollo profesional docente. De la misma forma que acontece con las estructuras curriculares y la intensificación del trabajo, se genera una identificación evidente entre un cierto tipo de cultura docente, por ejemplo, colaborativa, y la profesionalidad docente misma, de tal forma, que una cultura docente con características más bien individualistas o balcanizada ofrece pocas posibilidades efectivas de que se dé un desarrollo profesional docente real y no genera condiciones que faciliten un proceso interactivo y socialmente construido que ofrezca posibilidades de aprendizaje profesional de la enseñanza a los profesores principiantes (Fuentealba, 2004)



Atendiendo a lo señalado se puede sostener que al potenciar la colaboración y la colegialidad en ciertas culturas docentes, y en consecuencia escolares, ofrece un escenario en donde se dé procesos de iniciación pedagógica que puedan ser los primeros pasos de un aprendizaje profesional que conduzca a un desarrollo profesional sostenido por parte de un profesor principiante. Dejar de promover la colaboración, genera escenarios en los cuales la iniciación pedagógica pasa a transformarse en una etapa de supervivencia y adaptación a un elenco de patrones y pautas de requerimientos externos. Se debe considerar en este acápite, lo señalado por Contreras (1997), cuando dice que el sentido de los discursos sobre las culturas docentes, podrían estar ejerciendo una función de elemento retórico más que verdaderamente promotor de la profesionalización, supeditadas a nuevas formas de control.

En este escenario, es importante considerar que las distintas maneras de apoyo factibles de ser implementadas en favor de una mejor inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica, impartidas por un profesional de la educación de manera individual o colectiva, en una determinada cultura docente, puede condicionar, sino determinar fuertemente la iniciación pedagógica e incluso el desarrollo profesional docente del profesor novel que se integre en ese espacio laboral.

2.4.3. INICIACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

La iniciación pedagógica abarca los primeros años laborales del profesor principiante, etapa que se caracteriza por experimentarse la transición desde el rol de estudiante de pedagogía al rol de profesor en propiedad, viviéndose inquietudes y preocupaciones que deben resolverse en un corto período de tiempo, resguardando conservar su empleo y consolidarse como profesional en el campo de la educación. Sarramona et al. (1998) plantean que los estudios sobre los problemas que perciben los profesores principiantes, posibilitan evaluar la pertinencia de la formación inicial docente y la capacidad que tiene ésta para equipar al futuro profesor de recursos personales, sociales y científicos para solucionar los problemas propios del desempeño de su profesión, así como también conocer lo que está ocurriendo en las instituciones formadoras, pero desde el punto de vista de los maestros.



Veenman (1984), sistematizó 84 investigaciones sobre la temática de profesores principiantes, e instaló el popular shock o choque con la realidad que grafica metafóricamente la situación que atraviesan los profesores principiantes en su primer año de docencia, el cual se caracteriza por ser un período de intenso aprendizaje –del tipo ensayo-error, en la mayoría de los casos- y por la predominancia del principio de supervivencia y del valor práctico.

Así hablar de profesores principiantes supone reconocer en la formación y desarrollo de los profesores tres momentos relacionados pero diferenciados: La formación docente inicial, es decir la que se imparte en universidades e instituto; la iniciación a la docencia, que refiere a los primeros años de ejercicio profesional y finalmente, la formación continua o permanente para profesores en servicio (Imbernón, 1998).

Los profesores principiantes también llamados noveles, debutantes (Cornejo, 1999) o novatos (Flores, 1999) e incluso neófitos (Ávalos et al, 2003) como ya se ha señalado con anterioridad, son docentes de Educación Parvularia, Educación Básica o Educación Media que además de experimentar un proceso intenso (no exento de conflictos) de aprendizaje y conocimiento profesional (paulatina adquisición de expertizaje pedagógico) con relación a las tareas propias de un docente, viven además un conjunto de transformaciones personales, características de la etapa de vida en que se encuentran.

Los profesores principiantes son aquellos que están en el inicio de su trayectoria profesional, en la cual adquieren la impronta como profesores o en algunos casos muy conflictuados pueden producir el abandono de la profesión, esta etapa se estima que tiene una extensión de hasta 5 años (Ávalos, et al. 2003). Imbernón (1994), propone que la vigencia del profesor novel dura 3 años y se divide en dos etapas: la primera de umbral o antesala que dura seis meses y la segunda de madurez y crecimiento que corresponde al tiempo posterior.

Existe bastante investigación acerca de los profesores principiantes y su etapa inicial de la docencia (Lortie, 1975; Sikes, 1985 y Huberman, 1989 entre otros), entre sus temáticas de investigación se puede encontrar *“La construcción de identidad personal, la socialización, los problemas y preocupaciones que enfrenta el docente, la naturaleza del conocimiento docente y de su desarrollo, el efecto de los contextos sobre sus prácticas y*



percepciones, los modos como cambian o aprenden in situ los nuevos profesores, etc.” (Ávalos, 2004: 8).

Con relación a las dificultades con las cuales se encuentran los profesores principiantes en sus inicios profesionales Dunn (2002), las clasifica de la siguiente manera:

- a) Problemas en el área académica,
- b) Problemas organizacionales,
- c) Problemas sociales y
- d) Problemas de material y tecnología.

Dunn incluye entre los problemas académicos situaciones relacionadas a la disciplina y a la motivación, a la evaluación de los trabajos de los estudiantes y al uso de diferentes métodos didácticos y de evaluación, entre otros. Con relación a los problemas organizacionales menciona situaciones referidas a la organización y planificación del trabajo, destacando lo relacionado con políticas y reglamentos, a las condiciones en las que se efectúa el trabajo docente y a la orientación y el apoyo que otorga la institución.

En los problemas sociales, Dunn (2002) señala los referidos a las relaciones que se establecen al interior de la institución escolar entre los padres, colegas, directivos y administrativos, desde la diversidad cultural y religiosa de los estudiantes.

Examinando tanto los problemas de carácter académico, organizacional y social, como lo de material y tecnología aparentemente éstos son comunes a la profesión docente, independientemente del país al cual se aluda.

En Australia (Ballantyne y Hansford, 1995; Tromans, Daws, Limerick y Branco, 2001; Carter y Francis, 2001), Portugal (Flores, 2001), Noruega (Fredheim, 2000), Gran Bretaña (Brighouse, 1995), Japón (Myint, 1999) y Estados Unidos (Dewalt y Ball, 1987) en Cantú y Martínez (2006) se ha abordado el tema y se han instaurado programas de acompañamiento para apoyar a los profesores principiantes en los primeros años de su vida profesional. El implícito es que la formación inicial no ha podido preparar a los nuevos profesores para responder a los desafíos que la profesión docente presenta.

En gran parte de los casos, la etapa de inserción profesional a la docencia, se reconoce por ser una etapa en la cual los eventuales apoyos que



pueda brindar la institución escolar, no forman parte de una política explícita por parte del sistema educativo ni tampoco del establecimiento educacional.

En la literatura, al sistematizar distintas formas de ayuda a los profesores principiantes se puede distinguir dos clases de apoyo al momento de ingresar en un establecimiento educacional (Vonk, 1995):

- a) Ingreso de carácter formal al profesor novel por parte de la escuela, lo que se evidencia en una entrega explícita de antecedentes respecto de la operación de la escuela, reglamentos, planes y programas, estrategias didácticas utilizadas, libros e información relacionada con los estudiantes, presentación a colegas profesores y otros actores educativos.
- b) Apoyo dirigido a favorecer el proceso de desarrollo profesional docente de los profesores principiantes, lo que se expresa en la nominación de un profesor que acompañará el período de iniciación pedagógica (el cual se puede designar, como profesor par, mentor, tutor o colaborador experimentado), en la confección de un plan de acompañamiento y rebaja horaria del mentor para ayudar al profesor novel, incluyendo la eventual posibilidad de que el profesor principiante pueda participar en redes de apoyo a la docencia en otros establecimientos educacionales.

En esta última modalidad de apoyo, la literatura existente (Feiman Nemser 1993; Tickle, 2000; Ginns et al., 2001) reconocen tres modelos que dan cuenta de esa lógica.

El primer modelo, concibe la figura de un profesor tutor, el cual al igual que el profesor principiante tienen la posibilidad de rebajar su carga horaria durante un cierto período limitado de tiempo, con el propósito de que en la interacción entre ambos, el profesor tutor planifica y organiza un programa de apoyo acotado a temas puntuales relativos a la enseñanza. Respecto de este modelo, se señala que el costo de estos programas es alto y de acuerdo a los antecedentes existentes desde distintos profesores principiantes, reduce su estatus en la medida que los distancia de la sala de clases y rebaja su carga académica (Ginns et al., 2001).

El segundo modelo considera la figura de un mentor, el cual es un profesor experimentado del establecimiento educacional que se le asigna un profesor principiante que ha ingresado recientemente, otorgándole soporte emocional, consejos profesionales y ayudas de orden institucional en el mismo



contexto de desempeño del profesor principiante. En este modelo, la idea clave es la de experimentado, considerando que los mentores deben caracterizarse por poseer habilidad para entregar información, ayuda, ideas; adoptar una disposición de co-pensador, sostener un adecuado equilibrio entre facilitar y compartir su conocimiento profesional relacionado a lo que es una buena enseñanza y a la vez, fomenta en los profesores principiantes la elaboración de su propia mirada relacionada con cómo se concibe lo que es enseñar.

El tercer modelo considera la existencia de equipos de inducción, los cuales incluyen a un profesor experimentado, un integrante del equipo directivo y al profesor principiante, los cuales en grupo van implementando un plan de trabajo con el objetivo de mejorar progresivamente el actuar profesional del profesor principiante, en una doble perspectiva desde su práctica docente, por un lado, relacionada con la gestión profesional de aula y por otro, aquellas relativas con la gestión pedagógica general (Fuentealba, 2004).

En el escenario chileno, se realizó una experiencia que es una variación de este último modelo de apoyo, en el contexto del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), en el cual a través de la promoción de la organización de lo que se denominan "*tríadas colaborativas*", integradas por un profesor principiante, un profesor experimentado del mismo establecimiento educacional que es lugar de trabajo del novel profesor y un profesor experimentado de la Facultad de Educación de la Universidad que impartió la formación inicial del principiante, los cuales conforman un equipo de trabajo para el desarrollo profesional, que tiene como tareas el análisis y reflexión conjunta de distintas situaciones problemáticas en la iniciación pedagógica y en la práctica docente del profesor principiante, para luego elaborar un plan de trabajo de tipo colaborativo el cual se implementa posteriormente (Cornejo, 2008; Cornejo et al, 1999).

De los modelos de apoyo a profesores principiantes escrutados, es factible inferir ciertos elementos indispensables a ser considerados, primero, que el miembro del establecimiento educacional que asuma el papel de mentor debe poseer un liderazgo pedagógico, en el entendido, que concibe su acción como de promoción del desarrollo profesional del profesor principiante y segundo, se necesita establecimientos educacionales cuya organización interna posibilite la existencia de formas de apoyo que vayan más allá de las instancias formales y que faciliten la interacción entre profesor principiante y profesor mentor (Vonk, 1993; Nault, 1999 en Fuentealba, 2006).



Se plantea que el apoyo sistemático en los primeros años de servicio de los profesores principiantes podría contribuir a abordar de mejor forma los problemas y preocupaciones que aparecen en ese período tan crítico, sean éstos de índole personal, profesional e institucional ya que se favorecería la construcción de la identidad profesional del nuevo docente, considerando que con los apoyos contextuales, se disminuirían potencialmente la distancia existente entre el profesor principiante más ligado a la formación inicial y el profesor principiante que comienza a insertarse profesionalmente en la docencia y que está abocado a ir estableciéndose en un nuevo contexto de la organización escolar (Vonk, 1995).

La literatura existente (Vonk, 1995; Feiman Nemser, 1996; Marcelo, 1998; Cornejo, 2002, entre otros) señala que la situación en la cual se encuentran los profesores principiantes al momento de iniciarse pedagógicamente es fuente de dificultades, conflictos y preocupaciones. Una de ellas son las responsabilidades asignadas en la escuela, que por lo general son iguales que las del resto de profesores que poseen más experiencia profesional, el efecto producido por la intersección de distintas formas de comunicación e interacción, de funcionamiento, la asignación de valor a ciertas actuaciones por sobre o desmedro de otras y que se supone el nuevo profesor asume, como así también, la incertidumbre frente a las expectativas respecto de su desempeño profesional.

Diversos reportes relacionados con la implementación de programas que ofrecen apoyo sistemático a los profesores principiantes (Vonk, 1995; Feiman Nemser, 1996; Lawson, 1992 en Fuentealba, 2006) dan cuenta de que esos programas presentan propósitos en dobles dimensiones, por una parte, ser ayudas en la etapa inicial del desarrollo profesional docente del profesor principiante, en lo vinculado con su repertorio de acciones, contextualización del contenido, disposiciones favorables en su desempeño docente, lo que facilita que el profesor vaya especificando, reconstruyendo y ajustando su quehacer. Estos programas son considerados una estrategia para enfrentar y evitar en definitiva, la prematura deserción del sistema escolar de dichos profesores (Ginns et al, 2001).

Desde la perspectiva del profesor que realiza el apoyo al profesor principiante en su iniciación pedagógica, esta experiencia es una oportunidad para profundizar su propio desarrollo profesional, ya que de parte de él es imprescindible un conocimiento de la naturaleza de los procesos y dificultades eventuales que experimentan los profesores novatos, así como también de la



naturaleza y connotaciones de los procesos de aprendizaje y enseñanza, de saber explicitar y explicar ciertos comportamientos y actitudes que favorezcan un mejor desempeño del profesor que se inicia y un dominio de un conjunto de diversas técnicas, métodos y estrategias que se implementan en la práctica docente cotidiana en el aula y en la escuela (Vonk, 1995). Algunas evaluaciones a este tipo de programas, dan cuenta de que se necesita ciertas características profesionales para desarrollar esta labor, entre ellas se menciona, el tipo de mentalidad y práctica de los profesores con más experiencia, para que ayuden realmente al desarrollo profesional del profesor novel y en consecuencia en el impacto en los procesos de reforma educativa (Feiman Nemser, 1993).

Desde las teorías del desarrollo pedagógico, éstas describen que los profesores principiantes transitan desde una orientación pedagógica egocéntrica y centrada en la enseñanza hacia una orientación pedagógica paidocéntrica justificada en una mirada constructivista transformadora de la enseñanza y el aprendizaje. Diversos autores que estudian las etapas del desarrollo docente del profesor (Kugel, 1993; Nyquist y Sprague, 1998; Robertson, 1999; Aloguín y Feixas, 2009), coinciden en reconocer que en una primera etapa, en el inicio de la docencia, la principal preocupación del profesor principiante es sí mismo, tratando de superar la inseguridad y nerviosismo inicial, mostrando autoridad y respeto, demostrando que domina claramente los temas de los cuales habla y que tiene dominio sobre el control de la clase. Una vez que logra superar esta etapa, se da inicio a una segunda etapa con mayor dominio del contenido y de la gestión de la clase, su foco principal de preocupación es mejorar la transmisión del conocimiento y comprensión de los principales conceptos involucrados en su enseñanza, perfeccionando las estrategias de enseñanza, de evaluación y de motivación de los estudiantes y de atención a la diversidad, Kugel (1993) indica que el profesor transita desde una actuación centrada en la materia a una actuación centrada en el estudiante como un sujeto receptivo. En este período el profesor empieza a interrogarse por los principales errores y por conocer sus problemas o dificultades de aprendizaje.

A continuación comienza una tercera etapa, caracterizada por que el profesor visualiza al alumno como un sujeto activo y le ayuda en su proceso de aprendizaje, ensayando conectar con sus conocimientos y habilidades previas. El propósito del profesor es la formación de los estudiantes independiente de que sean capaces de aprender de forma autónoma y que las fases educativas superiores puedan analizar el contexto desde distintas perspectivas críticas y reflexivas con el objetivo de desarrollar con el tiempo sus propias



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

concepciones sobre la misma. En la medida que el profesor va adquiriendo más experiencia y consolidando un determinado modelo docente, simultáneamente va afianzando su estilo y disponiendo de más argumentos y repertorios para justificar su concepción sobre la docencia. Sin embargo, no siempre se logra que el profesor favorezca fomentar aprendizajes significativos en los estudiantes ni utilice un estilo docente crítico y transformador de la enseñanza y el aprendizaje (Aloguín y Feixas, 2009)

2.4.4. INSERCIÓN A LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE

En Chile, se ha venido instalando el tema de la calidad de la formación inicial y la formación en servicio como condiciones de posibilidad para el logro del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, así se ha reafirmado en los últimos años en diversas publicaciones (Informe de Síntesis Tercer Encuentro Nacional de Formación Docente. Políticas de Formación Docente en los nuevos escenarios, 4 y 5 de octubre de 2007, Beca et al, 2006 e Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente, 2005). Por ejemplo, en el Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente se señala que la formación de docentes es una preocupación de alta importancia pública, ya que está al centro de la empresa colectiva de mejorar la calidad de la educación y de superar las desigualdades que la afectan. En este contexto se puede entender el gran esfuerzo desde la política pública que significó el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente que favoreció a 17 instituciones formadoras de profesores para que actualizaran sus planes y programas de formación (Ávalos, 2002)

Respecto de la Formación en servicio, se han intentado experiencias de encuentro entre profesores y profesoras que tienen como objetivo examinar sus prácticas, tomar nota de nuevas tendencias y sobre todo ayudarse mutuamente a enfrentar y manejar las nuevas situaciones. Estas experiencias que aparecen en muchos países, ofrecen un nuevo soporte a los profesores y permiten a los maestros reconocer el poder de sus compañeros como vehículos de perfeccionamiento. Pero no son experiencias conducidas por los sistemas educacionales como tales, por lo menos no antes de la segunda mitad de la década de los noventa. Además son experiencias que surgen casi totalmente aisladas de las instituciones de formación de profesores y profesoras, aun cuando sean algunos de los formadores que enseñan en ellas los que hayan facilitado su creación.



En este sentido es iluminador señalar el concepto de aprendizaje docente, el cual pone el acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar (Ávalos, 2005).

Por otra parte se señala que es situado, porque se fragua en forma cooperativa entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, y que se abre a las demandas de la sociedad del conocimiento al ser innovadora, flexible y abierta a la modificación permanente de sus procedimientos y enfoques (Ávalos, 2005).

Es en este concepto de aprendizaje docente colegiado, en donde surge como necesidad estudiar qué ocurre, y que rol juegan los procesos o mecanismos de apoyo en términos prácticos, en la articulación de la relación entre la formación inicial docente y la iniciación pedagógica de profesores principiantes de Educación Básica.

Darling-Hammond et al. (2005) señala al respecto, en otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de profesionales con más conocimiento y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de los principiantes y de los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera de los nuevos profesores que sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación

Ya se ha señalado que respecto de la inserción profesional e iniciación pedagógica de profesores principiantes se reconocen que existen diversas fuentes de influencia, por ejemplo, formación inicial, pares, directivos técnicos, entre otros, la formación inicial es valorada por la influencia que ejerce en las dimensiones asociadas con la planificación de clases, en los pares se reconoce lo que está relacionado con acciones profesionales, aun cuando este apoyo se orienta hacia la adaptación, por parte del profesor principiante, a las lógicas existentes en la institución, más que el desarrollo de la innovación. En la influencia de los directivos técnicos, se refiere a aspectos de carácter burocráticos administrativos, vinculados a la gestión en



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

el aula, más que con acciones proactivas que fomenten las condiciones de desarrollo profesional.

En este contexto, es interesante tener más información sistematizada acerca de las experiencias de acompañamiento y mecanismos de apoyo que reciben los profesores principiantes particularmente de los profesores mentores, considerando que se ha señalado que la constitución de equipos de colaboración (profesor principiante, profesor experimentado de la institución escolar y agente externo, que puede ser un académico de una Facultad de Educación) permitiría evitar la tentación de caer en prácticas de reproducción acrítica de dinámicas de funcionamiento al interior de la institución escolar fomentando instancias de aprendizaje profesional colaborativo e innovativo entre pares. Es interesante constatar, finalmente, que la inserción profesional del docente novel puede ser una oportunidad privilegiada como dispositivo estratégico para instalar, acompañar e inducir innovaciones pedagógicas, propias de las reformas educativas en América Latina, particularmente, en Chile (González et al, 2005).

2.5. EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES PRINCIPIANTES

Revisados ya los conceptos de profesión docente, profesionalización y desarrollo profesional y de la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes, particularmente con lo que es la iniciación pedagógica, a continuación se abordará que nos dice la literatura con relación a las experiencias de acompañamiento a la inserción profesional de profesores principiantes. Para los efectos se revisará dichas experiencias en diferentes lugares del mundo

2.5.1. PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EUROPA

Esta parte de esta investigación tendrá como referencias el documento de Carlos Marcelo titulado “Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente” presentado en Taller Internacional “*Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano*”, realizado en Bogotá el jueves 23 de noviembre de 2006.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Para hablar de los procesos de acompañamiento en la inserción profesional de profesores principiantes en Europa es necesario precisar que se entiende por el concepto de inserción, el cual ya ha sido definido por un investigador que tiene más de una década de investigación acerca de la temática señalando que *“Definimos la inserción como la transición desde un profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores”* (Vonk, 1996: 115).

Es importante reiterar la idea de que el período de inserción es una etapa diferenciada en la trayectoria de convertirse en profesor, ya que tiene un carácter distintivo y determinante para lograr un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Britton et al., 2003)

Al examinar los procesos de acompañamiento en la inserción profesional Europa, no se puede hablar de una realidad homogénea con relación a la formación del profesorado, a su condición o la forma de acceder a la enseñanza o a su formación permanente (Marcelo, 2006).

Para profundizar en el conocimiento de la realidad de la formación del profesorado es fundamental remitir al informe que EURYDICE publicó en el año 2004. EURYDICE es una red de información sobre educación en Europa y publicó un conjunto de informes sobre la profesión docente en Europa. Al respecto se puede visitar el siguiente sitio: www.eurydice.org

En el informe mencionado se define al período de inserción *“como el período obligatorio de transición (que puede o no formar parte de la formación inicial) entre la formación inicial del profesorado y su incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Por lo general constituye la etapa final de la formación inicial. Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal para certificar la adquisición de destrezas sin las cuales los docentes no podrían acceder a la profesión. Durante este período el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran “candidatos” o “profesores en prácticas”. Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un período de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas”* (EURYDICE, 2002: 20)



A partir de lo anterior, se visualiza que por un lado, se encuentran programas de formación de profesores durante la fase terminal de su educación inicial o de pre-servicio en el lugar de trabajo, como una etapa previa a al inicio de su carrera docente. En este período, los profesores son considerados candidatos ya que no están plenamente cualificados para iniciar su carrera profesional y son objeto – en su calidad de profesores en formación – de supervisiones y de evaluaciones por diferentes personas (Director escolar, mentor, inspector o profesores de la institución de formación inicial) dependiendo del país al cual se hace referencia.

Desde otra perspectiva, existen programas de inserción para aquellos profesores que ya han terminado su formación inicial y han recibido su certificación y que son considerados como plenamente cualificados y que son contratados en dicha calidad. En esta situación, los programas de inserción tienen como propósito ayudar a los profesores principiantes a enfrentar y resolver los problemas de los primeros años de su enseñanza en el inicio de su docencia.

En Europa (para los efectos puede revisarse la tabla que se encuentra en Informe OCDE, 2005) la situación es bastante heterogénea, como puede observarse en tabla que viene a continuación, ya que se encuentran países en los que el período de inserción es obligatorio, en otros es voluntario y en otros no existen como propuesta para los profesores principiantes. En Escocia por ejemplo, hay reducción de la carga docente significativa para los profesores principiantes mientras que en otros países es mínima. En lo que si hay coincidencia es en el hecho de que cuando dicha instancia existe tiene una duración de un año. Es llamativo que en general no se requiere ni se exige una formación específica para los profesores que ejercen funciones como mentor, imponiéndose de hecho la asunción implícita (erróneamente según Marcelo, 2006) que la propia experiencia es condición y bagaje suficiente de competencia para realizar una tarea tan exigente y desafiante como la de ser formador del profesorado.

TABLA 11. SITUACIÓN DE INSERCIÓN PROFESIONAL EN EUROPA

País	¿La inserción es obligatoria, voluntaria o no se ofrece?	¿Cuál es la duración de los programas de inserción?	¿Tienen los profesores principiantes reducción de carga docente?	¿Quién es responsable de apoyar a los profesores principiantes?	¿Se requiere formación formal para quienes apoyan a profesores principiantes?	¿Reciben un salario los que apoyan a los profesores principiantes?	¿La inserción se organiza en colaboración entre las escuelas e instituciones de formación?	¿La inserción se requiere para la certificación como profesor?
Alemania	No se ofrece.		No.					
Austria	No se ofrece.		No.					
Bélgica (fl.)	No se ofrece.		No.					
Bélgica (fr.)	No se ofrece.		No.					
Dinamarca	Voluntaria	Un año	No.	Mentores	No	Tiempo	No	No
Escocia	Voluntaria pero la mayoría lo realizan	Un año	Si (30%)	Mentores y Director de Escuela	No	Tiempo	No	No
Finlandia	No se ofrece		No					
Francia	Obligatoria	Un año como parte del año final de formación inicial	Si (30%)	Mentores, profesores de la institución de formación	Si en primaria, no en secundaria	Primaria, salario y tiempo; Secundaria, tiempo	Si	Si
Grecia	Obligatoria	8 meses	No	Mentores, director escolar, profesores de institución de formación	No	Salario	No	Si
Holanda	Voluntaria		No					
Hungría	No se ofrece		No					
Inglaterra y Gales	Obligatoria	Un año	Si (10%)	Mentores, directores, LEA	No	Depende de las escuelas	No	Si



Irlanda	No se ofrece							
Irlanda del Norte	Obligatoria	Un año	Si	Director Escolar, LEA	No	No	Si	Si
Italia	Obligatoria	Un año	No	Mentores	No	No	No	Si
Suecia	Voluntaria	Un año	No	Mentores, director escolar	No	Salario y/o tiempo dependiendo de las escuelas	No	No
Suiza	Obligatoria	3 a 4 semanas en un periodo de 2 años	No	Mentores, director escolar	Si	Salario	Si	Varía según cantón
(Fuente OCDE: 2005)								

En Europa cada vez son más los programas de formación inicial de profesores que incorporan como requisito para la certificación la necesidad de realización de un período de prácticas en la escuela. En general, existe algún tipo de formación obligatoria que forma parte del programa, que en gran parte de los países se estructura en una alianza colaborativa con la institución de formación inicial de profesores. En este período los profesores no están completamente capacitados y se les considera candidatos o profesores en prácticas, ya que desempeñan de manera parcial o total el rol docente plenamente cualificado en ambientes de trabajo reales durante un período de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. Al término de esta etapa y cumplidos los requisitos de las evaluaciones establecidas, se les considera profesionales de la educación plenamente cualificados, se trata por lo tanto de cualificación de la formación, que indispensable para su integración en plenitud a la profesión docente.

Al respecto encontramos la siguiente afirmación de otro académico europeo "La mayor parte de los países europeos han puesto en marcha desde hace tiempo una fase final de cualificación "en el lugar de trabajo", que se diseña como una etapa de transición entre la formación inicial de profesores y la plena incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Hay tres elementos básicos que dan sentido a esta última fase de



la cualificación profesional de los docentes, a) El establecimiento de medidas especiales de apoyo para permitir, en la medida de lo posible, un inicio asequible en la asunción de las responsabilidades docentes, b) La supervisión del trabajo del profesor debutante, al que se le suele asignar un profesor experimentado como tutor, c) La evaluación final de este período de trabajo remunerado con el fin de certificar que, efectivamente, el futuro profesor domina las destrezas básicas para ejercer la profesión docente con plena responsabilidad. Se trata, por tanto, de una fase final de cualificación en el lugar de trabajo, cuyo seguimiento se tiende a que sea supervisado en colaboración entre las instituciones en las que el candidato ha recibido su formación inicial y las instituciones docentes en las que se va a trabajar" (Esteve, 2006: 36).

Esta fase de cualificación, que ya se encontraba presente en nueve países europeos. En gran parte de ellos (Alemania, Francia, Luxemburgo, Portugal, Austria y Escocia) esta etapa existe desde la década de los 70, e incluso con anterioridad. En los Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra, e Irlanda del Norte) Chipre y Eslovenia, este período se incorporó hacia fines de la década de los 90. Finalmente Gales y Estonia han planificado la introducción de esta etapa.

Según señala EURYDICE se debe distinguir de otros procesos que pudiesen seguir los profesores ante de lograr un puesto de trabajo definitivo. En ciertos países, Grecia, España e Italia, los docentes totalmente cualificados se someten a un proceso de selección al finalizar su formación y luego de superar un examen competitivo, son asignados provisionalmente en un puesto de trabajo antes de lograr un puesto definitivo.

En gran parte de los países, esta etapa final de cualificación "*en el lugar de trabajo*" tiene una duración de al menos un curso académico. En este período los profesores principiantes son apoyados por parte de algún profesor de la escuela o el director. En Inglaterra y Gales, el programa correspondiente, llamado *induction period* o *induction stage*, respectivamente debe planificarse en colaboración con los nuevos profesores, denominados *newly qualified teacher* (Inglaterra) o *beginning teacher* (Irlanda del Norte) para ofrecer un programa de control y apoyo adaptado a las necesidades individuales, que contribuirá permitir al nuevo profesor cumplir los requisitos necesarios para culminar de forma plena su período de inducción. Los tutores o consejeros son docentes con experiencia en la profesión, plenamente cualificados, que forman parte del centro educativo. En algunos casos, deben recibir una formación especial para desempeñar este rol (Marcelo, 2006,22). En Holanda,



este período tiene una duración de cinco meses a tiempo completo o diez meses a tiempo parcial y otros como Alemania o Luxemburgo en los que la duración es de dos años (Esteve, 2006: 37).

2.5.1.1. Inglaterra

En Inglaterra, en 1998, el Teaching and Higher Education Act incorporó un proceso para ofrecer a todos los profesores principiantes (New qualified teachers) un puente entre su formación inicial y la práctica profesional. De tal manera que todos aquellos profesores que han obtenido el Qualified Teacher Status (QTS) con posterioridad al año 1999 deben realizar una etapa de inserción a la enseñanza con una duración aproximada de un año. Dicho programa contiene un programa individualizado de seguimiento y apoyo con una adecuada evaluación de su práctica considerando un repertorio público de estándares (The Induction Support Programme For Newly Qualified Teachers). El proceso de convertirse en profesor es acompañado por el CEDP (Career Entry and Development Profile, <http://www.tda.gov.uk/teachers/induction/cedp.aspx>), el cual consiste en un conjunto de apoyos que los profesores principiantes reciben.

Esteve señala que en Europa “*el apoyo ofrecido al profesorado suele centrarse en tres dimensiones:*”

- *Una dimensión formativa: basada en ofrecer a los candidatos una formación teórica y práctica sobre las habilidades profesionales que deben dominar al concluir esta etapa, y sobre cuyo dominio van a ser evaluados.*
- *Una dimensión de incorporación graduada a la vida profesional: centrada en la inmersión paulatina y tutelada en el ambiente de trabajo de los centros educativos, con el apoyo de profesores experimentados que atienden, aconsejan y supervisan su trabajo. Esta graduación de su incorporación a la vida profesional se centra en una notable disminución de la jornada laboral, con menor carga lectiva que sus compañeros plenamente cualificados.*
- *Una dimensión de control y evaluación: en la que se pretende evaluar el dominio de las competencias básicas para ejercer con éxito la enseñanza, pero que queda atenuada con una evaluación continua que intenta hacer un seguimiento de sus progresos para ayudarle a superar posibles dificultades que van surgiendo, de tal forma que se aumenten*



las posibilidades de superar con éxito esta última etapa de cualificación profesional, que en lugar de hacerse en las instituciones de formación se hace en los centros docentes” (Esteve 2006: 38)

Estas tres dimensiones tienen como propósito ayudar a los profesores a establecer relaciones constructivas entre la formación inicial, el período de inserción y su desarrollo profesional posterior.

Además de centrar el proceso de inserción – a partir de la reflexión – en las necesidades propias de los profesores principiantes. El CEDP plantea un repertorio de actividades e interrogantes a los profesores principiantes en tres distintos momentos de transición, al final de la formación inicial, al inicio del período de inserción y al final de éste y se les solicita que preparen un portafolio para que evidencien los logros en la calidad de su docencia. Se incluye también las dimensiones generales de la formación recibida y la edad de los alumnos que puede enseñar, como así también un listado de dimensiones relevantes del profesor en relación con los estándares y áreas que se podrían mejorar durante el primer año de docencia, las cuáles integrarán la base para el programa de inserción (Parkinson y Pritchard, 2005).

Parte integrante del programa, es la reducción en un 10 por ciento de su carga docente del profesor principiante y que vaya progresivamente asumiendo mayores responsabilidades propias de su desarrollo profesional, así el programa *“proporciona orientación, asesoramiento y apoyo para responder a las necesidades individuales de los profesores principiantes en relación con su primer año de docencia; implica al director de la escuela o al tutor encargado del profesor principiante para que establezcan con el profesor principiante objetivos corto, medio y largo plazo en relación con las necesidades individuales del profesor principiante. El programa incluye una amplia oportunidad de observación y análisis de la práctica del profesor principiante por su tutor o mentor. Así, el profesor principiante deberá ser observado durante sus primeras cuatro semanas de clases, y posteriormente al menos una vez al trimestre. Con posterioridad a la observación, el tutor y el principiante tienen una reunión de análisis de la clase observada. Por último, se incluye la obligatoriedad de realizar tres sesiones de evaluación formal del profesor principiante por parte del director de la escuela o bien del tutor”* (Marcelo 2006: 22-23)

Con relación al proceso de inserción en Inglaterra, se puede señalar finalmente que:



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- a) Fue controlado por los servicios de inspección, los que lo evalúan como un dispositivo exitoso para establecer puentes entre la formación inicial y el primer año de enseñanza.
- b) Una debilidad del sistema fue la falta de disponibilidad de algunos mentores.
- c) Facilita la oportunidad de consolidar el aprendizaje y continuar el desarrollo profesional de los profesores.
- d) Gran parte de las escuelas reducen carga docente del profesor principiante y acompañan con el apoyo de un mentor.
- e) El 80 por ciento de los profesores principiantes tienen una reducción del 10 por ciento de carga docente (Jones, Bub, Totterdell y Heibron, 2002 en Marcelo, 2006).
- f) El grado de satisfacción de los profesores principiantes está en relación con los procedimientos internos de la escuela para preparar su período de inserción.
- g) Incrementa la reflexión de los profesores principiantes, mejora la colegialidad, la apertura y la comunicación, da mayor autonomía y eficacia personal al profesorado, aumenta la retención y reduce la ansiedad (Smethen y Adey, 2005 en Marcelo, 2006).

2.5.1.2. Irlanda del Norte y Escocia

En Irlanda del Norte existen procedimientos de inserción profesional de profesores principiantes similares a Inglaterra y Gales, ya que después de un período de formación inicial hay un año de Inserción (McMahon, 2000 en Marcelo, 2006). Es así como se caracteriza la labor de los profesores mentores. Las funciones del profesor-tutor deberían ser: llegar a conocer al profesor principiante tanto personal como profesionalmente, crear un ambiente abierto, de apoyo y desafío, gestionar y coordinar el programa de inserción en la escuela, preparar información para los profesores principiantes en las siguientes áreas: fines de la escuela misión, rutinas, administración, procedimientos, características de los alumnos, recursos, personal auxiliar, actividades extracurriculares, contactos con los padres y controlar y evaluar el progreso de los profesores principiantes (Marcelo, 2006)



Una vez culminado satisfactoriamente el año de inserción profesional se da paso a un período de dos años denominado *Early professional development*.

En Escocia, los profesores principiantes dedican un 70 por ciento de su tiempo a clases regulares y el otro 30 por ciento lo dedican a su formación y desarrollo, estos tiempos son organizados junto a un asistente de inserción (Induction supporter (Rippon y Martin, 2006 en Marcelo 2006), que es un profesor de la escuela al que se le disminuye medio día por semana por cada profesor principiante que tenga a su cargo), el cual debe realizar tareas relacionadas con la inserción, tales como reuniones con los profesores principiantes individualmente para darles asesoramiento y retroalimentación, observación de clases, organizar acciones de formación para los profesores principiantes, escribir informes y realizar encuentros con otros profesores principiantes. Los costos de esta modalidad son financiados por el gobierno y son las LEA (*Local Educational Authorities*) quienes organizan la preparación de los asistentes de inserción.

Las responsabilidades que deben asumir los profesores principiantes en esta modalidad son trabajar con su asistente de inserción para identificar los temas sobre los cuales trabajar, mantener un registro de las actividades de formación que ha desarrollado, elaborar un portafolio que incluya evidencias respecto de su trabajo y sus resultados. El asistente de inserción y el director deben realizar informes acerca del desempeño del profesor principiante.

2.5.1.3. Francia

En Francia, los profesores principiantes son aquellos candidatos a profesores que ya han terminado satisfactoriamente su primer año en el Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) y que posteriormente, una vez aprobado un examen realizan un año de práctica en las escuelas (Pimm, Chazan y Paine, 2003). En el primer año de docencia en enseñanza secundaria los profesores principiantes enseñan solamente una tercera parte de las horas que un profesor normal.

En el año de práctica los profesores deben realizar diversas tareas, un tercio de su tiempo de trabajo semanal lo deben desarrollar en la escuela o instituto (Además deben realizar una práctica de treinta horas en otra escuela. Durante el período de prácticas, los profesores principiantes se reúnen con sus formadores en el IUFM para revisar aspectos relacionados con



la enseñanza de sus disciplinas), otro tercio de su tiempo deben asistir al IUFM para realizar un conjunto de cursos obligatorios y optativos, además de participar en grupos de trabajo relacionados a la materia que enseñan. El último tercio del tiempo lo deben dedicar a la realización de la memoria final que tienen que presentar para que sea evaluada.

A los profesores principiantes se les asigna una carga docente de entre 4 y 6 horas semanales de clases con un curso que se les asigna asumiendo toda la responsabilidad. A cada profesor principiante, el servicio de inspección le asigna un asesor pedagógico que generalmente es un profesor que enseña en la misma escuela. Las tareas que le corresponde realizar a este asesor pedagógico o mentor son introducir al profesor principiante en la escuela, proporcionarle apoyo, orientación, ayudarle en el análisis de su enseñanza, así como tener relación estrecha con el IUFM y participar en la evaluación del profesor principiante (Marcelo, 2006)

Desde hace cuatro años, los profesores que han obtenido un lugar de trabajo fijo, una vez finalizados sus estudios en el IUFM, deben cursar un mínimo de tres semanas de formación durante el primer año de estudios y dos semanas durante el segundo año de docencia, la formación la organizan las instituciones académicas y giran en torno a los problemas de los profesores principiantes. Asimismo, este programa incluye el apoyo de discusiones e intercambios con profesores mentores en los que se abordan temas como: adaptación de la materia a la realidad de la clase, gestión del aula; trabajo con compañeros de la misma o diferente asignatura, análisis de actividades de aula (Marcelo, 2006)

2.5.1.4. Suiza

En este país la formación de profesores principiantes es diferente en cada uno de los cantones (Cantón, en Suiza, es una entidad territorial de carácter subnacional, es decir, una región administrativa del país con un cierto grado de autonomía en un número variable de materias). Sin embargo, se comparte una idea general sobre los objetivos del período de inserción profesional. Se evidencian dos supuestos que resultan interesantes:

- a) En primer lugar se asume que los profesores son sujetos que aprenden a lo largo de la vida y esto se plasma al examinar las actividades orientadas al desarrollo profesional que se ofrecen a los profesores.



- b) En segundo lugar, se asume que el período de inserción profesional no es una extensión mecánica de la formación inicial ni es "ya" la educación continua.

También se asume, que los programas de inserción de profesores principiantes, deben separar claramente la evaluación de la formación y el apoyo, tratándose al profesor principiante como un adulto que aprende, además de enfatizar el requerimiento de centrarse en el análisis de los problemas de la práctica docente con que se encuentran los profesores principiantes (Raizen, Huntley y Britton, 2003)

Se encuentran diferentes tipos de actividades en la inserción, en una de ellas se constituyen grupos de prácticas (Son grupos de seis profesores principiantes con un profesor orientador que los coordina, reunidos con diferentes criterios por ejemplo contenido o nivel de enseñanza, y que se reúnen en promedio unas 50 horas al año) que son una red estructurada de apoyo para los profesores principiantes para resolver los problemas que van surgiendo. En este contexto, el grupo realiza visitas a terreno para observar clases en el aula con una reflexión posterior sobre la práctica observada. Dichas visitas de observación son planificadas y deben tener pertinencia con una temática que el grupo esté abordando. La lógica de las observaciones es efectuar una sesión de pre-observación, una sesión de observación y una sesión posterior a la observación.

Otra actividad que es ofrecida a los profesores principiantes es una orientación individual (Orientación que también es ofrecida a todo el profesorado. Esta orientación es voluntaria y se proporciona a los profesores principiantes durante los dos primeros años. Cuando el apoyo es solicitado, un profesor orientador acude a la escuela para apoyar y debatir con el profesor principiante desde las necesidades del profesor) y que se relaciona con aspectos tales como organización de la enseñanza, planificación de las clases, evaluación de los alumnos. Otra actividad es la participación en cursos de formación para profesores principiantes y tiene carácter obligatorio en algunos cantones.

Finalmente, junto a todas las acciones anteriores, el apoyo a través de un mentor es la forma de inserción más utilizada en profesores de secundaria. Actividad que considera como mínimo dos visitas al aula durante el año tal como 45 minutos de debate después de la clase observada.



2.5.1.5. España

La inserción profesional de profesores principiantes en España es abordada a través de programas de inducción profesional en el contexto de una estrategia de formación que contribuya al desarrollo profesional del profesorado. Ejemplos de lo anterior son el programa impartido por el Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra en Sevilla y el desarrollado por la Universidad de Sevilla (Vaillant y Marcelo, 2000). Ambas iniciativas consideran al profesor como un práctico reflexivo, de tal manera que las estrategias de intervención son redacción de diarios, grabaciones en video de clases dadas por los profesores que participan del programa de formación, lectura y discusión de materiales bibliográficos, observación y análisis de clases. Un mentor, que es un profesor con experiencia y formación en el mismo nivel educativo que los docentes, coordina cada grupo de trabajo. Lo anterior se complementa con la intervención de asesores y especialistas en didáctica escolar.

Estos programas de apoyo a los profesores principiantes tienen como objetivos: ayudar a minimizar la fragmentación del currículo y los contenidos de enseñanza, la superación del aislamiento y soledad en que trabaja cada docente, colaborar en la resolución de problemas y la planificación de actividades y proyectos de enseñanza.

Los contenidos que se abordan en cada sesión de trabajo se acuerdan con los profesores principiantes a partir de los problemas que estos vayan identificando en su práctica docente (Vezub, 2005).

Eirín, García y Montero (2009) dan cuenta de un estudio empírico realizado a profesores que se incorporan a la administración educativa gallega. El estudio tiene tres niveles: el primero, es descriptivo y está referido a las características de profesores que aprueban la oposición y que entraron a trabajar en el año 2007, el segundo nivel escudriña las motivaciones que les han llevado a la profesión docente, y las concepciones de de formación permanente y de desarrollo profesional como elementos esenciales para su desempeño profesional y el tercer nivel relacionado con los problemas enfrentados por los profesores principiantes, a partir de la descripción de Veenman (1984) y su valoración y actualización en el tiempo actual en el contexto gallego.

En las conclusiones de dicho estudio se evidencia que hay una fuerte preocupación por la temática alumnos (problemas de disciplina, motivación de



alumnos, trabajo con diferencias individuales de los alumnos, y en general atención a la diversidad de alumnos). En segundo lugar hay una fuerte preocupación por la temática referida a la docencia (organización del trabajo de la clase, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza, conocimiento del contenido a enseñar). El tercer lugar, lo ocupan las relaciones con las familias. Los elementos relacionados con el centro educativo (relaciones con los colegas, conocimiento de las normas y costumbres de la escuela, sobrecarga de trabajo burocrático, relaciones con el director) son los que despiertan una menor preocupación entre los profesores principiantes gallegos.

En España también, García Gómez y García Pastor (2009) dan cuenta de una experiencia de un profesor principiante de educación secundaria que se encontraba en su primer año de trabajo. Entre los principales hallazgos se puede señalar que este profesor novel cuestiona su trabajo cotidiano, lo compara con la forma de enseñar de sus colegas, se documenta teóricamente para profundizar en los análisis de lo que hace y de lo que cree debe hacer. La referencia permanente a su inexperiencia no se convierte en excusa sino más bien en un estímulo para avanzar. Este profesor tiene conciencia de que su responsabilidad como profesor es aprender a enseñar y a ello se dedica con ahínco. Es un profesor que evidencia introducir pequeños cambios en sus clases, a partir de ciertos aportes que recibe y que va validando en su trabajo y en la medida que funcionan va convirtiendo en mejora, desde una mirada consciente y comprometida con el alumnado y con la enseñanza. Lo anterior evidencia una intención y una disposición por parte del profesor principiante para mejorar su práctica partiendo por una actitud autocrítica y reflexiva.

2.5.1.6. Portugal

Con relación a la inserción profesional de profesores principiantes en Portugal, Flores (1999) informa acerca de una investigación que realizó con 271 profesores principiantes, y a partir de la cual se evidencia la peculiaridad de la etapa de iniciación en la enseñanza, considerando que es un período rico en nuevos aprendizajes y de experiencias pedagógicas, durante la cual se confrontan expectativas y realidades. Dicha investigación evidenció que la práctica docente real posibilita la construcción y consolidación de un conjunto de destrezas, de actitudes, y por sobretodo de saberes prácticos esenciales para el desempeño del profesor, entre los cuales destaca el conocimiento de los alumnos y el contexto de la sala de clases. Flores agrega que el análisis de las primeras experiencias profesionales vividas durante esta fase se transforma



en un buen punto de partida fundamental para proporcionar ayuda más eficiente y adecuada.

Por otra parte, el modo como se procesa la transición de alumno-futuro profesor a profesor principiante se reviste de importancia crucial desde factores individuales y contextuales. En efecto, la integración del profesor principiante depende, en gran medida, del clima vivido en cada contexto escolar y de las relaciones y actitudes profesionales que ahí se viven y valoran. Este hecho podrá justificar en mayor o menor intensidad de los problemas iniciales sobre todo los referidos a aspectos relacionales.

No obstante, la diversidad de contextos escolares en donde los profesores principiantes se insertan, algunas áreas problemáticas se mantienen, ellas se refieren fundamentalmente a aspectos universales de la enseñanza como son indisciplina, evaluación y motivación, hecho que confirma otros estudios realizados en este ámbito.

En este contexto, si se toma como referencia una concepción de formación y desarrollo profesional como un proceso continuo y sistemático, Flores (2008) señala que no se puede dejar de encarar con seriedad una fase de inducción a la enseñanza y las instituciones superiores de formación desempeñan un papel determinante, considerando que su acción no se agota en la formación inicial. Promover la inducción es por lo tanto, justificado y pertinente y su operacionalización a través de medidas de apoyo y acompañamiento (Programas de inducción) junto a los profesores principiantes, debe ser conducida desde una óptica de formación global y orientada para una ayuda efectiva, pero que en su concepción y elaboración requiere algún pragmatismo y funcionalidad.

Flores 2008 citando a Perrenoud (1993) señala que formar nuevos profesores requiere un equilibrio entre *realismo conservador e idealismo ingenuo*, es decir, deberá situarse en un nivel de realismo innovador en función de la práctica pedagógica y de la profesión docente. Es por lo tanto, pertinente (re) pensar la formación inicial docente desde una óptica de real y efectiva interacción entre teoría y práctica y de promoción de actitudes reflexivas sobre la enseñanza.

Flores (2008), señala que la evidencia generada por estudios sobre profesores principiantes deja lecciones relacionadas a desafíos que parecen centrales en la temática. Entre ellos se puede mencionar:



- a) La necesidad de prestar más atención a la formación de mentores y líderes escolares respecto a las cuestiones de la inserción profesional a la docencia;
- b) Considerar que los profesores poseen distintas necesidades en función de las variables biográficas y contextuales, lo que tiene consecuencias en las estrategias de apoyo y de desarrollo profesional que serán proporcionadas, particularmente en los primeros años de enseñanza;
- c) La necesidad de que los políticos, los formadores de profesores, los líderes de las escuelas, entre otros, reconozcan el proceso crucial e intenso de aprendizajes que acontece durante los primeros años de ejercicio profesional y que demandan proporcionar apoyo y asistencia adecuada;
- d) La idea de que los procesos de inserción y de mentorazgo sean complejos y amplios, debiendo reflejar las necesidades y expectativas de los participantes, así como los contextos en los cuales ellos trabajan.

2.5.2. LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN ASIA Y OCEANÍA

En este apartado correspondiente a los procesos de acompañamiento en Asia y Oceanía se revisará la inserción profesional de profesores principiantes en Israel, Nueva Zelanda, Japón y Shangai, China.

2.5.2.1. Israel

En Israel existe un programa obligatorio del Ministerio de Educación de ese país para la inserción profesional de profesores principiantes, el cual se desarrolla durante el primer año de enseñanza con el objetivo de ayudar a los profesores antes mencionados a facilitar la transición a la enseñanza proporcionando apoyo emocional y profesional (Lazovsky y Reichenberg, 2006). En cada institución formadora de docentes existe un coordinador del programa el cuál es un formador con experiencia, quien cada dos semanas realiza un seminario de trabajo en su institución, con los profesores principiantes para compartir, discutir y analizar experiencias de aula, sus dilemas y reacciones, problemas de gestión, involucramiento de los padres, tareas de los alumnos, entre otros (Sabar, 2004).

En los últimos diez años, se ha impulsado la formación de profesores experimentados para que funcionen como tutores de otros profesores en los



sectores judío, árabe y druso del sistema escolar israelí. La política pública ha sido usualmente designar como tutores del personal docente a quienes son considerados buenos profesores en su campo, para ofrecer apoyo continuado en esa área. Lo anterior ha significado el ingreso de unos 5000 profesores que actualmente funcionan con el rol oficial de tutor del personal docente en todo el país, conservando su trabajo docente en el centro educativo de origen (Orland-Barak, 2006).

Los profesores principiantes se integran en las escuelas enseñando la mitad del tiempo (12 horas semanales) del que lo hace un profesor definitivo. Una vez finalizado el año, el profesor principiante debe ser evaluado positivamente para poder obtener su licencia para enseñar. Dos son los componentes principales del acompañamiento que tiene el profesor novel durante este primer año de inserción profesional, el mentor y el grupo de trabajo entre profesores principiantes (Los mentores son designados por un año por el director de la escuela para que asesoren al profesor principiante, tanto en apoyo emocional, observaciones de los profesores principiantes en la clase, retroalimentación al profesor principiante. A los mentores se les ofrece formación pero no es obligatoria).

La tarea principal que tienen los mentores es acompañar a los profesores principiantes en el contexto de las disciplinas concretas de la docencia escolar, tanto en centros de primaria como de secundaria (La mayoría de los centros educativos de primaria y secundaria disponen de algún tipo de tutoría, ya sea asistencia individualizada facilitada o bien por los tutores del centro o bien por tutores externos que trabajan asimismo con el profesorado completo en ese centro (o con los profesores de una disciplina en particular) para implementar innovaciones y reformas educativas emanadas por la política ministerial)

2.5.2.2. Nueva Zelanda

En Nueva Zelanda se evidencia una cultura o creencia en todo el sistema educativo en relación a que los profesores principiantes deben recibir apoyo ya que todos los participantes en distintos niveles del sistema educativo asumen que los profesores principiantes tienen necesidades particulares y por lo tanto el sistema debe prestarle atención explícita para abordarlas.

Se debe clarificar que en Nueva Zelanda los profesores principiantes no son sólo profesores jóvenes, ya que también lo son muchos profesores llegados de otros países y que participan de estos programas.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

Hace más de 25 años que el Ministerio de Educación de este país financia la reducción del 20 por ciento de su carga docente de los profesores principiantes durante el primer año de enseñanza, para dedicarlo a la realización de distintas actividades de formación.

Se requiere que todas las escuelas que tengan profesores principiantes planifiquen un programa de orientación y asesoramiento para proporcionar a dichos profesores, la formación que ellos requieran. Este programa presenta variaciones en función del tipo de escuela, pero en general tienen como propósito: implementar e incorporar el programa de inserción como parte integral de la escuela, ofrecer apoyo grupal e individual e involucrar a los profesores principiantes en su propio desarrollo profesional, entre otras. Los profesores principiantes en Nueva Zelanda reciben apoyo, asesoramiento y orientación desde una vasta diversidad de recursos personales desde dentro de la escuela como fuera de ella y además participan de reuniones de grupos de profesores principiantes. Los recursos personales pueden ser el director del departamento, un mentor que les es asignado, un profesor de la escuela que sin ser la figura del mentor está más cercano al profesor principiante en edad o preocupaciones.

Los profesores principiantes entre otras actividades, son observados entre 2 y 8 ocasiones a lo largo del año, participan de reuniones con grupos de apoyo al menos una vez al mes y reciben apoyo informal a través de diálogos y conversaciones con el profesorado cotidianamente.

2.5.2.3. Japón

Japón es un país que se destaca a nivel internacional por sus programas de inserción para profesores principiantes. El programa de iniciación a la docencia dirigido a los profesores principiantes, está funcionando desde 1988, y tiene como objetivo asegurar que todos los profesores principiantes dediquen al menos 90 días de su primer año de docencia a actividades directamente relacionadas con la inducción.

Entre las actividades del programa de inducción de profesores principiantes se encuentran acciones que se desarrollan en las escuelas y fuera de ellas, a continuación se revisarán estos componentes.

Las actividades de acompañamiento que ocurren en la escuela, son las que ocupan mayoritariamente el tiempo del profesor principiante y consideran el acompañamiento de la figura de un orientador o mentor que es un profesor



con experiencia con demostrada capacidad docente en la misma disciplina que enseña el profesor principiante.

Estos mentores apoyan a los profesores principiantes en materias relativas a la planificación de la enseñanza, comprensión de los pensamientos y conductas de los alumnos, tomar confianza consigo mismo, ofreciéndoles retroacción después de haberlos observado. El profesor mentor también es observado por el profesor principiante y las observaciones se realizan entre dos y tres veces a la semana. Para realizar estas actividades los profesores principiantes tienen una reducción de carga docente, que es reemplazada por la escuela.

Una actividad importante en este país, y en la que también son insertados los profesores principiantes dice relación con los padres, de tal manera que, los profesores novatos deben discutir sobre el progreso de los aprendizajes de los niños cuando los padres asisten a la escuela y observan a sus hijos. Esto debe realizarlo al menos una vez al año por cada alumno y en caso de problemas serios reunirse con los padres y el Director de la escuela.

Las actividades de acompañamiento que se dan fuera de la escuela, por lo general, se efectúan en centros locales o regionales de formación continua y se consideran 30 días al año e incluyen conferencias (Las conferencias versan sobre la situación que los profesores se encontrarán en las escuelas, los materiales, la relación con los padres, la evaluación, entre otros. Una vez terminada la conferencia se realizan grupos de discusión), grupos de discusión, visitas a otras escuelas y un seminario sobre la enseñanza que dura cinco días.

Además una selección de profesores principiantes participa en un crucero en barco de diez días de duración, realizando visitas a diferentes ciudades portuarias de Japón con carácter cultural e histórico (Marcelo, 2006).

Finalmente, el Ministerio de Educación recomienda que los profesores principiantes realicen un proyecto de investigación acción durante su primer año de inserción profesional y que los resultados de ese proyecto se presenten en las actividades de formación fuera de la escuela.

2.5.2.4. China

En China, más concretamente en la ciudad de Shanghái, el programa de inserción profesional de profesores principiantes comenzó a funcionar hacia el



año 1985 e implica un contrato o programa individualizado para los profesores en su primer año de enseñanza, que considera la figura de un mentor (los mentores son profesores de la misma escuela en la que enseña el profesor principiante) así como también reuniones de profesores principiantes (Paine, Fang y Wilson, 2003).

El programa antes mencionado trata entre otras temáticas acerca de ética educativa y profesional, teoría de la enseñanza y la educación y habilidades docentes. En los dos primeros temas los profesores principiantes deben recibir una formación con un mínimo de 30 horas. El profesor mentor debe trabajar con el profesor principiante al menos durante un año.

Las expectativas son que el mentor y el principiante sigan unas directrices consignadas en un manual que establece ciertos estándares para el trabajo conjunto así como las actividades que deben desarrollar, entre ellas que la dupla mentor/principiante se involucren en observaciones semanales de una o dos clases a lo largo del año.

Reconociendo que por largo tiempo ha sido una tradición en China que profesores experimentados ayuden a profesores principiantes, existe además un estudio empírico realizado en la escuela y que investiga que tipos de apoyo son proporcionados por ocho díadas de profesores mentores a profesores de primer año de escuela secundaria en Guangzhou, al sur de China, y cuáles son los factores principales que afectan el apoyo con mentores. Además, esta investigación focaliza en el desarrollo profesional de los profesores de primer año en las áreas de conocimiento del contenido, conocimiento del estudiante, conocimiento de la enseñanza y dominio del manejo de aula.

Las conclusiones revelan que el mentor proporciona cuatro formas de apoyo: Provisión de información, observación mutua de clases, preparación colaborativa de clases y debate o discusión en la oficina. Los factores que afectan el apoyo con mentorazgo incluyen la enseñanza de las cargas de trabajo, el curso y la materia, el estilo de relaciones e interacciones del mentor y profesor principiante, los incentivos para el mentor y la cultura escolar en el estudio de caso en las escuelas. Es notable que existan acontecimientos positivos y negativos percibidos por el profesor principiante y los focos de mentorazgo tienden a ser de la enseñanza de contenidos más que de Currículo y Pedagogía.

En este estudio, los investigadores se centraron en dos preguntas principales, primero ¿Qué tipo de apoyo prestan los profesores mentores a los



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

profesores principiantes de primer año y Cuáles son los principales factores que afectan el apoyo de los mentores?, y en segundo lugar, ¿Cuál es el desarrollo profesional de los profesores principiantes de primer año en las áreas de conocimiento de la materia, conocimiento de los estudiantes, conocimiento de la enseñanza, y dominio de la gestión de una clase?

Este estudio provee evidencia empírica que permite ilustrar el desarrollo profesional de profesores principiantes bajo el apoyo de mentores. Mientras que la naturaleza de las relaciones de mentoría pueden diferir del contexto occidental donde los mentores pueden adoptar un enfoque democrático y transaccional, tal como promover una relación recíproca, las relaciones del profesor principiante y mentor operan en el contexto chino.

Sin embargo, existen tensiones y los conflictos entre el mentor y el profesor principiante, y el mentorazgo no suele verse como una actividad de desarrollo profesional o de aproximación para profesores experimentados que reciben muy poco reconocimiento, recursos y apoyo. Esto plantea la implicación de explorar en este país, la disposición de más orientación de fondos y de apoyo para el diseño de enfoques alternativos de mentorías como el establecimiento de programas de inducción para profesores principiantes en las universidades, donde los mentores reciben capacitación, trabajar con los profesores principiantes y participar en proyectos de la universidad como otras formas de desarrollo profesional.

Además, más apoyo y capacitación podría darse a los mentores sobre estilos de mentoría y tipos de cuestionamiento que faciliten la reflexión crítica para que los mentores comiencen a darse cuenta de que es necesario que se recepcionen nuevas ideas y aprender de los profesores principiantes. Para los profesores principiantes, los resultados sugieren que hay que prestar atención especial a los enfoques pedagógicos y curriculares de las prácticas de mentorazgo, en especial de atención a las necesidades de cada alumno.

2.5.3. PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN AMÉRICA DEL NORTE

En este apartado se abordaran los procesos de acompañamiento en parte de América del Norte, como son Estados Unidos y México.

2.5.3.1. Estados Unidos

Al abordar la inserción profesional de profesores principiantes en Estados Unidos es importante considerar el informe que ha elaborado la Asociación



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Americana de Investigación Educativa (A.E.R.A.) en que ha recogido y examinado los resultados de investigación sobre la formación del profesorado en ese país, destacándose que *“En toda la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela”*(Cochran-Smith y Fries, 2005: 40)

Marcelo (2006) señala que el cómo se aprende a enseñar ha sido una constante preocupación de los investigadores educativos en los últimos años, y que muchos estudios e investigaciones han tenido como objetivo intentar comprender este proceso, *“Tanto en tercer (Wittrock, 1986) como en el cuarto Handbook of Research on Teaching (Richardson, 2001) encontramos capítulos en los que se revisa y sintetiza el conocimiento sobre los profesores, su formación y desarrollo. Igualmente en los Handbook of Research on Teacher Education (Houston, 1990; Sikula, Buttery y Guyton, 1996) pasando por el International Handbook of Teachers and Teaching (Biddle, Good y Gooson, 1998), el International Handbook of Educational Change (Hargreaves, Lieberman, Goodson y Hopkins, 1998), o el Handbook of Educational Psychology (Berliner y Calfee, 1996) se aborda de manera más o menos amplia la investigación sobre el aprendizaje de los profesores. Estos libros, así como revisiones más recientes, aparecidas en revistas especializadas, como la de Wilson y Berne (1999), Feiman (2001), Putnam y Borko (1998), Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998) o Zeichner (1999) y Cochran-Smith y Zeichner (2005) nos permiten configurar un panorama bastante actualizado respecto al conocimiento acumulado sobre el proceso de aprender a enseñar, así como de sus luces y sombras. A partir de estas amplias revisiones uno puede situarse y encontrar conocimiento acumulado suficiente para poder empezar a dar respuesta a la pregunta ¿cómo se aprende a enseñar? Dado que no puede ser intención de éste que escribe resumir lo que en centenares de páginas, otros investigadores ya han revisado y debido a la concreción necesaria del informe que se nos ha solicitado vamos a centrarnos en uno de las etapas más importantes pero también más desatendidas del proceso de aprender a enseñar: el periodo de inserción profesional”* (Marcelo, 2006: 4)

Llegar a convertirse en profesor es un proceso largo, Lortie (1975) ha señalado que la gran cantidad de horas como estudiantes son la causa de que los aspirantes a profesores configuren un sistema de creencias sobre la enseñanza que son las que le ayudan a comprender e interpretar sus experiencias formativas. A veces están tan arraigadas -estas creencias- que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (Pajares, 1992, Richardson y Placier, 2001).



La insatisfacción de las instancias políticas, de los mismos profesores y de los formadores de profesores respecto a la real capacidad de las instituciones formadoras para dar respuesta a los desafíos y demandas actuales de la profesión docente, dadas su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, la escasa vinculación de las escuelas (Feiman-Nemser, 2001) han hecho surgir planteamientos críticos que proponen reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción profesional en la enseñanza.

Frente a lo anterior, se plantea que para enseñar basta con saber la materia, que enseñar es fácil, "*Creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar; desde la formación inicial, la inserción a la formación continua*" (Berliner, 2000: 370).

Berliner refuta en su artículo un conjunto de críticas que se hacen habitualmente a la formación inicial de docentes como por ejemplo: formadores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son materias blandas entre otros.

Lo anterior debe interpretarse como que la formación inicial juega un papel insustituible en el contexto de un continuum formativo más amplio que se puede designar como Desarrollo Profesional Docente.

Dicho lo anterior, la realidad de la inserción profesional de profesores principiantes en Estados Unidos, es variada y diversa, considerando que existen programas que afectan a casi el 80 por ciento de los profesores principiantes. Por ejemplo, en California existe el *California Beginning Teacher Support and Assessment Initiative (BTSA)* que utiliza mentores que se dedican a tiempo completo durante dos o tres años a apoyar a grupos de profesores principiantes durante sus dos primeros años de enseñanza.

Es interesante ver en este programa la preocupación que existe por la formación de los mentores, los cuales son cuidadosamente seleccionados y se le proporciona formación inicial y apoyo continuo a través de sesiones periódicas, en el contexto del *California Standards for the Teaching Profession*. Lo anterior se grafica en lo siguiente, "*Cuando quiera que escuchemos quejas acerca del valor o de la limitación del mentorazgo, debemos de preguntar: ¿De qué tipo de mentorazgo estamos hablando? Y ¿Qué tipo de resultados buscamos? Si queremos mentores que mejoren la calidad de la enseñanza,*



entonces necesitamos mentores que sean formadores de formadores y organizaciones que permitan que los mentores lleven a cabo su trabajo” (Norman y Feiman-Nemser, 2005: 695).

En California, a los profesores principiantes se les apoya a través de la persona de un mentor a tiempo completo –cuya tarea es formativa y no evaluativa –, el cual los visita todas las semanas para observarles en su práctica docente, ayudarles en tareas propias de planificación de los aprendizajes, incluso planificando juntos y les ayuda en la evaluación de las tareas de los alumnos (Horn, Sterling y Subhan, 2002).

El *Beginning Teacher Support and Assessment Initiative (BTSA)* tiene como propósito apoyar a los profesores en la realización de una transición eficiente así como mejorar la tasa de retención de profesores durante los dos primeros años de enseñanza, porque no reciben apoyo desde la administración. La realidad de los profesores principiantes evidencia que muchos de ellos abandonan la profesión por estar insatisfechos con su labor, con sus salarios, problemas de disciplina con los alumnos y pocas oportunidades para tomar decisiones. Al respecto se señala que “*Para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los profesores necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje profesional en lugar de hacerlo de forma aislada*” (Cochran-Smith, 2004: 391). En la misma línea la National Comisión on Teaching and America’s Future (1996) identificó cinco razones por las cuales los profesores dejan la docencia, a saber:

- a) Porque se les asigna la enseñanza con los alumnos con mayores dificultades.
- b) Porque se les inunda con actividades extracurriculares.
- c) Porque se les pone a enseñar en una especialidad o nivel diferente al que posee.
- d) Porque se sienten aislados de sus compañeros (Horn, Sterling y Subhan, 2002).

El mentor trabaja con el profesor principiante en las siguientes actividades: Reuniones informales semanales, contactos formales mensuales, llamadas telefónicas, comunicaciones a través de correos electrónicos, observaciones, portfolio y otras actividades de desarrollo profesional. Los profesores principiantes son evaluados dos veces a lo largo del primer año.



En Connecticut, existe un programa desde 1986, el cual tiene como objetivo asegurar que a todos los alumnos les enseñen profesores competentes, incluidos los profesores principiantes.

Entre otros aspectos, este programa incluye portafolio, reducción de tiempo de clase y la existencia de mentores. Los profesores principiantes realizan un portafolio – que evaluado por los mentores -que incluye entre 7 y 10 unidades, programación, videos de dos clases, ejemplos de tareas de los alumnos y comentarios reflexivos. Se dispone de 8 medias jornadas para que los profesores principiantes observen y sean observados por los mentores.

Existe otro programa, el *Santa Cruz New Teacher Project* que destaca por la selección y formación de los profesores mentores, los cuales son concebidos como formadores de profesores.

Para tener un impacto real los programas de inducción deben proporcionar la misma clase de apoyo a los mentores que el que éstos deberían proporcionar a los profesores principiantes, *“Al igual que los profesores principiantes, los nuevos mentores necesitan formación, orientación y apoyo de toda la comunidad de educadores”* (Moir, 2003: 6).

Los contenidos de formación que reciben los mentores tratan acerca del rol del mentor, desarrollo de relaciones eficientes de mentorazgo, identificación de necesidades de los profesores principiantes, conversaciones de mentorazgo, evaluación formativa de los profesores principiantes, trabajo con adultos, colaboración y capacidad de articular ciertas destrezas docentes.

Los mentores además reciben formación continuada sobre asesoramiento y observación a través de la asistencia a foros semanales de mentores para mejorar su formación.

Con relación a la periodicidad de los apoyos, *“Los profesores principiantes tienen al mentor en su aula al menos dos horas a la semana, para realizar demostraciones en la clase, observar al principiante enseñando, ayudar al desarrollo del currículo, así como a la gestión del aula. En algunos distritos los mentores se dedican tiempo completo a esta tarea. Cada mentor atiende a no más de 15 profesores principiantes y después de tres años vuelve a la enseñanza”* (Marcelo, 2006: 29).

El Programa de la *University of Colorado at Boulder* es un programa que se viene realizando desde 1987 y que incluye los siguientes tres elementos: a)



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Mentorazgo intensivo: Los profesores principiantes reciben asistencia en sus clases al menos medio día durante cada semana a lo largo de un año escolar. Los Mentores son seleccionados entre profesores excelentes y se les exige de clases. Los mentores no realizan la evaluación de los profesores principiantes. b) Los mentores reciben formación sobre coaching cognitivo, técnicas de promover la reflexión. Los mentores se reúnen cada dos meses para discutir y refinar su trabajo. Al principio de curso los mentores ayudan a los profesores principiantes en el comienzo de curso, les ayudan a refinar rutinas, revisan el currículo y c) Trabajo en grupo de profesores principiantes. Los profesores principiantes se reúnen cada dos semanas para asistir a seminarios y discutir sobre problemas y expectativas, indagación sobre la práctica: Los profesores principiantes deben de realizar grabaciones de sus aulas, así como llevan un diario reflexivo (Marcelo, 2006)

2.5.3.2. México

Sandoval (2009) describe los distintos caminos que transitan los profesores principiantes de educación secundaria en su inserción profesional a la docencia en México, destacando los aprendizajes que se adquieren en esta etapa y los saberes docentes que se van construyendo, en un proceso de formación en el que se involucran desde la practica escolar cotidiana y en donde el establecimiento educacional juega un papel relevante. La educación secundaria constituye el último tramo de la educación básica obligatoria (la cual a su vez se conforma por tres años de preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria, constituyéndose así los doce años de educación obligatoria para toda la población).

En México se señala hay dos modelos distintos de ingreso a la docencia, uno es desde la escuela normal y otro directamente en la escuela. En el primer caso es decir desde la escuela normal se señala que en el cuarto año de formación inicial, es dedicado al trabajo docente “*en condiciones reales*” lo que implica la permanencia prolongada del estudiante en la escuela. El trabajo docente que se desarrolla durante la práctica intensiva durante períodos prolongados, en grupos de secundaria, comporta “*la realización de actividades sistemáticas de enseñanza que, al tiempo que demandan la integración de los aprendizajes adquiridos tanto en el ámbito pedagógico como en lo relativo a los propósitos, contenidos y enfoques de la asignatura de educación secundaria de su especialidad, contribuyen al perfeccionamiento de las competencias profesionales*” (Secretaría de Educación Pública-Subsecretaria de Educación Básica y Normal, 2004, en Sandoval, 2009: 8).



El trabajo docente realizado por el practicante es acompañado por un tutor y un asesor. El tutor es un profesor responsable del grupo y su rol consiste en orientar al normalista en la preparación y realización de actividades y prodigarle recomendaciones y sugerencias para mejorar su práctica, es el profesor experto que acompaña al profesor principiante y la escuela normal lo elige de acuerdo a tres requisitos: manifestar disposición para cumplir la función, ser reconocido como buen docente y dominio de los contenidos y enfoques de enseñanza de su materia. Además debe contar con tres años de servicio como mínimo. Por otra parte, el asesor es el profesor de la escuela normal destinado para atender a un grupo pequeño de estudiantes a los que da acompañamiento en su labor, otorgándoles apoyo, orientación y sugerencias académicas, por ejemplo, en el diseño y preparación de estrategias didácticas y el análisis de su práctica. Este modelo de ingreso a la docencia, se parece, aún cuando tiene variantes, al modelo “*de adquisición de competencias necesarias*” que Vonk (1994) define como uno de los cuatro modelos de acompañamiento al desarrollo profesional para profesores principiantes. Este modelo se basa en el supuesto de que existe una serie de destrezas “*universales*” que caracterizan la “*docencia eficiente*” y que establece una relación formal y jerárquica entre un profesor “*novato*” y uno “*experto*”, debiendo el profesor experto guiar deliberadamente al profesor novato hacia la apropiación de esas competencias docentes básicas, entendidas como el manejo de aula, técnicas de enseñanza y contenidos a enseñar (Cornejo, 1999).

El segundo modelo de iniciación a la docencia se da directamente en la escuela, ya que existe un alto porcentaje de profesores de secundaria que se insertan en la docencia sin haber asistido a un proceso de formación inicial previamente en una escuela normal. En general, se les denomina “*universitarios*”, independientemente de si estudiaron en una universidad, un politécnico o alguna otra institución de educación secundaria. Las vías de contratación que tienen estos profesores de secundaria son tres: la asignación de plaza inicial, la selección libre y las propuestas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Considerando que la plaza inicial está destinada a los egresados de la Escuela Normal Superior, los demás profesionistas deben buscar otros caminos para insertarse laboralmente por otras dos vías: ser nombrados libremente por la autoridad o propuestos por el sindicato (Montaño, 2005). Como se puede ver no existe un proceso de selección para ingresar a la docencia en educación secundaria y solamente los criterios son tener una licenciatura y contar con una recomendación, de tal manera, que el profesionista contratado ingresa a la escuela y entra directamente a la sala de clases a trabajar con los alumnos sin tener ningún



proceso de inducción. Buena parte de los profesores principiantes que se inician profesionalmente en la docencia se enfrentan a la realidad en el modelo más frecuente de inserción en los establecimientos educacionales que es el modelo "nada o húndete" (Vonk en Cornejo, 1999).

Si bien hay grandes diferencias en las maneras de ingresar a la docencia entre profesores normalistas o "*universitarios*", si hay un escenario común que es un lugar muy importante en el proceso de aprendizaje para ser maestro: el contexto real de trabajo, la escuela secundaria. El establecimiento educacional es un espacio formativo no sólo para los alumnos, sino también para los maestros, como lo señala Davini (2002:15) al señalar que "*...las escuelas son, también, instituciones formadoras de docentes, tanto en el período de prácticas iniciales, como en la posterior inserción laboral, que modelan las formas de pensar, percibir y actuar garantizando la regularidad de las practicas y su continuidad a través del tiempo*". Rockwell concuerda con esta proposición al señalar "*el conjunto de prácticas cotidianas es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para los alumnos*" (1997: 10).

Otro aspecto que es relevante es el aprendizaje docente que se da en la inserción profesional en la enseñanza, es así, como los estudiantes de licenciatura en educación secundaria de una escuela normal, son acompañados por un profesor de la asignatura en la cual se están formando, al cual se le llama tutor y con él cual van aprendiendo de manera tácita o explícita los contenidos necesarios para ser profesores. Entre los aprendizajes están las normas y reglamentos que guían la práctica escolar, que no incluyen solamente las formales centradas en el currículo y las formas de enseñanza, sino también las que son validadas por la experiencia del tutor que están formadas por las formas de relacionarse con los alumnos, estrategias para conducir y dominar el grupo, y estrategias didácticas específicas. Otra fuente de aprendizaje son los alumnos, ya que con su comportamiento evidencian lo que se puede hacer y no se puede hacer en la sala de clases con lo que el practicante va aprendiendo a distinguir las diferencias que existen entre los distintos grupos escolares, inclusive entre los distintos alumnos. El contexto singular de cada establecimiento educacional, el prestigio de que goza en el medio, las normas que orientan el trabajo y la organización de la institución escolar son otras fuentes de influencia en el proceso de aprendizaje docente del profesor principiante.

El tutor es un referente importante para el profesor normalista principiante debido a que él representa la persona que va a calificar su



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

práctica y al cual debe adaptar su forma de trabajo y esto es juzgado de manera positiva o negativa dependiendo del tipo de relación que se establezca entre ambos. Se dan casos en que los profesores normalistas comentan el apoyo y consejos que reciben del tutor para mejorar su práctica, de la capacidad y conocimiento que los motivó a aprender de alguna temática u organizar mejor sus actividades con el grupo llegando a emular estrategias observadas en el tutor para aplicarlas en su trabajo. Un aprendizaje relevante es las estrategias que los tutores aplican en el grupo por ejemplo, mantención de la disciplina, colaboración de los alumnos en las actividades de trabajo y que resultan exitosas.

2.5.4. PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN AMÉRICA DEL SUR

No es abundante la información que se puede encontrar al respecto, ya que existen pocos trabajos que aborden esta temática desde programas institucionalizados (Marcelo, 2007; Vaillant, 2008), de tal manera que a continuación se profundizará en la situación de los acompañamientos a la inserción profesional en Colombia, Argentina, Ecuador y Chile, no sin antes mencionar que Rodríguez (2005) después de analizar los problemas a los cuales se ven enfrentados los profesores principiantes egresados de CERP (Los CERP son Centros Regionales de Profesores, que son establecimientos fundados por la reforma del año 1997, que se basó en un régimen de dedicación total (40 horas semanales) tanto para estudiantes como para docentes, cuyos objetivos fundamentales eran la profesionalización docente y la regionalización de los servicios para brindar oportunidades a todos los jóvenes que viven en el interior del país) en Uruguay diagnostica que se hace necesario la creación de un programa de formación específico para profesores principiantes, ya que existen dificultades de promover los cambios educativos desde una lógica racional burocrática que no contempla los intereses reales del profesorado ni las prácticas tradicionales hegemónicas de las instituciones escolares.

En 1999, Cornejo, identificaba tres experiencias de apoyo a la inserción profesional a la docencia en América Latina, una situada en la Argentina con una propuesta de residencia de docentes; en México donde se impulsó la elaboración de recursos docentes en la escuela y en Chile con el proyecto de inserción profesional de recién titulados (Cornejo en Vaillant, 2009). El estudio más reciente de Marcelo (2007) mostraba que la situación no había cambiado mucho.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Vaillant (2008) señala que Chile es uno de los pocos países en la región que registra algunas iniciativas destacables, como son Comisiones especializadas que tienen por finalidad formular un sistema de inducción, además de algunas incipientes modalidades de acompañamiento a profesores principiantes (Cornejo, 2008) y de Formación de Mentores (Inostroza, 2008).

También se señala a Colombia con alguna iniciativa, teniendo como referente el estudio de Calvo (2006) que será desarrollado en el próximo acápite, pero que en su esencia es un proceso de acompañamiento a los profesores principiantes que se realiza generalmente de manera informal a través de relaciones mantenidas entre los propios profesores noveles y el profesorado de las instituciones de Formación Docente. La inducción está a cargo de profesores de vasta experiencia que se desempeñan como tutores informales a la manera de un apadrinamiento profesional (Calvo, 2006).

Una de las etapas de aprender a enseñar, que sistemáticamente ha sido olvidada es la fase que corresponde a los primeros años de docencia, denominada iniciación o inserción profesional en la enseñanza, uno de los autores iberoamericanos que más ha indagado la temática es Carlos Marcelo (1999, 2001, 2002, 2007, 2008, 2009), quien desde una perspectiva europea analiza el tema, afirmando que en la situación actual de los profesores que se inician en la docencia es “*aterriza como puedes*”. Esta etapa es crucial en la vida profesional de los profesores, considerando que se adquieren conocimientos y competencias profesionales en un corto período de tiempo y frecuentemente en la mayor de las soledades. Mientras que la investigación a nivel internacional progresivamente va acumulando más estudios que arrojan evidencias sobre lo gravitante que es la organización adecuada del proceso de iniciación a la docencia, en América Latina, González et.al. (2005) evidencian que la inserción de los profesores principiantes se da principalmente por el modelo de “*nadar o hundirse*”. Situados desde una perspectiva del desarrollo profesional, la inducción debe ser un proceso comprensivo, coherente y sostenido organizado por la autoridad educativa. Los programas de inducción son programas intencionados, que van más allá de actividades eventuales o espontáneas que pueden darse en muchos establecimientos educacionales cuando se acompaña o apoya a los profesores principiantes.

Atendiendo a lo anterior, se puede concluir que la iniciación a la docencia no ha sido considerada como un tema prioritario en América Latina, lo que no significa que no haya existido una práctica institucional que se puede enmarcar en el modelo denominado “*nadar o hundirse*”. Paralelamente, se van generando redes de establecimientos educacionales



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

privados que van instalando dispositivos para la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes orientados por el modelo “*competencia mandatada*”, como por ejemplo la red de colegios maristas o la red de escuelas “*Positivo*” en Brasil (Vaillant, 2009).

América Latina presenta diferentes estadios de desarrollo en el proceso de profesionalización docente, porque paralelamente hay países en donde es posible suponer que el mejoramiento de la situación de los profesores es posible si se toman las decisiones políticas en ese sentido; en otros la situación es más compleja atendiendo a que se requieren otro tipo de intervenciones para elevar el prestigio social de los profesores por medio de mejores oportunidades de formación y condiciones laborales.

La crisis de identidad del profesorado, al igual como lo que ocurre en otras profesiones, está asociada a la crisis general que se vive a nivel social y particularmente con la crisis que vive la institución escolar. La crisis de identidad por la que pasan muchos profesores, se inserta en un marco más amplio de transformaciones sociales y de las mutaciones de las sociedades modernas latinoamericanas sumergidas en la problemática de estructurarse en torno a la relación con el informacionalismo globalizado, las identidades, los movimientos sociales y el Estado (Castells, 2005).

2.5.4.1. Colombia

La inserción profesional de profesores principiantes en Colombia se desarrolla incipientemente según nos señala Calvo (2006) y se considera el lugar donde ocurre la formación inicial de los maestros, ya sea en Escuela Normal Superior para profesores de Educación Básica y Facultades de Educación para profesores de educación básica secundaria y educación media.

En el caso de los egresados de Escuelas Normales Superiores de Bogotá, “*Generalmente estos normalistas gozan de apoyo para su inserción a la docencia a partir de la supervisión de sus prácticas por quien hace este acompañamiento en la institución universitaria*” (Calvo, 2006: 6).

Sin embargo, la situación es distinta fuera de Bogotá, ya que en las regiones aproximadamente un 80 por ciento de los profesores normalistas superiores ingresa directamente al campo laboral a ejercer sus labores docentes, y el eventual acompañamiento o apoyo está dado de manera informal, desde la vinculación afectiva del profesor normalista con su Escuela



Normal Superior, se señala al respecto que estas relaciones son tan fuertes que la Escuela Normal actúa en roles que van desde bolsa de empleo a consejera, pasando por tutor informal.

Calvo (2006) señala que a partir de la tipología establecida por González et al.(2005), el modo como se insertan a la docencia los Profesores egresados de Escuelas Normales Superiores correspondería a un modelo colegial, en el cual lo colegial corresponde a la demanda intencionada de ayuda, en donde el personal docente de la Escuela Normal Superior que tienen la experiencia actúan como tutores informales en una especie de apadrinamiento profesional en un vínculo que surge desde la buena voluntad.

En el caso de profesores egresados de Escuelas Normales Superiores que continúan estudios en Universidades para tener una formación como licenciados, la inserción en el oficio docente podría asimilarse al modelo de competencia mandada. En este caso la relación entre el profesor principiante y el profesor experto se produce sistemáticamente a partir de la supervisión de las prácticas y a partir de la reflexión de la misma practica en los procesos de formación investigativa. El impacto de este modelo por el momento, está por verse, ya que su realización de carácter más bien intuitivo, le resta claridad de que se está en presencia de una interesante propuesta de inserción a la docencia.

En el caso de los egresados de Licenciatura en Educación, parece ser que su inserción a la docencia se asemeja más al modelo nadar o hundirse. En este modelo el profesor principiante tiene la responsabilidad de insertarse en su práctica profesional en función de su formación y de su título. Las Facultades de Educación que analizan la inserción a la docencia de sus egresados, tienen como objetivo analizar las instituciones a las que se vinculan; el nivel salarial de los mismos y las competencias que requieren los trabajos con el fin de ir actualizando los perfiles de formación.

En este modelo de la inserción a la docencia de los licenciados, más allá de la formación o el título se observan al menos tres situaciones que – aún en el modelo de nadar o hundirse – dificultan esta transición de estudiante de licenciatura a profesional de la educación: el título, la institución y el alumno.

Lo del título se debe a que a pesar de que dicho documento otorgado por la institución formadora certifica unas competencias respecto de ciertas áreas del saber, esto no necesariamente garantiza el poder desempeñarse en las áreas o niveles relacionados; respecto de la institución, ocurre que el recién



graduado necesita adaptarse a la institución educativa y eso puede generar cierto desconcierto ya que lo que constituye la cotidianeidad de la escuela no corresponde con lo aprendido en las instituciones de formación docente y por ultimo lo del alumno, tiene que ver con que el profesor principiante se encuentra en la soledad del aula con que sus alumnos son muy diferentes a los que se había imaginado, además que sus alumnos son diversos y algunos de ellos parecen saber más que ellos, y el aula demanda procesos, decisiones y respuestas rápidas e inmediatas que evidencien dominio de la situación. Finalmente Calvo (2006) señala que el apoyo a los procesos de inserción, particularmente aquellos relacionados con tutorías y acompañamiento sistemáticos, podría contribuir a no aumentar las estadísticas que reportan el abandono de la profesión docente en los primeros años.

En este mismo país, Fandiño y Castaño (2009), dan cuenta de una investigación sobre los problemas de enseñanza más sentidos por las egresadas de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia durante su primer año de trabajo como profesoras principiantes. Describen y analizan los problemas en los niveles personal, didáctico, institucional y social, siendo en el nivel institucional donde las nuevas maestras sienten que tienen los mayores problemas debido al enfrentamiento con los enfoques pedagógicos de las instituciones públicas y privadas así como a los conflictos en la relación con los padres de familia.

Entre los hallazgos de esta investigación se encuentra que cada profesora experimenta el choque con la realidad de manera particular, dependiendo de sus características personales, de su manera de enfrentarse al mundo laboral y de manera preponderante, de la institución educativa a la que ingresa, coincidiendo este hallazgo con Bullough (2000). Considerando que las profesoras principiantes manifiestan muchas dificultades en su primer año de trabajo y siendo éstas similares a las halladas en otras investigaciones (Veenman, 1984; Marcelo, 1992), este estudio evidencia diferencia en la jerarquía de los problemas. Es así, como las profesoras manifiestan que los principales problemas no están en el nivel didáctico, relacionado a su gestión de aula y a su relación con los alumnos, sino que se encuentran en el enfrentamiento con la institución escolar. Señalan Fandiño y Castaño (2009) que esto puede ocasionarse por la intensidad de las prácticas pedagógicas que las hace sentirse más seguras en el nivel didáctico, aun cuando también puede deberse al hecho de que las estudiantes durante su formación rotan por distintos establecimientos educacionales, siendo esta experiencia insuficiente para conocer todo el sistema educativo colombiano, particularmente en lo referido a la educación infantil.



Otro hallazgo tiene que ver con que se evidencia en el estudio que el trabajo de las profesoras de educación infantil tiene características particulares que, pero que difiere con otros niveles de la educación como son las demandas particulares de afecto y cuidado hacia los niños, las cuales al considerarse como “*naturales*” no son debidamente reconocidas por la sociedad. Un aspecto relevante dentro de los problemas evidenciados, es el conflicto con los padres de familia, que es vivido por las profesoras principiantes y por los establecimientos educacionales como una tensión difícil de resolver. Una hipótesis que aventuran las autoras es creer que la juventud de las profesoras y su corta experiencia laboral pueden dificultar la comprensión e interpretación de las demandas de los padres de familia, además que los establecimientos educacionales parecen no tener preocupación ni reflexión en esta temática que contribuya a comprender la situación y permita acompañar a las profesoras en esta dificultad. Tampoco la relación con los padres parece ser un tema que se discuta y aborde en la formación inicial docente que provee la universidad, lo cual desafía de manera urgente a que se considere esta problemática ya que termina incidiendo en el trabajo pedagógico y en las creencias que las profesoras van construyendo sobre esta relación.

