

Dr. Gerardo Ignacio Sánchez Sánchez // gsanchezs@uautonoma.cl – Mg. Ximena Elizabeth Jara Amigo // xjaraa@uautonoma.cl

Iniciación pedagógica de docentes en contextos «desfavorecidos»: voces de sus preocupaciones

Resumen

Cada vez hay más evidencia empírica, tanto nacional como internacional, respecto de lo que significa ser profesor principiante, fundamentalmente en zonas urbanas, no rurales. Desde una perspectiva que articula tanto aspectos personales, profesionales como institucionales se profundiza en la iniciación pedagógica en 52 profesores principiantes de Educación Básica en zonas rurales de la región del Maule. Metodológicamente se realiza un abordaje cuantitativo bajo modalidad de estudios de casos múltiples, caracterizando la población en estudio a través de un cuestionario autoadministrado. Los resultados preliminares evidencian una preocupación centrada en los desafíos profesionales y quedan en segundo plano las dimensiones personales e institucionales asociadas a la iniciación pedagógica.

Palabras clave: iniciación pedagógica, profesor principiante, factores personales, factores profesionales, factores institucionales.

Abstract

There is growing empirical evidence both nationally and internationally about what it means to be teacher beginner, mainly urban, not rural. From a perspective that articulates personal, professional and institutional deepening in initiating beginning teachers teaching in 52 Basic Education in rural areas of the region of Maule. Methodologically it makes a quantitative mode under multiple case studies, characterizing the study population through a questionnaire. Preliminary results show a concern focused on professional challenges, running in the background personal and institutional dimensions associated with the initiation pedagogy.

Keywords: initiation pedagogical, beginning teacher, personal factors, occupational factors, institutional factors.

Pregunta o el problema a abordar

Existe consenso tanto a nivel nacional como internacional respecto de la necesidad de atraer, insertar y retener profesores de calidad en el sistema educativo (Darling Hammond, 2010, 2007; OCDE, 2011; Louhgran, 2006; comisión de expertos, 2010; Martinic at al, 2010; OCDE, 2005). En Chile, existe muy limitada evidencia empírica respecto de los procesos de iniciación pedagógica en profesores principiantes en zonas rurales, razón por lo que se hace urgente y necesario contar con estudios que aporten insumos para la toma de decisiones en torno a soportes personales, profesionales e institucionales necesarios, que desde la política pública deben generarse para hacer atractivo a los principiantes el insertarse en espacios de ruralidad en nuestro país.

En ese contexto, se pretende obtener una visión situada y contextual de la especificidad de la reciente inserción laboral en contexto de ruralidad, precisando en las preocupaciones declaradas para derivar de ahí los aspectos de su actual perfil profesional que los profesores principiantes sienten mayor necesidad de mejorar.

Objetivo que persigue el proyecto

Conocer y comprender las características del ejercicio profesional del novel docente en los ámbitos personales, profesionales e institucionales.

Revisión de la literatura que sitúe al trabajo dentro de ella

En el contexto nacional, hoy nos encontramos en un escenario de constante preocupación por modificar las condiciones en que se desarrolla la actividad educativa, lo que configura una fuerte exigencia para los profesores. Por una parte, se espera que estos posean y desarrolleen una amplia gama de conocimientos, destrezas y habilidades para hacer transferible un saber (dimensión cognitivo-pedagógica). Por otra, se espera, además, que posean y desarrolleen una serie de competencias tanto personales, profesionales como sociales, que les permitan convertirse en profesionales autónomos, capaces de realizar trabajo profesional compartido y solidario dentro de una institución escolar (dimensión relacional/institucional).

Especificamente, tales desafíos de la política pública educativa ponen de manifiesto lo que desde diferentes sectores se constituye en un imperativo. Así por ejemplo, el Informe McKinsey (2007) es claro al señalar que la calidad de un sistema educativo pasa necesariamente por la calidad de sus docentes; del mismo modo, el Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010), confirma también la importancia del profesorado para el aprendizaje de los estudiantes; paralelamente, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera evidente la contribución directa que realizan los docentes en los procesos de aprendizaje de niños y jóvenes, en la conformación de marcos institucionales escolares de calidad y, consecuentemente, en la mejora global de la calidad de la educación (ver Darling Hammond, 2010, 2007; OCDE, 2011; Louhgran, 2006; comisión de expertos, 2010; Martinic at al, 2010; OCDE, 2005).

Lo anteriormente señalado se vuelve un tema de alta preocupación cuando focalizamos, por ejemplo en la región del Maule, pues ella se encuentra entre las cinco con

puntaje promedio en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) más bajos; entre las tres con menores ingresos y con una tasa más baja de población urbana: estos datos sugerirían que los colegios a los que han asistido los jóvenes estarían en condiciones deficitarias para preparar a esta población. Ello considerando que se cuenta con un universo de 905 establecimientos educacionales, de los cuales 605 corresponden a establecimientos municipalizados.

