

INICIARSE EN LA DOCENCIA
Relatos de once experiencias

INICIARSE EN LA DOCENCIA
Relatos de once experiencias

ANDREA RUFFINELLI VARGAS
TATIANA CISTERNAS LEÓN
CLAUDIA CÓRDOBA CALQUÍN



EDICIONES
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

Iniciarse en la docencia. *Relatos de once experiencias*

© Andrea Ruffinelli Vargas, Tatiana Cisternas León, Claudia Córdoba Calquín

Ediciones Universidad Alberto Hurtado
Alameda 1869 - Santiago de Chile
mgarciam@uahurtado.cl - 56-228897726
www.uahurtado.cl

Impreso por C y C impresores en Santiago de Chile
Julio 2017

ISBN libro impreso 978-956-357-105-9
ISBN libro digital 978-956-357-106-6
Registro de propiedad intelectual N° 278.643

Este libro fue sometido al sistema de referato ciego externo

Dirección editorial
Alejandra Stevenson Valdés

Editora ejecutiva
Beatriz García-Huidobro M.

Diseño portada
Francisca Toral R.

Diagramación interior
Gloria Barrios A.

Imagen de portada
es.123rf.com



Con las debidas licencias. Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamos públicos.

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Presentación	11
La historia de estas historias	13
CAPÍTULO I	
Aproximación teórica y metodológica al objeto de estudio	17
Acerca de la iniciación profesional	17
La relación entre la formación inicial y la iniciación profesional	18
Iniciarse en la docencia y el rol de los macro y micro contextos	22
La propuesta metodológica del estudio	26
Caracterización de las profesoras participantes y sus contextos de iniciación	30
CAPÍTULO II	
Once historias de iniciación en la docencia	33
La historia de Antonia	35
La historia de Camila	65
La historia de Claudia	95
La historia de Fernanda	126
La historia de Jennifer	150
La historia de Karen	179
La historia de Marisol	208
La historia de Marlene	234
La historia de Myriam	264
La historia de Pamela	299
La historia de Verónica	330

CAPÍTULO III

Iniciarse en la docencia: una mirada de conjunto a los tres primeros años	361
El primer año de iniciación: sobrevivir a la incertidumbre y mantener la vocación	363
El segundo año de iniciación: pasado el <i>shock</i> , tiempo de sistematizar y aprender de los aciertos y los errores	366
El tercer año de iniciación docente: balances que refuerzan la convicción o la duda	371

CAPÍTULO IV

Reflexiones finales. Los diversos caminos de la iniciación a la docencia, señales para la formación y la política	379
La enseñanza y el dilema de los enfoques: ¿activos o transmisivos?	379
El valor relativo de la formación o el progresivo valor de la experiencia que fuerza a reaprender	382
El rol de la escuela: ¿presión o acompañamiento?	385
La necesidad de mejoramiento de las condiciones del ejercicio profesional: tiempo, acompañamiento y reflexión	387
 Referencias bibliográficas	 391

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a quienes colaboraron en distintas etapas de este trabajo. A María José Valdebenito, Alejandra Muñoz, Renán Vega, Amparo Lobos, y especialmente a Karin Ermter, por su comprometido y valioso aporte a lo largo de la investigación. Agradecemos al Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), a la Facultad de Educación UAH, y a Ediciones Universidad Alberto Hurtado por confiar en este proyecto.

Dedicamos este libro especialmente a cada una de las once profesoras que nos permitieron acompañarlas en sus inicios. Gracias a ellas por la generosidad de compartir la experiencia de un período donde predominan sentimientos de inseguridad e incertidumbre que no resultan fáciles de sobrellevar. Por la sinceridad y transparencia para contarnos sus aciertos y desaciertos, sus dudas y convicciones. A través de sus miradas pudimos comprender mejor la belleza y lo gratificante de esta profesión pero también las injusticias, los conflictos y las paradojas que se vive cotidianamente enseñando en las aulas de las escuelas chilenas.