La entrada al establecimiento educacional produce un choque con la realidad escolar que por falta de “*autonomía*” genera inquietudes que no son fáciles de manejar, siendo las experiencias posteriores las que determinarán cómo evolucionará, desarrollará y resolverá esta insatisfacción. En este mismo sentido Esteve (1994) ha planteado que la universidad forma a los profesores en una perspectiva idealizada, más que en una mirada descriptiva, lo que lleva a los profesores principiantes a desilusionarse al no poder desarrollar en la práctica lo que habían aprendido previamente. Marcelo (1992) considera que los profesores de educación infantil y básica o primaria, que poseen una mayor formación pedagógica que los de secundaria, ingresan al establecimiento educacional con una perspectiva más bien “*idealizada*” del contexto escolar, lo que provoca frustraciones mayores. En la misma línea, Alliaud y Antelo (2009) plantean que a los profesores principiantes les sobra “*responsabilidad*”, pero a la vez les falta confianza para enseñar, lo que en definitiva va en desmedro del sentido educador de su tarea, ya que la apuesta social queda depositada simbólicamente en un proyecto cuya concreción queda en prácticas individuales y personalizantes que suceden en un medio acotado: el aula. En definitiva, los establecimientos educacionales no parecen disponer de procedimientos o mecanismos que posibiliten a los profesores principiantes ingresar a ellos de una forma más tranquila ya que el exceso de



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

trabajo y el poco apoyo que reciben hacen que este período de inmersión sea vivido de forma traumática.

Fandiño y Castaño (2009) señalan que es necesario que en Colombia se empiece a debatir públicamente los problemas de los profesores principiantes, como así también la importancia de diseñar programas de acompañamiento durante la inserción a la docencia que posibiliten un ingreso al campo laboral menos traumático y prevengan la deserción temprana de la profesión docente, pero sobretodo que eviten la pérdida de los deseos de mejorar el sistema educativo.

2.5.4.2. Argentina

En el año 2005, Argentina inicio un proceso de búsqueda de referentes conceptuales y de prácticas para desarrollar acciones que conduzcan a generar apoyos a los profesores principiantes en su proceso de inserción profesional a la enseñanza. Se buscó asistencia técnica en Francia, en el Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) de Créteil, con los cuales se inició un proceso experimental que incluyo equipos de asistencia técnica provinciales, del Ministerio de Educación Nacional de Argentina y de especialistas franceses. Entre las estrategias de apoyo que se han utilizado se pueden mencionar la co-observación, que consiste en que se realizan dos o tres sesiones durante las cuales los profesores noveles se observan mutuamente, analizando los aspectos más significativos de lo observado y se plantean preguntas; talleres de análisis y reflexión sobre la práctica, reuniones de trabajo con distinta frecuencia, en donde se retoman las interrogantes que surgieron en la co-observación y seminarios cuyas temáticas surgen de las preguntas más frecuentes que se dan en la co-observación y en los talleres de análisis del instituto formador (Alen, 2009).

En el año 2007 el acompañamiento a los docentes noveles, se convirtió en política de desarrollo profesional docente. Las provincias del país, interesadas en esta nueva función, van integrando progresivamente a las instituciones formadoras de profesores ubicadas en zonas donde se da mucha rotación de profesores y gran presencia de profesores principiantes. De esta forma, se amplían las funciones más clásicas del sistema formador de profesores, entrando en un proceso de innovación que vincule mucho más a las instituciones participantes en la formación de un profesor. Para esto último, se han desarrollado diversas estrategias de articulación que se orientan al desarrollo profesional docente, a través de la realización de seminarios nacionales dictados por especialistas, que han abordado,



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

temáticas tales como: Estrategias de acompañamiento a los noveles y las escuelas, Dispositivos de ingreso al oficio, el proceso de construcción de la identidad docente, el sentido del acompañamiento, sistemas de partenariat, modelos de trabajo para el análisis de prácticas, el trabajo institucional para la gestión del acompañamiento, la co-observación y los seminarios referidos a temáticas tales como: sus particularidades en el acompañamiento a maestros y profesores, la construcción de los referentes conceptuales para la función de acompañamiento, la conferencia de consensos, la ampliación de los marcos teóricos a partir de los aportes de la investigación en la formación, los talleres de educadores y las comunidades de aprendizaje como herramientas de reflexión sobre la práctica de los docentes noveles y los ateneos didácticos, una estrategia de desarrollo profesional centrada en el análisis de las practicas de enseñanza de las disciplinas del currículo. En el año 2009 se han sacado seis volúmenes de la serie: “*Acompañar los primeros pasos en la docencia*” escritos por equipos institucionales de acompañamiento de las distintas provincias de Argentina (Alen, 2009).

Paralelamente, en este mismo país, Zevallos (2006) realizó un estudio cualitativo sobre las problemáticas y creencias de los profesores principiantes en contexto de pobreza en el cordón urbano de la Provincia de Buenos Aires, en el contexto de la elaboración de su tesis doctoral presentada en Programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Málaga, España.

Este estudio presenta los resultados de la aplicación del Inventarios de Creencias de Jordell y el Inventario Problemas de Enseñanza del Profesor de Tabachnic y Zeichner (Zevallos, 2006), además de entrevista en profundidad aplicado a 42 profesores principiantes (mitad hombres y mitad mujeres) y 4 Directores de Colegios en el cordón urbano de la Provincia de Buenos Aires, durante un año, entre el último cuatrimestre de 2003 y finales del año 2004. El objetivo de la investigación es identificar y caracterizar las problemáticas y creencias de los profesores principiantes del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en contextos de pobreza.

Los objetivos generales fueron comprender las problemáticas que deben enfrentar los profesores principiantes en contextos de pobreza; comprender qué elementos substantivos de la trayectoria profesional son los más relevantes para el desarrollo profesional y contribuir a nuevas aproximaciones y conocimientos sobre el tema estudiado.



La metodología empleada es un diseño humanístico-interpretativo, el tipo de muestreo fue el muestreo intencional y la muestra de profesores se caracterizó por ser profesores principiantes con no más de tres años de antigüedad, de distintas disciplinas, de distintos sexos, con título docente, con situación de revista suplente o provisional y con directores ambos del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, pertenecientes a escuelas estatales ubicadas en contextos de pobreza.

Entre las principales conclusiones Zevallos, señala que durante los primeros años de ejercicio de la profesión docente, los profesores principiantes viven sensaciones de alegría y orgullo, alternadas con sensaciones de tristeza, desilusión, temor y desesperanza, todas estas últimas determinadas por la inseguridad que les produce el conjunto de problemáticas atingentes a la escuela. Agrega que estas sensaciones de incertidumbre que sufren los profesores principiantes deberían considerarse por parte de la cultura institucional, sobretodo atendiendo a que los profesores noveles valoran y buscan seguridad en los compañeros profesores para reducir la ansiedad. Lo anterior, hay que relacionarlo con el hecho de que *“El período de ser profesor y profesora principiante, es la etapa de mayor influencia en la conducta de la enseñanza durante el resto de la carrera profesional. Es el año más complicado de la carrera de la profesión, debido a la dificultad para conciliar su visión idealista con la realidad de la enseñanza”* (Zevallos, 2006: 160).

Otras conclusiones de dicha investigación, son la falta de esquemas de decisión que se evidencian en los docentes principiantes frente a las necesidades que requiere el contexto de pobreza; marcos teóricos recibidos en la formación inicial docente que entran en conflicto con la práctica docente; que la escuela se convierte en el lugar de trabajo en donde los profesores principiantes adquieren los valores y la cultura adoptada por la institución educativa; la inclusión masiva de niños y adolescentes provenientes de sectores populares, y minorías étnicas comporta al profesor principiantes enfrentarse a un nuevo interlocutor histórico, portador de lenguajes y referentes culturales muy distintos a los códigos que viene manejando la escuela; identificación de diversos modos de participación en los intercambios educativos en la escuela según sea el rol de docente experto y rol del docente principiante, existiendo modos espontáneos y modos obligados de respuesta frente las demandas del contexto de pobreza en donde se ha realizado el estudio con docentes principiantes.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

2.5.4.3. Ecuador

El Ministerio de Educación de Ecuador en Febrero de 2009 dio a conocer el documento titulado “*Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, SI PROFE*”, el cual es el resultado de una serie de procesos de diálogo y discusión con distintos actores del sistema educativo ecuatoriano, con el propósito de que la propuesta responda adecuadamente a las necesidades y niveles de acción que la educación del país requiere. Se indica que Ecuador está comprometido con una política educativa que revalorice la profesión docente. Para lograr lo anterior se requiere mejorar la formación inicial de los profesores que ingresan a la docencia y colaborar a su desarrollo profesional, entendido que la profesión docente necesita condiciones de trabajo adecuadas y calidad de vida.

Una de las premisas fundamentales del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Educativo-SIPROFE- es asumir el potencial dinamizador de la evaluación de aprendizajes, entendiendo por ello, aquellos aprendizajes que logran los alumnos en la educación formal; la evaluación institucional; es decir, la evaluación que permite evidenciar la forma en que las instituciones educativas implementan sus planes y proyectos pedagógicos y la evaluación de los profesores, valorando sus conocimientos pedagógicos y sus competencias didácticas. En ese sentido. La información que entregué el Sistema de Evaluación y Rendición de Cuentas -SER-, se constituirá en un antecedente esencial que alimentará el SIPROFE y posibilitará la reformulación permanente de sus componentes: formación inicial, inducción y formación continua. Se agrega, que el nombre seleccionado para identificar el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Educativo –SIPROFE- quiere enfatizar en la reivindicación de la profesión docente, en valorar la educación y en reafirmar, el compromiso con un mejor estar de quienes se dedican a la educación, tanto en el sector formal como en el no formal.

Se informa en el Documento en revisión, que los profesores de educación básica “*se forman en los Institutos Superiores Pedagógicos –ISPED- en los Institutos Interculturales Bilingües –IPIB-, o en las Facultades de Ciencias de la Educación, dependientes de las universidades públicas y privadas*”. Se constata que en Ecuador existe una amplia variedad de programas de formación inicial con una significativa dispersión en cuanto a títulos y planes de estudios, ofertas que requieren modificaciones si se desea abordar los requerimientos para ejercer la docencia en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, ya que no se visualiza una sólida formación disciplinar ni Didáctica, y si se evidencia una gran cantidad de asignaturas, según el criterio



de cada universidad, esto implica la necesaria Formulación de estándares para la formación inicial.

El Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Educativo –SIPROFE– se formula como consecuencia de la situación que evidencia el diagnóstico sobre la formación docente como una necesidad demostrada en los resultados de las pruebas de ingreso a la docencia y para atender los mandatos constitucionales del Plan Decenal de Educación. El presupuesto básico es que el profesor aprende a lo largo de toda su carrera y que el desarrollo profesional necesita la colaboración de las políticas educativas. El SIPROFE está dirigido a profesores de aula, a directivos docentes y a técnicos docentes con funciones de aseguramiento de la calidad y gestión del conocimiento. En la formación docente, se distinguen tres momentos claves:

“La formación inicial; esto es, la base de conocimientos curriculares y pedagógicos necesarios para comenzar a enseñar.

La inducción, es decir, el apoyo profesional en la inserción en el aula y la escuela.

La formación continua que atiende el desarrollo profesional, a partir de experiencias de actualización, diversificadas e innovadoras que ocurren de manera formal y no formal durante la vida docente.

A manera de síntesis, el desarrollo profesional continuo consiste en la totalidad las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas al beneficio de individuos, grupos o escuela y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es a la vez, un proceso de aprendizaje docente auto/co-dirigido y estimulado desde fuera” (SIPROFE, 2009: 21).

En relación a inducción y acompañamiento, se señala que los procesos de inducción a la docencia requieren ambientación, lo que se traduce en decir que el profesor principiante debe reconocer su condición de tal y tomar conciencia de que la inducción forma parte fundamental de su desarrollo profesional y que este toma tiempo. Se agrega que la inserción a la docencia puede durar varios años y que en esta etapa se adquieren conocimientos profesionales y un cierto equilibrio emocional y que se configura la identidad docente que está relacionada con sentirse y verse a sí mismo como profesor.

Se señala además que quienes han participado en procesos de inducción valoran la experiencia de apoyo recibida, los nuevos aprendizajes logrados y la retroalimentación de su práctica. Se constata que la iniciación a la docencia no ha sido un tema prioritario en América Latina, lo que no significa que no haya



evidencias de prácticas al respecto, marcadas por el modelo de nadar o hundirse. Por otra parte, se han instalado redes de instituciones privadas que han incorporado procedimientos para la inserción a la docencia de los profesores principiantes, inspiradas en el modelo de competencia mandatada. En cuanto al modelo de mentor formalizado, parecería estar ausente en América Latina, reconociéndose que algunas experiencias se han ido implementando en países europeos. Sin embargo, constata el documento SIPROFE pareciera que la inducción, entendida como un proceso de formación y con acompañamiento de un mentor, fuera la que mayores ventajas ofrece para el desarrollo profesional.

Se agrega que entre las principales cualidades de un buen mentor, están: *"contar con 8 a 10 años de experiencia docente, laborar en el mismo centro que su tutorado, acreditar altos resultados en las evaluaciones de desempeño, contar con una formación adecuada para desempeñar su rol, tener conocimientos pedagógicos y de los procedimientos de la institución educativa, ser respetado y valorado por los colegas, contar con la capacidad para organizar el proceso de inducción en sus diferentes fases y querer participar en el proceso. Un proceso de inducción debería involucrar variadas estrategias: observación de clase y reflexión sobre la práctica; seminarios de actualización sobre temas básicos de política y currículo; preparación supervisada de clases y materiales didácticos, comunicación constante con los directivos, planificación con ayuda de otros colegas y el acompañamiento del mentor"* (SIPROFE; 2009: 34).

La labor del mentor se señala, no es fácil, ya que no solo debe acompañar sino que además debe realizar una evaluación formativa de los profesores principiantes que tiene a cargo. La evaluación del mentor acerca del desempeño del profesor principiante, que puede estar apoyada en evidencias refrendadas en portafolios, determinará el ingreso del profesor principiante al sistema de desarrollo profesional o va a recomendar la prolongación de este período. Considerando la complejidad de la labor del mentor, la investigación recomienda que sea una actividad pagada. El mentor puede apoyarse en otros colegas profesores para discutir sobre el estado de avance o las dificultades de sus tutorados o con relación a las estrategias que se implementan en los procesos formativos y en la reflexión sobre la práctica, de tal manera, que el desempeño del mentor se convierte en una estrategia de desarrollo profesional.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

Las personas que se incorporan al SIPROFE lo harán siempre a través de las convocatorias que realizará el Ministerio de Educación con el propósito de proveer las plazas docentes en el sector educativo fiscal, lo que significa que todo profesional de la educación formal se habrá desempeñado, en alguna etapa de su vida, como docente de aula.

2.5.4.4. Chile

El estudio de la inserción profesional de profesores principiantes en Chile es evidenciado por Cornejo (1999) en la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuando relevaba la importancia de los primeros años de enseñanza en el desarrollo profesional posterior de ese profesor.

En dicho artículo se señalaba el escaso desarrollo de programas de apoyo a la inserción profesional de profesores debutantes, en la región, aun cuando se reconocía su importancia para una adecuada formación del profesorado, *"Ahora bien, esta "cuasi-inexistencia" actual de los profesores debutantes en cuanto "objeto" de investigación en nuestro contexto latinoamericano, no significa que no se hayan alzado ya voces que postúlen la necesidad de avanzar en tal sentido. A ese propósito nos parece sugerente la proposición hecha por Ávalos (1997), en el contexto de una conferencia en que, como temática, ha mencionado las complejas relaciones entre políticas, prácticas e investigación referidas a las innovaciones en cuanto a formación docente inicial en los procesos de reforma de la educación chilena. Mas expresamente, ha postulado que, en la perspectiva de desarrollar una investigación que no sea simplemente evaluativa de lo que se hace, sino propositiva hacia la política y anclada en la práctica de la enseñanza-aprendizaje y la formación profesional, se requiere investigar sobre algunas áreas temáticas que ha enunciado como sigue: "El profesor novato en el aula: sus dificultades; sus logros; qué lo ayuda, qué lo dificulta en su trabajo"; "Seguimiento de los procesos de cambio cognoscitivos y actitudinales del profesor en formación a través de sus estudios y en el primer año de trabajo" (Cornejo, 1999: 54).*

Por otra parte, Fuentealba (2004) realizó un estudio para analizar el proceso de inserción profesional de 102 profesores de enseñanza media del área humanista, encontrando resultados similares a los encontrados en otros estudios internacionales es, decir, el aislamiento de los profesores principiantes, la escasa ayuda por parte de los otros profesores, así como también una socialización mas administrativa que evolutiva.



En Temuco, al sur del país, González et al. (2005) realizaron un estudio descriptivo en que comprobaron que la inserción a la docencia se produce de hecho, pero que en muy pocas ocasiones el municipio o la escuela desarrollan programas formales específicos para profesores principiantes, además que confirmaron dos situaciones estructurales, por una parte, que el tipo de establecimiento condiciona el tipo de inserción y por otra, la ausencia de un mecanismo institucionalizado de inducción profesional. En dicho estudio identifican modelos de inserción profesional a la enseñanza, a partir de Vonk (1996), que denominan “*nadar o hundirse*”, “*colegial*” “*competencia mandatada*” y el modelo “*Mentor protegido formalizado*” y concluyen que es interesante constatar, finalmente, que la inserción profesional del docente novel puede ser una oportunidad privilegiada como dispositivo estratégico para instalar, acompañar e inducir innovaciones pedagógicas propias de las reformas educativas.

A continuación se describirá los cuatro modelos de iniciación en la docencia antes mencionados, de los cuales los tres predominantes conforman maneras poco efectivas de iniciar a los profesores principiantes, y el cuarto el modelo ideal, se halla prácticamente ausente:

- El modelo *nadar o hundirse* es el que más prevalece en las instituciones educativas, las cuales entregan al profesor principiante la responsabilidad de insertarse profesionalmente en la docencia luego de terminada su formación inicial. El título profesional parece ser suficiente y el establecimiento educacional está exento de responsabilidad para orientar la inducción o socializar al profesor en el contexto laboral. Este modelo se caracteriza por la ausencia de un programa formal de inducción, ya que se otorga toda la responsabilidad a la formación inicial docente bajo el supuesto que ella sería suficiente para la incorporación del docente principiante al sistema educativo. Existe una tendencia a someter a estos noveles profesores a ciertos ritos de iniciación dejándolos solos en el establecimiento educacional, expuestos a “*pruebas*” para que evidencien de una vez, las competencias profesionales que poseen. Existe evidencia que demuestra que en ciertas ocasiones, a los profesores principiantes se les asignan las tareas más complejas de la escuela, las que nadie quiere asumir. En estos contextos, donde el reconocimiento se asigna por la cantidad de años de desempeño, el novel profesor debe asumir la jerarquía establecida y esperar alcanzar la experiencia requerida. La literatura indica que este es el modelo que más se encuentra presente en la realidad escolar en general, y en los establecimientos educacionales.



- El modelo *colegial* es similar al anterior pero en él predomina una relación espontánea con los profesores pares y con los directivos docentes. Los profesores principiantes solicitan apoyo a profesores pares más experimentados, los cuales se convierten en tutores informales según un esquema basado en la buena voluntad. De tal manera que se evidencia que en este modelo tampoco existe un sistema formal de inducción, por parte de la institución educativa, no obstante, que existen profesionales de la misma, que de manera voluntaria, acceden a ser quienes juegan el rol de tutores. La función principal que desempeñan los profesores pares que asumen como tutores, es la de construir relaciones de confianza y apoyo para abordar las dificultades que van experimentando los profesores principiantes, particularmente en el ámbito práctico de su trabajo docente, ya que los visualizan como inexpertos en comparación con la experiencia que ellos poseen. En este modelo se suelen traspasar las "trampas" organizacionales como también los juicios que se hacen de los pares, estudiantes, directivos y padres.
- El modelo de *competencia mandatada* referido a situaciones particulares, con una cultura institucional exigente, en la cual cada vez que llega un profesor principiante, algún profesor experimentado lo apoya y asume como su mentor. En este modelo existe una propuesta sistemática al interior de un establecimiento educacional que asigna formalmente como tarea a un docente con experiencia en la tarea de acompañamiento a profesores principiantes en una primera etapa, para que trabajen aspectos tales como contenido, manejo de grupo y evaluación. Los estudiosos del tema señalan que este modelo está presente en los establecimientos educacionales que evidencian alto rendimiento. Si bien existe un propósito formal de inducir al profesor principiante, no necesariamente existe un plan de inducción sistemático y planificado oficialmente, lo que llevaría a una falta de retroalimentación de éste.
- El modelo *mentor protegido formalizado* es el modelo ideal que no aparece en la investigación existente en América Latina y que implica, la existencia de un sistema formal, sistemático y establecido desde la estructura educacional de un país. Necesita de la preparación de un docente para desarrollar la función de mentor siendo "capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no sólo en teorías y en experiencias previas,



sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece” (González et al., 2005).

En el año 2003, Ávalos, Carlson, y Aylwin, a través de un estudio sobre la Inserción de profesores neófitos en el sistema educativo, en que se hacían la pregunta respecto de ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Este estudio se interesó en conocer con más exactitud cómo los profesores interpretaban las dificultades de su inserción laboral en relación a lo recibido en la formación y también cómo se desempeñaban en su trabajo La población de este estudio fueron los profesores neófitos (con tres o menos años de servicio) de las Regiones Metropolitana y Octava, formados con anterioridad a la reforma de las instituciones docentes.

El estudio fue diseñado con carácter exploratorio y organizado en torno a grandes preguntas sobre (a) las características personales y educacionales de los docentes neófitos y de su inserción laboral actual, (b) su percepción sobre el proceso de inserción a la docencia y en particular sobre los problemas y dificultades enfrentadas, (c) características de su desempeño docente en el aula al momento del estudio y (d) percepciones comparativas sobre el efecto de su formación docente (inicial y continua) y el aprendizaje de la experiencia. Para su realización se utilizó un doble enfoque metodológico: un estudio de encuesta a 242 profesores de las dos regiones señaladas, y un estudio cualitativo con 15 profesores que formaban parte de la muestra en 150 establecimientos educacionales. En ambas regiones, se optó por una muestra estratificada, según unidades geográficas seleccionadas a propósito y que representaran las realidades de estas dos regiones.

En las conclusiones, las autoras señalan que ninguno de los profesores estudiados en la muestra cualitativa tuvo, lo que Lortie (2002), llama un *“ingreso mediado”* a la docencia. Es decir, ninguno tuvo el apoyo formal de alguien con más experiencia que lo *“introdujese”* a la enseñanza y a las demandas del trabajo escolar. Cuando priman los jóvenes, no se tiene la ayuda ni el modelaje del profesor de más experiencia. Cuando priman los de más edad, los jóvenes se sienten marginales y no entablan relaciones profesionales de intercambio y de ayuda. Se agrega a continuación que no existen ayudas formales para enfrentar las preguntas, problemas y preocupaciones respecto a su trabajo de los profesores neófitos. ¿Qué hacen entonces frente a esta situación? Claramente, las respuestas a la encuesta indican dos fuentes de ayuda: Los recursos personales (*“descubrimiento”*,



estudio) y las ayudas de personas amigas (un familiar o un colega que se ofrece o a quien cuesta menos preguntar). Comparando las dos regiones en que se hizo el estudio y las dependencias de los establecimientos de inserción de los profesores, los recursos personales cuentan más como fuente de ayuda en la Región Metropolitana y en los colegios municipales y particular subvencionados. Esto, debiera ser motivo de preocupación para las autoridades de establecimientos con estas características, puesto que requieren de acciones más pro-activas de ayuda hacia los profesores neófitos.

Lo que sí es marcadamente diferente en el caso de los profesores chilenos es la falta de ayuda formal frente a estos problemas y en general, el enorme peso del aprendizaje de la experiencia (por ensayo y error) de los profesores en sus primeros años de trabajo. El referente principal para afirmar o modificar sus estrategias de enseñanza son los alumnos de estos profesores.

Desde el punto de vista de las Políticas, se encuentra el trabajo realizado por una Comisión y Secretaría Técnica de Inducción de Chile (Ministerio de Educación, Informe Final, 2005) en donde se señala en la presentación de dicho trabajo que la necesidad de apoyar a los profesores que se están iniciando en la docencia está vastamente documentada en estudios nacionales e internacionales, tanto por los efectos que producen los primeros años de desempeño profesional en el ejercicio profesional futuro como por las consecuencias personales, profesionales y laborales que deciden en este período permanecer o desertar de la docencia. De tal forma, que atendiendo a la importancia de esta etapa, en tanto articuladora entre la formación inicial y la formación continua, varios países han instalado sistemas de inducción.

Dicho Informe incluye una revisión a la experiencia nacional e internacional, las condicionantes vigentes en esos momentos en el país que favorecerían la implantación de un sistema de inducción, una descripción de las acciones y unidades involucradas, el modo de funcionamiento, la forma y los plazos de funcionamiento.

En los antecedentes se señala que la etapa de iniciación en la docencia ha sido reconocida tanto desde el punto de vista de las investigaciones como de las políticas y las prácticas concretas de apoyo para profesores novatos, en el entendido que es un período *“que continúa, profundiza y contextualiza (de acuerdo a las nuevas tareas y responsabilidades) el aprendizaje docente iniciado en las instituciones formadoras...Se lo define como un período de gran complejidad, que es encarado de distintas maneras por los profesores que se inician, no todas las cuales son apropiadas. Durante este tiempo, los*



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

profesores/as experimentan un variado tipo de problemas que se relacionan, por una parte, con la enseñanza propiamente tal y con el manejo del grupo curso y, por otra, con aspectos relacionados con otros docentes y especialmente con los padres y apoderados” (Ministerio de Educación, Informe Final Comisión y Secretaría Técnica de Inducción de Chile, 2005: 4).

Se indica que por muy bien formados que estén los profesores que se inician en la docencia, probablemente van enfrentar dificultades relacionadas con el desarrollo del currículo, particularmente en el vasto nivel de la Enseñanza General Básica, con el dominio de la diversidad de alumnos y alumnas, con la aplicación de materiales y en su totalidad, con temáticas vinculadas con la enseñanza en la sala de clases (Ávalos, Carlson, y Aylwin, 2003). Además se agrega que otros tópicos problemáticos son la gorma como gestiona la cultura docente en el establecimiento educacional en el que se insertan, particularmente en los casos que se da que los profesores noveles están en relación de minoría entre profesores que tienen más edad o no se les socializa adecuadamente en relación al papel del profesor y a la manera cómo funciona la escuela, con lo cual se podría causar lo que en la literatura internacional se conoce como “*shock de la realidad*” y que se evidencia también entre los profesores principiantes chilenos (Cornejo et al., 2001).

Se constata que en Chile no ha existido un reconocimiento formal de la complejidad que acompaña a esta etapa tan importante en la vida de un profesor, y se ha actuado bajo un supuesto de que los profesores egresados de las Instituciones que les imparten la formación inicial docente ya han aprendido todo lo que deben saber para desempeñarse adecuadamente en el medio escolar, y si así no lo llegan a hacer entonces es porque no han sido preparados adecuadamente. No obstante, que hay ciertas evidencias que la formación inicial docente tiene vacíos, como por ejemplo, carencia de una formación especializada para el Segundo Ciclo de Educación General Básica, también hay evidencias de que el desempeño docente, es más complejo y depende de muchas otras variables que no han sido debidamente reconocidas.

Las investigaciones que han estudiado la trayectoria profesional de los profesores, indican nítidamente que los primeros cinco años son de aprendizaje hasta que se logra seguridad y se alcanza el desempeño competente (Eraut, 1994; Berliner, 1994), siendo el primer año el más difícil ya que es la etapa en que muchos profesores principiantes toman la decisión de permanecer o abandonar la docencia, “*Las condiciones en que se comienza a enseñar tienen una fuerte influencia en el nivel de efectividad que un*



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

profesor logra alcanzar y sostener a través de los años, en las actitudes que dirigen su comportamiento docente incluso después de una carrera de cuarenta años y también sobre su decisión de seguir o no en la docencia" (Bush en Feiman-Nemser y Schwille et al., 1999).

Es en este contexto y diagnóstico, es que el Ministerio de Educación de Chile pone la mirada sobre esta etapa de primera inserción laboral de los profesores principiantes, elaborando una propuesta de política que asuma las necesidades personales, laborales y profesionales de los profesores noveles por medio de la proposición de un sistema de inducción o de apoyo desde los Establecimientos educacionales en la primera inserción profesional a la docencia, concepto de inducción que ha sido bastante novedoso para el profesorado chileno. Lo cual de alguna manera explica que no haya existido un sistema formal de experiencias de acompañamiento a profesores principiantes, no obstante que se constata la presencia de algunas iniciativas de ayuda a los docentes enredados en las universidades Católica de Santiago (Cornejo et al., 2001) y de Atacama, que desde el año 2002 está desarrollando una experiencia piloto de inducción profesional en la cual trabajan con mentores provenientes de la Red Maestros de Maestros (RMM).

Además considerando como referencia, algunas experiencias al respecto a nivel internacional se han desarrollado iniciativas pilotos de formación de mentores, impulsadas desde el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en conjunto con las Universidades Católicas de Temuco y Valparaíso se han formulado diseños para la preparación de mentores y desarrollado experiencias prácticas de mentoría. En el mismo escenario la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en conjunto con el CPEIP, están ejecutando el Proyecto de Implementación de un Modelo Innovador de Mentoría en las regiones de la Araucanía y Valparaíso, en el cual mentores ya formados y otros que están en su período de práctica han acompañado a profesores principiantes de educación básica y preescolar, paralelamente se está desarrollando un estudio que examina la relación que se instala entre profesores principiantes y mentores (Beca y Boerr, 2009).

El Programa Inglés abre Puertas (Programa ministerial creado el año 2003 con el propósito de que los estudiantes alcancen estándares internacionales en el aprendizaje del idioma) ha desarrollado acciones en la formación de mentores para acompañar el ingreso de profesores principiantes de inglés y actualmente ejecuta proyectos pilotos en seis comunas de distintas regiones del país, con lo cual en el país, se avanza



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

progresivamente en la implementación de un sistema nacional de inducción inserto en el Programa Red Maestros de Maestros (RMM, Programa del Ministerio de Educación que está integrado por docentes seleccionados por sus competencias de trabajo con otros docentes y cuyo objetivo es apoyar a docentes de aula) del CPEIP. Los profesores que forman parte de la Red, que opten por la función de la mentoría, recibirán una formación especializada, a cargo de universidades que tengan experticia en la temática y que les permiten jugar un rol formador. Dos aspectos deben considerar, como los fundamentales a desarrollar los profesores mentores de profesores principiantes: el trabajo al interior del establecimiento educacional y la vinculación con otras comunidades docentes.

Por otra parte, en el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) entregado a la Presidenta de la República de Chile, Sra. Michelle Bachelet, en el Capítulo VII referido a docentes, se incluyó un apartado titulado “*Inducción de nuevos profesores*”, que señala que “*existe suficiente evidencia que los profesores que ingresan a la docencia enfrentan dificultades que no son atribuibles enteramente a la calidad de su formación inicial, sino que a su condición de neófitos y a la diversidad de contextos y presiones con que se encuentran al empezar a enseñar*”(2006: 179).

Frente a lo anterior, señala el referido documento, varios sistemas educativos han instalado formas institucionalizadas de apoyo a los profesores principiantes conocida como inducción, que la entienden como parte integrante del sistema de formación docente, distinguiendo claramente la etapa inicial, la etapa de inducción y la etapa de desarrollo profesional continuo. “*Los sistemas de inducción pueden o no estar vinculados a períodos de aprobación después de los cuales se otorga la habilitación para enseñar*” (Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006: 179).

En el campo educativo del país, señala el Informe, se ha asumido la importancia crucial de esta etapa y las recomendaciones del Informe OCDE sobre las políticas educacionales de Chile (OCDE, 2004, Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. París: OCDE), el Ministerio de Educación aprobó en el año 2005 una *Política de Inducción de Profesores Nuevos*. En coherencia con los acuerdos tomados en el Consejo que elaboró el Informe, de fortalecer la formación docente inicial y continua y crear un sistema de certificación de conocimientos curriculares antes del egreso de la formación docente inicial, el Consejo recomienda:



"1. El establecimiento de un sistema de inducción anterior a la primera evaluación docente para quienes se inician en la docencia. Eventualmente, podría quedar adscrito al periodo probatorio sugerido en la sección sobre Carrera Docente.

2. Que tal diseño y sus alternativas de implementación, sean responsabilidad de la institucionalidad reguladora de la formación inicial docente propuesta por este Consejo. Se recomienda en este aspecto evaluar diferentes alternativas a fin de asegurar un diseño viable y efectivo del proceso de inducción" (Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006: 179).

2.6. LA MENTORÍA

Al interior de los Programas de inducción que han sido mencionados en este estudio, se destaca la figura del mentor, en su rol de maestro que induce y acompaña a un novel profesor en el ingreso profesional al campo de la enseñanza. Revisando el concepto de mentor, se encuentra en la obra literaria *La Odisea* de Homero, ya que Ulises antes de partir a Troya confía su hijo a un amigo sabio, Mentor, amigo, que no solo actúa como consejero sino que además como guía y guardián, mientras la ausencia de Ulises se extiende por veinte años. Un aspecto importante es que Mentor no toma el lugar de Ulises en su rol paterno, sino que con la ayuda de Atenía, ayuda al joven príncipe a comprender las dificultades que la vida le depara (Malone, 2001).

Dicho lo anterior, la tarea de un mentor está definida por una relación única con su protegido/a y a satisfacer una necesidad que ninguna otra relación podría satisfacer (Samier, 2000). En un sentido amplio, por mentoría se concibe la interacción establecida entre una persona con más experiencia en un campo (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el propósito de favorecer y desarrollar sus competencias y socialización aumentando progresivamente sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar.

Experiencias que vienen de otros países, podrían ser inspiradoras para la reflexión y acción en América Latina con relación al proceso de inserción profesional a la docencia y particularmente a la mentoría. Existe evidencia que demuestra que un conjunto de características de los programas de inserción a la docencia que han tenido éxito relativo, entre los cuales la preparación supervisada de módulos de inducción, el acompañamiento de un mentor o tutor especialista, la participación en seminarios para los docentes noveles, la



comunicación constante con los directivos del establecimiento y el tiempo dedicado a planificar clases y colaborar con otros profesores (Vaillant, 2009 a y b).

Britton et al. (2001) afirma a partir de su revisión de los programas de inducción a nivel internacional, que gran parte de los programas en los Estados Unidos se plantean dar apoyo emocional durante la primera etapa del profesor principiante. Otros programas, como en Japón o Shanghái (China) tienen como objetivo fortalecer la gestión de contenidos que debe entregar el docente, por medio de alcances a su clase y retroalimentación. En el caso de Nueva Zelanda y Suiza, se pretende acompañar al profesor para que desarrolle competencias básicas para su trabajo docente, tales como planificar su curso, elaborar planes de clase, evaluar el trabajo de sus alumnos, redactar informes escritos para los padres de familia.

Parece haber un cierto consenso en la literatura, cuando se señala que un elemento clave de un buen programa de inducción son los mentores, como lo demuestran experiencias realizadas en países como Japón o Shanghái en donde el mentor no es asignado de manera aleatoria sino que es seleccionado considerando las necesidades específicas del profesor principiante. De la misma forma, es necesario que los mentores hayan recibido formación y entrenamiento previamente y no se trabaje de forma individual, sino como equipo, de manera que los mentores no solo puedan apoyarse entre sí, sino que respondan de manera colaborativa a los requerimientos de diversos profesores. Entre las estrategias más usadas en los programas de inducción, la observación de clases en el aula, es una de las más significativas. La observación es realizada por un mentor o un profesor experimentado del mismo nivel o especialidad, continuada por una sesión de retroalimentación y discusión de lo observado. En otras situaciones, la observación es seguida de un trabajo sobre las producciones del profesor principiante (planificación del curso, materiales para los estudiantes y pruebas, entre otras), es otra estrategia apropiada. En menor medida, estrategias de modelado o demostración de clases son utilizadas con el propósito de que el profesor principiante observe de manera práctica algunas estrategias para la enseñanza o el dominio de grupo y manejo de aula (Vaillant, 2009).

De acuerdo a lo antes dicho, se pueden dar diversas situaciones de mentoría: entre estudiantes, entre profesionales, entre padres, etc. siempre manteniendo distintos grados de experiencia y experticia en su actividad respectiva. La mentoría consiste, particularmente en el campo profesional, en un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e



institución de referencia y no solamente en la relación del mentor con respecto al mentorizado, en una relación que incluye reflexiones compartidas sobre problemas en los cuales se ven inmersos, en un proceso de dialogo profesional, en el que la mayor experiencia es la característica principal que configura el rol del mentor (Vélaz de Medrano, 2009b)

En la literatura se puede encontrar indistintamente el uso de los términos mentoría, coaching y tutoría, aunque atribuyéndoles distintos objetivos y metodología. La mentoría como el coaching, este último entendido como entrenamiento, están muy relacionados con el desempeño profesional y tienen como objetivo impulsar el desarrollo de las competencias del destinatario, y su inserción en la organización. Para la Harvard Business School (2004: 86) ambos conceptos se distinguen en que el alcance de la mentoría es mayor ya que no se reduce a favorecer un grupo limitado de competencias, sino que además se preocupa de abordar la persona en su conjunto y su desarrollo profesional. El coaching, por otra parte, está relacionado únicamente con el trabajo que realiza la persona y la mentoría con su carrera y desarrollo profesional.

En una perspectiva más amplia la mentoría puede ser considerada una forma de tutoría o viceversa, no obstante, que es posible identificar algunas diferencias:

- a) En la mentoría, la relación es más simétrica ya que se da entre pares, por esta razón no puede ser considerado mentoría, el acompañamiento que se hace a los estudiantes de pedagogía en el periodo de prácticas como si se puede considerar el acompañamiento a los profesores principiantes, que comparten con profesores experimentados el mismo grado de responsabilidad sobre la tarea, ambos son profesionales en todas sus dimensiones.
- b) Vinculado con lo antes dicho, en la mentoría el grado de estructuración y programación de la acción del mentor es menor que en la tutoría ya que si bien esa acción del mentor ha de ser proactiva, intencional y planificada, el mentorizado define el ritmo y contenido del proceso de apoyo, que co-protagoniza y co-dirige con su mentor (Valverde et al, 2004).

Una de las diferencias más importantes entre mentoría y tutoría se focaliza en el rol del que aprende,(O’Neill, 2002) ya que en la tutoría el problema se define y delimita de entrada y el tutor es el principal responsable



de cómo lo explora la persona tutelada, evaluándolo tanto en la situación en que se encuentra como en su desempeño, planteándole problemas y tareas para reforzar su aprendizaje, por lo que la tutoría se transforma en un acompañamiento y orientación mucho más propio de la relación profesor/formador-estudiante. En cambio en las relaciones de mentoría, el mentorizado tiene un papel más activo, ya que manifiesta los problemas e inquietudes que le preocupan, las necesidades que surgen, sin delimitar nada previamente como tampoco su actividad sobre ellos.

La mentoría es una actividad desarrollada particularmente en el ámbito del desarrollo profesional, teniendo desde una perspectiva macro las dimensiones y factores que lo configuran en mayor medida (Vélaz de Medrano, 2009b)

- a) El espacio profesional(La ocupación),
- b) La formación inicial y permanente (Las competencias),
- c) El modo de acceso a la profesión (especialmente las profesiones reguladas),
- d) Funciones y tareas (prescritas en las normas demandadas por el profesional),
- e) La promoción,
- f) El pensamiento del sujeto sobre su tarea profesional(cómo se la representa),
- g) Las condiciones laborales (salarios, recursos),
- h) La organización profesional (pertenencia a asociaciones y colegios profesionales),
- i) La generación y difusión del conocimiento profesional (investigar, innovar y publicar),
- j) El espacio social, más bien dicho la valoración social de una profesión y la forma en que los demás actores del sistema se representan el rol de unos u otros profesionales.

Considerando que todos ellos son componentes significativos del desarrollo profesional, el contexto laboral (escolar en este caso) termina siendo el que en mayor medida delimita el espacio profesional propio y el espacio de colaboración multiprofesional, siendo esta la razón para que la mentoría deba entenderse estrechamente ligada al contexto. Así, la mentoría no únicamente es una de las primeras etapas del desarrollo profesional, sino que es la oportunidad para que el profesor novel comprenda de qué se trata ese desarrollo desde la mirada macro.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Si concebimos, desde una perspectiva micro, el desarrollo profesional docente como la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase, identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, valorar y buscar el dialogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de los datos (Rudduck, 1991 en Marcelo, 2002), uno de los propósitos principales de la mentoría será fomentar en el profesor principiante una disposición y actitud permanente de indagación, de abordar las dificultades como desafíos profesionales y no como riesgos personales, y de intentar buscar soluciones reflexionadas, deliberadas y contrastadas. La mentoría tiene como objetivo ayudar a mejorar el equipo de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que el profesor principiante debe exponer para sus estudiantes aprendan (Vélaz de Medrano, 2009a y b).

2.6.1. MODALIDADES DE MENTORÍA

Con relación a las modalidades de mentoría, según se considere los objetivos, quién toma la iniciativa, el grado de generalización, los protagonistas de la relación o la metodología empleada se pueden encontrar diversas experiencias.

Según los propósitos y grado de profundidad, la mentoría puede centrarse en:

- a) Acoger e introducir a los nuevos profesores en las prácticas, normas y valores propios del establecimiento educacional, caracterizándose por ser una mentoría más breve en el tiempo que enfatiza la promoción de la adaptación al contexto.
- b) Desarrollar competencias de indagación y reflexión sobre la propia práctica utilizando estándares para juzgar la calidad de la docencia. La duración de la mentoría puede ser mayor (al menos de un año) y el propósito, más profundo, es la construcción de la identidad profesional desde la perspectiva de los resultados.

Según el punto de vista de su iniciativa e institucionalización, es posible establecer una graduación de la mentoría:

- a) Acompañamiento incidental por iniciativa de un profesor, orientador director o grupos de profesores de un establecimiento educacional que voluntariamente deciden acompañar al profesor/es que se incorpora por primera vez.



- b) Acompañamiento intencionado y sistemático:
- c) Por iniciativa del centro escolar, que diseña un plan específico de acogida e inducción.
- d) Por iniciativa de las instituciones de formación inicial que acompañan a sus ex alumnos durante el primer o primeros años de inserción laboral, en cuyo caso se puede hablar de tutelaje, pero no siempre de mentoría, ya que no siempre los formadores tienen experiencia docente en la escuela y el acompañamiento no es factible de realizar sobre las prácticas y situaciones reales del centro en el que trabaja el profesor principiante.
- e) Políticas públicas de inducción en la profesión por iniciativa de la administración educativa local o regional que establecen programas o políticas específicos o generales o por iniciativa de la administración educativa estatal (Ministerio de Educación) con regulación de los tiempos, procesos, responsabilidades e incentivos para toda la red escolar (Vélaz de Medrano, 2009b).

Lo anterior podría dar la impresión de que la mentoría es siempre una relación individual, pero también es posible y aconsejable el acompañamiento en grupo en donde un profesor acompaña a varios profesores principiantes, un conjunto de profesores y el orientador/asesor acompaña a uno o varios profesores principiantes e inclusive maneras más institucionales de organizar el acompañamiento o modalidades mixtas. Además puede haberse instalado el supuesto de que por lo general el mentor ha de ser un docente, como lo haría aconsejable una aplicación ajustada al concepto de mentoría, entendida como acompañamiento entre pares. En una revisión de la literatura (Vaillant y Marcelo, 2001) se evidencia como los mentores son por lo general profesores de universidad, supervisores, directores de escuelas, orientadores, pero en pocas ocasiones compañeros de los profesores principiantes.

Aunque la mayoría de los programas de inserción a la docencia, están diseñados para el desempeño de la mentoría personal o individual (profesor mentor-profesor novel, con apoyo del orientador y/o de la dirección), existe otra modalidad que consiste en la incorporación del profesor principiante en un equipo docente (de un ciclo del establecimiento educacional) que asume como parte sustantiva de su tarea profesional la reflexión periódica de su práctica en relación con los resultados de sus alumnos y que asume también como parte de sus tareas la integración en la dinámica de los profesores que



inician su vida profesional en ese establecimiento educacional. Esta modalidad no suele ser considerada como una mentoría propiamente tal, pero lo sería en tanto que el equipo docente asuma el conjunto de objetivos y condiciones propios de la mentoría.

Se trata de una modalidad de de inserción profesional a la docencia que podría denominarse como "*de máximos*" y por lo mismo difícil de generalizar aun cuando parece ser la más indicada para una adecuada inducción en la profesión docente, debido a que la reflexión de un equipo docente sobre la propia practica, siendo muy pertinente dese el punto de vista pedagógico, no es suficiente sino se intenciona explícitamente el acompañamiento a un profesor principiante en su inserción profesional a la docencia. Únicamente se podría considerar mentoría si es que el equipo planifica y evalúa el acompañamiento al profesor principiante y existe un profesor-mentor que orienta el proceso.

Si las condiciones anteriores se dan, las consecuencias positivas pueden ser:

- a) la promoción del trabajo colaborativo, la constitución de equipos de docentes, que abordan y reflexionan en equipo y sistemáticamente los problemas de la enseñanza y el aprendizaje,
- b) Iniciar el trabajo docente en un establecimiento educacional con estas características constituye un aprendizaje crucial para el profesor principiante que se inicia en la docencia ya que cuando el medio es el mensaje, el profesor principiante aprenderá el "*ser*" de la profesión, pero también el "*deber ser*",
- c) Se posibilita triangular la mentoría, al existir un equipo docente, ya que se evita el riesgo del sesgo con una mentoría individual y
- d) Aumenta la coherencia entre los aprendizajes que se pretenden enseñar a los alumnos para desempeñarse en la sociedad del conocimiento y lo que realizan los profesores teniendo presente que los establecimientos educacionales deben mantener el propósito de avanzar hacia la construcción de proyectos educativos propios, discutidos, negociados, compartidos, y apoyados, para constituirse en "*comunidades de aprendizaje*", en organizaciones que aprenden.

En definitiva, esta modalidad de mentoría conceptualiza y modela el desarrollo profesional y en consecuencia, la fase de la inserción, como una parte integrante de los procesos de cambio y mejora escolar. Una limitación que presenta esta modalidad de mentoría es no son numerosos los



establecimientos educacionales que presentan esta forma de trabajo y por lo tanto no puede ser considerada como la única forma acompañamiento a los profesores principiantes, no obstante que es una modalidad que debería ser contemplada y apoyada en las políticas y programas de inducción. Siempre existe la posibilidad de combinar la modalidad colegiada e individual de acompañamiento que sin duda, en la mayoría de los casos, podría ser la mejor opción y que Smith y Ingersoll (2004) caracterizan como "inserción básica (1 mentor y apoyo de la dirección del centro) más colaboración con un equipo docente más recursos extras (red externa de apoyo y reducción de la carga docente" (Vélaz de Medrano, 2009b).

Vista la mentoría desde el punto de vista metodológico, esta puede ser desarrollada de manera presencial, virtual o mixta, reconociendo el valor relativo de todas ellas, parece ser la modalidad mixta la más deseable porque la presencialidad permite contacto con la realidad concreta de la escuela y los eventuales apoyos y recursos que ofrecen las redes virtuales de las escuelas enriquecerán mucho el proceso de inserción profesional a la docencia.

En todos los casos de acompañamiento sea modalidad individual, colegiada o mixta, la política que tenga como objetivo promover el desarrollo profesional debe considerar un sistema de incentivos y formas de reconocimiento asociado a la responsabilidad adicional que supone esta labor para los docentes y sea cual sea la modalidad seleccionada, el profesor mentor debe tener la calificación necesaria que le permita apropiarse y desempeñar adecuadamente su papel a partir de un conjunto de competencias requeridas para el rol. Dicha formación puede ser impartida en un posgrado universitario (En Europa existe una variada oferta al respecto) o constituirse en una tarea abordada de manera compartida entre la institución formadora y los establecimientos educacionales (como por ejemplo, ocurre en Inglaterra y Estados Unidos).

De tal manera que, los mentores más competentes son profesores-consejeros que se desenvuelven hasta alcanzar su mayor potencial en relación a su protegido y que se relacionan en una mutua y paciente búsqueda de la sabiduría (Bell, 1996).

Gran parte de las investigaciones revisadas se han enfocado en una mentoría clásica, en la cual el mentorado (profesor principiante) se encuentra por casualidad a un mentor en condiciones de servirle como guía o consejero. Dicha relación si bien es valorada tiende a reproducir el esquema de "*hacerlo como se hace*" ("*like producing like*").



Procurando entrar al campo mas especifico de esta investigación se puede señalar que el aporte de la mentoría, no está tanto, en la contribución a la sobrevivencia o soporte emocional de los profesores principiantes, sino que más bien en la posibilidad de facilitar una oportunidad de examinación sobre la práctica y la enseñanza, y porque no plantearlo la innovación, además de aportar al desarrollo del compromiso por desarrollar criterios para evaluar lo que constituiría una práctica de calidad. Para lograr lo anterior la mentoría debería cumplir tres requisitos, *a saber*: estar fundada en una adecuada concepción de lo que significa una enseñanza de “calidad”; orientarse por una comprensión también acertada de lo que implica “*aprender a enseñar*” y sustentarse en una cultura profesional que favorezca La colaboración y la indagación (Cornejo 1999).

Por otra parte leyendo con la serenidad que da el tiempo, el primer trabajo emitido por la Comisión Sobre Formación Inicial Docente se encuentra - en el punto 3.3. de dicho documento, en el apartado referido a los nudos críticos y particularmente lo concerniente a actores de la Formación Inicial Docente - la ausencia de apoyo al profesor principiante en su inserción al campo profesional para dar inicio a un proceso de formación continua (lo cual puede ser profundizado con un par de investigaciones al respecto a nivel nacional), desde ahí que a continuación se revisarán cinco artículos del ámbito internacional referidos a la temática de los apoyos a través de programas de inducción con mentores prestados a los profesores principiantes, como se podrá observar a continuación, estos programas surgen desde distintas motivaciones, todas ellas loables, toda vez que tienen como propósito mejorar la calidad del profesorado, y particularmente mejorar el proceso de inserción profesional a la docencia.

2.6.2. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE MENTORÍA

Revisadas las distintas modalidades de mentoría que se han mencionado y considerando que en nuestro país la temática comienza a ser abordada de una manera orgánica (Beca y Boerr, 2009), es necesario conocer algunas experiencias concretas que den cuenta de lo que se está realizando al respecto en otras latitudes que puedan aportar lecciones desde la práctica.

- a) *Fomentando las mentorías y el desarrollo profesional de los profesores principiantes en China.* Por largo tiempo ha sido una tradición en dicho país que profesores experimentados ayuden a profesores principiantes.



Un estudio empírico (Chi-Kin y Feng, 2007) realizado en la escuela y que investiga que tipos de apoyo son proporcionados por ocho díadas de profesores mentores a profesores de primer año de escuela secundaria en Guangzhou, al sur de China. y cuáles son los factores principales que afectan el apoyo con mentores. Además esta investigación focaliza en el desarrollo profesional de los profesores de primer año en las áreas de conocimiento del contenido, conocimiento del estudiante, conocimiento de la enseñanza y dominio del manejo de aula. Las conclusiones revelan que el mentor proporciona cuatro formas de apoyo: Provisión de información, observación mutua de clases, preparación colaborativa de clases y debate o discusión respecto al desempeño del profesor principiante. Los factores que afectan el apoyo con mentores incluyen la enseñanza de las cargas de trabajo, el curso y la materia, el estilo de relaciones e interacciones del mentor y profesor principiante, los incentivos para el mentor y la cultura escolar en el estudio de caso en las escuelas. Es notable que hay acontecimientos positivos y negativos percibidos por el profesor principiante y los focos de mentorazgo tienden a ser de la enseñanza de contenidos más que de Currículo y Pedagogía. En este estudio, los investigadores se centraron en dos preguntas principales, primero ¿Qué tipo de apoyo prestan los profesores mentores a los profesores principiantes de primer año y Cuáles son los principales factores que afectan el apoyo de los mentores?, y en segundo lugar, ¿Cuál es el desarrollo profesional de los profesores principiantes de primer año en las áreas de conocimiento de la materia, conocimiento de los estudiantes, conocimiento de la enseñanza, y dominio de la gestión de una clase?. Este estudio provee evidencia empírica que permite ilustrar el desarrollo profesional de profesores principiantes bajo el apoyo de mentores. Mientras que la naturaleza de las relaciones de mentoría pueden diferir del contexto occidental donde los mentores pueden adoptar un enfoque democrático y transaccional, tal como promover una relación recíproca, las relaciones del profesor principiante y mentor operan en el contexto chino. Sin embargo, existen tensiones y los conflictos entre el mentor y el profesor principiante, y el mentorazgo no suele verse como una actividad de desarrollo profesional o de aproximación para profesores experimentados que reciben muy poco reconocimiento, recursos y apoyo. Esto plantea la implicación de explorar en China la disposición de más orientación de fondos y de apoyo para el diseño de enfoques alternativos de mentorías como el establecimiento de programas de inducción para profesores principiantes en las universidades, donde los mentores reciben capacitación, trabajar con los profesores principiantes



y participar en proyectos de la universidad como otras formas de desarrollo profesional. Además, más apoyo y capacitación podría darse a los mentores sobre estilos de mentoría y tipos de cuestionamiento que faciliten la reflexión crítica para que los mentores comiencen a darse cuenta de que es necesario que se recepcionen nuevas ideas y aprender de los profesores principiantes. Para los profesores principiantes, los resultados sugieren que hay que prestar atención especial a los enfoques pedagógicos y curriculares de las prácticas de mentorazgo, en especial de atención a las necesidades de cada alumno.

- b) *Tres equipos de mentores y los obstáculos encontrados, un estudio de caso en una escuela.* Este estudio de caso es una continuación de un proyecto de investigación que investiga 149 equipos de mentorazgo en cuatro escuelas distritales en Estados Unidos en un período de dos años (Kilburg, 2007). El primer objetivo en la primera fase del estudio fue la identificación de equipos de mentores que regularmente encontraban problemas, introducían procedimientos de intervención, y evaluaban la eficacia de esos procedimientos. En la segunda fase, tres equipos fueron seleccionados desde el estudio original para representar cuatro problemas comunes encontrados durante el mentorazgo formal: Las barreras institucionales, cuestiones de tiempo, la falta de apoyo emocional, y las pobres habilidades interpersonales. Los resultados indican la necesidad de un examen más detenido de los roles principales de la mentoría en el proceso, más atención a cómo los coordinadores de mentores y administradores usan su tiempo, un más riguroso proceso de selección de mentores, un informe más detallado de la enseñanza en su medio ambiente, los mecanismos de apoyo adicionales, y el más frecuente intercambio de investigación. Este es un estudio cualitativo que investiga en contextos específicos la visión de tres parejas de mentores y los factores negativos que afectan esas relaciones. Un enfoque de estudio de casos múltiples se utiliza para generar datos descriptivos, permitiendo al investigador descubrir conocimientos en relación con cada uno de los equipos de mentores de los procesos de resolución de problemas. Los procedimientos de recogida de datos incluyeron entrevistas informales, mensajes de correo electrónico y notas de campo. Los datos correspondientes de este estudio fueron recogidos durante un período de un año a partir de 2003 a 2004 desde 149 equipos de mentores en cuatro distritos escolares; 21 de esos equipos habían identificado problemas recurrentes, y tres de los 21 fueron seleccionados para este estudio como representativos de los tipos de problemas encontrados por todos



los equipos. Este estudio ha tratado de clarificar el problema de tres equipos de mentoría que han encontrado regularidades básicas. Sus experiencias ofrecen diferentes puntos de vista de la forma en que mentores de los nuevos maestros respondieron a los múltiples obstáculos con que se encontraban diariamente. Lamentablemente, los coordinadores del programa de mentores y los planificadores del programa de mentores tienen una visión radicalmente diferente de los que primero vienen a enseñar en sus sistemas. Se declara que se tiene que aclarar esta tensión. El autor del artículo señala que cree que el verdadero valor de este estudio no se basa en los resultados y conclusiones, si bien son útiles. La importancia del estudio radica en la creación de una agenda de investigación que examina los procedimientos de intervención en lo que se refiere a las barreras institucionales, el tiempo, la falta de apoyo emocional, y el impacto de las pobres relaciones interpersonales. Basados en los resultados de este estudio, las sugerencias que se recomiendan para futuras investigaciones son abordar: Rol del Director en los procesos de mentoría, estudiar el factor tiempo que es necesario para que el mentor y el profesor principiante se reúnan, la importancia de los procesos de evaluación, los desafíos a los que se enfrentan los nuevos maestros, las tensiones presentes en la mentoría y el apoyo emocional a los profesores principiantes tan necesario en los procesos de inducción.

- c) *Inducción a la docencia, mentorazgo y retención: Un resumen de la investigación.* Este documento examina la literatura de investigación sobre los nuevos maestros mentores, centrándose en cuestiones de la definición, ¿por qué los maestros abandonan la profesión y los efectos de la mentoría en la retención? (Strong, 2005) Las conclusiones convocan más estudios científicos sobre la relación entre la mentoría y la retención, más investigaciones sobre la relación entre mentores y otros resultados de la educación, y una sugerencia de que podría reconsiderar los objetivos de carrera para los docentes en el marco del actual clima social. Esta breve revisión subraya la necesidad de que se lleven a cabo estudios científicos bien diseñados, para examinar los efectos de la mentoría y la inducción sobre la retención de maestros. Un estudio de este tipo debería ser claro en sus definiciones de retención y la eliminación natural de puestos, distinguiendo la movilidad de los egresados, empleando una metodología que permita aislar los efectos de la mentoría y la inducción de otros factores, seleccionando una comparación relevante o grupo de control, y describir en detalle el programa de tratamiento. Un estudio en curso se ajusta a estas



descripciones. Sterbinsky y Strong, 2004 (en Strong, 2005), describieron una evaluación de diseño de un nuevo programa de mentoría de maestros en escuelas de la ciudad de Memphis. En este estudio, los pares de los nuevos profesores son emparejados por nivel de grado y tipo de escuela y son asignados al azar a un programa de mentores y los otros no. Los profesores son luego seguidos por dos años, con el fin de hacer comparaciones entre los dos grupos en una serie de resultados, incluida la retención, el logro de los estudiantes, y el desarrollo de la práctica de la enseñanza. Otra cuestión que se podría considerar es la suposición de que nuestra actual generación de nuevos profesores tiene, o debería tener, como objetivo a largo plazo de trabajar en el aula. Como Susan Moore Johnson, 2004 en Strong, 2005, señala, a diferencia de sus antecesores, muchos de los nuevos maestros ahora entran en la profesión con intenciones diferentes. Algunos la idea de gastar sólo unos pocos años en la sala de clases antes de pasar a otra línea de trabajo. Otros, a quien se refiere como "exploradores", ingresan a la enseñanza con el fin de probarla como una posible carrera. Incluso aquellos que tengan la intención de permanecer en la profesión se han convertido en objetivos para los administradores o que efectúen alguna otra función fuera del aula. Por lo tanto, deberíamos vernos obligados a revisar nuestras expectativas con respecto a la retención de maestros. Como Ingersoll y Kralik, 2004 (en Strong, 2005), informan, la investigación disponible hasta este punto, deja un efecto positivo sobre la retención de los programas de mentorazgo amplio y de inducción para los nuevos profesores. Por supuesto, la retención es sólo uno de los resultados deseados de la mentoría y la inducción. De particular interés son los posibles efectos sobre el rendimiento de los estudiantes y el desarrollo de la práctica de la enseñanza, resultados que son notoriamente difíciles de medir. Asimismo, se señala que se debe estimar y comparar los costos y beneficios de la totalidad de los Programas de mentores.

- d) *Programas de inducción que mantienen a los nuevos profesores y a la mejora de la enseñanza.* Cada vez más, la investigación confirma que el profesor y la enseñanza de calidad son los factores más poderosos de predicción de éxito de los estudiantes. En resumen, los directores garantizan mayor rendimiento de los estudiantes por garantizar una mejor enseñanza (Wong, 2004). Para hacer esto, los administradores tienen un eficaz nuevo programa de inducción de maestros disponibles para todos los maestros recién contratados, que luego pasa a formar parte perfectamente de toda la vida laboral, sostenido en el programa



de desarrollo profesional para el distrito o escuela. Lo que mantiene a un buen maestro, está estructurado y sostenido en intensos programas de desarrollo profesional que permiten a los nuevos maestros, observar a los demás y ser observados por los demás, y ser parte de las redes o grupos de estudio, donde todos los profesores comparten juntos, crecen juntos, y aprenden a respetar los demás trabajos. Hay mucha confusión y mal uso de las palabras mentoría e inducción. Los dos términos no son sinónimos, sin embargo, con frecuencia se utilizan incorrectamente. Inducción es un proceso de una solución integral, coherente y sostenida en un proceso de desarrollo profesional, que ha sido organizada por el distrito escolar para capacitar, apoyar y retener a los nuevos maestros y avanzar progresivamente en un programa de aprendizaje permanente. Mentoría es una acción. Es lo que hacen los mentores. Un mentor es una sola persona, cuya función básica es contribuir a un nuevo maestro. Normalmente, la ayuda es para la supervivencia, no para sostener el aprendizaje profesional que lleva a convertirse en un eficaz maestro. La mentoría no es inducción. Un mentor es un componente del proceso de inducción. Los mentores son un componente importante, quizás el componente más importante de un programa de inducción, que debe ser parte de un proceso de inducción similar al de la visión, misión y estructura del distrito. Para que un mentor sea eficaz, el mentor debe utilizarse en combinación con los otros componentes del proceso de inducción. De hecho, en muchos programas de inducción, muchos de los mentores son los formadores de los demás componentes. Sin embargo, el mentor para ser eficaz, debe ser entrenados para la misión y objetivos del distrito. De tal manera que el mentorazgo es componente del proceso de inducción, y éste a su vez es componente del desarrollo profesional. Feiman-Nemser (1996) en Wong (2004) Encontró que después de revisar 20 años de las demandas acerca de la mentoría, existen pocos estudios que muestren el contenido, y las consecuencias de ella. Serpell y Bozeman (1999) en Wong (2004) reportan y declaran que en la inducción de profesores principiantes el componente de mentoría es esencial para muchos programas de inducción, pero no es útil en sí mismo. Schlager, Fusco, Koch, Crawford y Phillips (2003) en Wong (2004), señalan que las nuevas necesidades del profesor son tan variadas e inmediatas, que la combinación adecuada de los conocimientos, la experiencia y los antecedentes culturales, es poco probable que resida en uno de los mentores que está disponible cuando sea necesario. Lehman (2003) en Wong (2004) declara que cada distrito debe ofrecer un programa plurianual de inducción que proporcione ayuda y apoyo sistemático, y



esto no puede hacerse de manera adecuada por otro profesor con carga de trabajo a tiempo completo, a gotas o cuando el tiempo lo permita, o cuando surge un problema. Britton, Paine, Raizen y Pimm (2003) en Wong (2004) informan que en la actualidad, en más de 30 estados de Estados Unidos, la práctica universal parece extraordinariamente estrecha. El Mentorazgo predomina y, a menudo, hay poco más para ayudar a los maestros principiantes. En muchas escuelas, la mentoría de uno a uno es la dominante o la única estrategia de apoyo a los nuevos maestros, que a menudo carecen de verdadera estructura y están basadas en la confianza en la voluntad de los profesores veteranos y los nuevos maestros buscan el uno al otro. Britton et al. en Wong (2004) declaran además que muchos mentores están asignados a responder a las crisis de un nuevo maestro, diariamente, y proporcionar consejos de enseñanza para sobrevivir. Los mentores son simplemente una red de seguridad para los nuevos maestros. La mentoría de por sí, no tiene ningún propósito, objetivo, o agenda para el logro de los estudiantes. Así, la mentoría solo no aporta evidencias de la conexión entre el bien ejecutado, comunidades de aprendizaje profesional y el aprendizaje de los estudiantes. Generalmente, los artículos no mencionan el papel de los directores, que es una de las claves de por qué los programas de mentores raramente tienen éxito. El papel de los directores es reducida a la de alguien que asigna a los nuevos maestros, profesores veteranos, y luego nunca supervisa el proceso para ver si el nuevo profesor tiene éxito y consiguientemente, logro de aprendizaje en los estudiantes. Saphier, Freedman y Aschheim (2001) en Wong (2004) señalaron que para muchos maestros, el proceso de emparejamiento de mentoría es resultado de "una cita a ciegas". Los maestros no se conocen, y tampoco se ha asociado un aporte de esa vinculación. A pesar de que la investigación indica que la mentoría por sí solo no ha sido validada, estados como Nueva York, Wisconsin, Iowa, Illinois durante el año lectivo 2003-2004, a todos los nuevos maestros le asignaron un mentor, nada más, y otros estados como New Jersey continúan señalando que tal metodología está obsoleta. Susan Kardos, en Wong (2004) señaló que encuestados 110 nuevos maestros en Nueva Jersey, si bien el 97% dijeron que tenían un mentor, sólo el 17% de los nuevos profesores dicen que sus mentores en realidad nunca le han visto enseñar en el aula (Drummond, 2002). Kardos (2003) con su colega, Edward Liu (2003) amplió la encuesta a 486 profesores en cuatro estados - California, Florida, Massachusetts, y en Michigan, y se enteró de que el 56% de los nuevos maestros no dispusieron de ayuda adicional a los mismos como



profesores principiantes y el 43% de los nuevos maestros pasan por la totalidad de su primer año de enseñanza sin que sean observados por un tutor o un profesor más experimentado. En contraste con la mentoría sola, Britton et al (2003) en Wong (2004) informó sobre los programas de inducción de Suiza, Japón, Francia, Shanghái (China), y Nueva Zelanda en un período de 4 años de estudio. Descubrieron que, aunque el enfoque de la inducción de nuevos profesores en los cinco países es diverso y dispar, tienen tres grandes similitudes que pueden proporcionar el personal responsable para el desarrollo de programas de inducción con ideas útiles de todo el mundo. 1.- Integral: Sus respectivos enfoques de inducción son muy estructurados, amplios, rigurosos y con un seguimiento serio. No están bien definidas las funciones del liderazgo personal: desarrolladores de equipos, administradores, instructores, mentores, o formateurs (alguien que ayuda a formar un maestro en el sistema francés). 2. Aprendizaje Profesional: La inducción de los programas de cada uno de los cinco países se centran en el aprendizaje profesional, y generan crecimiento y profesionalismo de sus profesores. Para lograr este objetivo, se han organizado y sostenido sistema de desarrollo profesional usando una variedad de métodos. Todos estos países consideran que su programa de inducción va a ser una etapa o parte de un proceso de aprendizaje durante toda la vida profesional, con muchos componentes en la inducción y el proceso de gran aprendizaje profesional. 3. Colaboración: Colaboración es la fortaleza de cada uno de los cinco programas de inducción. Colaboración para el trabajo en grupo entendido, fomentado, y aceptado como parte de la cultura de la enseñanza en los cinco países estudiados. Hay experiencias compartidas, prácticas compartidas, herramientas compartidas, y un lenguaje común entre todos los colegas. Y es la función de la fase de inducción de generar ese sentido de identidad de grupo y el tratamiento de los nuevos maestros como colegas y cohortes. Por el contrario, en Estados Unidos, el aislamiento en la escuela es el hilo conductor y la queja entre los nuevos profesores. "Nunca nadie se sentó en el salón de clases ni una sola vez", se lamentó el maestro de primer año Gail A. Saborio de Wakefield, Rhode Island. "El mío es el único estilo de enseñanza que conozco. Sentí que a veces yo tenía que reinventar la rueda" (De Paul, 2000: 2). Los educadores deben ir más allá de la mentoría hacia programas de inducción integrales, en caso de que la esperanza sea rediseñar el desarrollo profesional (Wong, 2001).



- e) *Los efectos de la inducción y la orientación sobre la rotación de profesores principiantes.* En los últimos años se ha producido un aumento en el número de programas que ofrecen apoyo, guía y orientación para el inicio de los profesores durante el período de transición en su primer trabajo de enseñanza (Smith y Ingersoll, 2004). Este estudio examina si este tipo de programas -conocidos colectivamente como de inducción- tiene un efecto positivo sobre la retención de los maestros principiantes. Los datos utilizados en los análisis son de la encuesta a la representación nacional 1999-2000 de escuelas y dotación de personal. Los resultados indican que, a partir de profesores principiantes que tuvieron mentores de la misma materia y que participaron en actividades de inducción colectivas, tales como la planificación y la colaboración con otros docentes, tenían menos probabilidades de pasar a otras escuelas y menos probabilidades de salir de la enseñanza después de la ocupación de su primer año de la enseñanza. En este artículo se concluye que casi 3 de 10 nuevos profesores se trasladan a otra escuela o salen de la enseñanza totalmente al final de su primer año en la ocupación. Algunas de estas salidas son, por supuesto, normales, inevitables, e incluso beneficiosas. No todos los que ingresan a la ocupación de la enseñanza deberían permanecer en ella. Y las personas salen de sus puestos de trabajo por una serie de razones personales y profesionales, muchas de las cuales tienen poco que ver con el carácter del lugar de trabajo que están dejando. Pero los altos niveles de salidas de profesores son costosas en diversas formas, no todas igualmente evidentes. Uno de los costos es la actual escasez de personal docente. Investigaciones recientes documentan que los problemas de personal que padecen las escuelas son en gran medida el resultado de una "puerta giratoria": Un gran número de profesores se trasladan de sus escuelas o abandonan por completo la enseñanza mucho antes de la jubilación. (Ingersoll, 2001, 2003b; Ingersoll y Smith, 2003 en Smith y Ingersoll, 2004). En respuesta a lo anterior, durante los últimos diez años los programas de inducción se han iniciado en un número cada vez mayor para ayudar a los nuevos maestros frente a los aspectos prácticos de la enseñanza, la gestión de grupos de estudiantes, y de la adaptación al entorno de la escuela. Entre 1990-91 y 1999-2000, la proporción de profesores principiantes que participaron en programas de inducción en la escuela aumentó significativamente. En el año escolar 1990-1991, menos de la mitad de los profesores señalaron participar en un programa de inducción. Para el año escolar 1999-2000, casi el 80 por ciento de los profesores señalaron tener un mentor o participar en un programa de inducción.



Programas de mentoría, colaboración y planificación del tiempo con otros profesores, seminarios para los nuevos maestros, y la comunicación regular con los administradores o los jefes de departamento fueron los principales componentes utilizados para integrar a los profesores en una nueva escuela. Los datos también muestran grandes variaciones entre los tipos de escuela en las cantidades y tipos de actividades relacionadas con la inducción ofrecidos a los profesores principiantes y también a partir de las tasas de movilidad a partir de maestros principiantes en esas escuelas. Por otra parte, el análisis encontró un fuerte vínculo entre la participación en los programas de inducción y de los tipos reducidos de remoción. Dadas las limitaciones en la utilización de datos de gran escala, la fuerza de las conclusiones es notable. También se comprobó que algunos tipos de actividades que parecen ser más eficaces que otros en la reducción de la movilidad. Los factores más importantes son que un mentor de la misma materia, teniendo en planificación común de tiempo con otros profesores de la misma asignatura o la colaboración con otros en la instrucción, y ser parte de una red externa de los docentes. Aunque algunos de los componentes de la inducción que no hemos examinado, de forma individual, tiene un efecto estadísticamente significativo sobre la movilidad de maestros, la mayoría se hizo colectivamente. Es decir, los profesores que participan en combinación o paquetes de mentoría y actividades de grupo de inducción tenían menos probabilidades de emigrar a otras escuelas o salir de la enseñanza al final de su primer año. También se encontró que la recepción de algún tipo de apoyo adicional de recursos no se asocia con reducciones en la movilidad de profesores. Después de controlar la provisión de otros componentes de la inducción, con un reducido calendario de la enseñanza, se asoció, inesperadamente, con un aumento de la probabilidad de mover y dejar la enseñanza al final del primer año. Esta conclusión no parece apoyar el uso de este recurso adicional para reducir la movilidad, aunque sólo podemos especular respecto de por qué este podría ser el caso. Este recurso es raramente proporcionado en las escuelas públicas (8%) y sólo se encuentran en algunas escuelas privadas (14%). Una hipótesis es que este tipo de ayuda adicional se dirige hacia los que podrían ser más proclives a dejar en el primer lugar (ya sea porque están luchando o porque están pensando en dejar para mejores opciones). Si ese fuera el caso, sería difícil de interpretar nuestros resultados y lo que nos indican sobre el impacto de los recursos adicionales en el desgaste de los profesores principiantes.



2.6.3. LOS MENTORES

Algunos programas de inserción, consideran entre sus actividades, el asesoramiento de los profesores principiantes, por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o mentores.

Galvez-Hjornevik (1986) a través de la revisión de la literatura, verifica que en general los mentores son profesores de universidad, supervisores, directores de escuelas, pero en pocas ocasiones compañeros de los profesores principiantes. La tarea que se asigna al mentor es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de tal manera, que se convierten un elemento de apoyo. Borko (1986) resalta la figura del mentor como un actor relevante en los programas de inserción e identifica entre sus características las siguientes: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativas para planificar y organizar, con cualidades personales (Flexibilidad, paciencia y sensibilidad, entre otras).

Los mentores son profesores experimentados que se hacen responsables de ayudar a profesores principiantes. Esta ayuda se puede dar directa o indirectamente. Los mentores pueden proporcionar información, orientar, observar clases y dar retroacción sobre lo que ven y oyen, se pueden implicar en grupos de discusión, proporcionan relaciones con otros profesores en las instituciones de formación y las Universidad, y en algunas ocasiones llevan a cabo la evaluación de profesores principiantes (Bolam en Marcelo, 2008)

El mentor plantea Gold 1997 en Marcelo, 2008, viene a atender tres tipos de necesidades de los profesores principiantes:

- a) Necesidades emocionales (autoestima, seguridad, entre otras)
- b) Necesidades sociales (Relaciones, compañerismo, entre otras)
- c) Necesidades intelectuales.

Para Coll y Martín (2006, en Vélaz de Medrano, 2009), el mentor sería aquel profesional competente que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional y puede hacer un uso estratégico de los mismos ajustándolos a las circunstancias específicas del problema o situación que enfrenta. De tal manera, que ser competente profesionalmente consistiría en saber sobre



(conocimientos); saber cómo intervenir (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); saber relacionarse (disponer de habilidades socio laborales); saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (disponer de competencias meta cognitivas) y saber comportarse (ajustarse a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas).

Bey y Holmes (1992) en Marcelo (2008) plantean algunos principios del mentorazgo:

- a) El mentorazgo es un proceso y una función compleja, que demanda una estructura organizativa adecuada, como así también una alta sensibilidad para adaptarse a las distintas situaciones.
- b) El mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación pero no evaluación del profesor principiante.
- c) El mentorazgo requiere tiempo para que profesores principiantes y mentores entren en contacto y pueda establecerse una comunicación positiva.

Para Weiner (2004) una definición previa al establecimiento de competencias es identificar ciertos requisitos básicos que debe poseer un profesional mentor que debe abordar y responder a tareas complejas. Uno de los rasgos más importantes debería ser que tenga una cierta trayectoria profesional -estudios señalan que al menos 5 años de experiencia docente- y que esté validado como un “*buen profesor*” a través de procedimientos evaluativos instituidos, en los cuales se haya considerado la autoevaluación y la evaluación de la comunidad escolar en la que trabaja y ha trabajado.

El Harvard Business School (2004) señala que deberían ser requisitos a considerar:

- a) Ser miembros exitosos, respetados y apreciados de su centro.
- b) Tener acceso a información y a personas que pueden ayudar al profesor principiante en su desarrollo profesional.
- c) Tener una personalidad amigable.
- d) Estar sólidamente vinculados con su centro, sintiéndose satisfechos y cómodos en su trabajo.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- e) Estar dispuestos a invertir el tiempo y el esfuerzo necesarios para ser buenos profesores-mentores.

En relación a las actividades básicas a realizarse en la mentoría se puede señalar lo siguiente (Vélaz de Medrano, 2009):

Planificación conjunta de la enseñanza y análisis de discrepancias.

Aprendizaje conjunto basado en el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el trabajo cooperativo y el estudio de casos identificados en la práctica cotidiana del centro (Puede incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación acción).

- a) Estudio en profundidad de cada caso o problema, especialmente los de necesidades de apoyo educativo específico, fracaso escolar, entre otros.
- b) Análisis conjunto de las tareas y trabajos de los estudiantes, pues desarrolla competencias didácticas y de evaluación, y ayuda a superar el aislamiento de los profesores principiantes.
- c) Observación y análisis de la interacción en el aula alumno-profesor y análisis conjunto de las prácticas pedagógicas.
- d) Realizar portafolios y diarios del profesor.
- e) Realización de talleres monográficos entre profesores mentores y principiantes, entre otras.

Vélaz de Medrano (2009) señala que un profesor mentor competente centra la atención en los factores mediadores, a saber: contextos, personas y tareas, convirtiéndose éstos en los principales recursos para la mentoría, no obstante, que existen otros recursos que es preciso considerar. Es así, como en países de Europa, Estados Unidos y América Latina donde se han enfatizado las competencias básicas que deben desarrollar los docentes para poder estar en condiciones de conducir procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad en el siglo XXI, se han diseñado y establecido Marcos de Competencias Docentes que orientan la formación y evaluación de quienes egresan. Un buen ejemplo de lo anterior es el Marco para la Buena Enseñanza en Chile (Ministerio de Educación, 2003). Los cuales utilizados de manera adecuada, son un potente recurso. Como señala Darling-Hammond (2001:39) la “*palanca política más importante de que se dispone para mejorar el proceso*”

de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo de unos estándares profesionales que contemplen los aspectos más importantes de la profesión docente". No deben ser normativos y sustituir al profesor en la construcción de su rol profesional adecuado al contexto, pero al ser un referente en la identificación y descripción de de lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer:

- a) Dan pistas a los profesores principiantes acerca de las expectativas que hay de su desempeño;
- b) Identifican las características de una "buena enseñanza" permitiendo la posibilidad de distintas formas de ejercerla (Vaillant, 2007);
- c) Pueden ser un instrumento muy importante para orientar al profesor en su trabajo cotidiano;
- d) Servir para identificar necesidades y orientar el desarrollo profesional y;
- e) Aportar criterios de referencia para diseñar la mentoría.

Vélaz de Medrano (2009) señala que un recurso útil para la mentoría es la que ofrece Perrenoud (2004) en su publicación "*Diez nuevas competencias para enseñar*", que el mismo autor califica como un viaje metafórico por el mundo de la docencia. La misma autora indica que otros recursos apropiados también para dar contenido a la mentoría son las biografías de profesores, o los estudios sobre trayectorias escolares de ex alumnos y que la mentoría produce una serie de beneficios, tanto para los profesores principiantes, como para los profesores mentores y para el establecimiento educacional donde se da esa relación. Marcelo (2008) ha señalado que un enfoque sistémico del desarrollo profesional necesariamente lleva a ver el proceso no sólo desde una perspectiva de mejora individual, sino que también en perspectiva de mejora en la capacidad de organización para resolver problemas y renovarse a sí misma.

Las instituciones de formación inicial y permanente de docentes en cada país (Universidades, Institutos Profesionales, Escuelas Normales, Centros de Formación del Profesorado, Equipos de Orientación y Asesoramiento) pueden y deben asumir un rol importante en la formación de mentores, para lo cual es indispensable recoger y analizar las experiencias nacionales e internacionales de formación y mentoría.

La Association for Teacher Education (Odell, 2006) ha identificado y planteado seis dimensiones importantes con relación a la calidad de los programas de mentorazgo:



- a) Propósito y justificación del programa: Los programas pueden variar mucho en relación con sus propósitos. Los programas pueden perseguir ayudar a los profesores principiantes a conocer la cultura de la escuela y los procedimientos que en ella se desarrollan, pueden proponerse retener a los profesores principiantes o derivar en un compromiso con los estándares de enseñanza.
- b) Selección de mentores y la afinidad con los profesores principiantes. Las características de los mentores aparecen como un elemento importante para el éxito de un programa de inducción. La selección debe asegurar que los mentores profesores conocen y superan los estándares de buena enseñanza, que analizan y desarrollan su propia práctica de aula, que son capaces de trabajar con adultos con diferentes antecedentes, que tienen un compromiso ético con la práctica, que son sensibles a los puntos de vista de otros. La afinidad entre los mentores y los profesores principiantes es un aspecto crucial, sea por la materia que enseñan, el nivel y ciclo, la proximidad física, entre otros.
- c) Formación de los mentores. Los profesores que van a desempeñarse como mentores deben recibir formación para el desarrollo de su práctica que considere aspectos tales como el análisis de la enseñanza, comunicación y apoyo con los profesores principiantes, desarrollo de estrategias para el mentorazgo, evaluación de la enseñanza, roles y responsabilidades de mentores, entre otros.
- d) Roles y prácticas de los mentores. Es importante reforzar la idea de que los mentores se perciban a sí mismos como formadores de profesores, como modelos para los profesores principiantes. En relación con las prácticas, éstas deberían incluir: interacción regular con los profesores principiantes, observación de los principiantes, entre otros.
- e) Administración, desarrollo y evaluación del programa. Los programas de mentorazgo deben estar coordinados, gestionados, adecuadamente, de manera tal, que se puedan evaluar los resultados.
- f) Culturas y responsabilidades de escuela, distrito y Universidad. Resulta de gran importancia que exista una fuerte relación entre las universidades y las escuelas para establecer estándares de práctica que sean coherentes para el profesor principiante.



No obstante, todas las bondades que se pueden encontrar en la figura del mentor, existen autores que han visto limitaciones o dificultades en la implantación de ellos como innovación en los programas de formación del profesorado. Más concretamente, Little (1990) llamó la atención sobre la introducción del mentor como innovación, debido a que es una innovación que no se sitúa en el ámbito de la clase, sino que más bien a nivel de relaciones sociales que requieren aceptación. Señala que la unidad base no es el individuo sino que la pareja, lo que determina que sea un fenómeno social y organizativo.

La figura del mentor aparece como un intento de aprovechar y rentabilizar el conocimiento práctico derivado de la experiencia, la pregunta que aparece entonces es saber si ese conocimiento tácito, experiencial, práctico, es enseñable. Otra observación que plantea Little es el hecho que observada la actividad de mentorazgo formalmente establecida, desde las tradiciones y preferencias de los profesores, podría esta situación constituir el caso de una colegialidad impuesta, al perseguir propósitos que puede que los profesores suscriban o no.

Otras limitaciones tienen que ver con la posibilidad de que los profesores mentores en tanto modelos, proyecten a los profesores principiantes hacia prácticas docentes conservadoras (Wang, Odell y Strong, 2006). De esta forma la relación mentor-principiante arriesga convertirse en un ritual de paso burocrático y aséptico, en el que ambos protagonistas – mentores y principiantes- participen de la experiencia con propósitos diferenciados, pero que no contribuya a una inserción profesional realmente colaborativa y comprometida con el desarrollo de la escuela. En la misma línea anterior, Marcelo (2008) plantea que existen muchas dudas respecto de las posibilidades de transmitir la experiencia y el conocimiento que fundamentalmente es tácito desde un profesor mentor a un profesor principiante.

Ya antes, Feiman (1996) había llamado la atención con relación al entusiasmo por la figura del mentor ya que ello no había ido acompañado de una aclaración acerca de los propósitos del mentorazgo, ella señalaba que algunos estudios mostraban que los mentores promovían normas y prácticas convencionales que limitaban los alcances de las reformas educacionales y agregaba que eso no debería de sorprender, toda vez, que los profesores mentores tenían poca experiencia en las actividades propias del mentorazgo como son la observación y discusión con colegas. Agregaba Feiman que pocos mentores practicaban el tipo de enseñanza centrada en el alumno que



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

promovían las reformas educativas actuales y que si se quería que los mentores ayudaran a los profesores principiantes a aprender las formas de pensar y actuar asociadas a los nuevos modelos de enseñanza, se debería partir con profesores mentores que ya hayan participado en la reforma de su escuela y de su enseñanza.

Marcelo (2008) plantea que de acuerdo a las limitaciones del mentorazgo recién descritas, habría que conceptualizar programas de inserción que incluyan más experiencias formativas que exclusivamente la figura del mentor, por ejemplo, experiencias centradas en la práctica, en las necesidades de los alumnos, en la participación en proyectos de innovación, en el contacto e intercambio con otros profesores principiantes. Y que a ello podría contribuir el desarrollo de estándares de calidad para los profesores principiantes, los cuales pueden ayudar también a romper el círculo de socialización de los profesores principiantes, al contemplar objetivos de enseñanza, de actuación, y competencias docentes más amplias y ambiciosas.

Mirado en una perspectiva más global el tema que se está tratando –la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes de educación básica- se evidencia que una de las dificultades que tiene esta etapa es la dificultad para establecer conexiones entre la formación inicial docente y la formación permanente de los profesores. La investigación usa la metáfora de la “laguna de los dos mundos” (Feiman y Buchman, 1988) para referirse a este período, atendiendo a que la formación inicial docente parece que pierde influencia en el profesor novel cuando accede a un cargo como profesor permanente en el aula.

Alliaud y Antelo (2009) señalan que ni la formación inicial ni los primeros acompañamientos pueden aportar las respuestas para un desempeño eficaz de los profesores particularmente en la inserción profesional a la docencia que genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades. Señalan dichos autores que la formación docente inicial y el acompañamiento durante el período de inserción en la docencia favorecen el poner a los profesores principiantes en mejores condiciones para enseñar, si durante, su desarrollo, se mezcla la incorporación de lo que acontece en la institución escolar y el trabajo para el cual se está formando, con procesos de reflexión y estudio sobre la experiencia concreta que está viviendo, ya que formulan que de esa manera adquieren significado los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Desde otra mirada, existe evidencia (Ingersoll y Smith, 2004) que permiten plantear que la ausencia de oportunidades de acompañamiento o inducción poseen un efecto en la rotación de los profesores principiantes y en la decisión de mantenerse o abandonar la docencia

2.6.4. LA MENTORÍA EN CHILE

Respecto de la mentoría una experiencia que ya lleva un par de años en Chile (las primeras experiencias datan de 2004), es la impulsada por el Ministerio de Educación a través del Programa Inglés Abre Puertas (PIAP) que en la búsqueda de desarrollar nuevas estrategias para mejorar la formación inicial de los futuros docentes de inglés, ha optado por la progresiva instalación de un sistema de mentoría, que se orienta por el propósito de ofrecer apoyo en la etapa de inserción laboral y de iniciación pedagógica en establecimientos educacionales del sector municipal. En esa perspectiva el PIAP junto al CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica) desarrollaron un proyecto que incluía un Diplomado en Formación de Mentores (junto a una Universidad) y un Seminario Internacional orientado a mejorar los procesos pedagógicos por medio de la intervención efectiva de mentores. Hoy la intención es proyectar la figura del profesor mentor como un actor significativo en todo el sistema educativo, partiendo por los profesores de inglés.

Otra experiencia relacionada con la mentoría es la realizada en la Universidad Católica de Valparaíso (UCV) en donde se ha desarrollado un proceso de formación de mentoras de Educadoras de Párvulos con el objetivo de desarrollar competencias genéricas a desarrollar en las mentoras por medio de una formación en módulos que aborde contenidos tales como la mentoría: un medio para la inducción laboral, competencias de la Educadora de Párvulos en el nuevo contexto de la Educación Parvularia, Comunicación Efectiva, Comunidades de Aprendizaje, Estrategias de observación y registro a través de la Investigación-Acción y TIC en educación: seguimiento de plataforma virtual. Dicha experiencia hoy ha permitido plasmar un proyecto MECESUP denominado “Un perfil por competencias: Ajuste curricular que demandan los nuevos contextos para la Formación Inicial Docente de las/os Educadoras/es de Párvulos” que tiene como propósito desarrollar un ajuste a la calidad de la formación docente inicial del/a Educador/a de Párvulos, enmarcada en los criterios de Responsabilidad Social y en el Saber pedagógico, teniendo presente los desafíos y demandas emanadas desde la sociedad para el desempeño profesional docente.