El problema es mayor cuando nos detenemos en aquellos profesores que recién se insertan en el medio escolar, toda vez que la literatura existente (Veenman, 1984; Bullough, 1997; Nault, 1999; Orland Barack, 2008; Wang, 2010) da cuenta de una amplia gama de problemas que experimentan los profesores principiantes en su iniciación pedagógica. Estos pueden estar vinculados con aspectos personales; profesionales, relacionados con la transferencia pedagógica de un determinado conocimiento disciplinar; referidos a aspectos institucionales, vinculados con el tipo y grado de adaptación que debe hacer el profesor principiante respecto del contexto social en que se desarrolla su actividad docente.

De ahí que tanto en el ámbito europeo como norteamericano, diversos autores (Marcelo, 2008; Vonk, 1995; Feiman-Nemser, 2010) resalten la creciente preocupación por estudiar al profesor principiante que debuta en su ejercicio docente. Particularmente, en el ámbito latinoamericano, el proceso de iniciación pedagógica aparece como una necesidad de estudio emergente, en la medida que puede dar pistas respecto del conjunto de factores personales, profesionales e institucionales que permitan concebir la carrera docente como un espacio de desarrollo profesional, con un carácter permanente (más allá de una estrategia pasajera), dinámico (asignándole al docente un papel más activo) e interactivo (entre institución escolar e institución formadora, por ejemplo). (Cornejo, 2008; Marcelo, 2008; Davini, 1995; Vaillant, 2002, 2009).

Cabe señalar que en términos de estudios referidos al tema en Chile, la producción es escasa (ver los estudios de Cornejo 2002, 2008; Fuentealba, 2003, 2006; Ávalos, 2004; MINEDUC, 2005; Araneda et al, 2005; Boerr, 2010), sin embargo coinciden en señalar la complejidad a la cual se enfrenta el profesor novel respecto a preparar clases, atender individualmente a los estudiantes, la sobrecarga de horas y el escaso tiempo disponible, así como también cómo la cultura escolar actúa como agente que favorece u obstaculiza el desarrollo posterior del principiante. Es preciso indicar que la evidencia empírica acumulada refiere principalmente a profesores que se desemvuelven en zonas urbanas del país.

Desde el punto de vista de la política pública es posible constatar la visibilidad del foco en el profesor principiante en diversos momentos, así en el año 2005 MINEDUC aprobó los lineamientos de una «Política de Inducción de Profesores Nuevos» (MINEDUC, 2005), entre otros como respuesta a las recomendaciones del Informe de la OCDE en este sentido, lo que permitió la implementación de una experiencia piloto de formación de mentores para apoyar a los docentes principiantes (Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación: 179).

Posteriormente, en el año 2007, se diseñó un programa de formación piloto y en el año 2008 se implementó. Dicho programa contó con el apoyo de la Organización

de Estados Iberoamericanos, donde el foco estuvo principalmente en la formación de mentores. Instancia en la que participaron sólo dos universidades a nivel nacional. El reconocimiento de esta experiencia por parte del Ministerio de Educación permitió que durante el año 2009 se desarrollara, en cuatro universidades, un Diplomado de Formación de Mentores.

En el año 2010, el Panel de Expertos (Beyer y otros, 2010) puso de manifiesto en relación a los procesos de inducción, la existencia de estudios que avalan que la calidad de la experiencia profesional en los primeros años de enseñanza se considera crucial, tanto para mejorar las tasas de conservación docente (al mejorar la eficacia y satisfacción en el trabajo), como para ayudar a nuevos docentes a aplicar el conocimiento teórico adquirido.

Actualmente el programa INICIA, contempla dentro de sus líneas de trabajo el desarrollo de espacios de apoyo a los profesores principiantes como un elemento clave para lograr una formación de profesores, que si bien se inicia en la Universidad no culmina en ella, razón por la cual los procesos de acompañamiento en los primeros años de ejercicio profesional se vuelven fundamentales, y de ahí el saber qué sucede en dicha etapa crucial.

Consideramos que la iniciación pedagógica, más que un proceso individual, lineal y progresivo, es multifactorial, dinámica y altamente interactiva, que otorga una riqueza interpretativa de mejor calidad a la comprensión de dicho proceso. Esto implica complejizar también el tema del Desarrollo Profesional Docente, en la medida que este deja de ser una propuesta de carácter individual, que afecta sólo al Profesor Principiante; si no que este Desarrollo abre también demandas a la propia institución escolar/institución formadora, en el sentido de generar espacios de aprendizaje y formación, de análisis de rutinas, significados compartidos, modalidades de interacción, en suma la posibilidad de analizar la cultura profesional que ella genera y promueve.

