

¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes

What do Teachers Learn in Their First Year of Practice? Beginning Teachers' Own Experiences

Andrea Ruffinelli

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Chile

Resumen

Este es un trabajo cualitativo que aborda las representaciones de docentes principiantes acerca de los aprendizajes que construyen en su primer año de ejercicio profesional respecto de la enseñanza y el aprendizaje, tensionando un supuesto relativo a variaciones según la selectividad del programa de formación inicial y según el contexto de iniciación docente. Los análisis se realizan utilizando la metodología de la *teoría fundamentada*, a partir del discurso de once docentes principiantes chilenas, en el contexto de una investigación mayor que hace seguimiento a sus primeros tres años de ejercicio profesional. Los resultados sugieren que el supuesto opera, pero muestran transversalidades que tensionan la retroalimentación entre formación inicial y demandas del ejercicio docente, así como el rol formativo de la experiencia en un escenario de discutible calidad de la formación inicial, la ausencia de acompañamiento en la iniciación y los efectos de un sistema sustentado en estándares, rendición de cuentas y desempeño individual.

Palabras clave: formación de profesores, inserción laboral, subjetividad, investigación cualitativa, teoría fundamentada

Correspondencia a:

Andrea Ruffinelli

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Investigadora asociada del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE, liderado por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Erasmus Escala 1825, Santiago.

Correo electrónico: aruffine@uahurtado.cl

Este documento es el producto de una investigación de la sublínea de Formación Inicial Docente, financiada por el CEPPE.

© 2014 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.5

Abstract

This is a qualitative study that addresses the experiences of beginning teachers regarding the learning that they build in their first year of practice with respect to teaching and learning, testing assumptions of variations depending on the selectivity of the institution and the context of starting to teach. Analyses were performed using the methodology of 'grounded theory', based on the discourse of 11 Chilean beginning teachers in the context of broader research tracking the first three years of their professional practice. However, the results suggest that the assumptions apply, but show certain transversalities that strain the feedback between initial training and the demands of teaching practice, as well as the formative role of experience in a context of debatable quality of initial training, lack of support for beginning teachers, and the effects of a system based on standards, accountability, and individual performance.

Keywords: teacher education, employment, subjectivity, qualitative research, grounded theory

La investigación acerca de la vida de los docentes indica que su formación profesional no culmina en la titulación, y que al iniciar el ejercicio profesional comienza una etapa de aprendizaje docente fundamental para su desempeño posterior (Ávalos, Carlson, & Aylwin, 2004).

Marcelo (1988) concibe la formación del profesorado como un proceso continuo, sistemático y organizado, que abarca la totalidad de la carrera docente y que consta de varias etapas, entre las que la fase de iniciación en el ejercicio es particularmente crítica para el desarrollo profesional. *La inserción profesional* supone el proceso de transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo, como parte de un continuo de desarrollo profesional (Cornejo, 1999; Flores, 2008; Marcelo, 2009). Esta etapa se extendería por tres (Imbernón, 1994) a cinco años (Ávalos et al., 2004) y se caracterizaría por constituir «un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal» (Marcelo, 2009, p. 5).

La literatura describe que el profesor principiante experimentaría una multiplicidad de situaciones no contempladas en la formación inicial, que aparecen solamente en la situación real de ejercicio docente (Ávalos, 2009; Marcelo, 1991; Veenman, 1984); y si bien es cierto que unas mejores experiencias prácticas y de contacto con las escuelas durante la formación docente pueden adelantar este aprendizaje, estas no son capaces de reemplazar lo que es susceptible de ser aprendido solo en la situación misma de enseñanza (Ávalos et al., 2004; Borko, 2004).

La literatura también ha descrito claves, tareas y conocimientos que constituyen aprendizajes propios de la iniciación docente (Feiman-Nemser, 2001; Marcelo, 2009); sin embargo, los aprendizajes específicos y situados que se están construyendo a partir de diferentes modelos formativos y contextos de inserción profesional han sido menos explorados.

En un contexto nacional como el chileno, de profunda desigualdad y segmentación social y educativa, resulta de particular interés una indagación de esta naturaleza, considerándose la pertinencia de estudiar a los principiantes de manera contextual y situada (Ávalos, 2009; Eirín, García, & Montero, 2009).

En este escenario, surgen al menos dos preguntas: ¿qué representaciones tienen los profesores principiantes acerca de lo que aprenden respecto de la enseñanza y el aprendizaje en su primer año de ejercicio profesional?, y, considerando el contexto chileno, ¿qué diferencias hay en estas representaciones según la formación recibida y el contexto de iniciación? —dadas las diversas ofertas formativas disponibles, a partir de distintas exigencias de acceso a las carreras pedagógicas, y los contextos de iniciación docente existentes, marcadamente diferentes, caracterizados por una fuerte segregación socioeconómica y cuya regulación recae fundamentalmente en el mercado y sus estándares, mecanismos de competencia, y de rendición de cuentas e incentivos individuales—.

La hipótesis de trabajo apunta a que la selectividad del programa formativo (y con ello, las características de los estudiantes de pedagogía derivadas de su capital socioeconómico y cultural de origen) y las características del contexto de iniciación docente inciden en las representaciones que los docentes principiantes tienen de los aprendizajes construidos acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Algunos referentes conceptuales

Formación inicial docente e iniciación profesional

Marcelo (2006) y Orland-Barak (2008) señalan que los nuevos docentes perciben que los saberes necesarios para el ejercicio que los distintos tipos de escuela requieren no se están construyendo durante la formación inicial. En general, dan cuenta de una gran insatisfacción con la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas se focalizan en su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña y la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001). En Chile, esta situación es refrendada por la Comisión sobre Formación Inicial Docente (Mineduc/OEI, 2005) y el Panel de Expertos (Mineduc, 2010) y se cristaliza en los debates acerca de la calidad de la formación inicial docente y la de los egresados de las carreras de pedagogía.

Evaluaciones como la aplicada a futuros profesores (INICIA¹) ponen en evidencia que son múltiples los desafíos pendientes en este ámbito, incluida la segregación que trasciende las escuelas, alcanza a las instituciones formadoras y se perpetúa en las escuelas como lugares de trabajo, en un círculo de segmentación caracterizado por profesores cuyos establecimientos escolares de origen tienen características de selectividad y prestigio similares a las de las instituciones de formación inicial a las que acceden para cursar carreras pedagógicas, y luego se insertan profesionalmente en establecimientos educativos de las mismas características (Meckes & Bascope, 2012; Ruffinelli & Guerrero, 2009).

Los resultados de esta prueba —que han sido criticados por su sesgo de voluntariedad, no representatividad y falta de alineación con objetivos formativos explícitos— son calificados por el propio programa homónimo como «preocupantes», pues indican que la mayoría de los docentes recién egresados no cuenta con los saberes mínimos necesarios para desempeñarse idóneamente. En la última medición (2012)², el 60% obtuvo la calificación de «insuficiente» en el área de conocimientos disciplinarios y más de un tercio alcanzó resultados del mismo tipo en conocimientos pedagógicos, observándose una gran variabilidad de niveles de logro según institución formadora, evidencia de los itinerarios circulares antes señalados, mostrando en los futuros profesores una heterogeneidad en sus logros a nivel de conocimientos, que se asocia al origen socioeconómico, en un escenario básico de precariedad.