PRESENTACIÓN

Los elementos profesionales de experiencia que contribuyen a la formación tanto inicial como continua son contenidos a develar y, a menudo, se han tratado en las políticas de desarrollo docente como un contenido de caja negra. En este libro se rastrea la posibilidad de decantar saberes, prácticas y condiciones de once profesoras, considerando a los docentes como expertos reconocedores de la importancia de este pilar para el desarrollo profesional y la integración al medio laboral.

En la identidad profesional ampliada es posible incorporar comprensivamente los elementos de trayectoria personal, formación, experiencia, reflexión y potencial de desarrollo que crean el ámbito donde es razonable dialogar en torno a las condiciones que ofrece una política de desarrollo docente y sus concreciones en los escenarios en que ella se discute y dispone; y considerar, además, el papel específico de la formación del profesorado en el desarrollo de las habilidades profesionales para el análisis de su práctica. Hablar de “formación durante toda la vida” es hoy en día un lugar común. También lo son las promesas de sus resultados. Sin embargo, también es necesario reconsiderar este concepto cuando esta formación no solo se percibe como un derecho al desarrollo a disposición de todo el mundo, sino que además transforma el profesionalismo en un valor a perseguir de profesores, profesoras y educadoras.

Reconocer las habilidades propias de la mixtura de lo biográfico y lo socio profesional es una tarea a resolver. Reconocer el conocimiento que funda el desarrollo profesional y cómo se configura el contexto de referencias teóricas y prácticas que hoy debe tener

presente el diseño de estrategias de formación para desarrollo profesional docente, requiere de los fundamentos y claridad de los contenidos de la construcción del saber de experiencia y de su lenguaje para su reconocimiento.

Apoyar la construcción de una identidad docente basada en el componente reflexivo requiere transformar esta habilidad en una actividad intelectual central de la experiencia, para que en un análisis instrumentado de herramientas conceptuales pueda referirse a teorías que van más allá de lo empírico o caso por caso y dar una dirección, es decir, dotar de sentido y orientación a la totalidad de la acción educativa del docente. La acción pedagógica que es lo que es; su calidad está dada en un contexto de comprensión de ella como una acción fundada: el paso por las teorías de referencia es solamente un desvío para actuar mejor. Este libro *Iniciarse en la docencia*, recoge el interés de docentes e investigadoras por legitimar esta práctica y construir saber profesional articulando relaciones entre la experiencia, el contexto y la visión compartida, lo que el Centro de Perfeccionamiento saluda y reconoce como un robusto resultado que permite retomar el camino de la alternancia teoría/práctica como componente de la formación durante toda la vida, uno de los focos que la Política Docente instala en nuestro país con la promulgación de la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Docente para Chile.

JAIME VEAS SÁNCHEZ
Director
CPEIP
Ministerio de Educación

LA HISTORIA DE ESTAS HISTORIAS

La profesión docente ha sido objeto de múltiples análisis en el contexto de reformas educativas y propuestas de renovación curricular y pedagógica. Comprender cómo se forman los docentes y qué ocurre a lo largo de su etapa profesional es un desafío que ha ido asumiendo la investigación educacional en nuestro país cada vez con más fuerza.

Dentro de este campo, lo que ocurre en los primeros años de inserción de los docentes es clave para definir dispositivos de apoyo y desarrollo profesional, también para revisar el impacto que alcanza la formación inicial sobre el aprendizaje de la docencia y para comprender cómo se forja la identidad profesional en esta crucial etapa. Por ello, este libro busca compartir los avances y dificultades de un grupo de profesoras desde una perspectiva que releva sus propias experiencias, con la idea de aportar a lo que sabemos hoy acerca de los procesos de iniciación en la docencia y cómo influye la formación inicial que recibieron y los contextos escolares donde se insertan como profesoras principiantes.