De lo anterior se desprende que la posibilidad de que el profesor que se inicia tenga una iniciación pedagógica orientada hacia una perspectiva de desarrollo profesional docente de carácter permanente (Vonk, 1995; Day, 2006; Day and Gu 2010), no depende sólo de aquellos dispositivos adquiridos en su historia como estudiante o en su formación inicial. En gran medida, serán las primeras experiencias vividas por el profesor principiante (ya sea enfrentándolas aisladamente, con algún tipo de apoyo informal o con un apoyo organizado) en cualquiera de los aspectos mencionados (personal, profesional, institucional) las que determinarán el tipo y grado de iniciación pedagógica llevada a cabo por este.

La iniciación pedagógica es un período donde se vinculan aspectos asociados al crecimiento personal, donde las preocupaciones aparecen como un foco importante y constituye una instancia de socialización. Proceso en el cual se pasa de ser un estudiante a ser un profesor, poniendo en juego un conjunto de saberes, destrezas y habilidades docentes en un establecimiento educacional.

Desde este enfoque, la iniciación pedagógica dice relación con un proceso altamente interactivo, multifactorial, que intenta explicarse cómo el profesor principiante

interioriza, en su personalidad, los valores de la cultura institucional, cómo se adapta al entorno en que se desarrolla la actividad docente, también cómo afecta el espacio donde se socializa y cómo se adquieren orientaciones que puede no compartir, pero que le permiten el acceso de entrada a un grupo. Lo anterior es necesario entenderlo en una lógica de adaptación y transformación mutua, ya que ambos, profesor principiante e institución escolar, se influyen mutuamente (Marcelo, 2008).

Jordell (1987) menciona cuatro fuentes que influyen en la iniciación pedagógica de los profesores principiantes: la primera, de carácter personal, producto de experiencias previas y creencias respecto de cómo debería ser un buen profesor, junto con la formación recibida; la segunda está referida al aula o a las diferentes interacciones ocurridas al interior de la sala de clases en las cuales se ve involucrado este profesor principiante; la tercera, de carácter institucional, es decir, las relaciones con los pares, directivos y apoderados, determinan otra forma de socialización; la cuarta fuente, de carácter social, está relacionada con el contexto socioeconómico y cultural en el cual está la institución educativa, lo que también actúa como fuente de influencia.

El conjunto de antecedentes presentados nos hace necesario asumir que el proceso de Iniciación Pedagógica requiere ser abordado desde diferentes enfoques; complementariamente, es preciso contar con un marco conceptual amplio que articule adecuadamente la iniciación como parte de un proceso de crecimiento personal y de socialización: de crecimiento personal, en que el Principiante se encuentra en una etapa vital y profesional particular (considerando el tipo de decisiones y situaciones que le toca vivir), lo que puede llegar a determinar el tipo de preocupaciones respecto de su quehacer profesional y el tipo de proceso de aprendizaje que llevará a cabo (el que puede ser de carácter meramente reproductivo, o más dinámico y reflexivo, por ende más propositivo); y de socialización, en la medida que el apropiarse de los patrones, rituales, tipo de interacciones propias de una institución trasciende al sujeto que se inicia, siendo esto un proceso relacional con el conjunto de actores que son parte de una institución escolar.

A partir de los estudios de Vonk (1993, 1995), nos aproximamos a una mirada más comprensiva del Desarrollo Profesional Docente de los principiantes, articulando tres dimensiones (personal, profesional, ecológica), las que en su conjunto permitirían configurar el escenario real donde el profesor principiante se desenvuelve.

Desde una dimensión personal, el profesor principiante se encuentra en un período maduracional (paso de adolescente a adulto), por lo que este no sólo aprende respecto del ser profesor sino que también acerca de sí mismo como individuo, lo que implica una fuerte carga de problemas y estrés. Entre las múltiples situaciones que tensionan este aprendizaje, se encuentran: manejo ante situaciones de gran estrés; respuesta adecuada frente a una variedad de responsabilidades ante padres, colegas, directivos, etc.; manejo de las emociones propias y la orientación de sus estudiantes.