En contraste, y desde la mirada de los propios docentes, otra investigación nacional sugiere la presencia de altos niveles de satisfacción con la formación inicial y con el propio desempeño entre los profesores principiantes; sin embargo, al mismo tiempo sugiere que la selectividad de los programas formativos y el contexto de iniciación docente se vinculan con debilidades formativas diferenciadas (Ruffinelli, 2013).

Iniciación docente y contexto

El macro contexto: nacional e internacional. Ávalos (2013) señala que, si bien es cierto que el campo de acción docente tiene una especificidad sobre la que deben actuar los profesores, sustentados en su preparación y juicio experto (Abbott, 1988; Ávalos, 2013), dicho campo es vulnerable a las modificaciones en estructuras fundamentales como el currículo, a los modos de administrar el sistema educativo y al nivel de prescripción externa sobre cómo ejercer la docencia (Ávalos, 2013; Tenti Fanfani, 2006).

Como señala Darling-Hammond (2012), la masificación del sistema escolar en la sociedad del conocimiento ha puesto a las naciones en la encrucijada de optar por reformas educativas fundamentalmente de dos tipos: a) basadas en la equidad y el desarrollo de capacidades y b) sustentadas en la rendición de cuentas e incentivos. Las primeras configuran sistemas educativos intelectualmente desafiantes, basados en un currículo reflexivo y en la promoción de habilidades complejas y colaborativas, avaladas por un

¹ La prueba INICIA es un test de papel y lápiz, no vinculante, que rinden voluntariamente egresados de carreras de pedagogía (educación básica, parvularia y, desde 2012, educación media) de entidades chilenas, en ámbitos de conocimientos disciplinarios, pedagógicos y comunicación escrita, para evaluar la calidad de la formación inicial docente.

² Mineduc (2013).

alto nivel de calificación de sus docentes y sistemas de rendición de cuentas orientados a la evaluación permanente, con fines de retroalimentación y mejora de capacidades.

El otro grupo de reformas se vincula a la gobernanza escolar sustentada en estrategias de mercado, en la competencia. Incorpora exámenes nacionales apoyados en motivaciones extrínsecas, desarrollándose un trabajo escolar orientado a responder tales pruebas, derivando en estrechamiento del currículo; individualizando y desprofesionalizando la docencia, reduciendo la inversión en formación de profesores y desvinculándola de la academia. Chile es uno de los países que ha orientado su reforma educativa en este sentido.

El microcontexto: entorno y establecimiento educativo. Feiman-Nemser (2001) plantea que los docentes que se inician tienen dos tareas que cumplir: enseñar y aprender a enseñar, considerando que hay claves de la docencia que solo se adquieren en la práctica. Para Marcelo (2009), son cinco las tareas fundamentales que deben desarrollar:

Adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula y continuar desarrollando una identidad profesional. El problema es que esto deben hacerlo cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 2009, p. 6).

El estudio TALIS³ corrobora esta última idea (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll, & González, 2012).

Algunos autores identifican la fase de iniciación con el (des)encuentro de tres dimensiones: a) las características de la formación inicial, b) las características de los contextos escolares donde se inserta el principiante y c) las formas de apoyo y la presencia o ausencia de mentorías u otros apoyos que «suavicen» el proceso (Cornejo, 1999; Ingersoll & Strong, 2011; Marcelo, 2009; Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Ávalos y colaboradores (2004) indican que en el ejercicio real el docente enfrenta demandas, cuenta con más o menos apoyos y hace preguntas que reciben o no respuesta, elementos que son interpretados por el docente en un proceso que modifica en mayor o menor medida su identidad profesional, en mayor o menor conexión con su formación inicial. Desde esta perspectiva, la literatura indica que no resulta indistinto el programa de formación inicial (Marcelo, 2006) ni tampoco el sistema educacional o tipo de escuela en la que se desempeñan los docentes para efectos de su reconfiguración profesional (Ávalos, 2009).

Es así como diversas investigaciones señalan que los docentes asumen distintas perspectivas de sí mismos, de su capacidad para enseñar, de su satisfacción con la profesión y de las estrategias para abordar los primeros años cuando trabajan en contextos que se caracterizan por distintas formas de abordar sus proyectos curriculares, las relaciones entre docentes, los apoyos a los profesores principiantes y las condiciones laborales (Ávalos, 2009; Lam & Yan, 2011; Long, Halla, Conway, & Murphy, 2012).

Lortie (1975) indica que se trata de un aprendizaje en solitario, razón por la que correspondería un aprendizaje experiencial. La evidencia sobre culturas escolares indica que escasean las prácticas de apoyo y que a los docentes más jóvenes se les recarga de trabajo y se les «moldea» en relación con las dinámicas y prácticas que determina la institución escolar (Ávalos, 2009). Adicionalmente, se observa que la acción por parte de los centros educacionales tiende a carecer de un efectivo y sostenido acompañamiento y apoyo en su iniciación y socialización pedagógica (Cornejo, 2008).

Un estudio nacional (Ruffinelli, 2014)⁴ sugiere que la mayoría de los profesores principiantes encuestados no recibe apoyo especial del establecimiento educativo en que se inicia, incluso alrededor de un tercio señala que el principal obstáculo de su iniciación fue haber tenido que «arreglárselas solos». En este sentido, la literatura reconoce que los procesos de inducción docente han sido insuficientemente investigados; sin embargo, el nivel de desarrollo del campo permite observar beneficios en los países donde se ofrecen tales apoyos (Menter et al., 2010; OCDE, 2009).

³ TALIS: Teaching and Learning International Survey, encuesta internacional desarrollada por la OCDE. El documento da cuenta de la experiencia de los nuevos profesores, según encuesta aplicada en dos países en 2008.

⁴ Resultados de estudio desarrollado sobre 890 docentes principiantes egresados de 23 instituciones de educación superior chilenas y a 232 de sus empleadores o jefes directos, en el marco de la sublínea de Formación Inicial Docente del Centro de Investigación de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, financiado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (Conicyt).

Metodología

El trabajo de estas páginas se inscribe en el marco de una investigación cualitativa mayor⁵ y da cuenta del análisis de un corpus parcial de la indagación, correspondiente a entrevistas realizadas el año 2012 a once docentes de pedagogía básica formadas en Chile, hacia fines de su primer año de inserción profesional⁶. Las docentes principiantes fueron seleccionadas atendiendo criterios de viabilidad y relevancia para los fines investigativos, procurando cubrir la diversidad existente respecto de selectividad en los programas formativos y heterogeneidad de contextos de iniciación docente. Las profesoras se formaron en seis instituciones: cinco de ellas lo hicieron en programas selectivos, otras cinco en programas de selectividad baja y una en un programa no selectivo⁷, y se iniciaron profesionalmente en diversos contextos escolares, en términos de vulnerabilidad social y económica y de exigencias y apoyos a la docencia por parte de las entidades educativas. Esta información se sintetiza en la tabla que sigue:

Tabla 1
Caracterización básica de los casos en estudio

| Docente | IES (1) | Selectividad (2) | Acreditación (años) (3) | Especialidad | Dependencia (4) | NSE escuela (5) | Exper. docente/ meses | Ejercicio esp. (6) | Horas (7) | Exigencias (8) | Apoyos (9) | Rol |
|---------|---------|------------------|-------------------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------------|--------------------|-----------|----------------|------------|---|
| 1 | | | | | PS | B | 3 | Sí | 40 | D | MD | Apoyo aula Leng. y Com. 1° a 4° Prof. Computación 3° a 8° |
| 2 | C1 | A | 4 | Leng. | PS | B | 6 | No | 40 | B | MD | Prof. todos subsectores 3°, Prof. jefe 3°, prof. taller Leng. 2.º ciclo |
| 3 | | | | | PS/R | MB | 6 | Sí | 40 | A | MD | Prof. Leng. y Com. 2.º ciclo |
| 4 | | | | | Mat. | PS/R | M | 10 | Sí | 41 | A | A |
| 5 | C2 | A | 6 | | PP | A | 3 | Sí | 6 | B | MD | Prof. Mat. 6° |
| 6 | | | | Leng. | PS/R | MA | 6 | No | 40 | D | D | Prof. Hist., C. Nat., Ed. Tecnol., Ed. Art. y Orientación 3°, Prof. jefe 3°, Prof. Hist. 4°, Prof. Taller reforzamiento Leng. 1° a 8° |
| 7 | P1 | B | 6 | Mat. | PS | MB | 6 | Sí | 34 | A | A | Prof. Mat. 2º ciclo, Prof. Taller SIMCE 7°, Prof. C. Nat. 5º y 6º |
| 8 | P2 | B | 5 | Leng. | PP/R | A | 8 | Sí | 28 | D | D | Prof. Leng. y Com. 5º y 6º |
| 9 | | | | Mat. | PS | M | 5 | No | 42 | A | MD | Prof. Mat. 5º y 6º, Prof. C. Nat. 7º y 8º |
| 10 | P3 | B | 3 | No | PS/R | MB | 3 | No | 25 | A | D | Prof. Leng. y Com. 4º y 8º |
| 11 | I | NS | 3 | Leng. | M | MB | 11 | No | 9 | D | D | Apoyo extensión horaria y nivelación Lect. y Mat. 1º y 2º |

(1) Institución de educación superior: C: universidad perteneciente al Consejo de Rectores (CRUCH); P: universidad privada; I: instituto profesional.

(2) Selectividad del programa formativo: A: alta, B: baja, NS: no selectivo.

(3) Años de acreditación del programa de pedagogía básica (2 a 7 años).

(4) PS: Establecimiento privado subvencionado; PP: establecimiento privado pagado; M: establecimiento municipal con financiamiento público.

(5) NSE: nivel socioeconómico de los estudiantes que atiende la escuela: B: bajo; M: medio; A: alto; Mb: medio-bajo; MA: medio-alto.

(6) El docente ejerce preferentemente en su especialidad en el establecimiento: sí, no.

(7) Horas pedagógicas contratadas.

(8) Nivel de exigencias del establecimiento al ejercicio docente: A: alta; D: desestructurada, B: baja.

(9) Nivel de apoyo del establecimiento al ejercicio de la docencia: A: alto; D: débil; MD: muy débil.

⁵ Indagación sobre inserción profesional orientada a dimensionar el rol de la iniciación docente en el continuo de la formación inicial, la dinámica de las dificultades, de los aprendizajes y del ajuste a las demandas reales del ejercicio, según contextos de iniciación y selectividad de los programas formativos, mediante un seguimiento de tres años.

⁶ Todas mujeres. No fue posible disponer de voluntarios de sexo masculino.

⁷ Programas selectivos: aquellos cuyos puntajes promedio en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de ingreso en los últimos seis años han sido iguales o superiores a 550 puntos, sobre la media de 500 puntos del instrumento; programas de selectividad baja: aquellos cuyos puntajes promedio PSU de ingreso en los últimos seis años se ubican entre los 450 y 549 puntos, en torno a la media del instrumento; programas no selectivos: aquellos cuyos puntajes promedio PSU de ingreso los últimos seis años han sido inferiores a 450 puntos o bien no exigen rendición de PSU.

La aproximación al objeto de estudio se realizó mediante entrevistas en profundidad a las docentes, en la línea de los estudios de la subjetividad del actor, y particularmente desde la perspectiva de las representaciones sociales, entendidas como la capacidad de un sujeto o de un grupo de atribuir sentido a sus conductas y comprender la realidad mediante su propio sistema de referencias.

Moscovici (1996) plantea que las representaciones sociales constituyen sistemas de valores, ideas y prácticas cuyas funciones son: a) establecer un orden orientador de los sujetos en su mundo social y material y b) permitir la comunicación entre integrantes de una comunidad, en términos de un código para el intercambio social y para identificar inequívocamente los elementos del mundo, de su historia individual y grupal.

Las entrevistas se desarrollaron tras la observación que las docentes hacen de dos de sus propias clases, filmadas con su consentimiento, en la perspectiva de que los videos constituyen herramientas de aprendizaje, ayudando a promover la autoconciencia profesional (Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger, & Seidel, 2014; Yaffe, 2010).

El análisis se realizó mediante procedimientos de la *teoría fundamentada*, que encuentra sus orígenes en el *interaccionismo simbólico*, corriente de pensamiento situada en el paradigma interpretativo, orientada al análisis del sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes, perspectiva que el investigador intenta reconstruir desarrollando una teoría para explicar la práctica a partir de los fundamentos que entregan los participantes que han experimentado un determinado fenómeno o proceso desde el significado de dicha experiencia para los involucrados (Strauss y Corbin, 1998)⁸.

Los datos son codificados y luego agrupados en familias de códigos a partir de un criterio común o propiedad compartida del grupo de códigos, dando origen a las propiedades del fenómeno en estudio. Para estas propiedades se describen dimensiones que se organizan a fin de dar cuenta de la complejidad del fenómeno (los aprendizajes construidos), a partir del discurso de los propios actores involucrados, en un determinado contexto, a partir de sus condiciones antecedentes e intervinientes, las estrategias que se despliegan bajo esas condiciones y las consecuencias de tales estrategias.

⁸ Se desarrollan cuatro categorías analíticas fundamentales: a) condiciones causales, o factores que originan el fenómeno; b) estrategias, o acciones tomadas en respuesta; c) condiciones intervinientes, o factores situacionales que influyen las estrategias; y d) consecuencias, o resultados de usar tales estrategias; construidas mediante el *método comparativo constante*, que recoge recursivamente nueva información en un proceso constante de comparación con categorías emergentes.

Resultados

Las representaciones acerca de los aprendizajes del primer año de iniciación

Del análisis surgen ocho propiedades que adquiere la categoría de aprendizajes reportados durante el primer año de ejercicio profesional. Estas propiedades se presentan jerarquizadas por criterio de densidad decreciente en la tabla que sigue, junto con sus dimensiones. Es así como la propiedad *conocimientos pedagógicos prácticos*⁹ constituye el tipo de aprendizaje más frecuentemente reportado por el grupo total de docentes en estudio, ubicándose a bastante distancia los aprendizajes acerca de la *planificación de la enseñanza*.