Por otra parte, Inostroza (2008) da cuenta de un proceso vivido en un Programa de Formación de Mentores desarrollado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Según indica la autora la capacitación de mentores se realizó en un período intensivo y posteriormente en sesiones semanales y quincenales según los requerimientos de los módulos de trabajo, más el apoyo de una plataforma virtual de la Universidad que impartía la formación de mentores. Entre las estrategias que ha validado el Programa se puede señalar:

- a) Búsqueda de explicaciones "rivales". Que consiste en la acumulación de datos a través de sistematizaciones de seminarios-taller, grabaciones visuales de esos seminarios, bitácoras, talleres y entrevistas que se analizaron y no hubo explicaciones alternativas o casos negativos, por lo que se presenta confianza en la propuesta principal.
- b) Técnica de Juicio de Experto. El modelo de formación de mentores construido se expuso a la especialista Dra. Lily Orland-Barak, quién consideró que era un buen modelo "glocal", porque considera los planteamientos de la investigación global (países anglosajones, Israel, Canadá, etc.) y da cuenta de lo local (Chile, Región de la Araucanía).
- c) Contrastación. Esta técnica se usó tanto buscando semejanzas y/o diferencias con el estudio realizado con las diferentes profesoras principiantes.

Inostroza finalmente señala que la propuesta de formación de mentores es válida y significativa para la Formación de Mentores/as para profesores de Educación Básica Chilena.

Finalmente, en el año 2010 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) a través de la Red de Maestros de Maestros, red que tiene su propio portal a través del documento "*¿Cómo instalar una Política de Apoyo a la inserción de los docentes principiantes en las escuelas?*" sugiere que los establecimientos educacionales establezcan de manera formal una Estrategia de Apoyo al Docente Principiante, en el que se definen de manera bastante clara los aspectos que debe asumir cada actor en dicho proceso como se indica a continuación:

"El director o el equipo de dirección introduce e informa acerca del proyecto educativo institucional, reglamento de convivencia, normas de



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

funcionamiento, ubicación de los espacios, etc. Y facilitar los espacios formales al principiante para que pueda ser acompañado por el mentor.

Los docentes en equipo asumen integrar al principiante en las reuniones técnicas y de formación en servicio.

El mentor o mentora asume las tareas de acompañamiento y reflexión de la práctica docente” (<http://ww.rmm.cl>)

En el documento mencionado además se entregan breves antecedentes, se explica que el apoyo a la inserción de los profesores principiantes en las escuelas es una construcción conjunta que requiere una articulación entre el Ministerio de Educación (MINEDUC), Escuela y Universidad, correspondiendo a cada uno de esos actores lo siguiente:

“Donde el MINEDUC, a través de sus diferentes actores, es el llamado a iniciar dicha articulación, asegurando las condiciones para la sensibilización de la comunidad educativa, gestionando recursos y vinculándose tanto a la universidad como a la escuela.

La Escuela, en especial sostenedores, directores, jefes de UTP y equipo de gestión son los que acogen al principiante, es decir, donde la COMUNIDAD EDUCATIVA es la principal comprometida en proporcionar a los principiantes – en espacios formales o informales- información básica sobre establecimiento, la dinámica de la organización y la información que necesitan para realizar sus actividades de manera satisfactoria. Así como también de entregar las facilidades para la implementación del programa y comprendiendo el rol del mentor como un facilitador del aprendizaje y proveedor de espacios de reflexión, de conocimientos y experiencias. La Universidad es el espacio de reflexión y generación de conocimientos que permitan tanto validar el programa a través del seguimiento e implementación de líneas de investigación, como formar a mentores con capacidad de reflexión crítica y fortalecida en su función pedagógica” (<http://ww.rmm.cl>).

Luego el documento continúa explicando los beneficios que puede obtener la comunidad educativa, el sostenedor del establecimiento educacional y el sistema educativo, con el trabajo de un mentor apoyando a los profesores principiantes de la escuela o liceo. En el mismo portal de la Red Maestros de Maestros aparece un Directorio de Mentores Certificados 2010 y se señala que los profesores y profesoras que están en ese listado pueden acompañar a profesores que se inician en la docencia y son los únicos que



pueden recibir financiamiento del Ministerio de Educación, a través de dos vías:

- “1. *Proyectos de participación activa para Mentores/as de la Red Maestros de Maestros.*
2. *Proyectos de apoyo a profesores principiantes para mentores/as que tiene la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y/o Evaluación Docente Destacada vigente”* (<http://www.rmm.cl>).

Otra información que tiene la página de la web que hemos mencionado recientemente es una invitación a los profesores principiantes, en donde se les informa que existe la línea de Apoyo a la inserción profesional de los docentes que están viviendo su primera etapa de trabajo profesional, las acciones que comprende esa línea de apoyo, que el acompañamiento profesional es realizado por un docente mentor, el cual ha sido formado previamente para por universidades del país para desempeñar ese rol. Si el Profesor principiante se interesa debe registrarse en la página, con lo cual queda con la posibilidad de acceder al beneficio. Se le indica además al profesor principiante que para acceder a esa oportunidad de desarrollo profesional, debe cumplir con ciertos requisitos que son:

1. Estar en su primer año de ejercicio laboral, contratado por un establecimiento educacional subvencionado y
2. Contar con al menos 20 horas de aula y tener la autorización y compromiso del sostenedor y del director del establecimiento educacional donde se encuentra contratado para participar de esta experiencia.

Recientemente en Valparaíso, en agosto del año 2010, se comenzó a desarrollar el Proyecto “*Hacia un modelo de intervención para la inserción profesional de profesores noveles en la educación municipalizada chilena: Una experiencia piloto en la Corporación Municipal de Valparaíso*”, en el cual se desarrollarán una serie de Seminarios, jornadas, talleres, trabajos con un mentor/a y pasantías, con lo que se apoyará a 20 docentes principiantes pertenecientes a 14 establecimientos educacionales municipalizados de Valparaíso.

Por otra parte, El Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010) ha entregado al Ministerio de Educación la Primera Etapa del Informe Final denominado Propuestas para Fortalecer la Profesión Docente en el



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Sistema Escolar Chileno en donde se evaluar el contexto actual como una oportunidad histórica para seguir avanzando en reformas profundas que permitan en las próximas décadas, obtener resultados parecidos a los de países desarrollados tanto en términos de de aprendizajes como en la disminución de la brecha entre alumnos de distinto origen socio económico.

En las propuestas de dicho documento referidas a propiciar una carrera docente renovada desde la formación inicial docente se señala que *“los egresados de los programas de pedagogía que quieran acceder a la carrera docente deban aprobar un examen de habilitación de carácter obligatorio...El panel propone que para todos los futuros docentes debe existir un período de inducción, una vez superado el examen de habilitación. Este debe ser la puerta de entrada a la profesión docente y solo en casos muy especiales podrá significar una desautorización para mantenerse en la carera docente. No puede exceder el plazo de un año”* (Informe Final Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010: 63).

Lo anterior se fundamenta en el hecho de que el Panel de Expertos constata que en veinte de los veinticinco sistemas educativos analizados por la OCDE (2009), entre los cuales no está considerado Chile, consideran fases de prueba para los profesores principiantes, los cuales pueden formar parte de la formación inicial docente o al inicio de la profesión docente, no asegurando la titularidad al finalizar dicho período. Se señala que un proceso así puede ofrecer una ocasión para que tanto los profesores principiantes como los empleadores tengan la posibilidad de evaluar sus desempeños profesionales en la sala de clase, ya que se considera una etapa crucial en la carrera profesional (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010).

En estos momentos el Ministerio de Educación estudia las dimensiones de dicha propuesta del Panel de Expertos, referida a la posibilidad asunción por parte del Estado de un período de inducción, que seguramente será materia de conversación con los dirigentes del Colegio de Profesores. Cabe hacer mención que este Informe Final nada dice respecto de las mentoras,



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

CAPÍTULO 3: EL PROCESO GENERAL DE INVESTIGACIÓN



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este tercer capítulo se especifica el procedimiento metodológico utilizado en esta investigación, entregando elementos teóricos y prácticos. Para efectos de poder organizar la exposición de este capítulo se desagrega en tres fases que a continuación se detallan:

- a) En la primera fase, se describe el diseño de la investigación, explicando que esta se realizó en dos partes, la primera denominada descriptiva y la segunda denominada interpretativa;
- b) En la segunda fase se detallan la composición de la población y la selección de las muestras, tanto para la parte descriptiva como interpretativa.
- c) En la tercera fase se explican el proceso de recolección de información; los instrumentos de recolección de datos, tanto de la parte descriptiva como interpretativa de la investigación; la operacionalización de las variables y el proceso de adaptación de los instrumentos utilizados como también el análisis de su fiabilidad y validez. Por último, se explicitan las formas de procesar y analizar los datos.

El diseño de la investigación hace referencia “*al plan o estrategia para responder a las preguntas de investigación*” (Hernández et al., 1998). Denzin y Lincoln (1994, citado en Rodríguez et al., 1996: 61) señalan que “*El diseño sirve para situar al investigador en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto*”. Más en concreto, en esta investigación el objeto de estudio, se abordará desde un enfoque combinado a través de una metodología cuantitativa y cualitativa, la cual estuvo compuesta de dos partes complementarias, una, descriptivo (de orientación positivista) y otro interpretativa (de orientación naturalista), lo cual le da un carácter de investigación mixta (Cook y Reichardt, 1986; Bisquerra, 2000; Sandín, 2003), ya que el objeto de estudio es abordado desde las perspectivas cuantitativas y cualitativas, utilizando distintas técnicas de investigación.

En un primer momento, se presenta la explicación de la primera parte realizada que, es de carácter descriptiva y que tuvo como propósito identificar la percepción de los profesores principiantes respecto de las preocupaciones y problemas en la experiencia de inserción profesional a la docencia y la percepción respecto al tipo de apoyo o acompañamiento que eventualmente tuvieron por parte de algún miembro del establecimiento educacional, sea por parte de algún profesor par o por un directivo docente en ese proceso.



En un segundo momento, se presenta la segunda parte realizada de carácter interpretativa, que tuvo como propósito profundizar en la comprensión que atribuyen a esas experiencias de acompañamiento los profesores principiantes, e indagar de que manera se acogieron y abordaron las preocupaciones y problemas de ellos en la ausencia o presencia de esos procesos de apoyo.

Al comienzo de la investigación se revisó exhaustivamente bibliografía sobre los contenidos centrales de este estudio, lo que permitió la construcción de un Cuestionario para profesores principiantes a partir de un Inventario de Preocupaciones de profesores principiantes y otras fuentes consultadas. Para el estudio intensivo, parte cualitativa, se realizó un guión (Flick, 2004) o "guía temática" (Baeza, 1995, 2000) de entrevista semi-estructurada y focalizada mediante focos que fueron introducidos por el investigador en la conversación con los profesores principiantes.

Considerando que se trata de una aproximación al objeto de investigación de manera comprensiva, intentando "captar la significación cognitiva, afectiva y vivencial" (Cornejo, 1995) del objeto de estudio (la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes de educación básica y las experiencias de acompañamiento por parte del establecimiento educacional a los profesores principiantes en su inserción profesional) y que no se tiene el propósito de manipular deliberadamente ciertas variables se ha optado por un diseño metodológico de carácter no experimental de tipo descriptivo interpretativo.

3.1. FASE 1 A: DISEÑO DE LA PARTE DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

En la primera fase de la investigación, se realizó una primera parte, fase descriptiva de carácter transeccional con un Cuestionario como técnica de obtención de información. El estudio descriptivo "...busca especificar las propiedades importantes de personas grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis...miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar...desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así (vélgase la redundancia) describir lo que se investiga" (Hernández et al 1998: 60).



La parte descriptiva de la investigación recogió información que permitió caracterizar demográficamente a los profesores principiantes; identificar las preocupaciones y problemas en la etapa de inserción profesional a la docencia que viven los profesores principiantes de Educación Básica y las experiencias de acompañamiento o procesos de apoyos (tanto formales como informales) realizados por profesores pares y/o directivos docentes que acompañaron a profesores principiantes en ese proceso.

Como ya se ha señalado, como instrumento se utilizó un Cuestionario para profesores principiantes ad hoc, a partir del “*Inventario de Preocupaciones de Profesores principiantes*” elaborado por Carlos Marcelo y otras (<http://www.ctascon.com/Inventariodepreocupaciones.htm>) a lo que se sumaron otras fuentes consultadas por el autor de esta investigación.

3.2. FASE 1 B: DISEÑO DE LA PARTE INTERPRETATIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Respecto de la parte interpretativa de esta investigación, la aproximación al objeto de estudio se realiza con un enfoque socio-constructivo, considerando que por una parte, se privilegia la comprensión de un fenómeno y por otra, se entiende la realidad como dinámica y relacional situada en contextos concretos en un tiempo determinado, de tal manera, que existe una permanente interacción entre lo general y lo particular, y lo objetivo y lo subjetivo.

El enfoque socio-constructivo, entendido al interior del paradigma interpretativo – según Irene Vasilachis (1992) – “*tiene su razón de ser en el hecho de que la mira se ubica no sobre el mundo objetivo, sino en el contexto del mundo de la vida que tiene una relación de copresencia con el mundo objetivo. De esta manera, el método para conocer ese mundo de la vida no puede ser la observación exterior de los fenómenos, sino la comprensión de las estructuras significativas del mundo de la vida por medio de la participación en ellas, a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas*” (Vasilachis, 1992:48).

Desde esta perspectiva epistemológica se considera que los actores tienen una construcción personal del mundo, asumiéndose entonces, que el conocimiento es relativo, provisorio e idiosincrásico. De tal forma, la realidad



a investigar no es una realidad dada, sino que la construcción que va haciendo cada sujeto en interacción dialógica con el mundo. Es decir, que las personas van construyendo significados a partir de sus experiencias, por lo que en este estudio, interesa al autor llegar a comprender los significados que están atribuyendo a las preocupaciones, problemas y experiencias de acompañamiento en la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica en Chile desde la perspectiva de ellos mismos.

3.3. FASE 2: COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LAS MUESTRAS

El objeto de este estudio es la experiencia de inserción profesional a la enseñanza de profesores principiantes de Educación Básica recién titulados con sus preocupaciones y problemas y la percepción de ellos sobre los apoyos formales e informales que reciben en esa etapa crucial de su aprendizaje.

A continuación se describirá como se seleccionará la muestra en el caso de la parte descriptiva de investigación y cómo se seleccionarán los casos en la parte interpretativa del estudio.

3.3.1. MUESTRA PARTE DESCRIPTIVA

Para determinar la muestra de esta investigación, se consideraron los datos demográficos existentes acerca de los profesores principiantes en Chile a Julio del año 2007 según antecedentes del Ministerio de Educación de Chile, según los cuales se señala un total de 174.882 profesores de Educación Básica y Media trabajando en 11.764 colegios del país. De los Profesores anteriores, 22.194 (o sea el 12,6%) corresponde a profesores principiantes titulados, de ellos, 17.253 son damas (77,7%) y 4.941 son varones (22,2%).

Del total de profesores principiantes antes mencionados de Educación Básica y Media, 21.204 (95,5%) son docentes de aula (de los cuales 16.501 son mujeres (77,8%) y 4.703 son varones (22,1%)). Del total anterior, 13.491 (63,6%) profesores principiantes están distribuidos en las 14 regiones del país (http://w3app.mineduc.cl/Dedpublico/anuarios_estadisticos) exceptuando la Región Metropolitana, en la cual se encuentran 8.703 (41%) profesores principiantes titulados trabajando en 2764 colegios.

En Chile, los profesores principiantes de Educación Básica ascienden a 7.603 personas de los cuales 5.995 (78,8%) son mujeres y 1.608 son hombres (21,1%) y que representan el 35,8% del total de profesores principiantes a nivel nacional. De esos profesores principiantes de Educación Básica anteriormente mencionados, 7.318 son docentes de aula (5.791 mujeres (79,1%) y 1.527 son varones (20,8%)) como se menciona en la tabla siguiente.

TABLA 12. ANTECEDENTES DE PROFESORES PRINCIPIANTES CHILENOS

	Profesores Principiantes a nivel Nacional	Profesores Principiantes a nivel Nacional que son Docentes Aula	Profesores Principiantes E. Básica a nivel Nacional	Profesores Principiantes E. Básica Docentes Aula a nivel Nacional	Profesores Principiantes E. Básica a nivel de Región Metropolitana	Profesores Principiantes E. Básica a nivel de Región Metropolitana Docentes Aula
Total mujeres	17.253(77,7%)	16.501(77,8%)	5.995(78,8%)	5.791(79,1%)	2.483(81,6%)	2.425(81,7%)
Total hombres	4.941 (22,2%)	4.703 (22,1%)	1.608(21,1%)	1.527(20,8%)	560(18,4%)	540 (18,2%)
Total	22.194	21.204	7.603	7.318	3.043	2.965

Como se puede observar en la Tabla 12, de 7.318 profesores principiantes de Educación Básica que son docentes de aula que están trabajando a nivel nacional, 2.965 personas son profesores de Educación Básica de aula que se desempeñan en la Región Metropolitana, de los cuales, 2.425 son mujeres (81,78%) y 540 son hombres (18,21%). Con relación al colegio en donde trabajan estos profesores, 489 (16,5%) se desempeñan en el sector municipal, 1942 (65,5%) en el sector particular subvencionado, y 534 (18%) en el sector particular pagado.

TABLA 13. PROFESORES PRINCIPIANTES DOCENTES DE AULA

	Profesores Principiantes nivel nacional	Profesores Principiantes Región Metropolitana
Total Profesores de E. Básica que son docentes de aula	7.318	2.965 (40,51%)

De esta forma la población en estudio de la parte descriptiva de esta investigación, de acuerdo a lo anterior, constituida por el conjunto de profesores principiantes en Educación Básica, que se encontraban desempeñando funciones como docentes de aula en establecimientos educacionales de dependencia municipal, particular subvencionada y particular privada en la Región Metropolitana de Chile y que tienen una



experiencia profesional igual o menor a tres (3) años (al año 2008) ascienden a 2.965 profesores.

En base a este universo de casos (2.965 docentes) y teniendo en consideración que una muestra es *"una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado. Las muestras tienen un fundamento matemático estadístico. Este consiste en que obtenidos de una muestra elegida correctamente y en proporción adecuada, unos determinados resultados, se puede hacer la inferencia o generalización, fundada matemáticamente, de que dichos resultados son válidos para el universo del que se ha extraído la muestra, dentro de unos límites de error y probabilidad, que se pueden determinar estadísticamente en cada caso"* (Sierra-Bravo, 2005:174-175).

Las muestras deben cumplir condiciones fundamentales que son cuatro:

- a) Que comprendan parte del universo y no la totalidad de éste;
- b) Que su amplitud sea estadísticamente proporcionada a la magnitud del universo;
- c) La ausencia de distorsión en la elección de los elementos de la muestra, ya que si la elección presentase alguna anomalía, la muestrea resultará por este mismo hecho viciada y
- d) Que sea representativa o reflejo fiel del universo, de tal manera que reproduzca sus características básicas en orden a la investigación (Sierra-Bravo: 2005).

Se optó por muestreo aleatorio, estratificado proporcional por sexo del profesor y dependencia administrativa del colegio.

El tamaño muestral teniendo como base el dato de la población ya antes mencionado es ($N = 2965$), con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del $\pm 5\%$ dio como tamaño muestral 352 profesores principiantes de Educación Básica. Los cálculos se consignan en la siguiente fórmula,

$$n = \frac{\left(\sum_{h=1}^H N_h \sqrt{P_h Q_h} \right)^2}{N^2 \left(\frac{B^2}{4} \right) + \sum_{h=1}^H N_h P_h Q_h}$$



N= Número total de profesores principiantes para el período de estudio, para este efecto 2965

B= Error muestral, 0.05

P= Probabilidad asignada a la detección de una determinada característica, 0.5

Entonces para un nivel del 95% de certeza se estima una muestra de 352 profesores principiantes.

$$n = \frac{1482.5^2}{(2965)^2 \left(\frac{0.05^2}{4} \right) + 741.25} = 352$$

Lo anterior significa una muestra de 352 (trescientos cincuenta y dos) profesores principiantes de Educación Básica que se desempeñan en funciones de docencia de aula en la Región Metropolitana de Chile que tienen entre 0 y 3 años de experiencia docente.

A fin de obtener el tamaño muestral ideal se procedió a un sobremuestreo del 5 por ciento, esto es, se generó una muestra ligeramente mayor que la idealmente estimada, para así evitar los problemas que surgen de la pérdida de datos por diferentes motivos (Cuestionarios perdidos, Cuestionarios respondidos incompletos, respuestas no coherentes, entre otros). Al realizar este proceso se obtuvo finalmente una muestra válida de 374 profesores principiantes de Educación Básica, lo que altera levemente el margen de error, que desciende desde $\pm 5\%$ a $\pm 4,85\%$, lo anterior para un nivel del 95% de certeza.

TABLA 14. PROFESORES PRINCIPIANTES Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

	Profesores Principiantes nivel Región Metropolitana	Muestra de Profesores Principiantes Región Metropolitana
Total Profesores de E. Básica que son docentes de aula	2.965	374(12,6%)

Para la composición de los 374 casos que integrarán la muestra de profesores principiantes de Educación Básica que se desempeñan como docentes de aula en colegios de dependencia administrativa municipal, particular subvencionado y particular privado de la Región Metropolitana, se



ha considerado adecuado las proporciones de profesores mujeres y varones a nivel regional.

TABLA 15. PROFESORES PRINCIPIANTES POR SEXO Y TIPO DE COLEGIO

	Profesores Principiantes Educación Municipal	Muestra de Profesores Principiantes Educación Municipal	Profesores Principiantes Educación Particular Subvencionada	Muestra de Profesores Principiantes Educación Particular Subvencionada	Profesores Principiantes Educación Particular Privada	Muestra de Profesores Principiantes Educación Particular Privada
Total Profesores de E. Básica mujeres	365(15%)	50(16,3%)	1588(65,4%)	198(65,8%)	472(19,4%)	54(17,7%)
Total Profesores de E. Básica varones	124(22,9%)	12(16,9%)	354(65,5%)	47(64,6%)	62(11,4%)	13(18,4%)
Total muestra por dependencia administrativa en Estudio=352		62(16.5%)		245(65.5%)		67(17.9%)
Total Profesores de Educación Básica = 2965	489(16.4%)		1942(65.4%)		534(18%)	

3.3.2. MUESTRA PARTE INTERPRETATIVA

Los participantes de la parte interpretativa de esta investigación son 12 (doce) profesores principiantes de educación básica de la Región Metropolitana que tuvieron pocos/muchos problemas y que han señalado tener poco/mucho apoyo, y que han tenido inserción profesional a la docencia en establecimientos educacionales con dependencia administrativa municipal, particular subvencionado y particular privado, con los cuáles se profundizará en su experiencia de inserción profesional a la docencia para conocer con más detalles las experiencias, eventos críticos y dispositivos o procesos de apoyo más significativos involucrados en esta etapa de la vida profesional de los profesores principiantes. De tal manera, que la unidad de selección es el profesor principiante de educación básica de la Región Metropolitana de Chile, a través de los criterios antes mencionados.



La metodología cualitativa tiene criterios para seleccionar los informantes, la que difiere de la lógica de un muestreo cuantitativo. En este caso el criterio empleado apunta a recuperar la información de sujetos que fueron agrupados previamente en tipologías construidas a partir de las evidencias o atributos particulares encontradas en el estudio cuantitativo. En esta investigación que utiliza una metodología mixta, en la parte cuantitativa se maximiza la diferencia expresada en las distintas tipologías; a saber más o menos problemas y contra o no con apoyo. Entonces la selección de los sujetos de la parte cualitativa del estudio tiene como criterio rector recoger información descriptiva y de carácter narrativo de dichos profesores con la finalidad de describir y comprender la experiencia de la inserción profesional del profesorado.

3.4. RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

La recolección de datos en el trabajo de campo se desarrolló en dos etapas, en primer lugar parte descriptiva de la investigación que se realizó entre Agosto y Diciembre del año 2008 y en segundo lugar la parte interpretativa que se realizó entre Marzo y Septiembre del año 2009.

Una vez seleccionados los profesores principiantes de manera aleatoria -resguardando los porcentajes de muestras de profesores de acuerdo a la dependencia administrativa del colegio que existían en la Región Metropolitana- se contactaron en sus respectivos colegios para comunicarles el objetivo de la investigación y su posibilidad de participar en él. Si aceptaban participar, se acordaba una cita para la administración del Cuestionario, o se dejaba el Cuestionario y se pasaba a retirar posteriormente.

Paralelamente a la administración, de cuestionarios se iban ingresando a la base de datos la información recogida, para poder ir creándola progresivamente hasta completar el total de profesores principiantes que son 374 Cuestionarios para profesores principiantes recuperados y completos.

Una vez analizados los cuestionarios administrados a los profesores principiantes Educación Básica, se seleccionaron los 12 profesores principiantes, por medio de un análisis clasificatorio múltiple de conglomerados en dos fases, basando la descripción, principalmente, en los elementos que entrega el sistema base del SPSS.



El procedimiento de análisis de conglomerados en dos fases, es una herramienta de exploración diseñada para descubrir las agrupaciones naturales (o conglomerados) de un conjunto de datos que, de otra manera, no sería posible detectar o al menos resultaría muy trabajoso. El algoritmo que emplea este procedimiento, incluye varias funciones que lo hacen diferente y más potente de las técnicas de conglomeración tradicionales, como el clásico análisis de conglomerados con dendrograma.

Así por ejemplo, es posible, entre otros, el tratamiento de variables categóricas y continuas al mismo tiempo, cosa que no resulta posible con los esquemas más antiguos. Al suponer que las variables son independientes. Además, realiza una selección automática del número de conglomerados, esto mediante la comparación de los valores de un criterio de selección del modelo para diferentes soluciones de conglomeración, de forma tal que se logre determinar automáticamente el número óptimo de conglomerados, omitiendo entonces decisiones subjetivas en estos aspectos. Finalmente posee la capacidad de escalabilidad, que dice relación con la construcción de un árbol de características de conglomerados que confecciona un resumen de registros, lo que permite a este procedimiento analizar archivos de datos de gran tamaño en poco tiempo.

Para seleccionar a los 12 profesores con los cuales se profundizará por medio de la realización de entrevistas semiestructuradas o semiestandarizadas (Flick, 2004), de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) Que sean profesores que en sus puntajes de la Escala de Apreciación sobre Tipos de Problemas declararon tener pocos/muchos problemas (No se consideró El Inventario de Preocupaciones por no evidenciarse diferencias significativas por ninguna variable);
- b) Que sean profesores que declaren ausencia/presencia de apoyo en su inserción profesional a la docencia;
- c) Profesores que permitan representar las distintas dependencias administrativas de los establecimientos educacionales en que se desempeñan los profesores principiantes.



3.4.1. ANÁLISIS DE DATOS EN LA PARTE DESCRIPTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, para el análisis de los datos se realizó pruebas correspondientes a procesos de estadística descriptiva. Específicamente, se llevó a cabo un análisis univariable con el cual se caracterizó y describió la muestra (caracterización sociodemográfica y antecedentes generales de los profesores principiantes de Educación Básica) en el cual se utilizaron variables como sexo, edad, provincia de la Región Metropolitana, Ciclo en que ejerce, experiencia docente, permanencia en la escuela, tipo de institución donde obtuvo el título, modalidad del programa de formación, estudios complementarios, funciones complementarias a la labor docente y dependencia administrativa del establecimiento.

Este tipo de análisis univariable se caracteriza por proporcionar fundamentalmente:

- a) Medidas representativas de la población
- b) Índices de la dispersión o desviación típica de estas medidas respecto a la distribución que representan.
- c) Procedimientos para normalizar los valores de la distribución; y
- d) Medidas de las desigualdades de unos valores en relación con otros. (Bravo, 2003, p. 462).

Y los pasos que se realizan en el procedimiento del análisis univariable son los siguientes:

- a) Se parte de los resultados estadísticos
- b) Es conveniente su normalización para facilitar comparaciones.
- c) Comparación interna de unos valores o categorías de la variable analizada con otros, y de las medidas estadísticas con las referentes poblaciones.
- d) Expresión de enunciados estadísticos que reflejan las conclusiones derivadas del análisis estadístico.
- e) Su interpretación según el marco o las condiciones y supuestos de la investigación.
- f) Dar una fórmula teórica a estos enunciados.
- g) Contraste y armonización con la teoría ya existente sobre materia. (Bravo, 2003, pág. 463).



En segundo lugar, se realizó una comparación de medias de los factores o dimensiones que componen la Escala de Preocupaciones y la Escala de Problemas que perciben los profesores principiantes al momento de su inserción profesional y que forman parte del Cuestionario para profesores principiantes. Comparación que se realiza en base a las variables de identificación y caracterización del profesor principiante, tales como sexo, edad, provincia, nivel en que ejerce, experiencia docente, permanencia en la escuela, tipo de institución donde obtuvo el título, modalidad del programa de formación, estudios complementarios, funciones complementarias a la labor docente, dependencia administrativa del establecimiento donde tiene mayor carga horaria y la dedicación actual a la docencia.

La función principal de realizar esta prueba estadística, se basa en su utilidad para informar si existen o no diferencias significativas entre las categorías de las variables mencionadas anteriormente (variables de caracterización y de antecedentes generales de los profesores principiantes), y los factores o dimensiones que componen la Escala de Preocupaciones y la Escala de problemas. En torno a las pruebas que son utilizadas específicamente para la comparación, se encuentra la prueba T de Students y ANOVA.

3.4.2. ANÁLISIS DE DATOS EN LA PARTE INTERPRETATIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se ha mencionado anteriormente, en esta investigación, particularmente en la parte interpretativa, se trabajó con entrevistas semi estructuradas, con el propósito de profundizar en el dato recogido en la aplicación y análisis de los Cuestionarios para profesores principiantes, mediante un procesamiento de la información con el programa informático MAXQDA el cual permitirá explorar y analizar sistemáticamente los textos. Con dicho programa informático se pueden analizar los siguientes textos: transcripciones de entrevistas abiertas de todo tipo; preguntas abiertas de entrevistas semiestandarizadas; trabajo de campo, protocolos de observación, notas de campo; grupos de discusión, grupos focales; discursos y documentos; textos de la red; textos especiales como discursos políticos, estudios de caso. MAXQDA permite al investigador trabajar con textos en Rich Text Format (formato de texto enriquecido), además, se utiliza para construir conjuntos de textos y poder realizar interpretaciones específicas. El programa permite crear un sistema de código jerárquico (categoría) con hasta diez niveles. También



proporciona la posibilidad de seleccionar y codificar segmentos de textos y asignarle códigos o subcódigos desde un sistema de códigos.

Asimismo, sirve para definir unidades de texto mientras se codifica; para adjuntar una puntuación de peso a segmentos de texto indicando la relevancia del segmento para la investigación. Permite, incluso, seleccionar palabras o términos en el texto e insertarlos automáticamente en el sistema de códigos; buscar palabras o combinaciones de palabras en tus textos o subgrupos de textos; escribir memos para recordar tus ideas e hipótesis. Incluso, sirve para definir variables cuantitativas y utilizarlas en combinación con textos y palabras códigos; exportar e importar la tabla de las variables a o de programas estadísticos o Excel

El programa MAXQDA permitirá codificar las entrevistas transcritas permitiendo con ello realizar el análisis de la información cualitativa con el Método de Comparación Constante (MCC), con lo cual se inicia la etapa de interpretación.

En la parte interpretativa del estudio, la construcción de categorías bajo las cuales se realizan los análisis de datos cualitativos, nacen por una parte, de la atención y consideración del significado del contenido de las respuestas entregadas en las entrevistas por los profesores principiantes, como por otra parte, los ejes temáticos del Marco Teórico Conceptual y de los Objetivos que orientan esta investigación.

De tal manera, que los datos recolectados a través de entrevistas semiestandarizadas fueron sometidos a un Método de Comparación Constante (MCC), el cual tiene una orientación a la generación de teoría basada en datos. El planteamiento central del MCC es que la teoría surge de la interacción con los datos aportados por el trabajo de terreno. Así, en este contexto, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos. El MCC es el método de análisis cualitativo que emplearon Glaser y Strauss en sus estudios y el que caracterizó a la Teoría Fundamentada, desde donde toma los fundamentos del método, frente a otras formas de aproximación al análisis de datos cualitativos, como esforzarse en la codificación sobre la generación de teoría, o por el contrario, centrarse en la generación de ideas teóricas sin prestar la debida atención a la codificación y el análisis (Andréu, García-Nieto y Corbacho, 2007). Glaser y Strauss integran la codificación y la generación de teoría fundamentada de un modo sistemático mediante un procedimiento



analítico de comparación constante, desarrollando categorías, propiedades e hipótesis (Glaser y Strauss, 1999).

El Método de Comparación Constante (MCC) de la Teoría Fundamentada tiene cuatro etapas:

- a) Comparación de sucesos aplicables para cada categoría. La tarea inicial del analista es codificar cada suceso para formar tantas categorías de análisis como sea posible sugeridas por los propios datos. Desde ese instante el investigador puede escribir notas o memorandos con las ideas que surgen basadas en los datos, no en razonamientos especulativos.
- b) Integración de las categorías y sus propiedades. Cuando ya se han definido unas categorías y redactado algunos memorandos el análisis continua comparando los sucesos y categorías, de esta forma el investigador va obteniendo un progresivo conocimiento respecto del fenómeno que está estudiando que le posibilita cambiar las características de las categorías reflejadas en las comparaciones iniciales, o también integrarlas con otras categorías de análisis. Paralelamente que se realiza la comparación constante entre las categorías e integra sus características, va generando desarrollo teórico.
- c) Delimitación de la teoría. Cuando el análisis está progresando se requiere delimitar las categorías y consecuentemente perfilar la teoría. Como producto de la comparación de las categorías la teoría se va nutriendo o modificando y haciéndose más consistente, llegándose a un punto tal de desarrollo teórico que los últimos cambios se dirigen a depurar al máximo la categoría, así, se desestiman las características que no parecen relevantes, se integran las características más significativas y lo más importante, se reducen las categorías que están relacionadas. La reducción o agrupación de categorías se elabora cuando se evidencia que aparecen similitudes entre algunas de las categorías establecidas, resultando un conjunto más pequeño de categorías con un mayor nivel conceptual. El investigador, al reducir las categorías y obtener una mayor amplitud teórica, logra plasmar dos requisitos importantes en la construcción de teoría: la sobriedad de las formulaciones y la extensión de la teoría a una mayor amplitud de situaciones, manteniendo una estrecha relación entre teoría y datos. Glaser y Strauss denominan saturación teórica al instante en el cual no



surgen de los datos analizados nuevas características de la categoría, es decir, cuando los datos no aportan nada nuevo. El muestreo teórico y la saturación teórica tienen la característica de que orientan para la recolección de datos que son necesarios y no perderse en recopilar una gran cantidad de ellos.

- d) Redacción de la teoría. El investigador finalmente se encuentra con datos codificados, categorías, memorandos y un postulado teórico. Las ideas que se han ido plasmando en los memorandos señalan los significados de las categorías, estas anotaciones se convierten en el principal soporte para la redacción del informe. Si los comentarios registrados en los memorandos se han elaborado rigurosamente, proporcionan un material esencial para redactar la teoría. Lo que no impide que se tenga que retornar a los códigos para precisar algunas cuestiones o buscar ejemplos para la teoría (Glaser y Strauss, 1999).

El Método de Comparación Constante (MCC) usa un conjunto de datos seleccionados por la delimitación de la teoría y la reducción y saturación de categorías. De esta forma se acota la recolección de datos y solo se amplía a nuevos datos si lo requieren las exigencias del muestreo teórico. Con un criterio teórico en la investigación se ahorra esfuerzo personal y tiempo, si no se tiene ese criterio teórico, la delimitación del universo para la recolección de datos es arbitraria y tiene menos probabilidades de obtener un resultado integrado.

Glaser y Strauss (1999) señalan las propiedades del Método de Comparación Constante (MCC):

- a) Ofrece mayores posibilidades de lograr una teoría basada en los datos. Con la comparación constante el análisis considera una mayor diversidad de datos, entendiendo por ello, que cada suceso es comparado con otros sucesos o con las propiedades de otras categorías atendiendo a sus semejanzas y diferencias.
- b) Se trata de un método inductivo de desarrollo de teoría. La comparación constante de sucesos conduce a un desarrollo teórico, el investigador se esfuerza en desarrollar ideas con una mayor complejidad conceptual que la que a simple vista proporciona el material cualitativo analizado.
- c) El análisis se dirige a enfatizar las semejanzas y diversidades más significativas de los datos y a utilizar conceptos para explicar las



diferencias de los datos. El análisis controla y domina los datos, lo cual facilita la labor de reducir categorías.

- d) A partir de los datos recolectados, el análisis conduce a una teoría sustantiva, es decir, a una teoría específica para el campo sobre el cual se ha hecho la investigación (Andreú, García-Nieto y Corbacho, 2007).

En esta investigación, una vez identificadas, clasificadas y analizadas las categorías extraídas de las entrevistas, a través de una codificación abierta entendida esta como "*el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones*" (Strauss y Corbin, 2002: 110) se procedió a buscar posibles relaciones conceptuales con el resultado de la parte descriptiva y los supuestos presentes en el Marco Teórico, de manera de triangular la información, para progresivamente ir teniendo una mayor interpretación y comprensión del fenómeno en estudio, que es la inserción profesional de profesores principiantes de Educación Básica de la Región Metropolitana de Chile, particularmente de las preocupaciones, problemas y desafíos desde la percepción que ellos tienen de ausencia o presencia de acompañamiento en los establecimientos educacionales. Es en este proceso en donde se ha ido gestando el desarrollo, articulación y consolidación de categorías que permitan ir esbozando las conclusiones, que permitan tomar distancia del fenómeno en estudio empíricamente tal, para volver a aproximarse a él con esta nueva mirada epistemológica.

Se ha procurado en todo este proceso velar por el resguardo de ciertos criterios de rigor científico (Galaz, 2007) que son los siguientes:

- a) Densidad: La consideración de fragmentos de las entrevistas a los profesores principiantes participantes de la fase interpretativa de la investigación ha posibilitado graficar y detallar intenciones y significados que representan el fenómeno en estudio;
- b) Aplicabilidad y utilidad: Las categorías encontradas en las fuentes utilizadas dan cuenta de la complejidad de los resultados, pero también de la representatividad con las lecturas que los profesores hacen de sus prácticas;
- c) Profundidad: Con el propósito de asegurar la aplicabilidad y dar un mayor nivel de profundidad a los análisis se ha considerado una triangulación, entre el Marco Teórico, la fase descriptiva y la fase



interpretativa del estudio, teniendo como telón de fondo los objetivos y preguntas de esta investigación.

- d) Representatividad y generalización: Como antes ya se ha señalado, esta investigación tiene como propósito comprender desde los actores, es decir desde los profesores principiantes de Educación Básica, el proceso de inserción profesional a la docencia, con sus preocupaciones, problemas, acompañamientos y desafíos. Se considera que esto se puede hacer desde dos niveles, desde la biografía de los profesores participantes en las entrevistas como desde el contexto (establecimiento educacional) en donde los profesores contestaron el Cuestionario para profesores principiantes. De tal manera, que los resultados cobran validez solo en ese contexto histórico y cultural de los relatos de las entrevistas y no en su grado de generalización o replicabilidad a otros espacios.

Lo primero que se realizará en esta investigación es la lectura de las 12 (doce) entrevistas por parte del investigador para levantar categorías entendidas éstas como "*conceptos que representan fenómenos*" (Strauss y Corbin, 2002: 110), esas categorías se considerarán en el análisis con el Programa MAXQDA. Cabe hacer mención que en este proceso también surgen subcategorías entendidas como "*conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan calidad adicional y especificidad*" (Strauss y Corbin, 2002, p.110). Como se usará el Método de Comparación Constante (MCC) se irán comparando los distintos párrafos de las diversas entrevistas arrojados por el MAXQDA, hasta saturar las categorías ya que así se ofrece mayores posibilidades de lograr una teoría basada en los datos. Con la comparación constante el análisis considera una mayor diversidad de datos, entendiendo por ello, que cada suceso es comparado con otros sucesos o con las propiedades de otras categorías atendiendo a sus semejanzas y diferencias. Se debe recordar que se trata de un método inductivo de desarrollo de teoría. La comparación constante de sucesos conduce a un desarrollo teórico, el investigador se esfuerza en desarrollar ideas con una mayor complejidad conceptual que la que a simple vista proporciona el material cualitativo analizado. El análisis se dirige a enfatizar las semejanzas y diversidades más significativas de los datos y a utilizar conceptos para explicar las diferencias de los datos. El análisis controla y domina los datos, lo cual facilita la labor de reducir categorías.



A partir de los datos recolectados, el análisis conduce a una teoría sustantiva, es decir, a una teoría específica para el campo sobre el cual se ha hecho la investigación (Andréu, García-Nieto y Corbacho, 2007).

Finalmente, como se ha señalado reiteradamente en este capítulo, el objeto de estudio que tiene esta investigación, que es la inserción profesional de profesores principiantes de Educación Básica en establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y particulares privados de la Región Metropolitana de Chile, ha sido abordado desde la perspectiva cuantitativa (Parte Descriptiva) y desde la perspectiva cualitativa (Parte interpretativa), por lo que en las conclusiones se intencionará un análisis integrado y complementario de la información recolectada, integrado atendiendo a que se quiere abordar un fenómeno educativo desde partes investigativas que permiten configurar una visión más ensamblada del objeto de estudio y complementaria, porque se enriquece la aproximación progresiva al mismo desde las distintas miradas, la cuantitativa y la cualitativa, las cuales al decir de Bisquerra (2000, 56) La primera se mueve dentro de una ciencia nomotética, cuyo objetivo es llegar a formular leyes generales. La segunda se mueve en una ciencia ideográfica, cuyo énfasis está en lo particular e individual. Y es desde ésta integración y complementariedad que se realizará el análisis e interpretación final de la información para comenzar a gestar las conclusiones de este estudio.

3.5. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

A continuación se describirán los distintos instrumentos usados tanto en la parte descriptiva de la investigación como es el Cuestionario para profesores principiantes como en la parte interpretativa de la investigación como es la Entrevista semiestructurada.

3.5.1. CUESTIONARIO PARA PROFESORES PRINCIPIANTES

Para elaborar el Cuestionario para profesores principiantes se consideraron los objetivos de la investigación, la revisión de la literatura y la experiencia de otras investigaciones relativas al tema en estudio, de tal manera que finalmente se definieron cuatro partes que lo componen y que son las siguientes:



- a) Características Socio demográficas (Sexo, Estado Civil, Edad, Comuna de residencia, nivel y curso en que ejerce, asignaturas que imparte, años de permanencia en la escuela, años de experiencia docente, título profesional, otros títulos que posea, cargo en el colegio, dependencia administrativa del colegio y dedicación actual a la docencia).
- b) Preocupaciones e inquietudes de los profesores principiantes respecto de la enseñanza en su Inserción Profesional a la Docencia.
- c) Tipos de Problemas que afectaron a los profesores principiantes en su Inserción Profesional a la docencia.
- d) Percepciones de los profesores principiantes respecto a la presencia o ausencia de acompañamientos, tipo de acompañamiento y efectos de ese acompañamiento en su aprendizaje y desarrollo profesional.

El uso de cuestionarios se asocia generalmente a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos. Varias son las razones para realizar esta asociación, entre ellas cabe señalar, que los cuestionarios se construyen para contrastar puntos de vista, y no para explorarlos, que favorecen el acercamiento a formas de conocimiento nomotético y no ideográfico, que su análisis descansa más en el uso de indicadores estadísticos que tienen como objetivo acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) a un punto de referencia mayor y definitorio (población), que en general frecuentemente son diseñados y analizados sin considerar otras perspectivas más que el punto de vista del investigador. (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En consecuencia, *“el Cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. Allí se anotan las respuestas, en unos casos de manera textual y en otros de forma codificada...Esta modalidad de procedimiento de encuesta permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad”* (Rodríguez, Gil y García, 1996:186)

Con relación a la contestación y devolución del cuestionario por parte de los participantes, Fox (1980:610) aconseja la conveniencia de seguir un proceso que se desarrolla en cuatro etapas:



- a) Limitación de la extensión del cuestionario, para que los participantes consultados tengan que dedicar el menor tiempo posible para contestarlo;
- b) Estructuración del formato de respuesta en el mayor grado posible de tal manera que los consultados tengan que escribir lo mínimo;
- c) Redacción del material introductorio de un modo claro y sincero para que los consultados sepan la finalidad de la investigación y el fin que se dará a los datos, y
- d) Considerar algún sistema para que los participantes conozcan, si así lo desean, los resultados de la investigación.

En este estudio, se ha construido un Cuestionario para Profesores Principiantes a partir de El Inventario de Preocupaciones de Profesores (Marcelo et al) el cual está basado en el modelo CBAM (Concern Based Adoption Model). El modelo CBAM es una propuesta teórica y metodológica diseñada para estudiar los procesos de implementación de las innovaciones en el ámbito educativo, y tiene sus inicios en el trabajo realizado por Frances Fuller, en los años 1960, en el cual examinó las preocupaciones de los profesores principiantes en el contexto de su formación profesional, por medio de el Inventario de Preocupaciones de los Profesores (Teachers Concerns Checklist). Fuller identificó preocupaciones de los profesores en tres etapas que son: a) Uno mismo, b) sobre las tareas y c) sobre el impacto en los alumnos (Hall, *et al.*, 1991). Se puede señalar que el modelo CBAM se caracteriza fundamentalmente porque destaca la dimensión personal del cambio y la innovación (Marcelo, 1994).

Es a partir de estos trabajos que entre los años 70 y 80, Hall, Newlove, George, Rutheford y Hord desarrollan el modelo conocido como CBAM, para medir, describir y explicar el proceso de cambio experimentado de manera individual por los profesores involucrados en la implementación de nuevos materiales curriculares y practicas instruccionales (Anderson, 1997). La utilidad de este modelo radica en que permite tener en cuenta las inquietudes y preocupaciones de los profesores durante el proceso del cambio, esto mediante varios supuestos que lo fundamentan, entre los que se encuentran que:



- a) El cambio es un proceso, no un evento;
- b) El cambio es una experiencia altamente personal;
- c) El cambio involucra el desarrollo de sentimientos (etapa de preocupaciones) y de habilidades (niveles de uso);
- d) El cambio es complementado por cada individuo;
- e) El cambio se facilita por la intervención directa hacia los individuos, la innovación y el contexto donde se desarrolla (Anderson, 1997 y Horsley y Loucks-Horsley, 1998).

Los orígenes del modelo CBAM se encuentran en The University of Texas Research and Development Center for Teacher Education a principios de los años 70 y si bien es cierto fue elaborado hace casi 40 años en el contexto de un país desarrollado como los Estados Unidos, su solidez metodológica respecto de la dimensión personal del cambio, lo convierte en un marco de referencia para estudiar implicaciones de la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes de Educación Básica.

3.5.1.1. El concepto de preocupaciones

En el CBAM el concepto de preocupaciones es de central importancia, ya que se destaca la dimensión personal del cambio educativo (Marcelo, Mayor y Sánchez, 1995). Dicho concepto se define desde la perspectiva psicológica como *“la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea”* (Hall, et al., 1991:12). Hall asume que las preocupaciones dependen de la disposición personal, del conocimiento y de las experiencias que cada individuo percibe o piensa en relación con una situación determinada, por lo que existen diferentes tipos de preocupaciones dependiendo del fenómeno o condición que se presente.

La conceptualización que tiene Hall respecto de las preocupaciones, nace de la idea de que la atención es selectiva, por lo que cada profesor centrará su atención al principio del cambio en aspectos internos (uno mismo) y posteriormente en aspectos externos (tareas e impacto).

El CBAM tiene como una gran fortaleza el proporcionar credibilidad y proveer de un lenguaje preciso los sentimientos de cada persona cuando se aventura en un nuevo programa o práctica, lo cual ayuda a hacer sensible el proceso de cambio, a la vez que se provee de los medios necesarios para que el proceso sea evaluado de manera continua por medio de herramientas concretas (Horsley y Loucks-Horsley, 1998). El modelo CBAM permite analizar



las preocupaciones de los profesores frente al cambio mediante tres procesos distintos, los cuales son: etapas de preocupaciones, niveles de uso y componentes de la innovación (Hall y Rutheford, 1976; Anderson, 1997; Horsley y Loucks-Horsley, 1998). Las etapas de preocupaciones propuestas por Hall están agrupadas en cuatro categorías que son, la no preocupación, uno mismo, tareas e impacto, que a su vez se dividen en siete etapas las cuales se describen en Tabla de etapas de preocupaciones de los profesores de acuerdo con el modelo CBAM de Hall, et al.

TABLA 16. ETAPAS DE PREOCUPACIONES DE LOS PROFESORES

Categoría	Etapas	Características
No preocupación	Conciencia o Contacto	Tiene poco conocimiento o interés en la innovación
Uno mismo	Información	Se interesa en aprender más acerca de la innovación y las implicaciones para su implementación
	Personal	Refleja una fuerte ansiedad relacionada con sus habilidades docentes para implementar el cambio, su apropiación de la innovación y los costos personales que ello implica.
Tareas	Gestión	Empieza a experimentar con la implementación e intensifica su preocupación relacionada con la logística y las nuevas conductas asociadas con la puesta en práctica del cambio
Impacto	Consecuencia	Enfoca su preocupación en el impacto del cambio en sus estudiantes en su sala de clases y sobre las posibilidades de modificar la innovación para que él pueda mejorar los efectos.
	Colaboración	Refleja el interés en trabajar con otros profesores de la escuela para promover los beneficios de la implementación del cambio en los estudiantes. Los profesores pueden enriquecer el proceso de cambio.
	Renovación	Ahora los profesores piensan en cómo implementar mejoras en la innovación, quizás reemplazando algo.

Adaptado de Hall et al. 1991; Anderson, 1997 y de Horsley y Loucks-Horsley 1998

Como se ha señalado anteriormente, se adaptó un Cuestionario para profesores principiantes a partir del Inventario de Preocupaciones de Profesores (Marcelo y otras) y el listado de problemas de los profesores de Veenman (1984) más otros ítemes construidos por el autor de esta investigación a partir de los aportes del marco teórico de la investigación y otras investigaciones relacionadas con el objeto de investigación.

Para el caso de los profesores principiantes, el objetivo es caracterizar tendencias generales relacionadas con las características socio demográficas



antes descritas (Género, Estado Civil, Edad, Comuna de residencia, Nivel y curso en que ejerce, asignaturas que imparte, años de permanencia en la escuela, años de experiencia docente, título profesional, otros títulos que posea, cargo en el colegio, dependencia administrativa del colegio y dedicación actual a la docencia). En la segunda parte, se aborda la evolución de las preocupaciones de los profesores principiantes, que está realizado a partir del Inventario de Preocupaciones de profesores principiantes y que incluye 42 declaraciones que están agrupadas según siete dimensiones graduadas desde la etapa de menor inquietud a la de más preocupación profesional:

- a) Conciencia o contacto,
- b) Información,
- c) Personal,
- d) Gestión o Funcional,
- e) Consecuencia o Alumnos,
- f) Colaboración y,
- g) Renovación.

De tal manera que se presenta un número equitativo de ítemes en cada una de ellas y además, correlativos en forma alternada y descendente. Se debe considerar, por otra parte, que aparecen tres ítemes en la Dimensión Colaboración que puntúan inversamente ya que son declaraciones negativas. En la tercera parte del Cuestionario para profesores principiantes se busca identificar los problemas que han afectado a los profesores principiantes en su inserción profesional a la docencia a partir de *"la clásica revisión llevada a cabo por Simón Veenman (1984), en la que pone de manifiesto el acuerdo que hay, en la mayoría de los resultados de investigación, sobre los problemas de disciplina, motivación, tratamiento de las diferencias individuales, empleo de materiales de enseñanza, así como sobre los principales asuntos con los que se encuentran los profesores principiantes"* (Marcelo 1999:109).

Y por último, en la cuarta parte del Cuestionario para profesores principiantes se busca rescatar las percepciones de los profesores principiantes respecto a la presencia o ausencia de acompañamientos, tipo de acompañamiento o apoyo y efectos de ese acompañamiento en el aprendizaje y desarrollo profesional en el proceso de inserción profesional a la docencia.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

3.5.1.2. El concepto de problemas

No se profundizará mayormente al respecto, ya que esto se realizó en el Marco Teórico, pero se dejará establecido que el listado de tipos de problemas se basó en aproximadamente un 70% en el clásico artículo de Veenman (1984) titulado "*Perceived problems of beginning teacher*", seguidamente de los también clásicos artículos de de Jordell, "*Problems of Beginning and more experienced teachers in Norway*" (1985) y "*Structural and personal influence in the socialization of beginning teachers*"(1987). Como tampoco se ha dejado de considerar los artículos "*Problems of the beginning teacher*" de Vonk (1983) y "*From beginning to experienced Teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service*" de Vonk y Schras (1987). El otro 30% de problemas incluidos en el listado integrante del Cuestionario para Profesores Principiantes se ha tomado de la revisión de la literatura, particularmente desde Cornejo (1999), Marcelo (1999,2008), Vaillant (2004) y Flores (2002).

3.5.2. VALIDACIÓN Y PILOTAJE DE CUESTIONARIO

Para validar el Cuestionario para profesores principiantes se recurrió a la validación de tres jueces expertos, es decir profesionales de la Educación y las Ciencias Sociales que tenían experticia tanto en lo temático como en lo metodológico, y que informaron respecto del formato, contenido y construcción del Cuestionario. Una vez recepcionada esta validación, y realizados los ajustes recomendados, se procedió a realizar una aplicación piloto del Cuestionario para profesores principiantes a una muestra reducida de profesores principiantes con algunas características similares a la muestra en estudio, con el propósito de verificar como se entendía el lenguaje y el diseño del instrumento en la realidad. La aplicación piloto del Cuestionario se realizó a 12 Profesores principiantes.

Realizados los procedimientos descritos anteriormente, se procedió a la administración del Cuestionario para profesores principiantes. Los datos obtenidos se sometieron al estudio de confiabilidad con el procedimiento alfa de Cronbach como se señala a continuación:



a) Inventario de preocupaciones

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,707	42

Como se puede ver en indicador anterior el inventario de Preocupaciones evidencia un nivel aceptable de fiabilidad

b) Inventario de Problemas

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,944	36

Como se puede ver en indicador anterior el inventario de Problemas evidencia una excelente fiabilidad.

El alfa de Cronbach es un indicador bastante utilizado para este tipo de análisis, ya que es un coeficiente que evidencia la consistencia interna de una escala por medio del análisis de la correlación media de una de las variables con las demás que forman parte de esa escala. Las posibilidades que pueden tomar los valores oscilan entre 0 y 1, existiendo la posibilidad que también puedan aparecer valores negativos, lo que evidenciaría que en la escala hay ítems que miden lo opuesto al resto de las variables. De tal manera, que mientras más se acerque el coeficiente al 1, mayor será la consistencia interna de las dimensiones en la escala evaluada. George y Mallery (1995) señalan que un alfa de Cronbach bajo de 0,5 evidencia un nivel de fiabilidad no aceptable; entre 0,5 y 0,6 se puede considerar como un nivel pobre; entre 0,6 y 0,7 se puede considerar débil; entre 0,7 y 0,8 se puede considerar aceptable; entre 0,8 y 0,9 se puede considerar como bueno y un valor superior a 0,9 se considera excelente.

Cada una de las dimensiones antes mencionadas dio lugar a cuatro partes del Cuestionario para profesores principiantes, la segunda y la tercera dimensión, es decir las Preocupaciones y los Problemas respectivamente, se



plasmaron en Escalas de Apreciación o Escalamiento tipo Likert que debe su nombre justamente a quién las desarrolló a principios de los años treinta, Rensis Likert, y que consiste en un conjunto de ítemes presentados o formulados en forma de proposiciones, afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita a los sujetos que reaccionen eligiendo una de cinco afirmaciones. A esas respuestas o reacciones se les califica con un puntaje, de tal manera, que un sujeto en particular obtiene una puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas respecto de todas las afirmaciones. Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se está midiendo (Hernández et al, 1998). En esta investigación, preocupaciones y problemas que afectan a los profesores principiantes de Educación Básica en su inserción profesional a la docencia.

A continuación se explicarán las dimensiones de la segunda y tercera parte del Cuestionario.

3.5.2.1. Dimensiones de Inventario de preocupaciones

El Inventario de Preocupaciones de profesores principiantes, que forma parte de la segunda parte del Cuestionario para profesores principiantes, tiene como propósito conocer las preocupaciones e inquietudes de la enseñanza en los primeros años de docencia de los profesores novatos. Para responderlo no hay respuestas que puedan ser consideradas correctas o incorrectas. Se le solicita a los profesores principiantes responder todas las proposiciones, señalando en qué medida está de acuerdo o no con cada una de las declaraciones que se le presentan y luego se les solicita emitir su opinión marcando con una X en el casillero, como se verá en el Inventario de Preocupaciones de profesores principiantes que se presenta a continuación.

TABLA 17. INVENTARIO DE PREOCUPACIONES DE PROFESORES PRINCIPIANTES

Proposiciones	1 Totalmente Acuerdo	2 Acuerdo	3 Indeciso	4 Desacuerdo	5 Totalmente Desacuerdo
1. En este momento no estoy muy preocupado/a por mi forma de enseñar.					
2. No me encuentro a gusto con la forma como enseño.					
3. En estos momentos lo que más me intranquiliza es mi propio equilibrio personal.					
4. Me esfuerzo por lograr el respeto de mis alumnos.					



5. Me inquieta lograr que mis alumnos participen e intervengan en las clases.					
6. Estoy preocupado/a por planificar mis clases en colaboración con otros colegas.					
7. Creo que puedo hacer aportes importantes a pesar de mi poca experiencia.					
8. Que los alumnos aprendan o no, es una cuestión que no sólo depende de mí.					
9. Creo que necesito informarme más para mejorar como profesor.					
10. Lo que más me desconcierta es no estar seguro de lo que se espera de mí.					
11. Me gustaría sacar más provecho a la jornada escolar.					
12. Me inquieta lograr que mis alumnos aprendan en mis clases.					
13. Me preocupa conocer lo que enseñan otros/as colegas para no reiterar los contenidos.					
14. Me encuentro capacitado para apoyar a otros colegas					
15. Creo que con el paso del tiempo iré mejorando como profesor.					
16. Me gustaría informarme sobre cómo enseñan los demás colegas.					
17. Me cuestiono a menudo si realmente vale la pena lo que hago.					
18. Mis preocupaciones en estos momentos se refieren a mantener la clase ordenada.					
19. Me preocupa ser justo con los alumnos cuando evalúo.					
20. Hago esfuerzos por coordinarme con mis colegas.					
21. Otros profesores podrían aprender mucho si vinieran a observar mi clase.					
22. En estos momentos hay cosas que me preocupan más					



que la enseñanza.					
23. Me gustaría recibir más información sobre cuestiones de metodología, evaluación, disciplina, etc.					
24. En estos momentos me inquieta mucho centrarme como profesor.					
25. El orden en la sala de clases es una de mis mayores preocupaciones.					
26. Quisiera responder a las necesidades individuales de los alumnos.					
27. Los Consejos de Profesores son una pérdida de tiempo.					
28. Creo que podría coordinar acciones de capacitación para profesores.					
29. Creo que por ahora no me va tan mal como profesor.					
30. Necesito participar en cursos de perfeccionamiento para aprender más.					
31. Me preocupa lo que mis colegas piensen de mi.					
32. Me inquieta que en mi clase se pierda tiempo.					
33. Hago esfuerzos por mantener buenas relaciones con mis alumnos.					
34. Creo que en realidad hay pocos temas que requieran que nos coordinemos entre colegas.					
35. Me estoy preocupando por animar a otros colegas de mi colegio a iniciar proyectos de innovación o de investigación.					
36. Me parece innecesario participar en actividades de perfeccionamiento de profesores.					
37.- En estos momentos estoy preocupado por informarme sobre nuevos métodos de enseñanza.					
38. Me preocupa sentirme inseguro como profesor.					



39. El orden y la disciplina son fundamentales para el funcionamiento de mi clase.					
40. Para mí es fundamental tratar a cada alumno en función de su capacidad.					
41. Si cada profesor va a su propio ritmo se trabaja mejor.					
42. Creo que podría desempeñar puestos de responsabilidad en colegio.					

Considerando lo planteado por Marcelo et al (1995) este Inventario de Preocupaciones contiene siete dimensiones denominadas de la siguiente manera: No preocupación o Toma de Conciencia, Información, Personal, Gestión, Alumnos o Consecuencia, Colaboración y Reenfoque o Renovación, las cuáles se presentan en el cuadro siguiente:

3.5.2.1.1. Proposiciones del Inventario de preocupaciones

TABLA 18. PROPOSICIONES DEL INVENTARIO DE PREOCUPACIONES

Dimensiones y ejemplos de proposiciones	P r o p o s i c i o n e s					
No preocupación. Ejemplo: 1. En este momento no estoy muy preocupado por mi enseñanza.	1	8	15	22	29	36
Información. Ejemplo: 2. No me encuentro a gusto con la forma como enseño.	2	9	16	23	30	37
Dimensiones y Ejemplos de Ítems	I T E M S					
Personal. Ejemplo: 3. En estos momentos lo que más me preocupa es mi propio equilibrio personal.	3	19	17	24	31	38
Gestión. Ejemplo: 4. Me preocupa que los alumnos me respeten.	4	11	18	25	32	39
Alumnos. Ejemplo: 5. Me preocupa que mis alumnos participen e intervengan en las clases.	5	12	19	26	33	40
Colaboración. Ejemplo: 6. Estoy preocupado por programar mis clases en colaboración con otros compañeros.	6	13	20	27	34	41



Renovación. Ejemplo: 7. Creo que puedo hacer aportes importantes a pesar de mi poca experiencia.	7	14	21	28	35	42
--	---	----	----	----	----	----

Las opciones de respuesta que incluye el *Inventario de Preocupaciones de Profesores* son: *Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Inseguro, En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo*, siendo las puntuaciones correspondientes: 5, 4, 3, 2 y 1. Las proposiciones 27, 34 y 41 son proposiciones negativas, por lo que su corrección es inversa a la de las demás proposiciones.

Expuesto lo anterior a continuación se presentará el Análisis Factorial realizado.

3.5.2.1.2. Análisis factorial del Inventario de preocupaciones

Interesa investigar en relación a la estructura interna del Inventario de Preocupaciones de Profesores, vale decir, la distribución de proposiciones en cada una de las siete dimensiones posee una validación empírica en Chile (ya se había hecho lo mismo en España). Para los efectos se han procesado los datos de 374 profesores principiantes de Educación Básica. Por medio de un Análisis Factorial agrupándose los factores en siete grupos. A continuación se muestran las proposiciones de cada uno de los factores, su proposición, la saturación obtenida y la identificación de la dimensión. Se debe señalar que se han seleccionado las proposiciones con una saturación superior a 0,40.

Factor I

Proposición	Saturación	Dimensión
15. Creo que con el paso del tiempo iré mejorando como profesor.	0,674	No preocupación
23. Me gustaría recibir más información sobre cuestiones de metodología, evaluación, disciplina, etc.	0,611	Información
30. Necesito participar en cursos de perfeccionamiento para aprender más.	0,567	Información
16. Me gustaría informarme sobre cómo enseñan los demás colegas.	0,497	Información
33. Hago esfuerzos por mantener buenas relaciones con mis alumnos.	0,483	Alumnos
26. Quisiera responder a las necesidades individuales de los alumnos.	0,451	Alumnos
9. Creo que necesito informarme más para mejorar como profesor.	0,435	Información
19. Me preocupa ser justo con los alumnos cuando evalúo.	0,412	Alumnos



Para el primer factor se observa que el valor más significativo corresponde a la dimensión no preocupación, pero sucesiva y descendientemente en los valores aparece la saturación principalmente, en dimensiones referidas a información y alumnos, por tanto, se visualiza una mezcla entre estas dos dimensiones, Información y alumnos.

Factor II

Proposición	Saturación	Dimensión
20. Hago esfuerzos por coordinarme con mis colegas.	0,678	Colaboración
14. Me encuentro capacitado para apoyar a otros colegas	0,555	Renovación
21. Otros profesores podrían aprender mucho si vinieran a observar mi clase.	0,516	Renovación
28. Creo que podría coordinar acciones de capacitación para profesores.	0,507	Renovación
6. Estoy preocupado/a por planificar mis clases en colaboración con otros colegas.	0,470	Colaboración

El factor II evidencia saturaciones significativas en proposiciones correspondientes a las dimensiones de Renovación principalmente seguido de proposiciones vinculadas a la dimensión Colaboración.

Factor III

Proposición	Saturación	Dimensión
17. Me cuestiono a menudo si realmente vale la pena lo que hago.	0,680	Personal
3. En estos momentos lo que más me intranquiliza es mi propio equilibrio personal.	0,559	Personal
27. Los Consejos de Profesores son una pérdida de tiempo.	0,508	Colaboración
10. Lo que más me desconcierta es no estar seguro de lo que se espera de mí.	0,475	Personal
22. En estos momentos hay cosas que me preocupan más que la enseñanza.	0,427	No preocupación
38. Me preocupa sentirme inseguro como profesor.	0,406	Personal

El Factor III remite a la dimensión Personal principalmente ya que las proposiciones referidas a esta dimensión saturan más significativamente y tienen mayor presencia en las saturaciones más significativas.



Factor IV

Proposición	Saturación	Dimensión
25. El orden en la sala de clases es una de mis mayores preocupaciones.	0,685	Gestión
39.- El orden y la disciplina son fundamentales para el funcionamiento de mi clase.	0,633	Gestión
18. Mis preocupaciones en estos momentos se refieren a mantener la clase ordenada.	0,573	Gestión
4. Me esfuerzo por lograr el respeto de mis alumnos.	0,419	Gestión

El factor IV evidencia clara y únicamente proposiciones referidas a la dimensión que está relacionada con la Gestión.

Factor V

Proposición	Saturación	Dimensión
37.- En estos momentos estoy preocupado por informarme sobre nuevos métodos de enseñanza.	0,695	Información
42. Creo que podría desempeñar puestos de responsabilidad en el colegio.	0,683	Renovación
35. Me estoy preocupando por animar a otros colegas de mi colegio a iniciar proyectos de innovación o de investigación.	0,508	Renovación

El factor V saturó de manera muy similar al factor II en cuanto a Renovación e incluyendo una proposición vinculada a la dimensión Información.

Factor VI

Proposición	Saturación	Dimensión
5. Me inquieta lograr que mis alumnos participen e intervengan en las clases.	0,747	Alumnos
12. Me inquieta lograr que mis alumnos aprendan en mis clases.	0,701	Alumnos
24. En estos momentos me inquieta mucho centrarme como profesor.	0,519	Personal

El Factor VI saturó significativamente en proposiciones referidas a la dimensión alumnos e incluyendo una proposición referida a la dimensión personal.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

Factor VII

Proposición	Saturación	Dimensión
13. Me preocupa conocer lo que enseñan otros/as colegas para no reiterar los contenidos.	0,596	Colaboración
34. Creo que en realidad hay pocos temas que requieran que nos coordinemos entre colegas.	-0,450	Colaboración
16. Me gustaría informarme sobre cómo enseñan los demás colegas.	0,432	Información

Y finalmente el Factor VII saturó significativamente en proposiciones relacionadas con la dimensión Colaboración e incluyendo una proposición referida a la dimensión Información.

3.5.2.2. Dimensiones de tipos problemas en el inicio de la docencia

La segunda escala de apreciación o escala tipo Likert integrante del Cuestionario para profesores principiantes es la correspondiente a tipos de problemas que enfrentan los profesores principiantes en la inserción profesional a la docencia, para los efectos, se ha considerado el clásico estudio de Veenman, (1984), más ítemes construidos a partir de la revisión de la literatura, particularmente a partir de Jordell, 1985; Jordell 1987; Vonk,1983; Vonk y Schras, 1987;Marcelo,1991; Vaillant, 2004 y Zeballos, 2006.

3.5.2.2.1. Proposiciones del inventario de problemas

A los profesores principiantes se les solicita que considerando la experiencia vivida en sus años de inicio en la docencia, respondan todas las proposiciones, señalando en qué medida están de acuerdo o no con cada una de ellas con relación a si fueron problemas que le afectaron en su inserción profesional a la enseñanza. Se les indica que su opinión es muy importante y que deben marcar con una X en el casillero que interprete su opinión como se observa a continuación

Proposiciones	1 Mucho	2 Algo	3 Indeciso	4 Poco	5 Nada
1. Mantener la disciplina en el aula.					
2. Lograr motivar a los estudiantes.					
3. Abordar las diferencias individuales de los alumnos.					



4. Evaluación del trabajo de los alumnos.					
5. Relación con los padres y apoderados.					
6. Organización del trabajo en clases.					
7. La insuficiencia de materiales para trabajar en clases.					
8. Atender los problemas de cada uno de los estudiantes.					
9. Tiempo insuficiente de preparación de clases.					
10. Relación con los colegas.					
11. Planificación de las clases.					
12. Uso eficaz de diferentes métodos de enseñanza.					
13. El conocimiento de las políticas educativas y reglamento de la escuela.					
14. Determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.					
15. Conocimiento de la materia					
16. Cantidad de trabajo administrativo					
17. Relación con el Director de la escuela.					
18. Insuficiencia de equipamiento escolar (libros y computadores, entre otros)					
19. Tratar con alumnos con dificultades de aprendizaje.					
20. Tratar con estudiantes de diferentes culturas					
21. El uso eficaz de los libros y planificaciones de clases.					
22. No disponer de tiempo libre para mí.					
23. Insuficiente orientación y apoyo como profesor principiante					
24. Gran cantidad de alumnos por curso.					
25. No poder desarrollar todas mis capacidades profesionales.					
26. Imposibilidad de poder seguir perfeccionándome					
27. Bajo aporte de los padres a la labor de la escuela.					
28. Contexto cultural y social en que me desempeño.					
29. Poca valoración social del trabajo docente.					
30. Baja remuneración recibida.					



31. Manifestar altas expectativas sobre el aprendizaje de mis alumnos.					
32. Tratar con estudiantes de bajo nivel socioeconómico					
33. Clima laboral adverso					
34. Trabajo Excesivo					
35. Evaluar el logro de los aprendizajes de los alumnos.					
36. Enfrentar la realidad escolar.					

Siguiendo lo planteado por Veenman (1984), con relación a problemas que enfrentan los profesores principiantes en el inicio de su docencia, en el Cuestionario sobre tipos de problemas se identificaron cuatro dimensiones, a saber:

- a) Personal,
- b) De clase,
- c) Institucional y,
- d) Social,

Como se ve en la siguiente tabla:

TABLA 19. DIMENSIONES Y EJEMPLOS DE PROPOSICIONES

Dimensiones y ejemplos de proposiciones	P r o p o s i c i o n e s					
	22	23	25	26		
Personal. En esta dimensión se integran aquellos problemas que tienen que ver con aspectos más biográficos del profesor como de su formación inicial. Ejemplo: 22.No disponer de tiempo libre para mí.						
De clase. En esta dimensión se consideran problemas del profesor relacionados con los alumnos, la interacción en el aula y la Enseñanza propiamente tal. Ejemplo: 1. Mantener la disciplina en el aula.	1 8 21	2 12 24	3 14 31	4 15 36	6 19	7 20
Institucional. En esta dimensión caben problemas que tienen lo profesores, vinculados a l currículo y la administración y relaciones con los propios colegas, los padres y apoderados y los directores de los Establecimientos Educativos	5 18	9 27	10 30	11 33	16 34	17 36



Ejemplo: 5. Relación con los Padres y Apoderados						
Social. En esta dimensión se asocian Problemas de los Profesores relacionados con la estructura económica, social y política en que el establecimiento Educativo está inserto Ejemplo: 13. El conocimiento de las Políticas Educativas y Reglamento de la Escuela.	13	28	29	32		

Al igual que con el Inventario de Preocupaciones, con los tipos de problemas también se realizó un análisis factorial que se presenta a continuación

3.5.2.2.2. Análisis factorial del Inventario de Problemas.

Interesa investigar en relación a la estructura interna de los tipos de Problemas que afectaron el inicio en la docencia de los profesores principiantes por medio de un Análisis Factorial, vale decir, la distribución de ítems en cada una de las cuatro dimensiones posee una validación empírica en Chile. Para los efectos se han procesado los datos de 374 profesores principiantes de Educación Básica. Por medio de un Análisis Factorial agrupándose los factores en cuatro grupos. A continuación se muestran los ítems de cada uno de los factores, su proposición, la saturación obtenida y la identificación de la dimensión. Se debe señalar que se han seleccionado los ítems con una saturación superior a 0,40

Factor I

Proposición	Saturación	Dimensión
6. Organización del trabajo en clases.	0,759	De clase
2. Lograr motivar a los estudiantes.	0,731	De clase
12. Uso eficaz de diferentes métodos de enseñanza.	0,711	De clase
3. Abordar las diferencias individuales de los alumnos.	0,643	De clase
14. Determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.	0,630	De clase
21. El uso eficaz de los libros y planificaciones de clases.	0,626	De clase
4. Evaluación del trabajo de los alumnos.	0,626	De clase



8. Atender los problemas de cada uno de los estudiantes.	0,619	De clase
11. Planificación de las clases.	0,618	De clase
15. Conocimiento de la materia	0,608	Institucional
1. Mantener la disciplina en el aula.	0,550	De clase
35. Evaluar el logro de los aprendizajes de los alumnos.	0,506	De clase
19. Tratar con alumnos con dificultades de aprendizaje.	0,489	De clase
20. Tratar con estudiantes de diferentes culturas	0,450	Institucional
36. Enfrentar la realidad escolar.	0,445	Social
5. Relación con los padres y apoderados.	0,436	Institucional

El Factor I se evidencia que satura muy clara y significativamente las proposiciones relacionadas con la dimensión De clase, como ha quedado muy evidentemente graficado en el cuadro precedente.

Factor II

Proposición	Saturación	Dimensión
29.- Poca valoración social del trabajo docente.	0,761	Social
28.- Contexto cultural y social en que me desempeño.	0,730	Social
30.- Baja remuneración recibida.	0,663	Social
27.- Bajo aporte de los padres a la labor de la escuela.	0,621	Social
32.- Tratar con estudiantes de bajo nivel socioeconómico	0,575	Social
7. La insuficiencia de materiales para trabajar en clases.	0,498	Social
24. Gran cantidad de alumnos por curso.	0,470	Social
18. Insuficiencia de equipamiento escolar (libros y computadores, entre otros)	0,450	Social
31.- Manifestar altas expectativas sobre el aprendizaje de mis alumnos.	0,407	Social

En el factor II se evidencia que saturan muy significativamente las proposiciones relacionadas con la dimensión Social.



Factor III

Proposición	Saturación	Dimensión
22. No disponer de tiempo libre para mí.	0,733	Personal
34. Trabajo Excesivo	0,730	Personal
9. Tiempo insuficiente de preparación de clases.	0,624	Personal
26. Imposibilidad de poder seguir perfeccionándome	0,564	Personal
16. Cantidad de trabajo administrativo	0,544	Personal
23. Insuficiente orientación y apoyo como profesor principiante	0,526	Personal
25. No poder desarrollar todas mis capacidades profesionales	0,500	Personal

En el factor III se evidencia que saturan muy significativamente las proposiciones relacionadas con la dimensión Personal.

Factor IV

Proposición	Saturación	Dimensión
17. Relación con el Director de la escuela.	0,600	Institucional
10. Relación con los colegas.	0,581	Institucional
33. Clima laboral adverso	0,580	Institucional
13. El conocimiento de las políticas educativas y reglamento de la escuela.	0,423	Institucional

En el factor IV se evidencia que saturan clara y significativamente las proposiciones asociadas a la dimensión Institucional.

3.5.3. PROCEDIMIENTO PARA DETERMINAR CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

Para verificar la confiabilidad de las dimensiones consideradas en el Cuestionario utilizado se ocupó un análisis factorial a través de un procedimiento de alfa de Cronbach.

En primer lugar, para el procesamiento de los datos se realizó pruebas correspondientes a procesos de estadística descriptiva. Específicamente, se llevó a cabo un análisis univariable con el cual se caracterizó y describió la muestra (caracterización sociodemográfica y antecedentes generales de los profesores principiantes de Educación Básica) en el cual se utilizaron variables como sexo, edad, provincia de la Región Metropolitana, ciclo en que ejerce, experiencia docente, permanencia en la escuela, tipo de institución donde

obtuvo el título, modalidad del programa de formación, estudios complementarios, funciones complementarias a la labor docente y dependencia administrativa del establecimiento.

En segundo lugar, se realizó una comparación de medias de los factores o dimensiones que componen la Escala de Preocupaciones y la Escala de Problemas que perciben los profesores principiantes al momento de su inserción profesional. Comparación que se realiza en base a las variables de identificación y caracterización del profesor principiante, tales como sexo, edad, provincia, nivel en que ejerce, experiencia docente, permanencia en la escuela, tipo de institución donde obtuvo el título, modalidad del programa de formación, estudios complementarios, funciones complementarias a la labor docente, dependencia administrativa del establecimiento donde tiene mayor carga horaria y la dedicación actual a la docencia.

La función principal de realizar esta prueba estadística, se basa en su utilidad para entregar si existen o no diferencias significativas entre las categorías de las variables mencionadas anteriormente (variables de caracterización y de antecedentes generales de los profesores principiantes), y los factores o dimensiones que componen la Escala de Preocupaciones y la Escala de problemas. En torno a las pruebas que son utilizadas específicamente para la comparación, se encuentra la prueba T de Students y ANOVA.

A continuación se presenta un resumen de la prueba estadística o el procedimiento realizado con cada pregunta del Cuestionario para profesores principiantes:

TABLA 20. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

Nº pregunta	Variable	Ítem	Categoría	Código	Columna	Plan de análisis/ Prueba
1	Sexo	Sexo	Hombre Mujer	1 2	1	Estadística descriptiva/frecuencia
2	Edad	Edad	Entre 20 y 22 años Entre 23 y 25 años Entre 26 y 28 años Más de 29 años	1 2 3 4	2	Estadística descriptiva/frecuencia
3	Provincia	Nombre Establecimiento Educativo donde usted trabaja actualmente	Provincia de: Santiago Chacabuco Melipilla Talagante Maipo Cordillera	1 2 3 4 5 6	3	Estadística descriptiva/frecuencia
4	Nivel en que ejerce	Nivel en que ejerce	Primer Ciclo Básico Segundo Ciclo Básico Ambos Ciclos		4	Estadística descriptiva/frecuencia



5	Alfanumérica	Curso en que ejerce como docente de Educación Básica la mayor parte de su jornada laboral	No	No	5	No se realiza prueba estadística
6	Alfanumérica	Asignatura (s) que imparte como docente la mayor parte de su jornada laboral:	No	No	6	No se realiza prueba estadística
7	Experiencia Docente	Experiencia docente como profesor de educación básica titulado (en este u otros establecimientos educacionales):	Menos de 1 año 1 año 2 años 3 años 4 años 5 años	1 2 3 4 5 6	7	Estadística descriptiva/frecuencia
8	Permanencia en el establecimiento	Permanencia laboral en esta escuela	Menos de 1 año 1 año 2 años 3 años 4 años 5 años	1 2 3 4 5 6	8	Estadística descriptiva/frecuencia
9	Institución donde obtuvo el título profesional	Institución donde obtuvo su título profesional como Profesor de Educación Básica y Año de obtención de dicho título	Universidad Consejo de Rectores Universidad Privada Instituto Profesional	1 2 3	9	Estadística descriptiva/frecuencia
10	Programa de formación	Modalidad del Programa de Formación de Profesores donde obtuvo su título:	Programa regular Programa especial	1 2	10	Estadística descriptiva/frecuencia
11	Estudios complementarios	Otros Estudios complementarios:	Diplomado Licenciado Postítulo Magíster Otros Ninguno	1 2 3 4 5 6	11	Estadística descriptiva/frecuencia
12	Función complementaria	Otras funciones complementarias a su labor docente en la actualidad	Inspector Directivo docente Otra Ninguna	1 2 3 4	12	Estadística descriptiva/frecuencia
13	Dependencia administrativa del establecimiento	Dependencia administrativa del Establecimiento Educativo en donde tiene mayor carga horaria de trabajo:	Municipal Particular subvencionado Particular privado	1 2 3	13	Estadística descriptiva/frecuencia
14		Dedicación actual a la docencia:	Jornada completa Media jornada Por horas	1 2 3	14	



ESCALA DE PREOCUPACIONES DE PROFESORES PRINCIPIANTES.						
15.1	NO PREOCUPACIÓN	En este momento no estoy muy preocupado/a por mi forma de enseñar.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	15	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.2	INFORMACIÓN	No me encuentro a gusto con la forma como enseño.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	16	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.3	PERSONAL	En estos momentos lo que más me intranquiliza es mi propio equilibrio personal.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	17	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.4	GESTIÓN	Me esfuerzo por lograr el respeto de mis alumnos.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	18	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.5	ALUMNOS	Me inquieta lograr que mis alumnos participen e intervengan en las clases.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	19	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.6	COLABORACIÓN	Estoy preocupado/a por planificar mis clases en colaboración con otros colegas.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	20	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.7	RENOVACIÓN	Creo que puedo hacer aportes importantes a pesar de mi poca experiencia.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	21	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.8	NO PREOCUPACIÓN	Que los alumnos aprendan o no, es una cuestión que no sólo depende de mí.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	22	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.9	INFORMACIÓN	Creo que necesito informarme más para mejorar como profesor.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	23	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA



15.10	PERSONAL	Lo que más me desconcierta es no estar seguro de lo que se espera de mí.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	24	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.11	GESTIÓN	Me gustaría sacar más provecho a la jornada escolar.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	25	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.12	ALUMNOS	Me inquieta lograr que mis alumnos aprendan en mis clases.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	26	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.13	COLABORACIÓN	Me preocupa conocer lo que enseñan otros/as colegas para no reiterar los contenidos.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	27	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.14	RENOVACIÓN	Me encuentro capacitado para apoyar a otros colegas	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	28	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.15	NO PREOCUPACIÓN	Creo que con el paso del tiempo iré mejorando como profesor.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	29	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.16	INFORMACIÓN	Me gustaría informarme sobre cómo enseñan los demás colegas.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	30	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.17	PERSONAL	Me cuestiono a menudo si realmente vale la pena lo que hago.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	31	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.18	GESTIÓN	Mis preocupaciones en estos momentos se refieren a mantener la clase ordenada.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	32	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.19	ALUMNOS	Me preocupa ser justo con los alumnos cuando evalúo.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	33	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA



15.20	COLABORACIÓN	Hago esfuerzos por coordinarme con mis colegas.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	34	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.21	RENOVACIÓN	Otros profesores podrían aprender mucho si vinieran a observar mi clase.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	35	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.22	NO PREOCUPACIÓN	En estos momentos hay cosas que me preocupan más que la enseñanza.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	36	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.23	INFORMACIÓN	Me gustaría recibir más información sobre cuestiones de metodología, evaluación, disciplina, etc.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	37	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.24	PERSONAL	En estos momentos me inquieta mucho centrarme como profesor.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	38	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.25	GESTIÓN	El orden en la sala de clases es una de mis mayores preocupaciones.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	39	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.26	ALUMNOS	Quisiera responder a las necesidades individuales de los alumnos.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	40	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.27	COLABORACIÓN	Los Consejos de Profesores son una pérdida de tiempo.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	41	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.28	RENOVACIÓN	Creo que podría coordinar acciones de capacitación para profesores.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	42	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.29	NO PREOCUPACIÓN	Creo que por ahora no me van tan mal como profesor.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	43	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA



15.30	INFORMACIÓN	Necesito participar en cursos de perfeccionamiento para aprender más.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	44	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.31	PERSONAL	Me preocupa lo que mis colegas piensen de mí.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	45	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.32	GESTIÓN	Me inquieta que en mi clase se pierda tiempo.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	46	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.33	ALUMNOS	Hago esfuerzos por mantener buenas relaciones con mis alumnos.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	47	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.34	COLABORACIÓN	Creo que en realidad hay pocos temas que requieran que nos coordinemos entre colegas.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	48	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.35	RENOVACIÓN	Me estoy preocupando por animar a otros colegas de mi colegio a iniciar proyectos de innovación o de investigación.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	49	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.36	NO PREOCUPACIÓN	Me parece innecesario participar en actividades de perfeccionamiento de profesores.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	50	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.37	INFORMACIÓN	En estos momentos estoy preocupado por informarme sobre nuevos métodos de enseñanza.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	51	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.38	PERSONAL	Me preocupa sentirme inseguro como profesor.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	52	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA



15.39	GESTIÓN	El orden y la disciplina son fundamentales para el funcionamiento de mi clase.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	53	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.40	ALUMNOS	Para mí es fundamental tratar a cada alumno en función de su capacidad.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	54	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.41	COLABORACIÓN	Si cada profesor va a su propio ritmo se trabaja mejor.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	55	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
15.42	RENOVACIÓN	Creo que podría desempeñar puestos de responsabilidad en colegio.	Totalmente acuerdo Acuerdo Indeciso Desacuerdo Totalmente desacuerdo	1 2 3 4 5	56	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
ESCALA DE PROBLEMAS QUE AFECTARON EL INICIO DE LA DOCENCIA						
16.1	DE CLASE	Mantener la disciplina en el aula.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	57	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.2	DE CLASE	Lograr motivar a los estudiantes.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	58	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.3	DE CLASE	Abordar las diferencias individuales de los alumnos.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	59	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.4	DE CLASE	Evaluación del trabajo de los alumnos.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	60	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.5	INSTITUCIONAL	Relación con los padres y apoderados.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	61	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.6	DE CLASE	Organización del trabajo en clases.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	62	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA



16.7	DE CLASE	La insuficiencia de materiales para trabajar en clases.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	63	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.8	DE CLASE	Atender los problemas de cada uno de los estudiantes.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	64	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.9	INSTITUCIONAL	Tiempo insuficiente de preparación de clases.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	65	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.10	INSTITUCIONAL	Relación con los colegas.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	66	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.11	INSTITUCIONAL	Planificación de las clases.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	67	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.12	DE CLASE	Uso eficaz de diferentes métodos de enseñanza.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	68	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.13	SOCIAL	El conocimiento de las políticas educativas y reglamento de la escuela.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	69	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.14	DE CLASE	Determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	70	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.15	DE CLASE	Conocimiento de la materia	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	71	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.16	INSTITUCIONAL	Cantidad de trabajo administrativo	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	72	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.17	INSTITUCIONAL	Relación con el Director de la escuela.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	73	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA



16.18	INSTITUCIONAL	Insuficiencia de equipamiento escolar (libros y computadores, entre otros)	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	74	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.19	DE CLASE	Tratar con alumnos con dificultades de aprendizaje.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	75	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.20	DE CLASE	Tratar con estudiantes de diferentes culturas	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	76	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.21	DE CLASE	El uso eficaz de los libros y planificaciones de clases.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	77	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.22	PERSONAL	No disponer de tiempo libre para mí.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	78	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.23	PERSONAL	Insuficiente orientación y apoyo como profesor principiante	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	79	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.24	DE CLASE	Gran cantidad de alumnos por curso.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	80	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.25	PERSONAL	No poder desarrollar todas mis capacidades profesionales	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	81	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.26	PERSONAL	Imposibilidad de poder seguir perfeccionándome	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	82	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.27	INSTITUCIONAL	Bajo aporte de los padres a la labor de la escuela.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	83	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.28	SOCIAL	Contexto cultural y social en que me desempeño.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	84	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.29	SOCIAL	Poca valoración social del trabajo docente.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	85	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA



16.30	INSTITUCIONAL	Baja remuneración recibida.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	86	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.31	DE CLASE	Manifestar altas expectativas sobre el aprendizaje de mis alumnos.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	87	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.32	SOCIAL	Tratar con estudiantes de bajo nivel socioeconómico	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	88	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.33	INSTITUCIONAL	Clima laboral adverso	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	89	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.34	INSTITUCIONAL	Trabajo Excesivo	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	90	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.35		Evaluar el logro de los aprendizajes de los alumnos.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	91	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.36	DE CLASE INSTITUCIONAL	Enfrentar la realidad escolar.	Mucho Algo Indeciso Poco Nada	1 2 3 4 5	92	Comparación de medias / Prueba T / ANOVA
16.37	Otros problemas	Otros. Por favor indique qué otros problemas han surgido en su experiencia y que no están enunciados en el listado anterior:			93	Estadística descriptiva/frecuencia
PERCEPCIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO						
17	Percepción De Acompañamiento	Considerando, cuando usted se inició en la labor docente, es posible que haya contado (en el establecimiento educacional que se insertó profesionalmente a la enseñanza) con el apoyo o acompañamiento de otro docente par. Describa brevemente en que consistió el acompañamiento de ese docente, explicitando cómo fue ese apoyo, sobre que contenidos se trabajaba y que consecuencias ha tenido en usted ese acompañamiento.	Contó con apoyo No contó con apoyo	1 2	94	Estadística descriptiva/frecuencia
18	Razones de significación del apoyo	Señale 2 (dos) razones por las cuales ese profesor es o fue significativo para usted.	Identifica razones No identifica razones	1 2	95	Estadística descriptiva/frecuencia



19	Identificación de nombres	Por favor indíquenos, el nombre de ese profesor que acompañó su inserción profesional a la enseñanza y el establecimiento educacional dónde trabaja, señalando si tenía o tiene, según sea el caso, algún cargo en la escuela o colegio.	Da nombres No da nombres	1 2	96	Estadística descriptiva/frecuencia
20	Fuentes de apoyo	Señale otras 2 (dos) fuentes de apoyo (por ejemplo, directivo docente, libros, familiares o amigos (as) entre otros) que ha utilizado usted en su inserción profesional a la docencia.	Libros y/o cuadernos Familiares Familiares profesores Amigos Amigos, pololos o pololas profesores Paginas de Internet Profesores de la Universidad de Origen Otros	1 2 3 4 5 6 7 8 9	97	Estadística descriptiva/frecuencia
DATOS PERSONALES						
2 1		Nombre y Apellidos			98	
2 2		Correo electrónico			99	
2 3		Folio			100	

3.5.4. ENTREVISTA

Para la recolección de información necesaria para realizar la parte interpretativa de la investigación, se utilizará la Entrevista, pero para estos efectos, una en particular que es la Entrevista semi estructurada o semiestandarizada (Flick, 2004) con los profesores principiantes. A continuación se explicará en detalle que se entiende por Entrevista

Cuando se escucha la palabra entrevista se asocia a un instrumento de investigación estructurado, definido previamente como una Escala de Apreciación o los Cuestionarios. En completo contraste con esa visión, las entrevistas cualitativas son “flexibles y dinámicas” y han sido definidas como “no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor y Bogdan, 1990). Así por entrevista vamos a entender “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional”. Existe una diversidad de técnicas de entrevista que difieren entre ellas en el grado de regulación de la interacción entre el investigador y los sujetos investigados. La entrevista permite al investigador acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos a los que no podría acceder de otro



modo (Yuni y Urbano, 2005). El rango de información que puede obtenerse de las técnicas de entrevista incluye: Antecedentes personales, sucesos o condiciones (pasadas y presentes) de su medio, personas y redes de intercambio social, actitudes, sentimientos y opiniones, motivos de las opiniones y acciones de los actores, nivel de conocimientos sobre condiciones, situaciones y prácticas, Intenciones con respecto a comportamientos futuros, Situaciones o acontecimientos vitales críticos (Yuni y Urbano, 2005).