Desde una dimensión profesional, el profesor principiante requiere realizar un ajuste entre lo que aprendió en su proceso formativo (generalmente los profesores que se inician poseen un caudal de conocimiento, en muchas oportunidades desarticulado de la realidad), el tipo de estrategias pedagógicas (los profesores que se inician po-

seen un pobre manejo de estrategias pedagógicas contextualizadas, flexibles, multi-dimensionales que le permiten manejar adecuadamente al grupo) y las estrategias de enseñanza (existe una escasa variedad de estrategias que permitan hacer enseñable un determinado contenido disciplinar) necesarias para desarrollar su quehacer profesional. Desde una dimensión ecológica/institucional se asume la influencia que tiene la institución escolar como poseedora de significados, comportamientos, tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir bajo un clima determinado; creencias respecto de lo que es un buen profesor, lo apropiado tanto en las acciones docentes como en la relación profesor alumno, lo necesario al momento de integrarse a una institución escolar.

Así, estatus social (bajas expectativas de hacer una tarea de envergadura), condiciones de trabajo curricular (aspectos vinculados a la planificación, gestión en el aula, proceso de enseñanza / aprendizaje y las estructuras organizativas que adoptan en dichas instituciones relaciones y acciones en el ámbito institucional), autonomía (incremento de controles burocráticos de los profesores), tareas asignadas (igual que a los veteranos) y formas de trabajo (individualismos por sobre la colaboración) se constituyen en características relevantes para la construcción de dicha profesionalidad. (Marcelo 2008).

Finalmente, en este contexto de incipiente investigación que existe en Chile a nivel regional respecto a los profesores noveles que se incorporan al sistema educativo en zonas rurales y consciente de la importancia que tienen los buenos profesores en el logro de una educación de calidad; en el entendido de que son fundamentales en el desarrollo de una escuela efectiva y en los avances en los aprendizajes de los estudiantes, se ha llevado a cabo esta investigación con este grupo de docentes (con no más de cinco años de servicio) que desempeña sus labores en las zonas rurales de la región del Maule.

En las escuelas rurales, quizás de manera más determinante que en otro tipo de escuelas, la intervención del docente es la que marca la diferencia en lo que los alumnos pueden alcanzar ya que por lo general acompañan a los alumnos durante gran parte de la enseñanza básica, por lo tanto, el docente debe aprender el oficio muy rápidamente para atender a las necesidades múltiples y la mayoría de las veces simultáneas.

La relevancia surge, además de la consideración de que los contextos de ruralidad son dinámicos, desde la necesidad de recoger evidencia que permita facilitar la combinación óptima de oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesionales que mejor funcione en un entorno determinado.

Por otra parte, los contextos de ruralidad en que se inscribe la investigación deberían presentar una clara relevancia en la definición de estrategias de desarrollo regional y nacional. La existencia de escuelas en los sectores rurales constituye en sí mismo una expresión de búsqueda de igualdad de oportunidades en sectores que se caracterizan por la dispersión geográfica de la población.

Es posible visualizar la existencia de dos tipos de aproximaciones a la problemática de educación para la población rural. La primera es la que se desarrolla en torno a una noción de especificidad de la cultura rural; la segunda se vincula a las nociónes de inequidad y falta de oportunidades para la población rural, al compararlo con el desarrollo educativo en el sector urbano. En efecto, resalta en los estudios que el sector rural se ha constituido en una suerte de núcleo duro de rezago educativo cuya

expresión más crítica son las tasas de analfabetismo y, en segundo lugar, las insuficiencias en cobertura, tanto en educación primaria como en secundaria, además de los menores resultados de aprendizaje.

A partir de dichas aproximaciones, situar la discusión sobre ruralidad y sus implicancias educativas supone la revisión de un conjunto de coordenadas, a saber:

- Una disminución relativa del peso de la población rural.
- Una disminución de la importancia de la ruralidad en las estrategias de desarrollo nacionales.
- Emergencia de procesos de reformas educativas orientadas a calidad y equidad educativa.
- Presencia de problemas asociados a la dispersión poblacional y a la polidocencia.
- Situación desmedrada de la educación rural en contraste con la urbana.

En dichos contextos, inician y desarrollan docencia muchos profesores noveles. La evidencia obtenida es clara en revelar el rol fundamental que tiene un profesor efectivo en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas en sus estudiantes. Así también muestran la sustancial y persistente diferencia que existe en los resultados en pruebas estandarizadas de alumnos asignados a diferentes profesores (Rockoff, 2004; Rivkin et al., 2005; Kane et al., 2008; Aaronson et al., 2007).

Metodología e información utilizada

Como estrategia metodológica se opta por el estudio de caso múltiple, en la medida que «son particularmente apropiados para estudiar una situación con cierta intensidad en un período corto de tiempo» y facilitan la identificación de los distintos procesos interactivos que conforman una realidad (Del Rincón y Latorre, 1992). Para la investigación en curso, el caso en estudio es el proceso de iniciación pedagógica vivido por profesores principiantes de enseñanza básica que se desempeñan en establecimientos en zonas rurales de la Región del Maule.