La recientemente promulgada Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016) sitúa la formación, inducción y ejercicio profesional en un lugar diferente, con nuevas comprensiones, alcances y reglas que marcan un hito histórico cuyo antes y después será preciso analizar sistemáticamente desde el campo investigativo. Este libro se inscribe en ese “antes” y se ha fraguado en el largo proceso que culminó con la Ley, orientándose a servir de insumo para la comprensión y análisis del panorama de la formación inicial e iniciación profesional antes del nuevo escenario. De ese “antes”, sabemos que los profesores que egresan de instituciones de educación

superior chilenas –así como los que lo han hecho en los últimos treinta años– han sido formados en un desregulado y heterogéneo sistema, que tiene como lugar común la precariedad de la oferta formativa a la que accede y de la que egresa buena parte de los estudiantes que cursan carreras de pedagogía.

La falta de regulación sobre los mínimos formativos, los procesos de selección de postulantes y las débiles políticas orientadas al fortalecimiento y responsabilización institucional por los resultados de la formación inicial docente, derivan en los hallazgos de los que dan cuenta los dos mecanismos vigentes de aseguramiento de la calidad de procesos y resultados de la formación inicial: acreditación y prueba Inicia. Por una parte, de los 448 programas de pregrado de formación de profesores existentes el año 2015, 96 de ellos, es decir, más del 21% no se encontraba acreditado, y de los que sí lo estaban, el 47% tenía menos de cuatro años de acreditación¹. El Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010) propuso exigir un mínimo de cuatro años de acreditación para acceder a aportes estatales, sugerencia que cuestiona la acreditación de programas por menos años (Domínguez, Bascopé, Meckes, San Martín, 2012), y donde cerca de la mitad de los programas no alcanzaba dicho criterio.

Por otra parte, los resultados de las diversas aplicaciones de la prueba Inicia –aun considerando los cuestionamientos de los que ha sido objeto²–, configuran un panorama sombrío respecto a la calidad de la Formación Inicial Docente (FID). Por ejemplo, según los datos de la aplicación del año 2014, más de dos tercios de los evaluados alcanzan logros inferiores al 75%.

La medición del año 2012 –la última que informó resultados según institución– evidencia una gran variabilidad tanto entre programas como al interior de los mismos, dando cuenta de una

¹ Fuente: Consejo Nacional de Educación, 2015.

² Las principales críticas formuladas a la prueba Inicia apuntan a: la no representatividad de sus resultados; baja tasa de respuesta dado su carácter voluntario, y la forma en que simplifica la evaluación de una compleja tarea como enseñar al medirse exclusivamente por niveles de conocimientos en una prueba de papel y lápiz. Adicionalmente, es preciso considerar que los datos arrojados en sus distintas versiones no son comparables por tratarse de instrumentos y poblaciones distintas.

importante heterogeneidad en los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los futuros profesores, conocimientos necesarios pero no suficientes para el desempeño profesional.

Por añadidura, estos profesores se inician profesionalmente en espacios educativos también muy diversos, tanto como correlato de una realidad nacional socioeconómica y culturalmente segregada que permea la realidad de las instituciones educativas, como por efecto de la aplicación de principios de mercado y competitividad entre escuelas. Esta situación deriva en estilos organizacionales y de gestión asociados a su disponibilidad de recursos y al tipo de respuesta educativa que ofrecen ante la presión externa por resultados.

En este contexto, y en el marco de la participación institucional en el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (Ceppe), constituimos en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado un equipo de trabajo que se nutría de dos investigaciones previas que abordaban las dificultades de la iniciación docente y fueron desarrolladas por parte del equipo³. Posteriormente emprendimos el estudio de seguimiento a profesores principiantes que da origen a este libro, orientado a observar la evolución de estas dificultades y sus aprendizajes en el tiempo, indagando en la vinculación entre dicha evolución y la formación recibida, así como su relación con las características de los contextos particulares de cada iniciación profesional.