3.5.4.1. Clasificación de entrevistas

La entrevista en cuanto técnica de recolección de datos asume distintas modalidades, las que se pueden clasificar según la forma de la siguiente manera:

Considerando el tipo de información que se tiene como propósito obtener será la modalidad de entrevista a utilizar. Además influye la accesibilidad de la muestra y el número de personas que se necesita entrevistar, ya que cuanto menos accesible y más personas se requiera entrevistar, más estructurada deberá ser la entrevista. Dependiendo de la forma de entrevista, éstas se pueden clasificar de la siguiente manera:

- a) Cara a cara: El entrevistado y el entrevistador conversan en un lugar previamente fijado, permitiendo al entrevistador tener información verbal como no verbal.
- b) Estructurada, formal o con cuestionario: Existe un cuestionario con preguntas preestablecidas que pueden ser abiertas o cerradas. El cuestionario debe ser completado exhaustivamente respetando el orden de las interrogantes.
- c) Semiestructurada, sin cuestionario: Tiene un guión en el cual se recogen todos los temas que se deben tratar en el desarrollo de la entrevista, pero no se registran las preguntas concretas.
- d) No estructurada. El entrevistado puede llevar la entrevista según su voluntad, dentro de un orden general preestablecido por el entrevistador.



- e) Telefónica: En general se utiliza como filtrado previo a entrevistas posteriores. Su mayor desventaja consiste en la dificultad de localizar en el número de contacto a las personas que forman parte de la muestra.

Es justamente, una de estas cinco formas, la que se utilizará en este estudio, la entrevista semiestructurada, que se verá a continuación.

3.5.4.1.1. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada o basada en un guión, se caracteriza porque no existe un cuestionario al que se tenga que ajustar el entrevistador y si pueden existir algunas preguntas que sirven como punto de referencia, pero lo esencial es un guión de temas y objetivos que sean relevantes a propósito de la investigación, lo que permite un margen de flexibilidad para el desarrollo de la entrevista, pero siempre relacionadas con tópicos acerca de las cuales se tiene interés por recoger información (Ander-Egg, 2003). La entrevista semi estructurada ha suscitado interés y se utiliza mucho. Se caracteriza por la expectativa de que es más probable que los sujetos investigados planteen su percepción en una situación de entrevista diseñada de una forma relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (Flick, 2004). Se pueden distinguir varios tipos de entrevistas semiestructuradas, como por ejemplo, entrevista focalizada y entrevista semiestandarizada, entre otras.

3.5.4.1.2. Entrevista focalizada

Este tipo de entrevista es de formato semiestructurado y con un enfoque semidirigido, para cuya realización Merton y Kendall (en Flick, 2004) propusieron el siguiente proceso: Las personas entrevistadas se encuentran en una situación concreta, bien determinada, como consecuencia de una experiencia común a todos ellos. El o los investigadores han estudiado previamente dicha situación o contenido, y derivan algunas hipótesis relacionadas con determinados aspectos de la misma. Sobre la base de esas hipótesis se elabora el guión de la entrevista que consiste en un listado de cuestiones que hay que estudiar, sobre las que se focaliza la entrevista. Por último, se efectúa la entrevista propiamente dicha, focalizada en las experiencias subjetivas de las personas sometidas a la situación de análisis. En la entrevista se trata de captar las reacciones cognitivas y emocionales del suceso o acontecimiento que todos ellos han compartido” (Ander-Egg, 2003:93).



Con relación a las temáticas que serán focalizadas en la entrevista, el entrevistador sondeará con anterioridad las razones y motivos, pero sin una estructura formalizada.

Con relación a la realización de una entrevista focalizada esta demanda gran experiencia, habilidad y tacto. La manera de llevarla a cabo considera cuatro etapas:

- a) Un primer momento, de modo exploratorio, a través de preguntas que sólo exigen respuestas descriptivas;
- b) Paralelamente con esta tarea, se realiza la conexión/relación entre entrevistador y entrevistado, estableciendo un contexto de confianza;
- c) Luego, viene el momento de la cooperación entre entrevistador y entrevistado, ya que saben las expectativas mutuas;
- d) Por último, los entrevistados tienen que demostrar predisposición a participar, proporcionando la información que necesitan los entrevistadores.

También Merton y Kendall establecen criterios para que este tipo de entrevistas sea válida, es decir, útil:

- a) No direccionalidad: Que las respuestas del entrevistado no sean forzadas o inducidas sino que espontáneas o libres;
- b) Especificidad: Evitar que el entrevistado dé respuestas vagas, difusas y genéricas, sino que al contrario de respuestas concretas y específicas;
- c) Amplitud: En cuanto a la variedad de evocaciones experimentales por parte de los entrevistados;
- d) Profundidad y contexto personal: La entrevista debe incluir implicaciones afectivas con carga valorativa, como forma de saber si la experiencia tuvo valor significativo central o periférico. El contexto personal se debe manifestar en las creencias, ideas y asociaciones idiosincrática. (Ander-Egg:2003).

3.5.4.1.3. Entrevista semiestandarizada

Esta entrevista es una elaboración específica de la entrevista semiestructurada en su método para reconstruir las teorías subjetivas, las cuales refieren a la situación de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder una pregunta abierta. A estos supuestos los



complementan supuestos implícitos. Para articularlos, el entrevistado debe contar con el apoyo de ayudas metodológicas, que es la razón por la cual se aplican aquí tipos diferentes de preguntas. Estas se para reconstruir la teoría subjetiva del entrevistado sobre el problema en estudio (Flick, 2004:95).

3.5.4.2. Selección de los profesores entrevistados

Luego de registrados los resultados de la parte descriptiva de la investigación se seleccionaron 12 (doce) profesores principiantes de educación básica con los cuáles se trabajó para profundizar en su experiencia de inserción profesional a la docencia. La selección de 12 (doce) casos representativos de profesores principiantes, se realizará a partir de la aplicación de un procedimiento estadístico de carácter comparativo. El criterio de selección de los 12 profesores considerará como relevante la máxima diferencia de puntaje en la Escala de Problemas entre dos sujetos de una misma dependencia administrativa del establecimiento educacional.

Se estableció un puntaje de corte del 5% inferior y 5% superior en la Escala de Tipos de Problemas para identificar a los profesores principiantes que tuvieron pocos o muchos problemas, de tal manera, que el puntaje de corte para identificar a los profesores principiantes que tienen muchos problemas es de 40 o más puntos, y 15 puntos o menos para los profesores que tuvieron pocos problemas. Luego se cruzan estos datos con otra clasificación más simple que permitió identificar a profesores con apoyo y sin apoyo, todo lo anterior, atendiendo, a que se mantenía una clasificación por y dependencia administrativa del establecimiento educacional donde realizó su inserción profesional a la docencia.

Con los profesores principiantes se profundizará en la descripción, comprensión y significación de la experiencia de inserción profesional a la docencia y la experiencia de apoyo o acompañamiento que ellos tuvieron en ese proceso y en los procesos o dispositivos de apoyo relevantes a través de profesores o directivos docentes en la inserción profesional a la docencia en vías de contribuir al Desarrollo Profesional Docente.

Como se ha señalado, por último se identificarán preocupaciones y problemas que perciben los profesores principiantes en el proceso de su inserción profesional a la docencia y experiencias de apoyo, conocimientos o saberes que permitan proponer orientaciones y acciones susceptibles de ser sugeridas para ser integrados en las experiencias de acompañamiento a profesores principiantes que permitan convertirlas en procesos de inserción o



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

inducción profesional sistemáticos desde la Formación Inicial, a partir del relevamiento del rol formador de los profesores guías que acompañan desde las instituciones escolares.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.



4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presentación de este capítulo se dividirá en dos partes, la primera que dará cuenta de los resultados obtenidos en la parte descriptiva de la investigación y la segunda, en la cual se informará de los hallazgos deducidos en la parte interpretativa del estudio.

4.1. RESULTADOS DE PARTE DESCRIPTIVA

El siguiente apartado, presenta los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario dirigido a profesores principiantes de Educación Básica aplicado en la Región Metropolitana de Chile y que considera a profesionales de la educación, que tienen mayoritariamente menos de 3 años de experiencia laboral como docente lo que equivale a 312 profesores principiantes (83,4%) de un total de 374 sujetos. El 16,6% restante (62 profesores) tienen 4 y 5 años de experiencia docente, de los cuales el 14,2% (53 profesores) tiene 4 años de experiencia docente y el 2,4% (9 profesores) tiene 5 años de experiencia docente.

Mediante la aplicación del Cuestionario para profesores principiantes se pretende conocer principalmente:

- a) Antecedentes demográficos de los profesores principiantes
- b) Preocupaciones y Problemas del profesorado en su inserción profesional.
- c) Además determinar y caracterizar los procesos de acompañamiento y como estos contribuyen en su inserción profesional.

Para llevar a cabo estos objetivos, el cuestionario cuenta con cuatro ejes:

1. Se centra en la descripción de antecedentes de los profesionales encuestados, y su caracterización socio demográfica.
2. Recoge las preocupaciones del profesorado surgidas a partir del proceso de inserción profesional a la docencia como profesor de educación básica.
3. Aborda los aspectos vinculados a los problemas que afectan a los profesionales en su inserción al mundo laboral.
4. Finalmente se focaliza en la percepción de acompañamiento de los profesionales.



A continuación se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario dirigido a profesores principiantes de Educación Básica:

En primer lugar se presenta una caracterización socio demográfica de los encuestados, más los antecedentes generales de éstos. Se presentan variables como: sexo, edad, provincia, nivel en que ejerce, experiencia docente, permanencia en la escuela, tipo de institución donde obtuvo el título, modalidad del programa de formación, estudios complementarios, funciones complementarias a la labor docente, dependencia administrativa del establecimiento. Resultados que se organizan a partir de la descripción de la distribución de las variables mencionadas, mediante tablas de frecuencias.

En segundo lugar, se organizan los resultados obtenidos en las escalas de preocupaciones y problemas incluidas en el cuestionario, y se comparan los promedios obtenidos de los factores de cada una de las escalas, con las variables de caracterización y de antecedentes mencionadas anteriormente.

Finalmente, mediante un análisis descriptivo de frecuencias, se presenta la distribución de los resultados obtenidos de la percepción de acompañamiento de los profesores principiantes. En este punto, se muestran los resultados entorno a: si contó, o no el profesor principiante con apoyo de pares, identificación o no identificación de razones por las que fue significativo el apoyo, identificación de nombres, de fuentes de apoyo, entre otros.

4.1.1. CARACTERIZACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

El siguiente apartado muestra la caracterización socio demográfica y los antecedentes generales de los profesores principiantes de Educación Básica de la Región Metropolitana. Resultados que se organizan mediante la distribución de frecuencias y porcentajes de las tablas de frecuencias.

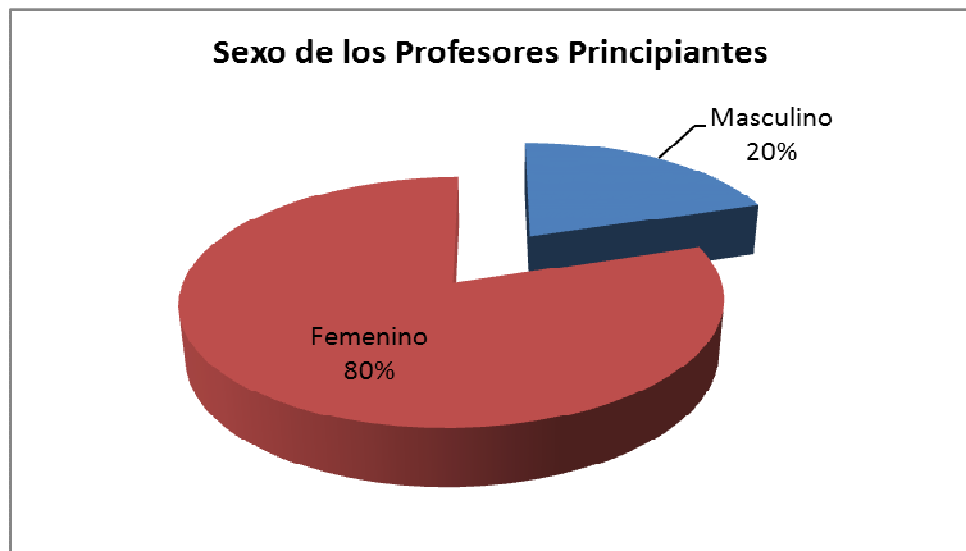
- a) **Sexo:** En relación al sexo de los profesores principiantes de Educación Básica, los resultados nos muestran que la gran mayoría son de sexo femenino, equivalente a 299 casos del total (79,9%), mientras el 20,1% es de sexo masculino, como se observa en la siguiente tabla.

TABLA 21. DISTRIBUCIÓN POR SEXO

Sexo	Fr.	%
Masculino	75	20,1
Femenino	299	79,9
Total	374	100,0

Y que se resumen en la siguiente gráfica:

Gráfico N° 04 : Sexo de los Profesores Principiantes



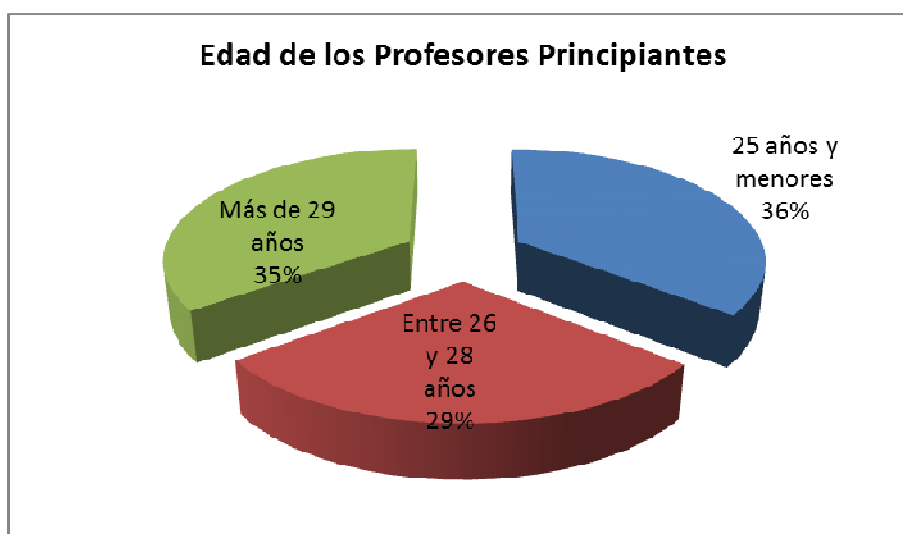
- b) Edad: Respecto de la distribución de los casos según la edad de los profesionales de la educación los resultados aportan que de un total de 374 casos de profesores de Educación Básica, el porcentaje mayor (35,6%) tiene 25 años y menos, seguido por el 35% que indican tener más de 29 años. Solo un 29,4% tiene entre 26 y 28 años como se resume en la siguiente tabla.

TABLA 22. DISTRIBUCIÓN POR EDAD

Edad	Fr.	%
25 años y menores	133	35,6
Entre 26 y 28 años	110	29,4
Más de 29 años	131	35,0
Total	374	100,0

Y que se resumen en la siguiente gráfica:

Gráfico N° 05: Edad de los Profesores Principiantes



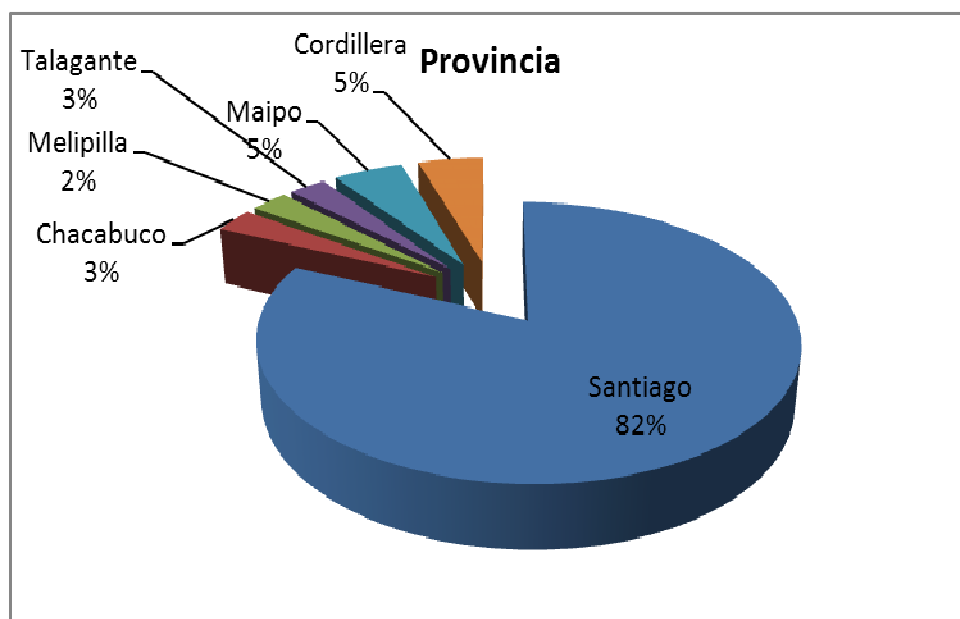
- c) Provincias de Región Metropolitana: En torno a las Provincias de la Región Metropolitana en que se ubican los Establecimientos Educativos en que trabajan los profesores de Educación Básica, los resultados aportan que la gran mayoría (81,8%) de los establecimientos pertenecen a la provincia de Santiago, seguidos lejanamente por un 5,1% que pertenece a la provincia del Maipo. Un 4,8% de los establecimientos pertenece a la provincia Cordillera, un 2,9 pertenece a la provincia de Chacabuco. En igual porcentaje de un 2,7% pertenecen a la comuna de Talagante, y la comuna de Melipilla. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 23. DISTRIBUCIÓN POR PROVINCIA

Provincia del Establecimiento	Fr.	%
Santiago	306	81,8
Chacabuco	11	2,9
Melipilla	10	2,7
Talagante	10	2,7
Maipo	19	5,1
Cordillera	18	4,8
Total	374	100,0

Datos que se resumen en la siguiente grafica:

Gráfico Nº 06: Provincia en que ejercen



- d) Antecedentes generales de los profesores principiantes: Nivel en que ejerce, experiencia docente, permanencia laboral, institución donde obtuvo el título profesional, programa de formación, estudios complementarios, función complementaria a su labor docente, dependencia administrativa del establecimiento y dedicación actual a la docencia

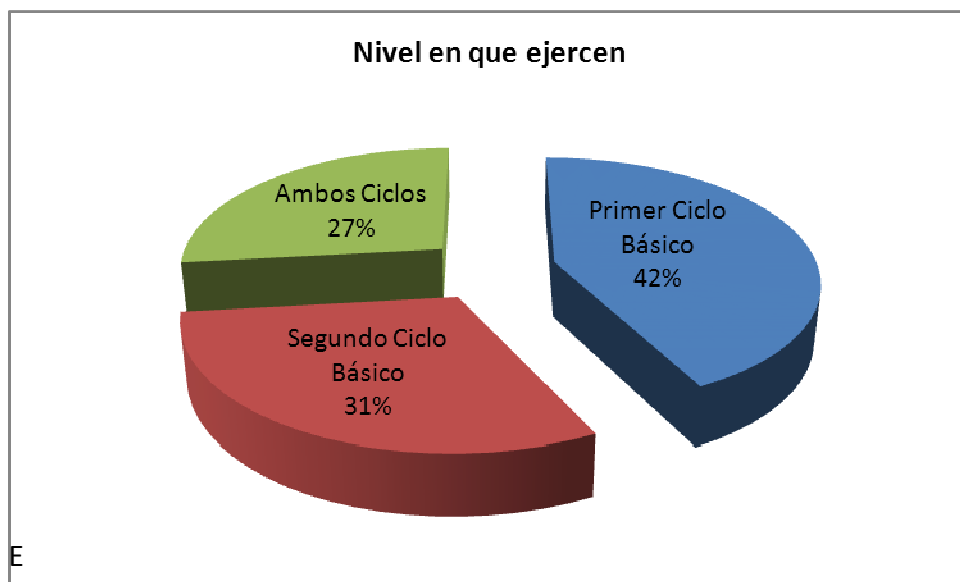
Respecto de la distribución de los casos respecto el nivel en que ejerce como docente el profesor principiante (primer y segundo ciclo básico), los resultados nos muestran que el porcentaje mayor (42,6%) de los profesionales ejerce su labor en el primer ciclo básico, seguidos por un 30,6% ejerce su labor en segundo ciclo básico, siendo solo el 26,8% de los profesores de educación básica encuestados los que ejerce su labor en ambos ciclos. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 24. DISTRIBUCIÓN POR NIVEL

Nivel en que ejerce:	Fr	%
Primer Ciclo Básico	159	42,6
Segundo Ciclo Básico	114	30,6
Ambos Ciclos	100	26,8
Total	373	100,0

Resultados que se presentan en la siguiente gráfica:

Gráfico Nº 07: Nivel en que ejercen



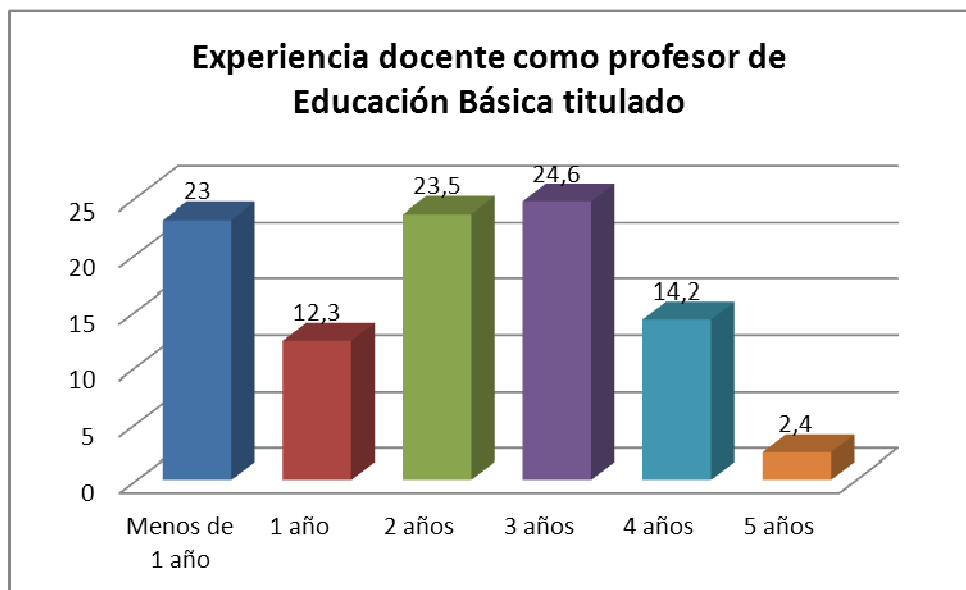
En cuanto a la experiencia docente como profesor de educación básica titulado, el porcentaje mayor (24,6%) de los profesores señala tener 3 años de experiencia, un 23,5% indica tener 2 años, un 23% señala tener menos de un año de experiencia como profesor de educación básica titulado, a los que si se suma el 12,3% que indica tener 1 año de experiencia como educador de básica titulado, se puede decir que la gran mayoría (83,6%) de los profesores de básica tienen entre menos de un año y tres años de experiencia como docente. Por otro lado, el 14% de los docentes titulados de básica indica que tiene 4 años de experiencia docente, y un 2,4% 5 años de experiencia. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 25. DISTRIBUCIÓN POR EXPERIENCIA DOCENTE

Experiencia docente como profesor de educación básica titulado (en este u otros establecimientos educativos)	Fr	%
Menos de 1 año	86	23,0
1 año	46	12,3
2 años	88	23,5
3 años	92	24,6
4 años	53	14,2
5 años	9	2,4
Total	374	100,0

Datos que se presentan en la siguiente gráfica:

Gráfico Nº 08: Experiencia Docente como Profesor de Educación Básica



Por otro lado, en relación a la permanencia laboral en el establecimiento, el porcentaje mayor (38,9%) de los profesores de educación básica encuestados indica tener menos de un año de permanencia laboral en el establecimiento, un 23% tiene una permanencia laboral de 2 años, el 13,5% indica tener 1 año de permanencia laboral en el establecimiento, lo que demuestra que la gran mayoría (75,4%) de los docentes encuestados tiene una permanencia laboral en el establecimiento entre menos de 1 año y los 3 años. Por otro lado, un 12,4% indica que su permanencia laboral en el

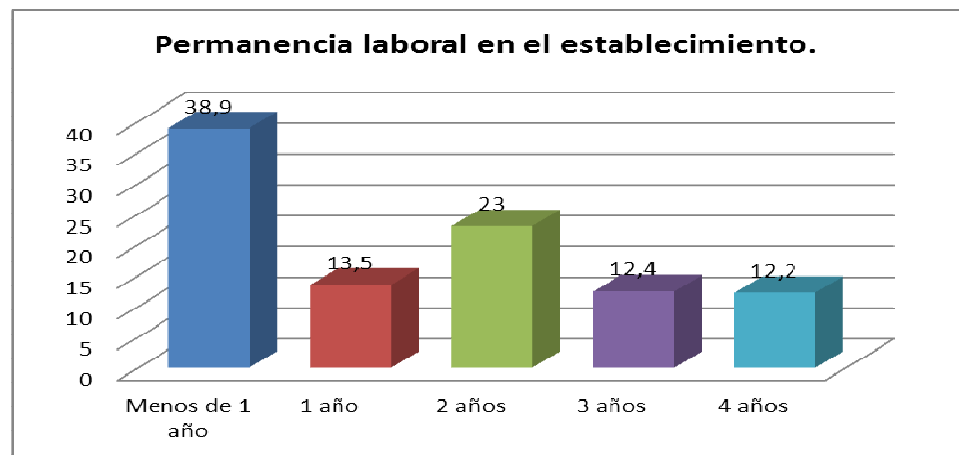
establecimiento es de 3 años, y finalmente un 12,2% indica que la permanencia laboral en el establecimiento en que trabaja es de 4 años. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 26. DISTRIBUCIÓN POR PERMANENCIA LABORAL

Permanencia laboral en el establecimiento.	Fr	%
Menos de 1 año	144	38,9
1 año	50	13,5
2 años	85	23,0
3 años	46	12,4
4 años	45	12,2
Total	370	100,0

Datos que se presentan en la siguiente grafica:

Gráfico Nº 09: Permanencia laboral en el establecimiento



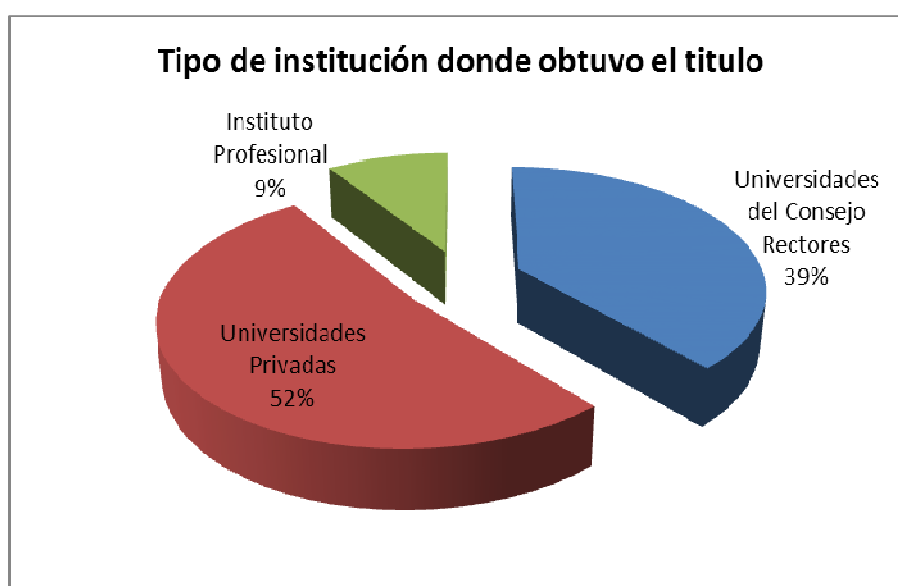
Respecto al tipo de Institución donde los profesores obtienen su título profesional, los resultados aportan que la gran mayoría (52,1%) de los encuestados obtuvo su título de profesor de educación básica en una universidad privada, seguidos por un 38,5% que obtuvo su título profesional en una universidad estatal perteneciente al Consejo de Rectores, que es el organismo que reúne a los Rectores de las universidades públicas-tradicionales según propia definición, Siendo solo un 9,4% los que obtuvieron su título como profesor de educación básica en un Instituto Profesional. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 27. DISTRIBUCIÓN POR INSTITUCIÓN FORMADORA

Tipo de institución donde obtuvo el título	Fr.	%
Universidades del Consejo Rectores	144	38,5
Universidades Privadas	195	52,1
Instituto Profesional	35	9,4
Total	374	100,0

Resultados que se presentan en la siguiente gráfica:

Gráfico Nº 10: Tipo de institución donde obtuvo el título



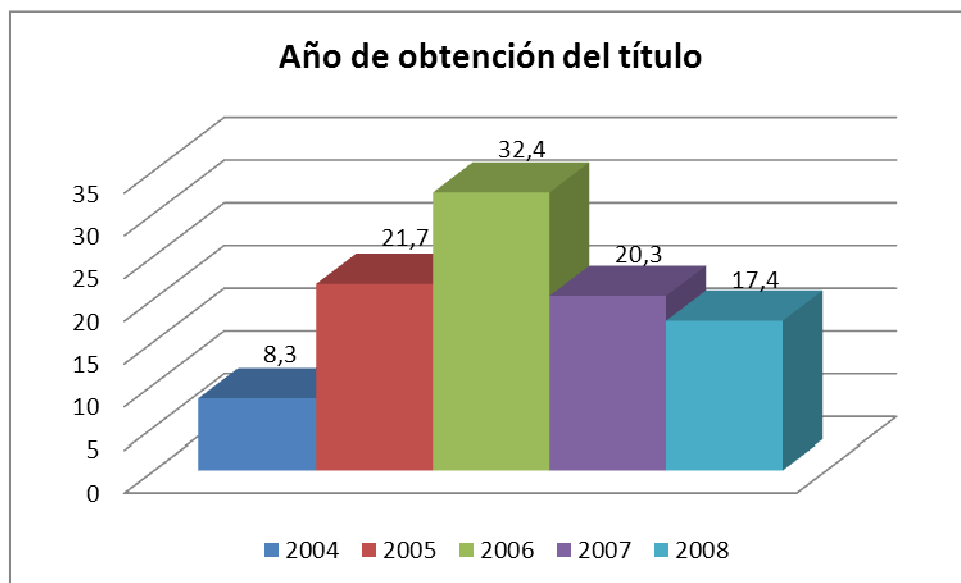
En cuanto al año de obtención del título profesional como profesor de educación básica, el porcentaje mayor (32,4%) de los encuestados obtuvo su título profesional el año 2006, seguido por el 21,7% de los encuestados que obtuvo su título de profesor básica el año 2005, un 20,3% obtuvo el título el año 2007, el 17,4% indicó que obtuvo su título de profesor de básica el 2008 y solo un 8,3% de los profesores encuestados indicó que obtuvo su título de profesor de educación básica el año 2004. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 28. DISTRIBUCIÓN POR AÑO DE TITULACIÓN

Año de obtención de dicho título	Fr	%
2004	31	8,3
2005	81	21,7
2006	121	32,4
2007	76	20,3
2008	65	17,4
Total	374	100,0

Datos que se presentan en la siguiente grafica:

Gráfico Nº 11: Año de obtención del título



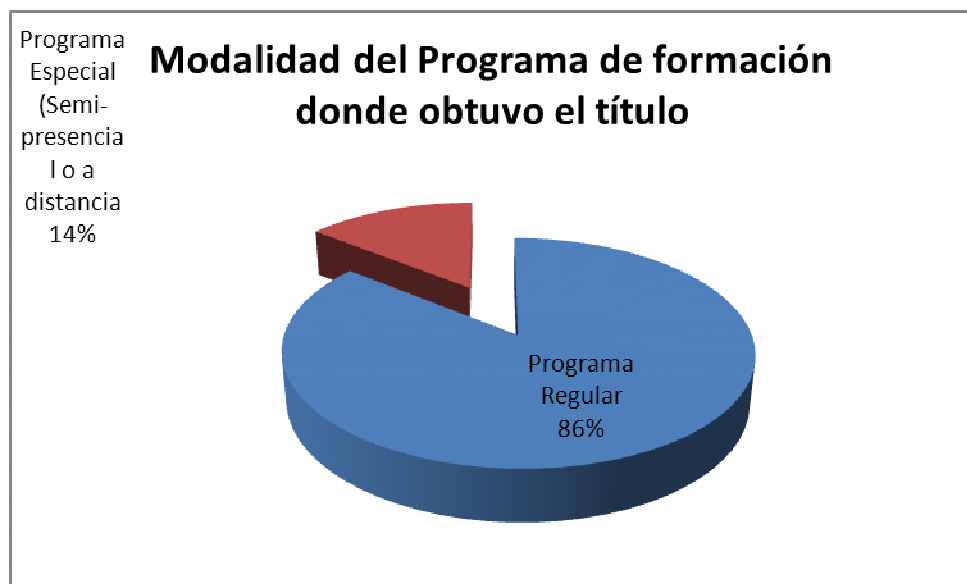
En torno a la modalidad del Programa de Estudios donde obtuvo su título profesional como profesor de Educación Básica, la gran mayoría (85,8%) obtuvo su título profesional en un programa regular. Solo un 14,2% obtuvo su título profesional en un programa especial (semi-presencial o a distancia). Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 29. DISTRIBUCIÓN POR PROGRAMA DE FORMACIÓN

Modalidad del Programa de Formación de Profesores donde obtuvo su título	Fr.	%
Programa Regular	319	85,8
Programa Especial (Semi-presencial o a distancia)	53	14,2
Total	372	100,0

Resultados que se presentan en la siguiente grafica:

Gráfico N° 12: Programa de formación donde obtuvo el título



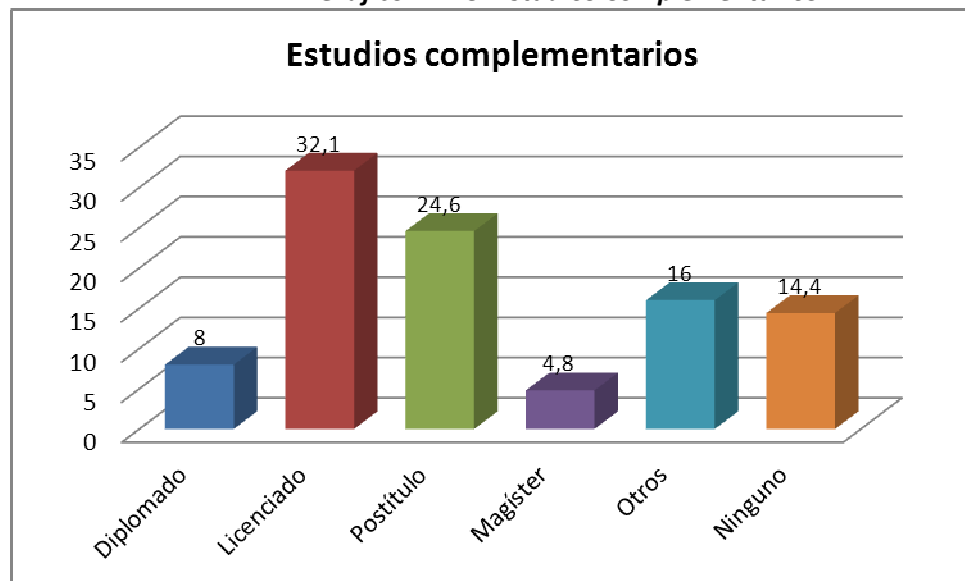
En relación a si los profesores principiantes de Educación Básica tienen estudios complementarios a su título profesional, el porcentaje mayor (32,1%) señala ser licenciado, seguido por un 24,6% de los profesores de educación básica que indican tener un Postítulo como estudio complementario a su título profesional. Un 16% tiene un magíster, y el 8% un diplomado como estudio complementario a su título profesional como profesor de Educación Básica. Por otro lado, el 16% señala tener otros estudios complementarios. Y solo el 14,4% de los profesores de educación básica encuestados señala no tener estudios complementarios a su título profesional. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 30. DISTRIBUCIÓN POR ESTUDIOS COMPLEMENTARIOS

Estudios complementarios	Fr.	%
Diplomado	30	8,0
Licenciado	120	32,1
Postítulo	92	24,6
Magíster	18	4,8
Otros	60	16,0
Ninguno	54	14,4
Total	374	100,0

Resultados que se presentan en la siguiente grafica:

Gráfico Nº 13: Estudios Complementarios



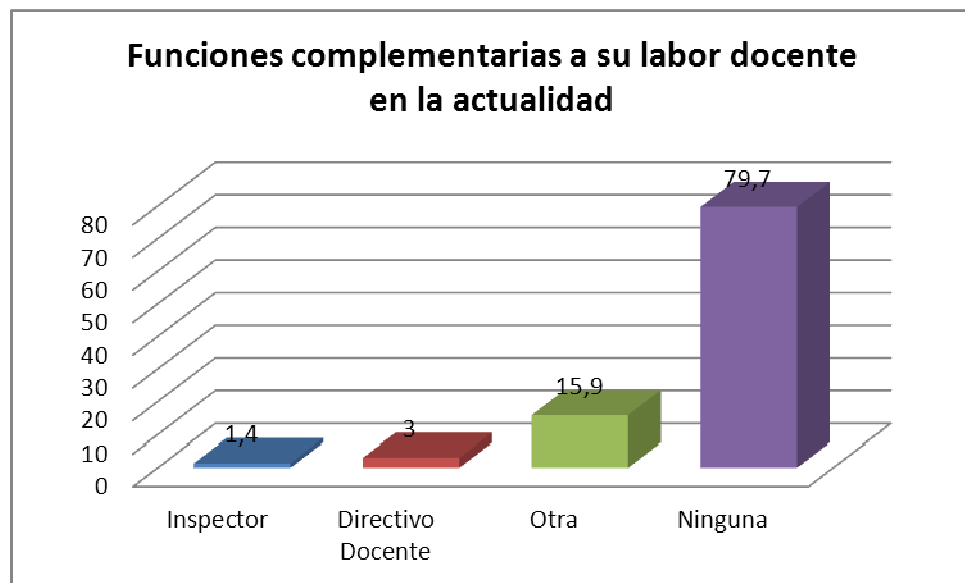
Respecto a si cumplen los profesores al interior del establecimiento funciones complementarias a su labor docente en la actualidad, la gran mayoría (79,7%) señala no tener ninguna otra función complementaria a su labor docente. Por otro lado, un 15,9% señala tener otras funciones complementarias pero no las describen (probablemente Jefaturas de Curso), un 3% señala ser directivo docente, y un 1,4% inspector. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 31. DISTRIBUCIÓN POR OTRAS FUNCIONES

Otras funciones complementarias a su labor docente en la actualidad	Fr	%
Inspector	5	1,4
Directivo Docente	11	3,0
Otra	58	15,9
Ninguna	290	79,7
Total	364	100,0

Resultados que se presentan en la siguiente grafica:

Gráfico Nº 14: Funciones complementarias a su labor docente



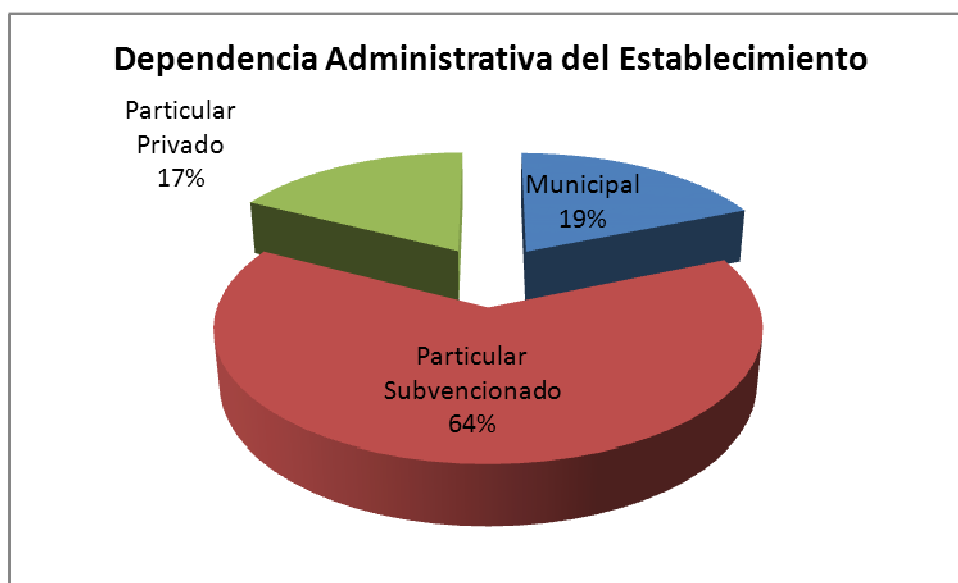
En relación a la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales a los que pertenecen, la mayoría (63,9%) de los encuestados se encuentra trabajando en colegios particular subvencionado (239 casos del total). Un 18,7% pertenece a colegios municipales y un 17,4% a colegios privados. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 32. DISTRIBUCIÓN POR DEPENDENCIA COLEGIO

Dependencia educacional	Fr	%
Municipal	70	18,7
Particular Subvencionado	239	63,9
Particular Privado	65	17,4
Total	374	100,0

Datos que se resumen en la siguiente grafica:

Gráfico Nº 15: Dependencia administrativa del Establecimiento



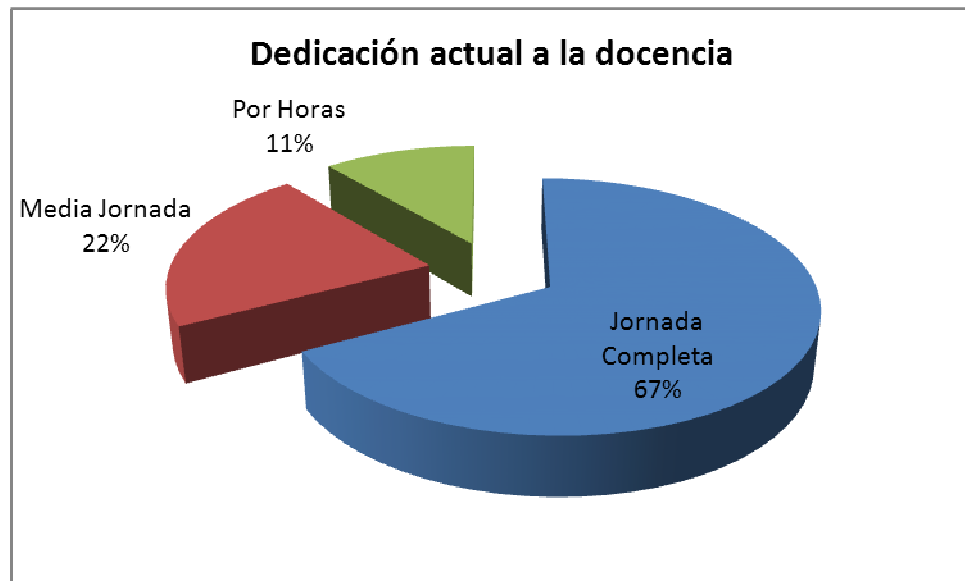
Finalmente, en relación a la dedicación actual a la docencia, la mayoría de los docentes encuestados tiene jornada completa (67,1%), seguidos por el 21,8% que tiene media jornada y solo un 11,1% dedica a la docencia algunas horas. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 33. DISTRIBUCIÓN POR DEDICACIÓN A DOCENCIA

Dedicación actual a la docencia	Fr	%
Jornada Completa	249	67,1
Media Jornada	81	21,8
Por Horas	41	11,1
Total	371	100,0

Resultados que se presentan en la siguiente grafica:

Gráfico Nº 16: Dedicación actual a la docencia



4.1.2. PREOCUPACIONES Y PROBLEMAS DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES.

El siguiente apartado nos muestra los resultados obtenidos de las escalas de Preocupaciones y Problemas, incluidas en el cuestionario dirigido a profesores principiantes de Educación Básica, y que tienen como propósito recabar información de los docentes en su proceso de inserción profesional a la docencia. De estas escalas, los resultados se organizan en torno a las diferencias o no significativas que se produzcan con las variables del estudio.

En el caso de la escala de Preocupaciones esta se compone de siete dimensiones (no preocupación, información, personal, gestión, alumnos, colaboración y renovación), correspondientes a la agrupación de ítems de la escala.

En el caso de la escala de Problemas esta se compone por cuatro dimensiones (personal, de clase, institucional, social) cada una de estas dimensiones responde a una agrupación de ítems. En la dimensión personal, se integra problemas que tienen que ver más con el aspecto biográfico del



profesor, de cómo él percibe su experiencia en su formación inicial. La dimensión "de clase" integra los problemas relacionados con los alumnos, la integración en el aula y la enseñanza propiamente tal, de alguna manera los aspectos didácticos de la clase. La dimensión institucional integra los problemas que tienen los profesores principiantes, vinculados al currículo, administración, relación con los colegas, padres y apoderados y los directores de los establecimientos educacionales. Finalmente la dimensión social de la escala de problemas, integra problemas relacionados con la estructura económica, social y política del establecimiento educacional en el que está inserto, con la disponibilidad de recursos para trabajar en la escuela y/o con la percepción de la escuela y su labor por parte de actores externos.

Los resultados de los promedios de cada dimensión se organizan en torno a las variables de caracterización y de antecedentes de los profesores principiantes. Resultados que se establecen a partir de la comparación de promedios respecto a las categorías de las variables tanto de caracterización como de antecedentes (subgrupos). Para llevar a cabo este tipo de análisis se utilizan pruebas estadísticas como las siguientes: "t" de Students utilizada como *"una herramienta poderosa para establecer la diferencia estadísticamente significativa entre dos medios aritméticos correspondientes a dos submuestras"* (Briones, 2002). Y las pruebas de ANOVA (análisis de varianza) que permite *"con una sola variable de clasificación comparar, dos, tres o más medios aritméticos de otras tantas submuestras definidas por las categorías de una variable independiente"* (Briones, 2002)

A continuación se presenta en primer lugar los resultados de la escala de preocupaciones de los profesores principiantes en su inserción profesional. Y en segundo lugar se presentan los resultados de la escala de problemas.

4.1.2.1. Preocupaciones de los profesores principiantes

a) Sexo:

En relación a las Preocupaciones de los profesores principiantes en su inserción profesional, en función del sexo. Los resultados aportan que en los factores de la escala de preocupaciones: No preocupación, Información, Personal, Gestión, Alumnos, Colaboración y Renovación, asumiendo varianzas iguales en estos factores de la escala, *no existen* diferencias significativas entre hombres y mujeres, lo que significa que tanto hombres como mujeres tienen las mismas preocupaciones en su inserción profesional, o en sus inicios



como docente de aula, en torno a los factores de no preocupación, información, personal, gestión, alumnos, colaboración y renovación.

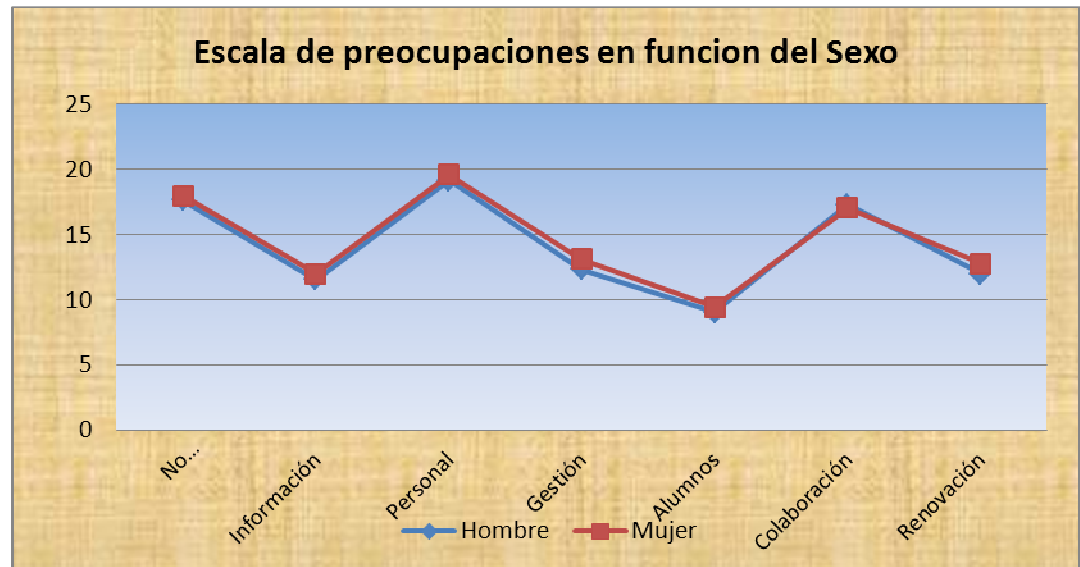
Por otro lado, como se observa en la tabla numero 14 de preocupaciones de los profesores principiantes en su inserción profesional en función del sexo, no se asumen varianzas iguales en el factor de Gestión de la escala de preocupaciones, por tanto en el factor de gestión considerado dentro de las preocupaciones de los profesores principiantes no es igual entre hombres y mujeres, por tanto existen diferencias significativas entre ambos grupos en torno a la gestión en sus inicios como profesional de la educación. Resultados que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 34. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DEL SEXO

	Sexo	N	Media	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
No preocupación	Hombre	68	17,66	1,576	,210	-,988	348	,324
	Mujer	282	17,99			-1,116	120,132	,267
Información	Hombre	74	11,53	1,391	,239	-1,476	363	,141
	Mujer	291	11,98			-1,580	124,031	,117
Personal	Hombre	70	19,17	1,247	,265	-,768	340	,443
	Mujer	272	19,60			-,841	121,988	,402
Gestión	Hombre	73	12,33	6,825	,009	-1,831	352	,068
	Mujer	281	13,11			-2,085	136,472	,039
Alumnos	Hombre	70	9,04	1,529	,217	-,954	354	,341
	Mujer	286	9,42			-1,037	117,684	,302
Colaboración	Hombre	74	17,31	,346	,557	,806	352	,421
	Mujer	280	17,03			,778	109,574	,438
Renovación	Hombre	72	11,96	,000	,986	-1,991	356	,047
	Mujer	286	12,77			-2,056	114,177	,042

Resultados que se presentan en la siguiente grafica:

Gráfico Nº 17: Escala de preocupaciones en función del sexo



b) Edad:

En cuanto a la edad de los profesores principiantes, como se señaló anteriormente, esta varía entre los profesionales de menos de 25 años hasta los profesionales que tienen más de 29 años. En todos los casos, se trata de profesores mayoritariamente con menos de 3 años de experiencia laboral. Los subgrupos de edad se conforman primero entre los profesionales que tienen menos de 25 años (35,6%), segundo los profesionales que tienen un rango de edad entre 26 y 28 años (29,4%) finalmente, los profesionales que tienen más de 29 años (35%).

Ahora bien, el análisis de varianza (ANOVA) en torno a los subgrupos de edad de los profesores principiante en torno a la escala de preocupaciones de los profesores principiantes, nos muestra que no existen diferencias significativas entre los subgrupos conformados por los rangos de edad en cuanto a los factores de la escala de preocupaciones, factores que tienen que ver principalmente con: no preocupación, información, personal, gestión, colaboración y renovación, es decir que, a la hora de ingresar al campo laboral en sus primeros años, independiente de la edad de los profesores principiantes, estos mantienen estas preocupaciones.

Como nos muestra el análisis de varianza, solo en el factor Alumnos de la escala de preocupaciones se presentan diferencias significativas entre los subgrupos conformados por la edad de los profesores principiantes.

Diferencia que se enmarca principalmente entre los profesores principiantes que tienen menos de 25 años con los que tienen más de 29 años de edad, lo que enmarca el factor alumnos como una preocupación importante, donde se expresa que los profesores principiantes con menos de 25 años presentan una mayor preocupación que los siguientes subgrupos. Datos que se presentan en las siguientes tablas.

TABLA 35. PREOCUPACIÓN EN FUNCIÓN DE LA EDAD

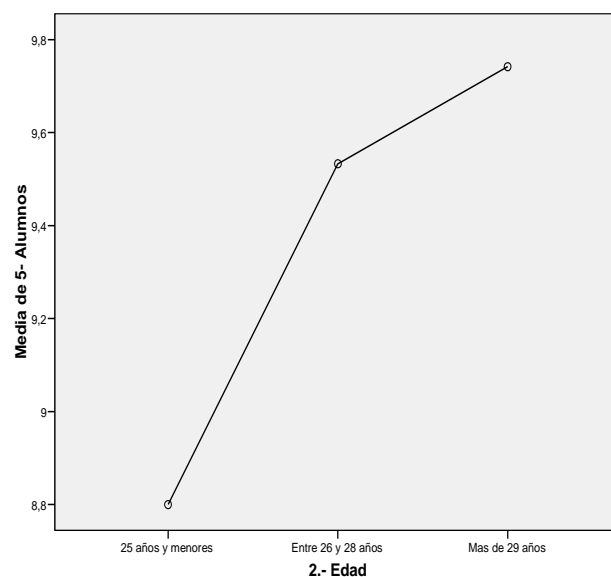
ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
No preocupación	Inter-grupos	1,903	2	,952	,154	,857
	Intra-grupos	2145,311	347	6,182		
	Total	2147,214	349			
Información	Inter-grupos	1,344	2	,672	,118	,888
	Intra-grupos	2054,272	362	5,675		
	Total	2055,616	364			
Personal	Inter-grupos	9,620	2	4,810	,278	,758
	Intra-grupos	5875,833	339	17,333		
	Total	5885,453	341			
Gestión	Inter-grupos	29,923	2	14,962	1,399	,248
	Intra-grupos	3754,260	351	10,696		
	Total	3784,184	353			
Alumnos	Inter-grupos	60,432	2	30,216	3,431	,033
	Intra-grupos	3108,377	353	8,806		
	Total	3168,809	355			
Colaboración	Inter-grupos	7,937	2	3,969	,553	,576
	Intra-grupos	2520,348	351	7,180		
	Total	2528,285	353			
Renovación	Inter-grupos	48,160	2	24,080	2,524	,082
	Intra-grupos	3387,307	355	9,542		
	Total	3435,466	357			

Como muestra la siguiente tabla, donde las pruebas Tukey, señalan donde se producen las diferencias significativas entre los subgrupos de edad, se observa que estas diferencias se producen como se mencionó anteriormente, entre los profesores principiantes que tienen menos de 25 años con los que tienen más de 29 años de edad, siendo los profesionales que tienen menos de 25 años los que presentan mayor preocupación en el factor alumnos en su inserción profesional.

TABLA 36. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LA EDAD

	Edad	N	Subconjunto para alfa = .05	
			2	1
HSD de Tukey(a,b)	25 años y menores	125	8,80	
	Entre 26 y 28 años	107	9,53	9,53
	Más de 29 años	124		9,74
	Sig.		,141	,851

Gráfico N° 18: de las medias, factor alumnos:



c) Provincia:

En torno a la provincia de los profesores principiantes, como se señaló anteriormente, estas corresponden a Santiago (81,8%), Chacabuco (2,9%), Melipilla y Talagante (2,7% cada una), Maipo (5,1%) y la provincia Cordillera (4,8%). Todas correspondientes a la Región Metropolitana, de la cual se extrajo la muestra de profesores principiantes.



El análisis de varianza (ANOVA) en torno a los subgrupos que se conforman con la provincia de pertenencia de los profesores principiantes, en función de la escala de preocupaciones de los mismos, nos muestra que no existen diferencias significativas entre los subgrupos conformados por las provincias en ninguna dimensión de la escala de preocupaciones (no preocupación, información, personal, gestión, alumnos, colaboración y renovación) es decir que, a la hora de ingresar al campo laboral en sus primeros años, la provincia no es un factor que determine las preocupaciones que puedan tener los profesores principiantes a la hora de su inserción profesional. Datos que se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 37. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LA PROVINCIA

		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
No preocupación	Inter-grupos	21,861	5	4,372	,708	,618
	Intra-grupos	2125,353	344	6,178		
	Total	2147,214	349			
Información	Inter-grupos	25,355	5	5,071	,897	,483
	Intra-grupos	2030,262	359	5,655		
	Total	2055,616	364			
Personal	Inter-grupos	21,791	5	4,358	,250	,940
	Intra-grupos	5863,662	336	17,451		
	Total	5885,453	341			
Gestión	Inter-grupos	31,024	5	6,205	,575	,719
	Intra-grupos	3753,160	348	10,785		
	Total	3784,184	353			
Alumnos	Inter-grupos	38,235	5	7,647	,855	,512
	Intra-grupos	3130,574	350	8,944		
	Total	3168,809	355			
Colaboración	Inter-grupos	22,606	5	4,521	,628	,679
	Intra-grupos	2505,679	348	7,200		
	Total	2528,285	353			
Renovación	Inter-grupos	23,881	5	4,776	,493	,782
	Intra-grupos	3411,586	352	9,692		
	Total	3435,466	357			

d) Nivel en que ejerce el profesor principiante:

Por otro lado, en cuanto al nivel en que ejercen los profesores principiantes, a saber, primer ciclo básico (primero a cuarto año básico, 42,6%) segundo ciclo básico (quinto a octavo año básico, 30,5%) o ambos ciclos (26,8%). El análisis de varianza (ANOVA) en los subgrupos conformados por nivel en que ejerce el profesor en torno a la escala de preocupaciones de los profesores principiante en su inserción profesional, nos muestra que no

existen diferencias significativas entre los subgrupos conformados por el nivel en que ejerce el profesor en torno a los factores de la escala de preocupaciones que reconocen en sus primeros años trabajo profesional, (factores de: no preocupación, información, personal, alumnos, colaboración, y renovación) lo que significa que independiente del nivel en que ejerzan como profesor en sus primeros años manifiestan preocupaciones similares en estas áreas que son parte de su inserción profesional como docente .

Como nos muestra el análisis de varianza, solo en el factor de gestión de la escala de preocupaciones se presentan diferencias significativas entre los subgrupos conformados por el nivel en que ejerce el profesor principiante. Diferencia que se enmarca principalmente entre los profesores principiantes que ejercen en primer ciclo con lo que ejercen en ambos ciclos, siendo los profesionales que ejercen en ambos ciclos los que presentan mayor preocupación en la gestión que los que ejercen en el primer ciclo. Datos que se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 38. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DEL NIVEL EN QUE EJERCE

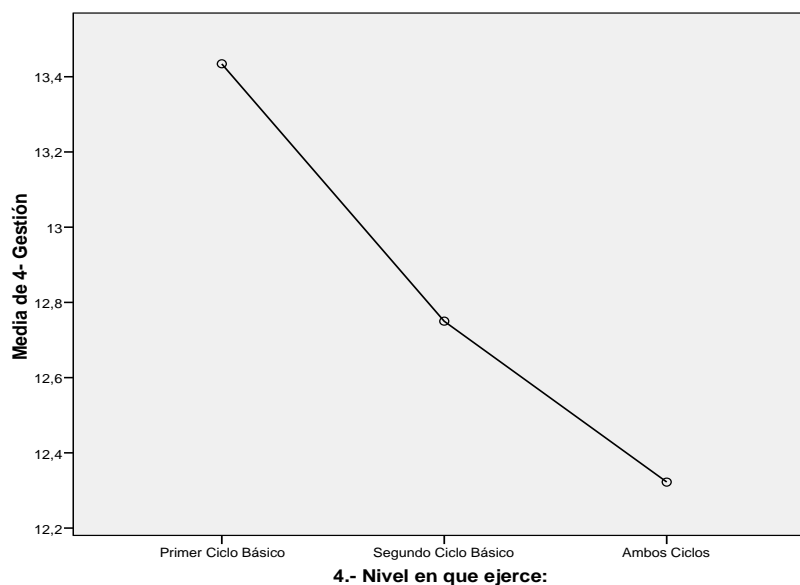
		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
No preocupación	Inter-grupos	8,895	2	4,447	,723	,486
	Intra-grupos	2129,718	346	6,155		
	Total	2138,613	348			
Información	Inter-grupos	6,603	2	3,302	,583	,559
	Intra-grupos	2044,550	361	5,664		
	Total	2051,154	363			
Personal	Inter-grupos	14,527	2	7,263	,419	,658
	Intra-grupos	5864,717	338	17,351		
	Total	5879,243	340			
Gestión	Inter-grupos	76,454	2	38,227	3,658	,027
	Intra-grupos	3657,915	350	10,451		
	Total	3734,368	352			
Alumnos	Inter-grupos	1,738	2	,869	,098	,907
	Intra-grupos	3135,040	352	8,906		
	Total	3136,777	354			
Colaboración	Inter-grupos	5,522	2	2,761	,384	,682
	Intra-grupos	2519,095	350	7,197		
	Total	2524,618	352			
Renovación	Inter-grupos	22,192	2	11,096	1,153	,317
	Intra-grupos	3407,528	354	9,626		
	Total	3429,720	356			

Como muestra la tabla siguiente, donde las pruebas Tukey, señala donde se producen las diferencias significativas entre los subgrupos conformados por el nivel en que ejercen los profesores principiantes, se observa que estas diferencias se producen como se mencionó anteriormente, entre los profesores principiantes que ejercen en ambos ciclos, con los que ejercen solamente en el primer ciclo básico,

TABLA 39. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DEL NIVEL EN QUE EJERCE

	Nivel en que ejerce	N	Subconjunto para alfa = .05	
			1	2
HSD de Tukey(a,b)	Ambos Ciclos	93	12,32	
	Segundo Ciclo Básico	108	12,75	12,75
	Primer Ciclo Básico	152		13,43
	Sig.		,582	,251

Gráfico Nº 19: de las medias: factor gestión:



e) Experiencia Docente:

En torno a la experiencia docente de los profesores principiantes esta va desde menos de 1 año hasta 3 años mayoritariamente (83,6%), e incluso algunos profesores (16,4%) presentan hasta los 5 años de experiencia como

profesor de educación básica titulado. En función, de esta variable, El análisis de varianza (ANOVA) en torno a los subgrupos que se conforman con los años de experiencia de los docentes, en función de la escala de "preocupaciones" de los profesores principiante. Nos muestra que no existen diferencias significativas entre los subgrupos que se conforman por la experiencia docente en ninguna dimensión de la escala de preocupaciones (no preocupación, información, personal, gestión, alumnos, colaboración y renovación) es decir que, a la hora de ingresar al campo laboral en sus primeros años 5 años de experiencia docente, los profesores principiantes mantienen preocupaciones similares. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 40. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
No preocupación	Inter-grupos	18,498	5	3,700	,598	,702
	Intra-grupos	2128,717	344	6,188		
	Total	2147,214	349			
Información	Inter-grupos	55,281	5	11,056	1,984	,080
	Intra-grupos	2000,335	359	5,572		
	Total	2055,616	364			
Personal	Inter-grupos	45,772	5	9,154	,527	,756
	Intra-grupos	5839,682	336	17,380		
	Total	5885,453	341			
Gestión	Inter-grupos	40,683	5	8,137	,756	,582
	Intra-grupos	3743,500	348	10,757		
	Total	3784,184	353			
Alumnos	Inter-grupos	83,532	5	16,706	1,895	,094
	Intra-grupos	3085,277	350	8,815		
	Total	3168,809	355			
Colaboración	Inter-grupos	62,177	5	12,435	1,755	,122
	Intra-grupos	2466,108	348	7,087		
	Total	2528,285	353			
Renovación	Inter-grupos	40,454	5	8,091	,839	,523
	Intra-grupos	3395,013	352	9,645		
	Total	3435,466	357			

f) Permanencia laboral:

En cuanto a la permanencia laboral de los profesores principiantes esta va, al igual que la variable anterior, desde menos de 1 año, hasta los 5 años de permanencia laboral como profesor de educación básica, estando el grupo mayoritario (83,6%). Entre menos de un año y tres años. En función, de

esta variable, El análisis de varianza (ANOVA) en torno a los subgrupos que se conforman con los años de permanencia laboral de los docentes, en función de la escala de "preocupaciones" de los profesores principiante, nos muestra que no existen diferencias significativas entre los subgrupos que se conforman por la permanencia laboral en ninguna dimensión de la escala de preocupaciones (no preocupación, información, personal, gestión, alumnos, colaboración y renovación) es decir que, el tiempo de permanencia no es una variable que afecte en las preocupaciones de los profesores principiantes a la hora de ingresar al campo laboral. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 41. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LA PERMANENCIA LABORAL

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
No preocupación	Inter-grupos	32,217	4	8,054	1,384	,239
	Intra-grupos	1984,119	341	5,819		
	Total	2016,335	345			
Información	Inter-grupos	44,359	4	11,090	1,978	,097
	Intra-grupos	1996,428	356	5,608		
	Total	2040,787	360			
Personal	Inter-grupos	50,139	4	12,535	,717	,581
	Intra-grupos	5818,121	333	17,472		
	Total	5868,260	337			
Gestión	Inter-grupos	44,179	4	11,045	1,041	,386
	Intra-grupos	3659,090	345	10,606		
	Total	3703,269	349			
Alumnos	Inter-grupos	70,957	4	17,739	2,023	,091
	Intra-grupos	3043,361	347	8,770		
	Total	3114,318	351			
Colaboración	Inter-grupos	68,716	4	17,179	2,436	,047
	Intra-grupos	2440,504	346	7,053		
	Total	2509,219	350			
Renovación	Inter-grupos	32,231	4	8,058	,848	,496
	Intra-grupos	3316,608	349	9,503		
	Total	3348,839	353			

g) **Institución Educativa donde obtuvo el título profesional:**

Por otro lado, en cuanto a la institución donde obtuvo el título profesional, instituciones que pueden ser universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (38,5%), Universidades privadas (52,1%) e institutos profesionales (9,4%). El análisis de varianza (ANOVA), nos muestra que no existen diferencias significativas entre los subgrupos que se conforman por



cada tipo de institución que titula a los profesores de educación básica, en ninguna dimensión de la escala de preocupaciones reconocidas en sus primeros años de trabajo. Lo que significa que la institución donde obtienen el título como profesor de educación no es una variable que permita detectar diferencias significativas en las preocupaciones de los docentes en su inserción profesional. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 42. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN DONDE SE TITULÓ

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
No preocupación	Inter-grupos	13,607	2	6,803	1,106	,332
	Intra-grupos	2133,608	347	6,149		
	Total	2147,214	349			
Información	Inter-grupos	14,083	2	7,042	1,249	,288
	Intra-grupos	2041,533	362	5,640		
	Total	2055,616	364			
Personal	Inter-grupos	1,327	2	,663	,038	,963
	Intra-grupos	5884,126	339	17,357		
	Total	5885,453	341			
Gestión	Inter-grupos	15,868	2	7,934	,739	,478
	Intra-grupos	3768,316	351	10,736		
	Total	3784,184	353			
Alumnos	Inter-grupos	52,155	2	26,078	2,954	,053
	Intra-grupos	3116,654	353	8,829		
	Total	3168,809	355			
Colaboración	Inter-grupos	2,816	2	1,408	,196	,822
	Intra-grupos	2525,469	351	7,195		
	Total	2528,285	353			
Renovación	Inter-grupos	9,903	2	4,951	,513	,599
	Intra-grupos	3425,564	355	9,649		
	Total	3435,466	357			

h) Tipo de programa donde obtuvo el título como profesor

En relación a las Preocupaciones de los profesores principiantes en su inserción profesional, según el programa de formación de donde provengan, los resultados aportan que en los factores de la escala de preocupaciones: No preocupación, Información, Personal, Gestión, Alumnos y Colaboración no existen diferencias significativas entre el tipo de programa donde obtuvo el título el profesor principiante. Lo que significa que tanto los profesionales que



obtuvieron su título en un programa especial (es decir impartido a distancia o con clases realizadas en un día de los fines de semana e intensivas en las vacaciones de invierno y verano) como en un programa regular, al momento de su inserción profesional reconocen las mismas preocupaciones.

Por otro lado, como se observa en la tabla de preocupaciones de los profesores principiantes en su inserción profesional, se observan diferencias en el factor "Renovación". Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 43. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

	Programa de formación	N	Media	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
No preocupación	Programa Regular	297	17,89	,329	,566	-,236	346	,813
	Programa Especial (Semi-presencial o a distancia)	51	17,98			-,241	69,392	,810
Información	Programa Regular	311	11,90	,001	,977	,098	361	,922
	Programa Especial (Semi-presencial o a distancia)	52	11,87			,096	68,145	,924
Personal	Programa Regular	292	19,43	,400	,527	-,912	339	,363
	Programa Especial (Semi-presencial o a distancia)	49	20,02			-,865	62,694	,390
Gestión	Programa Regular	305	13,03	,810	,369	,893	350	,372
	Programa Especial (Semi-presencial o a distancia)	47	12,57			,820	57,789	,415
Alumnos	Programa Regular	303	9,29	5,278	,022	-1,136	352	,257
	Programa	51	9,80			-,979	61,547	,332



	Especial (Semi-presencial o a distancia)							
Colaboración	Programa Regular	303	17,08	1,999	,158	-,263	350	,793
	Programa Especial (Semi-presencial o a distancia)	49	17,18			-,245	61,418	,808
Renovación	Programa Regular	304	12,45	5,544	,019	-2,475	354	,014
	Programa Especial (Semi-presencial o a distancia)	52	13,60			-2,087	62,202	,041

i) Estudios complementarios:

Por otro lado, en cuanto a los estudios complementarios que poseen los profesores de educación básica, diplomados (8%), licenciados (32,1%), Postítulo (24,6%), Magíster (4,8%), otro (16%) o ninguno (14,4%) El análisis de varianza (ANOVA) en torno a la escala de "preocupaciones" de los profesores principiante en su inserción profesional, nos muestran que no existen diferencias significativas entre los subgrupos conformados por los docentes que tienen o no algún estudio complementario, en los factores de: no preocupación, personal, gestión, alumnos, colaboración, y renovación. Lo que significa que tener o no algún estudio complementario, no interfiere en las preocupaciones de los profesores principiantes asociadas a estas dimensiones de la escala de preocupaciones.

Como nos muestra el análisis de varianza (ANOVA), solo en el factor de información de la escala de preocupaciones se presentan diferencias significativas entre los subgrupos conformados por la variable estudios complementarios, ya que, el nivel de significación obtenido en este factor, es de (0,029). Pero cabe señalar que la frecuencia total de la muestra (374 casos) se distribuye en la variable estudios complementarios con marcadas diferencias, lo que interfiere en alguna medida en el análisis de varianza.

Datos que se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 44. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS COMPLEMENTARIOS

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
No preocupación	Inter-grupos	39,937	5	7,987	1,304	,262
	Intra-grupos	2107,277	344	6,126		
	Total	2147,214	349			
Información	Inter-grupos	69,628	5	13,926	2,517	,029
	Intra-grupos	1985,988	359	5,532		
	Total	2055,616	364			
Personal	Inter-grupos	57,950	5	11,590	,668	,648
	Intra-grupos	5827,503	336	17,344		
	Total	5885,453	341			
Gestión	Inter-grupos	63,211	5	12,642	1,182	,317
	Intra-grupos	3720,973	348	10,692		
	Total	3784,184	353			
Alumnos	Inter-grupos	19,692	5	3,938	,438	,822
	Intra-grupos	3149,117	350	8,997		
	Total	3168,809	355			
Colaboración	Inter-grupos	60,176	5	12,035	1,697	,135
	Intra-grupos	2468,109	348	7,092		
	Total	2528,285	353			
Renovación	Inter-grupos	97,972	5	19,594	2,067	,069
	Intra-grupos	3337,494	352	9,482		
	Total	3435,466	357			

j) Función complementaria:

Situación similar a la ocurrida con la variable anterior, ocurre con esta variable de función complementaria, ya que presenta una distribución que dificulta el análisis de varianza debido a la gran diferencia entre las frecuencias que se presentan en sus subgrupos. Los docentes que tienen funciones de inspector corresponden al 1,3% equivalente a 5 casos del total de 374, en contraste con los que no cumplen funciones complementarias 77,5% equivalente a 290 casos del total. Es por eso que a pesar de como nos muestra el análisis de varianza, solo en el factor de no preocupación existen diferencias significativas entre los subgrupos conformados por la variable función complementaria. Se considera que en general estas diferencias no son tales. Por tanto, el análisis de varianza (ANOVA) nos muestra que no existen

diferencias significativas entre los subgrupos conformados por los docentes que tienen o no alguna función complementaria al interior de los establecimientos en los que trabajan. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 45. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE ESTUDIOS COMPLEMENTARIOS (ANOVA)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
No preocupación	Inter-grupos	55,260	3	18,420	2,998	,031
	Intra-grupos	2070,758	337	6,145		
	Total	2126,018	340			
Información	Inter-grupos	5,206	3	1,735	,300	,825
	Intra-grupos	2030,726	351	5,786		
	Total	2035,932	354			
Personal	Inter-grupos	75,053	3	25,018	1,434	,233
	Intra-grupos	5723,513	328	17,450		
	Total	5798,566	331			
Gestión	Inter-grupos	52,077	3	17,359	1,624	,184
	Intra-grupos	3645,645	341	10,691		
	Total	3697,722	344			
Alumnos	Inter-grupos	4,738	3	1,579	,178	,911
	Intra-grupos	3037,600	342	8,882		
	Total	3042,338	345			
Colaboración	Inter-grupos	5,061	3	1,687	,230	,876
	Intra-grupos	2506,127	341	7,349		
	Total	2511,188	344			
Renovación	Inter-grupos	20,961	3	6,987	,738	,530
	Intra-grupos	3254,890	344	9,462		
	Total	3275,851	347			

k) Dependencia administrativa del establecimiento educacional:

Por otro lado, en cuanto a la dependencia administrativa de los establecimientos, municipal (18,7%), particular subvencionado (63,9%), particular privado (17,4%) El análisis de varianza (ANOVA) muestran que no existen diferencias significativas entre los establecimientos municipales, privados y particulares subvencionados en los factores de: No preocupación, información, personal, alumnos, y renovación, de la escala de preocupaciones lo que significa que tanto en colegios particulares, subvencionados o



municipales, los profesores principiantes tienen preocupaciones similares o que la dependencia administrativa no es un factor que afecte en las preocupaciones que se asocian a estas dimensiones de la escala.

Como muestra el análisis de varianza (ANOVA), en los factores de gestión y colaboración se muestran diferencias significativas entre los colegios con dependencia municipal, particular subvencionado y privado, diferencias significativas en el factor gestión que se producen principalmente entre los establecimientos que son particular subvencionados, con los que son particulares privados, siendo los docentes de establecimientos particulares subvencionados los que presentan mayores preocupaciones en el factor gestión (como se muestra en la tabla 33A) Diferencias que en el caso de el factor de colaboración se producen entre los establecimientos particular subvencionado y los colegios municipales (como se muestra en la tabla 33B) siendo nuevamente los docentes pertenecientes a colegios particulares subvencionados los que presentan mayor preocupación en este factor. Datos que se resumen en las siguientes tablas.

TABLA 46A PREOCUPACIÓN EN FUNCIÓN DE LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

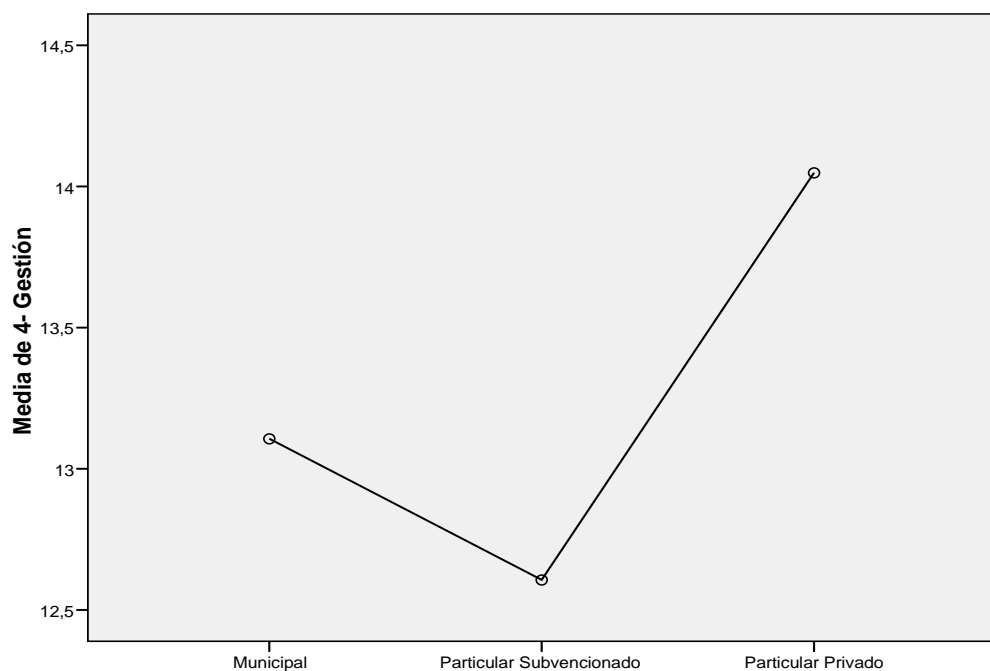
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
No preocupación	Inter-grupos	6,612	2	3,306	,536	,586
	Intra-grupos	2140,602	347	6,169		
	Total	2147,214	349			
Información	Inter-grupos	24,103	2	12,051	2,147	,118
	Intra-grupos	2031,514	362	5,612		
	Total	2055,616	364			
Personal	Inter-grupos	,811	2	,406	,023	,977
	Intra-grupos	5884,642	339	17,359		
	Total	5885,453	341			
Gestión	Inter-grupos	103,120	2	51,560	4,916	,008
	Intra-grupos	3681,064	351	10,487		
	Total	3784,184	353			
Alumnos	Inter-grupos	27,141	2	13,571	1,525	,219
	Intra-grupos	3141,668	353	8,900		
	Total	3168,809	355			
Colaboración	Inter-grupos	52,771	2	26,385	3,741	,025
	Intra-grupos	2475,514	351	7,053		
	Total	2528,285	353			
Renovación	Inter-grupos	13,755	2	6,878	,714	,491
	Intra-grupos	3421,711	355	9,639		
	Total	3435,466	357			

Como muestra la tabla anterior, donde las pruebas Tukey, señalan donde se producen las diferencias significativas entre los subgrupos conformados por la dependencia administrativa de los establecimientos que se enmarcan como se mencionó anteriormente el factor de gestión de la escala de preocupaciones, y que se producen entre los establecimientos que son particular subvencionados, con los que son particulares privados, como se muestra en la tabla siguiente.

TABLA 46B. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

	Dependencia administrativa del Establecimiento	N	Subconjunto para alfa = .05	
			1	2
HSD de Tukey(a,b)	Particular Subvencionado	226	12,61	13,11
	Municipal	66	13,11	14,05
	Particular Privado	62		
	Sig.		,577	,144

Gráfico Nº 20: de las medias, factor de gestión:



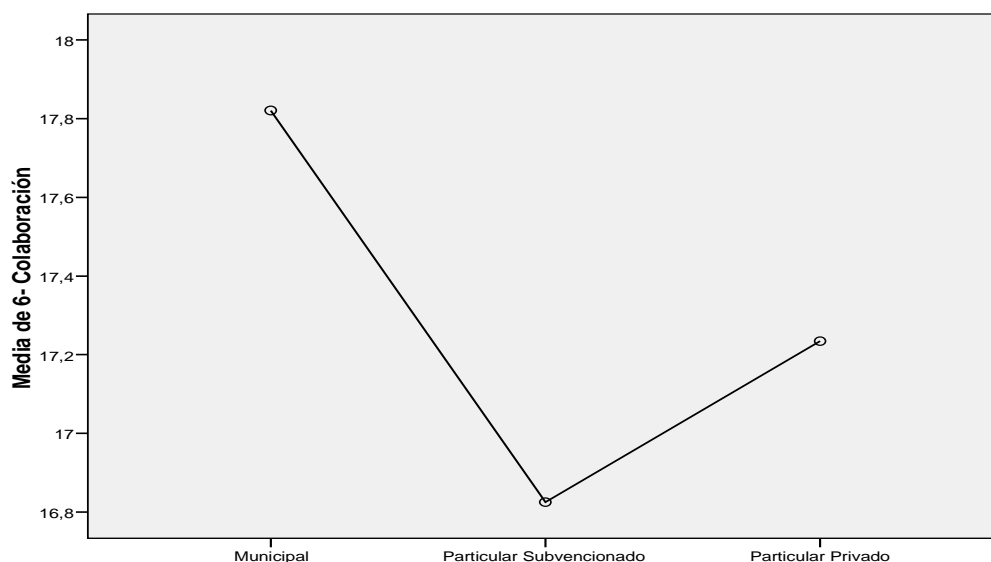
13.- Dependencia administrativa del Establecimiento Educativo en donde tiene mayor carga horaria de trabajo

Como nos muestra la tabla siguiente, donde las pruebas Tukey, nos señala donde se producen las diferencias significativas entre los subgrupos conformados por la dependencia administrativa de los establecimientos que se enmarcan como se mencionó anteriormente el factor de colaboración de la escala de preocupaciones, diferencias que se producen entre los establecimientos que son particular subvencionados, con los colegios municipales, como se observa en la tabla.

TABLA 46C. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

	Dependencia administrativa del Establecimiento Educativo	N	Subconjunto para alfa = .05	
			1	2
HSD de Tukey(a,b)	Particular Subvencionado	223	16,83	
	Particular Privado	64	17,23	17,23
	Municipal	67		17,82
	Sig.		,572	,319

Gráfico Nº 21: de las medias, factor colaboración:



13.- Dependencia administrativa del Establecimiento Educativo en donde tiene mayor carga horaria de trabajo

I) Dedicación actual a la docencia:

Finalmente en lo que refiere a la dedicación actual a la docencia de los profesores principiantes, jornada completa (66,6%), media jornada (21,7%), por horas (11%). El análisis de varianza (ANOVA) nos muestran que no existen



diferencias significativas entre los subgrupos que se conforman por la variable dedicación a la docencia, en torno a los factores de no preocupación, información, personal, alumnos y renovación, lo que significa que la dedicación actual a la docencia, (jornada completa, media jornada o por horas), no es un factor que influya en las preocupaciones de los profesores principiantes asociadas a estas dimensiones de la escala.

Por otro lado como nos muestra el análisis de varianza (ANOVA), en el factor colaboración se muestran diferencias significativas entre la dedicación actual a la docencia. Diferencias que se enmarcan principalmente entre los docentes que tienen media jornada, con los que trabajan por horas en los establecimientos, siendo los primeros los que presentan una mayor preocupación en el factor colaboración como una de las preocupaciones al inicio de su inserción profesional, como se muestra en la siguiente tabla.