La configuración al caso requirió una aproximación de carácter extensivo (de tipo cuantitativo) a través de la administración de un cuestionario denominado *Inventario sobre Preocupaciones del formador de adultos*, dirigido a la población en estudio que permitió obtener antecedentes para configurar tendencias generales respecto del proceso de iniciación pedagógica (preocupaciones al insertarse laboralmente; reconocimiento de las fuentes de influencia recibida al momento de realizar sus actividades docentes). El conjunto de información obtenida en esta primera fase permitió aproximarnos al conjunto de aspectos, tanto genéricos como particulares del proceso que vive un profesor principiante al momento de iniciarse pedagógicamente.

El proceso de análisis de datos se llevó a cabo a través del uso de la estadística descriptiva y el cálculo de frecuencias absolutas y relativas, como primera aproximación de un trabajo que, en una segunda etapa, avanza hacia una aproximación más intensiva de carácter cualitativo.

Resultados y Conclusiones

Hemos situado el estudio en los contextos de ruralidad, en tanto ambientes donde el tejido social del entorno suele estar debilitado, lo que provoca aislamiento y pérdida de confianza en el otro. Situación que suele afectar a la escuela para afrontar colectiva y consensuadamente los problemas sociales que se viven en el entorno. Complejizan el ejercicio profesional, dotando de fragilidad y sobre demandando el trabajo en aula. En ese escenario, intentamos dar cuenta de las preocupaciones que experimentan quienes se inician en la docencia, procurando hacer visibles distintos pliegues de esta realidad que viven a diario, donde lo social-histórico, lo institucional, lo organizacional, lo material, lo biográfico... constituye un proceso de aprendizaje situado que permite objetivar al novel las condiciones donde él está sosteniendo su práctica.

Es así como el recorte analítico de la investigación se enfoca de manera preponderante a estos docentes principiantes en contextos situados, en el entendido de que en la experiencia escolar concreta se van configurando las prácticas cotidianas de enseñanza, las relaciones y las formas de organización institucionales, al mismo tiempo que en la escuela se expresan y amalgaman distintas tradiciones pedagógicas y matices regionales y normatividades en las que el sujeto docente se inserta (Rockwell, 1997).

Fuertes contrastes caracterizan esta etapa del desarrollo profesional que además coincide con el periodo correspondiente a la primera adultez (Bolívar, 1999), y obliga al profesorado a enfrentar el desafío de enseñar una disciplina en particular; y en paralelo aprender a decodificar e interactuar en un contexto particular desconocido para él. Teniendo presente que las instituciones educativas, y particularmente aquellas situadas en contextos de ruralidad donde el docente se inserta a trabajar en sus primeros años, se constituye, también, en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, ya que son los espacios en los que los profesores principiantes están aprendiendo a enseñar conforme enseñan (Perrenaud, 1994).

En contextos de ruralidad y teniendo en consideración los desafíos de este primer proceso de socialización profesional, las preocupaciones de los profesores principiantes permiten dar cuenta de una realidad donde se interrelacionan de manera multifactorial los siguientes ámbitos:

1. Personal

| AFIRMACIÓN ¹ | TA | A | I | D | MD |
|--|------|------|------|------|------|
| En estos momentos lo que más me preocupa es mi propio equilibrio personal. | 7.6 | 15.3 | 7.6 | 38.4 | 30.7 |
| Me preocupa que los alumnos me respeten. | 62.2 | 15.3 | 7.6 | 30.7 | 7.6 |
| Lo que más me desconcierta es no estar seguro de lo que se espera de mí. | 15.3 | 15.3 | 15.3 | 38.4 | 23.0 |

¹ La escala conceptual empleada consiste en: TA: Totalmente de acuerdo; A: De acuerdo; I: Indiferente; D: Desacuerdo; MD: Muy en desacuerdo

| AFIRMACIÓN | TA | A | I | D | MD |
|--|------|------|------|------|------|
| Me cuestiono a menudo si realmente merece la pena lo que hago. | 23.0 | 7.6 | 7.6 | 15.3 | 23.0 |
| En estos momentos me preocupa mucho fortalecerme como profesor | 62.2 | 30.7 | | 7.6 | |
| Me preocupa lo que mis colegas piensen de mí. | 15.3 | 15.3 | 38.4 | | 15.3 |
| Me preocupa sentirme inseguro como profesor. | 30.7 | 30.7 | 15.3 | | 15.3 |