De este modo, entre los años 2012 y 2014 se lleva a cabo esta investigación, realizando un seguimiento a la iniciación docente de un grupo de trece profesoras durante sus primeros tres años de ejercicio profesional. Mientras avanzábamos, llegamos a recoger información de 15 profesoras, pero en el camino cuatro de ellas desistieron de continuar participando. Es entonces a partir de las historias de once docentes que se construye este libro.

³ Ruffinelli, A.; Guerrero, A. (2011). Estudio en torno a las dificultades de los profesores principiantes, en el contexto de la línea de Formación Inicial, financiamiento Ceppe y Cisternas, T. (2011). Dificultades experimentadas por profesores principiantes de Educación Básica en sus prácticas de enseñanza y su relación con la formación inicial y los contextos escolares de inserción. Investigación post doctoral de la sublínea de Formación Inicial Docente financiada por Ceppe.

CAPÍTULO I
APROXIMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA
AL OBJETO DE ESTUDIO

ACERCA DE LA INICIACIÓN PROFESIONAL

La literatura acerca de la vida de los docentes señala que el proceso formativo abarca la totalidad de la carrera profesional, y que la formación inicial no culmina en la titulación. Al comenzar el ejercicio profesional tiene lugar una etapa de aprendizaje docente crítica para el desarrollo profesional (Ávalos, Carlson, & Aylwin, 2004; Marcelo, 1988). Diversas investigaciones describen que el profesor principiante experimenta 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 mejores experiencias prácticas y de contacto con las escuelas durante la formación pueden adelantar este aprendizaje, 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).

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 aparece como 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 periodo 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: 5).

Algunos autores identifican esta fase 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).

En este sentido, Feiman Nemser (2001) plantea que los docentes que se inician tienen dos tareas que cumplir: enseñar y aprender a enseñar, asumiendo que hay claves de la docencia que solo se adquieren en la práctica. Para Marcelo (2009), son cuatro 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: 6). El estudio TALIS¹ corrobora esta última idea en torno a las exigencias similares para profesores principiantes y experimentados (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll, & González, 2012).

LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA INICIACIÓN PROFESIONAL

Marcelo (2006) y Orland-Barak (2008) plantean 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

¹ Talis: Teaching and Learning International Surveying, encuesta internacional desarrollada por la OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). El documento da cuenta de los la experiencia de los nuevos profesores, según una encuesta aplicada el año 2008.

insatisfacción respecto a 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).

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). De otro lado, la desvinculación entre formación inicial y ejercicio docente ha sido relevada insistentemente por informes e investigaciones, las que plantean las limitadas conexiones existentes entre la formación de los profesores, su desarrollo profesional y las necesidades de los establecimientos educacionales.

Una forma de abordar esta desconexión ha sido incluir en los programas formativos experiencias prácticas desde los primeros años, con mayor duración e incorporándolas progresivamente como un elemento central de la formación. Sin embargo, las experiencias prácticas que se incluyen en la formación no garantizan por sí mismas que los futuros docentes construyan aprendizajes profesionales significativos de esta experiencia, ya que aprender en la práctica requiere condiciones en los centros escolares y en los formadores.

Adicionalmente, para que se genere este aprendizaje, los profesores deben adecuar sus conocimientos a distintas situaciones, lo que implica saber acerca de sus estudiantes y acerca de cómo aprenden. Asimismo deben aprender a usar su conocimiento para mejorar su propio ejercicio. En este sentido, aprender desde la práctica no solo significa experimentar situaciones de aula en tiempo real,

sino que implica desarrollar actividades que permitan a los futuros profesores adquirir habilidades relacionadas con la improvisación, conjetura, experimentación y valoración, a través de la utilización de ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, casos multimedia, observaciones de enseñanza, diarios de profesores y ejemplos de tareas de estudiantes (Marcelo, 2006).