TABLA 47A. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LA DEDICACIÓN A LA DOCENCIA

		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
No preocupación	Inter-grupos	8,068	2	4,034	,662	,517
	Intra-grupos	2096,601	344	6,095		
	Total	2104,669	346			
Información	Inter-grupos	1,225	2	,612	,109	,897
	Intra-grupos	2022,391	359	5,633		
	Total	2023,616	361			
Personal	Inter-grupos	45,340	2	22,670	1,349	,261
	Intra-grupos	5663,237	337	16,805		
	Total	5708,576	339			
Gestión	Inter-grupos	1,995	2	,998	,092	,912
	Intra-grupos	3756,660	348	10,795		
	Total	3758,655	350			
Alumnos	Inter-grupos	39,412	2	19,706	2,216	,111
	Intra-grupos	3112,446	350	8,893		
	Total	3151,858	352			
Colaboración	Inter-grupos	52,346	2	26,173	3,718	,025
	Intra-grupos	2449,421	348	7,039		
	Total	2501,766	350			
Renovación	Inter-grupos	,318	2	,159	,016	,984
	Intra-grupos	3400,257	352	9,660		
	Total	3400,575	354			

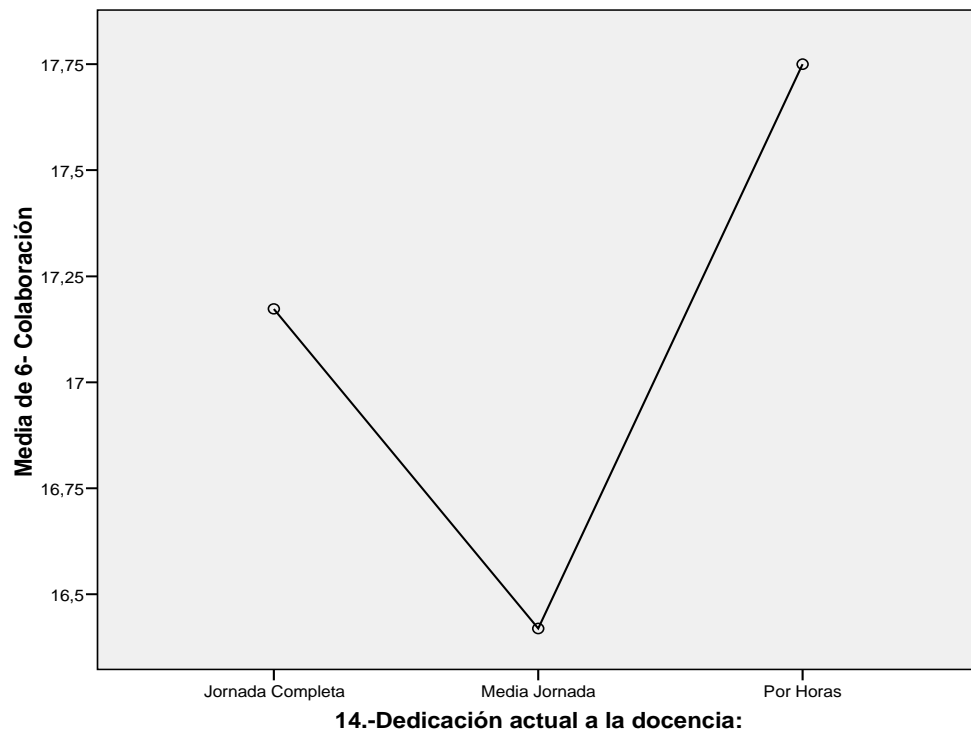
Como muestra la tabla siguiente, donde las pruebas Tukey, señalan donde se producen las diferencias significativas que se enmarcan como se

mencionó anteriormente el factor de colaboración de la escala de preocupaciones, diferencias que se producen entre los profesores principiantes que trabajan media jornada y los docentes que trabajan por horas en su establecimiento.

TABLA 47B. PREOCUPACIONES EN FUNCIÓN DE LA DEDICACIÓN A LA DOCENCIA

HSD de Tukey(a,b)	Dedicación actual a la docencia:	N	Subconjunto para alfa = .05	
			2	1
	Media Jornada	74	16,42	
	Jornada Completa	237	17,17	17,17
	Por Horas	40		17,75
	Sig.		,213	,403

Gráfico Nº 22: de las medias: factor colaboración



14.-Dedicación actual a la docencia:

4.1.2.2. Problemas de los profesores principiantes

a) Sexo:

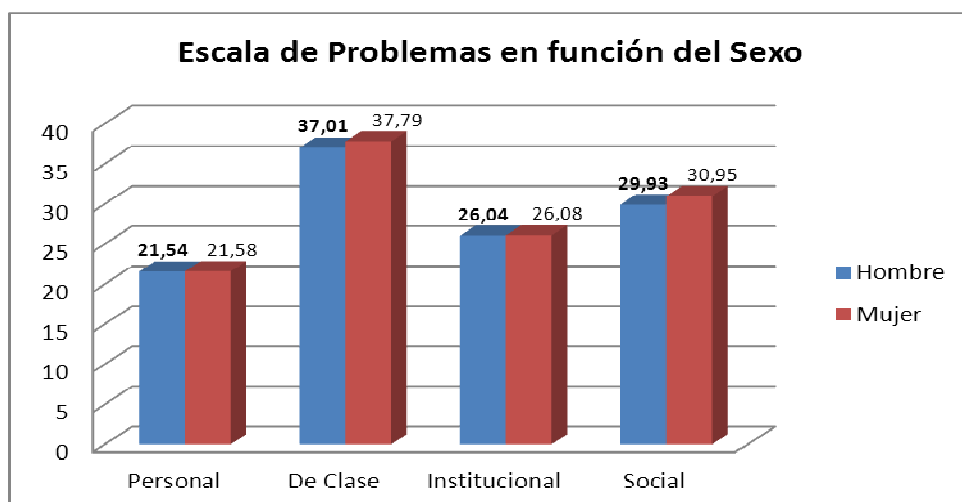
En torno a los Problemas considerados por los profesores principiantes de educación básica en su inserción profesional, en función del sexo de los profesionales. Los resultados muestran - asumiendo varianzas iguales - que no existen diferencias significativas en los distintos factores de la escala de problemas asociados a la inserción profesional de los profesores de educación básica, tanto en el factor personal, de clase, institucional y social, lo que indica que hombres y mujeres mantienen problemas similares en sus primeros años de trabajo docente. Datos que se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 48. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

	Sexo	N	Media	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Personal	Hombre	71	21,54	,480	,489	-,048	350	,961
	Mujer	281	21,58					
De clase	Hombre	73	37,01	,970	,325	-,523	351	,601
	Mujer	280	37,79					
Institucional	Hombre	73	26,04	,809	,369	-,042	359	,966
	Mujer	288	26,08					
Social	Hombre	73	29,93	1,662	,198	-,783	350	,434
	Mujer	279	30,95					

Resultados que se presentan en la siguiente grafica:

Gráfico Nº 23: Escala de problemas en función del sexo





b) Edad:

En cuanto a la edad de los profesores principiantes, como se señaló anteriormente, esta varía entre los profesionales que menos de 25 años hasta los profesionales que tienen más de 29 años. El análisis de varianza, entre los grupos de edad respecto de los problemas que detectan los profesores principiantes en su inserción profesional, muestra que en los distintos factores de la escala (personal, de clase, institucional y social) no existen diferencias significativas. Es decir la edad no es un factor que influya en los problemas que reconocen los profesores principiantes al momento de insertarse laboralmente. Datos que se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 49. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PERSONAL	Inter-grupos	87,034	2	43,517	,893	,410
	Intra-grupos	17009,191	349	48,737		
	Total	17096,224	351			
DE CLASE	Inter-grupos	205,921	2	102,961	,803	,449
	Intra-grupos	44866,203	350	128,189		
	Total	45072,125	352			
INSTITUCIONAL	Inter-grupos	69,764	2	34,882	,717	,489
	Intra-grupos	17410,363	358	48,632		
	Total	17480,127	360			
SOCIAL	Inter-grupos	147,604	2	73,802	,759	,469
	Intra-grupos	33918,825	349	97,189		
	Total	34066,429	351			

c) Provincia:

En torno a provincia de la Región Metropolitana de pertenencia de los profesores principiantes corresponden a Santiago, Chacabuco, Melipilla, Talagante, Maipo y Cordillera. El análisis de varianza, muestra que en los distintos factores de la escala (personal, de clase, institucional y social) no existen diferencias significativas. Es decir la provincia no es un factor que influya en los problemas que reconocen los profesores principiantes al momento de insertarse laboralmente. Datos que se presentan en la siguiente tabla.



TABLA 50A. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA PROVINCIA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PERSONAL	Inter-grupos	83,574	5	16,715	,340	,889
	Intra-grupos	17012,650	346	49,170		
	Total	17096,224	351			
DE CLASE	Inter-grupos	728,621	5	145,724	1,140	,339
	Intra-grupos	44343,504	347	127,791		
	Total	45072,125	352			
INSTITUCIONAL	Inter-grupos	354,184	5	70,837	1,468	,199
	Intra-grupos	17125,943	355	48,242		
	Total	17480,127	360			
SOCIAL	Inter-grupos	596,150	5	119,230	1,233	,293
	Intra-grupos	33470,279	346	96,735		
	Total	34066,429	351			

d) Nivel en que ejerce el profesor principiante:

Por otro lado, en cuanto al nivel en que ejercen los profesores principiantes, primer ciclo básico, segundo ciclo básico o ambos ciclos. El análisis de varianza (ANOVA) en los subgrupos conformados por nivel en que ejerce el profesor en torno a la escala de "problemas" en su inserción profesional. Nos muestra que en los distintos factores de la escala (personal, de clase e institucional) no existen diferencias significativas entre los profesionales. Por tanto en los distintos niveles (primer nivel, segundo nivel y ambos niveles) en que ejercen los profesores principiantes, se reconocen los mismos factores problemas en su inserción profesional.

Como muestra el análisis de varianza (ANOVA), existen diferencias significativas en el factor social, ya que el nivel de significación es de (0,003) diferencias que se producen principalmente entre el primer ciclo básico y los otros dos niveles en que ejercen los profesores principiantes, segundo ciclo y ambos ciclos (como se muestra en la tabla siguiente). Datos que se presentan en las siguientes tablas



TABLA 50B. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DEL NIVEL EN QUE EJERCE

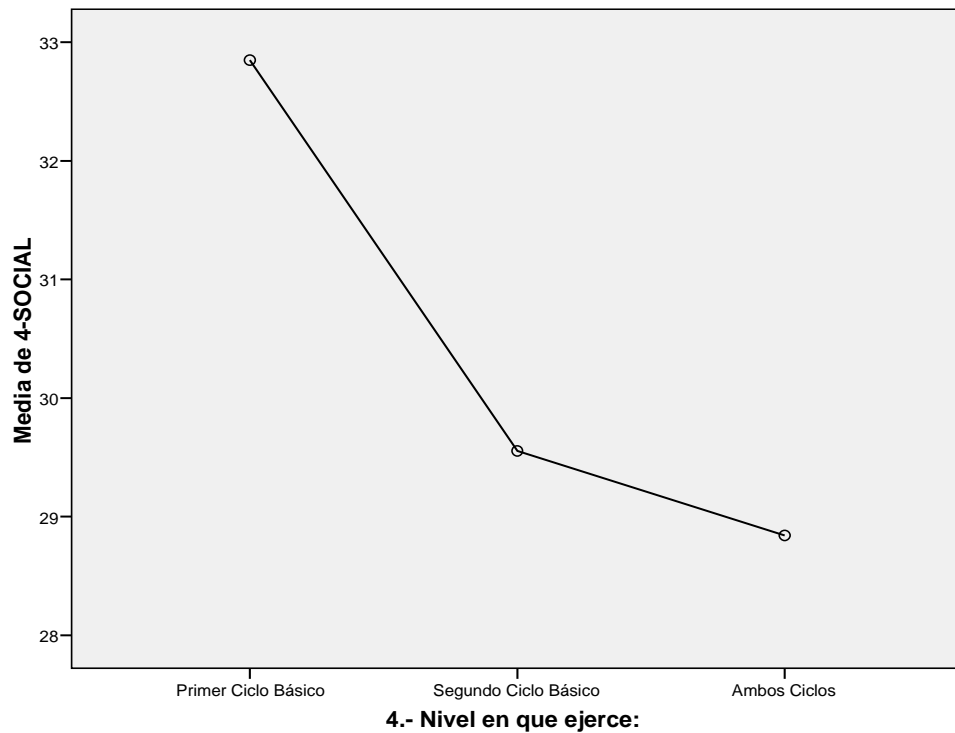
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PERSONAL	Inter-grupos	27,876	2	13,938	,285	,752
	Intra-grupos	17013,002	348	48,888		
	Total	17040,877	350			
DE CLASE	Inter-grupos	43,155	2	21,578	,167	,846
	Intra-grupos	44958,743	349	128,822		
	Total	45001,898	351			
INSTITUCIONAL	Inter-grupos	18,904	2	9,452	,194	,824
	Intra-grupos	17436,871	357	48,843		
	Total	17455,775	359			
SOCIAL	Inter-grupos	1146,337	2	573,168	6,059	,003
	Intra-grupos	32918,489	348	94,593		
	Total	34064,826	350			

Como nos muestra la tabla siguiente, donde las pruebas Tukey, señala donde se producen las diferencias significativas entre los subgrupos conformados por el nivel en que ejercen los profesores principiantes, se observa que estas diferencias se producen como se mencionó anteriormente, entre los profesores principiantes que ejercen el primer ciclo básico y los otros dos niveles en que ejercen los profesores principiantes, (segundo ciclo y ambos ciclos).

TABLA 50C PROBLEMAS EN FUNCIÓN DEL NIVEL EN QUE EJERCE

	Nivel en que ejerce:	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2	1
HSD de Tukey(a,b)	Ambos Ciclos	95	28,84	
	Segundo Ciclo Básico	110	29,55	
	Primer Ciclo Básico	146		32,85
	Sig.		,846	1,000

Gráfico Nº 24: de las medias: Factor social



e) **Experiencia docente:**

En torno a la experiencia docente de los profesores principiantes esta va principalmente desde menos de 1 año hasta los 3 años de experiencia como profesor de educación básica titulado, existiendo también una proporción de casos de 4 y 5 años. En función, de esta variable, el análisis de varianza (ANOVA) en torno a los subgrupos que se conforman con los años de experiencia de los docentes, en función de la escala de "problemas" de los profesores principiante. Nos muestra que en los distintos factores de la escala (personal, de clase, institucional y social) no existen diferencias significativas. Es decir la experiencia docente no es un factor que sea determinante en los problemas que reconocen los profesores principiantes al momento de insertarse laboralmente. Datos que se presentan en la siguiente tabla.



TABLA 51. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PERSONAL	Inter-grupos	392,859	5	78,572	1,628	,152
	Intra-grupos	16703,366	346	48,276		
	Total	17096,224	351			
DE CLASE	Inter-grupos	360,385	5	72,077	,559	,731
	Intra-grupos	44711,739	347	128,852		
	Total	45072,125	352			
INSTITUCIONAL	Inter-grupos	328,242	5	65,648	1,359	,239
	Intra-grupos	17151,885	355	48,315		
	Total	17480,127	360			
SOCIAL	Inter-grupos	737,652	5	147,530	1,532	,179
	Intra-grupos	33328,777	346	96,326		
	Total	34066,429	351			

f) Permanencia laboral:

En cuanto a la permanencia laboral de los profesores principiantes esta va, al igual que la variable anterior, desde menos de 1 año, hasta los 3 años de permanencia laboral como profesor de educación básica. En función, de esta variable, el análisis de varianza (ANOVA) en torno a los subgrupos que se conforman con los años de permanencia laboral de los docentes, en función de la escala de problemas de los profesores principiantes, muestra que en los distintos factores de la escala (personal, de clase, institucional y social) no existen diferencias significativas. Es decir la permanencia laboral del docente no es un factor que sea determinante en los problemas que reconocen los profesores principiantes al momento de insertarse laboralmente. Datos que se presentan en la siguiente tabla.



TABLA 52. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA PERMANENCIA LABORAL

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PERSONAL	Inter-grupos	210,417	4	52,604	1,089	,362
	Intra-grupos	16576,170	343	48,327		
	Total	16786,586	347			
DE CLASE	Inter-grupos	112,292	4	28,073	,221	,927
	Intra-grupos	43744,929	344	127,165		
	Total	43857,221	348			
INSTITUCIONAL	Inter-grupos	92,776	4	23,194	,477	,753
	Intra-grupos	17116,356	352	48,626		
	Total	17209,132	356			
SOCIAL	Inter-grupos	299,239	4	74,810	,774	,543
	Intra-grupos	33162,425	343	96,683		
	Total	33461,664	347			

g) Institución donde obtuvo el título profesional:

En cuanto a la institución donde obtuvo el título profesional, instituciones que pueden ser universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, Universidades privadas, o Institutos profesionales. El análisis de varianza (ANOVA) muestra que en los distintos factores de la escala (de clase, institucional y social) no existen diferencias significativas entre los profesionales. Es decir la institución donde obtuvo el título profesional no es un factor que sea determinante en los problemas que reconocen los profesores principiantes al momento de insertarse laboralmente, y que se relacionan con estos factores. Los datos se resumen en la siguiente tabla.



TABLA 53. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN DONDE SE TITULÓ

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PERSONAL	Inter-grupos	564,233	2	282,116	5,956	,003
	Intra-grupos	16531,992	349	47,370		
	Total	17096,224	351			
DE CLASE	Inter-grupos	207,774	2	103,887	,810	,445
	Intra-grupos	44864,351	350	128,184		
	Total	45072,125	352			
INSTITUCIONAL	Inter-grupos	134,152	2	67,076	1,384	,252
	Intra-grupos	17345,976	358	48,452		
	Total	17480,127	360			
SOCIAL	Inter-grupos	449,633	2	224,816	2,334	,098
	Intra-grupos	33616,796	349	96,323		
	Total	34066,429	351			

h) Tipo de programa donde obtuvo el título profesional:

En torno a los Problemas considerados por los profesores de educación básica en su inserción profesional, en función del programa de formación. Los resultados nos muestran asumiendo varianzas iguales que no existen diferencias significativas en los distintos factores de la escala de problemas, asociados a la inserción profesional de los profesores de educación básica, tanto en el factor personal, de clase, institucional y social. Resultados que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 54. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

	Programa de formación	N	Media	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Personal	Programa Regular	300	21,40	,006	,938	-,866	348	,387
	Programa Especial (Semi-presencial o a distancia)	50	22,32			-,845	65,160	,401
De clase	Programa Regular	301	37,58	,025	,874	,084	349	,933
	Programa Especial	50	37,44			,082	65,516	,935



	(Semi-presencial o a distancia							
Institucional	Programa Regular	308	26,06	3,232	,073	,204	357	,838
	Programa Especial (Semi-presencial o a distancia	51	25,84			,188	63,728	,852
Social	Programa Regular	303	30,63	,342	,559	-,352	349	,725
	Programa Especial (Semi-presencial o a distancia	48	31,17			-,363	64,281	,718

i) Estudios complementarios:

Por otro lado, en cuanto a los estudios complementarios que poseen los profesores de educación básica, diplomados, licenciados, Postítulo, magíster, otro o ningún. El análisis de varianza (ANOVA) en torno a la escala de "problemas" de los profesores principiante en su inserción profesional, muestra que en los distintos factores de la escala (personal, de clase, institucional y social) no existen diferencias significativas. Es decir que los estudios complementarios no son un factor que sea determinante en los problemas que reconocen los profesores principiantes al momento de insertarse laboralmente. Datos que se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 55. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS COMPLEMENTARIOS

Tipos de problemas		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PERSONAL	Inter-grupos	272,575	5	54,515	1,121	,349
	Intra-grupos	16823,649	346	48,623		
	Total	17096,224	351			
DE CLASE	Inter-grupos	1339,596	5	267,919	2,126	,062
	Intra-grupos	43732,529	347	126,030		
	Total	45072,125	352			
INSTITUCIONAL	Inter-grupos	298,525	5	59,705	1,234	,293
	Intra-grupos	17181,602	355	48,399		
	Total	17480,127	360			
SOCIAL	Inter-grupos	724,955	5	144,991	1,505	,188
	Intra-grupos	33341,474	346	96,363		
	Total	34066,429	351			

j) Función complementaria:

En torno a la función complementaria de los docentes, el análisis de varianza (ANOVA) en torno a la escala de "problemas" de los profesores principiantes en su inserción profesional, muestra que en los distintos factores de la escala (personal, de clase, institucional y social) no existen diferencias significativas. Es decir que la función complementaria que cumpla un profesor principiante no es un factor que sea determinante en los problemas que reconocen al momento de insertarse laboralmente. Datos que se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 56. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PERSONAL	Inter-grupos	203,374	3	67,791	1,430	,234
	Intra-grupos	16021,210	338	47,400		
	Total	16224,585	341			
DE CLASE	Inter-grupos	292,748	3	97,583	,779	,506
	Intra-grupos	42572,589	340	125,213		
	Total	42865,337	343			
INSTITUCIONAL	Inter-grupos	125,895	3	41,965	,887	,448
	Intra-grupos	16424,504	347	47,333		



	Total	16550,399	350			
SOCIAL	Inter-grupos	428,982	3	142,994	1,516	,210
	Intra-grupos	31978,178	339	94,331		
	Total	32407,160	342			

k) Dependencia administrativa del establecimiento educacional:

Por otro lado, en cuanto a la dependencia administrativa de los establecimientos, municipal (18,7%), particular subvencionado (63,9%), particular privado (17,4%) El análisis de varianza (ANOVA) nos muestra que no existen diferencias significativas en el factor personal de la escala de problemas. Ya que como se observa, las diferencias significativas existen en el factor de clase, institucional y social, lo que nos demuestra que en los colegios municipales, subvencionados y particulares, los problemas que se producen en la inserción profesional de un profesor principiante no son los mismos en estas tres áreas.

Estas diferencias se enmarcan principalmente en el factor clase de la escala de problemas, entre los colegios municipales y particulares subvencionados con los establecimientos particulares. Siendo en los docentes de colegios municipales y particulares subvencionados los que presentan mayores problemas asociados a este factor.

En el factor Institucional de la escala de problemas, las diferencias se enmarcan entre los colegios municipales con los colegios particulares privados. Siendo nuevamente los docentes de colegios municipales donde se presentan mayores problemas asociados a este factor.

En el factor social las diferencias se producen principalmente entre los docentes de colegios municipales con los docentes de establecimientos particulares subvencionados, siendo nuevamente en los colegios municipales donde se presentan mayores problemas asociados a este factor. Datos que se presentan en las siguientes tablas.



TABLA 57A PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA : FACTOR SOCIAL

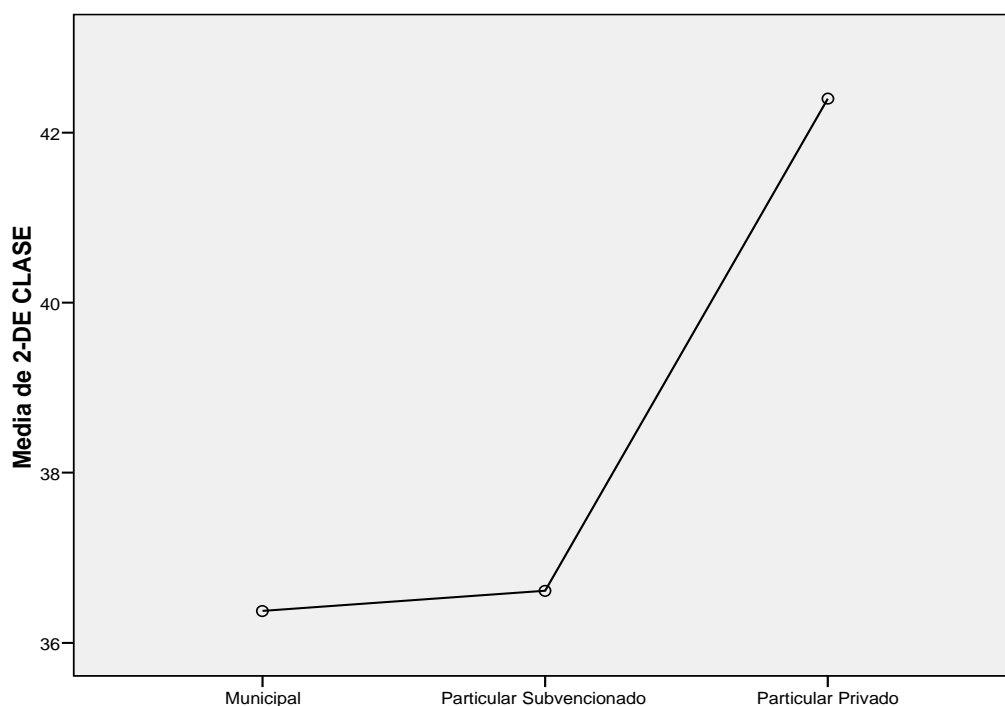
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PERSONAL	Inter-grupos	53,332	2	26,666	,546	,580
	Intra-grupos	17042,892	349	48,834		
	Total	17096,224	351			
DE CLASE	Inter-grupos	1814,319	2	907,160	7,340	,001
	Intra-grupos	43257,806	350	123,594		
	Total	45072,125	352			
INSTITUCIONAL	Inter-grupos	344,348	2	172,174	3,597	,028
	Intra-grupos	17135,779	358	47,865		
	Total	17480,127	360			
SOCIAL	Inter-grupos	4712,688	2	2356,344	28,016	,000
	Intra-grupos	29353,741	349	84,108		
	Total	34066,429	351			

Como nos muestra la tabla siguiente, donde las pruebas Tukey, señala donde se producen las diferencias significativas entre los subgrupos conformados por la dependencia administrativa de los establecimientos que se enmarcan como se mencionó anteriormente el factor de Clase de la escala de problemas, y que se producen entre los establecimientos que son municipales y particulares subvencionados con los establecimientos particulares.

TABLA 57B. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA. FACTOR CLASE

	Dependencia administrativa Del Establecimiento	N	Subconjunto para alfa = .05	
			1	2
		1	2	1
HSD de Tukey(a,b)	Municipal	67	36,37	
	Particular Subvencionado	221	36,61	
	Particular Privado	65		42,40
	Sig.		,989	1,000

Gráfico Nº 25: De las medias: Factor de clase



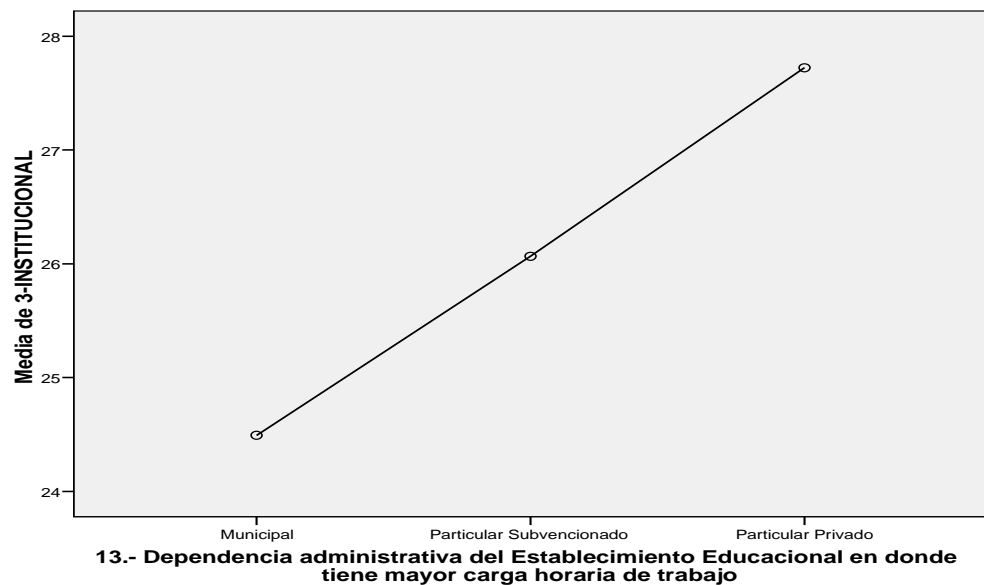
13.- Dependencia administrativa del Establecimiento Educativo en donde tiene mayor carga horaria de trabajo

Como nos muestra la tabla siguiente, donde las pruebas Tukey, señala donde se producen las diferencias significativas entre los subgrupos conformados por la dependencia administrativa de los establecimientos que se enmarcan como se mencionó anteriormente el factor institucional de la escala de problemas, y que se producen principalmente como entre los colegios municipales con los colegios particulares privados.

TABLA 57C. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA. FACTOR INSTITUCIONAL

	Dependencia administrativa del Establecimiento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2	1
HSD de Tukey(a,b)	Municipal	67	24,49	
	Particular Subvencionado	229	26,07	26,07
	Particular Privado	65		27,72
	Sig.		,294	,257

Gráfico Nº 26: De las medias: Factor Institucional

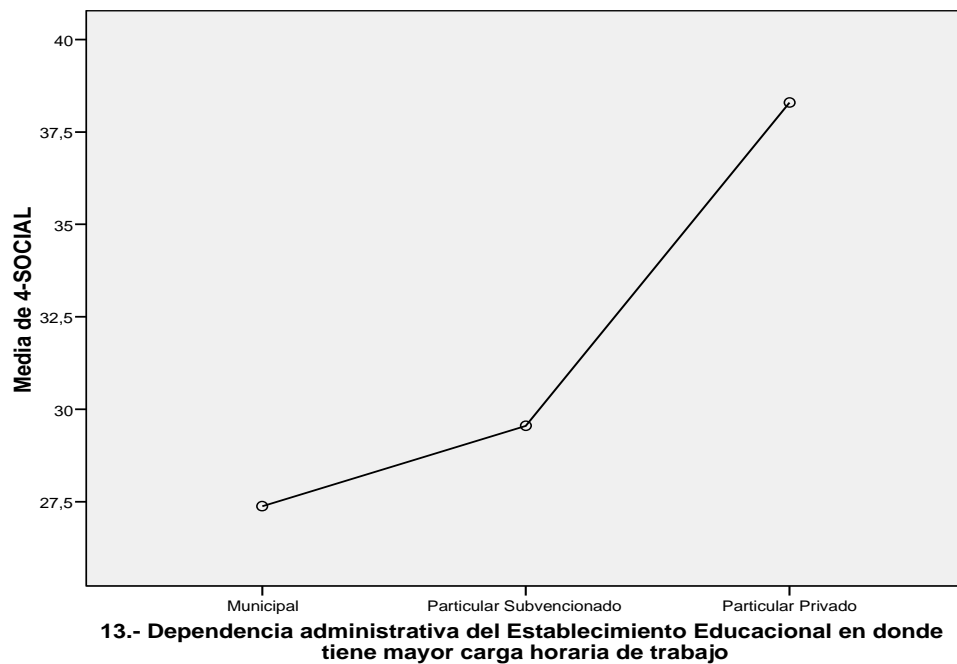


Como muestra la tabla siguiente, donde las pruebas Tukey, señala donde se producen las diferencias significativas entre los subgrupos conformados por la dependencia administrativa de los establecimientos que se enmarcan como se mencionó anteriormente el factor de gestión de la escala de problemas, y que se producen principalmente entre los colegios municipales con los establecimientos particulares subvencionados.

TABLA 57D. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA. FACTOR SOCIAL

	Dependencia administrativa del Establecimiento	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2	1
HSD de Tukey(a,b)	Municipal	66	27,38	
	Particular Subvencionado	222	29,55	
	Particular Privado	64		38,30
	Sig.		,271	1,000

Gráfico Nº 27: De las medias: Factor Social



I) Dedicación actual a la docencia:

Finalmente en lo que refiere a la dedicación actual a la docencia de los profesores principiantes, jornada completa, media jornada, por horas. El análisis de varianza (ANOVA) muestra que no existen diferencias significativas entre los grupos en el factor personal, de clase, e Institucional de la escala de problemas, lo que significa que independiente de la cantidad de horas que tengan en sus trabajos o la jornada en la que realicen sus clases, los problemas detectados en los primeros años de trabajo como profesor de educación básica y que clasifican al interior de estos tres factores son similares.

Como muestra el análisis de varianza (ANOVA) solo en el factor social se muestran diferencias significativas, ya que obtiene un nivel de significación de 0.016. Lo que nos demuestra que el factor social como problema difiere en las jornadas o cantidad de horas trabajadas por un profesor. Diferencias que se enmarcan entre los docentes que trabajan por horas, con los que realizan una jornada, siendo los docentes que trabajan por horas los que presentan mayores problemas asociados a este factor (como se observa en la tabla siguiente)



TABLA 58A. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA DEDICACIÓN A LA DOCENCIA

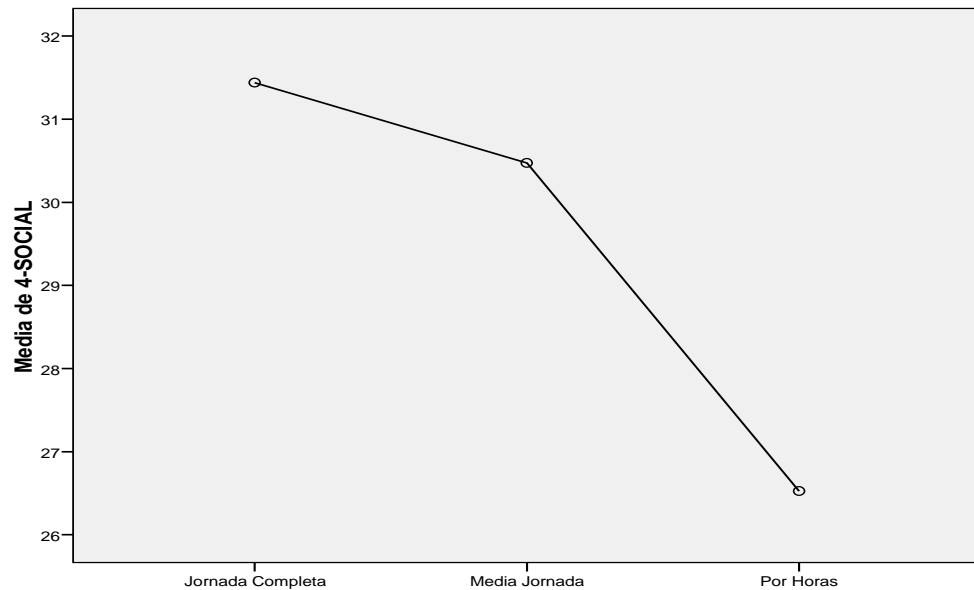
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PERSONAL	Inter-grupos	10,606	2	5,303	,108	,897
	Intra-grupos	16974,163	347	48,917		
	Total	16984,769	349			
DE CLASE	Inter-grupos	87,263	2	43,631	,342	,711
	Intra-grupos	44526,961	349	127,584		
	Total	44614,224	351			
INSTITUCIONAL	Inter-grupos	69,550	2	34,775	,717	,489
	Intra-grupos	17263,598	356	48,493		
	Total	17333,148	358			
SOCIAL	Inter-grupos	796,395	2	398,198	4,181	,016
	Intra-grupos	33142,790	348	95,238		
	Total	33939,185	350			

Como muestra la tabla siguiente donde las pruebas Tukey, señala donde se producen las diferencias significativas que se enmarcan como se mencionó anteriormente el factor social de la escala de problemas, éstas se producen entre la jornada en que realiza su labor el profesional, con los docentes que trabajan horas en los establecimientos.

TABLA 58B. PROBLEMAS EN FUNCIÓN DE LA DEDICACIÓN A LA DOCENCIA

	Dedicación actual a la docencia	N	Subconjunto para alfa = .05	
			1	2
HSD de Tukey(a,b)	Por Horas	38	26,53	
	Media Jornada	74		30,47
	Jornada Completa	239		31,44
	Sig.		1,000	,832

Gráfico N° 28: De las medias: Factor Social



14.-Dedicación actual a la docencia:

m) Otros problemas:

En cuanto a los problemas que reconocen los profesores principiantes al momento de su inserción profesional, y que no son considerados al interior de la escala de problemas, 205 casos agregan a la lista, por ejemplo: la falta de apoyo de los sostenedores, directores, jefes de UTP, inspectores y/o profesores como uno de los problemas necesarios de destacar a la hora de ingresar al campo laboral (23,9%), como se expresa en la siguiente opinión (PP33) *"Insuficiente gestión por parte de la Dirección del Colegio y UTP, ya que el colegio es pequeño, y cuenta con un bajo equipo de profesores..."*. Se suma también, la falta de respeto e incluso violencia por parte de alumnos y apoderados (11,7%) como parte de los problemas que son necesarios considerar y que deben ser parte de un listado de problemas, lo anterior queda refrendado en la siguiente opinión de un Profesor Principiante (PP84) *"Problemas judiciales de mis estudiantes, por ejemplo, veredicto legal de no retiro del establecimiento del alumno por parte del padre...enfrentamientos con el padre...trato con el alumno socializando la problemática a través del cariño, atención junto con el niño que se encuentra en el problema..."* Situación que se enmarca específicamente con un 10,7% que señala la dificultad en la relación con los apoderados, por ejemplo otra Profesora Principiante (PP80) señala que *"...tratar con familias de tráfico de drogas,*



expectativas frustradas de que los alumnos tengan una imagen más de madre que de profesora..."

Con porcentajes menores, otros problemas a destacar son, la dificultad en el manejo del libro de clases (6,8%), en el uso y manejo del tiempo (8,8%), inestabilidad laboral (3,4%) atención de niños con necesidades educativas especiales (8,8%), entre otros. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 59. OTROS PROBLEMAS

	Fr	%
Dificultades con el uso y manejo de Libro de Clases	14	6,8
Falta de respeto e incluso violencia por parte de alumnos y apoderados	24	11,7
Falta de apoyo de sostenedores, directores, Jefes de UTP , Inspectores y/o Profesores	49	23,9
Dificultad en relación con los apoderados	22	10,7
Dificultades con el uso y manejo de su tiempo	18	8,8
Inestabilidad laboral y desconocimientos legislación laboral	7	3,4
Atender Niños con necesidades educativas especiales (N.E.E)	18	8,8
Dificultades con realización de actos cívicos, reuniones y jefatura.	5	2,4
Falta de preparación para planificar	2	1,0
Juventud e Inexperiencia de Profesor Principiante	7	3,4
Otros Problemas	39	19,0
Total	205	100,0

4.1.2.3. Percepción de acompañamiento desde los profesores principiantes

El siguiente apartado da cuenta de la percepción de acompañamiento de los profesores principiantes en su inserción profesional, se describen a continuación, variables como: la percepción de apoyo, razones, contenidos de trabajo, consecuencias del acompañamiento, entre otras.

En primer lugar, en relación a si los profesores principiantes consideran que en el inicio de su labor docente hayan contado o no con apoyo en el establecimiento educacional en el que se insertó profesionalmente. Con un total de 374 casos que respondieron a este interrogante. La mayoría de los docentes señala que contó con el apoyo o acompañamiento de otro docente par (67,3%). Mientras que el 32,7% indica lo contrario, es decir, que no contó con apoyo. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 60. PERCEPCIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO

	Fr	%
Contó con apoyo	231	67,3
No contó con apoyo	112	32,7
Total	343	100,0

Resultados que se presentan en la siguiente grafica:

Gráfico Nº 29: Percepción de acompañamiento



Por otro lado, en lo que corresponde al apoyo que recibió al momento de su inserción profesional, de los 343 casos que respondieron este ítem. El porcentaje mayor (67,3%) describe apoyo, un 32,7% señala que el apoyo que recibió fue didáctico pedagógico curricular en el aula, como se grafica en el siguiente comentario "UTP dando indicaciones sobre entrega de planificaciones u otros..." (PP116). Un 17,5% que el apoyo fue personal y emocional como por ejemplo el siguiente comentario de una Profesora Principiante (PP39) que dice que "El apoyo de mi paralelo fue y es fundamental ya que todo lo que he llegado a aprender es gracias a ello...está muy preocupada de mantenerme informada...", un 11,1% indica que el apoyo fue en aspectos administrativos institucionales, como se refrenda en la



siguiente opinión (PP301), "*básicamente en el sistema de trabajo del colegio, las planificaciones y realizaciones de guías y evaluaciones en el colegio...*" y un 0,9% señala que el apoyo recibido fue para interrelacionarse con la comunidad educativa. Los porcentajes restantes se dividen entre los que señalan que el apoyo recibido se encontró en las de una de las categorías establecidas. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 61. CARACTERÍSTICAS DEL APOYO DEL DOCENTE PAR

	Fr	%
Apoyo fue personal y emocional (1)	60	17,5
Apoyo fue didáctico pedagógico curricular en aula (2)	89	25,9
Apoyo fue en aspectos administrativos institucionales (3)	38	11,1
Apoyo fue para interrelacionarse con la comunidad educativa (4)	3	,9
apoyo fue 1 y 2	8	2,3
apoyo fue 2 y 3	13	3,8
apoyo fue 2 y 4	2	,6
apoyo fue 3 y 4	6	1,7
apoyo fue 1, 2 y 3	8	2,3
apoyo fue 1, 2 y 4	4	1,2
No describe apoyo	112	32,7
Total	343	100,0

En relación a los contenidos de los trabajos realizados con el docente que dio el apoyo, de los 343 casos que respondieron este ítem, el porcentaje mayor (41,7%) explicita contenidos prácticos que queda refrendado en una opinión de un profesor principiante (PP1) que señala que "*sentí el apoyo de bienvenida al establecimiento, apoyo material y constante refuerzo positivo...*", mientras un 20,7% explicita contenidos didácticos, pedagógicos, curriculares, como por ejemplo en la siguiente opinión (PP7) que señala que "*...el apoyo consistió en dar material para trabajar con los niños...*" u otro profesor principiante (PP17) que dice que "*...el apoyo fue en contenidos, cronogramas, planificación de los tiempos...*" Un 14,9% explicita contenidos administrativos institucionales, por ejemplo PP54 que comenta que "*la ayuda que le prestaron fue fundamentalmente sobre funcionamiento del colegio, técnicas para el manejo del curso y disciplina*", en este punto hay varios profesores que aluden al manejo del libro de clases como el contenido de apoyo que tuvieron (PP110; PP177; PP228; PP249 entre otros) y en menores pero iguales porcentajes, un 0,3% explicita contenidos disciplinarios y un 0,3% explicita como fue ese apoyo y en que contenidos trabaja.



El 22,2% de los profesores principiantes no explicita como fue ese apoyo, datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 62. CONTENIDOS TRABAJADOS

	Fr	%
Explicita cómo fue ese apoyo y en qué contenidos trabajaba	1	,3
Explicita contenidos didáctico-pedagógicos-curriculares	71	20,7
Explicita contenidos disciplinarios	1	,3
Explicita contenidos administrativos-institucionales	51	14,9
Explicita contenidos prácticos	143	41,7
No explicita cómo fue ese apoyo	76	22,2
Total	343	100,0

Por otro lado en torno a las consecuencias del acompañamiento, la gran mayoría de los profesores principiantes no identifica consecuencias (95,6%). Un 2,3% identifica consecuencias a nivel personal, el 1,2% identifica consecuencias a nivel profesional y un 0.9% identifica consecuencias a nivel laboral institucional. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 63. CONSECUENCIAS DEL ACOMPAÑAMIENTO

	Fr	%
Identifica consecuencias a nivel personal	8	2,3
Identifica consecuencias a nivel profesional	4	1,2
Identifica consecuencias a nivel laboral institucional	3	,9
No identifica consecuencias	328	95,6
Total	343	100,0

Respecto de las razones por las cuales la experiencia de acompañamiento "*por un docente par*" fue significativa, el porcentaje mayor (47,6%) identifica razones de índole profesional, un 17,7% identifica razones de índole personal y un 3% identifica razones de índole institucional.

El 29,3% no identifica razones. El resto de los porcentajes se distribuyen en los profesores principiantes que identifican más de una razón de las categorías establecidas. Datos que se resumen en la siguiente tabla.



TABLA 64. RAZONES POR LAS CUALES EL PROFESOR PAR FUE SIGNIFICATIVO

	Fr.	%
Identifica razones de índole personal (1)	66	17,7
Identifica razones de índole profesional (2)	177	47,6
Identifica razones de índole institucional (3)	11	3,0
1 y 2	3	,8
2 y 3	3	,8
3 y 4	1	,3
1, 2 y 3	1	,3
2, 3 y 4 (4 razones de índole social)	1	,3
No identifica razones	109	29,3
Total	372	100,0

Finalmente, en relación a las fuentes de apoyo utilizadas en el proceso de inserción profesional, un total de 328 casos responde a este ítem, indicando el porcentaje mayor (27,7%) de los profesores principiantes que la principal fuente de apoyo fueron los directivos docentes del colegio, seguidos por un 15,5% que señala como fuente de apoyo a otros profesores independientes o no al establecimiento educacional en el cual comienzan su labor docente. Un 14,3% señala que sus fuentes de apoyo fueron libros, apuntes y/o cuadernos de su formación inicial y un 11,9% señala a los familiares como fuente de apoyo. El porcentaje restante, señala entre sus fuentes de apoyo a familiares profesores, amigos, pololos y páginas de Internet. Datos que se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 65. FUENTES DE APOYO EN EL PROCESO DE INSERCIÓN

	Fr	%
Directivos Docentes del Colegio	91	27,7
Libros, Apuntes y/o cuadernos de su formación inicial	47	14,3
Familiares	39	11,9
Familiares Profesores	30	9,1
Amigos, pololos o pololas (novios o novias)	11	3,4
Amigos, pololos o pololas (novios o novias) profesores	7	2,1
Páginas de Internet	9	2,7
Profesores de la Universidad de Origen	14	4,3
Otros Profesores (que pueden ser del Establecimiento Educacional o no)	51	15,5
Otras fuentes no clasificadas	29	8,8
Total	328	100,0



4.1.3. CLASIFICACIÓN MÚLTIPLE

Se presentan a continuación los resultados obtenidos de aplicar un análisis clasificatorio múltiple de conglomerados en dos fases. Para comprender adecuadamente como es que este procedimiento actúa se revisa a continuación, de manera breve, los principales puntos que este análisis realiza y permite, basando la descripción, principalmente, en los elementos que entrega el sistema base del Programa SPSS.

Este procedimiento de análisis de conglomerados en dos fases, es una herramienta de exploración diseñada para descubrir las agrupaciones naturales (o conglomerados) de un conjunto de datos que, de otra manera, no sería posible detectar o al menos resultaría muy trabajoso. El algoritmo que emplea este procedimiento, incluye varias funciones que lo hacen diferente y más potente de las técnicas de conglomeración tradicionales, como el clásico análisis de conglomerados con dendrograma.

Así por ejemplo, es posible, entre otros, el tratamiento de variables categóricas y continuas al mismo tiempo, cosa que no resulta posible con los esquemas más antiguos. Al suponer que las variables son independientes. Además, realiza una selección automática del número de conglomerados, esto mediante la comparación de los valores de un criterio de selección del modelo para diferentes soluciones de conglomeración, de forma tal que se logre determinar automáticamente el número óptimo de conglomerados, omitiendo entonces decisiones subjetivas en esto aspectos. Finalmente posee la capacidad de escalabilidad, que dice relación con la construcción de un árbol de características de conglomerados que confecciona un resumen de registros, lo que permite a este procedimiento analizar archivos de datos de gran tamaño en poco tiempo.

4.1.3.1. Consideraciones para el análisis de conglomerados en dos fases

Este procedimiento trabaja tanto con variables continuas como categóricas (nominales u ordinales.) Los casos representan los objetos que se van a conglomerar y las variables representan los atributos en los que se va a basar la conglomeración. Por otra parte, los supuestos con los que el análisis de conglomerados en dos fases se basa, en aceptar que la medida de la distancia de la verosimilitud se emplea con variables que, dentro del modelo



de conglomerados, son independientes. Además, supone que cada variable continua tiene una distribución normal (de Gauss) y que cada variable categórica tiene una distribución multinomial. Las comprobaciones empíricas denotan que este procedimiento es bastante robusto frente a las violaciones tanto del supuesto de independencia como de las distribuciones.

En lo que respecta a las medidas de similaridad para evaluar las distancias entre conglomerados, este análisis, emplea los de: *Log-verosimilitud*, que es una medida de la verosimilitud que genera una distribución de probabilidad entre las variables. Las variables continuas se supone que tienen una distribución normal, mientras que las variables categóricas se supone que son multinomiales. Se supone que todas las variables son independientes. La otra medida es la *Euclídea*, que representa la distancia según una "línea recta" entre dos conglomerados. Sólo se puede utilizar cuando todas las variables son continuas.

Así para esta fase cuantitativa del estudio realizado, se privilegió el empleo de la medida de Log-verosimilitud pues esta medida cubre las posibilidades de trabajo con todos los tipos de variables (continuas y categóricas) que se utilizaron en esta investigación.

Por otra parte, es necesario precisar el número óptimo de conglomerados, para ello se puede incurrir en una decisión de carácter arbitrario y, a veces, sin mayores fundamentos que supone entregar a la aplicación informática una cifra o guarismo tentativo. Por tanto, para evitar este tipo de situaciones que, pueden ser causal de cuestionamiento es que suele recurrirse al procedimiento automático de generación de conglomerados. Esto es se cuenta con un mecanismo que determina automáticamente el número "óptimo" de conglomerados. Para efecto de esta tesis, se trabajó con dicho procedimiento el que arrojó de manera automática la conformación de 4 conglomerados, basado en las variables de selección que resultaron más significativas estadísticamente hablando.

Otro aspecto muy útil dentro de este análisis es la generación de gráficos que facilitan la lectura e interpretación de los resultados observados, así este procedimiento permite la creación de gráficos del porcentaje intra-conglomerados, los que muestran los gráficos que indican la variación dentro del conglomerado de cada variable. Para cada variable categórica, se genera un gráfico de barras agrupado, mostrando la frecuencia de la categoría por identificador de conglomerado. Por otra parte, para cada variable continua, se



genera un gráfico de barras de error, indicando las barras de error por identificador de conglomerado.

Además de lo anteriormente señalado, se pueden obtener gráficos de sectores de los conglomerados, donde se muestran el porcentaje y las frecuencias de observaciones correspondientes a cada conglomerado y, también, pueden agregarse gráficos acerca de la importancia de las variables, los que muestran varios gráficos diferentes que indican la importancia de cada variable dentro de cada conglomerado. Los resultados se ordenan según el nivel de importancia de cada variable.

Un elemento complementario, pero no menos relevante en la presentación gráfica, corresponde a la medida de la importancia, pues permite seleccionar la medida de la importancia de las variables que se va a representar en el gráfico. Esto es, chi-cuadrado o prueba t de significación, los que muestran un estadístico chi-cuadrado de Pearson como la importancia de una variable categórica y un estadístico t como importancia de una variable continua. La significación presenta uno menos el valor p para la prueba de igualdad de las medias para una variable continua y la frecuencia esperada del conjunto de datos global para una variable categórica.

Finalmente, este procedimiento presenta los resultados de análisis de conglomerados en dos fases, esto se lleva a cabo mediante estadísticos, que proporcionan opciones para la presentación de tablas con los resultados de la conglomeración. Se generan los estadísticos descriptivos y las frecuencias de los conglomerados para el modelo de conglomerados final, mientras que la tabla de criterio de información muestra los resultados correspondientes a varias soluciones de conglomerados. Junto con los estadísticos señalados, es posible incluir descriptivos por conglomerado, los que muestran dos tablas que describen las variables de cada conglomerado. En una tabla, se informa de las medias y las desviaciones típicas para las variables continuas por conglomerado. La otra tabla informa de las frecuencias de las variables categóricas por conglomerado. Además es posible crear variables del conglomerado de pertenencia. Estas variables contienen un número de identificación de conglomerado para cada caso.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en esta tesis, a partir de la aplicación de los procedimientos descritos con anterioridad.



4.1.3.2. Resultados obtenidos del procedimiento de conglomerados en dos fases

Antes de presentar las tablas de resultados, es necesario precisar que si bien se ensayaron varios modelos de análisis, el único que presentó un mayor interés teórico-estadístico, es el expuesto a continuación, el que, a partir de los procedimientos automatizados del software, seleccionó como variables centrales, la presencia o no de apoyo durante la inserción laboral de los profesores principiantes, el tipo de dependencia administrativa del colegio en el cual laboran los docentes y la presencia o no de problemas en el desempeño del docente principiante.

A continuación, la tabla siguiente presenta la composición y número de los conglomerados conformados, en función de las ya mencionadas variables.

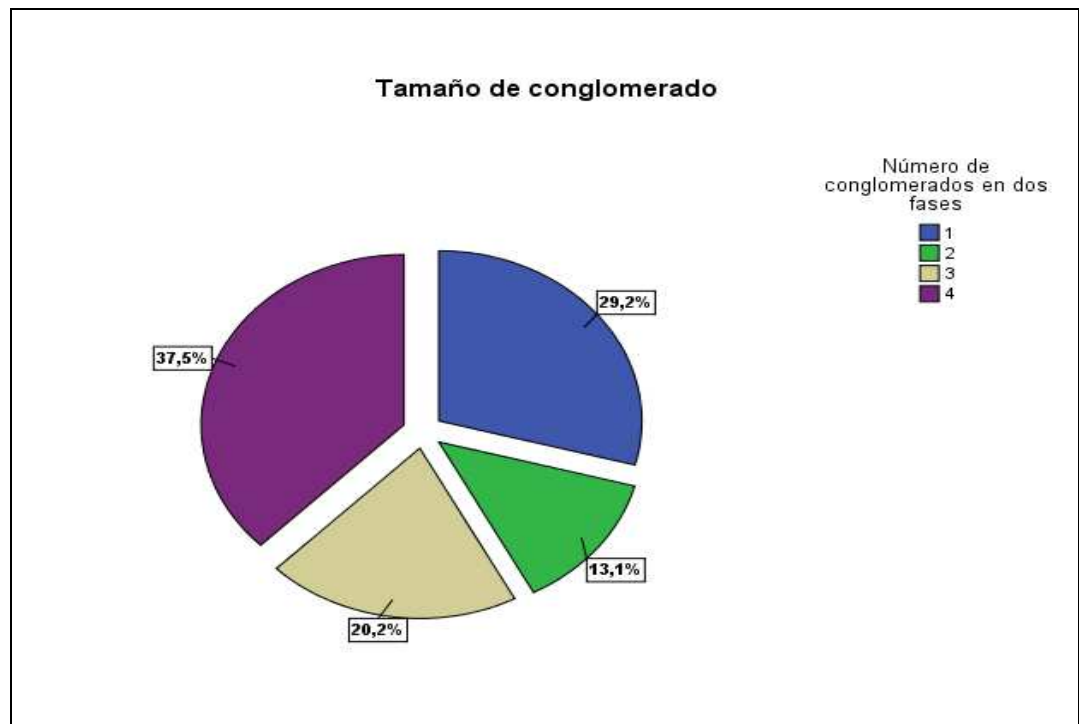
TABLA 66A. DISTRIBUCIÓN DE CONGLOMERADOS

		N	% de combinados	% del total
Conglomerado	1	98	29,2%	26,2%
	2	44	13,1%	11,8%
	3	68	20,2%	18,2%
	4	126	37,5%	33,7%
	Combinados	336	100,0%	89,8%
Casos excluidos		38		10,2%
Total		374		100,0%

Como se aprecia, de los 374 casos se trabajó con 336 válidos y se excluyeron 38 (habitualmente por ausencia de datos en alguna de las variables seleccionadas). Se generaron, de manera automática, 4 conglomerados, donde los mayores conglomerados corresponden al cuarto y el primero, que en conjunto acumulan el 66,7% de los casos válidos. Por otra parte, el conglomerado minoritario corresponde al tercero que contiene el 13% de los casos válidos y que representa casi la tercera parte del conglomerado cuarto.

A continuación, se representa gráficamente el tamaño de los distintos conglomerados.

Gráfico Nº 30: Tamaño de conglomerado



A continuación se presentan tablas que perfilan la composición de los conglomerados en función de las 3 variables trabajadas. La tabla que se muestra a continuación perfila la primera variable utilizada.

TABLA 66B. PERFILES DE CONGLOMERADOS POR TIPO DE APOYO

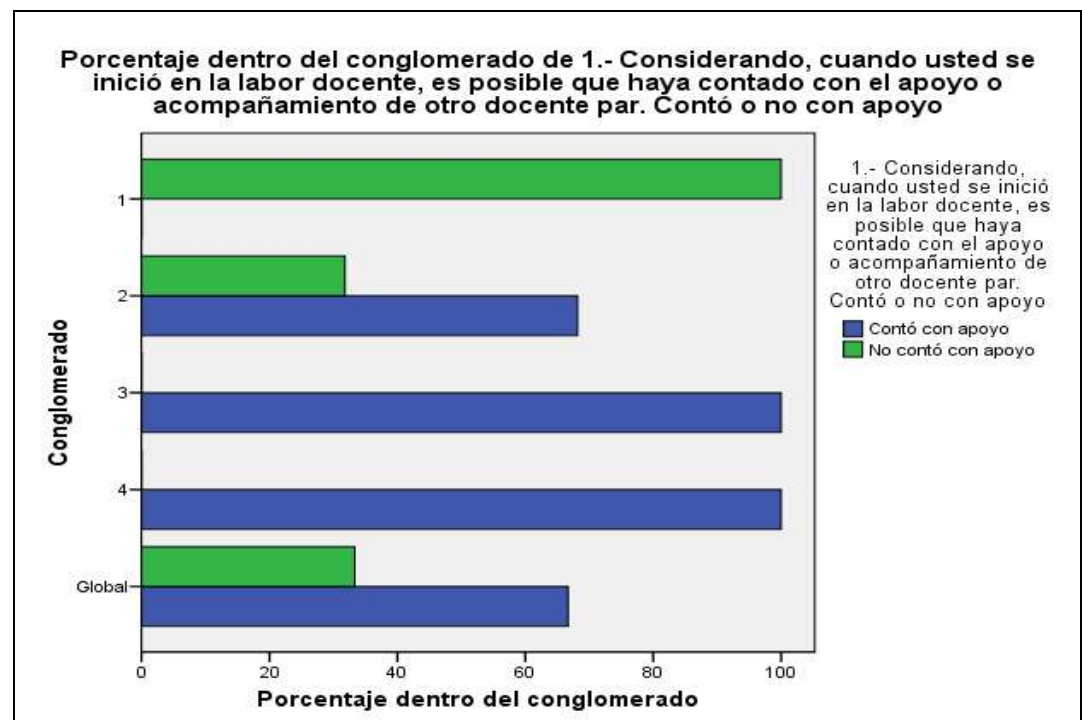
Variable: Considerando, cuando usted se inició en la labor docente, es posible que haya contado con el apoyo o acompañamiento de otro docente par. Contó o no con apoyo					
		Contó con apoyo		No contó con apoyo	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	Primero	0	,0%	98	87,5%
	Segundo	30	13,4%	14	12,5%
	Tercero	68	30,4%	0	,0%
	Cuarto	126	56,3%	0	,0%
	Combinados	224	100,0%	112	100,0%

Al considerar la primera variable, se denota que quienes dicen no haber contado con apoyo se concentran en un alto grado en el conglomerado 1°. Por otra parte, dicho conglomerado está compuesto exclusivamente por docentes que dicen no haber contado con apoyo de pares.

El conglomerado segundo, tiene dos componentes, dos tercios dicen haber contado con apoyo y un tercio no haber tenido apoyo. Por último, los conglomerados tercero y cuarto solo están compuestos por docentes que señalan haber contado con apoyo.

A continuación, se representa gráficamente el perfil de los conglomerados a partir de la primera variable trabajada.

Gráfico N° 31: Perfil de los conglomerados a partir de la primera variable



La tabla a continuación perfila la segunda variable utilizada.



TABLA 66C. PERFILES DE CONGLOMEADOS POR CARGA DE TRABAJO

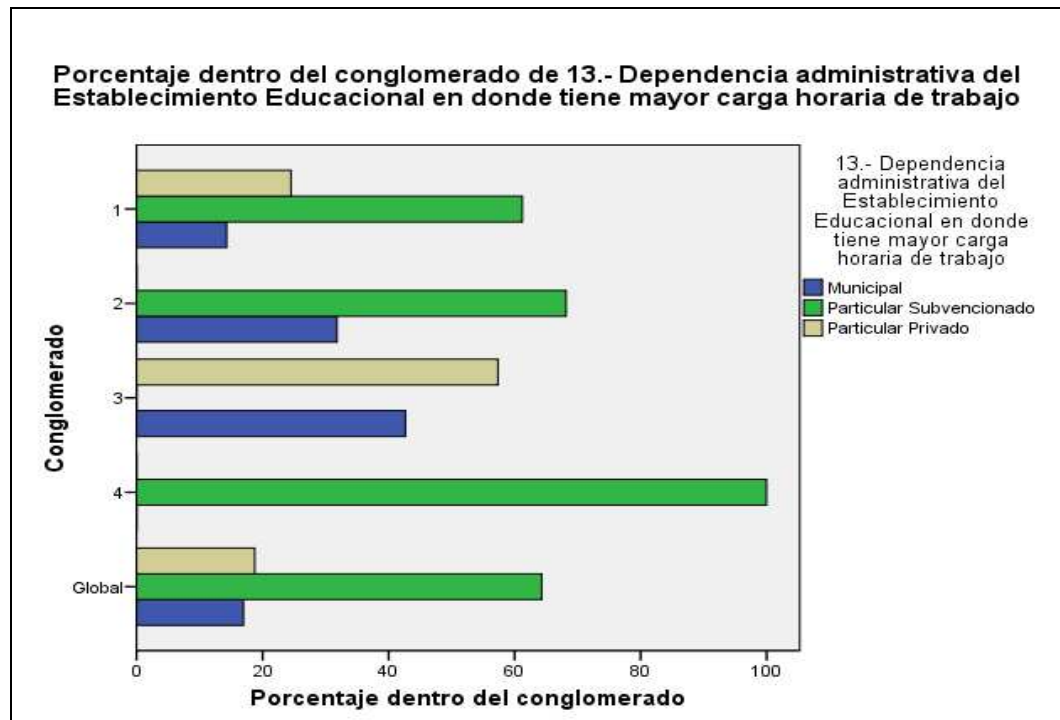
Variable: Dependencia administrativa del Establecimiento Educativo en donde tiene mayor carga horaria de trabajo							
		Municipal		Particular Subvencionado		Particular Privado	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	Primero	14	24,6%	60	27,8%	24	38,1%
	Segundo	14	24,6%	30	13,9%	0	,0%
	Tercero	29	50,9%	0	,0%	39	61,9%
	Cuarto	0	,0%	126	58,3%	0	,0%
	Combinados	57	100,0%	216	100,0%	63	100,0%

Al considerar la segunda variable, se denota que el conglomerado Primero, está compuesto mayormente (61%) por docentes principiantes de colegios particulares subvencionados y en un cuarto por docentes de colegios privados, el restante porcentaje corresponde a docentes de colegios municipales. Esto es, el primer conglomerado que de acuerdo a la primera variable analizada está compuesto solo por docentes que no reconocen haber recibido apoyos, es en cuanto al tipo de colegio del cual participa bastante heterogéneo. Ya que tenemos profesores de todos los tipos de colegios que predominan en el país

Por otra parte en el conglomerado segundo, tenemos principalmente (67%) docentes de colegios subvencionados, y el restante porcentaje labora en colegios municipales. El conglomerado Tercero cuenta con docentes de colegios privados y municipales. Finalmente, el conglomerado Cuarto solo está compuesto de docentes del área particular subvencionada.

A continuación, se representa gráficamente el perfil de los conglomerados a partir de la segunda variable trabajada.

Gráfico Nº 32: Perfil de los conglomerados a partir de la segunda variable



La tabla a continuación perfila la tercera variable utilizada.

TABLA 66D. PERFILES DE CONGLOMERADOS POR PROBLEMAS

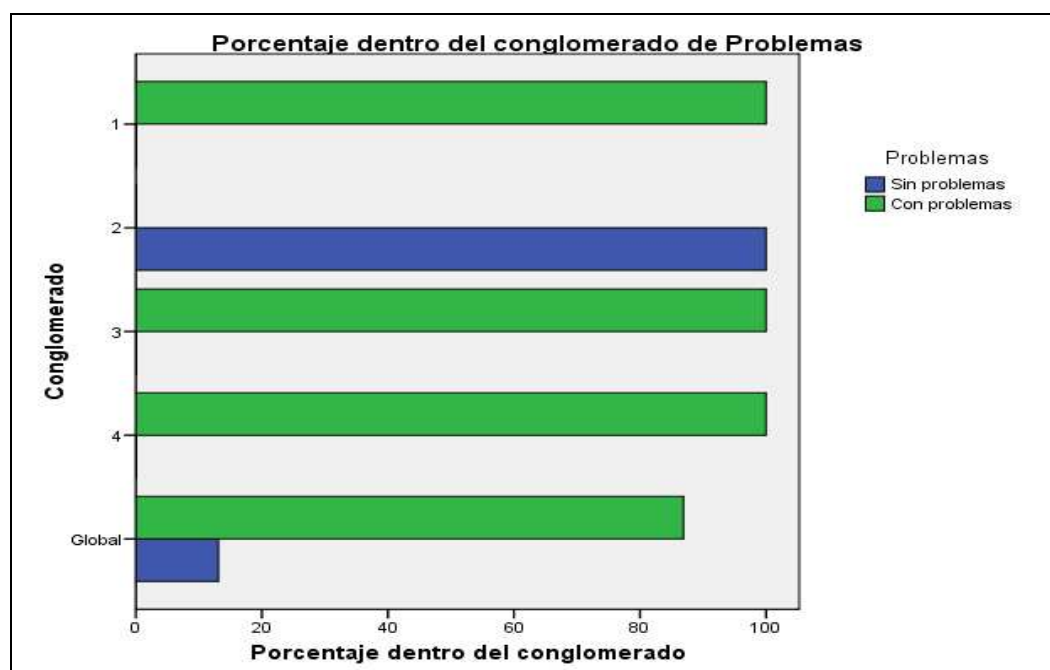
Variable: Problemas					
		Sin problemas		Con problemas	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	Primero	0	,0%	98	33,6%
	Segundo	44	100,0%	0	,0%
	Tercero	0	,0%	68	23,3%
	Cuarto	0	,0%	126	43,2%
	Combinados	44	100,0%	292	100,0%

Cuando se considera la tercera variable trabajada, se denota la presencia de una dicotomía muy interesante, que refiere a lo siguiente: los conglomerados Primero, tercero y cuarto solo están compuestos por docentes que señalan la existencia de problemas en su labor docente, mientras que el

conglomerado segundo solo está compuesto por docentes que no identifican problemas en su labor diaria.

A continuación, se representa gráficamente el perfil de los conglomerados a partir de la tercera variable trabajada.

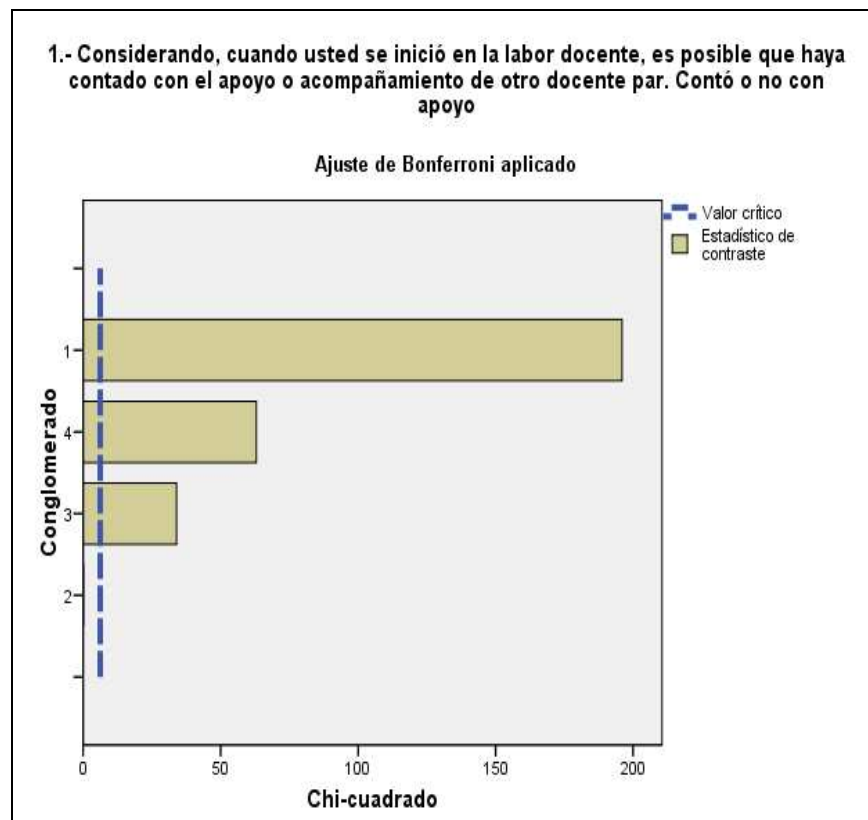
Gráfico Nº 33: Porcentaje dentro del conglomerado de problemas



En síntesis se puede indicar que los conglomerados están perfilados de la siguiente manera: el conglomerado primero, son docentes que señalan en un 100% no haber contado con apoyo y en un 100% que presentan problemas, y que cuenta con docentes de los tres tipos de establecimientos (Particular Privado, Particular Subvencionado y Municipal), pero donde predominan los Particulares Subvencionados (61%). El conglomerado segundo, es 100% sin problemas y con 67% de apoyo y donde solo hay docentes municipales (33%) y Particulares Subvencionados (67%). El conglomerado tercero, es 100% con apoyo y 100% con problemas, con composición muy similar de docentes Particular Privado (57%) y municipales (43%). Finalmente el conglomerado cuarto, tiene características similares a las del conglomerado tercero, esto es 100% con apoyo y 100% con problemas pero la composición es solo de docentes de colegios Particulares

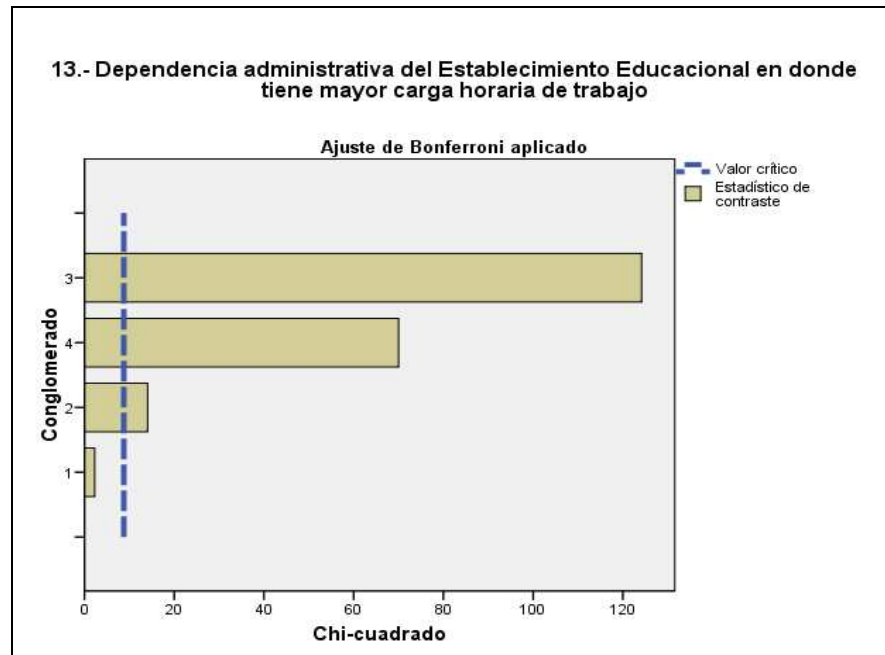
Subvencionados (100%). A continuación se presentan las gráficas que dan cuenta de la importancia de las variables, en orden, según conglomerado.

Gráfico N° 34: Importancia de las variables según conglomerado



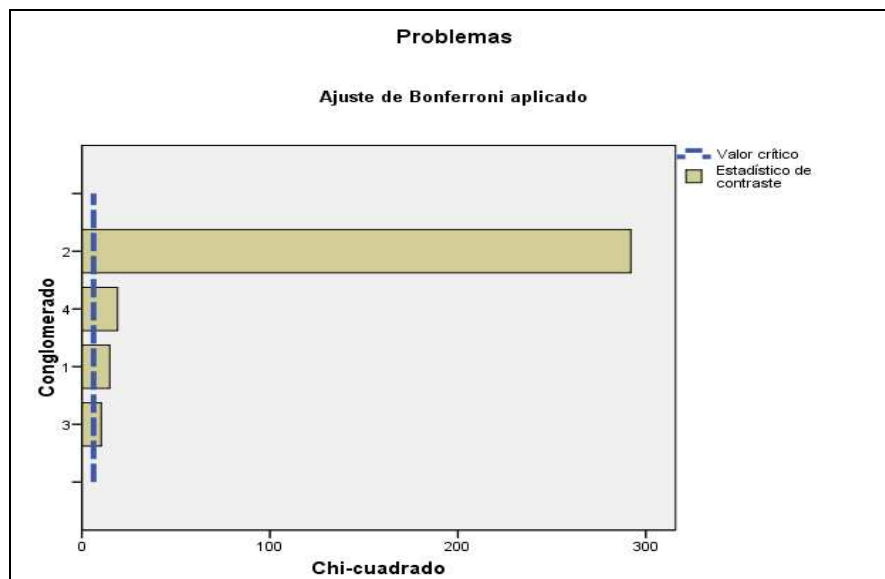
La variable contó o no contó con apoyo es altamente significativa para los conglomerados primero, cuarto y tercero. Para el conglomerado segundo esta variable no se presenta como significativa.

Gráfico N° 35: Dependencia administrativa Establecimiento Educacional



La variable dependencia administrativa es altamente significativa para los conglomerados tercero, cuarto y segundo. Para el conglomerado primero esta variable no se presenta como significativa.

Gráfico N° 36: Problemas





La variable problemas es altamente significativa para el conglomerado segundo y es significativa para los conglomerados cuarto, primero y tercero. Esta es la única variable que es significativa para todos los conglomerados al mismo tiempo.

En síntesis, a partir de los datos observados se hace claro que para la constitución de una tipología que permita comprender el accionar de los docentes principiantes, se hace necesario incorporar para el análisis una estructura que considere la siguiente tabla:

TABLA 67. TIPOLOGÍA DE PROFESORES

Dependencia administrativa del colegio	Apoyo	Problemas
Municipal	Contó con apoyo	Con problemas
	No contó con apoyo	Sin problemas
Particular Subvencionado	Contó con apoyo	Con problemas
	No contó con apoyo	Sin problemas
Particular Privado	Contó con apoyo	Con problemas
	No contó con apoyo	Sin problemas

Esto da origen a la idea de una tabla de 12 celdas, lo que permite tomar decisiones adecuadas al momento de la selección de individuos en la fase descriptiva y cualitativa.

4.1.4. SINTESIS DE PARTE DESCRIPTIVA

I. Desde la perspectiva de la caracterización socio demográfica y antecedentes generales de los profesores principiantes de educación básica de la Región Metropolitana de Chile se puede señalar lo siguiente:

1. De un total de 374 profesores principiantes de educación básica encuestados, el 79,9% (299 sujetos) corresponde al sexo femenino y el 20,1% (75 sujetos) corresponde al sexo masculino.
2. Con relación a los grupos etarios, 133 sujetos que representan el 35,6%, son profesores de entre 25 años y menos, luego se



evidencia un grupo de profesores de más de 29 años que alcanza al 35% (131 profesores) y finalmente poco menos de un tercio de profesores (110 profesores que representa el 29,4%) que tiene entre 26 y 28 años.

3. La gran mayoría (306 profesores correspondientes al 81,8%) de profesores encuestados trabaja en la Provincia de Santiago de la Región Metropolitana. El resto de los profesores encuestados (68 profesores ascendientes al 18,2%) se distribuye en otras provincias de la Región Metropolitana según se señala a continuación: Provincia de Chacabuco, 11 Profesores correspondientes al 2,9%; Provincia de Melipilla, 10 profesores correspondientes al 2,7%; Provincia de Talagante correspondiente al 2,7%; Provincia de Maipo correspondiente al 5,1% y Provincia Cordillera correspondiente al 4,8%.
4. Con relación al nivel en que ejercen estos profesores principiantes de educación básica, 159 profesores (42,6%) trabajan en primer ciclo Básico (1° a 4° básico), 114 profesores (30,6%) trabajan en segundo ciclo básico (5° a 8° básico), 100 profesores (26,8%) trabajan en ambos ciclos.
5. Con relación a la experiencia docente como profesor de educación básica titulado, 86 profesores (23%) declaran menos de un año, 46 profesores (23%) declaran un año, 88 profesores (23,5%) declaran dos años, 92 profesores (24,6%) declaran tres años, 53 profesores (14,2%) declaran cuatro años y 9 profesores (2,4%) declara 5 años.
6. Con relación a la permanencia laboral en el establecimiento educacional señalada por los profesores principiantes, la mayoría (144 profesores correspondientes al 38,9%) señala que es de menos de un año, si sumamos al dato anterior que el 13,5% (50 profesores) declaran un año, tenemos que 52,4% de los profesores principiantes tiene un año o menos en ese colegio. Luego el 23,5% (85 profesores) declararon dos años, y el 12,4% (46 profesores) declaran tres años.
7. Cuando se les consulta respecto al tipo de Institución formadora donde estudiaron y se titularon, el 52,1% (195 profesores) declara Universidad Privada, el 38,5% (144 profesores) declara Universidades públicas-tradicionales (Consejo de Rectores) y el



- 9,4% (35 Profesores) declara como Institución Formadora los Institutos Profesionales.
8. Con relación al año de obtención del título, el 32,4% (121 profesores) lo obtuvo el año 2006, el 21,7% (81 profesores) lo obtuvo el año 2005, el 20,3% (76 profesores) el año 2007; el 17,4% (65 profesores) el año 2008 y el 8,3% (31 profesores) el año 2004.
 9. Respecto a la modalidad a través de la cual se impartía el Programa de Formación donde obtuvieron su título, el 85,8% (319 profesores) declara Programas regulares y el 14,2% (53 profesores) declara Programas especiales (semi presenciales o a distancia).
 10. Con relación a estudios complementarios, el 32,1% (120 profesores) declara una Licenciatura en Educación, el 24,6% (92 profesores) declara Postítulo, el 8% (30 profesores) declara Diplomados y un 4,8% (18 profesores) declara un Magíster.
 11. Con relación a otras funciones complementarias a su labor docente en la actualidad, el 79,7% (290 profesores) señalan que no tienen ninguna, el 3% (11 profesores) cumplen funciones directivas y el 1,4% (5 profesores) cumplen funciones de Inspectoría.
 12. Con respecto a la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales a los que pertenecen los profesores principiantes, el 63,9% (239 profesores) declaran Establecimientos particulares subvencionados, el 18,7% (70 profesores) declara establecimientos municipales y el 17,4% (65 profesores) declara Establecimientos Particulares Privados.
 13. En relación a la dedicación actual a la docencia, el 67,1% (249 profesores) declara jornada completa, el 21,8% (81 profesores) declara media jornada y el 11,1% (41 profesores) declara dedicarse por horas a la docencia.
- II. Desde la perspectiva de las Preocupaciones y Problemas que refieren los profesores principiantes en su inserción profesional se puede señalar lo siguiente:



14. Al cruzar las preocupaciones de los profesores principiantes en su inserción profesional por provincia de la Región Metropolitana, por experiencia docente, por años de permanencia laboral, por Institución donde obtuvieron su título, por estudios complementarios y por funciones complementarias no se evidencian diferencias significativas.
15. Al cruzar las preocupaciones de los profesores principiantes por sexo, en lo general, no se evidencian diferencias significativas. Sin embargo, si hay diferencias significativas en relación al factor “*Gestión*” entre hombres y mujeres, lo que se puede interpretar como que los profesores principiantes varones demuestran levemente una mayor preocupación por la gestión que sus colegas mujeres.
16. Al cruzar las preocupaciones por edad, en general no se evidencian diferencias significativas, si se evidencia que en el factor “*Alumnos*” de la escala de preocupaciones hay diferencias significativas, lo que se puede interpretar como que los profesores principiantes de menos de 25 años tienen mayor preocupación por los alumnos que los profesores de más de 25 años.
17. Al cruzar las preocupaciones por Tipo de Programa de Formación donde obtuvo el título como docente, en general no se evidencian diferencias significativas, si se evidencia que en el factor “*Renovación*” de la escala de preocupaciones hay diferencias significativas que evidencian que los profesores principiantes egresados de programas regulares de formación se preocupan más por la renovación que los profesores principiantes egresados de programas especiales.
18. Al cruzar las preocupaciones por dependencia administrativa del colegio donde trabajan los profesores principiantes, en términos generales no hay diferencias significativas. Sin embargo, se evidencian diferencias significativas en los factores “*Gestión*” y “*Colaboración*” de la escala de preocupaciones por parte de los profesores principiantes que trabajan en establecimientos educacionales particulares subvencionados.
19. Al cruzar las preocupaciones por tiempos de dedicación actual a la docencia, en general no hay diferencias significativas, aun cuando



en el factor "Colaboración" de la escala de preocupaciones, los profesores principiantes que dedican media jornada a la docencia presentan mayor preocupación en este aspecto.

20. Al cruzar los problemas de los profesores principiantes en su inserción profesional por sexo, edad, provincia de la Región Metropolitana, por experiencia docente, por años de permanencia laboral, por Programa de Formación, por estudios complementarios y por funciones complementarias no se evidencian diferencias significativas.
21. Al cruzar los problemas con el nivel que ejercen los profesores principiantes, en general no hay diferencias significativas. Sin embargo, los profesores principiantes que declaran trabajar en ambos ciclos presentan mayor preocupación por el factor "Social" de la escala de preocupaciones que los del primer ciclo.
22. Al cruzar los problemas con la Institución Formadora donde obtuvieron su título no se evidencian diferencias significativas.
23. Al cruzar los problemas con la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales en donde trabajan los profesores principiantes, se evidencia que hay una mayor preocupación por:
 - a) el factor "Clase" en los noveles que trabajan en colegios municipales y particulares subvencionados,
 - b) el factor "Institucional" en los noveles que trabajan en colegios municipales y
 - c) el factor "Social" en los noveles que trabajan en colegios municipales.
24. Al cruzar los problemas con los tiempos de dedicación actual a la docencia, se evidencia por parte de los profesores principiantes que hay una mayor preocupación por el factor "Social" en los que trabajan por horas.
25. Al sistematizar otros de problemas que declaran los profesores principiantes se pueden encontrar los siguientes:
 - a) Falta de apoyo de los sostenedores, directores, Jefes UTP, Inspectores, o profesores (23,9%).



- b) Falta de respeto e incluso violencia por parte de alumnos y apoderados (11,7%).
 - c) Dificultad en la relación con apoderados (10,7%)
 - d) Uso y manejo del tiempo (8,8%)
 - e) Atención de niños con necesidades educativas especiales (8,8%)
 - f) Manejo del libro de clases (6,8%).
26. Con relación a la percepción que tienen los profesores principiantes respecto del apoyo o acompañamiento que han recibido en su inserción profesional a la docencia, se evidencian los siguientes resultados:
- a) Contó con apoyo (67,3%)
 - b) No contó con apoyo (32,7%)
27. En relación a las características de ese apoyo se evidencian las siguientes respuestas:
- a) No describe tipo de apoyo (32,9%)
 - b) Apoyo didáctico, pedagógico y curricular (25,9%)
 - c) Apoyo personal y emocional (17,5%)
 - d) Apoyo en aspectos administrativos institucionales (11,1%)
28. Respecto de los contenidos trabajados en ese apoyo, las respuestas evidencian lo siguiente:
- a) Contenidos prácticos (41,7%)
 - b) No explicita como fue ese apoyo (22,2%)
 - c) Contenidos didácticos, pedagógicos y curriculares (20,7%)
 - d) Contenidos administrativos institucionales (14,9%)
29. Con relación a las consecuencias del acompañamiento que declaran los profesores principiantes, no identifica consecuencias la gran mayoría de ellos (95,6%); identifica consecuencias a nivel personal el 2,3% e identifica consecuencias a nivel profesional el 1,2%.
30. En relación a las razones por la cual ese profesor que apoyó fue significativo, se declara lo siguiente:
- a) Razones de índole profesional (47,6%)



- b) No identifica razones (29,6%)
- c) Razones de índole personal (17,7%)
- d) Razones de índole institucional (3%)

31. Con relación a otras fuentes de apoyo, los profesores principiantes, declaran las siguientes:

- a) Directivos docentes del colegio (27.7%)
- b) Profesores (15,5%)
- c) Libros, apuntes, cuadernos (14,3%)
- d) Familiares (11,9%)

32. Con relación al levantamiento de una tipología, a partir de los datos observados se hace claro que para la constitución de una tipología que permita comprender el accionar de los docentes principiantes, se hace necesario incorporar para el análisis una estructura que considere el siguiente esquema.

Dependencia administrativa del colegio	Apoyo	Problemas
Municipal	Contó con apoyo	Con problemas
	No contó con apoyo	Sin problemas
Particular Subvencionado	Contó con apoyo	Con problemas
	No contó con apoyo	Sin problemas
Particular Privado	Contó con apoyo	Con problemas
	No contó con apoyo	Sin problemas

Esto da origen a la idea de una tabla de 12 celdas, lo que permite tomar decisiones adecuadas al momento de la selección de individuos en la fase descriptiva y cualitativa.



4.2. RESULTADOS DE PARTE INTERPRETATIVA

El siguiente apartado, presenta los resultados obtenidos del análisis cualitativo de las Entrevistas semi estructuradas que se aplicaron a 12 profesores principiantes de Educación Básica seleccionados desde la muestra aplicada en la Región Metropolitana de Chile, bajo los criterios que fueran profesores principiantes de educación básica que fueran casos significativos que graficaran la diversidad de experiencias de inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica que trabajan en colegios municipales, particular subvencionado y particular privado, que evidenciaban según los análisis antes descritos que tenían pocos/muchos problemas y la percepción de que estuvieron sin/con apoyo en los inicios de su docencia en el sistema escolar.

El análisis que se realizó fue en base al Método de Comparación Constante, (MCC) pretendiendo describir y comprender cada una de las categorías y subcategorías que se establecen a partir de las respuestas de los entrevistados.

Las categorías que se analizan son las siguientes: en primer lugar las influencias vocacionales que se dan en la elección de la profesión docente; en segundo lugar los aspectos significativos en el ingreso al campo profesional; en tercer lugar, el aprendizaje profesional que se reconoce en el período de inserción a la docencia; luego como cuarta categoría se identifica el desarrollo de habilidades sociales; en quinto lugar, las características y desarrollo profesional del profesorado; en sexto lugar la categoría denominada preocupaciones o problemas que le afectaron en la inserción a la docencia; en séptimo lugar el contexto institucional en que se dio la inserción profesional a la docencia del profesor principiante; en octavo lugar los tipos de apoyo recibidos en el proceso de inserción a la docencia y en noveno lugar las propuestas para el mejoramiento del proceso de inserción a la docencia.

4.2.1. CARACTERIZACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

El siguiente apartado nos muestra los resultados obtenidos del análisis cualitativo por medio del Método de Comparación Constante (MCC) de las entrevistas realizadas a los profesores principiantes de educación Básica. Análisis que se realiza en base a la creación de categorías y subcategorías procesadas desde las respuestas de los entrevistados a las entrevistas en profundidad, utilizando el programa de análisis cualitativo MAXQDA.



La dependencia administrativa de los establecimientos educacionales de pertenencia de los profesores principiantes, responde a una distribución proporcional según el número total de encuestados. Resultado que se presenta en la siguiente tabla.

TABLA 68. DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DE LOS ESTABLECIMIENTOS

Entrevistas Profesoras	Categoría	Subcategorías	Frecuencia
4-10	Dependencia administrativa	Municipal	2
5-6-7-8-9-11-12		Particular subvencionado	7
1-2-3		Particular pagado	3

4.2.1.1. Influencias vocacionales

Una de las primeras categorías que se evidencian en el análisis de datos, es la de las influencias vocacionales que intervinieron en la decisión que les condujo a los profesores principiantes a tomar la decisión de seguir la carrera de pedagogía en educación básica. En esta categoría se pueden identificar dos subcategorías, la familia y la labor docente, siendo la primera de mayor importancia en la decisión final de ser profesor.

En el mayor número de los casos seleccionados, los profesores principiantes de educación básica de la Región Metropolitana de Chile, provienen de familias compuestas por profesores (madre, padre, hermanos/as o tíos, primos/as) que pertenecen al mundo de la educación. Si bien no es una exigencia de la familia que continúen la carrera pedagógica, el hecho de conocer la labor docente, el trabajo que se realiza con los niños, permite una familiaridad con la labor docente, que configura un componente fundamental, al ser reconocida la familia como un factor que influye fuertemente en la decisión vocacional.