Desde el punto de vista individual, los profesores principiantes declaran la presencia de un sentimiento de inseguridad como profesor (61.4%), pero no de dificultades en cuanto a su equilibrio personal (22.9%). Desde el punto de vista personal, hay un foco en lograr el respeto de los alumnos (77.5%); y la preocupación por fortalecerse como profesor (100%). No aparece relevante y decisiva la atención a lo que los pares, es decir los otros profesores, piensen respecto a ellos (69% afirma indiferencia y desacuerdo). Tampoco se visualiza una preocupación por cuestionarse respecto a lo que se hace en el ejercicio de la docencia (61.4% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con dicha afirmación). Llama la atención la separación que declaran entre la dimensión del ser respecto a lo que la docencia implica, pues entendida la iniciación como un proceso maduracional, supone no sólo aprender respecto del ser profesor sino que también acerca de sí mismo como individuo, lo que implica una fuerte carga de problemas y estrés.

2. Profesional

| AFIRMACIÓN | TA | A | I | D | MD |
|---|------|------|-----|------|-----|
| Me preocupa que mis alumnos aprendan en mis clases. | 100 | | | 38.4 | |
| Me preocupa ser justo con los alumnos cuando los evalúo. | 84.7 | 15.3 | | | |
| La disciplina es una de mis mayores preocupaciones. | 15.3 | 30.7 | 7.6 | 30.7 | 7.6 |
| Me inquieta que en mi clase se pierda el tiempo. | 53.8 | 46.1 | | 38.4 | |
| El orden y la disciplina son fundamentales para el funcionamiento de mi clase | 53.8 | 46.1 | | | |
| Para mí es fundamental tratar a cada alumno en función de su capacidad | 53.8 | 38.4 | 7.6 | | |
| Me preocupa mantener buenas relaciones con los alumnos | 92.3 | 7.6 | | | |

Desde el punto de vista profesional, la iniciación para este grupo de profesores principiantes pone el foco de preocupación en los alumnos y sus posibilidades de aprender (100%). En consecuencia, tratar a cada alumno en función de capacidad: cómo son, cómo aprenden, cómo se comportan, cómo lograr su atención y concentración (92.2%) es fuente de interés. Lo anterior encuentra su correlato en la inquietud por ser justo en la evaluación de los estudiantes (84.7%). Consideran como soporte importante del proceso formativo la atención a la disciplina y el orden y, particularmente, la optimización del tiempo (53.8% y 46.1%, declara estar muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente).

En el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores principiantes refieren la importancia de las buenas relaciones con los estudiantes (92.3%).

Profesionalmente, estos profesores están en proceso de ajuste de lo aprendido en el proceso formativo, en términos del tipo de estrategias pedagógicas contextualizadas, flexibles, multidimensionales que le permiten manejar adecuadamente al grupo y al contexto en que se encuentran insertos.

3. Institucional

| AFIRMACIÓN | TA | A | I | D | MD |
|---|------|------|------|------|------|
| Me gustaría informarme sobre cómo enseñan los demás compañeros. | 46.1 | 46.1 | 7.6 | | |
| Me preocupo por coordinarme con mis colegas de ciclo/nivel. | 62.2 | 23.0 | 15.3 | | |
| En la escuela sólo es necesaria la coordinación en ciertos temas. | 15.3 | 30.7 | | 15.3 | 38.4 |
| Me estoy preocupando por animar a otros colegas de mi escuela a iniciar proyectos de innovación o de investigación. | 7.6 | 38.4 | 23.0 | 15.3 | 15.3 |

En el ámbito institucional, la cultura escolar aparece dentro de los focos de cuidado para los principiantes. Específicamente, consideran necesario saber cómo otros colegas enseñan y trabajan (92.2%); valoran la coordinación con los colegas de ciclo o nivel (85.2%). Sin embargo, dicha articulación la creen necesaria sólo en determinados ámbitos (46%). Respecto a la impronta para iniciar y animar la innovación a través de proyectos, las valoraciones se muestran dispersas.

Es posible observar una escasa atención al influjo condicionador que presenta el contexto institucional, pues el ámbito de desasociego, interés, intranquilidad o cuidado para los profesores principiantes se encuentra circunscrito al contexto áulico.

4. Valoración

| AFIRMACIÓN | TA | A | I | D | MD |
|--|------|------|------|------|----|
| Creo que puedo hacer aportes importantes en la escuela a pesar de mi poca experiencia. | 77.0 | 23.0 | | | |
| Me encuentro capacitado para asesorar a otros profesores recién titulados. | 53.8 | 38.4 | | 7.6 | |
| Otros profesores podrían aprender mucho si vinieran a observarme a mi clase | | 53.8 | 30.7 | 15.3 | |
| Creo que por ahora no me va tan mal como profesor | 53.8 | 38.4 | | 7.6 | |

En su proceso de iniciación profesional, consideran que no les está resultando mal el desarrollo de la docencia (92.2%) y por lo mismo, se creen capaces de constituirse en un aporte al contexto donde trabajan, pese a la poca experiencia (77% y 23%, se declara muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente con esta afirmación). Dicho aporte, se traduce incluso en la confianza que declaran para asesorar a otros profesores recién titulados (92.2%).