En Chile, la debilidad de la formación inicial docente ha sido refrendada por la Comisión sobre formación inicial docente (Mineduc/OEI, 2005) y el Panel de Expertos (Mineduc, 2010), y como planteáramos antes, por los resultados de los mecanismos disponibles para el aseguramiento de la calidad de la formación inicial (acreditación e Inicia).

En contraste, y desde la mirada de los propios docentes principiantes, una de nuestras investigaciones previas a este estudio —de aproximación cuantitativa, vía encuesta— sugiere que se encuentran satisfechos con su formación inicial y el propio desempeño; sin embargo, al mismo tiempo se observa que la selectividad de los programas formativos y el contexto escolar de iniciación se vinculan a debilidades formativas diferenciadas (Ruffinelli, 2013). En dicho estudio, las debilidades que aparecen asociadas a egresados de programas selectivos se concentran en aspectos referidos a la formación para el trabajo con padres y familias, para el manejo de sus estudiantes (gestión del comportamiento, de la diversidad y del clima de aula), y a debilidades en la formación disciplinar, especialmente en ciencias naturales. Por su parte, la formación en programas de baja o nula selectividad se asocia a debilidades percibidas por los docentes en la formación didáctica en matemática, lenguaje y ciencias sociales, formación práctica y formación de especialización o mención y en torno a la preparación que reciben respecto del sistema educacional chileno (estructura, políticas, historia, etc.). Cabe destacar que, independientemente de la selectividad del programa, más del 80% de los consultados manifiesta sentirse mejor preparado para desempeñarse en el primer ciclo básico en lugar del segundo ciclo.

Por otra parte, los resultados de otra de nuestras investigaciones previas —de aproximación cualitativa, en modalidad estudio

de casos— ofrece una mirada significativamente más crítica de los principiantes a su formación y desempeño, y entrega importantes pistas en torno a la composición y estructura curricular de los programas formativos, identificando factores clave en el proceso de formación e inserción profesional. Uno de los aspectos que los docentes destacan como factor gravitante es el currículo de formación, atendiendo a si el programa es de tipo generalista u ofrece alguna especialidad o mención. Los profesores principiantes con formación general estiman que su preparación fue insuficiente para el nivel de conocimientos que les exige la enseñanza, especialmente en segundo ciclo —coincidiendo con los resultados de la encuesta—, al contrario de la mayor seguridad que manifiestan aquellos que egresaron con una mención y además se insertan en establecimientos donde la enseñan.

Por otra parte, algunos egresados sienten que tienen herramientas suficientes para abordar sus tareas pedagógicas y resolver eventuales dificultades, y atribuyen a su formación inicial el haberles generado un hábito para indagar en la propia práctica y buscar con autonomía alternativas de acción. En contraposición, otros se sienten inseguros y perciben muchos vacíos formativos (mayormente entre egresados de instituciones menos selectivas o con currículo generalista).

Finalmente, la experiencia de iniciación está mediada por el destino laboral de los docentes. Por las características de nuestro sistema educativo, se insertan diferenciadamente según su formación y desempeños: se tiende a una concentración de profesores con antecedentes de formación más precarios en escuelas más vulnerables y con débiles resultados en mediciones estandarizadas, y de profesores con mejores antecedentes académicos en escuelas más aventajadas (Ruffinelli & Guerrero, 2009; Meckes & Bascopé, 2012).

INICIARSE EN LA DOCENCIA Y EL ROL DE LOS MACRO Y MICRO CONTEXTOS

Las experiencias de iniciación de los docentes durante sus primeros años no solo están fuertemente marcadas por lo que ocurre en el aula con sus estudiantes. Los macro contextos, que se expresan por ejemplo en las políticas educativas en torno a la profesión docente, el currículo y sus orientaciones, los sistemas de control y rendición de cuentas o la distribución segregada o equitativa dentro del sistema de los estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad, también dejan huellas en estos procesos de iniciación. Del mismo modo, el nuevo profesor debe ajustarse (y habitualmente sobrellevar) a las dinámicas propias del micro contexto, es decir, aquellas políticas idiosincráticas o locales asociadas al establecimiento escolar y su entorno: el modo de organizar la gestión del currículo, los espacios de competencia o colaboración entre docentes, la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, las características de la iniciación se juegan también en estos macro y micro contextos.