Por otro lado, también se evidencia en la opción por entrar a estudiar pedagogía, la percepción previa de la labor docente que poseen los profesores cuando optan por la pedagogía, como una influencia vocacional, ya que ésta se representa previamente a partir de lo que se considera las características propias del trabajo como docente, es decir, trabajar con personas, contribuir a su formación y desarrollo, especialmente de los niños es una de las causas que conduce a optar por una carrera pedagógica, ya que

a través de su ejercicio y desempeño profesional, se visualiza que se puede aportar a la formación de personas, concretamente los niños y niñas, se puede ayudar a otros, no sólo en la escolarización sino también en la socialización, particularmente en la formación de valores en los niños y en su desarrollo personal, cuando se señala que *"yo creo que cuando uno elige ser profesora es porque realmente desea ayudar y desea enseñar a los niños no solo también, la parte académica que es importante sino que también tiene que tener la vocación y el deseo de ayudarlo con todo lo demás lo que son los valores que cultiven amistades, que sepan expresarse, que sepan conocerse a sí mismo"* (P 10) o cuando se señala que *"Como influencia fue la experiencia que tome ahí, las ganas de ver como aprenden los niños, son unas esponjas que te agradecen todo y son felices aprendiendo"*(P 8). Se puede inferir de lo planteado por las profesoras principiantes que a través de la opción por estudiar pedagogía se ve un camino para ser *"un aporte a la sociedad"* (P 3). Lo anterior se evidencia en las siguientes frases codificadas:

TABLA 69. INFLUENCIAS VOCACIONALES

Nº Profesora	Categoría	Sub categoría	Frases codificadas
10	Influencias Vocacionales	Familia	<i>Decidí ser profesora porque toda mi familia es de profesores. Mi mamá es profesora normalista, tías también son profesoras normalistas, entonces el tema de la educación siempre ha estado presente, en la casa y en mi vida desde que tengo uso de razón y yo creo que cuando uno elige ser profesora es porque realmente desea ayudar y desea enseñar a los niños no solo también, la parte académica que es importante sino que también tiene que tener la vocación y el deseo de ayudarlo con todo lo demás lo que son los valores que cultiven amistades, que sepan expresarse, que sepan conocerse a si mismo</i>
11			<i>Bueno, siempre me gustó la psicopedagogía y yo vengo de una familia de profesores, tías profesoras, mi mamá es profesora, una gran familia de profesores de diferentes áreas y una vez que empecé a trabajar con niños y empecé a trabajar en los colegios, yo antes no pensaba trabajar en colegios, sino que mi labor era más bien desde el punto de vista personal, individualizado o en alguna consulta, en una casa, y me fui enamorando, me fui dando cuenta que me gustaba y que servía para eso y conversé</i>



			<i>con mi mamá.</i>
10			<i>Fue solo influencia familiar. Es que mi mamá es de este estilo, una profesora que quiere a los niños, que ella siente que son hijos de Dios y que los niños son importantes, no importa si el niño aprende más o aprende menos, son gente especial, son niños especiales y uno como profesional tiene que llegar a ellos como sea.</i>
12			<i>Gran parte de mi familia por el lado de mi madre son profesoras y mi madre que es profesora, más tías y mis primos entre 8 o 9 que somos profesores. Hubo una influencia familiar para escoger entre educación diferencial y básica sí, ellos me dijeron que me fuera por el lado del profesor de básica y después me desviara para educación diferencial.</i>
6			<i>Partiendo mi mamá es profesora, por ahí va también, influyó, pero no lo tenía tan claro.</i>
1			<i>Totalmente que mi esposo, cuando estábamos pololeando él estudio Ingeniería Forestal entonces hicimos todo un proyecto de vida de irnos a trabajar fuera y principalmente yo creo que fue eso y después fueron influyendo como hartas cosas, era como de todo un poco, porque me gustaba, porque me sentía bien teniendo este contacto con la gente, con los niños.</i>
8			<i>Como influencia fue la experiencia que tome ahí, las ganas de ver como aprenden los niños, son unas esponjas que te agradecen todo y son felices aprendiendo, influencia también de mis papás, mi mamá trabaja en un colegio en la parte administrativa del colegio y ella me empezó a entusiasmar como a esto y mi papá también cuando quedó cesante empezó a trabajar como docente a capacitar a adultos y mis dos hermanos también son profesores entonces es todo un círculo familiar que se desarrolla en la docencia en distintos ámbitos, mi hermano es profesor en la Universidad, mi hermana es educadora diferencial y yo profesora básica.</i>
9			<i>Bueno mi mamá es profesora de matemática básica hace ya varios años, aunque no me influenció tanto para ser profe, de hecho ella nunca me dijo que era una linda carrera para estudiar, no. Pero me gustaba siempre lo que hacía, me gustaba lo que veía desde afuera</i>



1		Labor docente	<i>Cuando salí del colegio en cuarto medio, ahí decidí ser profesora, una porque en el colegio antes había trabajado con niños y siempre me había gustado trabajar con niños.</i>
7			<i>Tome en cuenta que me gustaba enseñar y tenía buena relación con los niños, y tenía paciencia pero sobre todo me gustaba enseñar, más que la relación con los niños.</i>
3			<i>Cuando estaba en cuarto medio evalué las posibilidades que tenía y las cosas que me gustaban y me incliné por la pedagogía porque creí que ahí podría lograr varios objetivos que tenía como por ejemplo ser un aporte a la sociedad, siempre en pensé en una carrera que pudiera trabajar para y con las personas.</i>
3			<i>Buenos y malos profesores que tuve en el colegio. En el fondo los buenos profesores me dieron el sentido positivo que tiene la labor docente y lo mucho que se puede lograr haciendo bien este trabajo y los malos profesores en el mismo sentido que te muestran el que habría pasado si lo hubieran hecho bien, porque en el fondo tienes el ejemplo de lo que sucedió haciéndolo mal.</i>
4			<i>Yo les enseñaba matemáticas a mis compañeras, en algunas horas libres, iban todas a las que les iba mal o que preparábamos una prueba y por ahí le fui tomando el gustito a enseñar.</i>

4.2.1.2. Ingreso al campo profesional

Teniendo como referente el proceso de inserción profesional a la docencia e indagando acerca de cuáles son los procedimientos utilizados para establecer vías de contacto para acceder al campo profesional por los profesores principiantes de educación básica, se logra definir que este ingreso se produce por tres caminos distintos:

- a) A través de contactos profesionales en el ámbito de la educación, a los cuales se les atribuye gran importancia, es decir, personas que ya están en el campo profesional y que son conocidas del profesor principiante, en algunos casos incluso familiares, y que permiten ingresar los antecedentes académicos de ese profesor principiante en algún establecimiento educacional,



- b) A través de la búsqueda de trabajo mediante un medio tradicional de comunicación como lo son los periódicos, es decir, revisar los avisos clasificados que ofrecen empleo a los profesores, sea en formato impreso o en formato digital y,
- c) A través de las relaciones sociales gestadas en el desempeño de la práctica profesional, es decir, personas que ya están insertas en un establecimiento educacional y que se ofrecen voluntariamente para ayudarles a los profesores principiantes a buscar un trabajo.

Con relación a los contactos profesionales como posibilidad para el ingreso al campo profesional, este se produce principalmente mediante familiares, ex profesores y amigos, que pertenecen al mundo de la educación y que ejercen en los establecimientos educacionales, como se evidencia en la siguiente frase "*Fue un dato de mi mamá, mi mamá que conocía a la psicóloga del colegio y ella me dijo que fuera a dejar un curriculum ahí porque necesitaban una profesora*"(P 9). Estos contactos contribuyen dando a conocer la existencia de vacantes en los establecimientos educacionales, o recomendándolas en algún reemplazo, en los que las profesoras desempeñan luego su labor.

En el caso del ingreso al campo profesional mediante la ayuda del diario, esto se produce ya que los profesores recién titulados, generalmente no poseen contactos profesionales en establecimientos educacionales, por lo tanto, buscan oportunidades laborales a través del periódico (ya sea en formato impreso o digital), medio de comunicación que publicita ofertas de trabajo. El profesor principiante ve los avisos clasificados que ofrecen empleos para profesores de educación básica, envía su Currículum Vitae, y en algunos casos son llamados a entrevistas e incluso a demostrar desempeños profesionales, como se evidencia en el siguiente relato "*Llegué por el diario, mande mi curriculum y todo se dio, que la persona que me entrevistó que era la persona encargada de UTP de básica vio mi curriculum y yo había sido ayudante de unos profesores que ella conocía en la católica, entonces eso para ella fue una buena referencia por lo que entendí de aquella entrevista, entonces así llegué*" (P 3). Una variante en este mismo procedimiento para ingresar al campo laboral es el periódico en formato digital como se observa en el siguiente testimonio "*Netamente por el diario, busqué trabajo por el EMOL internet y bueno mandé curriculum a un montón de lugares y entre esos que mandé me llamaron de uno y ahí estuve poquito tiempo sí*" (P 12), Esta es una forma muy usada de ingresar por primera vez profesionalmente en la docencia.



En menor medida, se menciona el buen desempeño en la práctica profesional o alguna posibilidad laboral que se da como consecuencia de la buena evaluación de esta experiencia, como una vía a través de la cual se accede a ese anhelado ingreso profesional a la enseñanza, como se menciona en el siguiente caso *“Yo tenía que hacer mi práctica y mi directora de carrera, conoce a la señora Isabel, Directora del Colegio, y estaba este colegio dentro de las posibilidades de ella y ella que dijo que quería que yo me viniera para acá, yo vine para acá, me presenté estuve haciendo mi práctica, hice mi práctica y en el segundo semestre la directora del colegio me pidió que si podía trabajar ya no como alumna en práctica sino trabajando, como yo iba en mi último año de carrera, se pidió un permiso a la provincial y quede trabajando ese año”* (P 10).

Considerando que el tema de esta investigación es la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica, parece que las prácticas profesionales son un espacio formativo al cual hay que prestarle mayor atención desde la formación docente inicial, toda vez que es la primera instancia de inmersión y desempeño propiamente tal en el campo profesional, toda vez que según los requerimientos de las instituciones formadoras los estudiantes de pedagogía de último año deben realizar docencia frente a un grupo curso en la especialidad que han estudiando por un determinado período de tiempo con la guía de un profesor del establecimiento y la supervisión de un profesor de práctica de la institución formadora.

Sería muy interesante considerar iniciativas que apunten a la concatenación de prácticas profesionales finales del período de formación inicial y actividades de acompañamiento y apoyo en el proceso de inserción profesional, que permitan hacer una transición desde el lugar de la formación docente inicial hacia el lugar de desempeño profesional de los profesores principiantes.

A continuación se mostrarán frases codificadas que ilustran las tres modalidades de ingreso profesional a la docencia, que se han descrito precedentemente:



TABLA 70. INGRESO AL CAMPO PROFESIONAL

Tabla N° 65: Ingreso al campo profesional			
N° Profesora	Categoría	Sub categoría	Frases codificadas
12	Ingreso al campo profesional	Contactos profesionales	<i>A Don Orione llegué con un dato curioso porque yo andaba buscando la iglesia del colegio para casarme y por esas cosas de la vida me encontré con el director que había sido mi profesor jefe en cuarto medio que se había acordado de mí, y nos pusimos a conversar y le conté que era profesor de matemática y me dijo que le faltaba un profesor de matemática, se me dio la posibilidad y quedé</i>
12			<i>enseguida me conseguí el de la Fundación Belén que me contactaron, y ahí me contactó un amigo, que me dijo que necesitaban gente, fui para allá postulé y quedé, fue como bien rápido, fue fácil ingresar</i>
9			<i>Fue un dato de mi mamá, mi mamá que conocía a la psicóloga del colegio y ella me dijo que fuera a dejar un curriculum ahí porque necesitaban una profesora.</i>
8			<i>En ese colegio trabajaba un amigo y en abril el me llamó ofreciéndome, o sea si yo conocía a alguien que tuviera la pedagogía básica con mención en ciencias y justo cuadraba yo y ahí el me llamó y ya en abril estaba trabajando yo, estuve marzo haciendo reemplazos</i>
1			<i>Cuando yo estaba haciendo mi especialidad en matemática, la coordinadora de la especialidad de la mención me dijo al igual que, bueno un profesor de la mención le pidió a la coordinadora buscar una profesora de matemática y la coordinadora se contactó conmigo y ahí yo fui al colegio donde estaba mi profesor de la mención</i>
12		Diario	<i>Netamente por el diario, busqué trabajo por el EMOL internet y bueno mandé curriculum a un montón de lugares y entre esos que mandé me llamaron de uno y ahí estuve poquito tiempo sí.</i>
5			<i>Vía curriculum, lo vi en el diario y lo envié por correo y postulé y quedé antes de salir de la Universidad, todavía no me titulaba y ya tenía trabajo.</i>



3			<i>Llegue por el diario, mande mi curriculum y todo se dio que la persona que me entrevistó que era la persona encargada de UTP de básica vio mi curriculum y yo había sido ayudante de unos profesores que ella conocía en la católica, entonces eso para ella fue una buena referencia por lo que entendí de aquella entrevista, entonces así llegue.</i>
2			<i>Busque por el diario porque era la forma más tradicional que hacer, porque no tengo contactos, no tengo a nadie conocido que sea profesor, entonces la manera más fácil por el diario y mandé curriculum antes de titularme,</i>
11			<i>Por un aviso del diario, por el aviso postulé y quedé, antes de ser profesora yo trabajé en un colegio, era la encargada del material didáctico del colegio, tuve un año preparando el material didáctico y luego, el año siguiente mientras yo estudiaba pedagogía, me habilitaron y empecé a ejercer la docencia.</i>
7		Práctica Profesional	<i>Yo hice la práctica profesional en ese colegio, que es este mismo y la hice todo un año y tuve la posibilidad de hacer un semestre en este colegio y otro semestre en otro colegio y yo decidí quedarme acá y el colegio también y a final de año, terminando esto, me volvieron a llamar.</i>
10			<i>Yo tenía que hacer mi práctica y mi directora de carrera, conoce a la señora Isabel, Directora del Colegio, y estaba este colegio dentro de las posibilidades de ella y ella que dijo que quería que yo me viniera para acá, yo vine para acá, me presenté estuve haciendo mi práctica, hice mi práctica y en el segundo semestre la directora del colegio me pidió que si podía trabajar ya no como alumna en práctica sino trabajando, como yo iba en mi último año de carrera, se pidió un permiso a la provincial y quede trabajando ese año.</i>

4.2.1.3. Aprendizaje profesional

Otra categoría que se puede identificar es la referida al aprendizaje profesional, que tiene que ver con la adquisición de ciertos conocimientos y/o habilidades que se producen como resultado de la estadía e interacción del profesor principiante en establecimientos educacionales concretos, es decir,



en el medio profesional real en el cual se tendrá que desenvolver profesionalmente. En cuanto a esta categoría de aprendizaje profesional de los profesores principiantes de educación básica, se desprenden cuatro subcategorías; ligadas a lo que se puede denominar como dominio de contenidos entre los cuales se pueden identificar:

- a) Dominio de grupo,
- b) Dominio de contenidos pedagógicos,
- c) Dominio de contenidos didácticos y,
- d) Dominio de contenidos administrativos, pareciendo ser estos últimos, los de más importancia, según indican los profesores principiantes, de los aprendizajes adquiridos en los primeros años de estadía en el campo profesional.

En relación al aprendizaje profesional de Dominio de grupo, la seguridad en los conocimientos que saben es una de las principales características que señalan los profesores, ésta se traduce en el dominio de grupo, particularmente en la creación de condiciones y ambientes de aprendizajes y del grupo curso para dar a conocer la asignatura, las normas de disciplina o reglamentos del establecimiento en el que se trabaja, como se evidencia en el siguiente relato "*Dominio de curso, en el sentido de sentirme segura, porque antes era más sumisa y los niños se pegaban y ya sepárese y al segundo de nuevo y ahora estoy más dura, es que uno ya conoce su terreno sabe que sanciones tomar, sabe a que apelar, a que acudir, cuando uno llega a un lugar no sabe si llamar al inspector, interrumpir, si puedes llamar a una tía, a un inspector de patio, uno cuando llega le dicen usted tiene tales cursos y tales asignaturas y lo tiene que hacer bien, pero aspectos tan cotidianos que uno no le da importancia, pero que tienen importancia*" (P 10).

Situación similar ocurre, desde la perspectiva de los aprendizajes profesionales, en los primeros años de inserción laboral, en torno al dominio de contenidos propiamente pedagógicos como uno de los aprendizaje acaecidos, se desprende de éste, por un lado que en la inserción profesional se produce la aplicación de los contenidos pedagógicos lo que genera en los profesores principiantes la sensación de que se apropian más rápidamente de dichos contenidos, quizás fortalecido por la buena base entregada por la universidad, según evidencian las entrevistadas, en las cuales se reconoce había un énfasis más bien teórico que práctico, por lo que en los primeros años de ejercicio profesional al poner en práctica lo aprendido previamente se produce una conciencia de "*apropiación*" de dichos contenidos pedagógicos.



También se evidencia como otro aprendizaje profesional, lo referido a la línea de dominio de contenidos didácticos fundamentales en la enseñanza de los contenidos de los sectores de aprendizaje a los estudiantes, a través del despliegue de estrategias y técnicas de enseñanza necesarias para llevar a cabo una clase, como se señala en el siguiente relato "*Gran parte de las cosas que he adquirido son más bien didácticas, la forma de cómo tratar y traspasar los contenidos, porque matemáticamente me manejo con los contenidos, pero la forma de expresar eso me costaba muchísimo*" (P 12). En este punto, parece ser que los contenidos didácticos están asociados a un buen enseñar las materias, entendido ese buen enseñar al transferir o "*traspasar*" determinado tipo de contenidos disciplinares.

Son de gran importancia en los primeros años de experiencia profesional para los profesores principiantes los aprendizajes profesionales referidos a dominio de contenidos que ellos denominan como administrativos, como por ejemplo, planificar clases, el llenado del libro de clases, metas u objetivos del establecimiento educacional al que ingresan, como se observa en el siguiente testimonio "*Tantas cosas, partiendo por llenar un libro de clases, así de simple, porque en la universidad nunca me enseñaron a llenar un libro de clases, el cómo llenar asistencia y el tema de las subvenciones, diríamos totalmente el tema administrativo y en las prácticas nunca llené libros, cuando yo iba a práctica hacia mis clases, entregaba las planificaciones, pero nunca con el libro al lado, nada con el libro y es un tema el libro de clases, no es algo tan liviano porque una equivocación o un rayón o cualquier cosa pesa, partiendo por eso y partiendo por la parte administrativa que tiene peso*" (P 10). y. Estos tópicos están entre los principales aprendizajes evidenciados en los primeros años de experiencia profesional, ya que éstos no les han sido enseñados en la Universidad, la que se encarga principalmente de contenidos teóricos de la profesión.

Hay que destacar que estos aprendizajes que se producen en los primeros años de ejercicio profesional, son a su vez parte de las preocupaciones y problemas que los profesores principiantes tienen al ingresar al campo laboral, es decir que se evidencia una ambivalencia respecto de ellos, por una parte lo que les preocupa es lo que a su vez van aprendiendo. Se les denomina aprendizajes profesionales por constatar su existencia en este período de inserción profesional a la docencia en establecimientos educacionales concretos con comunidades educativas reales. A continuación se mostrarán frases codificadas que ejemplifican cada una de las subcategorías enunciadas.



TABLA 71. APRENDIZAJE PROFESIONAL

Nº Profesora	Categoría	Sub categoría	Frases codificadas
10	Aprendizaje profesional	Dominio de grupo	<i>Dominio de curso, en el sentido de sentirme segura, porque antes era más sumisa y los niños se pegaban y ya sepárese y al segundo de nuevo y ahora estoy más dura, es que uno ya conoce su terreno sabe que sanciones tomar, sabe a que apelar, a que acudir, cuando uno llega a un lugar no sabe si llamar al inspector, interrumpir, si puedes llamar a una tía, a un inspector de patio, uno cuando llega le dicen usted tiene tales cursos y tales asignaturas y lo tiene que hacer bien, pero aspectos tan cotidianos que uno no le da importancia, pero que tienen importancia.</i>
11			<i>Aprendí lo de la disciplina, tú no manejas la disciplina, que si el curso trabaja es importante, ese colegio tenía buena disciplina y yo creo que también me fortaleció en ese sentido, el ver que tiene que haber minutos de silencio, minuto en que los niños hablen y no un desorden, creo que también eso me sirvió bastante.</i>
3		Dominio de contenidos pedagógicos	<i>En hartos ámbitos, creo que el manejo de contenido es algo que he ido adquiriendo con más rapidez, puedo llegar al manejo de contenido más rápido que antes, si siento que la universidad me dio una súper buena base en ese aspecto, he ocupado mucho de lo que me enseñaron, pero ahora las estrategias que ocupo son más mías, porque antes había que sentarse arto rato a ver qué contenidos y ahora llego más rápido a ese trabajo</i>
12		Dominio de contenidos didácticos	<i>Gran parte de las cosas que he adquirido son más bien didácticas, la forma de cómo tratar y traspasar los contenidos, porque matemáticamente me manejo con los contenidos, pero la forma de expresar eso me costaba muchísimo</i>
10		Dominio de contenidos administrativos	<i>Bueno, en cuanto a la gestión en sí, cosas que son totalmente administrativas, en cuanto al formato de las planificaciones, todo lo que tiene que ver con el libro de clases, el cumplimiento de metas que pone la institución, yo diría que más que nada son esas cosas porque todo lo demás técnicamente uno lo tiene.</i>



4			<i>he aprendido cosas del sistema que ignoraba, por ejemplo llenar un libro de clases, nunca en la universidad me dijeron, este es un libro de clases y se llena así, tú tienes que poner las horas de clases y firmarlas porque si no las firmas las tienes que recuperar, porque puede que subvencionen en cualquier momento y tienes que saber pasar la lista, no pueden haber borrones, y nadie nos enseñó eso, en la universidad jamás me mostraron un libro de clases, nunca me dijeron que después de las notas había una parte donde yo tenía que poner contenidos de lo que hacía a diario y eso es lo que hacía con mis pares, de cómo lo lleno aquí y cómo lo tengo que hacer acá.</i>
8			<i>Hartas cosas y principalmente lo que yo creo que destaco es aprender a trabajar, porque uno no aprende a planificar, uno aprende a hacer clases, en la universidad a uno le pueden enseñar todas estas teorías y después en la práctica es completamente distinta,</i>
10			<i>Tantas cosas, partiendo por llenar un libro de clases, así de simple, porque en la universidad nunca me enseñaron a llenar un libro de clases, el cómo llenar asistencia y el tema de las subvenciones, diríamos totalmente el tema administrativo y en las prácticas nunca llené libros, cuando yo iba a práctica hacia mis clases, entregaba las planificaciones, pero nunca con el libro al lado, nada con el libro y es un tema el libro de clases, no es algo tan liviano porque una equivocación o un rayón o cualquier cosa pesa, partiendo por eso y partiendo por la parte administrativa que tiene peso.</i>

4.2.1.4. Desarrollo de habilidades sociales

Otra categoría identificada está relacionada con el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones con distintos actores educativos. Habilidades sociales que pueden ser entendidas como un conjunto de hábitos en el más amplio sentido de la palabra, es decir, entendiendo por ello comportamientos, pensamientos y emociones, que permiten a un sujeto mejorar sus relaciones interpersonales, sentirse bien, obtener lo que se quiere y conseguir que las demás personas no impidan que



el sujeto logre sus objetivos. También se puede entender por habilidad social la capacidad que tiene un sujeto para relacionarse con los demás de manera tal que maximice los beneficios y minimice los efectos negativos, tanto a corto como largo plazo, considerando la asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional y los factores cognitivos como claves en la comunicación y las relaciones interpersonales. Dicho lo anterior, se puede señalar que de estas habilidades sociales se desprenden cuatro subcategorías; que son las siguientes:

- a) relaciones con los alumnos,
- b) relaciones con los profesores pares,
- c) relaciones con los directivos docentes y,
- d) relaciones con los apoderados.

Estas habilidades se evidencian como un aprendizaje en los primeros años de experiencia profesional y claramente se denota desde las profesoras entrevistadas y profesor entrevistado que son aprendizajes que se adquieren en el ejercicio profesional, ya que se señala que no son conocimientos entregados por las universidades en la formación inicial docente. Profundizando en lo que los profesores entrevistados señalan, se plantea como aprendizaje, el saber abordar estas relaciones con distintos actores educativos, como parte del dominio de sus responsabilidades profesionales. Por ejemplo, son de suma importancia en los primeros años la relación que se produce tanto con alumnos como con apoderados. Se considera por un lado como aprendizaje de la inserción profesional, la adquisición de herramientas para el manejo de distintas situaciones (generalmente situaciones problemáticas). Herramientas que son necesarias y que van más allá de los contenidos académicos, sino mas bien, una predisposición psicológica al enfrentamiento de estas situaciones y el salir airosos de las dificultades que se plantean con estos actores en el mundo de la educación. Situación que solo logran con la confrontación de estos problemas. Es decir mediante la práctica de enfrentar estas situaciones límites, comienzan un aprendizaje emocional para enfrentar la situación.

En opinión de las profesoras y profesor entrevistado, existe una coincidencia respecto a los aprendizajes en sus primeros años de inserción a la docencia, coincidencia que se expresa en lo que corresponde a las responsabilidades profesionales que adquieren como profesores de educación básica, es decir, en la construcción de relaciones profesionales (colegas), la responsabilidad de orientar a los alumnos y las relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. Quizás en esta constatación puede estar



influyendo El Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003), particularmente la faceta referida a Responsabilidades profesionales.

En correspondencia a las relaciones con los alumnos (una de las características principales consideradas por los profesores en el desarrollo de sus habilidades sociales), estas se caracterizan por la capacidad de entendimiento del profesor hacia el comportamiento de sus alumnos, la comprensión de la realidad en la que viven y la capacidad que estos tengan de ponerse en el lugar de los niños. Así podemos verlo en el siguiente relato *“He aprendido a conocer a los niños en cuanto a la realidad que están porque uno cuando sale de la universidad cree que todo es fabuloso, que voy a ir y señorita buenos días, buenas tardes y todos van a llegar con sus tareas y van a traer las flautas y todo y no es así, entonces uno ha tenido que aprender a ingeniárselas a aprender a improvisar, aprender a moverse en un espacio que es tan distinto en un curso que de otro”* (P 10). Con este conocimiento de la realidad de sus alumnos se establece un mejor vínculo con ellos y se posibilita por parte del profesor un mejor trabajo en el aula.

En torno a la relación con los profesores pares, esta se caracteriza por compartir y entender el trabajo de otro colega par, aprender de como ellos desarrollan su labor como docente, sobre todo si se toma en cuenta la poca experiencia de los profesores principiantes, particularmente en aprender de cómo ellos han ido abordando los problemas y preocupaciones de los primeros años, como se observa en el siguiente testimonio, *“Aprendí a llevarme con mis pares también que es difícil, porque cuando yo llegue aquí era la nueva, porque todos llevan años trabajando aquí, entonces yo llegue así como a invadir el espacio, llegue primero por un reemplazo y después que quede trabajando, igual era difícil, era como que al principio igual no tenía mucho apoyo de ellos, porque era como ha si va a durar una semana, para que la vamos a acoger y después de a poco me fui relacionando con ellos”* (P 4). En general es el desarrollo de una capacidad de diálogo y entendimiento, a su vez de integración de nuevas ideas en su práctica docente. Al igual que las relaciones con los alumnos, las relaciones con los pares es una de las principales habilidades que desarrollan los profesores principiantes en sus primeros años de experiencia.

Si bien no aparece con gran frecuencia en las entrevistas, se evidencia la relación con los directivos, la cual se desarrolla fundamentalmente a través del apoyo que los directivos docentes entregan a los profesores principiantes, como se evidencia en el siguiente relato de una profesora principiante *“Yo creo que he aprendido y he sentido como significativo, primero el apoyo que*

he tenido de parte de la dirección del colegio, en cuanto a la confianza, en cuanto a lo que me han enseñado, porque no tengo otro referente todo lo he aprendido aquí, todo y en especial la dirección del colegio ante cualquier cosa yo he acudido y siempre una buena recepción" (P 10).

Por otro lado, en torno a la relación con los padres, este es uno de los grandes aprendizajes profesionales de esta etapa del desarrollo profesional de los profesores principiantes, en los primeros años de ejercicio profesional, como se puede observar en el siguiente testimonio "*En el sentido de la familia o de la relación que yo puedo establecer con las familias de los niños ha sido bien enriquecedora, al principio era una traba, porque era súper difícil trabajar con los papás de los niños. Porque muchas veces, a mí me tocó un curso el primer año que eran niños así, malos, desordenados y todos me decían oh este es el peor curso que te puede tocar y te lo tiran a ti porque eres la conejilla de indias, porque era la nueva y los apoderados hacían apuestas a que esta chiquitita duraba hasta mitad de año, así a ese nivel era, y después duré todo el año, sacamos un puntaje SIMCE bastante bueno y ahí uno se da cuenta que a pesar de todas las calificaciones negativas que habían en ese curso se puede trabajar con ellos y lograr buenos resultados igual"*(P 5). Como se puede visualizar convirtiéndose progresivamente desde una preocupación, y desafío profesional, a una habilidad social, el manejo de la relación con los apoderados, que demanda capacidad de abordar situaciones complejas y aprender a trabajar con ellos, en situaciones más formalizadas como por ejemplo reuniones con padres y apoderados como también no tan formales como atención en la puerta del colegio o en una sala de estar.

A continuación se presenta la categoría, las subcategorías y las frases codificadas.

TABLA 72. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

Nº Profesora	Categoría	Sub categoría	Frases codificadas
1	Desarrollo de habilidades sociales	Relaciones con los alumnos	<i>Bueno principalmente relacionarme con los alumnos como tratar y entender cuando tienen algún problema porque son cosas que uno no aprende en la universidad, a lo mejor a uno lo ponen en situaciones pero en realidad, en el colegio cuando uno está en lo real, en lo que sucede y de a poco uno va aprendiendo esas cosas.</i>
8			<i>Yo creo que eso es lo que más he aprendido a tratar con alumnos, a aprender a trabajar con alumnos con necesidades educativas y a valérmelas por mi misma</i>



			<i>y no estar siempre buscando a alguien o algún apoyo o más allá para poder resolver los problemas.</i>
10			<i>He aprendido a conocer a los niños en cuanto a la realidad que están porque uno cuando sale de la universidad cree que todo es fabuloso, que voy a ir y señorita buenos días, buenas tardes y todos van a llegar con sus tareas y van a traer las flautas y todo y no es así, entonces uno ha tenido que aprender a ingeniárselas a aprender a improvisar, aprender a moverse en un espacio que es tan distinto en un curso que de otro</i>
9			<i>Bueno ser empático, punto número uno, ponerse en el lugar de los chiquillos, he aprendido a conocer a la gente, en este año sobre todo que tengo un curso más pequeñito, he aprendido a conocer más de cerca de los niños, a mirarlos y a saber lo que les pasa, cuando llegan veo la cara que tienen, he aprendido a acercarme más a los papás también y sobre todo a ser empática, uno aprende mucho a ser empática cuando es profesora, sobre todo cuando los cursos son más pequeñitos</i>
1		Relaciones con los profesores pares	<i>Yo creo que uno al momento de insertarse de comenzar a trabajar, aprende mucho a relacionarse con los colegas a entender a lo mejor como ellos se comportan y como ellos trabajan, el aprender a ver las cosas de otra manera porque si yo veo algo y me lo plantean, yo puedo decir ah eso está bien pero ese colega no, porque él lo toma de otra manera, desde otro punto de vista y que después de escucharlo también digo ah sí en realidad está bien, creo que uno aprende a interpretar las cosas de la forma que uno quiere.</i>
4			<i>Aprendí a llevarme con mis pares también que es difícil, porque cuando yo llegue aquí era la nueva, porque todos llevan años trabajando aquí, entonces yo llegue así como a invadir el espacio, llegue primero por un reemplazo y después que quede trabajando, igual era difícil, era como que al principio igual no tenía mucho apoyo de ellos, porque era como ha si va a durar una semana, para que la vamos a acoger y después de a poco me fui relacionando con ello.</i>
11			<i>Uhhhhh!... muchas cosas, creo que aprendí el trabajo con los colegas, esa cosa de conocer bien a las personas, primero ver el perfil de las personas, aceptar a los colegas, aprendí también a darme el tiempo de tener conversaciones pedagógicas con los colegas también, creo que es algo que no se hace mucho, permitirme hablar de lo que hago en la sala,</i>



			<i>comentar prácticas, decir esto es lo que estoy haciendo, conózcalo,</i>
10		Relaciones con los directivos docentes	<i>Yo creo que he aprendido y he sentido como significativo, primero el apoyo que he tenido de parte de la dirección del colegio, en cuanto a la confianza, en cuanto a lo que me han enseñado, porque no tengo otro referente todo lo he aprendido aquí, todo y en especial la dirección del colegio ante cualquier cosa yo he acudido y siempre una buena recepción</i>
7		Relaciones con los padres	<i>Lo que más he aprendido es el manejo con los apoderados, el cómo manejarme con ellos, el cómo abordar ciertas situaciones complicadas, el saber cuánto se pueden involucrar y cuanto no, tomar distancia de situaciones que no me competen eso es como lo que más he aprendido porque en la universidad no tienes como verlo.</i>
4			<i>A ver con los apoderados, a pesar que me veo dura de carácter, soy más amable con ellos, aprendí eso que a los apoderados hay que tratarlos con amabilidad para que bajaran los humos y llegáramos a un consenso, porque poniéndome histérica no saco nada o yo poniéndome cerrada no, aprendí eso.</i>
5			<i>En el sentido de la familia o de la relación que yo puedo establecer con las familias de los niños ha sido bien enriquecedora, al principio era una traba, porque era súper difícil trabajar con los papás de los niños. Porque muchas veces, a mí me tocó un curso el primer año que eran niños así, malos, desordenados y todos me decían oh este es el peor curso que te puede tocar y te lo tiran a ti porque eres la conejilla de indias, porque era la nueva y los apoderados hacían apuestas a que esta chiquitita duraba hasta mitad de año, así a ese nivel era, y después duré todo el año, sacamos un puntaje SIMCE bastante bueno y ahí uno se da cuenta que a pesar de todas las calificaciones negativas que habían en ese curso se puede trabajar con ellos y lograr buenos resultados igual.</i>
5			<i>Aprendí a relacionarme con los apoderados, el primer año fue básico, ahora yo soy quien ayuda a mis compañeras con los apoderados, claro teniendo un curso tan complicado y con pruebas tan difíciles que uno ya sale victoriosa de la guerra y puede decir esto resulta y esto no. Eso fue un aprendizaje, ya sé cómo hablarles, como manejarles y se porque lado tratar de orientar las conversaciones para que no se alteren porque ellos son, no sé si por el tipo de colegio pero son muy sensibles, como que todo lo que uno dice es como ataque</i>
6			<i>Si lo más significativo fue la relación personas, lo que</i>



			<i>te dejan, si hay algo que rescatar, cuando yo hablo del colegio, siempre hablo de eso, de lo que te dejan los apoderados, de lo que te dicen los apoderados, lo que te dicen los chiquillos, experiencias de vida.</i>
7			<i>Por ejemplo si al comienzo me apoyaron en un tema y ahora si se me vuelve a plantear el mismo tema ya no recurro a ellos, porque ya se más menos como manejarlos y en la forma en que ellos se manejan que uno piensa que no tiene que ser muy suave a veces con los apoderados, pero yo los he visto a ellos, y no hay tanta suavidad y a veces el que no haya tanta suavidad tiene mejores resultados a que uno sea tan respetuoso de entender o tan empático de entender la situación del otro, entonces a veces yo he llegado con un apoderado que se ha mostrado agresivo y he llegado muy suavemente a ellos y ese equipo no ha llegado tan suavemente y ha puesto los puntos sobre las i bien marcado y ha tenido mejores resultado de los que yo había podido tener.</i>
9			<i>Tuve una súper buena relación con los papás de los niños, de hecho ellos sintieron mucho que yo me fuera del colegio y fue por una opción propia, porque me fui a vivir a otra ciudad, entonces todo el mundo trataron que no me fuera, los papás hablaron con la Directora, y ella me pidió que no me fuera, pero la decisión ya estaba tomada</i>
4			<i>Muchísimo porque en la universidad hay cosas que no nos dicen y cuando uno llega a trabajar nos tiran a los leones y uno queda así como que hago con los niños, tener dominio de grupo, aprendí a hablar con los apoderados, porque tampoco nos enseñan en la universidad a hacer las clases más dinámicas, a ver los gustos de los niños, es como una infinidad de cosas que he aprendido en este poquito tiempo.</i>
8			<i>A ver, por ejemplo el simple hecho de cómo relacionarme con los apoderados, de cómo conversar con ellos, porque uno tiende a ponerse prepotente igual que ellos, o a lo mejor a no saber decir las palabras correctas, en eso él me ayudó completamente.</i>

4.2.1.5. Características y desarrollo profesional de los profesores

En torno a la categoría relacionada con las características y desarrollo profesional de los profesores, entendido este como un proceso de cambio permanente presente a lo largo de toda la vida profesional tanto cualitativo como cuantitativo; multidimensional (biológico, psicológico, cognitivo y



social); dialéctico, en el sentido que la interacción entre los factores de carácter contextual, por un lado, y la construcción personal que los profesores realizan de dichos factores. De esta categoría se desprenden cinco subcategorías;

- a. Ser organizado y saber planificar o no saber planificar,
- b. Ser joven lo que se lee contextualmente como inexperiencia docente,
- c. Realización de vocación personal,
- d. Reconocimiento de otros y,
- e. Realización de perfeccionamiento.

Con relación al tema de ser organizado y saber o no saber planificar, si bien no tiene una gran cantidad de alusiones en las entrevistas realizadas a las profesoras y profesor principiante de educación básica aparece nítidamente como se observa en el siguiente testimonio *Cuando salí de la Universidad, creo que mis fortalezas es que soy súper aplicada en el sentido que tengo mis planificaciones y no me gusta la improvisación, o sea siempre súper bien estructurada en mis tareas, hoy día me toca con esto, y lo otro, creo que esa es una fortaleza que tengo las cosas bien claras" (P 10)*

Frente al tema de ser joven, se presenta como una dificultad primeramente por los prejuicios que los apoderados principalmente, pero también los profesores pares, se generan del profesorado joven ya que son éstos los que consideran la juventud como inexperiencia docente. En general el tema de la juventud, no es un tema menor, ya que los profesores principiantes lo evidencian explícita y frecuentemente como uno de los problemas o dificultad en la relación que se produce con los apoderados, los profesores pares, o incluso con los alumnos, como se grafica en el siguiente testimonio, " *Poniendo en su lugar a la gente que hay que poner en su lugar y demostrando que la juventud no es un obstáculo y que no significa nada y trato cuando no sé algo de consultar o hacer seguimiento de los alumnos que tengo algún inconveniente pedagógico o de otra índole, igual es más trabajo porque no puedes permitirte errores, porque lo primero que apelan es a tu juventud, porque no es lo mismo el error que cometió un colega que tiene treinta años en el tema, pero no se apela a eso y se deja pasar, entonces ser joven en este cuento igual es complicado y no te puedes permitir errores, porque son doble o triplemente juzgados que el resto de los profesores, generalmente de parte de los apoderados, y los apoderados te faltan el respeto más frecuentemente más que con un profesor que lleva treinta años en esto, se creen con el derecho de subirte el tono de voz y decirte apelativos no correspondientes, fuera de lugar y eso es lo complicado" (P 7).*



En relación a la realización de vocación personal como una de las características del desarrollo profesional del profesorado, se presenta como una de los principales rasgos en los primeros años de ejercicio profesional, ya que el sentimiento de realización de hacer lo que les gusta y motiva incentiva a los profesores principiantes a seguir en la labor profesional, aun cuando surjan dificultades en el inicio de esta profesión, como se evidencia en el siguiente relato, "*A ver en lo personal, esto me encanta, me fascina lo que yo hago, sobre el trabajo que desempeño con los niños, me gusta mucho independiente de todas las cosas en contra, a mi me gusta, siento que aquí en el colegio me apoyan bastante y eso es súper significativo porque yo siempre que he necesitado ayuda ellos están ahí*"(P 4). Muchos son los casos en que los profesores ingresan a la carrera pedagógica por el hecho de trabajar con niños y tener la capacidad de entregar conocimientos y contribuir a formar personas.

En torno a la subcategoría referida al reconocimiento de otros, se evidencia mediante los relatos que hacen los profesores principiantes de sentir que otros actores educativos les reconocen en su condición de profesores noveles, reconocimiento que proviene tanto de profesores pares como de los alumnos, como se grafica en el siguiente testimonio "*Personal inevitablemente yo pienso en todos los criterios y me voy al colegio municipal, ahí hice grandes amistades, aprendí a trabajar en equipo, cosa que a mí me cuesta mucho trabajar en equipo, siempre me costó mucho, desde el colegio me costaba mucho y ahí inevitablemente tuve que hacerlo, planificar, evaluar todo en equipo. Ver el cariño de los profes mayores, siempre se hablaba que los profes mayores le tenían fobia a los profes jóvenes y no yo recibí mucho apoyo de los profes mayores en ese colegio, gente que al año o dos años jubilé y recibí mucho apoyo de ellos*"(P 2). En el caso de los profesores pares se señala el reconocimiento del trabajo profesional y en el caso de los alumnos se reconoce la autoridad con la que el profesor principiante desarrolla sus clases.

Por último, la realización de perfeccionamiento docente como una de las características del desarrollo profesional del profesorado, se produce ya que en los establecimientos educacionales, en los cuales ejerce su labor, se favorece y posibilita la formación continua de los nuevos profesores, como se grafica en el siguiente relato "*He aprendido también bastante conocimiento, porque he tenido a su vez cursos de perfeccionamiento, he ido a*



capacitaciones, he ido a seminarios, yo sola he buscado instancias además de las que me ha dado el colegio de poder ir aprendiendo cada vez más" (P 1).

A continuación se presentan la categoría, las subcategorías y las frases codificadas.

TABLA 73. CARACTERÍSTICAS Y DESARROLLO PROFESIONAL

Nº Profesora	Categoría	Sub categoría	Frases codificadas
10	Características y desarrollo profesional del profesorado	Ser organizado y saber planificar/n o saber planificar	<i>Cuando salí de la Universidad, creo que mis fortalezas es que soy súper aplicada en el sentido que tengo mis planificaciones y no me gusta la improvisación, o sea siempre súper bien estructurada en mis tareas, hoy día me toca con esto, y lo otro, creo que esa es una fortaleza que tengo las cosas bien claras</i>
1		Ser joven/inexperiencia docente	<i>Sí, principalmente y el que a mí me molestó bastante fue que el primer año que yo entre a trabajar una apoderada dijo que yo era muy joven, que a ella le daba miedo que yo estuviera con su hijo y no me lo comentó a mí, sino que a una colega y mi colega le respondió que si yo estaba en el colegio era porque yo cumplía con el perfil del profesor que allí se requería</i>
1			<i>Claro porque primero que todo uno se llena de prejuicios cuando entra a trabajar que es muy joven, que no tiene experiencia, que no sabe nada, aquí lo queremos ver cuando tenga reunión de apoderados, entonces son muchos cuestionamientos que una dice sipo, no tengo experiencia, no sé nada porque nunca he estado en una reunión, entonces ese no si todos nos ayudamos súper bien, pero si uno no se ofrece para tener ayuda, no la va a tener</i>
1			<i>Bueno creo que la inserción profesional igual es difícil por lo que yo decía respecto de la edad, a los prejuicios que uno tiene y creo que igual aborda bastante las debilidades y fortalezas.</i>
3			<i>no siento que me haya costado, esta era la tercera entrevista que fui y quedé y de hecho el año anterior hice un reemplazo en un colegio donde hice una práctica y allá lo que más buscaban eran a profesoras jóvenes para hacer el reemplazo y ver cómo funcionaban con el resto de los profes en un colegio mucho más pequeño por lo tanto el trato era diferente.</i>



4			<i>Para ellos igual fue chocante cuando llegue a trabajar aquí, porque era la profe más joven, todos me miraban y era como aquí la comemos, yo vi una cantidad de bocas de lobos mirándome y ellos eran rebeldes.</i>
6			<i>viendo el porqué no te llaman y también uno se cuestiona, muchos colegios me decían que yo era muy joven, como yo no tenía el título en la mano, me decían que no les servía sin el título, a pesar que yo tenía el certificado que había dado mi examen de grado y que tenía el título en proceso, me decían que no le servía que igual tenían que pedir una autorización,</i>
6			<i>El primer año, los primeros meses, marzo, abril, me costó y tuve algunos problemas con dos apoderados, y fue por la juventud, porque el apoderado justo me tocó tener la jefatura un segundo básico y después clases en un octavo de matemática, entonces en mi jefatura de segundo básico habían dos apoderados que me decían miss yo la puedo venir a ayudar porque usted como es tan joven</i>
6			<i>un apoderado plantó el rumor que me ayudaba en los contenidos y en las tareas porque como yo era tan joven me ayudaba, pero pasó marzo y abril que tuve ese problema y fue zanjado y hablado con los apoderados directamente, nada que el rumor, no, yo cité al apoderado y le dije usted anda diciendo esto y esto, y no es así y nunca ha sido así, nunca le he pedido ayuda, por lo tanto le pido que no siga con esos rumores, entonces fue solucionado totalmente</i>
6			<i>muchos niños me dijeron que era bipolar, y ahí jugaba en contra mi juventud, porque yo quería ser muy amiga de ellos, pero también quería que trabajaran, entonces ellos no saben diferenciar que uno puede ser amiga pero trabajar, les choca eso, uno tiene que ser estricta, estricta y después relajarse un poquitito o buena onda</i>
7			<i>Poniendo en su lugar a la gente que hay que poner en su lugar y demostrando que la juventud no es un obstáculo y que no significa nada y trato cuando no sé algo de consultar o hacer seguimiento de los alumnos que tengo algún inconveniente pedagógico o de otra índole, igual es más trabajo porque no puedes permitirte errores, porque lo primero que apelan es a tu juventud, porque no es lo mismo el error que cometió un colega que tiene treinta años en el tema, pero no se apela a eso y se deja pasar, entonces ser joven en este cuento igual es complicado y no te puedes permitir errores, porque son doble o triplemente juzgados que el resto de los profesores, generalmente de parte de los apoderados, y los apoderados te faltan el respeto más frecuentemente más que con un profesor que lleva treinta años en esto,</i>



			<i>se creen con el derecho de subirte el tono de voz y decirte apelativos no correspondientes, fuera de lugar y eso es lo complicado.</i>
11			<i>creo que siempre desde que salí de la universidad, tenía super claro que tenía que ser bien firme en cuanto a la autoridad, en cuanto a que los niños te vieran como autoridad, creo que es muy importante cuando uno enseña, generalmente cuando uno sale como mujer como muy joven, ya por ser mujer joven ya te ven como que esta niña no debe saber mucho, no sé si tú misma te hace la estigma o te haces en la mente la estigma o la gente realmente te lo hace sentir, por lo tanto a mi me paso que tenía que demostrar que sí que yo era autoridad frente a los niños y que sí me respetaban,</i>
1		Realización de vocación personal	<i>En lo personal que me gusta mucho lo que hago, me llena bastante, si bien tengo algunas situaciones de estrés o mucho trabajo, pero considero que es muy poco con todo lo que yo me siento de bien haciendo clases.</i>
4			<i>A ver en lo personal, esto me encanta, me fascina lo que yo hago, sobre el trabajo que desempeño con los niños, me gusta mucho independiente de todas las cosas en contra, a mi me gusta, siento que aquí en el colegio me apoyan bastante y eso es súper significativo porque yo siempre que he necesitado ayuda ellos están ahí</i>
8			<i>...creo que el hecho de darme cuenta que tengo la capacidad de enseñar, eso lo destaco mucho y me he dado cuenta en estos procesos que no todos los profesores tienen la capacidad de enseñar y que no tienen la vocación y creo que eso me da mucho miedo, tener vocación de que me la juego por mis alumnos, de que aprenden y estoy hasta que aprendan.</i>
9			<i>Bueno mi fortaleza era las ganas que yo tenía de ser profe, de enseñar y de construir conocimiento.</i>
10			<i>yo creo que , bueno en mi caso cuando yo decidí ser profesora lo decidí no tan solo por la parte académica, sino también porque me interesaba mucho llegar más allá y conocer más allá a los alumnos, no tan solo por el hecho de ser y llegar a hacer la clase y el que aprendió, aprendió no más y saldo de la clase y se te he visto no me acuerdo, o sea esa no es mi política y creo que estos años me ha dado muchos resultados, el cumplimiento de trabajo de los niños, de compromiso de los niños, ellos se sienten comprometidos, yo sé que ellos sienten un cariño especial que yo no soy la profesora que entro, hago mi clase y me voy, ese es el aspecto que yo siento más significativo al elegir mi profesión.</i>



7			<i>Mi expectativa era solo que me gustaba enseñar, yo elegí pedagogía porque me gusta enseñar, y yo siento que lo he logrado en estos tres años y he entregado buenos cursos, los alumnos que he entregado los profesores después me dicen que están en un buen nivel, que no son niños dañados que son niños que les gusta estudiar y que finalmente cuando terminan los cursos no han perdido la motivación por venir al colegio, y con eso mis expectativas están cumplidas.</i>
1			<i>Hacer clases y me encanta hacer clases y de hecho quiero seguir haciendo clases, pero a su vez hacer otras cosas más en contribuir a la educación.</i>
6			<i>Creo que parte porque a uno le guste, tiene que gustarle desde un principio y no porque sea una opción y mientras a uno le guste siempre va a buscar lo mejor perfeccionarse y buscar lo mejor para los chiquillos, lo mejor para uno, pero mientras te guste.</i>
8			<i>Como fortaleza primero la vocación, siempre he destacado eso, creo que son muy pocas personas las que realmente tienen vocación y la capacidad de enseñar y yo siento que yo soy una de ellas, que tiene la vocación y la capacidad siento que hay muchas personas que yo he visto, puedo estar equivocada, pero yo he visto que no tienen la paciencia, que no son capaces de normalizar a un curso, que no son capaces de que los niños aprendan y todos aprendan, porque no es fácil tener un curso con 41 alumnos, y que todos aprendan, es difícil tener la capacidad de llegar a todos y que todos aprendan con distintas formas, entonces tengo colegas que dicen que el que aprendió, aprendió y el que no bien también, mando tarea para la casa y que los papás se preocupen, yo no si tengo la capacidad de que todos aprendan y hago actividades complementarias,</i>
2			<i>Tal vez al ver que los niños aprenden, es súper gratificante para mí como profesora y yo creo que para todos los profesores es gratificante el ver que aprenden, porque uno dice pucha aprenderán matemática que es como súper complicado y aprenden, pero aparte de eso de lo que hablamos de sueldo y extras no</i>
8		Reconocimiento de otros	<i>La relación con mis pares que también encuentro que es muy importante, en el colegio Jesús Servidor la relación fue bastante buena, era profesora nueva, no conocía a nadie pero me relacionaba bastante bien, tengo muchas amigas allá que todavía nos juntamos, de ellas, la mayoría ya no están en el colegio</i>



8			<i>acá la relación con mis pares ha sido bastante entretenida desde un principio ha sido de protección y ahora ya ellos me ven como una compañera de trabajo, como una amiga, me conversan y ha sido bastante entretenido</i>
2			Personal inevitablemente yo pienso en todos los criterios y me voy al colegio municipal, ahí hice grandes amistades, aprendí a trabajar en equipo, cosa que a mí me cuesta mucho trabajar en equipo, siempre me costó mucho, desde el colegio me costaba mucho y ahí inevitablemente tuve que hacerlo, planificar, evaluar todo en equipo. Ver el cariño de los profes mayores, siempre se hablaba que los profes mayores le tenían fobia a los profes jóvenes y no yo recibí mucho apoyo de los profes mayores en ese colegio, gente que al año o dos años jubilé y recibí mucho apoyo de ellos.
6			En la escuela tengo <i>reconocimiento, año tras año me han ido dando más cargos y más valor y más allá los chiquillos la reconocen a uno, hoy día mismo hablaba con los chiquillos y les decía porque una profesora me fue a buscar porque por favor fuera a ver el curso que no es el mío, porque no se querían ir a sus puestos y que no se querían ir a sus puestos, entonces yo dije ya yo los voy a ver. Llegué a la sala, me quedaron mirando y yo les dije no están en sus puestos, vuelvan a sus puestos y en un dos por tres cada uno en sus puestos,</i>
6			<i>Sí, y me reconocen en sí, hay consejos donde se ha dicho que la Fabiola es estricta, que la Fabiola es buena profe, entonces eso es grato y yo me siento que estoy haciéndolo bien, que soy buena profe, que no soy cualquiera.</i>
9			<i>Significativo, el cariño de los niños hacia los profes, eso para mí es súper significativo, significativo también que la pega de profe es muy sacrificada y poco reconocida, que se desmerece mucho el trabajo de los profesores, se desmerece públicamente.</i>
11			<i>En lo emocional, en la entrega con los niños, creo que nunca imaginé la dimensión que significaba ser profesora, en sí el cariño que te entregan los niños, la importancia de tu persona en la vida de ellos, creo que eso jamás me lo hubiera imaginado, sí uno lo escucha y dice yo soy importante para mis alumnos, yo marco la diferencia para ellos</i>
1		Realización de perfeccionamiento	He aprendido también bastante conocimiento, porque he tenido a su vez cursos de perfeccionamiento, he ido a capacitaciones, he ido a seminarios, yo sola he buscado instancias además de las que me ha dado el colegio de poder ir aprendiendo cada vez más.



5			Lo significativo a nivel profesional es que el ser profesor me ha servido en el sentido que he podido seguir construyendo camino, he podido seguir estudiando, he tenido esas posibilidades de desarrollo profesional en ese sentido hablando como profesor
6			uno siempre debe estar aprendiendo cada vez más, no se puede quedar con lo aprendido, en cuanto a las enseñanzas, uno no enseña siempre la misma materia y todos los años los mismos cursos, porque de cierta forma al otro año no enseñamos de la misma forma, porque uno siempre se va especializando y dando más énfasis a algunas cosas y dejando de lado otras,
3			un colegio que te apoya por ejemplo si tu quieres perfeccionarte, el año pasado por ejemplo hice un diplomado donde lo pague con el código SENCE, entonces son algunas cosas que son importantes entonces van ayudando a que vayas mejorando como profesional, por ejemplo este año me arreglaron el horario porque iba a trabajar en un postítulo y podía trabajar en otras cosas y eso fue un punto súper importante, que yo espero en el fondo del trabajo, que me dé la oportunidad de crecer como profesional.
8			Ahora estamos en una capacitación en donde el trabajo es destacar las cosas que vemos en el otro y lo que nosotros no tenemos y nos gustaría tener esa capacidad, entonces ahí hay varios se han dado cuenta de que se creen que hacen la clase estrella y no es tan así, dar instancias y momentos de conversación, para destacar y ver eso.
12			Yo creo que lo que he logrado hasta ahora ha sido la formación profesional en cuanto a retroalimentarme con cosas que no sabía por ejemplo el hecho de seguir estudiando y poder aplicar todo eso que estoy estudiando, siento que me ha servido muchísimo.

4.2.1.6. Preocupaciones y problemas en la inserción a la docencia

Dentro de la categoría referida a las preocupaciones y problemas en la inserción profesional a la docencia, entendidas estas como las situaciones y problemáticas que demandan mayor atención por parte del profesor principiante de educación básica, se desprenden cuatro subcategorías;

- a) la dimensión administrativa de la docencia,
- b) la interacción con los apoderados,
- c) la interacción con diversidad de alumnos,
- d) el dominio de contenidos.



Una de las preocupaciones más recurrentes en la fase de inserción profesional a la docencia, manifestadas en los testimonios de las profesoras y profesor principiante entrevistados, está relacionada con la dimensión administrativa de la docencia, que parece ser encuentra de sorpresa a los profesores novatos, toda vez que señalan que estos contenidos o habilidades no se enseñan en la formación inicial docente impartida en la universidad y que se convierte en una de las preocupaciones más evidentes de los profesores. Aspectos tales como, uso y llenado de libro de clases, uso y aplicación de reglamentos de los establecimientos educacionales, planificaciones curriculares, como se evidencia en el siguiente relato, *"Sí, porque tú al principio estás en un mundo muy desconocido, ver un libro o llenar un libro, es algo muy complicado, tu lo viste en el colegio y es algo sagrado... Insisto en la parte administrativa, creo que todos los profes nuevos están cojos en esa parte. La parte llenar libros de clases, no es fácil no es solo llenar la parte de contenidos, no saben los profes, me tocó ver profesores que cambiaban horas de naturaleza por matemática y lo dejaban en el libro y se armaban unos enredos, el llenar la hoja de rendimiento, no se hace en los colegios, eso en la parte administrativa, el llenar papeles que los profes no entienden"* (P 2).

Otra de las preocupaciones y problemas de los profesores principiantes en su inserción al campo profesional que aparece con bastante regularidad, se refiere a la relación e interacción con los apoderados, particularmente para tratar situaciones problemáticas referidas a sus hijos e hijas, este tipo de problemas al igual que con los alumnos se caracteriza por las diferentes visiones respecto de cómo resolver conflictos. No existe un adecuado canal de comunicación que permita un adecuado entendimiento entre apoderados y profesores, lo que tensiona al novel profesor, al vivir situaciones que incluso en ocasiones llegan a distintas formas de agresión e incluso amenazas, esta situación se evidencia un poco más en los profesores principiantes que se han iniciado en colegios que tienen dependencia de corporaciones municipales, como se evidencia en el siguiente testimonio, *"No, no estaba preparada y es tanto que en dos oportunidades me fueron a amenazar los apoderados, que yo tuve que ir a poner denuncia, visitar la fiscalía y fue súper complicado porque no sabía manejarlo yo y con amenazas graves. Entraron a la sala en alguna oportunidad un apoderado hombre y que me iba a pegar y yo no sabía lo que pasaba, porque en la sala yo había sentado a la hija en un lugar que la mamá me pidió, porque la niña no veía de atrás y me pidió que la sentara al lado mío y el papá supo que yo la había separado y no le pareció y entró a la sala sin saber que la mamá me había pedido que la cambiara, y me amenazó y dijo que me quería pegar, yo no entendía nada y me dio una cosa nerviosa y tuve*



que ir a la comisaría a poner una denuncia y después me llamaron de la fiscalía" (P 2).

Se agrega a lo anterior, que las instituciones universitarias en la formación inicial docente no están abordando adecuadamente la preparación de los profesores, en relación a cómo deben relacionarse con los apoderados y como abordar situaciones psico-socio educativas complejas.

En cuanto a la interacción con los alumnos, como una preocupación y problema en la inserción a la docencia, se caracteriza por el hecho de que la diversidad de alumnos, y algunos de ellos provenientes de distintas clases sociales, tienen comportamientos inadecuados con relación a las normas del establecimiento educacional que buscan una sana convivencia, lo que a su vez produce un conflicto con los apoderados de dichos alumnos, como se grafica en el siguiente relato, *"En el cómo manejar a los niños cuando tienen problemas personales. Cuando un niño llega llorando de la casa y no quiere hablar con nadie y uno quiere saber encuentro que no hay herramientas para eso, como que uno actúa por instinto o por lógica, más que por lo que uno debería saber, a pesar que a nosotros nos hicieron psicología no sé cuantas veces, pero eso es teoría porque cuando uno ve a un niño que llega llorando y que llega con un moretón en la cara, cómo le digo a él que me diga que sus papás le pegaron, o como lo sostengo yo."* (P 4) Se evidencia que no existe una experticia o manejo de grupos de alumnos diversos y complejos por parte de los docentes noveles en el inicio de su ejercicio profesional, alumnos provenientes de distintas clases sociales, con problemas de toda índole (conductuales, sociales, mentales) dificultan el buen ejercicio de la profesión pedagógica y son uno de los principales problemas a los que se ven enfrentados los profesores principiantes.

En relación al dominio de contenidos como una de las preocupaciones o problemas en la inserción a la docencia, se quiere enfatizar como problema ya que los profesores principiantes tienen dificultades principalmente en la falta de seguridad de los conocimientos que enseñan, como se observa en el siguiente testimonio *"En realidad yo nunca he estado muy segura de los contenidos, a lo mejor con el pasar de los años, en que uno se súper especializa en un ciclo, vas adquiriendo todos los conocimientos que tienes que tener para poder enseñar contenidos, pero como soy una profe nueva, voy recién repasando todo lo que tengo que enseñar"* (P 9). Y en la implementación de estrategias acerca de cómo entregar el conocimiento que deben enseñar, concretamente evidencian ausencia de habilidades didácticas para realizar de manera óptima sus clases, como se grafica en el siguiente



relato, "Sí y también un punto de las estrategias de la enseñanza, uno llega y sabe que tiene que enseñar ciertos contenidos pero muchas veces no se sabe cómo, cómo hacerlo accesible, la universidad lo enseña pero muy poco, creo que debería darse un poco más ahí" (P 5).

De las subcategorías recién descritas destacadas, se puede inferir que los docentes principiantes entrevistados, creen que una de sus principales preocupaciones en su inserción profesional, fue el "trato directo" con sus alumnos, como con los apoderados, siendo con estos últimos una de las mayores dificultades, ya que no poseían ningún tipo de conocimiento y experiencia en trabajo con ellos, como así con los problemas cotidianos que tiene cada alumno, los cuales como docentes deben abordar, atender y derivar según sea el caso, para que el alumno pueda sentirse de mejor manera en sus establecimiento educacional. A continuación se presentarán la categoría, la subcategoría y las frases codificadas que evidencian las subcategorías.

TABLA 74. PREOCUPACIONES Y PROBLEMAS EN LA INSERCIÓN A LA DOCENCIA

Nº Profesor	Categoría	Sub categoría	Frases codificadas
4	Preocupaciones y problemas en la inserción a la docencia	Interacción con diversidad de alumnos	<i>No tenía dominio de grupo al principio, no sabía cómo hacerlos callar, me paraba adelante y decía ya y ahora que hago</i>
10			<i>yo me acuerdo que el primer año habían niños que se tiraban al suelo y pateaban la silla y así que hago, lo tomo o no lo tomo, lo reto, y no me sentía con la autoridad como ahora que yo lo reto y vamos a hacer tal cosa, pero ese año yo me acuerdo que sentía un dominio de grupo cero, porque era muy difícil habían niños que a uno le contestaban y bueno hasta el día de hoy que no quiero y no quiero no más, y no quiero escribir y no escribo y no traje cuaderno y no traje no más, entonces esa cosa desafiante cómo llevarlo porque el niño y no escribo y no escribo no más, entonces uno desafiando y comportándose a la altura del niño, entonces esas cosas a mi me costaron mucho aprenderlas, entonces tuve que aprender a ver si por este lado no me sirve, ya entonces por este otro</i>
4			<i>En el cómo manejar a los niños cuando tienen</i>



			<i>problemas personales. Cuando un niño llega llorando de la casa y no quiere hablar con nadie y uno quiere saber encuentro que no hay herramientas para eso, como que uno actúa por instinto o por lógica, más que por lo que uno debería saber, a pesar que a nosotros nos hicieron psicología no sé cuantas veces, pero eso es teoría porque cuando uno ve a un niño que llega llorando y que llega con un moretón en la cara, cómo le digo a él que me diga que sus papás le pegaron, o como lo sostengo yo.</i>
10			<i>La disciplina del curso, porque no sé si será municipal que llegan niños de cualquier tipo, que necesitan tomar medicamentos, que necesitan una evaluación muy diferencial</i>
5		Dominio de contenidos	<i>Sí y también un punto de las estrategias de la enseñanza, uno llega y sabe que tiene que enseñar ciertos contenidos pero muchas veces no se sabe cómo, cómo hacerlo accesible, la universidad lo enseña pero muy poco, creo que debería darse un poco más ahí.</i>
3			<i>Lo que te dije anteriormente lo de los contenidos, que tuve que estudiar todo de nuevo, a pesar que era un curso chico de segundo básico.</i>
9			<i>En realidad yo nunca he estado muy segura de los contenidos, a lo mejor con el pasar de los años, en que uno se súper especializa en un ciclo, vas adquiriendo todos los conocimientos que tienes que tener para poder enseñar contenidos, pero como soy una profe nueva, voy recién repasando todo lo que tengo que enseñar,</i>
12			<i>la forma en cómo enseñar, yo pensaba por ejemplo al principio que los contenidos estaban todos separaditos, pero que había toda una línea, todo un seguimiento de las cosas, y no era llegar y lanzar,</i>
9			<i>por mi parte creo que eran los conocimientos que uno tenía de las asignaturas que tenía que enseñar porque en la universidad no me enseñaban gramática, si me hubiese tocado primero básico no me enseñaron a enseñar a leer por ejemplo, creo que eso es la mayor debilidad que yo sentí, los contenidos.</i>
2		Interacción con los apoderados	<i>El saber cómo mediar una conversación con apoderados complicados, porque ellos hablan y amenazan y no sabía cómo manejar la conversación, cómo manejar el problema, no sabía.</i>
2			<i>En algunas ocasiones el trato con los apoderados, el saber llevar algunas situaciones que para mí fueron nuevas en el colegio, como tener niños abusados por los papás y tú no sabes cómo llevar la situación</i>



5			<i>En preocupaciones, a mí lo que me preocupó al principio fue la comunicación con los apoderados, es decir yo tuve problemas interesantes con ellos,</i>
8			<i>a mí lo que más me podía asustar en ese momento eran los apoderados porque sin saber lo que podía pasar, yo terminé de hecho en el segundo año cuando salí con un apoderado amenazándome de que me iba a demandar, de hecho puso una demanda o una denuncia o algo así que ahí quedó y que todavía se está llevando a cabo.</i>
1			<i>Pueden estar conectadas con el tipo de colegio, tipo de apoderado que eran de muy difícil trato y que no tenía las armas para hablar con ellos, para solucionar algún tipo de problemas, habían problemas bien graves en el colegio, eran muy complicados.</i>
2			<i>No, no estaba preparada y es tanto que en dos oportunidades me fueron a amenazar los apoderados, que yo tuve que ir a poner denuncia, visitar la fiscalía y fue súper complicado porque no sabía manejarlo yo y con amenazas graves. Entraron a la sala en alguna oportunidad un apoderado hombre y que me iba a pegar y yo no sabía lo que pasaba, porque en la sala yo había sentado a la hija en un lugar que la mamá me pidió, porque la niña no veía de atrás y me pidió que la sentada al lado mío y el papá supo que yo la había separado y no le pareció y entro a la sala sin saber que la mamá me había pedido que la cambiara, y me amenazó y dijo que me quería pegar, yo no entendía nada y me dio una cosa nerviosa y tuve que ir a la comisaría a poner una denuncia y después de llamaron de la fiscalía.</i>
2			<i>los problemas del tipo con el apoderado se dan siempre, dependiendo del nivel socioeconómico de los papás se plantean distintos, pero están siempre, tal vez en un colegio donde los papás tienen un nivel educacional mayor, se puede llegar a conciliar algunas cosas, pero cuando uno trabaja en colegios que los papás tienen un nivel educacional es menor, no se puede porque ellos van agresivamente a pegarle al profe, no van a conversar con el profesor, entonces se está pensando en ese tipo de problemas.</i>
2			<i>No, mi relación con la niña no, pero el colegio creyó en ese momento que era propicio sacar a la niña de la sala, para que yo no tuviera más problemas con el apoderado, porque el apoderado estaba muy enojado y él quería pegarme, entonces como el colegio era un colegio mixto, pero separado por curso de niñas y un</i>



			<i>curso de niños a la niña no pudieron cambiarla de curso, entonces tuvieron que cambiarla de colegio.</i>
3			<i>Las reuniones de apoderados era algo que me causaba mucha ansiedad por ejemplo, no sabes cómo enfrentarte, como van a ser los papás, y tuve la gran suerte que los primeros cursos que tuve, fue un grupo de papás muy acogedores. Tuve bien preparaba para que me tocaran así., esa es una parte bien complicada.</i>
4			<i>Porque la universidad te enseña, desde mi experiencia lo que tenía que hablar así con los apoderados, pero nunca me enseñaron lo que tenía que hacer cuando un papá llegaba alterado, por ejemplo o lo como lo tenía que hacer con los niños que les pegaban en las casas, que eran violados, que el niño se ponía a llorar en la sala y no sé porque, nadie me enseñó a hacer eso, lo aprendí, era como innato la reacción de uno.</i>
4			<i>ahora no tengo muchos problemas con los apoderados pero si me ha tocado en ocasiones que vienen súper alterados por una cosa mínima y uno te tiene que bajar los humos a la cosa, apaciguar e igual es difícil porque nadie nos enseñó a tratar eso, uno lo aprendió en la práctica</i>
6			<i>Si a lo mejor, ahora que me acuerdo un problema con cierto apoderado, en que en realidad uno toma decisión, uno es dueña y ley de su curso y la niña estaba repitiendo por segunda vez y se decidió que se fuera del establecimiento, etc y este año justo tocó que a la niña la fueron a matricular y yo pero como si ella se tenía que ir, no puede estar acá y la mamá había sido insolente conmigo al final de año yo le había tenido que pedir que se retirará del establecimiento y este año estaba ahí, de nuevo y no iba a ser algo agradable para mí,</i>
7			<i>La relación con los apoderados, esa era mi preocupación</i>
7			<i>No he tenido apoderados frecuentes, o sea de los 27 tengo uno. Siempre en los cursos se da uno o dos, que se desubican, son impertinentes, son insolentes, yo igual he sacado así como estadísticas con mis colegas y generalmente es gente que no ha estudiado por ejemplo, y yo igual apelo que a lo mejor la falta de estudios, o de recursos de no tener más mundo hace que te comportes agresivamente y frente a eso yo igual los entiendo,</i>
8			<i>Sí, los apoderados. Lo que pasa que en la universidad a uno no le enseñan a relacionarse con la gente, a uno no le enseñan y dicen saben que éste es un tema de una entrevista con los apoderados, o una posible</i>



			<i>estructura, o sea uno llega a la vida, por ejemplo si uno dice yo hice la mención en ciencias, perfecto te enseñan a pasar que tipos de contenidos y de esta forma lo puedes tu pasar, lo tomes o no, pero con los apoderados no, con los apoderados es una relación y uno que viene saliendo de la universidad se ve joven y los apoderados que son adultos, son violentos, entonces cuesta, entonces yo creo que principalmente fue eso.</i>
1			<i>yo creo que los prejuicios son por parte de los apoderados y los apoderados lo transmiten a lo mejor a los colegas, o sea porque si yo soy apoderada de otro curso le digo al profesor que está con mi hijo más chiquitito le comento, oh a mi hijo más grande le tocó una profesora que es joven y que es lo que va a pasar ahí... entonces creo que eso genera que los mismos colegas puedan tener prejuicios, pero más que nada es en los apoderados, pero los colegas pueden que genere ese prejuicio pero al momento de uno conocerlo inmediatamente ya no está, sin embargo el apoderado siempre está con la inquietud es que está con mi hijo, que está todos los días, etc.</i>
2			<i>Me he cuestionado un poco el haber estudiado pedagogía por el hecho de la tolerancia con los apoderados, con los alumnos, con los colegas, con todos y de repente me he cuestionado el hecho de haber estudiado pedagogía, pese a que me gusta aún, y cuando entre a estudiar pedagogía me gustaba mucho más, ahora estoy como dudando un poco y es porque no he encontrado el colegio que me llene en todos los sentidos, no lo he encontrado.</i>
6			<i>El primer año, los primeros meses, marzo, abril, me costó y tuve algunos problemas con dos apoderados, y fue por la juventud, porque el apoderado justo me tocó tener la jefatura un segundo básico y después clases en un octavo de matemática, entonces en mi jefatura de segundo básico habían dos apoderados que me decían miss yo la puedo venir a ayudar porque usted como es tan joven</i>
1		La dimensión administrativa de la docencia	<i>entré con muchas dudas, pero muchas dudas administrativas, por como el colegio preparaba un acto, cómo el colegio hacía la oración, cosas que en realidad no se lo dicen al momento de entrar a trabajar</i>
2			<i>Insisto en la parte administrativa, creo que todos los profes nuevos están cojos en esa parte. La parte llenar libros de clases, no es fácil no es solo llenar la parte de contenidos, no saben los profes, me toco ver</i>



			<i>que profesores que cambiaban horas de naturaleza por matemática y lo dejaban en el libro y se armaban unos enredos, el llenar la hoja de rendimiento, no se hace en los colegios, eso en la parte administrativa, el llenar papeles que los profes no entienden.</i>
4			<i>Sí en ese aspecto así como de los libros que es como una cosa obvia, porque todos lo tienen que saber yo no sabía, porque este era mi primer trabajo, entonces nunca había visto un libro de clases, lo había visto cuando yo iba al colegio, pero más allá no tenía ningún conocimiento, las anotaciones sabía que iban atrás porque me paso en el colegio pero más allá de eso no</i>
5			<i>Cuando uno estudia en la universidad no lo toman en cuenta y aspectos más prácticos como el trabajo con el libro de clases, cosas que no se enseñan, como va a usar o llenar el libro de clases, cosas que uno aprende ahí.</i>
6			<i>Cuando sale de la Universidad comenta mucho de cómo hace las clases, el contenido y sale muy preparado en ese ámbito pero lo que es administrativo, no sabe. Yo nunca había visto un libro de clases, y uno lo abre y no sabe</i>
6			<i>Yo salí, es que en el colegio también esperan que uno lo sepa y uno tiene que entrar sabiendo todo, que uno entra sabiendo cómo manejar el libro, como dominar el curso, en realidad desde la dirección me preguntaban cómo me fue y uno se limitaba a decir, bien, o más o menos, o mal me paso esto y lo otro, pero jamás si te paso esto o supiste llenar el libro, ellos dan por hecho que uno lo sabe, por lo tanto es como buscar a escondidillas la respuesta o que te ayuden.</i>
11			<i>Sí, porque tú al principio estás en un mundo muy desconocido, ver un libro o llenar un libro, es algo muy complicado, tu lo viste en el colegio y es algo sagrado, hay muchas cosas el profesor uno lo ve como muy arriba cuando uno es alumno, cuando estás en el colegio o estás en la universidad y ves a tu profesor universitario y es como guau profesor, y claro después estás del otro lado y sientes que es autoridad, tu rol es de autoridad y sentiste autoridad aunque sea en tu mini mundo,</i>
12			<i>El problema básico que tenía era el tema administrativo, me costó mucho a pesar que siempre tuve en colegios por mi madre, desde los 15 o 16 años que estoy involucrado con los colegios, entonces la parte administrativa ya me costaba demasiado, por ejemplo llenar los papeles cuando un niño había que</i>



			<i>llevarlos a la psicóloga, el famoso libro de clases que también es un lío cuando no se sabe, porque todos dan por hecho que uno sabe manejar el libro de clases, pero realmente no se sabe, el tema de los atrasos, que no llegó, que la asistencia, que los contenidos y colocar si colocó el contenido y el objetivo, ese tipo de cosas me provocó bastante problema por un lado</i>
11			<i>al principio me costó bastante lo que era planificar, y quizás a veces si jugué con la improvisación, o a veces preparaba actividades muy difíciles o muy fáciles y no me manejaba en los tiempos, creo que con eso comencé a fallar bastante al principio.</i>
3			<i>la universidad no te prepara para las actividades administrativas, como llenar un libro, hacer los informes de los niños,</i>

4.2.1.7. Contexto institucional del establecimiento educacional

La siguiente categoría encontrada está relacionada con el contexto institucional, entendido este como el conjunto de características peculiares de cada establecimiento educacional, su cultura interna y su entorno más inmediato. En torno a la categoría que agrupa elementos relacionados con el contexto institucional en el cual se ha insertado profesionalmente el profesor principiante en el inicio de su docencia, se desprenden dos subcategorías; una denominada organización institucional de los establecimientos educacionales, es decir lo que refiere a reglas, normas, procedimientos, entre otras, en la cual los profesores principiantes desempeñan sus primeros años de labor docente y otra, denominada clima institucional, es decir la convivencia y procedimientos que se daban al interior del establecimiento educacional. Como ejemplo de la subcategoría organización institucional, tenemos el siguiente testimonio, "A nivel institucional del colegio destacaría el apoyo que ellos me entregan, ellos tienen una buena organización burocrática, mucho papel, mucha planificación, pero eso igual ayuda porque uno puede organizarse, mantener sus cosas ordenadas y yo creo que eso es bastante bueno" (P 1) y como ejemplo del clima institucional tenemos el siguiente relato "Sí como yo te dije que los profes eran con mucha más experiencia que yo, eran muy cálidos y te decía yo que me habían apoyado mucho, me pasaban libros, guías de trabajo, nosotros trabajábamos con una editorial S.M, me acuerdo y ellos tenían libros de varios años acumulados, entonces me pasaron todo el material que tenían con libros y cosas para que yo pudiera



hacer las clases sin mayor problema y en realidad ellos eran muy cálidos cuando yo llegué me acogieron súper bien, nadie me aisló, al contrario, bien integrada, es que era un colegio muy chiquitito y bien familiar, y de monjas más encima entonces el ambiente era como una familia"(P 9).

En esta categoría, por ejemplo, se señala si los establecimientos educacionales entregan o no acompañamiento o algún modo de apoyo formal a los profesores principiantes, situación que no se produce en un número importante de establecimientos educacionales; como se evidencia en el siguiente testimonio "*Bueno el primer día de trabajo, estamos solamente los profesores y estamos todos en el tercer piso que es la sala donde se hacen las reuniones generales somos aproximadamente 130 o 140 profesores en el colegio, o 100 pero somos bastantes, entonces ahí van nombrando a los profesores nuevos y los van haciendo pasar adelante y van diciendo que profesor de matemática y que cursos va a hacer y así con todos los nuevos y ese año creo que éramos 17 los nuevos y cuando llegaron a mí me presentaron y ahí también al mismo tiempo dicen quien le gustaría ser la tutora de Valentina, de apoyarla, de enseñarle algunas cosas de colegio y ahí mi colega se ofrece para ser mi tutora" (P 1).*

A continuación se presentarán la categoría, las subcategorías y las frases codificadas.

TABLA 75. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Nº Profesor	Categoría	Sub categoría	Frases codificadas
1	Contexto institucional	Organización institucional clara	<i>yo no quería entrar a trabajar en un colegio particular pagado y entré porque se me dieron todas las posibilidades, de hecho ni siquiera alcance a buscar pega cuando salí de la Universidad, me dijeron que había un cupo disponible en ese colegio, fui a ver y quedé inmediatamente sin estar titulada y a los meses después me entregaron el título y lo llevé al colegio pero se me dieron todas las opciones para entrar ahí y no busqué pega en otro lado, estoy ahí y me quedé ahí porque me da estabilidad</i>
1			<i>A nivel institucional del colegio destacaría el apoyo que ellos me entregan, ellos tienen una buena organización burocrática, mucho papel, mucha planificación, pero eso igual ayuda porque uno puede organizarse, mantener sus cosas ordenadas y yo creo que eso es bastante bueno.</i>
1			<i>Bueno el primer día de trabajo, estamos solamente los profesores y estamos todos en el tercer piso que</i>



			<i>es la sala donde se hacen las reuniones generales somos aproximadamente 130 O 140 profesores en el colegio, o 100 pero somos bastantes, entonces ahí van nombrando a los profesores nuevos y los van haciendo pasar adelante y van diciendo que profesor de matemática y que cursos va a hacer y así con todos los nuevos y ese año creo que éramos 17 los nuevos y cuando llegaron a mí me presentaron y ahí también al mismo tiempo dicen quien le gustaría ser la tutora de Valentina, de apoyarla, de enseñarle algunas cosas de colegio y ahí mi colega se ofrece para ser mi tutora.</i>
10		Clima institucional laboral	<i>Con respecto a los prejuicios, creo que el colegio no tiene prejuicios para nada porque ellos tienen la idea de integrar gente nueva, de hecho ese año entro mucho profesor joven, entonces por parte del colegio no hay prejuicios, yo creo que los prejuicios son por parte de los apoderados y los apoderados lo transmiten a lo mejor a los colegas</i>
2			<i>Yo creo que por eso un poco me ha costado desligarme un poco del colegio, porque fui muy bueno el ambiente para trabajar, la gente social era muy bueno y también la parte económica era bueno también, los niños eran de riesgo social, costaba mucho que aprendieran porque eran niños con muchos problemas de aprendizaje pero para mí era todo un desafío, me encantaba trabajar ahí.</i>
2			<i>En este colegio era como bien compartida la parte técnica, estaba el Jefe de UTP y la Inspectoría General y ellos tenían un mal concepto de esta profesora, o sea la tenían como mala profesora en el colegio, por el hecho que no tenía dominio de grupo, no sabía planificar, no preparaba material, todo lo hacía yo y fueron como de apoco sacando, siempre la perjudicaban, estaba muy mal evaluada en el colegio, la retaban en los Consejos y de a poco la fueron sacando hasta que ahora ya no está en sala, en clases.</i>
3			<i>no es un colegio donde se trabaje a presión donde estén entre comillas molestando todo el día, un colegio que te apoya por ejemplo si tu quieres perfeccionarte, el año pasado por ejemplo hice un diplomado donde lo pague con el código SENCE, entonces son algunas cosas que son importantes entonces van ayudando a que vayas mejorando como profesional</i>
3			<i>El ambiente de trabajo, ha sido súper significativo, porque en realidad es un colegio donde la gente no es muy competitiva, por decirlo así. Todos tienen el</i>



			<i>trabajo relativamente asegurado, la gente tienen una actitud bastante positiva con el otro, bastante constructiva, por supuesto con excepciones como en todas partes, pero en general el ambiente es súper bueno,</i>
5			<i>Con la profesora par eran regulares porque eran obligadas por el colegio, ellos trabajan en el sistema de trabajo con profesores paralelos, entonces nos obligaban entre comillas a que un día nosotras nos juntáramos, nos sentáramos a conversar, a planificar, era una vez a la semana y eso significaba también los resultados.</i>
7			<i>Los alumnos de este colegio son muy respetuosos y los profesores tienen un sentido social profundo, te apoyan todo el tiempo, están pendientes de ti sobre todo si tu vienes llegando, si eres nuevo, la mayoría son como solidarios, y que eso es difícil verlo en otros colegios, como en el otro, en el otro no había tanto esto, cada uno veía por su lado, no tanto pero acá son mucho más solidarios, las cosas salen más rápido.</i>
8			<i>Sí, lo que pasa que en el colegio Jesús Servidor había un problema grave de administración, ahí lamentablemente el colegio no tiene un orden, entonces de a poco se ha ido mejorando, espero que haya mejorado, pero había muchos problemas en la parte administrativa,</i>
9			<i>Sí como yo te dije que los profes eran con mucha más experiencia que yo, eran muy cálidos y te decía yo que me habían apoyado mucho, me pasaban libros, guías de trabajo, nosotros trabajábamos con una editorial S.M, me acuerdo y ellos tenían libros de varios años acumulados, entonces me pasaron todo el material que tenían con libros y cosas para que yo pudiera hacer las clases sin mayor problema y en realidad ellos eran muy cálidos cuando yo llegué me acogieron súper bien, nadie me aisló, al contrario, bien integrada, es que era un colegio muy chiquitito y bien familiar, y de monjas más encima entonces el ambiente era como una familia.</i>



4.2.1.8. Tipos de apoyo recibidos en la inserción a la docencia

Otra categoría relevada desde el análisis de las transcripciones de las entrevistas es la referida a los tipos de apoyos recibidos en la inserción a la docencia, entendida esta como las acciones formales e informales que se realizan para acompañar o apoyar al novel profesor. En relación a ella, se pueden precisar cinco subcategorías,

- a) Apoyo formal institucional (docente, directivo o profesor par),
- b) Apoyo informal institucional (profesor par) y,
- c) Apoyo informal extra institucional (familiares o amigos)

En torno al apoyo formal institucional, se ejerce principalmente por los directivos docentes de los establecimientos educacionales, ya sean Directores, Jefes de UTP, Inspectores Generales, que facilitan la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, entregando ayuda tanto en contenidos administrativos, como en apoyo para iniciar las relaciones que se producen entre profesores principiantes y alumnos, apoderados y otros docentes. Estos actores educativos cumplen una función fundamental al ser quienes interactúan permanentemente con los profesores principiantes, como se grafica en el siguiente relato *"Cuando tuve problemas con el apoderado, tuve el apoyo del inspector general, sacó al apoderado de la sala, hablo con él, me llevó a la comisaría porque estaba muy mal ese día a hacer la denuncia, llamar al apoderado, ya las entrevistas con él no eran conmigo sino con el inspector general, yo ya nunca más con él y con la mamá tampoco, yo me desligué con esa niñita, ya que el mismo inspector general hizo las gestiones para trasladar a la niña a otro colegio municipal de la comuna"* (P 2). Ese mismo apoyo se grafica en el siguiente testimonio *"La Directora claramente, ella siempre desde que yo llegué me mostró un apoyo muy grande. Las compañeras de trabajo, algunas, porque somos hartas entonces como que la relación no puede ser con todas igual. Por ejemplo a la Yasna le decía oye necesito ayuda en esto y ella tiene harta disposición conmigo. La Orientadora también, súper importante, cuando tengo algún problema con los niños, voy y le comento, pero siempre estoy ahí como al pie del cañón"* (P 4).

En cuanto al apoyo informal institucional recibido en la inserción profesional a la enseñanza, se recibe principalmente de parte de los colegas pares de los profesores principiantes, siendo este apoyo de ayuda para los nuevos profesores fundamentalmente en las dimensiones administrativas de la docencia en los establecimientos educacionales (llenado del libro de clases, planificaciones de clases entre otros) y en algunas estrategias de enseñanza



para la entrega de los contenidos en el aula, como se testimonia en el siguiente relato "*Todas, fue súper bueno, es un colegio pequeño, de un curso por nivel, la mayoría profes con más experiencia, muchas mujeres, habían uno o dos hombres y super cálido el recibimiento yo era la profe más joven que había, entonces todo el mundo me prestaba sus cosas, me prestaban los libros, materiales, me explicaban lo que tenía que hacer*" (P 9). Se evidencia por parte de los profesores principiantes una valoración como un apoyo fundamental ya que los jóvenes profesores aprenden de la experiencia de sus colegas pares.

En relación al apoyo informal extra institucional, se recibe principalmente por parte de familiares profesores o amigos profesores, las características de este apoyo son similares al anterior, es decir se basan en contenidos administrativos y en algunas estrategias para la enseñanza, como se grafica en el siguiente relato, "*Puede ser porque mi mamá es profesora y ante cualquier duda yo recurría a mi mamá, puede ser eso que pedía ayuda en mi casa*" (P.6) o en el siguiente relato "*yo tuve a mi madre que es mi familia y puedo decirle mira quiero hacer tales cosas, pero vi a ciertas personas que estaban muy desprotegidas del colegio y que no sintió el apoyo que yo tenía en ese momento*" (P12). Valga la acotación que este tipo de apoyo no resulta del todo evidente, porque parece ser justamente por su carácter más bien informal e incluso eventual.

Los tres apoyos anteriores generan en el profesor principiante, una sensación de seguridad, que se nutre mediante el apoyo que reciben los profesores principiantes que los refuerza en ciertos conocimientos, habilidades e incluso desempeños ensayados por ellos en esta etapa. Así la seguridad manifestada por los profesores aparece más bien como una consecuencia del acompañamiento o apoyo recibido, como se evidencia en el siguiente testimonio "*Creo que seguridad, porque yo ya sabía como el colegio se manejaba en esas cosas, yo siempre tuve super claro lo que yo tenía que enseñar en matemática y cómo lo tenía que enseñar, entonces nunca tuve problemas con eso y aparte como soy de quinto y sexto trabajo solo con una colega par en esa asignatura*" (P 1). Esto se asocia con un aprendizaje contextualizado, el que se relaciona con los aprendizajes obtenidos mediante el apoyo recibido en un establecimiento educacional real, siendo de índole más bien estratégico tanto en el desarrollo de las clases como en las dimensiones administrativas de la docencia, como ya se ha mencionado en una categoría anterior y que se grafica en este testimonio "*Ella se acercó a mí, si yo era nueva. Llegué el primer día de clases y me la presentaron que era la profesora que trabajaba con el otro tercero básico, porque tenía un tercero yo*



ese año y me ayudó en todo, me contó la historia del colegio, todo me ayudó siempre, siempre. Bueno sin contar a los otros profesores que me ayudaron a hacer las subvenciones que yo no sabía cómo hacerlo, hacer el llenado del libro en la página de subvenciones, cómo se contaba, recibí hartó apoyo de los profes de ese colegio, aunque mi trabajo fue más directo con esta profesora" (P 2).