5. Expectativas

| AFIRMACIÓN | TA | A | I | D | MD |
|--|------|------|------|------|------|
| Quisiera responder a las necesidades individuales de los alumnos. | 62.2 | 30.7 | | | |
| Creo que con el paso del tiempo iré mejorando como profesor. | 92.3 | 7.6 | | | |
| Creo que podría desempeñar puestos de responsabilidad en mi escuela (Director, Jefe de UTP, Coordinador de Ciclo, Departamento...) | 38.4 | 38.4 | 15.3 | 7.6 | |
| No creo que necesite participar mucho en actividades de formación de profesorado. | 7.6 | 15.3 | | 15.3 | 53.8 |
| Necesito participar en cursos de perfeccionamiento para aprender más. | 69.2 | 30.7 | | | |
| Me gustaría recibir más información sobre cuestiones de metodología, evaluación, disciplina, etc. | 92.3 | 7.6 | | | |
| Creo que necesito informarme más para mejorar como profesor. | 61.5 | 15.3 | | 15.3 | 7.6 |

En relación a las representaciones que el profesor principiante tiene sobre el deber ser de la profesión, llama la atención que el 92.3 considera que con el paso del tiempo irá mejorando como profesor, lo cual se corresponde con la expectativa de responder a las necesidades individuales de los alumnos (62.2% y 30.7% muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente). Las expectativas se encuentran asociadas a la idea de una formación continua como elemento de soporte para mejorar en el ejercicio de la docencia. Así, declaran la necesidad de recibir capacitación en cuestiones de metodología, evaluación y disciplina (92.3%) para lograr mejorar como docente (76.8% declara estar de acuerdo y muy de acuerdo). Sus expectativas fundamentalmente se asocian al quehacer pedagógico en aula.

6. Condiciones de trabajo

| AFIRMACIÓN | TA | A | I | D | MD |
|--|-----|------|---|------|------|
| Mis condiciones de trabajo me permiten trabajar con tranquilidad. | 7.6 | 15.3 | | 38.4 | 38.4 |
| Creo que puedo permanecer trabajando en este establecimiento. | | | | 92.3 | 7.6 |
| Tengo el apoyo de mis colegas para mejorar en el desarrollo de mis clases. | 7.6 | 30.7 | | 30.7 | 23.0 |

En este apartado nos encontramos con esos elementos que terminan generando sentimientos de disonancia que afectan las representaciones que el profesor principiante tiene sobre el deber ser de la profesión. Desde su perspectiva las condiciones de trabajo están cruzadas por la idea de fragilidad y precariedad que queda reflejado en lo incierto de la continuidad del empleo y los dispares niveles de apoyo que tienen de los otros profesores para llevar a cabo el proceso de iniciación pedagógica.

El presente estudio ha permitido aproximarse a la iniciación profesional, poniendo de manifiesto las siguientes ideas:

En primer lugar, el proceso de iniciación pedagógica se circunscribe exclusivamente al contexto aúlico y, con ello, a la docencia y al trabajo con los estudiantes. Por lo tanto, sus focos de interés son los referidos al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Les generan intranquilidad temas como el orden y la disciplina, la relación con los estudiantes y las formas como evalúan. Desde su mirada, buscan obtener y mantener el respeto de sus estudiantes. En ese mismo sentido, sus expectativas se vinculan con la formación continua y por ende la necesidad de seguir avanzando en la docencia.

En segundo lugar, los principiantes relacionan la docencia con una actividad en la cual se puede ir mejorando. Son conscientes de los recursos que poseen a pesar de la falta de experiencia y que dichos recursos pueden apoyar a otros profesores.

En tercer lugar, perciben la necesidad del apoyo de otros profesores, para revisar lo que se hace. Los principiantes logran darse cuenta que la interacción con otros, en otros casos los profesores experimentados se transforman también en una fuente de aprendizaje profesional.

Finalmente, para este grupo de profesores el proceso de iniciación pedagógica encuentra fuertes demandas en la dimensión profesional y una escasa presencia de las dimensiones personal e institucional.

No logran desarrollar conciencia respecto al influjo de lo institucional en el proceso de aprendizaje profesional, es decir, no perciben la influencia que tiene la institución escolar como poseedora de significados, comportamientos y rituales que la escuela estimula y se esfuerza en reproducir bajo un clima determinado.