Tabla 2

Representaciones de los docentes principiantes acerca de lo que aprenden en torno a la enseñanza y el aprendizaje en su primer año de ejercicio profesional

| Categoría | Propiedades | Dimensiones |
|---|---------------------------------------|---|
| Aprendizajes reportados acerca de la enseñanza y el aprendizaje | Conocimientos pedagógicos prácticos | El contexto restringe (condiciones materiales y características estudiantes) Pedir ayuda a los colegas Trabajar bajo presión/desencanto Trabajar con protocolos rígidos Necesidad de usar provechosamente el tiempo en aula |
| | Planificación de la enseñanza | Planificación real es más simple Lo aprendido en la FID sirve Se aprende a planificar usando el modelo de la escuela No es importante porque viene dada, solo se debe ejecutar Lo aprendido en la FID está obsoleto |
| | Gestión de la clase | Manejo momentos de la clase: inicio/motivación, cierre Estandarización de procesos (trabajo con guías, individual, sentados, mantener lugares) Manejo conducta y situaciones críticas, voz Empoderamiento del rol |
| | Conocimientos pedagógicos específicos | Metodología enseñanza matemáticas Estrategias de enseñanza de colegas o autoaprendizaje Elaborar materiales y pruebas Trabajo en grupo no sirve: genera desorden |
| | Conocimientos disciplinarios | Búsqueda de contenidos en internet Pregunta a colegas |
| | Evaluación de aprendizajes | Aprendizajes FID no sirven Importancia de retroalimentación y monitoreo Monitoreo de avances en aprendizaje |
| | Conocimientos pedagógicos generales | Estrategias pedagógicas de otros profesionales de la escuela, de colegas |
| | Currículo | - |

Nota: Fuente: elaboración propia.

⁹ El conocimiento práctico es definido como «información procedimental que es útil para la vida diaria» (Marcelo, 1991). Un rasgo distintivo de este conocimiento es que está ligado a la acción, de modo que es importante relevar el carácter experimental inherente a todo proceso de enseñanza y, por tanto, a la labor del docente. Desde esta perspectiva, enseñar es poner a prueba constantemente distintas estrategias para producir algo (Alliaud & Antelo, 2009).

El análisis según selectividad del programa formativo y contexto de iniciación sugiere que los reportes de aprendizajes del primer año de ejercicio docente se encuentran mediados por el contexto de iniciación, por condiciones antecedentes y por condiciones intervinentes.

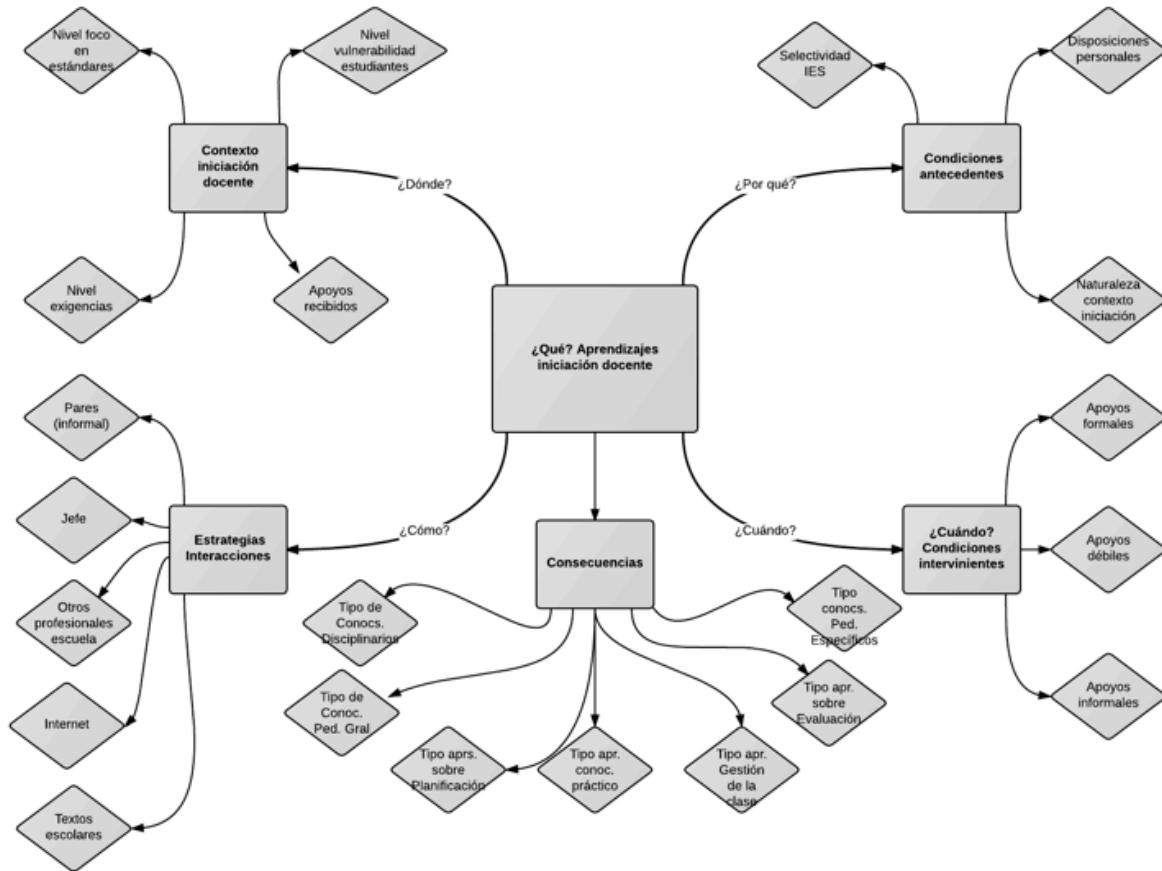


Figura 1. Aprendizajes en el primer año de iniciación docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

La Figura 1 muestra que, en términos de contexto, resultan gravitantes para el tipo de aprendizajes a construir el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes, el nivel de foco en el cumplimiento de estándares que exista en el establecimiento educativo de iniciación, el nivel de exigencias laborales del establecimiento y el nivel de apoyos otorgados para el cumplimiento de estas exigencias. Entre las condiciones antecedentes, resultan relevantes el nivel de selectividad del programa formativo, las disposiciones y capacidades personales y el conjunto de características del contexto de iniciación, mientras que entre las condiciones intervinentes destaca la naturaleza de los apoyos recibidos.

Dependiendo de si la iniciación tiene lugar en unas u otras condiciones, los principiantes despliegan distintas estrategias para enfrentar las dificultades —generalmente de manejo de los estudiantes—, y algunas recurren a otros integrantes de la comunidad escolar: (a) solicitar ayuda al jefe directo, sugerente de una cultura escolar jerárquica; (b) solicitar ayuda informal a sus pares o a otros profesionales del establecimiento, sugerente de un bajo nivel de institucionalización del aprendizaje horizontal e interdisciplinar —y ambos casos sugerentes de ausencia de instancias colaborativas de aprendizaje—, y otras estrategias caracterizadas por la búsqueda frecuentemente solitaria de soluciones, principalmente vinculadas al acceso a contenidos disciplinares y actividades de aprendizaje: búsquedas en internet, estrategia transversalmente recurrente, tanto para estudio de contenidos como para encontrar recursos didácticos, y búsquedas en libros de textos escolares, con similares fines.

Finalmente, y dependiendo de la forma en que se configuren los elementos descritos, se generan unas u otras consecuencias, en términos de aprendizajes de distinta naturaleza. De este modo, un docente puede reportar aprendizajes a nivel de *conocimientos prácticos*, aprendiendo que el contexto restringe a partir, por ejemplo, de las prescripciones de la escuela:

...porque acá, como el método está, no podemos hacer otras cosas, o sea, así como crear y todo, entonces es muy poco lo que van dejando hacer a nosotros: «Ahí está el módulo que te entrego, estas son las fichas que te entrego, tú tienes que hacer esto». Entonces, tratar de hacer muchas cosas tampoco... o sea, por ejemplo, los materiales yo los ocupo, los ocupo una clase porque casi que... lo hago en privado, porque cuando me venían a ver [observación de aula] era como ya, veamos el módulo... entonces... sí, igual es complicado (Profesora 2, formada en programa selectivo, exigencia alta, apoyo alto).