Considerando las respuestas más frecuentes de los profesores principiantes entrevistados, se puede inferir que los principales actores educativos que facilitaron la inserción a la docencia, de los docentes entrevistados, son principalmente sus docentes pares (pares quiere decir del mismo nivel educacional), fueron ellos los que les brindaron un gran apoyo durante los primeros meses en los cuales ejercían la docencia. Otro gran actor educativo que se nombra en las respuestas de los entrevistados es el del Director, el cual los ayudó de una manera más formal para insertarse en la docencia de mejor manera, así como en los procesos administrativos de los establecimientos educacionales.

Como una de las principales consecuencias para el profesor principiante que se inserta profesionalmente en la docencia, que se logran inferir en las respuestas de los entrevistados, es el apoyo que contribuye a resolver problemas administrativos de los colegios, como funcionan, de qué forma se llenan los libros de clases y los procedimientos administrativos instalados por los cuáles debe regir se desempeño profesional para desarrollar de mejor manera su labor docente, lo que contribuye al fortalecimiento de su seguridad profesional.

TABLA 76. TIPOS DE APOYO RECIBIDOS EN INSERCIÓN A LA DOCENCIA

Nº Profesor	Categoría	Sub categoría	Frases codificadas
3	Tipos de apoyo recibidos en inserción a la docencia	Apoyo formal institucional	<i>Las profesoras que pertenecen al colegio, por ejemplo hay una profesora que era de mi nivel y que era la coordinadora del nivel, como son 4 cursos por nivel hay una coordinadora que se encarga de las actividades administrativas de información, de ir a reuniones y eso y la verdad que ella me enseñó de cómo se movía todo en el colegio, la coordinadora de nivel.</i>
6			<i>Los profesores, y después el Director, es que el Director es un 7 como persona, no como Director y facilita en realidad como uno viene recién llegando, el que uno pueda compartir con los compañeros, presentarse en el curso, eso facilitó mucho las cosas.</i>



2			<i>Cuando tuve problemas con el apoderado, tuve el apoyo del inspector general, sacó al apoderado de la sala, hablo con él, me llevo a la comisaría porque estaba muy mal ese día a hacer la denuncia, llamar al apoderado, ya las entrevistas con él no eran conmigo sino con el inspector general, yo ya nunca más con él y con la mamá tampoco, yo me desligue con esa niña, ya que el mismo inspector general hizo gestiones para trasladar a la niña a otro colegio municipal de la comuna.</i>
4			<i>No sé si será una cosa lógica pero voy donde la directora y le digo mire tía tengo estos problemas con este concepto y ella me dice mira puedes hacer esto, o si no voy donde la jefa de UTP, sino voy donde la orientadora cuando tengo problemas con los niños y le explico tía mire al niño le paso esta cosa que podemos hacer y como que a mí me acogen súper bien, como que me satisfacen en lo que necesito.</i>
4			<i>La Directora claramente, ella siempre desde que yo llegué me mostró un apoyo muy grande. Las compañeras de trabajo, algunas, porque somos hartas entonces como que la relación no puede ser con todas igual. Por ejemplo a la Yasna le decía oye necesito ayuda en esto y ella tiene harta disposición conmigo. La Orientadora también, súper importante, cuando tengo algún problema con los niños, voy y le comento, pero siempre estoy ahí como al pie del cañón.</i>
5			<i>El Director en todas las orientaciones, yo cada vez que tenía alguna duda yo me dirigía a él y él me solucionaba y me decía mira esto es así o así, el me apoyó y me dijo que este curso era difícil, trata yo se que tu puedes y eso ya ayuda porque que te digan oye puedes hacerlo es satisfactorio y dan más fuerza y más ganas</i>
5			<i>mi compañera par me ayudó en lo que era principalmente en trabajar con las guías, cuál era el sistema que tenía el colegio, porque como yo era nueva no sabía cómo se trabajaba con las guías como se hacía, hicimos experimentos, hubo un apoyo bien rico, yo aprendí mucho de ella como también creo que ella aprendió de mí, fue un apoyo entre pares 100%.</i>
5			<i>Era esporádico y también de carácter informal, si bien era en su oficina y todo no era como ya ahora ven a hablar conmigo, no o sea yo tenía algún problema que generalmente era con los apoderados o con los niños que tenían problemas de desorden, conflictivos, entonces yo recurría a él y le decía mire tengo este problema, quiero tomar esta decisión le parece o no y él me decía sí o no o también lo cuestionaba y así íbamos tratando de solucionar las cosas.</i>
10			<i>A la señora Isabel, a la Directora netamente, la Jefa de UTP, Inspectoría General, esa dirección del colegio para mi fueron los que yo siento que me dieron la base y yo aprendí demasiado de ellos</i>



10			<i>De todo tipo, de Inspectoría, o a la directora o venía a la oficina a entrevista personal ya cuando las cosas son más graves, entonces a entrevista con la inspectora general, con la Directora, de todo tipo yo he recurrido, porque hay niños que se desenfrenan y ya uno no puede hacer nada, ayuda de todo tipo formal, informal y por todas las vías he solicitado apoyo.</i>
1		<i>Apoyo informal institucion al</i>	<i>Me apoyó mucho una colega del colegio, que fue mi tutora en el colegio, quien me orientaba que cosas se podían hacer, que estaba permitido, cuando me surgía un problema que es lo que ellos como profesores hacían, ella me apoyó bastante mi tutora.</i>
1			<i>Recuerdo que el primer día que entre a trabajar estaban todas las colegas preparando sus salas, adornándola y ella que era mi tutora me ofreció material, me dijo que si quería ir a buscar a su sala, me dio ideas, ella sola sin que yo le pidiera, me orientaba y me daba consejos y opiniones.</i>
2			<i>La principal persona que me ayudó fue la profesora que era paralela mía el año que yo entre y somos muy amigas hasta ahora, muy amigas, es una persona mayor, tiene varios años más que yo y me ayudó mucho, me enseñó toda la parte administrativa que no la conocía, llenar libros, informes</i>
9			<i>Todas, fue súper bueno, es un colegio pequeño, de un curso por nivel, la mayoría profes con más experiencia, muchas mujeres, habían uno o dos hombres y super cálido el recibimiento yo era la profe más joven que había, entonces todo el mundo me prestaba sus cosas, me prestaban los libros, materiales, me explicaban lo que tenía que hacer,</i>
2			<i>Ella se acercó a mí, si yo era nueva. Llegué el primer día de clases y me la presentaron que era la profesora que trabajaba con el otro tercero básico, porque tenía un tercero yo ese año y me ayudó en todo, me contó la historia del colegio, todo me ayudó siempre, siempre. Bueno sin contar a los otros profesores que me ayudaron a hacer las subvenciones que yo no sabía cómo hacerlo, hacer el llenado del libro en la página de subvenciones, cómo se contaba, recibí hartos apoyo de los profes de ese colegio, aunque mi trabajo fue más directo con esta profesora.</i>
3			<i>Sí, al principio eran más formales y con contenido en particular y de a poco se fue a un plano más informal y más de amistad porque es una colega en el fondo, es paralela tuya y la verdad que ahí se dan hartas relaciones de ese tipo, es bien rico.</i>
7			<i>una vez estando adentro fue mi paralela de mi curso, por ejemplo del cuarto básico la profesora paralela ella fue mi apoyo, con ella planificábamos juntas y me venía orientando más menos que actividades venían, y en general los profesores de básica de acá son solidarios en ese aspecto, están pendientes del nuevo que llega de orientarlo, de apoyarlo, de prestarle algún material si necesita, en realidad sentí el apoyo</i>



			<i>de todos los profesores de básica.</i>
1			<i>Sí, me dio seguridad pero que a medida que iba viendo el trabajo de mis colegas me iba dando seguridad, a medida que veía que los apoderados no reclamaban me daba seguridad en la medida que veía resultados me daba seguridad</i>
3			<i>tenía mucha confianza en lo que me habían enseñado, mucha confianza, porque la práctica que propone la católica si bien no es idéntica a lo que uno hace en la realidad porque no es tu curso, tu no haces la reunión de apoderados, por ejemplo y ese tipo de actividades, pero si estaba harta segura de las cosas que había aprendido entonces creo que tenía un buen piso en ese sentido y que además tuve buenas profesoras guías en la práctica que también me dejaban hacer por así decirlo, entonces iba con mucha seguridad.</i>
1			<i>Creo que seguridad, porque yo ya sabía como el colegio se manejaba en esas cosas, yo siempre tuve super claro lo que yo tenía que enseñar en matemática y cómo lo tenía que enseñar, entonces nunca tuve problemas con eso y aparte como soy de quinto y sexto trabajo solo con una colega par en esa asignatura,</i>
3			<i>En ocasiones, dependería de lo que yo requería, por ejemplo si tenía dudas específicas de cómo se llevaba el libro por ejemplo, era más en el ámbito personal, pero también tenemos reunión de nivel una vez a la semana entonces ahí era más grupal</i>
4			<i>Es que yo me he visto enfrentada a cosas que no es como el diario vivir, entonces igual ellos me ayudan, pero como que he tenido que aprender a la fuerza, en realidad más que los aprendizajes es en las relaciones humanas, porque creo que no tengo problemas en entregarles los aprendizajes a los niños, hacerles actividades, los problemas normales, es como tienes otra idea porque siempre pido otra idea, pero con las relaciones humanas es más difícil, porque mi percepción es muy distinta a otra persona de ese mismo niños, por ahí he tenido que aprender más a la fuerza que por necesidad propia.</i>
3			<i>Además que la jefa que teníamos en ese entonces ellas fueron las que contrataron a todas las nuevas que llegaron ese año, entonces estaban súper abiertas a todo lo que nosotras quisiéramos aportar, era su fin en el fondo que entrara gente nueva, que aportara ideas nuevas, entonces había mucha recepción y la comunicación era bastante cercana y fluida con toda la gente del colegio.</i>
1			<i>Lo aprendí con mis colegas, de diferente interpretación y de a poco lo fui aplicando con mis alumnos porque efectivamente si nosotros somos adultos y entendemos cosas distintas los niños entienden a lo mejor el triple de distinto de lo que entendimos nosotros.</i>



5			<i>yo sabía y estaba super segura de lo que tenía que hacer y de lo que sabía hacer, eso fue muy bueno, fue como la autoestima profesional alta y eso ayuda harto y sobre todo cuando uno tiene dificultades, uno dice entre más dificultades ya esto y lo otro, buscaba le preguntaba a mis compañeras, a mi par que trabajaba con ella, o a mis mismas compañeras que aún nos vemos de la misma universidad y les contaba oye me paso esto y de ahí probaba cosas y eso también me ayudó</i>
8		<i>Apoyo informal extra institucional</i>	Completamente informal, lo que pasa es cuando yo estude acá en el Colegio Santa María, cuando yo era alumna él era encargado de pastoral, entonces éramos amigos y todo el apoyo, yo me refugie en él y la coordinadora fue solamente una cuestión formal de que ella es mi jefa y hasta ahí no más llegó la relación.
6			<i>Puede ser porque mi mamá es profesora y ante cualquier duda yo recurría a mi mamá, puede ser eso que pedía ayuda en mi casa.</i>
8			<i>Como te contaba delante fue Iván un amigo que necesitaba, que era profesor del colegio, encargado de pastoral, y el fue principalmente quien me ayudó a entrar al colegio.</i>
12			<i>yo tuve a mi madre que es mi familia y puedo decirle mira quiero hacer tales cosas, pero vi a ciertas personas que estaban muy desprotegidas del colegio y que no sintió el apoyo que yo tenía en ese momento</i>
6			<i>Creo que me ha ayudado a ser más independiente, a desenvolverme en la escuela, a buscar soluciones, a ir a buscar a ciertas personas que te van a ayudar exactas y no a andar buscando por ahí las respuestas, porque hay veces que uno necesita saber ciertas cosas y si le pregunta a uno y te dice no sé, entonces uno va directo a la persona y ser más independiente dentro de la escuela en realidad.</i>
10			<i>Seguridad, porque ahora yo me atrevo a decirle a un niño ya po sosiégate o a retarlos y llamarles la atención, y decir ya vamos a hacer tal cosa o te vas para afuera, etc., antes no me sentía con esa seguridad de hacerlo, pero ahora sí, yo siento que si el niño está afuera y pasa la inspectora yo tengo la seguridad de decirle el porqué tome esa medida o porque hice tal cosa, porque sé que va a ser apoyado por mi superior, no como antes que tenía temor a que me retaran, y uno no sabe que piso está pisando, ahora me siento segura de la parte disciplinaria de la parte del control del aula, etc., en ese aspecto me siento segura en mi actuar, antes yo daba mis clases y todo, pero me faltaba esa seguridad de decir aquí estoy yo, yo soy la profesora y las reglas son estas y ahora escribe y escribe, entonces ahora me siento más así, más líder, o no sé cómo llamarlo pero siento que el apoyo que he tenido de parte de la dirección me ha dado la seguridad para actuar en mi sala de clases.</i>



11			<i>Acá es un lugar donde tú haces algo y te lo agradecen, el incentivo es positivo y yo funciono así, necesito sentirme apoyada, o sea tengo un problema o me enfermo y me ausento un día, y voy al doctor pero no pido licencia por un día aunque esté enferma, entonces tengo el apoyo de poder enfermarme un día y no tener que venir muerta a trabajar, de mala forma, creo que tengo ese apoyo y para mí es vital.</i>
11			<i>es importante para ti, y creo que uno si tiene que sentirse apoyado por las personas que están ahí, porque te validan, te dan seguridad, y te van diciendo en que te equivocas, porque acá uno puede equivocarse mucho, diariamente se equivoca haciendo clase, en cualquier cosa, desde dar la duplicación de un contenido, hasta solucionar una situación personal entre dos alumnos, tu puedes equivocarte constantemente, si no tienes el apoyo tú dices no importa y sigues y te puedes caer y decir que no sirves para esto, estoy mal, me equivoque, con los niños y sobredimensionar las situaciones</i>

4.2.1.9. Propuestas para el mejoramiento en la inserción a la docencia

En relación a la categoría, referida a propuestas para el mejoramiento de procesos en la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica, se identifican seis subcategorías:

- a) Mejorar contenidos y exigencias en la formación y carrera pedagógica;
- b) Contar en el período de inserción profesional a la docencia con apoyo formal a través de un tutor o mentor;
- c) Mejorar la orientación de los colegios a los profesores principiantes;
- d) Tener seguimiento desde la universidad,
- e) Mejorar procesos y contenidos en el proceso de prácticas iniciales y profesionales y,
- f) Enseñarles a los profesores principiantes a trabajar con apoderados en distintos contextos.

De las subcategorías anteriores, la que parece tener mayor importancia es la necesidad de contar con un tutor o mentor con reconocida experiencia docente, tal como se evidencia en el siguiente relato "Cuando se integren a trabajar, creo es muy bueno el tema del tutor, porque a mí me ayudo mucho cuando entré a trabajar. Un tutor que ofrezca el mismo colegio, de algún apoyo porque en general todos están dispuestos apoyar cuando entras a trabajar pero si no hay uno que se haga cargo igual uno se siente tierra de nadie, entonces serían bueno que esas instituciones en donde entran profesionales que recién salieron de la Universidad contarán con un apoyo determinado" (P 1). Existe una coincidencia en las respuestas de los



entrevistados en considerar el apoyo a los nuevos profesores por parte de docentes experimentados en el aula, estos mentores o tutores permitirían un mayor desarrollo de la seguridad de los profesores noveles, desarrollo estrategias de apropiación de los nuevos profesores ya que muestran sus estrategias de enseñanza permitiendo una complementación, contribuyendo de esta manera a un inicio de una formación continua contextualizada y a un desarrollo profesional incipiente.

En relación a la subcategoría referida a mejorar los contenidos y exigencias en la formación y carrera pedagógica, se desprende de la desvalorización de la profesión docente en la sociedad actual, se señala que se hace necesario un cambio en los planes de estudios y en las mallas curriculares, como también en las exigencias y requisitos de entrada al ingreso de estudiar la carrera pedagógica, así como la creación de un perfil profesional más actualizado a las nuevas demandas de la sociedad contemporánea, y considerando la importancia y responsabilidad que comporta el ser formador de las nuevas generaciones como se ejemplifica en el siguiente testimonio *"Yo creo que el hecho que no todas las personas tengan la capacidad de enseñar, creo que es una falencia completamente de las universidades, siempre he dicho todas las personas, incluyéndome podríamos tener algún tipo de test que nos diga si realmente tenemos la capacidad de ser profesores, porque no estamos trabajando con personas cualquiera, no estamos trabajando con animalitos, estamos formando personas, entonces lo que dice el profesor y lo que aprende el niño, es demasiado importante, somos más influyentes de repente que los mismos papás y lo que dice el profesor es ley, o sea si yo me equivoco estoy equivocando a todos los niños, entonces como eso de ver si realmente tienen la capacidad de ser profesores y enseñar"* (P 8) Se señala que eso contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza, sobre todo la calidad de los profesores que egresan de las instituciones formadoras.

Mejorar la orientación e inducción por parte de los colegios a los profesores principiantes se considera como una propuesta, sobre todo en cuanto a contenidos, que en algunas ocasiones son confusos y esto permitiría desarrollar la labor docente de mejor manera, sobre todo si se trata de profesores con poca experiencia laboral. Así lo evidencia el siguiente relato *"Que el colegio diera orientaciones claras de cómo se trabajan los contenidos, me he fijado con chiquillas que han llegado a trabajar que han estado en práctica y hay aspectos conceptuales que no manejan, entonces creo que el colegio debería preocuparse un poco más en dar directrices respecto a cómo se trabaja, cuales es la metodología que el colegio quiere para sus niños. Esto*



de que sea tan libre, en el fondo tú puedes estar haciendo algo en tu sala y el del lado algo totalmente distinto, entonces deberían dar una dirección mucho más clara en ese sentido" (P 3).

En torno al seguimiento y acompañamiento por parte de las universidades hacia sus egresados como una propuesta para mejorar el proceso de inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, este va más allá de la práctica profesional, siendo la idea fundamental que un profesor de la universidad apoye a los nuevos profesores en su inserción profesional, muy similar a la idea de un tutor con experiencia, diferente en que este tutor debe ser profesor de la universidad en que egresan los docentes, como lo grafica el siguiente testimonio "*Que la universidad hiciera un seguimiento de los profes que están recién titulados, que le presten apoyo, que uno pudiera recurrir a los profes para aclarar dudas de asignaturas" (P9).*

En cuanto a la subcategoría de mejorar los contenidos de las prácticas profesionales, se demanda mayor participación en estas prácticas en las clases que se realizan, no solo observar clases y mirar cuadernos de alumnos, si no que los futuros profesores puedan realizar clases y entregar conocimientos a los alumnos en aula, como se evidencia en el siguiente relato "*La primera acción es la vinculación importante y de tal categoría en relación con la teoría y la práctica, es decir la teoría por sí sola no me va a servir si no la llevo a la práctica, entonces involucrar a los estudiantes en escuelas desde el primer año, para mí creo que es lo principal, mayor vinculación con las escuelas, ya sea observando, o participando, haciendo clases" (P 9).*

En cuanto a enseñarles a trabajar con apoderados, esto se produce ya que es con estos, con los cuales tienen mayor preocupación o problemas en la inserción profesional, en consecuencia enseñar el manejo adecuado de ciertas situaciones y desarrollar las habilidades sociales necesarias para manejar el tema de los apoderados sería una idea fundamental para mejorar el proceso de inserción a la docencia.



TABLA 77. MEJORAMIENTO DE PROCESOS EN LA INSERCIÓN A LA DOCENCIA

Nº	categoría	Sub categoría	Frases codificadas
2	Propuestas para el mejoramiento de procesos en la inserción a la docencia	Mejorar contenidos y exigencias en la formación y carrera pedagógica	<i>Yo creo que el principal desafío está en las Universidades yo creo que la universidad tienen que cambiar las mallas curriculares, encuentro que son pobres, yo recuerdo mi paso por la universidad se perdieron tiempos y asignaturas importantes en cosas como intrascendentes encuentro yo, no me acuerdo nombre específico de ramos, pero encuentro que a la larga no me han servido de nada,</i>
4			<i>Que tuviera más años la carrera, siento que hay ramos que por lo menos a mí no me enseñaron, soy profesora básica con mención en trastornos del aprendizaje, entonces tenía unos ramos que no son de la carrera propiamente tal,</i>
7			<i>En la universidad yo sería mucho más rigurosa, me parece inaceptable que ahora las pedagogías no tengan puntaje, o sea encuentro que los puntajes más altos deberían estar en pedagogía, cuando yo entré a la universidad nos pedían puntaje, yo no tuve el puntaje muy alto, pero no entré solo con la prueba rendida, sería el número uno.</i>
8			<i>yo creo que el hecho que no todas las personas tengan la capacidad de enseñar, creo que es una falencia completamente de las universidades, siempre he dicho todas las personas, incluyéndome podríamos tener algún tipo de test que nos diga si realmente tenemos la capacidad de ser profesores, porque no estamos trabajando con personas cualquiera, no estamos trabajando con animalitos, estamos formando personas, entonces lo que dice el profesor y lo que aprende el niño, es demasiado importante, somos más influyentes de repente que los mismos papás y lo que dice el profesor es ley, o sea si yo me equivoco estoy equivocando a todos los niños, entonces como eso de ver si realmente tienen la capacidad de ser profesores y enseñar.</i>
11			<i>Para entrar al mundo del profesorado si tiene que haber un perfil, creo que debería haber algo que le profile como profesional, por mi formación tengo harta información psicológica y creo que a veces los profesores se enfrentan a situaciones que emocionalmente son muy débiles, por ejemplo el profesor de básica o el profesor de primer ciclo, es un profesor que juega mucho con las emociones de sus alumnos, es decir su estado es como la segunda madre, si el anda mal o tiene actitudes que no son muy positivas, marca a esos niños y son parte de la formación de esos niños, por lo</i>



			<i>tanto yo creo que a veces hay personas que no están capacitadas para ejercer la docencia y debería haber una prueba psicológica porque encuentro tan importante educar a un niño, o sea en la sala de clases puede pasar miles de cosas, y si no está la persona idónea desde el punto de vista emocional puede formar niños muy trancados o con dificultades que uno no se imagina</i>
2		Contar con apoyo formal personal a través de un tutor (con experiencia)	<i>Yo creo que un profesor que está recién salido de la universidad, según mi experiencia creo que es fundamental que en los colegios lo pongan a trabajar con alguien que lleve tiempo trabajando, con otro profesor que lleve tiempo trabajando,</i>
1			<i>Cuando se integren a trabajar, creo es muy bueno el tema del tutor, porque a mí me ayudo mucho cuando entré a trabajar. Un tutor que ofrezca el mismo colegio, de algún apoyo porque en general todos están dispuestos apoyar cuando entras a trabajar pero si no hay uno que se haga cargo igual uno se siente tierra de nadie, entonces serían bueno que esas instituciones en donde entran profesionales que recién salieron de la Universidad contarán con un apoyo determinado.</i>
1			<i>Mucha empatía, tiene que ser una persona que sea abierta que esté dispuesta ayudar y sobre todo que no busque el error o lo malo en mí en este caso. Porque efectivamente si soy nueva puedo cometer muchos errores pero ella no me va a decir a te equivocaste y mira que eres tonta o cómo se te ocurre, no por el contrario ella debería decirme ya no importa mira esto hay que hacerlo así, el modo de enfrentar las cosas que sea de una manera que a uno la haga aprender en vez de sentirse mal, sentirse inútil.</i>
3			<i>Tendría que ser la mejor persona evaluada por su nivel, que tuviera un buen desempeño, que fuera una persona que tuviera alguna experticia en el área que va a acompañar, por ejemplo las profes de tercero y cuarto hacen asignatura, entonces por ejemplo si yo llego a hacer lenguaje que me haga acompañamiento una profesora que sea de lenguaje, para contar con las metodologías que ocupan para pasar los contenidos, por ejemplo. Personas calificadas. A nivel de habilidades, personas empáticas y que se destaquen por sus relaciones interpersonales, yo creo que ese es el gran tema.</i>
6			<i>Otro profesor, con más experiencia, porque yo tenía esta amiga que también entró y estábamos igual, nos apoyábamos en el día a día pero para surgir, pero hacer esto o lo otro no podíamos porque no sabíamos, las dos estábamos entrando y estábamos en las mismas circunstancias, pero yo creo que un profesor con más experiencia que esté apoyando a este profesor que viene llegando recién es totalmente necesario, porque no un</i>



			<i>Director o un Jefe de UTP, independiente que sepas mucho pero no están dentro de la sala, no están con los chiquillos, no están en el momento en que uno explica y que habla y que haces ahí, lo mandas para afuera y se pierde la clase, o pierdes unos minutos y lo retas, entonces en esas cosas el único que te puede ayudar y por lo menos la experiencia que yo he tenido ahora, que uno llega a la sala de profesores y se desahoga, eso a mí más me retribuye que a lo mejor que en Dirección porque ellos son idealistas, porque ellos no están dentro de la sala, pero si el partner, el otro profesor que si va a la sala está ahí y que conoce el curso te ayuda más y te apoya más</i>
8			<i>Principalmente aparte del apoyo de contenidos, también a experiencias, porque el profesor de primero básico es mucha la demanda y más si un curso es tan grande,</i>
9			<i>Para empezar que tenga buena voluntad, que haya hecho clases en el colegio, que manejase contenidos en general, eso más que nada, que tuviese disposición, tiempo para poder trabajar con nosotros, porque si es una persona muy ocupada tampoco tendría tiempo.</i>
11			<i>creo que si falta una guía a los profesores porque no todos tienen la misma suerte que tuve yo, posiblemente ese año entramos hartos jóvenes y claro habían algunos que estaban bien desamparados frente a las cosas y uno comete errores siempre, más al principio mucho más, tú no sabes, no estás preparado, entonces tiendes a equivocarte</i>
12			<i>Creo que netamente experiencia laboral, que haya trabajado unos 10 o 15 años en aula propiamente tal, como profesor, que se maneje en esa área, en cuanto a contenido siempre he pensado que es un tema que se puede solucionar estudiando,</i>
5			<i>Tendría que manejarse bien en los aspectos teóricos, tendría que ser también un profesor que sepa llegar, que de confianza, es decir no me dé miedo contarle las cosas que me pasan, porque hay profesores que causan temor, porque uno se siente enjuiciado, entonces alguien que de esa facilidad, un profe amigo, un partner, donde yo les voy a ir a contar y me diga intenta esto o lo otro, pero que me lo relacione eso sí con lo que es teoría.</i>
8			<i>Apoyo dentro del aula, lo que pasa que yo veo como dos cosas, veo la necesidad por ser, que cuando yo salí de la universidad habían alumnos muy buenos y algunos hasta ahí no más y lamentablemente esos alumnos que cuando yo los veo ahora cuando me junto con ellos no tienen la capacidad ni como las ganas de trabajar en la docencia y al final terminan trabajando en otras cosas, entonces es bueno ver si realmente las personas están capacitadas para ser docentes porque estamos trabajando con personas, formando personas</i>
3		Mejorar	<i>Que el colegio diera orientaciones claras de cómo se trabajan</i>



		orientación de los colegios a los profesores principiantes	<i>los contenidos, me he fijado con chiquillas que han llegado a trabajar que han estado en práctica y hay aspectos conceptuales que no manejan, entonces creo que el colegio debería preocuparse un poco más en dar directrices respecto a cómo se trabaja, cuales es la metodología que el colegio quiere para sus niños. Esto de que sea tan libre, en el fondo tú puedes estar haciendo algo en tu sala y el del lado algo totalmente distinto, entonces deberían dar una dirección mucho más clara en ese sentido</i>
12			<i>Creo que básicamente se podría contar con una persona en el mismo colegio que los acompañen, ministerialmente hablando alguna especie de tutores, porque cuando me tocó y salí yo e ir a lo que salgan, siempre se ha dicho que en la práctica se aprende, pero si uno no tiene el apoyo que necesita o esa persona que lo guie uno aprende cualquier cosa.</i>
9		Tener seguimiento desde la universidad	<i>Que la universidad hiciera un seguimiento de los profes que están recién titulados, que le presten apoyo, que uno pudiera recurrir a los profes para aclarar dudas de asignaturas.</i>
5			<i>Sí el acompañamiento, eso de que los profesores no se sientan solos, a pesar que ya se hayan titulado, tener y poder decir hablar con un profesor de la universidad y decir me paso eso y esto, es importante.</i>
9			<i>Yo creo que la Universidad se podría hacer cargo del primer año de trabajo de los profes recién titulados.</i>
4		Mejorar procesos y contenidos de prácticas en formación inicial	<i>Más que prácticas de observación, estar ahí con los niños, no mirándolos, haciendo clases solo con ellos.</i>
1			<i>Yo creo primero que en relación con la Universidad, es esto que yo decía de las prácticas, que ojalá que la práctica profesional fuera un seguimiento constante del profesor de la Universidad yo he tenido dos años ya alumnas practicantes y el primer año yo la tuve que evaluar sin observar ninguna clase, eso lo exigía la universidad de ella, entonces después cuando la evalué puse en las observaciones que encontraba que era inconsecuente que la tuviera que evaluar cuando yo hacía mi clase y me ayudaba a lo mejor a corregir o ayudaba a lo mejor a algún alumno que no entendía, pero a ella nunca la vi desarrollar una clase,</i>
8			<i>La experiencia, las prácticas creo yo, tener prácticas más profesionales, más en donde realmente se haga valer el nombre de práctica, porque el hecho de ser práctica y revisar cuadernos y pasar las notas en un computador, para mí eso no es práctico.</i>



9			<i>Podría ser qué, pero no tiene que ver con la inserción del primer año de trabajo, pero, con que la práctica profesional fuese más que un año o fuese un año pero medio año en primer ciclo y segundo año en segundo ciclo y no todo el año directamente en un solo ciclo, para que se conozca toda la educación básica</i>
12			<i>Creo que hacer un trabajo de seguimiento en cuanto al trabajo que está haciendo, es como cuando uno hace la práctica en la universidad, yo lo veo así, porque uno hace la práctica en el último año, pero no tiene mayor relevancia con respecto a lo que va a hacer porque hace un par de clases y se acaba</i>
5			<i>La primera acción es la vinculación importante y de tal categoría en relación con la teoría y la práctica, es decir la teoría por sí sola no me va a servir si no la llevo a la práctica, entonces involucrar a los estudiantes en escuelas desde el primer año, para mí creo que es lo principal, mayor vinculación con las escuelas, ya sea observando, o participando, haciendo clases.</i>
12			<i>Entonces creo que sería así como cuando se hace la práctica, contar con una persona que esté en contacto con uno y decirle mira tengo tal problema y quiero hacer tal cosas, me resultará o no me resultará, porque como te digo no todos llegan a un colegio donde la gente quiere compartir su experiencia y también a ratos uno se transforma como en un cacho, o sea viene este acá que llegó y viene con sus preguntas y sus cosas como que cuesta eso.</i>
3		Enseñarles a trabajar con apoderados de distinto contexto	<i>La idea que podría desarrollar es que el punto más difícil es la relación con los papás y nadie te lo enseña y en la práctica tu vas a las reuniones acompañas a la profesora y la vez como hace esta reunión, pero esta dinámica que se da es bien curiosa porque depende muchos factores, cada grupo de papá es distinto.</i>

4.2.2 SINTESIS DE PARTE INTERPRETATIVA

Desde la perspectiva surgida de la parte interpretativa de la investigación a través del análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los 12 profesores principiantes de educación básica de la Región Metropolitana de Chile por medio del Método de Comparación Constante (MCC), con el procesamiento de los datos a través del uso del programa informático de datos cualitativos MAXQDA, se realizó el levantamiento de categorías y subcategorías, se puede señalar lo siguiente:



1. Se evidencia una primera categoría que se puede rotular como influencias vocacionales. Dentro de ellas, entendidas como los factores que se consideraron en la decisión que condujo a los profesores principiantes a tomar la decisión de estudiar la carrera de pedagogía en educación básica, se identifican dos subcategorías, la familia y la labor docente, teniendo una mayor presencia en las entrevistas, la familia.

Los profesores principiantes de educación básica de la Región Metropolitana de Chile, en el mayor número de los casos entrevistados, provienen de familias que entre sus integrantes previamente, al profesor principiante, ya hay profesores (madre, padre, hermanos/as o tíos/as) que pertenecen al mundo de la educación. Si bien no se evidencia que sea una exigencia familiar para que opten y continúen una carrera pedagógica, es un componente fundamental el reconocer a la familia como un factor que influye en la decisión vocacional.

Una segunda subcategoría que se encuentra al analizar las entrevistas de los profesores es la labor docente como influencia vocacional, ya que ésta se representa previamente a partir de lo que se considera las características propias del trabajo docente, es decir, trabajar con personas, especialmente con niños es una de las causas que conduce a tomar la carrera pedagógica, ya que esta a su vez se considera como un aporte a la sociedad.

2. Se evidencia una segunda categoría que se denominará como ingreso al campo profesional. En relación a las vías de contacto utilizadas para ingresar al campo profesional por los profesores principiantes de educación básica, ellas relatan que este ingreso se produce por tres vías: los contactos profesionales en el ámbito de la educación, las relaciones sociales gestadas en el desempeño en la práctica profesional y la búsqueda mediante un medio tradicional de comunicación como lo son los periódicos. Evidenciándose como de gran importancia, los contactos profesionales y el diario.

Con relación a los contactos profesionales como influencia para el ingreso al campo profesional, este se produce principalmente mediante familiares que son profesores o ex profesores y amigos, que pertenecen al mundo de la educación y que ejercen en los establecimientos educacionales, en donde eventualmente se produce una vacante. Estos contactos contribuyen dando a conocer la existencia de vacantes en los establecimientos educacionales en los que los profesores desempeñan luego su labor.



Otra vía muy utilizada para la búsqueda del ingreso al campo profesional es a través del diario, esto se produce ya que los profesores recién titulados, que no poseen contactos profesionales en establecimientos educacionales, buscan en este medio de comunicación ofertas de trabajo, en cada caso que seleccionan presentan curriculum.

En menor medida, se señala el buen desempeño en la práctica profesional o alguna posibilidad laboral que se da posterior a esta experiencia, como una vía a través de la cual se accede a ese anhelado ingreso profesional a la docencia.

3. Una tercera categoría que se evidencia es la que se puede rotular como Aprendizaje profesional. En cuanto a él, se desprenden cuatro subcategorías; asociadas a lo que se puede denominar como de dominio de grupo, dominio de contenidos pedagógicos, dominio de contenidos didácticos y dominio de contenidos administrativos. Siendo estos últimos los de más importancia, según indican los profesores, de los aprendizajes adquiridos en los primeros años en el campo profesional.

Se evidencia como de gran importancia en los primeros años de experiencia profesional para los profesores principiantes, los aprendizajes profesionales relacionados con contenidos que ellos denominan como administrativos, como por ejemplo, planificar clases, el llenado de el libro de clases, metas u objetivos del establecimiento educacional al que ingresan. Estos temas están entre los principales aprendizajes evidenciados en los primeros años de experiencia profesional, ya que éstos no les han sido enseñados en la Universidad, la que se encarga principalmente de contenidos teóricos de la profesión.

Considerando el aprendizaje de Dominio de grupo, la seguridad en lo que saben es una de las principales características que señalan los profesores, ésta se traduce en el dominio del grupo curso para dar a conocer la asignatura, las normas de disciplina o reglamentos del establecimiento en el que se trabaja. Si bien no es tan recurrente su mención si aparece como uno de los aprendizajes de los profesores principiantes en sus primeros años de experiencia profesional.

Situación similar ocurre, desde la perspectiva de los aprendizajes profesionales, en los primeros años de inserción laboral, en torno a los contenidos pedagógicos como uno de los aprendizaje acontecidos, se desprende de éste, por un lado que ya en la inserción profesional se produce



más rápidamente el dominio de estos contenidos, quizás fortalecido por la buena base entregada por la universidad, según evidencian las entrevistadas, y el despliegue de estrategias y técnicas necesarias para llevar a cabo una clase. Algo se señala en esta línea cuando se identifican contenidos didácticos fundamentales en la enseñanza de los contenidos de los sectores de aprendizaje a los estudiantes.

Hay que destacar que estos aprendizajes que se producen en los primeros años, son a su vez parte de las preocupaciones y problemas que los profesores principiantes tienen al ingresar al campo laboral.

4. Se evidencia una cuarta categoría que se puede rotular como desarrollo de habilidades sociales y que está asociada con el desarrollo de las habilidades comunicacionales necesarias para establecer relaciones con distintos actores educativos. De éstas habilidades sociales se desprenden cuatro subcategorías; que son las que se señalan a continuación: relaciones con los alumnos, relaciones con los profesores pares, relaciones con los directivos docentes y relaciones con los apoderados. Estas habilidades, los profesores principiantes, las identifican como un aprendizaje de los primeros años de experiencia profesional y claramente se evidencia desde las profesoras entrevistadas y profesor entrevistado que son aprendizajes que se adquieren en la práctica de la profesión, ya que no son conocimientos entregados por las universidades.

Se plantea desde el punto de vista de los profesores principiantes como un aprendizaje el saber abordar estas relaciones con distintos actores educativos, como parte de la asunción de sus responsabilidades profesionales. Son de suma importancia, en este contexto, en los primeros años la relación que se produce tanto con alumnos como con apoderados. Se considera por un lado como aprendizaje en el período de inserción profesional, la adquisición de herramientas para el manejo de distintas situaciones (generalmente situaciones problemáticas). Herramientas que son necesarias y que van más allá de los contenidos propiamente académicos, sino mas bien, una predisposición psicológica al enfrentamiento de estas situaciones y el salir airoso de las dificultades que se plantean con estos actores en el contexto escolar. Situación que solo logran con la confrontación de estos problemas. Es decir mediante la práctica de enfrentar estas situaciones límites, comienzan un aprendizaje emocional para enfrentar la situación.



Existe una coincidencia respecto a los aprendizajes en sus primeros años de inserción a la docencia entre los distintos profesores entrevistados, coincidencia que se expresa en lo que corresponde a las responsabilidades profesionales que adquieren como profesores de educación básica, es decir, en la construcción de relaciones profesionales (colegas), la responsabilidad de orientar a los alumnos y las relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. Quizás en esta constatación puede estar influyendo El Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003), particularmente la faceta referida a Responsabilidades profesionales.

Con relación a las relaciones con los alumnos (una de las características principales consideradas por los profesores en el desarrollo de sus habilidades sociales), éstas se caracterizan por la capacidad de entendimiento del profesor hacia el comportamiento de sus alumnos, la comprensión de la realidad en la que viven y la capacidad que estos tengan de ponerse en el lugar de los niños. De esta forma se posibilita por parte del profesor un mejor trabajo en el aula.

Con relación a los profesores pares, señalan los profesores principiantes, que ésta se caracteriza por compartir y entender el trabajo de otro colega par, aprender en como ellos desarrollan su trabajo docente, sobre todo si se toma en cuenta la poca experiencia de los profesores principiantes, particularmente en aprender de cómo ellos han ido abordando y resolviendo los problemas y preocupaciones de los primeros años. En general es el desarrollo de una capacidad de diálogo y entendimiento, a su vez de integración de nuevas ideas en su práctica docente. Al igual que las relaciones con los alumnos, las relaciones con los pares es una de las principales habilidades que desarrollan los profesores principiantes en sus primeros años de experiencia.

Otro aspecto que si bien no aparece con gran frecuencia en las entrevistas, se evidencia de todas maneras, es la relación con los directivos, la cual se desarrolla fundamentalmente a través del apoyo que los directivos docentes entregan a los profesores principiantes.

Finalmente en esta categoría, se identifica una subcategoría referida a la relación con los padres, y que es considerado como uno de los grandes aprendizajes profesionales de esta etapa del desarrollo profesional de los profesores principiantes, en los primeros años de ejercicio profesional, convirtiéndose progresivamente desde una preocupación, y desafío profesional, a una habilidad social, el manejo de la relación con los



apoderados, que demanda capacidad de abordar situaciones complejas y aprender a trabajar con ellos.

5. Una quinta categoría que se evidencia es la que se puede rotular como características y desarrollo profesional de los profesores. En torno a esta categoría, se desprenden cinco subcategorías; ser organizado y saber planificar o no saber planificar, ser joven lo que se lee contextualmente como inexperiencia docente, realización de vocación personal, reconocimiento de otros y realización de perfeccionamiento, de estas cinco subcategorías la que registra menos alusiones es la referida a la organización y planificación.

Con relación al tema de ser joven, se evidencia como una dificultad, en primer lugar por los prejuicios que tienen los apoderados con relación a esta característica de los profesores principiantes, que también se manifiesta en los profesores pares, y que parece ser que tiene que ver con la asociación de ser profesor joven y sin experiencia docente. A lo que se agrega la dificultad que ello también produce con los demás profesores. En general el tema de la juventud, no es un tema menor, ya que los profesores principiantes lo evidencian explícita y frecuentemente como uno de los problemas o dificultad en la relación que se produce con los apoderados, los profesores pares, o incluso con los alumnos.

Desde el punto de vista, de la realización de la vocación personal como una de las características del desarrollo profesional del profesorado, se presenta como una de las principales características en los primeros años de ejercicio profesional, ya que el sentimiento de realización de hacer lo que les gusta y motiva incentiva a los profesores principiantes a seguir en la profesión docente. Se evidencia que los profesores ingresan a la carrera pedagógica por el hecho de trabajar con niños y tener la capacidad de entregar conocimientos y contribuir a formar personas.

En torno a la subcategoría referida al reconocimiento por parte de otros, se evidencia mediante las interacciones sociales que se producen tanto con profesores pares como con los alumnos. En el caso de los profesores pares se señala el reconocimiento del trabajo profesional y en el caso de los alumnos se reconoce la autoridad con la que el profesor principiante desarrolla sus clases.



Por último, la realización de perfeccionamiento como una de las características del desarrollo profesional del profesorado, se produce ya que en los establecimientos educacionales, en los cuales ejerce su labor, se favorece y posibilita la formación continua de los nuevos profesores.

6. Se evidencia una sexta categoría que denominaré como preocupaciones y problemas en la inserción a la docencia. Dentro de esta categoría se pueden identificar, cuatro subcategorías; en primer lugar la dimensión administrativa de la docencia, la interacción con los apoderados, la interacción con diversidad de alumnos y finalmente, el dominio de contenidos.

En relación a la interacción con diversidad de alumnos, como una preocupación y problema en la inserción a la docencia, se caracteriza por el hecho de que señalan los profesores principiantes, que ciertos alumnos provenientes de distintas clases sociales, tienen comportamientos inadecuados a las normas del establecimiento educacional, lo que a su vez produce un conflicto con los apoderados de dichos alumnos. Se señala además que no existe una experticia o manejo de grupos de alumnos complejos por parte de los docentes en el inicio de su ejercicio profesional, alumnos provenientes de distintas clases sociales, con problemas de toda índole (conductuales, sociales, mentales) dificultan el buen ejercicio de la profesión pedagógica y son uno de los principales problemas a los que se ven enfrentados los profesores principiantes.

Por otra parte, con relación al dominio de contenidos como una de las preocupaciones o problemas en la inserción a la docencia, si bien ya se mencionó anteriormente, aquí se quiere enfatizar y visualizar como un problema presente en este período de ingreso a la docencia, ya que los profesores principiantes tienen dificultades principalmente en la implementación de estrategias acerca de cómo entregar el conocimiento que deben enseñar, concretamente evidencian ausencia de habilidades didácticas para realizar de manera óptima sus clases, aumentado lo anterior con la falta de seguridad en el dominio de los contenidos, como señala una entrevistada.

Otra de las principales preocupaciones y problemas de los profesores principiantes en su inserción al campo profesional, está relacionado con la relación e interacción con los apoderados, en particular para abordar situaciones problemáticas referidas a sus hijos e hijas, este tipo de problemas, al igual que con problemas con los alumnos, se produce al parecer, por las diferentes miradas respecto de cómo resolver conflictos. No se evidencia un



adecuado entendimiento entre apoderados y profesores, lo que produce este problema de comunicación y relación, que incluso en ocasiones llegan a amenazas e incluso formas de agresión, esta situación se evidencia un poco más en los profesores principiantes que se han iniciado en colegios que tienen dependencia de corporaciones municipales. Agregándose a lo anterior, que las instituciones universitarias en la formación inicial docente no están abordando adecuadamente la preparación de los profesores, en relación a cómo deben relacionarse con los apoderados y como abordar situaciones psico-socio educativas complejas

De las subcategorías recién descritas destacadas, se puede inferir que los docentes entrevistados, evidencian que una de sus principales preocupaciones en su inserción profesional a la docencia, fue el "*trato directo*" con sus alumnos, como con los apoderados, siendo con estos últimos una de las mayores dificultades, ya que no poseían ningún tipo de conocimiento y experiencia en trabajo con ellos, como así con los problemas cotidianos que tiene cada alumno, los cuales como profesores deben abordar diariamente, atendiendo y derivando según sea el caso, para que el alumno pueda sentirse de mejor manera en sus establecimiento educacional.

Finalmente una de las preocupaciones en la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes son las dimensiones administrativas que conlleva el ejercicio de la docencia, ya que éstas no se enseñan en la universidad y hay un desconocimiento notable de estos aspectos. Planificaciones, llenado de libro de clases, reglamentos de los establecimientos, entre otros, de lo cual los profesores principiantes señalan desconocer.

7. Una séptima categoría que se evidencia es la que se puede rotular como contexto institucional del establecimiento educacional. En torno a esta categoría que agrupa elementos relacionados con el contexto institucional, en el cual se ha insertado profesionalmente el profesor principiante en el inicio de su docencia, se desprende una subcategoría; denominada organización institucional de los establecimientos educacionales, es decir lo que está relacionado con el conjunto de reglas, normas, procedimientos, entre otras, en la cual los profesores principiantes comienzan sus primeros años de labor docente. Se señala por ejemplo, si los establecimientos educacionales entregan o no acompañamiento o algún modo de apoyo formal a los profesores principiantes, situación que no se produce en un número importante de establecimientos educacionales; la forma de organización



general del establecimiento educacional y se evidencia en algunas entrevistas el buen clima institucional y laboral que se da en algunos establecimientos educacionales tanto entre los profesores pares como así también en menor medida con los directivos docentes, siendo ésta la segunda subcategoría en esta clasificación.

8. Se evidencia una octava categoría que denominaré tipos de apoyo recibidos en la inserción a la docencia. En relación esta categoría, se desprenden tres subcategorías: a) Apoyo formal institucional (docente, directivo o profesor par); b) apoyo informal institucional (profesor par); y c) apoyo informal extra institucional (familiares o amigos).

Con relación, al apoyo formal institucional, se evidencia que se ejerce fundamentalmente por los directivos docentes de los establecimientos educacionales, ya sean Directores, Jefes de UTP, Inspectores Generales, que facilitan la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, entregando ayuda tanto en contenidos administrativos, como en las relaciones que se producen entre profesores principiantes y alumnos, apoderados y otros docentes. Estos actores educativos cumplen una función esencial al ser quienes interactúan permanentemente con los profesores principiantes.

En cuanto al apoyo informal institucional recibido en la inserción profesional a la enseñanza, se recibe principalmente de parte de los colegas pares de los profesores principiantes, siendo este apoyo de ayuda para los nuevos profesores particularmente en las dimensiones administrativas de la docencia en los establecimientos educacionales (llenado del libro de clases, planificaciones de clases entre otros) y en algunas estrategias de enseñanza para la entrega de los contenidos en el aula. Se evidencia por parte de los profesores principiantes una valoración como un apoyo fundamental ya que los jóvenes profesores aprenden de la experiencia de sus colegas pares.

Con relación al apoyo informal extra institucional, se recibe principalmente de parte de fuentes que pueden ser familiares profesores (o ex profesores) o amigos profesores. Este tipo de apoyo se caracteriza, por basarse en contenidos administrativos y en algunas estrategias para la enseñanza. Cabe mencionar que este tipo de apoyo no resulta del todo evidente parece ser justamente por su carácter más bien informal e incluso eventual.



Todo lo anterior produce una sensación de seguridad en los profesores principiantes, que se evidencia en que parece ser que ellos se sienten con mayor “aplomo” en sus conocimientos, habilidades e incluso desempeños ensayados por ellos en esta etapa. Así la seguridad manifestada por los profesores aparece más bien como una consecuencia del acompañamiento o apoyo recibido. Esto se asocia con otra dimensión denominada aprendizaje docente contextualizado, el que se relaciona con los aprendizajes obtenidos mediante el apoyo recibido en un establecimiento educacional real, siendo de índole más bien estratégico tanto en el desarrollo de las clases como en las dimensiones administrativas de la docencia.

Atendiendo a las respuestas más frecuentes de los profesores principiantes entrevistados, se puede inferir que los principales actores educativos que facilitaron la inserción a la docencia, de los docentes entrevistados, son principalmente sus docentes pares (pares quiere decir del mismo nivel educacional), fueron ellos los que les brindaron un gran apoyo durante los primeros meses en los cuales ejercían la docencia. Otro gran actor educativo que se nombra en las respuestas de los entrevistados es el del Director, el cual los ayudó de una manera más formal para insertarse en la docencia de mejor manera, así como en los procesos administrativos de los establecimientos educacionales.

Dentro de una de las principales consecuencias para el profesor principiante que se inserta profesionalmente en la docencia, que se logran inferir en las respuestas de los entrevistados, es el apoyo que contribuye a resolver problemas administrativos de los colegios, como funcionan, de qué forma se llenan los libros de clases y los procedimientos administrativos instalados por los cuáles debe regir se desempeño profesional para desarrollar de mejor manera su labor docente, lo que contribuye al fortalecimiento de su seguridad profesional.

9. Se evidencia una novena categoría que denominaremos propuestas para el mejoramiento de procesos en la inserción a la docencia. En relación a esta categoría, referida a propuestas para el mejoramiento de procesos en la inserción a la docencia, se identifican seis subcategorías:



- a) Mejorar contenidos y exigencias en la carrera pedagógica;
- b) contar en el período de inserción profesional a la docencia con apoyo formal a través de un tutor o mentor;
- c) mejorar la orientación de los colegios a los profesores principiantes;
- d) tener seguimiento desde la universidad,
- e) mejorar procesos y contenidos en el proceso de prácticas iniciales y profesionales y,
- f) enseñarles a trabajar con apoderados en distintos contextos. De las subcategorías anteriores, la que parece tener mayor importancia es la necesidad de contar con un tutor o mentor con reconocida experiencia docente y mejorar los procesos de práctica en la formación inicial docente.

Con relación a la subcategoría referida a mejorar los contenidos y exigencias en la carrera pedagógica, se desprende de la desvalorización de la profesión docente en la sociedad actual, se señala que se hace necesario un cambio en los planes de estudios y en las mallas curriculares, como también en las exigencias y requisitos de entrada al ingreso de estudiar la carrera pedagógica, así como la creación de un perfil profesional más actualizado a las nuevas demandas de la sociedad contemporánea. Esto contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza, sobre todo la calidad de los profesores que egresan de las instituciones formadoras.

En otra de las subcategorías referida a la necesidad de contar con apoyo formal de un tutor o mentor con reconocida experiencia docente es una de las principales alternativas y propuestas para el mejoramiento del proceso de inserción profesional a la docencia de los futuros profesores principiantes, existe una coincidencia en las respuestas de los entrevistados en considerar el apoyo a los nuevos profesores por parte de docentes experimentados en el aula. Estos permitirían un mayor desarrollo de estrategias de los nuevos profesores ya que muestran sus estrategias de enseñanza permitiendo una complementación, contribuyendo de esta manera a un inicio de una formación continua contextualizada y a un desarrollo profesional incipiente.

Mejorar la orientación e inducción por parte de los colegios a los profesores principiantes se considera como una propuesta, sobre todo en cuanto a contenidos, que en algunas ocasiones son confusos y esto permitiría desarrollar la labor docente de mejor manera, sobre todo si se trata de profesores con poca experiencia laboral.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

En torno al seguimiento y acompañamiento por parte de las universidades hacia sus egresados como una propuesta para mejorar el proceso de inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, este va más allá de la práctica profesional, siendo la idea fundamental que un profesor de la universidad apoye a los nuevos profesores en su inserción profesional, muy similar a la idea de un tutor con experiencia, diferente en que este tutor debe ser profesor de la universidad en que egresan los docentes.

En cuanto a la subcategoría de mejorar los contenidos de las prácticas profesionales, se demanda mayor participación en estas prácticas en las clases que se realizan, no solo observar clases y mirar cuadernos de alumnos, si no que los futuros profesores puedan realizar clases y entregar conocimientos a los alumnos en aula.

En cuanto a enseñarles a trabajar con apoderados, esto se produce ya que es con estos, con los cuales tienen mayor preocupación o problemas en la inserción profesional, en consecuencia enseñar el manejo adecuado de ciertas situaciones y desarrollar las habilidades sociales necesarias para manejar el tema de los apoderados sería una idea fundamental para mejorar el proceso de inserción a la docencia.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.



5.1. PRESENTACIÓN DE LAS CONCLUSIONES

Para ordenar la presentación de las conclusiones se tendrán presente, a manera de marco de referencia, el problema de investigación, las preguntas de investigación y los objetivos, tanto generales como específicos de la investigación realizada. Si bien se ha realizado este estudio por medio de una investigación con enfoque combinado o mixto, no existe por parte del investigador la intención de generalizar o extrapolar conclusiones a otras situaciones similares.

Para comenzar es interesante recordar el problema de investigación planteado al comienzo de este estudio y que es el siguiente:

¿Cuáles son las preocupaciones y problemas más relevantes de los profesores principiantes de Educación Básica y cómo responden a ellos, los procesos de acompañamiento en la inserción profesional a la docencia en establecimientos educacionales Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Privados de la Región Metropolitana, en Chile?,

Lo que ha interesado al autor es estudiar la experiencia de inserción profesional a la docencia que viven los profesores principiantes de Educación Básica en la Región Metropolitana de Chile, en establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa, es decir, colegios municipales, particulares subvencionados y particulares privados y desde la identificación de sus preocupaciones y problemas que ellos consideran más relevantes y que percepción tienen ellos de esos eventuales apoyos o acompañamientos que vivieron en dicho proceso y si éstos apoyos contribuyeron a abordar de mejor manera esas preocupaciones y problemas, como así también proyectar los desafíos que surgen desde dichos planteamientos.

En primer lugar se presentará la caracterización socio demográfica y antecedentes generales de los profesores principiantes de educación básica de la Región Metropolitana de Chile que fueron parte de este estudio y que se desglosan a continuación:

De un total de 374 profesores principiantes de educación básica encuestados, el 79,9% (299 sujetos) corresponde al sexo femenino y el 20,1% (75 sujetos) corresponde al sexo masculino. En relación a los grupos etarios, 133 sujetos que representan el 35,6%, son profesores de entre 25 años y



menos, luego se evidencia un grupo de profesores de más de 29 años que alcanza al 35% (131 profesores) y finalmente poco menos de un tercio de profesores (110 profesores que representa el 29,4%) que tiene entre 26 y 28 años. La gran mayoría (306 profesores correspondientes al 81,8%) de profesores encuestados trabaja en la Provincia de Santiago de la Región Metropolitana. El resto de los profesores encuestados (68 profesores ascendientes al 18,2%) se distribuye en otras provincias de la Región Metropolitana según se señala a continuación: Provincia de Chacabuco, 11 profesores correspondientes al 2,9%; Provincia de Melipilla, 10 profesores correspondientes al 2,7%; Provincia de Talagante correspondiente al 2,7%; Provincia de Maipo correspondiente al 5,1% y Provincia Cordillera correspondiente al 4,8%. Todas las provincias con población mayoritariamente urbana, salvo el caso de Melipilla, que tiene aproximadamente un 45% de población rural.

Con relación al nivel en que ejercen estos profesores principiantes de educación básica, 159 profesores (42,6%) trabajan en primer ciclo Básico (1° a 4° básico), 114 profesores (30,6%) trabajan en segundo ciclo básico (5° a 8° básico), 100 profesores (26,8%) trabajan en ambos ciclos. Respecto a la experiencia docente como profesor de educación básica titulado, 86 profesores (23%) declaran menos de un año, 46 profesores (23%) declaran un año, 88 profesores (23,5%) declaran dos años, 92 profesores (24,6%) declaran tres años, 53 profesores (14,2%) declaran cuatro años y 9 profesores (2,4%) declara 5 años.

Respecto de la permanencia laboral en el establecimiento educacional señalada por los profesores principiantes, la mayoría (144 profesores correspondientes al 38,9%) señala que es de menos de un año, si sumamos al dato anterior que el 13,5% (50 profesores) declaran un año, tenemos que 52,4% de los profesores principiantes tiene un año o menos en ese colegio. Luego el 23,5% (85 profesores) declararon dos años, y el 12,4% (46 profesores) declaran tres años. Tal como señalan otras investigaciones en la temática, se evidencia una gran rotación en los primeros años de trabajo.

Cuando se les consulta respecto al tipo de Institución formadora donde estudiaron y se titularon, el 52,1% (195 profesores) declara Universidad Privada, el 38,5% (144 profesores) declara Universidades públicas-tradicionales (Consejo de Rectores) y el 9,4% (35 Profesores) declara como Institución Formadora los Institutos Profesionales. Con relación al año de obtención del título, el 32,4% (121 profesores) lo obtuvo el año 2006, el 21,7%



(81 profesores) lo obtuvo el año 2005, el 20,3% (76 profesores) el año 2007; el 17,4% (65 profesores) el año 2008 y el 8,3% (31 profesores) el año 2004.

Respecto a la modalidad a través de la cual se impartía el Programa de Formación donde obtuvieron su título, el 85,8% (319 profesores) declara Programas regulares y el 14,2% (53 profesores) declara Programas especiales (semi presenciales o a distancia).

Con relación a estudios complementarios, el 32,1% (120 profesores) declara una Licenciatura en Educación, el 24,6% (92 profesores) declara Postítulo, el 8% (30 profesores) declara Diplomados y un 4,8% (18 profesores) declara un Magíster. Respecto de otras funciones complementarias a su labor docente en la actualidad, el 79,7% (290 profesores) señalan que no tienen ninguna, el 3% (11 profesores) cumplen funciones directivas y el 1,4% (5 profesores) cumplen funciones de Inspectoría.

Con respecto a la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales en los cuales trabajan los profesores principiantes, el 63,9% (239 profesores) declaran establecimientos particulares subvencionados, el 18,7% (70 profesores) declara establecimientos municipales y el 17,4% (65 profesores) declara establecimientos particulares privados. Finalmente en relación a la dedicación actual a la docencia, el 67,1% (249 profesores) declara jornada completa, el 21,8% (81 profesores) declara media jornada y el 11,1% (41 profesores) declara dedicarse por horas a la docencia.

Para orientar la indagación de la búsqueda de respuestas al problema de investigación antes planteado, se propusieron las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se produce el proceso de inserción profesional a la docencia en el Establecimiento Educacional?

¿Cuáles son las preocupaciones y problemas más relevantes que enfrentan en sus primeros años de trabajo los profesores principiantes de Educación Básica en los establecimientos educacionales en que se desempeñan?

¿De qué manera y a quién recurren los profesores principiantes en esas preocupaciones y problemas, a qué o quién reconoce como un apoyo en ese momento y contexto?



¿Cuáles y que características tienen las experiencias de acompañamiento más significativas que describen los profesores principiantes y que grado de formalización en el Establecimiento Educativo tienen éstas?

¿Cuáles son los actores involucrados en esas experiencias de acompañamiento que reconocen y declaran los profesores principiantes?

¿Cuál creen que debe ser el rol de un profesor par experto en el acompañamiento de un profesor principiante?

¿Qué hacen los profesores pares expertos para apoyar a los profesores principiantes y que aprenden estos últimos con ello?

¿Qué carácter (formal o informal) le atribuyen los profesores principiantes a las experiencias de acompañamientos que han vivido en su inserción a un establecimiento educativo?

Una vez que estuvo delimitado el problema y las preguntas de investigación, y considerando los antecedentes expuestos que posibilitaban entender el fenómeno a ser investigado se plantearon los siguientes objetivos generales y específicos:

Generales:

1. Comprender desde su perspectiva, preocupaciones y problemas más relevantes de los profesores principiantes de Educación Básica de establecimientos educativos municipales, particulares subvencionados y particulares privados de la Región Metropolitana, en su proceso de inserción profesional a la docencia.
2. Caracterizar experiencias o mecanismos de acompañamiento a dichos profesores principiantes de Educación Básica en su proceso de inserción profesional a la docencia.
3. Analizar impacto de las experiencias de acompañamiento en el abordaje de las preocupaciones y problemas de los profesores principiantes y cómo esos mecanismos de apoyo contribuyen a un desarrollo profesional de los profesores principiantes.



Específicos:

- a.- Identificar preocupaciones y problemas reconocidos por profesores principiantes en su proceso de inserción profesional a la docencia, considerando la dependencia administrativa del establecimiento educacional en que vivieron dicho proceso.
- b.- Describir las experiencias de inserción profesional de los profesores principiantes y los mecanismos de acompañamiento que sucedieron en ese proceso.
- c.- Determinar si las experiencias de acompañamiento que manifiestan los profesores principiantes contribuyen a enfrentar de mejor manera las preocupaciones y problemas en el proceso de inserción profesional.
- d.- Determinar cuáles son los principales desafíos a abordar en experiencias de acompañamiento a profesores principiantes de Educación Básica en su inserción profesional, a partir del reconocimiento de los factores obstaculizadores en esa experiencia.
- d.- Identificar que conocimientos, habilidades o actitudes o experiencias de acompañamiento (sean de naturaleza formal o informal), explicitados, identificados y reconocidos por los profesores principiantes, son susceptibles de ser sugeridos para ser integrados en procesos de inducción o en la Formación Inicial Docente.
- f.- Contribuir a través de las conclusiones y proyecciones de la Tesis, a un mayor conocimiento de la realidad de los Profesores principiantes de Educación Básica, que permita abordar de mejor manera los procesos de acompañamiento a la inserción profesional a la docencia.

Como las preguntas de investigación desglosan el problema de investigación y los objetivos generales dan las grandes guías y a su vez los objetivos específicos dan metas o guías en tránsito de la investigación para lograr las grandes metas, a modo de presentación de las conclusiones se utilizarán los objetivos específicos, pero de manera interrogativa, como se evidencia a continuación:



- i) a) *¿Cuáles son las preocupaciones y problemas reconocidos por Profesores principiantes en su proceso de inserción profesional a la docencia, considerando la dependencia administrativa del establecimiento educacional en que vivieron dicho proceso?*

Al examinar con detención los datos evidenciados desde la investigación, se constata que desde el punto de vista de las preocupaciones no hay evidencias altamente significativas que permitan relevar algún factor por sobre los restantes, no obstante, que cuando se ingresa en el análisis de los problemas, si se observan evidencias significativas como se verá en su oportunidad. Al tensionar las preocupaciones de los profesores principiantes por sexo, en lo general, no se evidencian diferencias significativas. Sin embargo, si hay diferencias significativas en relación al factor “*Gestión*” entre hombres y mujeres, lo que se puede interpretar como que los profesores principiantes varones demuestran levemente una mayor preocupación por la gestión que sus colegas mujeres en la misma situación.

De la misma manera al tensionar las preocupaciones por tipo de programa de formación docente donde obtuvo el título como profesor, en general no se evidencian diferencias significativas, no obstante hay una leve evidencia que indica que en el factor “*Renovación*” de la escala de preocupaciones, hay diferencias significativas que evidencian que los profesores principiantes egresados de programas regulares de formación se preocupan más por la renovación que los profesores principiantes egresados de programas especiales.

Al analizar las preocupaciones tensionándolas con la dependencia del establecimiento educacional donde hicieron su ingreso profesional a la docencia, no se evidencian diferencias significativas. Sin embargo, se evidencian diferencias significativas en los factores “*Gestión*” y “*Colaboración*”, en la escala de preocupaciones, por parte de los profesores principiantes que trabajan en establecimientos educacionales particulares subvencionados, lo que podría ser entendido considerando las condiciones laborales en que son contratados que no les permiten tiempo para mayor colaboración y gestión que no sea atender su grupo curso.

Al cruzar las preocupaciones por tiempos de dedicación actual a la docencia, en general tampoco hay diferencias significativas, aun cuando en el factor “*Colaboración*” de la escala de preocupaciones, los profesores principiantes que dedican media jornada a la docencia presentan mayor preocupación en este aspecto, lo que podría explicarse debido a que estos



profesores son contratados fundamentalmente para hacer docencia directa a curso, quedando sin horario asignado para otras labores de colaboración.

Profundizando a través de entrevistas, se evidencian problemáticas que se convierten en preocupaciones para los profesores principiantes de educación básica, entre las cuales se pueden relevar entre otras, las siguientes:

- a) la dimensión administrativa de la docencia,
- b) la interacción con los apoderados,
- c) la interacción con diversidad de alumnos y,
- d) el dominio de contenidos.

Una de las preocupaciones evidenciadas claramente en la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, son las dimensiones que podríamos llamar administrativas que conlleva el ejercicio de la docencia, ya que éstas no se enseñan en la universidad, según se desprende de la experiencia de los profesores entrevistados y hay un desconocimiento evidente de estos aspectos más ligados a la gestión administrativa de la docencia. Llenado de libro de clases, confección de libretas y certificados de notas, preparación y realización de reuniones, desempeñar jefaturas de curso, conocimiento y aplicación de reglamentos de los establecimientos educacionales, por una parte, y conocimiento y comprensión de Leyes laborales y derechos de los trabajadores, por otra, entre otros tópicos, son los que los profesores principiantes señalan desconocer.

Otra de las principales preocupaciones de los profesores principiantes en su inserción al campo profesional, está relacionado con la relación e interacción que se establece con los apoderados, en particular para abordar situaciones problemáticas referidas a sus hijos e hijas, este tipo de problemas, al igual que con problemas con los alumnos, se produce al parecer, por las diferentes miradas respecto de cómo resolver conflictos. No se evidencia un adecuado entendimiento entre apoderados y profesores, lo que produce este problema de comunicación y relación, que incluso en ocasiones llegan a falta de respeto e incluso violencia por parte de alumnos y apoderados e incluso amenazas. Esta situación se evidencia un poco más en los profesores principiantes que se han iniciado en colegios que tienen dependencia administrativa de corporaciones municipales, agregándose a lo anterior, que las instituciones universitarias en la formación inicial docente no están abordando adecuadamente la preparación de los profesores, en relación a



cómo deben relacionarse con los apoderados y como abordar situaciones psico-socio educativas complejas.

En relación con la interacción con diversidad de alumnos, como una preocupación y problema en la inserción profesional a la docencia, se caracteriza por el hecho de que señalan los profesores principiantes, que ciertos alumnos provenientes de distintas clases sociales, tienen comportamientos inadecuados a las normas del establecimiento educacional, que afectan la normal convivencia escolar, sea porque no respetan contextos, compañeros de clase e incluso a los mismos profesores, lo que a su vez produce un conflicto con los apoderados de dichos alumnos cuando son llamados a entrevista para informarles dicha situación. Se señala además que no existe una experticia o manejo de grupos de alumnos complejos por parte de los docentes en el inicio de su ejercicio profesional, alumnos provenientes de distintas clases sociales, con problemas de toda índole (conductuales, sociales, mentales) dificultan el buen ejercicio de la profesión pedagógica y son uno de los principales problemas a los que se ven enfrentados los profesores principiantes, ya que están preparados desde su formación inicial para atender alumnos promedios, que no necesariamente son los que están en su sala de clases.

Por otra parte, con relación al dominio de contenidos como una de las preocupaciones o problemas en la inserción a la docencia, se pretende visualizar como un problema presente en este período de ingreso profesional a la docencia, ya que los profesores principiantes tienen dificultades principalmente en la implementación de estrategias acerca de cómo entregar el conocimiento que deben enseñar, concretamente evidencian ausencia de habilidades didácticas para realizar de manera óptima sus clases, aumentado lo anterior, con la falta de seguridad en el dominio de los contenidos disciplinarios, como señala una entrevistada.

De las subcategorías recién descritas destacadas, se puede inferir que los docentes entrevistados, evidencian que una de sus principales preocupaciones en su inserción profesional a la docencia, fue el "*trato directo*" con sus alumnos, como con los apoderados, siendo con estos últimos una de las mayores dificultades, ya que no poseían ningún tipo de conocimiento y experiencia en trabajo con ellos, como así con los problemas cotidianos que tiene cada alumno, los cuales como profesores deben abordar diariamente, atendiendo y derivando según sea el caso, para que el alumno pueda sentirse de mejor manera en sus establecimiento educacional.



Respecto de los problemas que afectan a los profesores principiantes de educación básica en su inserción profesional a la docencia se puede decir que, se evidencia que hay una mayor preocupación por:

- a) el factor "clase" en los noveles que trabajan en colegios municipales y particulares subvencionados,
- b) el factor "institucional" en los noveles que trabajan en colegios municipales y
- c) el factor "social" en los noveles que trabajan en colegios municipales.

Lo anterior significa que los profesores principiantes que se inician en la docencia en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados sus preocupaciones iniciales están más focalizadas en la docencia misma, agregándose en esos profesores que se inician en colegios municipales preocupaciones por la institucionalidad escolar en que se encuentran y por la dimensiones sociales de sus alumnos y el entorno, esto último particularmente en los profesores principiantes que tienen vinculaciones contractuales por horas.

Entre otros problemas que declaran los profesores principiantes se pueden encontrar los siguientes: Falta de apoyo de los sostenedores, directores, Jefes UTP, Inspectores, o profesores, Uso y manejo del tiempo, y atención de niños con necesidades educativas especiales.

- j) b) *¿Qué experiencias de inserción profesional refieren los profesores principiantes y qué mecanismos de acompañamiento señalan que vivieron en ese proceso?*

En primer lugar es interesante evidenciar las influencias vocacionales que los profesores principiantes identifican como factores que consideraron en la decisión que los condujo a tomar la decisión de estudiar la carrera de pedagogía en educación básica, ellos son, la familia y la labor docente.

Los profesores principiantes de educación básica de la Región Metropolitana de Chile, provienen de familias que entre sus integrantes previamente, al profesor principiante, ya hay profesores (madre, padre, hermanos/as o tíos/as) que pertenecen al mundo de la educación. Si bien no se evidencia que sea una exigencia familiar para que opten y continúen una carrera pedagógica, es un componente fundamental el reconocer a la familia como un factor que influye en la decisión vocacional.



Una segunda influencia que se encuentra al analizar las entrevistas de los profesores es la labor docente como influencia vocacional, ya que ésta se representa previamente a partir de lo que se considera las características propias del trabajo docente, es decir, trabajar con personas, especialmente con niños es una de las causas que conduce a tomar la carrera pedagógica, ya que esta a su vez se considera como un aporte a la sociedad.

Otra consideración tiene que ver con el modo como se produce el ingreso al campo profesional. En relación a las vías de contacto utilizadas para ingresar al campo profesional por los profesores principiantes de educación básica, ellas relatan que este ingreso se produce por tres vías: los contactos profesionales en el ámbito de la educación, las relaciones sociales gestadas en el desempeño en la práctica profesional y la búsqueda mediante un medio tradicional de comunicación como lo son los periódicos. Evidenciándose como de gran importancia, los contactos profesionales y el diario.

Con relación a los contactos profesionales como influencia para el ingreso al campo profesional, este se produce principalmente mediante familiares que son profesores o ex profesores y amigos, que pertenecen al mundo de la educación y que ejercen en los establecimientos educacionales, en donde eventualmente se produce una vacante. Estos contactos contribuyen dando a conocer la existencia de vacantes en los establecimientos educacionales en los que los profesores desempeñan luego su labor.

Otra vía muy utilizada para la búsqueda del ingreso al campo profesional es a través del diario, esto se produce ya que los profesores recién titulados, que no poseen contactos profesionales en establecimientos educacionales, buscan en este medio de comunicación ofertas de trabajo, en cada caso que seleccionan presentan curriculum.

En menor medida, se señala el buen desempeño en la práctica profesional o alguna posibilidad laboral que se da posterior a esta experiencia, como una vía a través de la cual se accede a ese anhelado ingreso profesional a la docencia

Respecto a la percepción que tienen los profesores principiantes respecto de la existencia de experiencias de apoyo o acompañamiento que han recibido en su inserción profesional a la docencia, se evidencian que mayoritariamente declaran haber contado con apoyo (67,3%), versus no



haber contado con ese apoyo (32,7%). Con relación a las características de ese apoyo se evidencian las siguientes respuestas: a) No describe tipo de apoyo (32,9%), b) El apoyo fue de carácter didáctico, pedagógico y curricular (25,9%), c) El apoyo fue de carácter personal y emocional (17,5%) y d) El apoyo fue en aspectos administrativos institucionales (11,1%). Respecto de los contenidos trabajados en ese apoyo, las respuestas evidencian lo siguiente: a) Contenidos prácticos (41,7%), b) No explicita como fue ese apoyo (22,2%), c) Contenidos didácticos, pedagógicos y curriculares (20,7%), y d) Contenidos administrativos institucionales (14,9%).

Mirando más detenidamente los aportes desde las entrevistas realizadas a los profesores principiantes, se puede señalar que se identifican tres modalidades de apoyo: a) Apoyo formal institucional (docente, directivo o profesor par); b) apoyo informal institucional (profesor par); y c) apoyo informal extra institucional (familiares o amigos).

Con relación, al apoyo formal institucional, se evidencia que se ejerce fundamentalmente por los directivos docentes de los establecimientos educacionales, ya sean Directores, Jefes de UTP, Inspectores Generales, que facilitan la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, entregando ayuda tanto en contenidos administrativos, como en las relaciones que se producen entre profesores principiantes y alumnos, apoderados y otros docentes. Estos actores educativos cumplen una función esencial al ser quienes interactúan permanentemente con los profesores principiantes.

En cuanto al apoyo informal institucional recibido en la inserción profesional a la enseñanza, se recibe principalmente de parte de los colegas pares de los profesores principiantes, siendo este apoyo de ayuda para los nuevos profesores particularmente en las dimensiones administrativas de la docencia en los establecimientos educacionales (llenado del libro de clases, confección de planificaciones de clases entre otros) y en algunas estrategias de enseñanza para la entrega de los contenidos en el aula. Se evidencia por parte de los profesores principiantes una valoración como un apoyo fundamental ya que los jóvenes profesores aprenden de la experiencia de sus colegas pares.

Con relación al apoyo informal extra institucional, se recibe principalmente de parte de fuentes que pueden ser familiares profesores (o ex profesores) o amigos profesores. Este tipo de apoyo se caracteriza, por basarse en contenidos administrativos y en algunas estrategias para la



enseñanza. Cabe mencionar que este tipo de apoyo no resulta del todo evidente parece ser justamente por su carácter más bien informal e incluso eventual.

Atendiendo a las respuestas más frecuentes de los profesores principiantes entrevistados, se puede inferir que los principales actores educativos que facilitaron la inserción a la docencia, de los docentes entrevistados, son principalmente sus docentes pares (pares quiere decir del mismo nivel educacional), fueron ellos los que les brindaron un gran apoyo durante los primeros meses en los cuales ejercían la docencia. Otro gran actor educativo que se nombra en las respuestas de los entrevistados es el del Director, el cual los ayudó de una manera más formal para insertarse en la docencia de mejor manera, así como en los procesos administrativos de los establecimientos educacionales.

Los elementos relacionados con el contexto institucional, en el cual se ha insertado profesionalmente el profesor principiante en el inicio de su docencia, son elementos facilitadores de su inserción , y se puede distinguir dos componentes de la etiqueta contexto institucional y ellos son; la organización institucional de los establecimientos educacionales, es decir lo que está relacionado con el conjunto de reglas, normas, procedimientos, entre otras, en la cual los profesores principiantes comienzan sus primeros años de labor docente. Se señala por ejemplo, si los establecimientos educacionales entregan o no acompañamiento o algún modo de apoyo formal a los profesores principiantes, situación que no se produce en un número importante de establecimientos educacionales; la forma de organización general del establecimiento educacional y se evidencia en algunas entrevistas el buen clima institucional y laboral que se da en algunos establecimientos educacionales tanto entre los profesores pares como así también en menor medida con los directivos docentes, siendo ésta la segunda subcategoría en esta clasificación.

Dentro de una de las principales consecuencias para el profesor principiante que se inserta profesionalmente en la docencia, que se logran inferir desde el estudio realizado, es el apoyo o acompañamiento que contribuye a resolver problemas administrativos de los colegios, como funcionan, de qué forma se llenan los libros de clases y los procedimientos administrativos instalados en el establecimiento educacional por los cuáles debe regir se desempeño profesional para desarrollar de mejor manera su labor docente, lo que contribuye al fortalecimiento de su seguridad profesional. Cuando refieren a un profesor par como el principal apoyo que



tuvieron en tan crucial etapa como lo es la de inicio en la profesión docente y se les consulta por qué ese profesor fue significativo, declaran lo siguiente: a) Razones de índole profesional (47,6%), b) No identifica razones (29,6%), c) Razones de índole personal (17,7%) y d) Razones de índole institucional (3%).

Otras fuentes de apoyo, que declaran los profesores principiantes, son los libros, apuntes y cuadernos que aun tiene desde su formación inicial docente.

k) c) ¿De qué manera las experiencias de acompañamiento que manifiestan los profesores principiantes contribuyen a enfrentar de mejor manera las preocupaciones y problemas en el proceso de inserción profesional?

Una de las consecuencias identificadas de las experiencias de acompañamiento referidas por los profesores principiantes está relacionada con la sensación de seguridad en los profesores principiantes, que se evidencia en que parece ser que ellos se sienten con mayor “aplomo” en sus conocimientos, habilidades e incluso desempeños ensayados por ellos en esta etapa, pero particularmente en lo que ellos señalan como dominio de grupo, es decir, de ser reconocidos con autoridad por un grupo curso y poder realizar su trabajo docente. Así la seguridad manifestada por los profesores aparece más bien como una consecuencia del acompañamiento o apoyo recibido. Esto se asocia con otra dimensión denominada aprendizaje docente contextualizado, el que se relaciona con los aprendizajes obtenidos mediante el apoyo recibido en un establecimiento educacional real, siendo de índole más bien estratégico tanto en el desarrollo de las clases como en las dimensiones administrativas de la docencia.

Otra dimensión interesante a considerar en este tópico, es el aprendizaje profesional que se produce en esta fase y que en general, está nutrido por las personas que apoyan o acompañan esta fase de inserción a la docencia. En cuanto a él, se desprenden cuatro contenido específicos asociados a lo que se puede denominar como de dominio de grupo, dominio de contenidos pedagógicos, dominio de contenidos didácticos y dominio de contenidos administrativos. Siendo estos últimos los de más importancia, según indican los profesores, de los aprendizajes adquiridos en los primeros años en el campo profesional.

Se evidencia como de gran importancia en los primeros años de experiencia profesional para los profesores principiantes, los aprendizajes



profesionales relacionados con contenidos que ellos denominan como administrativos, como por ejemplo, planificar clases, el llenado de el libro de clases, metas u objetivos del establecimiento educacional al que ingresan. Estos temas están entre los principales aprendizajes evidenciados en los primeros años de experiencia profesional, ya que éstos no les han sido enseñados en la Universidad, la que se encarga principalmente de contenidos teóricos de la profesión.

Situación similar ocurre, desde la perspectiva de los aprendizajes profesionales, en los primeros años de inserción laboral, en torno a los contenidos pedagógicos como uno de los aprendizaje acontecidos, se desprende de éste, por un lado que ya en la inserción profesional se produce más rápidamente el dominio de estos contenidos, quizás fortalecido por la buena base entregada por la universidad, según evidencian las entrevistadas, y el despliegue de estrategias y técnicas necesarias para llevar a cabo una clase. Algo se señala en esta línea cuando se identifican contenidos didácticos fundamentales en la enseñanza de los contenidos de los sectores de aprendizaje a los estudiantes.

Hay que destacar que estos aprendizajes que se producen en los primeros años, van surgiendo como respuesta a las preocupaciones y problemas que los profesores principiantes tienen al ingresar al campo laboral.

d) ¿Cuáles son los principales desafíos a abordar en experiencias de acompañamiento a profesores principiantes de Educación Básica en su inserción profesional, a partir del reconocimiento de los factores obstaculizadores en esa experiencia?

Con relación a los principales desafíos a abordar en experiencias de acompañamiento a profesores principiantes de Educación Básica se puede señalar el apoyar y favorecer el desarrollo de habilidades sociales y que está asociada con el desarrollo de las habilidades comunicacionales necesarias para establecer relaciones con distintos actores educativos. De éstas habilidades sociales se desprenden cuatro dimensiones de ellas, que son las que se señalan a continuación: relaciones con los alumnos, relaciones con los profesores pares, relaciones con los directivos docentes y relaciones con los apoderados.

Estas habilidades, los profesores principiantes, las identifican como un aprendizaje de los primeros años de experiencia profesional y claramente se



evidencia desde las profesoras entrevistadas y profesor entrevistado que son aprendizajes que se adquieren en la práctica de la profesión, ya que no son conocimientos entregados por las universidades.

Se plantea desde el punto de vista de los profesores principiantes como un aprendizaje el saber abordar estas relaciones con distintos actores educativos, como parte de la asunción de sus responsabilidades profesionales. Son de suma importancia, en este contexto, en los primeros años la relación que se produce tanto con alumnos como con apoderados. Se considera por un lado como aprendizaje en el período de inserción profesional, la adquisición de herramientas para el manejo de distintas situaciones (generalmente situaciones problemáticas). Herramientas que son necesarias y que van más allá de los contenidos propiamente académicos, sino más bien, una predisposición psicológica al enfrentamiento de estas situaciones y el salir airoso de las dificultades que se plantean con estos actores en el contexto escolar. Situación que solo logran con la confrontación de estos problemas. Es decir mediante la práctica de enfrentar estas situaciones límites, comienzan un aprendizaje emocional para enfrentar la situación.

Existe una coincidencia respecto a los aprendizajes en sus primeros años de inserción a la docencia entre los distintos profesores entrevistados, coincidencia que se expresa en lo que corresponde a las responsabilidades profesionales que adquieren como profesores de educación básica, es decir, en la construcción de relaciones profesionales (colegas), la responsabilidad de orientar a los alumnos y las relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. Quizás en esta constatación puede estar influyendo El Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003), particularmente la faceta referida a Responsabilidades profesionales.

Respecto a las relaciones con los alumnos (una de las características principales consideradas por los profesores en el desarrollo de sus habilidades sociales), éstas se caracterizan por la capacidad de entendimiento del profesor hacia el comportamiento de sus alumnos, la comprensión de la realidad en la que viven y la capacidad que estos tengan de ponerse en el lugar de los niños. De esta forma se posibilita por parte del profesor un mejor trabajo en el aula.

Con relación a los profesores pares, señalan los profesores principiantes, que ésta se caracteriza por compartir y entender el trabajo de otro colega par, aprender en como ellos desarrollan su trabajo docente, sobre todo si se toma en cuenta la poca experiencia de los profesores principiantes,



particularmente en aprender de cómo ellos han ido abordando y resolviendo los problemas y preocupaciones de los primeros años. En general es el desarrollo de una capacidad de diálogo y entendimiento, a su vez de integración de nuevas ideas en su práctica docente. Al igual que las relaciones con los alumnos, las relaciones con los pares es una de las principales habilidades que desarrollan los profesores principiantes en sus primeros años de experiencia.

Otro aspecto que si bien no aparece con gran frecuencia en las entrevistas, se evidencia de todas maneras, es la relación con los directivos, la cual se desarrolla fundamentalmente a través del apoyo que los directivos docentes entregan a los profesores principiantes.

Otra dimensión a desarrollar está referida a la relación con los padres, y que es considerado como uno de los grandes aprendizajes profesionales de esta etapa del desarrollo profesional de los profesores principiantes, en los primeros años de ejercicio profesional, convirtiéndose progresivamente desde una preocupación, y desafío profesional, a una habilidad social, el manejo de la relación con los apoderados, que demanda capacidad de abordar situaciones complejas y aprender a trabajar con ellos.

Parece ser que ser que a nivel de desafíos a ser abordados en los profesores principiantes están el promover el ser organizado en el trabajo , estar preparado para afrontar la inexperiencia docente asociada a su juventud, la búsqueda de realización de vocación personal, la búsqueda de reconocimiento de otros y la búsqueda de realización de perfeccionamiento.

Con relación al tema de ser joven, se evidencia como una dificultad, en primer lugar por los prejuicios que tienen los apoderados con relación a esta característica de los profesores principiantes, que también se manifiesta en los profesores pares, y que parece ser que tiene que ver con la asociación de ser profesor joven y sin experiencia docente. A lo que se agrega la dificultad que ello también produce con los demás profesores. En general el tema de la juventud, no es un tema menor, ya que los profesores principiantes lo evidencian explícita y frecuentemente como uno de los problemas o dificultad en la relación que se produce con los apoderados, los profesores pares, o incluso con los alumnos.

Desde el punto de vista, de la realización de la vocación personal como una de las características del desarrollo profesional del profesorado, se



presenta como una de las principales características en los primeros años de ejercicio profesional, ya que el sentimiento de realización de hacer lo que les gusta y motiva incentiva a los profesores principiantes a seguir en la profesión docente. Se evidencia que los profesores ingresan a la carrera pedagógica por el hecho de trabajar con niños y tener la capacidad de entregar conocimientos y contribuir a formar personas.

En torno a la búsqueda de reconocimiento por parte de otros, se evidencia mediante las interacciones sociales que se producen tanto con profesores pares como con los alumnos. En el caso de los profesores pares se señala el reconocimiento del trabajo profesional y en el caso de los alumnos se reconoce la autoridad con la que el profesor principiante desarrolla sus clases.

Por último, la realización de perfeccionamiento como una de las características del desarrollo profesional del profesorado, se produce ya que en los establecimientos educacionales, en los cuales ejerce su labor, se favorece y posibilita la formación continua de los nuevos profesores.

l) e) ¿Cuáles conocimientos, habilidades o actitudes o experiencias de acompañamiento (sean de naturaleza formal o informal), explicitados, identificados y reconocidos por los profesores principiantes, son susceptibles de ser sugeridos para ser integrados en procesos de inducción o en la Formación Inicial Docente?

Con relación a esta pregunta se concluyen las siguientes propuestas para el mejoramiento de procesos en la inserción a la docencia. En relación a dicho proceso, se identifican seis posibles líneas de acción:

- a) Mejorar contenidos y exigencias en la carrera pedagógica;
- b) Contar en el período de inserción profesional a la docencia con apoyo formal a través de un tutor o mentor;
- c) Mejorar la orientación de los colegios a los profesores principiantes;
- d) Tener seguimiento desde la universidad,
- e) Mejorar procesos y contenidos en el proceso de prácticas iniciales y profesionales y,
- f) Enseñarles a trabajar con apoderados en distintos contextos.

De las líneas de acción recién descritas, la que parece tener mayor importancia es la necesidad de contar con un tutor o mentor con reconocida



experiencia docente y mejorar los procesos de práctica en la formación inicial docente.

Con relación a la línea de acción, referida a mejorar los contenidos y exigencias en la carrera pedagógica, se desprende de la desvalorización de la profesión docente en la sociedad actual, se señala que se hace necesario un cambio en los planes de estudios y en las mallas curriculares, como también en las exigencias y requisitos de entrada al ingreso de estudiar la carrera pedagógica, así como la creación de un perfil profesional más actualizado a las nuevas demandas de la sociedad contemporánea. Esto contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza, sobre todo la calidad de los profesores que egresan de las instituciones formadoras.

En otra de las líneas de acción, referida a la necesidad de contar con apoyo formal de un tutor o mentor con reconocida experiencia docente es una de las principales alternativas y propuestas para el mejoramiento del proceso de inserción profesional a la docencia de los futuros profesores principiantes, existe una coincidencia en las respuestas de los entrevistados en considerar el apoyo a los nuevos profesores por parte de docentes experimentados en el aula. Estos permitirían un mayor desarrollo de estrategias de los nuevos profesores ya que muestran sus estrategias de enseñanza permitiendo una complementación, contribuyendo de esta manera a un inicio de una formación continua contextualizada y a un desarrollo profesional incipiente.