Por otra parte, tampoco logran relevar la dimensión individual del proceso de iniciación pedagógica, probablemente por estar centrados en el desarrollo de la tarea y en la búsqueda de las herramientas y dispositivos en el contexto del aula, en los estudiantes, en el perfeccionamiento, sin detenerse en el conjunto de desafíos acerca de sí mismo como individuo que lo anterior encierra.

Bibliografía

- ARANEDA, N. *Inducción profesional docente*. Estudios pedagógicos Vol. 1. N° 20051.
- ARDONIO, J. *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Bs Aires: Ed. Noveduc, 2000
- ÁVALOS, B., CARLSON, B. y AYWIN, P. *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. ¿Cuánto sienten que saben un cómo perciben su capacidad docente en relación a los temas de enseñanza asignados?* Informe de investigación, proyecto Fondecyt 1020218. 2004
- BEYER, H. – Coordinador. *Panel de expertos para una educación de calidad. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago, 2010.
- BOERR, I. *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. OEI, Chile.2010.
- BULLOUGH, R. *Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education*, en: Biddle, B; Goodson, I. (edit). International handbook of teachers and teaching, Kluwer Academic Publishers, Londres, pgs. 79 – 134. 1987
- CORNEJO, J. et al. *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 Educacional, 17, pgs. 362 – 385. 2002
- CORNEJO, J. *Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile*. En Marcelo, C. El profesorado principiante, inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008
- DAY, C. *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, 2006
- DAY, C. And Qing Gu. *The new Lives of Teachers*. Edit. Routledge. UK. 2010
- DAVINI, Mª. *La Formación Docente en Cuestión*. Buenos Aires: Paidos, 1995.
- DARLING Hammond, L. *Teaching and Educational Transformation*. In: A. Hargreaves et al. (eds.) Second International Handbook of Educational Change. Springer, UK. 2010
- DARLING Hammond, L. *Powerfulteacher education: Lessons from exemplary programs*. San Fracisco: Jossey – Bass Publishers. 2007
- FEIMAN Nemser, Sh. *Multiples meanings of new teachers induction*. In: Wang, J. et al. Past, present and future on teacher induction: An anthology for researcher, policy makers and practitioners. Estover Road, UK. 2010
- FUENTEALBA, R. *La Inserción Profesional de Profesores Principiantes de Enseñanza Media*. Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile. No publicada. 2003
- FUENTEALBA R. *Desarrollo Profesional Docente: Un marco comprensivo para la iniciación Pedagógica de los Profesores Principiantes*. Foro Educacional. N° 10. Universidad Católica Silva Henríquez. 2006
- JORDELL, K. *Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers*, Teaching and Teacher Education, vol 3, nº 3. 1987

- LOUGHAN, J. *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*, London: Routledge. 2006
- MCKINSEY & Company. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. 2007
- MARCELO, C. *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Ediciones Barcelona: Octaedro, 2008.
- MARCELO, C. *Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios*, en Profesorado, Revista de Curriculm y formación del profesorado, Vol. 13, Nº1. 2009.
- MARTINIC, S. y ELACQUA, G. Edit. *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Ediciones PUC, 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CPEIP. *Carrera profesional Docente, un desafío para Chile*. 2005
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CPEIP. *Propuesta de un política de inducción a profesores nuevos*. 2005
- NAULT, T. *Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe en*: Hétu, J., Lavoie, M., Baillauquès (edit) Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?, De Boeck, Sherbrooke, Canadá. 1999
- OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación en Chile*. Francia, 2004
- OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación superior en Chile*. Ministerio de Educación, Chile, 2009
- OCDE. *Building a High Quality Teaching Profession. Lesson from around the world*. France, 2011
- ORLAND – Barak, L & YINON, H. *El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes*. En: Marcelo, C. *Profesores Principiantes e inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.
- PAQUAY, L. et al. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Leopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (coords) FCE, 2010
- VAILLANT, D. *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Nº25. PREAL, 2002.
- VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente, en Profesorado, revista de Curriculm y formación del Profesorado, Vol.13, Nº1. 2009
- VEENMAN, S. *Perceived problems of beginning theachers. Review of educational research* Nº 51. 1984
- VONK, J. *Mentoring Beginning Teachers: Development of a knowledge base for mentors*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. Atlanta, 1993.
- VONK, J. *Teacher Induction: An Essential Element at the Start of Teachers' Careers*, Revista Española de Pedagogía, nº 200, pgs. 5-22. 1995
- WANG, J. et al. *Past, present and future on teacher induction: An anthology for researcher, policy makers and practitioners*. Estover Road, UK. 2010.