O bien puede reportar aprendizajes en el ámbito de la *preparación de la enseñanza*, por ejemplo, aprendiendo que planificar la enseñanza en el ejercicio docente es mucho más simple que lo aprendido en la formación inicial:

Yo creo que es algo que ellos suponían que iba a suceder, y que yo en la práctica no lo he visto, que fue pasar una enorme cantidad de tipos de planificaciones, a lo mejor sí tuvo su trasfondo, y que a lo mejor para mí sirvió y yo no me estoy dando cuenta, debo ser justa, pero siento que fue mucho, y al final la que se ocupa es lineal, pero no son planificaciones muy rebuscadas, porque los colegios tratan de simplificarlo porque sienten a los profes torpes, entonces como que los miran en menos, les dan un trabajo más sencillo y lineal (Profesora 9, formada en programa selectivo, exigencia desestructurada, apoyo muy débil).

De manera similar, pueden reportar aprendizajes acerca de la gestión de la clase, por ejemplo, orientados a la necesidad de focalizarse en el cumplimiento de las demandas de normalización que hace la escuela:

...se generó también un poco de desorden al final, cuando se empezaron a parar y, bueno, yo cuento hasta... hasta tres, y están todos sentados, pero eso de tener que pararse, bueno, a mí no se me permite mucho en el colegio... Cuando se empiezan a parar, yo empiezo a contar, y ellos ya saben que tienen que estar sentados... entonces cada vez que tengo una instancia como para que trabajen en grupo, la puedo hacer, aunque a veces me... me llegue como un reto, que estaba muy desordenado... están muy acostumbrados a un trabajo muy estandarizado, entonces, a mí me ha costado romper ese esquema de que los chiquillos compartan, que los chiquillos trabajen en grupo, se forma... el caos... Como que a ellos les cuesta mucho, como que vienen desde primero básico con el estándar de... de trabajar en base a SIMCE, entonces mucha [prueba de] alternativa... mucha... guía, guía, guía, guía... (Profesora 3, formada en programa de baja selectividad, exigencia alta, apoyo alto).

De igual modo, podrían reportar aprendizajes acerca de *evaluación*, relativos, por ejemplo, a la escasa utilidad de lo aprendido en la formación inicial, dadas las demandas de la escuela:

...a mí me gustó mucho el curso de necesidades educativas especiales, ese curso yo lo encontraba muy bueno, pero tampoco lo... lo podemos llevar tanto a la práctica, porque también tiene que ver con parte del sistema, o sea, se evalúa a todos los niños en forma igual, da lo mismo los tiempos, y los mismos aprendizajes que tengan, porque hay que hacerlo, hay que cumplir, el tema de la evaluación, por ejemplo, en la universidad se promueve mucho la evaluación auténtica, pero por ejemplo, acá, a mí me aceptan una nota no convencional, el resto son todas pruebas... por ejemplo, evaluar para los aprendizajes, y resulta que nosotros terminamos solamente evaluando el aprendizaje, el resultado final, si aprendieron o no aprendieron, ¿ya? Por ejemplo... se promueve evaluar en todo momento, monitorear el trabajo que hacen los niños en el aula, utilizar pautas de cotejo, rúbricas... y realizar como una evaluación más formativa, ¿ya? Y acá no se puede (Profesora 4, formada en programa de baja selectividad, exigencia desestructurada, apoyo débil).

También podrían reportar aprendizajes en términos de *conocimientos disciplinarios*, por ejemplo, relativos a una compensación de debilidades mediante autogestión:

Yo siento que mi nivel de manejo de contenido lo he hecho yo, no es que venga arraigado, aunque yo aprendí en el colegio muchas cosas, pero realmente todo lo que yo manejo en estos momentos es porque yo lo tengo que estudiar antes de enseñárselo a mis niños. De hecho, yo creo que este año me he enriquecido mucho en esa parte del conocimiento, de hecho eran mis grandes miedos al enfrentarme al mundo de la educación y hacer clases, porque ¿si hay cosas que de repente yo no sé?, ¿si un niño me dice: «Tía, ¿y esto?», y yo...? Es cómo que a veces me preguntan cosas y yo realmente a veces tengo que analizarlas primero: «Dame un minuto, al tiro te respondo». Entonces primero las analizo y luego respondo porque en verdad también me he ido construyendo yo el conocimiento en esto (Profesora 11, formada en programa selectivo, exigencia alta, apoyo muy débil).

O bien, podrían reportar aprendizajes en *conocimientos pedagógicos específicos*, por ejemplo, de estrategias de enseñanza, mediante autogestión y fundamentalmente búsquedas en internet:

...lo que pasa es que en el libro aparece que tenemos que ver las oraciones subordinadas, entonces yo no podía pasar eso, sin que tuvieran claro lo otro, entonces empezamos de la base, sujeto y predicado, qué es un modificador directo, y eso lo vimos hasta ahora, porque después vimos los modificadores del sujeto y después los modificadores del predicado, entonces se confundieron mucho. Entonces por un lado que ese día no entendieron nada, yo después lo volví a retomar, y después encontré unos videos en Youtube que explican el modificador del sujeto y lo van explicando por parte, modo directo e indirecto, y esos videos yo los utilicé, entonces primero veíamos la explicación de la niña y después ya daba otro ejemplo (Profesora 10, formada en programa de baja selectividad, exigencia alta, apoyo débil).

Finalmente, podrían reportar aprendizajes en términos de *conocimientos pedagógicos generales*, por ejemplo, de la estrategia de ensayo y error para el aprendizaje docente:

...yo creo que aprendí a enseñar ahora, porque cuando uno está en las prácticas, claro, uno interviene dentro del curso, pero de la manera que el profesor guía quiere. Entonces, cuando uno tiene la batuta, dice: «Bueno, aquí yo veo cómo lo hago, cómo me enfrento... probando y echando a perder se aprende y ahí se va modificando» (Profesora 8, formada en programa de baja selectividad, exigencia alta, apoyo muy débil).

Las representaciones acerca de los aprendizajes del primer año de iniciación de docentes formados en programas selectivos

La Figura 2 muestra los aprendizajes del primer año de ejercicio docente reportados por docentes formados en programas selectivos, según el tipo de contexto de iniciación profesional.