Mejorar la orientación e inducción por parte de los colegios a los profesores principiantes se considera como una propuesta, sobre todo en cuanto a contenidos, que en algunas ocasiones son confusos y esto permitiría desarrollar la labor docente de mejor manera, sobre todo si se trata de profesores con poca experiencia laboral.

En torno al seguimiento y acompañamiento por parte de las universidades hacia sus egresados como una propuesta para mejorar el proceso de inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, este va más allá de la práctica profesional, siendo la idea fundamental que un profesor de la universidad apoye a los nuevos profesores en su inserción profesional, muy similar a la idea de un tutor con experiencia, diferente en que este tutor debe ser profesor de la universidad en que egresan los docentes.



En cuanto a la línea de acción, relacionada con mejorar los contenidos de las prácticas profesionales, se demanda mayor participación en estas prácticas en las clases que se realizan, no solo observar clases y mirar cuadernos de alumnos, si no que los futuros profesores puedan realizar clases y entregar conocimientos a los alumnos en aula.

En cuanto a enseñarles a trabajar con apoderados, esto se produce ya que es con estos, con los cuales tienen mayor preocupación o problemas en la inserción profesional, en consecuencia enseñar el manejo adecuado de ciertas situaciones y desarrollar las habilidades sociales necesarias para manejar el tema de los apoderados sería una idea fundamental para mejorar el proceso de inserción a la docencia.

Se evidencia que si bien un alto porcentaje (cercano al 75%) los profesores principiantes señala que tuvo apoyo, no logran identificar con claridad, la fuente del apoyo, la naturaleza o carácter de éste y el impacto que tiene en su aprendizaje y desarrollo profesional. Al considerar el otro grupo de profesores (aproximadamente el 25%) que declara no contar con apoyo, coherente con lo anterior igualmente no reconocen haber tenido apoyo o acompañamiento, menos aún fuente, naturaleza e impacto de éste. No obstante, cuando se profundiza en la experiencia de inserción profesional a la docencia, se logra visualizar que si bien no se da lo que se señala en la literatura como “ingreso mediado” (Lortie, 2002) si existen fuentes de apoyo, declaradas por los profesores principiantes aún cuando no reconocidas como tales, tanto internas al establecimiento educacional como externas a éste, fundamentalmente en el entorno familiar-afectivo del profesor principiante, que como una red de apoyo invisible (ya que son informales, coloquiales, episódicas, espontáneas y dispersas), a imagen y semejanza del andamiaje vigotskyano, van sosteniendo al joven profesor, en sus preocupaciones, problemas e inquietudes tanto personales, profesionales como institucionales, las cuales al estar dispersas no son reconocidas como apoyos o acompañamiento, parece ser que por el hecho, de venir estos profesores jóvenes, de un proceso de práctica profesional reciente, en donde tuvieron apoyo de un profesor guía del establecimiento educacional, eventualmente podrían tener la expectativa, de contar con apoyos más formalizados. Estos apoyos parecen ser más bien como una red invisible a imagen de una telaraña, en donde los profesores principiantes se van incorporando de manera pareciera más bien inconsciente, pero en la cual, siempre hay alguna persona a quién recurrir, dependiendo de la inquietud que tenga el novel en ese momento, como ya he dicho antes parece ser que la informalidad en que se da esa interacción, como la dispersión de las mismas, no permiten que los



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

profesores principiantes, se puedan representar, dichas conversaciones, consultas, diálogos, como apoyos o acompañamientos en el período de inserción profesional a la docencia.

Lo anterior lleva a pensar que un camino de mejoramiento de la etapa de inserción profesional a la docencia de profesores principiantes puede ser el intentar reconocer todas esas prácticas de acompañamiento de carácter más bien informal, que permita relevar las buenas prácticas, para ir propiciando redes de acogida, de acompañamiento y apoyo en los establecimiento educacionales tal como se está intencionando desde el Ministerio de Educación a través de la Red de Maestro de Maestros concretamente a través de un programa de mentorías que teniendo presente a un gran investigador educacional chileno debería cumplir tres requisitos, a saber: “...*estar fundada en una adecuada concepción de lo que significa una enseñanza de “calidad”; orientarse por una comprensión también acertada de lo que implica “aprender a enseñar” y sustentarse en una “cultura profesional que favorezca La colaboración y la indagación” (Cornejo 1999).*

5.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Ya se ha señalado en el Marco Teórico Conceptual que si bien en Europa, Estados Unidos e Israel, la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes es una temática que ha sido abordada desde Políticas y prácticas impulsadas desde los Gobiernos y ha sido campo de estudio abordado en profundidad desde la academia, en América Latina es una etapa del desarrollo profesional que se ha empezado a considerar en algunos países de esta parte del mundo en los años posteriores al 2000. En ese contexto este estudio tiene el propósito de aportar al conocimiento del proceso de inserción profesional a la docencia de profesores principiantes en la Región Metropolitana de Chile, conocer las preocupaciones y problemas que les afectan en esa sensible etapa de su vida profesional y que tipos de acompañamientos reciben desde los establecimientos educacionales.

Para los efectos la discusión de los resultados se ordenará en tres focos, el primero de ellos denominado Inserción profesional a la docencia en Chile, el segundo Preocupaciones y problemas de profesores principiantes y tercero, experiencias de acompañamiento a los profesores principiantes.



5.2.1. INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA EN CHILE

Con relación al proceso de inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica, los hallazgos de este estudio realizado en la Región Metropolitana de Chile, son bastante coincidentes con otros estudios similares como Avalos, Carlson y Aylwin, 2003 que estaba focalizado en conocer como los profesores principiantes percibían su capacidad docente respecto de las tareas asignadas; Fuentealba, 2004; quien realizó un estudio sobre la inserción profesional en la enseñanza de profesores principiantes de educación media en Chile, y con González et al. 2005, que realizaron un estudio descriptivo en Temuco, Chile sobre la iniciación en las tareas de enseñanza.

En todos los estudios antes señalados se coincide que la inserción profesional a la docencia se produce de hecho, y que por lo general el profesor principiante lo vive de manera aislada, con escasa ayuda de parte de otros profesores y con una socialización más administrativa que evolutiva (Fuentealba, 2004), que parece ser que la dependencia administrativa del establecimiento educacional condiciona el tipo de inserción a la docencia (ya que puede darse por modelo nadar o hundirse, colegiado, competencia mandatada y mentor protegido formalizado), que se evidencia ausencia de mecanismos institucionalizados de inducción profesional (González, et al. 2005) y que por lo general los profesores principiantes carecen de un “*ingreso mediado a la docencia*” (Avalos, Carlson y Aylwin, 2003 citando a Lortie, 2002), lo que significa en términos prácticos que no tuvieron apoyo formal de algún actor educativo con más experiencia en los inicios en la enseñanza y en los desafíos que plantea el ejercicio docente.

Se señala en este último estudio, que cuando en el establecimiento educacional en donde se produce la inserción existe un plantel de profesores en donde priman los profesores de más edad, los profesores principiantes se sienten marginados y no logran establecer relaciones profesionales de intercambio y colaboración y cuando hay mayoría de profesores más jóvenes no se tiene ni apoyo ni modelaje. Respecto de a quién acuden los profesores principiantes entonces, se indica que a recursos personales como por ejemplo, estudio y a personas amigas o familiares a quienes es más fácil acudir en búsqueda de ayuda (Avalos, Carlson y Aylwin, 2003).



5.2.2. PREOCUPACIONES Y PROBLEMAS DE PROFESORES PRINCIPIANTES

Al analizar los datos recogidos en este estudio, se constata que en las preocupaciones que afectan a los profesores principiantes de educación básica, no hay evidencias significativas que permitan identificar algún factor particular por sobre los demás. Sin embargo, profundizando por medio de entrevistas, se relevan temáticas que se transforman en preocupaciones para los noveles profesores de educación básica, entre las cuales se pueden relevar entre otras, las siguientes:

- e) la dimensión administrativa de la docencia,
- f) la interacción con los apoderados,
- g) la interacción con diversidad de alumnos y,
- h) el dominio de contenidos.

Consecuente con lo anterior, se puede señalar que los profesores principiantes entrevistados, demuestran que una de las preocupaciones más importantes en su inserción profesional a la docencia, fue el "*trato directo*" con sus estudiantes, como con los apoderados de estos, siendo con estos actores educativos donde se puede identificar una importante fuente de conflicto y dificultad, ya que los noveles docentes no son preparados con ningún tipo de conocimiento y experiencias en trabajo con ellos, como así también con los problemas cotidianos que tiene cada alumno, los cuales como profesores deben abordar diariamente, atendiendo y derivando según sea el caso, para que el alumno pueda sentirse atendido de mejor manera en sus establecimientos educacionales.

Lo anterior es bastante coincidente con conclusiones planteadas en la literatura que señalan que por muy bien formados que salgan los profesores principiantes de educación básica, es altamente probable que van a encontrar dificultades relacionadas con la implementación del currículo, con el dominio de la diversidad de estudiantes y con temáticas relacionadas con la enseñanza en la sala de clases (Avalos, Carlson y Aylwin, 2003)



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Desde la perspectiva de los problemas que inquietan a los profesores principiantes de educación básica en su introducción profesional a la docencia se puede decir que, se evidencia que hay una mayor preocupación por:

- a) el factor “*clase*” en los noveles que trabajan en colegios municipales y particulares subvencionados,
- b) el factor “*institucional*” en los noveles que trabajan en colegios municipales y
- c) el factor “*social*” en los noveles que trabajan en colegios municipales.

Lo anterior significa que los profesores principiantes que se inician en la docencia en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados sus preocupaciones iniciales están más focalizadas en la docencia misma, agregándose en esos profesores que se inician en colegios municipales preocupaciones por la institucionalidad escolar en que se encuentran y por la dimensiones sociales de sus alumnos y el entorno, esto último particularmente en los profesores principiantes que tienen vinculaciones contractuales por horas.

Entre otros problemas que declaran los profesores principiantes se pueden encontrar los siguientes: Falta de apoyo de los sostenedores, directores, Jefes UTP, Inspectores, o profesores, Uso y manejo del tiempo, y atención de niños con necesidades educativas especiales.

5.2.3. PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES PRINCIPIANTES

Considerando los estudios realizados en Chile respecto de la temática de la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, la gran conclusión es que se evidencia en este proceso una falta de acompañamiento y apoyo formal frente a los problemas que les aquejan en esta etapa tan crucial para su desarrollo profesional y que el aprendizaje profesional que se produce por ensayo y error y que en esa estrategia el referente principal son los alumnos de los profesores principiantes (Avalos, Carlson y Aylwin, 2003).



Analizando con atención la información obtenida desde las entrevistas realizadas a los profesores principiantes, se puede señalar que se identifican tres modalidades de apoyo:

- a) apoyo formal institucional (docente, directivo o profesor par);
- b) apoyo informal institucional (profesor par); y,
- c) apoyo informal extra institucional (familiares o amigos).

A partir de lo anterior, esta investigación quiere evidenciar que si bien un porcentaje de 32, 7% de profesores principiantes de un total de 372, señala que no contó con apoyo en el proceso de inserción profesional a la docencia, y considerando que ese proceso se da de hecho, parece ser que lo que no se da frecuentemente es un mecanismo institucionalizado de apoyo en la inducción profesional a la docencia, pero que acciones de apoyo informales siempre existen, sean estas acciones de apoyo informal institucional (profesor par); /o acciones de apoyo informal extra institucional (familiares o amigos), aun cuando ambas son más bien de carácter espontáneo, particular, voluntario e informal.

Es en este punto en donde se desea poner el énfasis en todo proceso de inserción profesional a la docencia de profesores principiantes se dan acciones de apoyo aún cuando, de carácter más bien informal, coincidiendo en este punto con lo que se señala en la literatura con relación a que el aprendizaje informal es una categoría que está tomando auge en los últimos años llegando incluso, en la Unión Europea a promoverse la certificación de las competencias profesionales logradas en el propio puesto de trabajo (Marcelo, 2009).

Marcelo señala que Cheetham y Chivers (2005) han desarrollado “*una taxonomía de métodos de aprendizaje informal en diferentes profesiones. Los resultados de su estudio mostraron que los aprendizajes en la práctica, así como con colegas más experimentados fueron los más frecuentes*” (Marcelo, 2009, p.45). Entre los principales mecanismos generales de aprendizaje que identifican los autores antes mencionados, están práctica y repetición, reflexión, observación, retroacción, transferencia extraocupacional, actividades de intercambio, interacción mentor/coach y colaboración.



5.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este estudio se delimita a la experiencia de inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica de la Región Metropolitana de Chile en establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa.

Esta es una investigación que se focalizó en la relación que existe entre la experiencia de inserción profesional a la docencia que viven los profesores principiantes de Educación Básica en la Región Metropolitana de Chile, en establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa, es decir, colegios municipales, particulares subvencionados y particulares privados y desde la identificación de sus preocupaciones y problemas que ellos consideran más relevantes y la percepción de los apoyos o acompañamientos que vivieron en dicho proceso y si éstos apoyos dieron respuesta o no a esas preocupaciones y problemas como así también proyectar los desafíos que surgen desde dichos planteamientos.

El realizar un proceso de investigación es a la vez realizar un proceso de aprendizaje y conocimiento más exhaustivo de un fenómeno particular, en donde se dan intuiciones, decisiones acertadas pero a la vez errores y limitaciones. Este estudio no escapa a ello y al terminar un proceso largo, con aprendizajes pero también con momentos difíciles, tensos, de reflexión, de revisión, de dificultad, de replanteamientos a como se estaba conduciendo e implementando el estudio.

Esta investigación trabaja en la gran temática de Desarrollo Profesional Docente y más específicamente en una etapa de él, que es la inserción profesional a la docencia por parte de profesores principiantes de Educación Básica de la Región Metropolitana de Chile. Y aquí se encuentra una primera limitación que tiene que ver con el hecho de que no hay registros nacionales acerca de quiénes son los profesores principiantes, dónde están trabajando, cuáles son sus características y cómo se puede tomar contacto con ellos. Lo que se solucionó utilizando las redes sociales que tiene el autor de esta Tesis producto de sus casi 20 años como Formador de Profesores.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Una limitación práctica también tuvo que ver con la cantidad de Cuestionarios que no volvieron o que no fueron contestados en su totalidad, junto con ello el poco tiempo de que disponen los profesores en general y los principiantes en particular para ser partícipes de un estudio que contribuya a conocer mejor su realidad.

Otra limitación importante tiene que ver con el hecho de que no fue fácil ubicar y tomar contacto con los profesores principiantes seleccionados desde la fase descriptiva para ser parte de la fase interpretativa, fuese porque no contestaban los correos o llamados telefónicos, porque no disponían de tiempo para la entrevista, entre otras razones. Habría sido deseable haber tomado contacto con los primeros seleccionados pero este no fue posible en todas las situaciones.

5.4. DESAFÍOS Y PROYECCIONES

Para presentar los desafíos y las proyecciones que surgen desde las conclusiones de este estudio se ordenarán en tres niveles: Desde la política educativa, desde la carrera docente y desde la formación inicial y desarrollo profesional.

Desde la política educativa, es importante avanzar hacia la construcción de una Política de inducción de profesores principiantes, profundizando en la articulación con los procesos de formación docente inicial y con los procesos de formación continua, en perspectiva de favorecer el desarrollo profesional docente de los profesores, a partir de acciones que han sido promovidas incipientemente desde el Ministerio de Educación, concretamente en la Formación de Mentores a partir de la Red de Maestro de Maestros en Chile y de las estrategias de acompañamiento que se comienzan a gestar en otros países latinoamericanos como Colombia, Argentina y Ecuador. En esta perspectiva, se permitiría abordar el proceso traumático en el tránsito desde la formación docente inicial tan desvinculada de la vida de las escuelas hacia el desempeño profesional docente (Vaillant y Vélaz de Medrano, 2009).



Desde la carrera profesional docente, con la realización de este estudio surgen nuevas interrogantes que pueden plantearse con relación a la temática de la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, desde la perspectiva del Desarrollo Profesional Docente, y particularmente cuando se ha logrado en nuestro país avanzar con relación a una futura Carrera Profesional Docente, que reconoce explícitamente la categoría de profesor principiante, como señala en el punto 3.4.1. de dicha publicación, referido a “*Acceso a la carrera profesional de los docentes principiantes*” (Ministerio de Educación, 2009, Carrera Profesional Docente: Un desafío para Chile, p.41).

En dicho documento se propone que la Carrera Profesional Docente cuente con el apoyo complementario de una Política Nacional de Inducción de Profesores en la primera experiencia docente, que permita favorecer una mejor inserción profesional en la cultura de la comunidad escolar respectiva. Se agrega que dicha política debe ser concebida como un derecho para los docentes principiantes al inicio de su carrera y, por lo mismo, debería tener carácter nacional y ser de responsabilidad del Ministerio de Educación y que entre las estrategias para implementar el acompañamiento, deberían ocupar un lugar especial las mentorías a cargo de profesores de la Red Maestros de Maestros. Sin embargo, la inducción no debería tener por propósito compensar carencias de la formación inicial, sino que apoyar nuevo docente a asumir los desafíos del ingreso a la profesión y a adaptarse a culturas y contextos escolares singulares que son, por naturaleza, complejos.

Este estudio plantea nuevas preguntas especialmente en lo que refiere a como los profesores principiantes puedan ser efectivamente instrumentos de renovación pedagógica e innovación educativa y no ser cooptados por un sistema que busca mejorar la calidad y equidad de la educación pero más bien desde la intuiciones que de la convicción que puede aportar un conocimiento pertinente y contextualizado de la realidad, ¿De qué manera se puede apoyar efectivamente a los profesores principiantes en su inserción a la profesión docente contribuyendo a su vez a la renovación de la misma?. Desde la perspectiva de los establecimientos educacionales ¿Cuáles son las estrategias de inserción profesional a la docencia que facilitan ese proceso para el profesor principiante y a su vez permiten al colegio nutrirse de esa savia nueva?

Sería muy interesante hipotetizando respuestas a las preguntas precedentes, intentar desde las Instituciones formadoras ir prestando mayor atención al proceso de práctica profesional y cómo esta etapa de la formación



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

docente inicial se puede ir articulando con el proceso de inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, dado que por lo general estos son dos procesos consecutivos pero actualmente desarticulados.

Desde la formación docente inicial, se hace imprescindible si queremos abordar el eslabón perdido en el desarrollo profesional (Marcelo, 2006) la articulación entre las Instituciones Formadoras de profesores y los establecimientos educacionales en donde se desempeñarán profesionalmente esos profesores. Toda vez que las prácticas profesionales, actividad académica práctica culmine de la Formación docente inicial, se desarrolla en los establecimientos educacionales del sistema escolar.

Si bien en general, las transiciones de niveles en los sistemas educativos adquiere en ocasiones, características traumáticas, se hace más delicado esto, en la transición desde ser estudiante de Pedagogía a ser Profesor de un establecimiento educacional, de ahí que la realidad demande una articulación entre los procesos de Formación docente inicial y el proceso de inserción profesional a la docencia, para que efectivamente este último se convierta por medio de los profesores principiantes en una oportunidad de innovar y actualizar la escuela, considerando que este período no es un periodo más en la vida profesional de los profesores y que por medio de la implementación de acciones de apoyo formal desde los establecimientos educacionales y las Instituciones Formadoras, los profesores principiantes sean menos extranjeros en un mundo extraño que les es conocido y desconocido a la vez (Johnston y Ryan, 1983).



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdal-Haqq, I. (1995) *Infusing technology into pre-service teacher education*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education
- Abdal-Haqq, I. (1996) *Making time for teacher professional development*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education
- Achinstein, B., y Barrett, A. (2004). (Re) *Framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice*. *Teachers College Records*, 106(4), 716-746.
- Acosta, E., y Rojas, P. (2006). La Evaluación de los aprendizajes en la formación inicial docente. In *Tercer Encuentro Interregional de Investigadores en Educación* (Primera ed., 11-24). La Serena: Universidad de la Serena
- Aedo, C. (2003). La Educación municipalizada en Chile. In R. Hevia (Ed.), *La educación chilena, hoy* (117-136). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 80-87.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13(1), 90-100.
- Almonacid, C. (2008). La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado. In C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación* (pp. 156-182). Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/Unicef.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Aloguín, A., y Feixas, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: Percepciones de maestros, tutores y directores. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 142-155.
- Álvarez, A. (2005). Elementos de política en formación permanente de maestros. In O. Pulido y S. Baquero (Eds.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente* (Primera ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional *Revista Docencia*, 24.
- Álvarez, F. (2007). Tendencias y desafíos en la formación docente (Descripción de un modelo). *Foro Educativo, Segunda Época* (12), 53-68.
- Álvarez, N. (2008). *La Situación de los Profesores Noveles: Organización de Estados Iberoamericano*; Fundación SM; Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, IDEA
- Ancess, J. (2001) Teacher learning at the intersection of school Learning and student outcomes. In Lieberman, A., Miller, L. (Eds.) *Teachers caught in the action: professional Development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y Técnicas de Investigación Social III. Cómo organizar el trabajo de investigación* (Segunda Reimpresión Ed.). Buenos Aires: Editorial Distribuidora Lumen SRL 2000.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social IV. Técnicas para la recogida de datos e información* (Primera ed.). Buenos Aires: Editorial Distribuidora Lumen SRL.
- Arellano, M., y Cerda, A. M. (Eds.). (2006). *Formación Continua de Docentes: Un Camino para Compartir 2000-2005*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.
- Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. In T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El Profesor intuitivo* (Primera ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- Atkinson, T., y Claxton, G. (2002). *El Profesor intuitivo* (Primera ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Avalos, B. (1996). La Profesión Docente y el Desarrollo de la Educación en América latina y el Caribe. *Boletín UNESCO-OREALC*, 41, 5-46.
- Avalos, B. (1997). Investigación, Políticas y Prácticas. El caso de la Formación Inicial de Docentes *Revista Pensamiento Educativo* 20, 437-455.
- Avalos, B. (2001) La formación de Profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de política. El caso de Chile. *Informe Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. In Cox.C. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (Primera ed., pp. 559-598). Santiago de Chile Editorial Universitaria.
- Avalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. From www.iesalc.unesco.org.ve
- Avalos, B. (2004) *Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones*. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 13-29.
- Avalos, B. (2005a). *Competencia y Desempeño Profesional*. *Revista Pensamiento Educativo*, 36, 19-32.
- Avalos, B. (2005b). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. In D. Rendón y L. Rojas (Eds.), *El desafío de formar los mejores maestr@s* (pp. 13-25). Bogotá: UNESCO; KIPUS; Universidad Pedagógica Nacional.
- Avalos, B. (2006). *Curriculum y Desarrollo Profesional Docente*. Paper presented at the Segunda reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC), Santiago.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

498

- Avalos, B. (2008). *La Inserción Profesional de los docentes*. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante. Sevilla: Universidad de Sevilla; Grupo de Investigación IDEA; Junta de Andalucía. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa
- Avalos, B. (2009). La Inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 44-59.
- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (67-78). Madrid OEI.
- Avalos, B., y Aylwin, P. (2007). How Young teachers experience the professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.
- Avalos, B., Carlson, B., y Aylwin, P. (2003). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo*. Santiago: Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular 2002.
- Ávila, L. (2006). Reseña de "La identidad profesional docente del profesor de Educación Básica en México" de Moisés Torres Herrera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 669-675.
- Ávila, M. (2007). Evaluación del desempeño profesional docente: reflexiones en torno del tema de la profesionalización. *Foro Educativo*, N° 12 Segunda Época (Segundo Semestre), 183-208.
- Baeza, J. (1995). *Los mundos cotidianos del estudiante de Liceo de sector popular urbano* (No. 0717-1730). Santiago, Chile: Universidad Católica Blas Cañas, Dirección de Investigación
- Baeza, J. (2000). *La construcción del oficio de alumno en la vivencia cotidiana del estudiante de liceo de sector popular urbano*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Baker, S.; Smith, S. (1999) Starting off on the right foot: the influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs. In *Learning disabilities Research and Practice*, 14 (4), 239-253.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

499

- Ballantyne, R. y Hansford, B. (1995) Mentoring beginning teachers. Qualitative analysis of processes and outcomes. *In Educational Review*, 47 (3), 297-307.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Publicación PREAL, 41.
- Beas, J., Gómez, V., y Thomsen, P. (2008). ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva? In J. Cornejo y R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (Primera ed., 113-140). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Beauchesne, A., Martineau, S., y Tardiff, M. (2001). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*: Editions du CRP. Université de Sherbrooke.
- Beca, C. E. (2003). Evaluación docente y calidad de la enseñanza In R. Hevia (Ed.), *La educación chilena, hoy* (211-220). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales
- Beca, C. E. (2005). *Acciones de Desarrollo Profesional en Chile. Su impacto en las prácticas docentes*. In Encuentro Internacional Latinoamericano Los desafíos de la formación en la sociedad del conocimiento (Ed.). Abril, Bogotá.
- Beca, C.E.; Montt, P.; Sotomayor, C.; García-Huidobro, J.E. y Walker, H. (2006) *Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Serie Bicentenario
- Beca, C. E., y Boerr. I. (2009). El proceso de inserción a la docencia In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (109-118). Madrid OEI.
- Beca, C. E., Montt, P., Sotomayor, C., García Huidobro, J., y Walker, H. (2006). *Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*: Ministerio de Educación.
- Bell, B., y Gilbert, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal and Social Development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483-497.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- Bell, C. R. (1996) *Managers as Mentors: Building Partnership for Learning*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Bellei, C. (2003). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa? In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales* (Primera ed., 125-212). Santiago: Editorial Universitaria
- Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J. P. (2008). Debate sobre la educación chilena y propuestas de cambio. In C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación* (Primera ed.). Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/Unicef.
- Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J. P. (2008). *La agenda pendiente en educación* (Primera ed.). Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/Unicef.
- Ben-Peretz, M. (1995) *Learning from experience: Memory and the teacher's account of teaching*. In the series: Teacher Development. New York: The State University of New York Press.
- Berliner, D.C. (1994) The wonder of exemplary performances. In Mangieri, J.N. y C. Collin Block (Eds.) *Creating Powerful thinking in teachers and student*. Forth Worth, TX: Holt, Rinehart y Winston
- Berliner, D.C. (2000) A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358-371.
- Berliner, D. C., y Tukunoff, W. F. (1976). The California beginning teacher evaluation study: overview of the ethnographics study. *Journal of teacher education* 27(1), 24-30.
- Beyer, H. (2003). La Reforma educacional chilena. In R. Hevia (Ed.), *La Educación en Chile, Hoy* (179-202). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Beyer, H. (2008). Más financiamiento en educación y un mejor diseño de la subvención. In C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación* (183-204). Santiago, Chile: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/UNICEF.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa* (Primera ed.). Barcelona: Grupo Editorial CEAC, S.A.
- Blaya, C., y Baudrit, A. (2005). ¿Entre necesidad y factibilidad? El mentorado de profesores al principio de su carrera para el manejo de situaciones difíciles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 765-786.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del Profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. . Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Borko, H, (1986) Clinical Teacher Education: The Induction Years. In J.A.E. Hofman, S. (ed.) *Reality And Reform In Clinical Teacher Education*, 45-64. New York: Random House.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 (Enero-Abril), 13-50.
- Braslavsky, C. (2002). Nuevos currículos y nuevas demandas para la formación de profesores In *Educación Secundaria: Un camino para el desarrollo humano* (pp. 61-106). Santiago, Chile UNESCO-OREALC
- Braslavsky, C., y Birgin, A. (1994). Quiénes enseñan hoy en la Argentina In *Boletín Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Vol. 34, pp. 18-35). Santiago, Chile.
- Briones, G. (1992). *La investigación en el aula y en la escuela. Formación de docentes en investigación Educativa* (Segunda ed.). Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. In *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES
- Brito, J. (2008). *Metodología utilizada por docentes en la evaluación de aprendizajes significativos. Estudio exploratorio en cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, Chile*. Unpublished Tesis Doctoral, Valladolid, Valladolid.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Britton, E, et al (2001) *More swimming, less sinking. Perspectives on Teacher Induction in the US and abroad*. In <http://curie.umd.umich.edu/Teacherprep/75.pdf>.
- Britton, E.; Paine, L.; Pimm, D. y Raizen, S. (2003) *Comprehensive teacher induction*. Dordrecht, Kluwer Academic Publisher Group
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 118-127.
- Bullough, R. (1997) Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In Biddle, B.; Goodson, I. (Eds.) *International Handbook of teachers and teaching*. Londres: Kluwer Academic Publishers, 79-134.
- Bullough, R. (2000) Convertirse en profesor: a persona y la localización de la formación del profesorado. In B.Biddle, T.Goog y I. Goodson (Compiladores) *La enseñanza y los profesores I. La Profesion de enseñar*. España: Paidós, 99-165
- Bullough, R., Young, J., Hall, K., Draper, R. J., y Smith, J. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring *Teaching and Teacher Education*, 24, 1846-1858.
- Bush, W.S. (1999) Not for sale: why a bankroll alone cannot change teaching practice. In *Journal of Staff Development*, 20 (3), 61-64.
- Bustos, A., Calderón, P., Quiroz, S., y Vera, J. (2001). *Manual para los Talleres de Vinculación con el Medio Educativo* (Primera ed.). Valparaíso: Servicio de Imprenta de la Universidad de Playa Ancha.
- Caffarelli, C., y Vizcaíno, A.N, (2008). El conocimiento profesional en docentes noveles: La compleja construcción de una práctica sociopolítica. *Iberoamericana de Educación*.
- Calderhead, J y Shorrock, S.B. (1997) *Understanding teacher education: Case Studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press
- Calderón, P. (2002). *Una nueva mirada para la práctica en la formación docente inicial*. Valparaíso Servicio de Imprenta de la Universidad de Playa Ancha.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Calvo, G. (2006). *La Inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones*. Paper presented at the Taller Internacional: Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano., Bogotá, Colombia.
- Calvo, G. (2009). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (149-158). Madrid OEI.
- Cantú, M., y Martínez, N. (2006). La Problemática de las maestras principiantes en Escuelas Privadas de Educación Básica: Un estudio Comparativo entre España y México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (002), 16.
- Careaga, A. (2007). El desafío de ser docente. Retrieved 3 de marzo, 2009
- Carnoy, M. (2003). Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (Primera ed., 115-124). Santiago: Editorial Universitaria.
- Cary, L. (2004). The professional development school model: unpacking knowledge *International Journal of Leadership in Education* 7 (4), 319-337.
- Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad* (Primera ed.). Santiago: Ediciones LOM
- Cassasus, J. (Agosto 2008). Las políticas educativas traicionan la identidad docente. *Revista Docencia*, pp. 69-76.
- Castaño, I., y Fandiño, G. (2007). *Haciéndose Maestro II: El encuentro con la escuela*. http://preal.org/biblioteca.asp?Id_carpeta=145
- Castells, M. (2005). *Globalización, Desarrollo y Democracia: Chile en el contexto mundial*. (Primera ed.). Santiago de Chile Fondo de Cultura Económica.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

504

- Castro, E. (1993). Disonancias de la Formación Profesional del Profesor en la práctica escolar. In G. Hawes y S. Donoso (Eds.), *Formación de Profesores de Educación Media en Chile. Una reflexión necesaria*. Santiago de Chile: CPU.
- Cavenaghi, A., Sueli, F., y Batista, J. (2004). Nuevas modalidades para la construcción curricular de Programas de formación docente: transdisciplinariedad y agencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 35, 110-126.
- Chalies, S., Bertone, S., Flavier, E., y Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563.
- Chi-kin , J., y Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring y Tutoring*, 15(3), 243-262.
- CIDE (2001) El aula reformada: buenas prácticas de actualización y buenas prácticas docentes en cinco países latinoamericanos. <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open>
- Clement, M.; Vanderberghe, R. (2000) Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad) venture? In *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101
- Clement, M.; Vanderberghe, R. (2001) How schools leaders can promote teachers' professional development: an account from the field. In *School Leadership and Management*, 21 (1), 43-57.
- Cochran-Smith, M. (2004) Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 387-392.
- Cochran-Smith, M. (2005) Teacher educators as researchers: multiples perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.
- Cochran-Smith, M. (2008) The new teacher education in the United States: directions forward *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 271-282.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2001) beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman y L. Miller (Eds.) *Teacher laught in the action: Professional Development that matters* (45-58) New York: Teachers
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005) The AERA panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith y K. Zeichner (eds.) *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, 37-68. Lawrence Erlbaum Associates, Ed. New Jersey.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K., y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: Descripción del informe del comité de la America Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995) *Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la educación*. Universitaria, Santiago.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) Informe Final. www.consejoeducacion.cl/articulos/informefinal.pdf.
- Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- Contreras, C., Ibarlucea, M., y Montecinos, C. (2006). Evidencias acerca de la validez de consecuencia de la metodología. Muestras de desempeño docente para la evaluación por estándares de desempeño docente para la evaluación por estándares de desempeño en la línea de prácticas de formación inicial docente *Tercer Encuentro Interregional de Investigadores en Educación* 67-80.
- Contreras, G., Villalobos, A. (2010) La formación de profesores en Chile: Una mirada a la profesionalización docente. *Revista Educación y Educadores. Volumen 13, Número 3*. Pp.397-417.
- Cook, y Reichardt, C. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre métodos cualitativos y los cuantitativos In T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Corbell, K., Reiman, A., y Nietfeld, J. (2008). The perception of success Inventory for Beginning Teachers: Measuring its psychometric properties. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1551-1563.
- Corcoran, T.B. (1995) Helping Teachers teach well: transforming professional development. Policy Briefs. *Consortium for Policy research in education*.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 (Formación Docente), 51-100.
- Cornejo, J.; Fuentealba, R., Galaz, A.; Molina, P.; Padilla, A., (2001) Inserción e Iniciación docente de Profesores Principiantes. Estudio de seguimiento en un programa colaborativo entre Universidad y medio escolar. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 77-93.
- Cornejo, J.; Padilla, A.; Molina, P.; Galaz, A. y Fuentealba, R. n (2002) Aprendiendo a enseñar entre profesores principiantes y experimentados: roles y estilos en un proceso de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados. *Boletín de Investigación Educativa* 17, 362-385.
- Cornejo, J. (2005). La formación de formadores de profesores: Una deuda ineludible, un desafío pendiente. *Foro Educativo* (8, Segunda Época), 15-46.
- Cornejo, J. (2008). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. In C. Marcelo (Ed.), *Profesores Principiantes e Inserción a la Docencia* (Primera ed., 99-154). Barcelona Octaedro.
- Cornejo, J., Fernández, M., Henríquez, R., y Hernández, R. (1999). Formación Continua para el Desarrollo Profesional Programa de Apoyo a la Inserción de Profesores Principiantes. *Boletín de Investigación Educativa* 14, 466-485.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

507

- Cornejo, J., y Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación inicial docente: ¿qué las hace eficaces?* (Primera ed.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cornejo, J., y Padilla, A. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes In J. Cornejo y R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (Primera ed., 55-112). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Coronel, J. M. (2003). Formación y Desarrollo Profesional In M. R. Sánchez Moreno (Ed.), *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario: Guía II. Coordinación de la Formación* Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.
- Corvalán, J. (2003). Financiamiento de la educación subvencionada. In R. Hevia (Ed.), *La educación chilena, hoy* (165-178). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales
- Corvalán, O. (2010) La profesionalización docente, condición para la carrera docente. In *Revista Electrónica de desarrollo de las competencias (REDEC)*, Nº 6, Vol. 2, 124-151.
- Cox, C. (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: contexto, contenidos e implementación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación MECE MEDIA
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In C. Cox (Ed.), *Políticas Educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (Primera ed., 19-114). Santiago: Editorial Universitaria
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar de Chile* (Primera ed.). Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). La formación del profesorado en Chile, 1842-1987. Santaigo:CIDE.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., y Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisor skills. *Teacher and Teacher Education* 24, 499-514.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- Cuenca, R. (2005). La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas. In B. Rendón y L. Rojas (Eds.), *El desafío de formar los mejores maestros* (Primera ed.). Bogotá: UNESCO-OREALC; KIPUS; Universidad Pedagógica Nacional.
- Curry, M., Jaxon, K., Rusell, J., Callahan, M. A., y Bicais, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 660-673.
- Dadds, M. (2001) Continuing professional development: nurturing the expert whitin. In Soler, J.; Craft, A.; Burgess, H. (Eds.) *Teacher development: exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Dangel, J. R. (Ed.). (2006). *Research on Teacher Induction: Teacher Education Yearbook XIV*: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Darling-Hammond, L. (1998) Policy and change: getting beyond bureaucracy. In Hargreaves, A. et.al. (Eds.) *International handbook of educational change*. UK: Kluwer Academic Press.
- Darling-Hammond, L. (1999) *Teacher Quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: Center for the study of teaching policy. University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2000) *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidenced*. Educational Policy Analysis Archives, 8(1), 1-67. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. Mc Laughling, M.W. (1995) *Policies that support professional development in an era of reform*. In Phi Delta Kappan, 76 (8), 597-604.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: Políticas y Pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- Davini, M.C. (2002) La iniciación en las practicas docentes en las escuelas. In *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Davini, M.C. (coord.), Argentina, Paper Editores.,
- Day, C. (2000) Stories of change and professional Development: the costs of commitment. In Day, C.; Fernandez, A.; Hauge, T.E.; Moller, J. (Eds) *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer Press
- Day, C., Flores, M. A., y Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism indings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 249-265.
- Densimone, L.; Porter, A.C.; Garet, M.S., Yoon, K.S.; y Birman, B.F. (2002) Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-tear longitudinal study, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81-112.
- De Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico* (Primera ed.). Buenos Aires: Paidós.
- De Figueredo, A. M. O. (2006). *Professor, Profissao em 3 tempos: Género, Saúde e Saber Docente*. Ouro Preto-Minas Gerais.
- De Tezanos, A. (2005). *La Torre de Babel: los equívocos acerca de los sentidos de la educación*. Paper presented at the Encuentro: Sentidos de la Educación y la Cultura, Santiago de Chile.
- De Tezanos, A. (2007). Formación de Profesores: Una Reflexión y una Propuesta. *Revista Pensamiento Educativo* 41, 57-75.
- De Tezanos, A. (2009). La identidad de la profesión docente: El saber enseñar. *Estudios Sociales. Corporación de Promoción Universitaria*, 117, 149-180.
- Denardin, F. (2007). El desarrollo del pensamiento reflexivo de los profesores: percepciones y representaciones sociales de un grupo de alumnas de pedagogía básica. *Foro Educativo Segunda Época* (12), 69-98.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Denham, C., y Lieberman, A. (1980). *Time to learn*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Desrosiers, P., y Gervais, C. (2004). La Escuela: ¿un espacio y un equipo de formación de profesores? *Revista Pensamiento Educativo*, 35, 257-277.
- Deza, T., Aranda, V., Geisse, G., y Soteras, A. (2006). La evaluación del saber pedagógico en la formación docente inicial: Una acción necesaria *Revista Perspectivas Educativas* (6).
- Díaz, B., y Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 (Profesión Docente).
- Díaz, C. C. (2009). *Lo mejor de nuestros profesores* Santiago: Área de Educación, Fundación Chile.
- Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*.
- Comisión sobre Formación Inicial Docente (2006). *Informe de sistematización Segundo Encuentro de Formación Inicial Docente Saber Pedagógico y Propuestas de Políticas*. Temuco.
- Donoso, S. (2005) *Balance y perspectivas de la Reforma Educativa Chilena de los 90'*. Pro-posicoes, Vol.16 Nº 3, (48), 29-52.
- Donoso, S. (2008). Políticas de perfeccionamiento de los docentes en Chile 1990-2005. In C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación* (Primera ed.). Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/Unicef.
- Dudzinski, M.; Roszmann-Millican, M; Shank, K. (2000) Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. In *Teacher Education and Special Education*, 23 (2), 109-124.
- Duke, D. L., y Stiggins, R. J. (1990). Beyond Minimum Competence: Evaluation for Professional Development In J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 116-132): Newbury Park: Corwin Press



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Dunn, B. (2002) *The teachers tell us*. Trabajo presentado en la Reunión de la Asociación para la Supervisión y desarrollo del Currículum, San Antonio, Texas.
- Dunne, E., y Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal* 23(2), 225-237.
- Dymoke, S., y Harrison, J. (2006). Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process. *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 71-92.
- Ecco, U. (1998). *Cómo se hace una Tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. (Veintidós Edición ed.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Edwards, V. (1995) *El Liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas en Educación Media*. MINEDUC, MECE-Media.
- Ehrich, L., Hansford, B., y Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly* 40(4), 518-540.
- Eirín, R., García, H. M., y Montero, L. (2009). Profesores Principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 102-115.
- Eirín, R., García, H., y Montero, L. (2009). Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.*, 13(Nº 2).
- Eirín, R., García, H., y Montero, L. (2009). Desarrollo Profesional y profesionalización docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 13(2).
- Eirín, R., García, H. M., y Montero, L. (2008). *Profesores Principiantes e Iniciación Profesional: Estudio Exploratorio* Paper presented at the I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Elacqua, G., González, S., y Pacheco, P. (2008). Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. In C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación* Santiago Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/Unicef.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la Brecha entre Estándares y Resultados. El Imperativo para el desarrollo profesional en Educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7(1-2), 8-48.
- Eraut, M. (1994) *Developing professional knowledge and competence*. Londres: The Falmer Press.
- Estebaranz, A. (1992). El análisis de datos cualitativos a través de Tablas de Contingencia. In C. Marcelo (Ed.), *La investigación sobre Formación del Profesorado: Métodos de Investigación y análisis de datos* Capital Federal, República Argentina Editorial Cincel
- Estebaranz, A. (2001) La enseñanza como tarea del profesor. In Marcelo, C. (ed.): *La función docente*. Madrid, Síntesis, 103-139.
- Esteve, J.M. (1994) *El malestar docente*. Barcelona, Paidós.
- Esteve, J. M. (1995). Las expectativas de la sociedad y la imagen social de los profesores. *Revista Psicología Educativa* 1, 37-52.
- Esteve, J.M. (2006) Identidad y desafíos de la condición docente. In Tenti, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI/IIPE-UNESCO/Fundación OSDE.
- Esteve, J., M. (2006, Mayo-Agosto). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (17-28). Madrid OEI.
- Evelein, F., Korthagen, F., y Brekelmans, M. (2008). Fulfillment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1137-1148.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

EURYDICE (2002) *Formación Inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. In Eurydice Ed.: Bruselas

EURYDICE (2004) La profesion docente en Europa, perfil, tendencias y problemáticas. Informe IV, *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), Unidad Europea. <http://www.eurydice.org>

Fairbanks, C., Freedman, D., y Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education* 51(2).

Fandiño, G., y Castaño, I. (2009). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 118-128.

Feiman-Nemser, S. (1983) Learning to teach. In L. Shulman y G.Sykes (comp.) *Handbook of teaching and policy*. Nueva York: Longman, 150-170.

Feiman-Nemser, S. (1996) *Teacher mentoring*. A critical review. Eric Document Reproduction service No ED 397060.

Feiman-Nemser, S. (2001a) Helping novices learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

Feiman-Nemser, S. (2001b) From preparation to practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Records*, 103 (6), 1013-1055.

Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988) Lagunas en las practicas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. In Villar Angulo, L.M. (Dir.) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, 301-314.

Feiman-Nemser, S. y Parker, M. (1993) Mentoring in context: A comparison of two programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 699-718.

Feiman-Nemser, S.; Schwille, et al. (1999) *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Documento ERIC, ED 449147

Feiman-Nemser, S. (2001a) Helping novices learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Feiman-Nemser, S. (2001b) From preparation to practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Records*, 103 (6), 1013-1055.
- Feixas, M. (2002, Enero). El Profesorado Novel: Estudio de su Problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2, 33-44.
- Fernandes Nunes, C. M. (2007) O professor de anos iniciais e o saber da experiencia *Foro Educativo Segunda Época* (12), 35-52.
- Fernandes Nunes, C. M., Fuentealba, R., y Reyes, L. (2007). *Participación de los Profesores en las Reformas Educativas: Un diálogo a partir de experiencias en Brasil y Chile* Paper presented at the Segundo Congreso Nacional/Primer Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados en Educación. Hacia una Educación de calidad para todos. Desafíos de la perspectiva comparada, Buenos Aires.
- Fernández, A. (2000) Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the cultura of teaching. In Day, C.; Fernandez, A., Hauge, T.E.; Moller, J. (Eds.) *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*. London: Falmer Press
- Fernández Cruz, M. (1998) *Ciclos de vida de la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía 266, 52-57.
- Fernández Enguita, M. (1999) *La profesionalización docente*. Madrid, Siglo XXI.
- Fernández, M. (2005). La tarea docente como intervención solidaria. En búsqueda del sentido de la pedagogía de la diferencia. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 4(3), 33-42.
- Fernández Pérez, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- Ferrada, D., y Villena, A. (2005). La racionalidad de la innovación en las prácticas profesionales de los profesores. *CPEIP, Aportes de la Investigación a la Práctica Educativa*, 82-90.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- Fiabane, F., y Yañez., N. (2008). Rol docente en contextos vulnerables. Construcción de subjetividad. *Revista Docencia*, 86-90.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, M. A. (1999). (Des) ilusoes e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educacao*, 12(1), 171-294.
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learning the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-Service Education* 31(3), 485-508.
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones In C. Marcelo (Ed.), *Profesores Principiantes e Inserción a la Docencia* (Primera ed., 59-98). Barcelona Octaedro.
- Flores, R. (2005). Aseguramiento de la calidad de la formación docente en las instituciones de educación superior. In B. Rendón y L. Rojas (Eds.), *El Desafío de formar los mejores maestros* (Primera ed.). Bogotá UNESCO-OREALC; KIPUS; Universidad Pedagógica Nacional.
- Freking, T. (2006). Missing voices: Beginning teachers' Experiences and perspectives on the mentoring relationship. Illinois State University, Illinois.
- Fuentealba, R. (2004). *La inserción profesional de profesores principiantes de enseñanza media. Desafíos para su desarrollo profesional*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Fuentealba, R. (2005). La inserción profesional de profesores principiantes de Enseñanza Media del área humanista de la Región Metropolitana. *CPEIP, Aportes de la Investigación a la práctica educativa*, 31-47.
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: Un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106.
- Fuentealba, R., y Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes locales en Chile. In J. Cornejo y R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la*



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- formación inicial docente: ¿qué las hace eficaces?* (Primera ed., 141-168). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Fullan, M. (1987). Implementing the implementation plan. In M. Widden y I. Andrews (Eds.), *Staff Development for school improvement* (213-222): London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1994) La gestión basada en el centro. El olvido de lo fundamental. *Revista de Educación* (304) 147-161.
- Fullan M. y Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Furlong, J. (2002). La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. In T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El Profesor Intuitivo* (Primera ed.). Barcelona Ediciones Octaedro.
- Gajardo, M. (2009). La educación tras dos décadas de cambio ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? In A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Eds.), *Calidad, Equidad y reformas en la enseñanza* (59-76). Madrid OEI.
- Galaz, A. (2007). *Desarrollo Profesional Docente y (re) construcción de la identidad profesional de los profesores de enseñanza media: El caso de los profesionales de trabajo*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Galaz, A., Noguera, M., y Urrutia, E. (2008). Prácticas profesionales para una formación inicial de calidad: aproximaciones e incidencias sobre la profesionalidad e identidad de los futuros profesores *Foro Educativo N° 14 Segunda Época* (Segundo Semestre), 133-158.
- Galvez-Hjornevik, C. (1986) Mentoring among Teachers: A Review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 6-11.
- Ganser, T. (2000). *An ambitious vision of professional development for teachers*. NASSP Bulletin, 84 (618)
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H., y Beauchesne, A. (1999). El acompañamiento en la iniciación de la práctica docente: ¿Invitación o freno a la emancipación profesional? *Boletín de Investigación Educativa*, 14, 544-596.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- García Gómez, S., y García Pastor, C. (2009). ¡La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 128-140.
- García Huidobro, J. E. (ed.) (1999) *La Reforma Educativa Chilena*. Editorial Popular, Madrid.
- García Huidobro, J., y Sotomayor, C. (2003). La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los años noventa. In C. Cox (Ed.), *Políticas educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (Primera ed., pp. 253-316). Santiago: Editorial Universitaria.
- García-Huidobro, J. E., y Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. In R. Hevia (Ed.), *La Educación en Chile, hoy* (87-116). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19(Enero-Abril), 211-228.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Ginns, I.; Heirdsfield, A.M.; Atweh, B.; y Watters, J. (2001) Beginning Teachers Professional through action research. *Educational Action Research*, 9 (1), 111-133.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. (Primera ed.): Paidós
- Glatthorn, R. (1995) Teacher Development. In: Anderson, L. (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second edition). London: Pergamon Press
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata
- González, A., Aráneda, N., Hernández, J., y Lorca, J. (2005). Inducción Profesional Docente. *Estudios Pedagógicos XXXI* (1), 51-62.
- González, P. (1999). Financiamiento, incentivos y reforma educativa. In J. E. García-Huidobro (Ed.) *La Reforma Educativa Chilena* (305-331). Madrid Editorial Popular



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- González, P. (2003). Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (Primera ed., 597-660). Santiago: Editorial Universitaria.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Grace, D. (1999) Paradigm lost (and regained). In *Independent School*, 59 (1), 54-57.
- Guarino, C., Santibáñez, L., y Daley, G. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Guskey, T.R. (1995a) Professional Development in education: in search if the optimal mix. In: Guskey, T.R.; Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers Collegue Press.
- Guskey, T.R. (1995b) *Results-oriented professional development: in search of an optimal mix of effective practices*. North Central Region Educational Laboratory (NCRELL) www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/pdlitrev.html
- Guskey, T.R. (1997) Research needs to link professional development and student learning. In *Journal of Staff Development*, 18, 36-40.
- Guzmán, J.L. (1995) *Formando los maestros y maestras de educación básica del siglo XXI*. San Salvador, El Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Guzmán, M. A. (2005). Desarrollo de competencias en la formación inicial de profesores. Riesgos y desafíos *Revista Pensamiento Educativo*, 36, 192-203.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., y Abregú, V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Gysling, J. (2003). Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (Primera ed., 213-252). Santiago: Editorial Universitaria.
- Hans, J., y Vonk, C. (1995). Mentoring Student and Beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 531-537.
- Hargreaves, A. (1992) Cultures of teaching: A focus for Change. In A. Hargreaves, M. Fullan (eds.) *Understanding Teacher Development*. Columbia: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994) The new professionalism: The syntesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education* 10(4), 423-438.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, Cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. (1999) Teaching in a box: Emotional geographies of Teaching. ISATT millennium keynote address, *International study Association on teachers and teaching, 9th Biennial Conference*, Dublin.
- Hargreaves, A. (2000). Intensificación del trabajo de los profesores, ¿mejor o peor? *Revista Docencia*, III (11), 75-92.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (Cuarta ed.). Madrid: Ediciones Morata
- Harrison, J., Lawson, T., y Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441.
- Harvard Business School (2004): *Coaching y Mentoring*. Bilbao, Ed. Deusto.
- Hauge, T.E.(2000) Student Teacher`s struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas In teacher Education. In: Day, C.; Fernández, A.; Hauge, T.E.; Moller, J. (eds.) *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*. London: Falmer Press.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Hernández, F., y Sancho, J. M. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (Segunda reimpresión ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (Tercera ed.). México, D.F.: Mc Graw-Hill Editores.
- Hevia, R. (2003). *La Educación en Chile, Hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Horn, P.; Sterling, H.; y Subhan, S. (2002) *Accountability through "Best Practice" Induction Model*. ERIC ED: 464039
- Hornkohl, M. A. (2003). Gestión del sistema escolar y municipal In R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, hoy* (203-210). Santiago Ediciones Universidad Diego Portales
- Howey, K. (1994) Six major functions of staff development: An explained imperative. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 58-64.
- Hoyle, E. (1974) Professionalism, professionalism and control in Teaching. *London Educational Review*, 3, 13-19.
- Huberman, M. (1989) The professional life cycle of Teachers. In *Teachers College Records*, 91 (1), 31-57.
- Ianni, F. A. J., y Orr, M. T. (1986). Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas. In T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación evaluativa*. Madrid Ediciones Morata.
- Ibarra, O. A. (2005). La responsabilidad social de las instituciones formadoras de docentes In D. Rendón y L. Rojas (Eds.), *El desafío de formar los mejores maestros* (Primera ed.). Bogotá: UNESCO-OREALC; KIPUS; Universidad Pedagógica Nacional



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

-
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado* Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y el desarrollo profesional del profesorado In V. Ferres y F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid Síntesis
- Imbernón, F. (2004) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Sexta edición, Barcelona, Grao.
- Ingersoll, V. y Smith, T. (2003) The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33. ,
- Ingvarson, L. (1998) Professional Development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system. In *Teaching and Teacher Educación*, 14 (1), 127-140.
- Ingwatson, G. (2006). A mentoring success story: The resident teacher program *Teaching y Learning*, 21(1), 84-106.
- Inostroza, G. (2008) *Formación de Mentores de docentes principiantes de Educación Basica en Chile*. In I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, España, 25-27 Junio.
- Jara, C., Concha, C., Miranda, M., y Baza, J. (1999). Jornada Escolar Completa. In J. E. García-Huidobro (Ed.), *La Reforma Educacional Chilena* (pp. 267-288). Madrid Editorial Popular.
- Jara, I. (2003). La organización central de los programas de mejoramiento de la calidad de la educación escolar chilena en los noventa. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (Primera ed., 661-700). Santiago: Editorial Universitaria.
- Jenlink, P.M.; Kinuccan-Welsch, K. (1999) Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development. In *Journal for a Just and Caring Education*, 5 (4), 367-385.
- Jofré, G. (2008). Formación Inicial de los docentes de enseñanza media. Una mirada desde las universidades "pedagógicas" chilenas. *Foro Educacional 13, Segunda Época* (Primer Semestre), 35-58.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- John, P. (2002). Conciencia e intuición: Cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores In T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El Profesor intuitivo* (Primera ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Jones, C.; Bubb, S.; Totterdell, M. y Heilbronn, R. (2002) Reassessing variability of induction for new qualified teacher: statutory policy and schools' provision. In *Journal of In-Service Education*, 28 (3), 495-508.
- Jordell, K. O. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121.
- Jordell, K. O. (1987). Structural and Personal influences in the socialization of Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 165-177.
- Kilburg, G. (2007). Three mentoring team relationship and obstacles encountered: a school-based case study. *Mentoring y Tutoring*, 15(3), 293-308.
- King, M.B.; Newmann, F.M. (2000) *Will teacher learning advance school goals?* In Phi Delta Kappan, 576-580.
- Knowless, J.G. (1988) A beginning teachers' experience: Reflections on becoming teacher. In *Language Arts*, 65, (7), 702-710.
- Koballa, T., Upson, L., Glynn, S., y Minchew, C. (2008). Conceptions of Science Teacher Mentoring and Mentoring Practice in an Alternative Certification Program. *Journal of Science Teacher Education*, 19(4), 391-411.
- Kornblit, A. L. (2007). Historias y Relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. In A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales* (Segunda ed.). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales* (Segunda ed.). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Kugel, P. (1993) How professor develop as teachers. *Studies in Higher Education*, Vol. 18, Nº3.
- Kyriacou, C., y Kune, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- Labaree, D. (1992). Power, Knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review* 62(Nº2), 123-154.
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., y Fuentealba, R. (2006). Profesores Practicantes, Profesores Colaboradores y Profesores Supervisores: Una tríada construyendo conocimiento desde la investigación-acción. In *Tercer Encuentro Interregional de Investigadores en Educación* (Primera ed., 161-176). La Serena: Universidad de La Serena.
- Latapí, P. (2008). ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1).
- Latorre, M. (2004). *Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente* (No. Proyecto Fondecyt Postdoctoral 3030013): CIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Lazarus, E. (2002). El papel de la intuición en la tutoría y el apoyo de los profesores principiantes. In T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El Profesor intuitivo* (Primera ed.). Barcelona: Editorial Octaedro
- Lazovsky, R. y Reichenberg, R. (2006) The new mandatory Induction programme for all beginning teachers in Israel: perceptions of inductee in five study tracks. *Journal of Education for Teaching* 32 (1), 53-70.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. (Primera ed.). Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Lemaitre, M. J. (1999). El paso de mejoramiento a reforma. In J. E. García-Huidobro (Ed.), *La Reforma Educacional Chilena* (pp. 129-150). Madrid: Editorial Popular
- Lenoir, I. (2007). Hacia un enfoque interdisciplinario de la formación docente *Foro Educativo, Segunda Época* (12), 15-34.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- Lenoir, Y., y Bouillier-Oudot, M. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation* Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- León, E., y Cabrera, K. (2005). Instituciones Formadoras de maestros. In O. Pulido y S. Baquero (Eds.), *Formación de Maestros, profesión y trabajo docente* (Primera ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- León, O., y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. (Tercera ed.). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 204-215.
- Letor, C. (2007). Inteligencia emocional y su movilización en las prácticas pedagógicas *Boletín de Investigación Educativa*, 22(2), 193-226.
- Lian, X. (2003) Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otros profesionales. Banco Mundial, Departamento para el Desarrollo Humano. Serie de documentos LCSHD N° 49. <http://www.preal.org/archivos/bajar.asp?Carpeta=preal%20publicaciones%5ClibrosyArchivo=10-MP.pdf>
- Lieberman, A. (1994) Teacher Development: commitment and challenge. In Grimmett, P.P.; Neufeld, J. (Ed.) Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change. New York: *Teachers College Press*.
- Lieberman, A.; Miller, L. (Eds.) (2001) Teachers caught in the action: Professional development that matters. New York: *Teachers College Press*.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Little, J.W. (1990) The persistency of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. In *Teachers College Record*, 91 (4) 509-536



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- Litwin, E. (2008). *El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (Primera ed.). Buenos Aires Paidós.
- Löfström, E., y Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education, Article in Press*, 1-9.
- Lombardi, G., y Abrile de Vollmer, M. I. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (59-66). Madrid OEI.
- López, S. (2003) *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia.
- López-Barajas, E. (1994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas In E. López-Barajas y J. Montoya (Eds.), *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lortie, D. (1975). *The schoolteacher: A sociological study* Chicago: University of Chicago Press.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. (Segunda Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Loucks-Horsley, S. (1995). *Designing professional development for teacher' science and mathematics*. Canada Thousand Oaks.
- Loucks-Horsley, S. (1998). The role of teacher and learning in systemic reform: a focus on professional development. In *Science Educator*, 7 (1), 1-6.
- Loucks-Horsley, S. y Stiles, K. (2001) Professional development designed to change science teaching and learning. In J. Rhoton y P. Bowers (EDS.) *Issues in Science education: Professional development planning and design*, 13-24, Arlington, VA: NSTA Press
- Lunenberg, M., Korthagen, F., y Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

526

Luttenberg, J., y Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6).

Majluf, N.; Hurtado, J. (2010) *Hacia una mejor gestión en los colegios. Influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Segunda Edición, Andros impresores.

Malone, R. (2001) *Principal mentor* (Informe N ° 149). Eugene, OR: Centro de Información sobre la Gestión Educativa. (ERIC Centro de reproducción de documentos).
<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest149.html>

Mancuso, H. (1999). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales* (Primera ed.). Argentina: Paidós Educador

Mansione, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones

Marcelo, C. (1992a). Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. In C. Marcelo (Ed.), *La investigación sobre Formación del Profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos* Capital Federal, República Argentina Editorial Cincel

Marcelo, C. (1992b). *La investigación sobre Formación del Profesorado: Métodos de Investigación y Análisis de Datos* Capital Federal, República Argentina: Editorial Cincel

Marcelo, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.

Marcelo, C. (1995) *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona, PPU.

Marcelo, C. (1998) *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. Conferencia dada en la Reunión de Consulta Técnica sobre Formación, Condición Docente e Inserción Profesional, Santiago.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre Estrategias de Inserción Profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 (Formación Docente), 101-143.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

Marcelo, C. (2001). *La Función Docente*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.

Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Paper presented at the Taller Internacional: Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano, Bogotá.

Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: Inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 27-38.

Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In C. Marcelo (Ed.), *Profesores Principiantes e Inserción a la Docencia* (Primera ed., 7-58). Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. (2008). *Profesores Principiantes e Inserción a la docencia*. From www.octaedro.com.

Marcelo, C. (2009a). La evaluación del desarrollo profesional docente In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (119-128). Madrid OEI.

Marcelo, C. (2009b). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25.

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.

Marshall, J.C.; Pritchard, R.J.; Gunderson, B.H. (2001) Professional development: what works and what doesn't? In *Principal Leadership*, 1 (6) 64-68.

Martinet, M. A., Raymond, D., y Gauthier, C. (2004). *Formación de Docentes. Orientaciones Competencias Profesionales*: Ministerio de Educación, Quebec.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (79-88). Madrid OEI.
- Martínez, J. (2005). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Pensamiento Educativo*, 36, 156-171.
- Mayor, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In C. Marcelo (Ed.), *Profesores Principiantes e Inserción a la Docencia* (Primera ed., 177-210). Barcelona: Octaedro.
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 62-77.
- McLaughlin, M.W.; Zarrow, J. (2001) Teachers engages in evidence-based reform: trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In Lieberman, A. Miller, L (Eds.) *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: *Teachers College Press*.
- McNeil, M., Hood, A., Kurtz, P., Thousand, J., y Nevin, A. (2006). *Running Head: Accelerating the Professionalization of Beginning Teachers*. San Diego, CA.
- Mena, I., Ritterhausen, S., y Sepúlveda, J. (1993). *Educación Media y Perfeccionamiento Estudios Sociales, CPU*
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado de arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19(Enero-Abril), 145-210.
- Millar, A. (2006). Autoestima en la formación inicial del profesorado: el caso de los estudiantes de primer año de las pedagogías dictadas por la Universidad Austral de Chile. In *Tercer Encuentro Interregional de Investigadores en Educación* (Primera ed., pp. 195-210). La Serena: Universidad de La Serena.
- Mingorance, P. (2001) Aprendizaje y Desarrollo profesional de los profesores. In Marcelo, C. (Ed.) *La Función docente*, pp.85-101. Madrid, Síntesis.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Ministerio de Educación. (1998). *Reforma en Marcha: Buena educación para todos* Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación (2002a) *Informe: Evidencia sobre la implementación de la Reforma Curricular en la Enseñanza Media*. Santiago.

Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación (2002b) *Escuelas Testigo: Implementación Curricular en el Aula. Primer Ciclo de Enseñanza Básica*, (4 volúmenes). Santiago.

Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza* (Tercera ed.). Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2005) *Marco para la Buena Dirección*. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2005) *Comisión y Secretaría Técnica de Inducción de Chile*. Informe Final

Ministerio de Educación. (2009) *Indicadores de la Educación 2009: Chile en el contexto internacional*: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2010) *Carrera Profesional Docente: Un desafío para Chile*: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Ecuador (2009) *Sistema Integral de Desarrollo Profesional del Ecuador (SÍPROFE)* In <http://unecarchi.com/wp-content/uploads/2009/06>

Ministerio de Educación. Gobierno de Quebec (2004) *Formación de Docentes. Orientaciones. Competencias Profesionales*.

Miranda, C. (2005). *Formación permanente de profesores. Impacto en sus competencias profesionales*. (Primera ed.): Ediciones Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mizala, A., y Romaguera, P. (2003). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. In C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (Primera ed., 519-558). Santiago: Editorial Universitaria



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- Moir, E. (2003) *Launching the next generation of teachers through quality Induction*. National Commission on Teaching and America' Future.
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. In J. Cornejo y R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación docente: ¿qué las hace eficaces?* (Primera ed., 13-28). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Montaño, L. (2005) *La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal. Caminos para la docencia*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Psicoperspectivas, Revista de la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 2, 105-128.
- Montero, M. L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Montero, M.L. (2002) La formación inicial ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, Nº 30, 69-89.
- Montero, M. L. (2003). ¿Qué desarrollo profesional es la clave para el rendimiento de cuentas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7(1-2), 1-13.
- Montero, P. (2009) Educación basada en competencias, Profesionalización del profesor y marco regulatorio: Urgencia de una rectificación indispensable en Chile. In *Revista Neuma*, Año 2, Universidad de Talca, 133-158.
- Montt, P., Elacqua, G., Pacheco, P., González, P., y Raczynski, D. (2006). *Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte. El diseño y las capacidades hacen la diferencia*
- Moore, K.B. (2000) Successful and effective professional Development. In *Early Childhood Today*, 15 (3), 14-16.
- Moreno, A. (2002). *Historias de Vida e Investigación*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares (CIP).



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10(1).
- Muñoz, C., Rey, V., Santander, M., Ahumada, H., Valderas, A., Flores, J., et al. (2006). Análisis de la experiencia docente y vida cotidiana en la formación profesional. In *Tercer Encuentro Interregional de Investigadores en Educación* (Primera ed., pp. 235-246). La Serena: Universidad de La Serena.
- Murcia, N., y Jaramillo, L. (2003). *Investigación Cualitativa. El principio de la complementariedad etnográfica*. (Segunda Reimpresión ed.). Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Murillo, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar* (Primera ed.). Bogotá: Convenio Andrés Bello
- National Academy of Science (1998) *National Science Education Standards* (5ª Ed.) Washington, DC: National Academy Press.
- National Staff Development Council (2001) *Standards for staff Development* (revised edition) Oxford, OH.
- Negrillo, C., y Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. . *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 158-182.
- Nervi, M. L., y Nervi, H. (2007). *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico* (Primera ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Nocetti, A., Mendoza, M., Contreras, G., Herrera, S., y Sanhueza, K. (2005). Caracterización de las practicas iniciales de las carreras de pedagogía en universidades chilenas *CPEIP, Aportes de la Investigación a la Práctica Educativa*, 60-69.
- Noguera, M.I.; Fuentealba, R.; Osandón, L.; Portales, R.; Quiroga, P. (2002) *Desarrollo Profesional Docente. Experiencias de colaboración en Enseñanza Media*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Norman, P. y Feiman-Nemser, S. (2005) Mind activity in teaching and mentoring. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 21, 681-697.
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (49-56). Madrid OEI.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. In Cox.C. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (455-518). Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- Núñez, I. (2003). Pasado y futuro de la educación chilena. In R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, hoy* (34-44). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile., *XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, AMCE* Santiago de Chile: PIIE.
- Núñez, I. (2000). Lo que nos dice la historia. La evaluación de los profesores en Chile. *Revista Docencia, III* (10), 70-79.
- Nyquist, J.D. y Sprague, J. (1998) Thinking developmentally about as. In Marinovich, H.; Prostko, J. y Stout, F. (Eds.) *The professional development graduate teaching assistants*. London: Anker Publishing Company.
- OCDE (2004) Chile. *Revisión de las políticas nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- OCDE (2005) *Teachers matter. Attracting, developing, and retaining effective teachers. Design and implementation plan of activity*. París: OCDE www.oecd.org/edu/teacherpolicy.
- OCDE (2006) *Educación at a Glance*. París. Francia
- OCDE (2009). *Informe TALIS La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*: OCDE.
- OCDE (2009) *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París, Francia.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- Odell, S. (2006) Overview and framework. In J.R. Dangel (ed.) *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV* (Vol. 203-211). Toronto. Rowan and Littlefield Publishers.
- OEI. (1999, Enero-Abril). Formación Docente *Revista Iberoamericana de Educación* 19, 335.
- Oliva, I. (2006). Hacia una interpretación compleja del proceso de Reforma Educacional en Chile: Aproximación al conocimiento pedagógico generado en contextos de formación inicial docente. In *Tercer Encuentro Interregional de Investigadores en Educación* (Primera ed., 291-304). La Serena Universidad de la Serena
- Oliveira, D. (2009). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: Reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (99-108). Madrid, OEI.
- O’Neill, K. (2002) Perspectives on E-mentoring: A virtual panel holds an online dialogue. *National Mentoring Center Newsletter*, 9, 5-12.
- Orland -Barak, L. (2002). What's in a case? What mentors' cases reveal about the practice of mentoring. *Journal of Curriculum Studies* 34(4), 451-468.
- Orland -Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 13-31.
- Orland-Barak, L. (2005). Cracks in the iceberg: surfacing the tensions of constructivist pedagogy in the context of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 293-313.
- Orland-Barak, L. (2006). Lost in translation (Perdidos en la traducción): Tutores o mentores que aprenden participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187-212.
- Orland-Barak, L. (2008). El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes In C. Marcelo (Ed.), *Profesores Principiantes e Inserción a la Docencia* (Primera ed., 155-176). Barcelona: Octaedro.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Orland-Barak, L., y Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representation of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 379-402.
- Orland-Barak, L., y Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical *Oxford Review of Education* 31(4), 557-578.
- Orland-Barak, L. (2006) Lost in translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la practica educativa. *Revista de Educación*, 340.
- Ortega, S., y Castañeda, M. A. (2009). El formador de formadores en México: Entre la escuela y la academia In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (129-136). Madrid OEI.
- Osorio, R., y Pech, S. (2007). *Preocupaciones de los profesores ante la reforma integral de la educación secundaria en México*. www.rinace.net/reicenumeros.htm
- Paine, L., Fang, Y., y Wilson, S. M. (2003). Entering a culture of teaching: Teacher induction in Shanghai. In Britton, E., Paine, L., Pimm, D., y Raizen, S., *Comprehensive teacher induction* (pp. 20-82). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pajares, M. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). *Informe Final Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. www.mineduc.cl/biblio/documento/201007141115230.Informefinal.pdf
- Parker-Katz, M., y Bay, M. (2008) Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1259-1269.
- Parkinson, J. y Pritchard, J. (2005) The induction experiences of new qualified secondary teachers in England and Wales. *The Journal of In-Service Education*, 31 (1), 63-81.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

535

- Pascual, E. (1999). Informe de la formación de profesores de pre y post grado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19(Enero-Abril), 229-270.
- Pavez, J. (2003). La situación de los docentes In R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, hoy* (77-86). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Pérez Gómez, A. (1995) La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, Nº 26, 7-23.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Primera ed.). Barcelona: Editorial Grao.
- Pimm, David with D. Chazan y L. Paine, (2003) Being and becoming a mathematics teacher: Ambiguities in teacher formation in France. In Britton, T., Paine, L., Raizen, S. y D. Pimm (Eds.), *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning*, (pp. 194-260). Dordrecht: Kluwer.
- Pogré, P. (2005). Desarrollo Profesional y evaluación del desempeño de los formadores de docentes In B. Rendón y L. Rojas (Eds.), *El desafío de formar los mejores maestros* (Primera ed.). Bogotá UNESCO-OREALC; KIPUS; Universidad Pedagógica Nacional
- PREAL. (2006). *Preparar y retener buenos docentes: La experiencia de Suecia, Noruega, Finlandia e Inglaterra*. Santiago-Chile: PREAL.
- Price, C., y McGee, C. (2009). Reflecting on the use of Metaphor: Two Professors' processes of discovery. *The Teacher Educator*, 44, 56-69.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Pro Bueno, A., Valcárcel, M. V., y Sánchez, G. (2005). Viabilidad de las propuestas didácticas planteadas en la Formación Inicial: Opiniones, Dificultades y Necesidades de Profesores Principiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(3), 357-378.
- Pulido, O., y Baquero, S. (2005). *Formación de maestros, profesión y trabajo docente* (Primera ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Putnam, R.T.; Borko, H. (1997) Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B.J. Biddle; T.L. Good y J.F. Goodson (Eds.) *International Handbook of teachers y teaching* (Vol. II, 1223-1296), Dordrecht: Kluwer.
- Quinn, L., Olafson, L., y Giorgis, C. (2004). Contextos colaborativos para la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 35, 278-291.
- Raczynski, D., y Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. In C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación* (105-133). Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/Unicef.
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2007). *Reforma Educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro política* Santiago de Chile: CIEPLAN, Serie Estudios Socio / económicos N°31.
- Raizen, S., Huntley, M. y Britton, E. (2003). Co-operation, counseling and reflective practice: Swiss induction programs. In Britton, E., Paine, L., Paine, Pimm D. y Raizen, S., *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*, pp. 83-140. Dordrecht, Netherlands and San Francisco: Kluwer Academic Publishers and WestEd.
- Rendón, B., y Rojas, L. (2005). Profesionalidad, saber pedagógico y nuevas exigencias para la docencia contemporánea: En la encrucijada de la desvalorización In O. Pulido y S. Baquero (Eds.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente* (Primera ed.). Bogotá Universidad Pedagógica Nacional.
- Rendón, D., y Rojas, L. (2005). *El desafío de formar los mejores maestr@s* (Primera ed.). Bogotá: UNESCO-OREALC; KIPUS; Universidad Pedagógica Nacional.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- Reyes, L. (1999). *Creencias sobre Práctica Docente en la Educación Básica Chilena*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Santiago, Chile.
- Reyes, L. (2006). Formación inicial docente y práctica pedagógica. *Revista Foro Educativa* 9, Segunda Época.
- Reyes, L. (2007). Recensiones de Artículos sobre apoyo a la Inserción Profesional a través de Programas de Inducción con mentores a Profesores Principiantes *Foro Educativa*, 12, Segunda Época, 263-276.
- Reyes, L. (2008). Inserción Profesional a la docencia en América Latina: Revisando algunas experiencias. *Foro Educativa*, N° 14 Segunda Época (Segundo Semestre), 105-132.
- Reyes, L. (2008). *Inserción Profesional de Profesores Principiantes: Revisando algunas experiencias en Chile, Argentina y Colombia*. Sevilla.
- Reyes, M. (2004). *Proyecto docente. Área de Didáctica y Organización Escolar*. Unpublished manuscript.
- Richardson, V. y Placier, P. (2001) Teacher Change. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition, 905-947. New York: American Educational Research Association
- Rippon, J., y Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- Rittershausen, S., Contreras, I., Suzuki, E., Solís, M. C., y Valverde, P. (2004). Prácticas Iniciales en la formación de Educadores. *Revista Pensamiento Educativo*, 35, 192-215.
- Robertson, D.L. (1999) Professors’ perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. In *Innovative Higher Education*, Vol. 23, N° 4, 271-294.
- Rockwell, E. (1997) De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. In *La escuela cotidiana*, Rockwell, E. (coord.) México, Fondo de Cultura Económica



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, E. (2005). La perspectiva de los docentes principiantes en Educación Media Sobre la Reforma Educativa en Uruguay. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(002), 1-35.
- Rodríguez, E., y Ríos, J. M. (2007). El profesorado principiante de secundaria ante la reforma educativa en Uruguay: La coordinación docente y el proyecto de centro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3).
- Roehrig, A., Bohn, C., Turner, J., y Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684-702.
- Rosenholtz, S.J. (1989) *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Logman.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (Vol. 15). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabar, N. (2004) From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrant. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161.
- Sábato, E. (2000). Sobre algunos males de la educación. *Revista Docencia*, III (12), 47-52.
- Samier, E. (2000) Public Administration Mentorship: Conceptual and Pragmatic Considerations. *Journal of Educational Administration*, 38, (1), 83-101. EJ 601168.
- San Miguel, J. (1999). Programa de educación básica rural In J. E. García-Huidobro (Ed.), *La Reforma Educacional Chilena* Madrid: Editorial Popular
- Sánchez, A., y Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(Nº 3), 23.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Sánchez, I. (1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: El método biográfico In E. López-Barajas y J. Montoya (Eds.), *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sandín, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. (Primera ed.) Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 184-194.
- Sandoval, P. (1999) *Construcción de Proyectos curriculares y educativos en los contextos de reformas educativas actuales*. Documento de trabajo (circulación restringida), PUCCH, Facultad de Educación.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarramona, J.; Noguera, J., Vera, J. (1998) ¿Qué es ser profesional docente? *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 95-144.
- Scherff, L. (2008). Disasowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1317-1332.
- Schiefelbein, E, (1995) *Calidad de la Educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región, 1980-1994*. Boletín UNESCO-OREALC, 38, 3-51
- Schiefelbein, E. (2003). ¿Son posibles los consensos en educación? In R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, hoy* (pp. 55-76). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales
- Schifter, D.; Russell, S.J.; Bastable, V. (1999) Teaching to the big ideas. In Solomon, M.Z. (Ed.) *The diagnostic teacher: constructing new approaches to professional development*. New York: *Teachers College Press*.
- Schwille, J., y Dembelé, M. (2007). *Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice*. París: UNESCO: International Institute for Educational Planning.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Scribner, J. (1999) Professional development: untangling the influence of work context in teacher learning. In *Educational Administration Quarterly*, 35 (2), 238-266.

Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2004). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres. Licenciatura en Educación Secundaria*. México, SEP.

Segovia, J. D. (2005). Reseña de La Construcción del Conocimiento Profesional Docente De L. Montero. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19, 216-219.

Señorino, O., Cordero, S. (2005). Reforma educativa en Argentina: Una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7(2). Consultado el día 16 de enero de 2011.

Sepúlveda, C., Lagomarsino, M., Bahamondes, A., y Romero, J. (2006). *Estilos de Gestión y Administración en Educación Municipalizada* (Primera ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Sepúlveda, C., Reyes, L., y Pérez, M. (2003). *Motivación para el aprendizaje: Una mirada desde las aulas chilenas* (Primera ed.). Santiago: Ediciones UCSH.

Sepúlveda, G. (1993). Los desafíos de la Pedagogía para la Formación de Profesores. In G. Hawes y S. Donoso (Eds.), *Formación de Profesores de Educación Media en Chile. Una reflexión necesaria*. Santiago de Chile: CPU.

Serra, J. C. (2004). *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. (Primera ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.

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), 196-208.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 9(2).
- Sierra-Bravo, R. (2005). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios* (14° edición, 3° Reimpresión ed.): International Thompson Editores Spain Paraninfo S.A.
- Sikes, P. (1985) The life cycle of the teachers. In S. Ball y I. Goodson (comp.) *Teachers, lives, and careers*. Londres: Falmer Press, 27-60.
- Silva-Peña, I., Valenzuela, J., y Santibáñez, M. (2008). Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica. In J. Cornejo y R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Que las hace eficaces?* (Primera ed., 29-54). Santiago Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Smith, A. (2006). Estudio de Caso: El desarrollo de competencias en el proceso de práctica en la formación de profesores en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación In *Tercer Encuentro Interregional de Investigadores en Educación* (Primera ed., 377-392). La Serena Universidad de La Serena
- Smith, A. (2007). Mentoring for experienced school principals: professional learning in an safe place. *Mentoring y Tutoring*, 15(3), 277-291.
- Smith, E., y Corey, E. (2008). Providing effective mentoring for alternate route beginning teachers *The Teacher Educator*, 43, 249-278.
- Smith, R. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 377-397.
- Smith, T., y Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on Beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Sparks, D. (1994). *A new vision for staff development*. Nueva York: Alexandria.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* Madrid: Ediciones Morata.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

542

-
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia
- Strong, M. (2005). Teacher induction, mentoring, and retention: A summary of the research. *The New Educator, 1*, 181-195.
- Sundli, L. (2007). Mentoring- A New mantra for education? *Teaching and Teacher Education, 23*(2), 201-204.
- Talavera, M. L. (Ed.). (1994) *¿Cómo se inician los maestros en su profesión?* (Vol. 32). La Paz: CEBIAE
- Tamir, P. (2005). Conocimiento Profesional y Personal de los Profesores y de los Formadores de Profesores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9* (002), 9.
- Tancredi, B. (2009). Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (159-170). Madrid: OEI.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Taylor, S., J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (Primera Reimpresión ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tedesco, J. C. (2007). Gobierno y Dirección de los sistemas educativos en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo, 40*(1).
- Tenti, E., y Steinberg, C. (2007). *Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina*. Buenos Aires IPE-UNESCO.
- Tenti, E. (2007) Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. In *Revista Educación y Sociedad, Campinas*, Vol. 28, Nº 99,335-353.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Tenti, E. (2008) *Sociología de la profesionalización docente*. Ponencia presentada en Seminario Internacional Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar, 2-6 junio, Sévres, Francia.
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (39-48). Madrid: OEI.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 89-98). Madrid, OEI.
- Tickle, L (2000) *Teacher Induction: The way ahead*. Londres: Open University Press.
- Toren, Z., y Ilyian, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1041-1056.
- Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México CREFAL. In www.crefal.edu.mx
- Trend, M. G. (1986). Sobre la reconciliación de los análisis cualitativos y cuantitativos: Un estudio de casos. In T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tromans, C.; Daws, L.; Limerick, B. y Brannock, J. (2001) Winning the lottery? Beginning teachers on temporary engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(1), 25-42.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes* París: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile UNESCO-OREALC.
- UNESCO. (2008). *Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

- UNESCO-OREALC. (2002). *Formación Docente: Un aporte a la discusión*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC 193.
- UNESCO-OREALC. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago de Chile UNESCO.
- UNESCO-OREALC. (2005, Julio). *Protagonismo Docente en el cambio educativo*. *Revista PRELAC*, 1, 193.
- UNESCO-OREALC. (2006). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Análisis comparado de seis países latinoamericanos y estudio de caso en Chile*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC y Colegio de Profesores de Chile A.G.
- UNESCO-OREALC. (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente* Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO-OREALC. (2008). Los docentes y el aseguramiento del derecho a la educación In *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de Derechos Humanos* (Primera Reimpresión ed., pp. 49-64). Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO-OREALC. (2008) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Vaillant, D. (1998) Innovaciones en la formación docente del Uruguay: Los centros regionales de profesores. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas sobre la formación y capacitación docente*. Segunda parte. Año X, Nº29, Buenos Aires.
- Vaillant, D. (2004) Formación de Docentes en América Latina. From www.octaedro.com.
- Vaillant, D. (2005) Formación de Formadores: Una transformación posible. In B. Rendón y L. Rojas (Eds.), *El Desafío de formar los mejores maestros* (Primera ed.). Bogotá UNESCO-OREALC; KIPUS; Universidad Pedagógica Nacional.
- Vaillant, D. (2006) *SOS Profesión docente: Al rescate del curriculum escolar*. UNESCO.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

545

- Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. In *Revista Pensamiento Educativo* (Chile), 41 (2).
- Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo* (Chile), 41, (2)
- Vaillant, D. (2008) La identidad docente. Importancia del Profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, V.VIII, 1, 13-31.
- Vaillant, D. (2009a) Políticas de Inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 13(1), 26-41.
- Vaillant, D. (2009b) Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (29-38). Madrid OEI.
- Vaillant, D y Marcelo, C. (2000) *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP.AECI. Montevideo.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las Tareas del Formador*. (Primera ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vaillant, D., y Rossel, C. (2004). *Construcción de la Profesión docente en América Latina*. www.preal.org/biblioteca.asp
- Vaillant, D., y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión* (Primera ed.): PREAL.
- Valadez, C., y Díaz, M. (2008). El Profesor principiante en las aulas escolares en Estados Unidos: retos y posibilidades. In C. Marcelo (Ed.), *Profesores Principiantes e Inserción a la Docencia* (Primera ed., 241-272). Barcelona: Octaedro.
- Valenzuela, J., Labarrera, P., y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las Políticas Educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129-145.
- Valverde, A.; Ruiz de Miguel, C.; García, E. y Romero, S. (2004) Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. Contextos Educativos (87-112) *Revista de Educación*, 6-7, 2003-04.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Vargas, H. (2003). La educación particular In R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, Hoy* (407-421). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 54(2), 143-178.
- Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? In C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación* (Primera ed.). Santiago: Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/Unicef.
- Vélaz de Medrano, C. (2009a). La contribución del asesoramiento psicopedagógico al desarrollo profesional docente en América Latina. In C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 137-148). Madrid OEI
- Vélaz de Medrano, C. (2009b). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 210-229.
- Vélaz de Medrano, C., y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI.
- Vergara, J. (2008). Los supervisores del MINEDUC: ¿cuáles son sus aportes a la formación continua y al desarrollo profesional del profesor? Un análisis desde sus representaciones profesionales In J. Cornejo y R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (Primera ed., 169-190). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Vezub, L. (2005). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España.*, from http://www.oei.es=docentes/articulos/tendencias_internacionales_de_sarrollo_docente_vezub_pdf



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Vezub, L. (2007). La Formación y el Desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 23.
- Vezub, L. (2010) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Villa.A.I. (2007). De equívocos y desaciertos en el discurso pedagógico. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 6(4).
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International review of the literature*. París: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Vonk, J. H. C. (1983) Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education* 6(2), 133-150.
- Vonk, J. H. C. (1993) *Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Vonk, J. H. C. (1994) Teacher induction: the great omission in education. In Galton, M.; Moon, B. (Eds.) *Handbook of teacher training in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Vonk, J.H.C. (1995) Teacher Induction: An essential element at the start of teachers' careers. In *Revista Espanola de Pedagogía* 200, 5-22.
- Vonk, J.H.C. (1996) a knowledge base for mentors of beginning teachers: Results of a Dutch Experience. In R. McBride (ed.) *Teacher Education Policy*, 112-134. London: Falmer Press
- Vonk, J. H. C., y Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.
- Walling, B.; Lewis, M.(2000) Development of professional identity among professional development school pre-service teachers: Longitudinal and comparative analysis. In *Action in Teacher Education*, 22 (2A), 63-72.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 51-73.
- Wang, J., y Odell, S. (2002). Mentored learning to teach according to Standards-Based Reform: A critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Wang, J., y Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 473-489.
- Wang, J.; Odell, S. y Strong, M. (2006) Conversations about teaching. Learning from three novice mentors. In J.R.Dangel (ED.) *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV* (Vol.125-144) Toronto: Rowan and Littlefield publishers.
- Wasburn, M. (2007). Mentoring women faculty: an instrumental case study of strategic collaboration *Mentoring y Tutoring*, 15(1), 57-72.
- Weiner, F.E. (2004) Concepto de competencia: una aclaración conceptual. In D.S. Rychen y L.S. Salganik (Eds.) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Whisnant, E., Elliot, K., y Pynchon, S. (2005). *A review of Literature on beginning teacher induction* Center for Strengthening the teaching profession
- Wiebe, R. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms *Teaching and Teacher Education*, 24, 1149-1159.
- Wildman, T. (1989). Teaching and learning to teach: The two roles of beginning teachers *The elementary school Journal* 89 (4), 471-494.
- Wenglinski, H. (2000) *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ. Milken Family Foundation and Educational Testing Services.



Reyes, L. (2011) "Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos". Tesis Doctoral.

- Wong, H. K. (2004). *Induction Programs that keep new teacher teaching and improving* In NASSP Bulletin, 87 (638), 5-27. SAGE Publications.
- Wong, P., Sterling, H., y Rowland, P. (1999). *Effective induction practices for beginning teachers: A qualitative research evaluation study* Paper presented at the Annual meeting of the Arizona Educational Research Organization, Arizona.
- Woods, P. (1994) The conditions for teacher development. In Grimmer, P.P.; Neufeld, J. (Ed.) *Teacher development and the struggle for authenticity: professional growth and restructuring in the context of change*. New York: *Teachers College Press*.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2005). *Investigación Etnográfica. Investigación Acción*. (Tercera ed.). Córdoba, República Argentina Editorial Brujas
- Zamora, G. (2007). ¿Cómo logran las escuelas comprometer afectivamente a sus profesores? *Boletín de Investigación Educativa*, 22(2), 177-192.
- Zeballos, M. (2006). *Estudio Cualitativo sobre las problemáticas y creencias de los profesores principiantes en contexto de pobreza en el cordón urbano de la Provincia de Buenos Aires*. Universidad de Málaga, Málaga.
- Zeballos, M. (2008). Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina In C. Marcelo (Ed.), *Profesores Principiantes e Inserción a la Docencia* (Primera ed., 211-240). Barcelona: Octaedro.
- Zeichner, K. (1990). Teacher socialization. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (329-348). New York: MacMillan.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124.
- Zeichner, K., y Ndimande, B. (2008). Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections on teacher preparation in the USA and Namibia *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(4), 331-343.



Reyes, L. (2011) “Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos”. Tesis Doctoral.

Zorrilla, M. (2009). Repensar la escuela como escenario del cambio educativo. In A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (143-160). Madrid OEI.

Zurita, R. (1993). Formación de Profesores y Calidad de la Educación In G. Hawes y S. Donoso (Eds.), *Formación de Profesores de Educación Media en Chile. Una reflexión necesaria*. Santiago de Chile: CPU.