Desde un punto de vista macro, 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 currículum, los modos de administrar el sistema educativo, y al nivel de prescripción externa sobre cómo ejercer la docencia (Ávalos, 2013; Tenti Fanfani, 2006).

Del mismo modo, Darling-Hammond (2012) señala que 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 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 currículum; 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 último sentido, y sin duda, la opción por uno u otro tipo de reforma tiene efectos sobre la identidad y el ejercicio profesional de los docentes.

Por otro lado, desde el punto de vista del micro contexto, sabemos la fuerte influencia que tiene el entorno social y familiar que rodea a los estudiantes así como los rasgos del propio establecimiento educativo. Ávalos (2009) indica que la inserción profesional es distinta para un profesor según el contexto sociocultural al que se incorpore. La diferencia “puede deberse a la población estudiantil a la que se atiende, pero también a los recursos con los que dispone el establecimiento o al modo de organización y de gestión que prevalece” (Ávalos, 2009, p. 46).

Estos distintos modos de organizarse en los establecimientos educativos generan diferentes culturas profesionales y formas de enfrentar la labor cotidiana. Una es del tipo “individualista”, en el que los profesores trabajan en forma aislada unos de otros; otra es el del tipo “colaborativo”, en el que voluntariamente los profesores trabajan juntos. Un tercer tipo es el de la “colegialidad artificial”, en que la dirección impone el trabajo conjunto, y, finalmente, se encuentra el tipo “balcanizado”, en el que coexisten grupos pequeños aislados entre sí. Estos distintos modos de organizarse generan también distintos climas escolares, que hacen más o menos fluida la iniciación de los nuevos docentes (Hargreaves, 1996).

Por su parte, Marcelo (1988) plantea que el contexto de iniciación es menos favorable cuando al profesor principiante se le

destina a cursos que presentan importantes dificultades en términos de la gestión de la clase, o cuando existe falta de colaboración entre los profesores, proporcionándole particularmente poco apoyo. Asimismo, el contexto es menos propicio cuando una institución escolar tiene las mismas expectativas con los profesores principiantes que con los ya experimentados, situación que prevalece en la práctica según datos del estudio Talis.

En Chile, la evidencia sobre culturas escolares indica que escasean las prácticas de apoyo y que a los docentes más jóvenes se los recarga de trabajo y se los “moldea” en relación a 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 previo nuestro (Ruffinelli, 2014)² sugiere que la mayoría de los profesores principiantes 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 el haber tenido que “arreglárselas solos”. Esto es refrendado por Ávalos y Valenzuela (2016) cuando señalan que dos tercios de los profesores de su estudio reportaron haber recibido ayuda relativa al funcionamiento de la escuela en su primer año, pero menos del 17% señalaron que se les había asignado un mentor. Por su parte, Flores (2014) señala que los apoyos suelen ser de naturaleza informal y habitualmente dados por actores externos al establecimiento. Cuarenta años antes Lortie (1975) señalaba que el aprender a enseñar se caracteriza por desarrollarse en solitario y correspondería a un aprendizaje experiencial. Asimismo, la literatura reconoce que los procesos de inducción docente han sido insuficientemente investigados; sin embargo, el nivel de desarrollo

² 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 Políticas y Prácticas en Educación, Cepepe, financiado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología, Conicyt.

del campo permite observar beneficios en los países donde se ofrecen tales apoyos (Menter *et al.*, 2010; OCDE, 2009).

Diversas investigaciones señalan que los docentes asumen distintas perspectivas de sí mismos, de su capacidad para enseñar, de satisfacción con la profesión y 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.