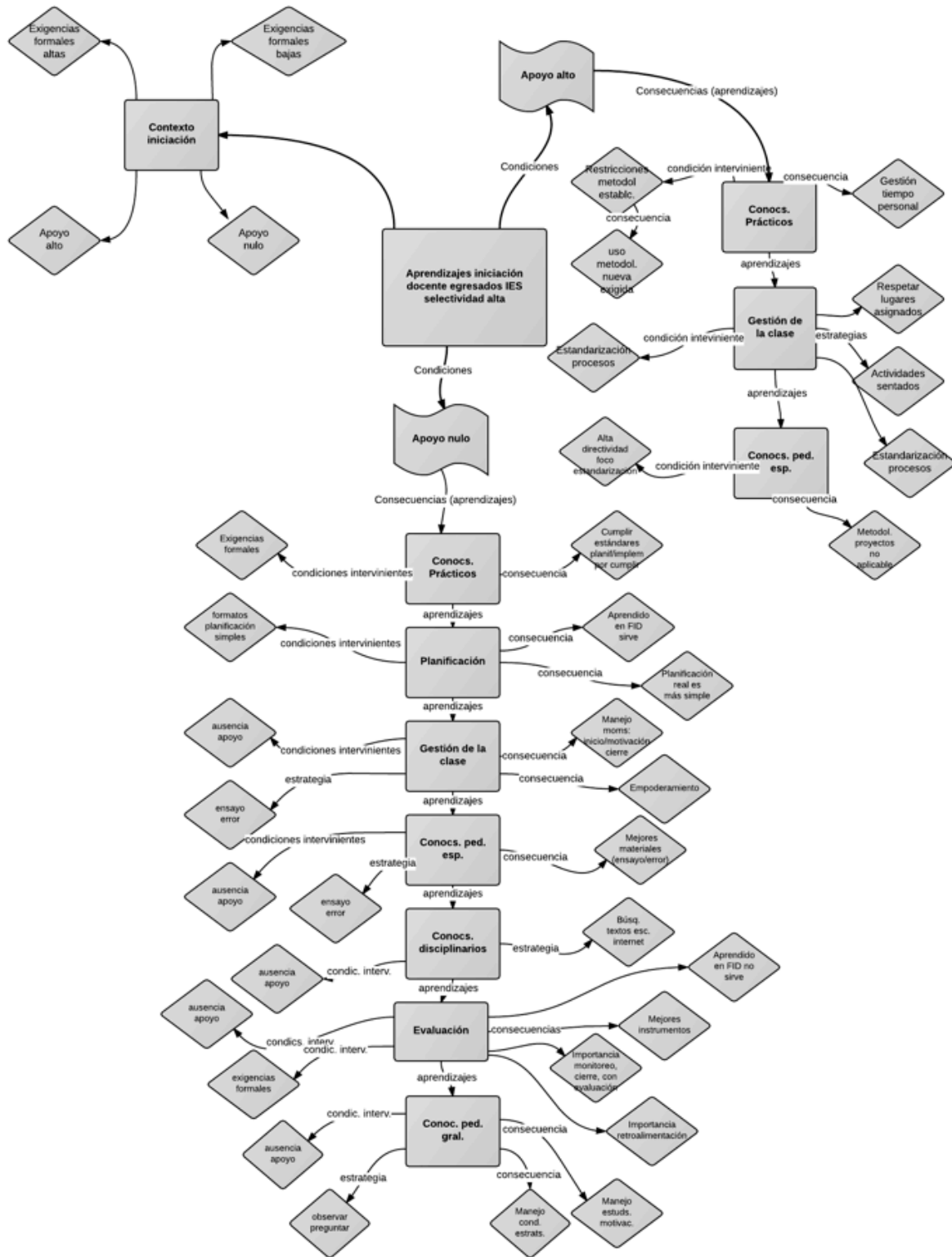


Figura 2. Aprendizajes en el primer año de iniciación docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje docentes, egresados IES selectivos. Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos sugieren que estos aprendizajes se construyen con siete propiedades, siendo siempre la más significativa la de *conocimientos prácticos*. Los reportes de aprendizajes varían según las condiciones o antecedentes del principiante y el contexto de iniciación docente. Entre las condiciones figuran la selectividad del programa formativo, las disposiciones personales y la naturaleza del contexto de iniciación y, de este último, resultan claves para explicar las variaciones en los aprendizajes: el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes atendidos; el nivel de foco del establecimiento en la estandarización, normalización o protocolos exclusivamente formales; el nivel de exigencias del trabajo y el nivel de apoyos recibidos.

Dependiendo de las condiciones intervinientes (apoyos formales, informales, débiles o nulos), los principiantes construyen aprendizaje a partir de distintas fuentes: sus pares (de modo informal), sus jefes directos, otros profesionales del establecimiento (psicólogos y psicopedagogas), internet y textos escolares. Estas estrategias generan reportes de construcción de aprendizajes correspondientes a las siete propiedades antes señaladas.

Las profesoras principiantes formadas en programas selectivos reportan aprendizajes en una gama más variada de propiedades cuando los niveles de apoyo a la iniciación y la docencia son muy débiles en comparación con las que se inician en contextos que ofrecen altos niveles de apoyo a la tarea docente. La naturaleza de los aprendizajes reportados en ambos casos también difiere. Cuando se trata de contextos apoyadores, se observan aprendizajes relativos a la normalización de los estudiantes. En este escenario, luego de aprendizajes en *conocimientos pedagógicos prácticos* se reportan aprendizajes acerca de la *gestión de la clase* y de *conocimientos pedagógicos específicos*.

En cuanto a los *conocimientos prácticos*, destaca la *gestión del tiempo personal*, vinculada a aprender a destinar menos tiempo que al principio a las exigencias laborales, que se perciben excesivas para los tiempos contratados; y cuando el establecimiento utiliza metodologías particulares de enseñanza, las docentes reportan aprender restricción didáctica. Es decir, implica abandonar estrategias aprendidas en su formación.

Los reportes de aprendizajes de gestión de la clase se vinculan con la normalización de la conducta de los estudiantes en respuesta a exigencias de los establecimientos. Aprenden a optar por actividades en que los estudiantes se mantengan sentados, o por no alterar el ordenamiento de la sala definido por el profesor jefe, para optimizar el ritmo de avance en los contenidos y la mantención del orden y silencio en la sala, valorados por los establecimientos.

Finalmente, en términos de *conocimientos pedagógicos específicos*, y en consonancia con los aprendizajes anteriormente descritos, el grupo que se inicia con más exigencias y apoyos variables reporta aprender que es inviable trabajar con metodologías propias de la enseñanza constructivista —como por ejemplo proyectos— argumentando que sus estudiantes están acostumbrados a metodologías más directivas (como las clases expositivas y el trabajo individual con guías), y esto les ayuda a mantener el orden y silencio que se les exige en sus salas de clases, junto con optimizar el uso del tiempo que evalúan como muy escaso para la cobertura curricular.

En el caso de docentes formadas en instituciones selectivas que se inician en contextos que ofrecen un apoyo muy débil a la tarea docente, se observan aprendizajes vinculados a exigencias de normalización, que, con mayores libertades en el ámbito pedagógico, se traducen en recurrir a una mayor variedad de estrategias que van siendo probadas con mecanismos de ensayo y error, cuya validación depende de los efectos directos observados en los estudiantes, evaluados a partir de sus propias herramientas analíticas disponibles. En este contexto, en términos de conocimientos prácticos, estas docentes manifiestan que aprenden a cumplir con una serie de requerimientos que perciben como formales en las planificaciones, la implementación de clases y las evaluaciones, aunque no los consideran sustantivos en su práctica.

Respecto de la *preparación de la enseñanza*, las docentes mencionan que aprenden que planificar es mucho más sencillo que lo aprendido durante su formación inicial, puesto que los formatos utilizados por los establecimientos son más simples y parecen cumplir un rol fundamentalmente burocrático. Desde esta perspectiva, reconocen que lo aprendido en la formación inicial es útil, pero que es excesivo, pues supera con creces las exigencias reales de la escuela, razón por la que se descarta el modelo más complejo aprendido en la formación inicial.

Respecto de la *gestión de la clase*, las condiciones de falta de apoyo parecen generar estrategias de ensayo y error que mejoran la gestión de los *momentos de la clase*, obteniendo más éxito en la motivación de sus estudiantes al inicio y logrando mejores cierres, al manejar mejor los tiempos, a la vez que se empodera en su rol.

En cuanto a los *conocimientos pedagógicos específicos*, las mismas condiciones de falta de apoyo parecen vincularse a reportes de aprendizajes acerca de la elaboración de mejores materiales y recursos pedagógicos. De manera similar, en esas condiciones, señalan adquirir conocimientos disciplinares mediante búsquedas en internet y/o en textos escolares.

En los reportes de aprendizajes en *evaluación* se aprecia una mayor incidencia de la escuela, entidad que incluso —cuando su apoyo técnico es débil— hace exigencias importantes en este ámbito, que las docentes resuelven a menudo también por ensayo y error u observando a sus pares, reportando que logran construir mejores instrumentos y que aprenden el valor del monitoreo de los avances del aprendizaje clase a clase, incorporando, por ejemplo en el cierre, estrategias evaluativas para conocer y comunicar esos avances.

Final y consecuentemente, en cuanto a los reportes de aprendizajes relativos a *conocimientos pedagógicos generales*, estos dicen relación con estrategias para manejar el comportamiento y la motivación de sus estudiantes y se construyen fundamentalmente mediante consulta a sus pares.

Las representaciones acerca de los aprendizajes del primer año de iniciación de docentes formados en programas de baja selectividad o no selectivos

Se han reunido ambos tipos de selectividad en el análisis, puesto que no difieren significativamente los hallazgos entre ambos grupos. La Figura 3 muestra los aprendizajes del primer año de ejercicio docente reportados por docentes formadas en programas de baja selectividad o no selectivos, según el tipo de contexto de iniciación profesional.

No se encontraron condiciones de contexto de iniciación con altos niveles de apoyo, solo débil o muy débil, bajo condiciones de exigencias formales tanto altas como bajas, informando de aprendizajes muy similares entre apoyo débil y muy débil. Sus aprendizajes los reportan con las mismas siete propiedades antes identificadas, aunque con una mayor frecuencia de aprendizajes involucrados, particularmente en el ámbito de los conocimientos prácticos.

Cuando hay apoyos débiles, en cuanto a conocimientos prácticos, refieren que las condiciones materiales en las que trabajan (que tienden a vincularse a una mayor vulnerabilidad social que en el caso de las docentes formadas en programas selectivos), sumadas a las características de vulnerabilidad social y económica de sus estudiantes, las obligan a restringir el currículo, a lo que se suma la exigencia de hacer un uso provechoso del tiempo, que tiene como efecto una mejor gestión del mismo.

Siempre en conocimientos prácticos, aparece una veta de aprendizajes ligada a dinámicas institucionales en un marco de apoyos débiles que deriva en aprender que el trabajo docente es de naturaleza individual, ante lo que algunas docentes optan por pedir ayuda a un par. Sin embargo, cuando hay demasiada presión, sumada a alta vulnerabilidad de los estudiantes, el aprendizaje se torna desencanto con la profesión, y en algunos casos se llega a señalar que las condiciones de trabajo y las características de los estudiantes ponen en riesgo la integridad del docente, en términos de salud física y mental.

En cuanto a los aprendizajes respecto de la *planificación de la enseñanza*, se observan dos realidades: cuando las planificaciones utilizadas para el trabajo docente son impuestas, aprenden que planificar la enseñanza carece de relevancia, evaluando como obsoleto lo aprendido en su formación inicial. En cambio, cuando la escuela exige planificaciones periódicas e incorpora observación de aula, reportan aprender que estas actividades son importantes, aunque reconocen de todos modos que la planificación real es más simple que la aprendida en su formación inicial.

Respecto de los aprendizajes sobre la *gestión de la clase*, señalan que, mediante ensayo y error, han aprendido a manejar la conducta de sus estudiantes valiéndose de estrategias más bien tradicionales (dar órdenes, gritar, etc.), mientras que para los *conocimientos pedagógicos específicos*, mencionan que han aprendido a elaborar mejores recursos didácticos, también por ensayo y error; y cuando el programa formativo no es selectivo, reportan haber aprendido estrategias específicas de enseñanza (por ejemplo, de lectura) mediante ensayo y error. En tanto, las debilidades disciplinares de la formación, sumadas a falta de apoyos en el establecimiento, generan una estrategia transversal de búsqueda de conocimientos disciplinares en internet, señalando que este tipo de conocimiento se aprende con el tiempo.

Cuando hay otros profesionales en el establecimiento, parece surgir la posibilidad de adquirir *conocimientos pedagógicos generales*: algunas docentes señalan que de la psicóloga han aprendido estrategias de enseñanza. Respecto de la *evaluación de aprendizajes*, con frecuencia estiman que las exigencias institucionales son distintas de lo aprendido en su formación inicial: si el discurso de la formación fue en términos de evaluación para el aprendizaje, el establecimiento está orientado a una evaluación más tradicional del aprendizaje, por lo que consideran que lo aprendido carece de utilidad real.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos van en la línea de lo que sugiere la literatura especializada respecto del rol de la iniciación en la configuración de un conjunto de aprendizajes que son propios de esta etapa, sugiriendo que estos aprendizajes están mediados por el contexto de iniciación y la selectividad del programa formativo.

Sin embargo, los datos sugieren también la construcción de un conjunto de aprendizajes transversales que dan cuenta de la penetración de los estándares y la rendición de cuentas en las prácticas de las escuelas, permeando los aprendizajes de los docentes que se inician, quienes experimentan una falta de correspondencia con los aprendizajes de la formación inicial —como aquellos relativos a la planificación de la enseñanza, las metodologías participativas y colaborativas y la evaluación para el aprendizaje—, que no siempre encontrarían cabida en la cultura escolar y los obligaría a reaprender lo que es útil para hacer un provechoso uso del tiempo, cumplir con la cobertura curricular y rendir en las pruebas externas.

Transversalmente, y tal como señala la literatura, la mayoría de las docentes reporta construir aprendizajes acerca de *conocimientos prácticos*, y algunas aprenden que el contexto restringe su acción pedagógica, ya sea desde las prescripciones metodológicas de la escuela y/o desde las características de sus estudiantes (particularmente cuando se trata de docentes formados en programas menos selectivos que se insertan en contextos poco apoyadores), estrechando el currículo para incrementar las probabilidades de que unos estudiantes más desfavorecidos puedan aprender lo mínimo.

De manera similar, un grupo de docentes aprende que las exigencias de *planificación de la enseñanza* son menos demandantes en la práctica que las formas aprendidas en su formación inicial. Esto se traduce en abandono de los modelos más complejos, lo que sugiere que tales modelos no constituyen apoyos reales a su trabajo, razón por la que, de no ser exigidos, son reemplazados por los formatos de los establecimientos, ya sea por su discutible utilidad práctica o por la persistente falta de tiempo acusada por los principiantes, cuya fuerza resulta tan potente que no compensaría el beneficio profesional de planificar del modo aprendido en la formación inicial.

Otro reporte de aprendizaje frecuente se observa acerca de la *gestión de la clase*. El foco está puesto en la gestión de la conducta de los estudiantes y el cumplimiento de las prescripciones exigidas por la escuela (por ejemplo, trabajo con guías, individual, sentados, presencia clara de los tres momentos de la clase, etc.). Del mismo modo, se observa una tendencia a compensar las carencias disciplinarias con búsquedas de contenidos en internet o en textos escolares.

Respecto de los aprendizajes sobre *evaluación*, también se observa un grupo transversal para el que los aprendizajes de la formación inicial parecen no ser percibidos como útiles para una escuela que se focaliza en la evaluación *del* aprendizaje, en lugar de *para* el aprendizaje, de resultados más que de procesos, y solo las docentes formadas en programas selectivos relevan aprendizajes vinculados a un concepto amplio y permanente de evaluación.

Finalmente, se observa la recurrencia del aprendizaje por ensayo/error, asumiéndose como éxito lo que resulte funcional en sus efectos. Este mecanismo parece operar con más frecuencia en contextos en los que hay menos apoyos y más libertades y/o menos exigencias formales, espacios valorados por las principiantes, donde parece cobrar mayor peso la experiencia. Sin embargo, ante déficits formativos (en aspectos disciplinares, de manejo conductual, etc.) estos ensayos podrían implicar un riesgo para la consolidación profesional, pues no necesariamente se ensaya a partir de saberes pedagógicos construidos en la formación inicial ni se realiza el ensayo con el acompañamiento pertinente, razón por la cual lo que se considera un resultado exitoso puede no serlo desde una perspectiva pedagógica.

El análisis desagregado según selectividad y contexto ofrece también pistas para una mirada a nuestra opción de reforma educativa, a nuestro sistema formativo inicial y a la ausencia de políticas de inducción a la iniciación. Las características del contexto parecen incidir como modeladoras de actitudes, conductas, estrategias y aprendizajes mayor o menormente vinculados a la normalización de los estudiantes, en torno al logro de resultados en exámenes externos, en un clima de orden y clara estructura de la clase, mientras que la selectividad del programa formativo parece permear sus efectos tanto desde su mayor o menor orientación a la estructura y la directividad —resultando más o menos compatible con la escuela— como desde el perfilamiento de sus estudiantes desde el ingreso a los programas formativos, con mayores o

menores capacidades al ingreso, y considerando este capital un elemento constitutivo de un proceso formativo.

Los hallazgos sugieren que las docentes formadas en programas selectivos dan cuenta de una menor gama de aprendizajes en una también menor gama de dimensiones, en comparación con docentes egresadas de programas menos selectivos, probablemente porque sus mayores capacidades al inicio de la formación permitieron aprovechar mejor una formación inicial probablemente más privilegiada, generando un eventual menor efecto del aprendizaje experiencial que cuando opera en contextos altamente estructurados, ofrecen menos espacio de ensayo y error.

Desde esta perspectiva podría hipotetizarse que los docentes formados en programas menos selectivos que se insertan en contextos que ofrecen débiles apoyos a la docencia, particularmente en espacios de menos normatividad, registran una mayor cantidad de aprendizajes, en una diversidad mayor de ámbitos, especialmente en conocimientos prácticos, probablemente a partir de una menor disponibilidad de capacidades al inicio de la formación, que se traducirían en una menor capacidad de aprovecharla y, tal vez, sumadas a una calidad formativa discutible, los haría más permeables a la experiencia de iniciación como instancia de construcción de saberes necesarios para el ejercicio, dada la posibilidad de ensayar y validar los ensayos con criterios no necesariamente pedagógicos.

Este punto exige una reflexión en torno al rol de la experiencia —y particularmente de la experiencia mediada— en la construcción del aprendizaje profesional docente. Independientemente de la selectividad del programa formativo y del contexto de iniciación docente, todos los profesores principiantes construyen aprendizajes fundamentales para su desempeño en esta etapa, los que constituyen parte de su formación inicial. Sin embargo, el modelo formativo nacional desregulado y heterogéneo, que ha dado importantes señales de precariedad, sumado a un modelo de iniciación solitario, sin respaldos institucionalizados desde la formación ni desde la escuela, configura un escenario de riesgo para la consolidación docente a partir de una experiencia profesional desprofesionalizante, cargada de prescripciones, que se enfrenta muchas veces en condiciones de verdadera fragilidad de competencias generales, saberes pedagógicos y capacidad reflexiva mediada por un acompañamiento de la iniciación, lo que tiene amplias probabilidades de traducirse en ensayos que se validan a partir de criterios instrumentales, rotulando estrategias como éxitos o fracasos sin las pruebas adecuadas (Darling-Hammond, 2006).

Queda así en evidencia la trascendencia de una formación sólida y la necesidad de asegurarla en todas las instituciones formadoras, la importancia del acompañamiento a la iniciación como mediador de aprendizajes profesionales y la necesidad de generar coherencia entre la formación inicial y las demandas de la escuela, de modo que efectivamente se ponga el foco en los aprendizajes integrales y significativos.

Simultáneamente, se configura la necesidad de profundizar en una investigación que vincule las oportunidades de aprendizaje de la formación inicial con las demandas del ejercicio docente, interpelando la formación inicial en su ideario de profesionales que por definición deberían ser autónomos, efectivos, reflexivos y críticos, ideario que estaría siendo tensionado por unas demandas escolares desprofesionalizantes que parecen trascender la iniciación profesional.

El artículo original fue recibido el 17 de julio de 2014

El artículo revisado fue recibido el 8 de septiembre de 2014

El artículo fue aceptado el 15 de septiembre de 2014

Referencias

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 89-100.
- Ávalos, B. (2009). La Inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 44-59.
- Ávalos, B. (2013). ¿Héroes o villanos? *La profesión docente en Chile*. Santiago, Chile: Ed. Universitaria.
- Ávalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Informe final Proyecto FONDECYT 1020218, Santiago, Chile.
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I., & Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42(3), 443-463. doi: 10.1007/s11251-013-9281-6
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *American Educational Researcher Journal*, 33(8), 3-15.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.
- Cornejo, J. (2008). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 99-154). Barcelona: Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teaching education. *Journal of Teaching Education*, 57(3), 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Eirín, R., García, M. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 2-15.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 59-98). Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. doi: 10.3102/0034654311403323
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & González, E. (2012). *The experience of new teachers: results from TALIS 2008*. Paris: OCDE.
- Lam, B., & Yan, H. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 15(3), 333-348. doi: 10.1080/13664530.2011.608516
- Long, F., Halla, K., Conway, P., & Murphy, R. (2012). Novice teachers as 'invisible' learners. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(6), 619-636. doi: 10.1080/13540602.2012.746498
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 61-80.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Meckes, L., & Bascopé, M. (2012). Uneven distribution of novice teachers in the Chilean primary school system. *Education Policy Analysis Archives*, 20(30), 1-27.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., Lewin, J., Baumfield, V., Britton, A., Carroll, M., Livingston, K., McCulloch, M., McQueen, I., Patrick, F., & Townsend, T. (2010). *Literature review on teacher education in the 21st century*. Edinburgh: Education Analytical Services, School Research: Scottish Government.

- Mineduc (2010). *Informe final. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago: Mineduc.
- Mineduc (2013). *Evaluación inicial. Presentación de resultados 2012*. Santiago: Mineduc. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf
- Mineduc/OEI (2005). *Informe comisión sobre formación inicial docente*. Santiago: Mineduc/OEI.
- Moscovici, S. (1996). Foreword. *British Journal of Social Psychology*, 35, 5-14.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. México: OCDE.
- Orland-Barak, L. (2008). El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 155-176). Barcelona: Octaedro.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 118-154.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente. ¿Iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 11(1), 7-24.
- Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, 31, 19-44.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Universidad de Antioquía.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119-142). Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Z Erziehungswiss*, 14, 11-33.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yaffe, E. (2010). The reflective beginner: using theory and practice to facilitate reflection among newly qualified teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 381-391.