Respecto de la satisfacción con el ejercicio de la docencia, Ávalos y Valenzuela (2016) muestran que el trabajo les resulta gratificante en sí mismo, pero no así el escenario general del sistema caracterizado por escasas oportunidades de desarrollo profesional, bajas remuneraciones, insatisfacción con el estilo de liderazgo escolar y precarias condiciones materiales de los establecimientos. A esto se suma una nueva modalidad de inserción docente: la iniciación como asistente de aula, experimentada como una clara señal de descalificación profesional, situación que también viven algunas protagonistas de nuestras historias y se refrenda en este libro.

Los mismos autores dan cuenta de la disminución del sentido de autoeficacia de los nuevos profesores al término de su primer año de iniciación profesional, respecto de la autoeficacia reportada al finalizar su formación inicial docente, sentido de autoeficacia que se incrementa hacia fines del segundo año, sin llegar a los niveles de fines de su formación inicial.

El desafío cobra aún mayor relevancia cuando se tiene en cuenta que un alto porcentaje de profesores que se insertan en el sistema escolar chileno, abandona la profesión a corto andar. En efecto, de acuerdo al estudio de Valenzuela y Sevilla (2013) 40% de los profesores que se iniciaron en el año 2000, ya no se encontraban ejerciendo en el año 2009. El mismo estudio revela, además, que entre 10% y 14% de los docentes cambiaron de establecimiento dentro de los tres primeros años de ejercicio profesional.

Tal como será expuesto a lo largo de este libro, nuestro estudio de seguimiento refrenda lo que recientemente ha ido evidenciando la literatura respecto a que las características del contexto resultan

ser modeladoras de actitudes, conductas, estrategias y aprendizajes, que son particularmente visibles en contextos que privilegian el logro de estándares externos.

La naturaleza de estos aspectos es tan relevante que han sido identificados como factores críticos para el abandono de la docencia o protectores para la mantención del compromiso con ella (Ávalos y Valenzuela, 2016). Dentro del primer grupo de factores se encuentra la permanente presión por falta de tiempo, la percepción de deficiencias en la organización y el manejo de la escuela, la falta de herramientas para trabajar con estudiantes poco motivados o con necesidades educativas especiales y el verse en la obligación de tomar responsabilidades para las cuales no se han recibido herramientas desde la formación inicial docente. Por otra parte, los elementos que se vinculan con el compromiso con la profesión docente se centran en la gratificación emocional que provoca el lograr avances con los estudiantes especialmente desafiantes, obteniendo de ellos su reconocimiento; la posibilidad de reflexionar sobre situaciones críticas reconociendo progresos y errores que deben ser enmendados, y la experiencia de trabajar de forma colaborativa con otros colegas.

En suma, una visión comprensiva del proceso de iniciación e inserción implica considerar en forma dinámica e interactiva elementos biográficos del profesor principiante, además de los aprendizajes que desarrolló durante su formación inicial, y los roles y tareas derivadas de culturas escolares diferentes donde inician su ejercicio profesional. Coincidiendo con otros autores y trabajos esto supone avanzar hacia una visión de la iniciación pedagógica de los docentes más allá de lógicas individuales, lineales o unidimensionales, sino más bien como procesos interactivos, multidimensionales y dinámicos que requieren ser estudiados en profundidad y evolutivamente.

LA PROPUESTA METODOLÓGICA DEL ESTUDIO

La investigación propuso una mirada de profundización longitudinal y cualitativa a la inserción profesional mediante un diseño

de Estudio de Casos (Stake, 1999) a fin de explorar comprensiva y ecológicamente las dificultades, fortalezas y aprendizajes experimentados por los profesores principiantes. La mirada longitudinal se expresa en el seguimiento durante tres años consecutivos a un grupo de profesoras desde su primera experiencia laboral.

El estudio buscó comprender la evolución de los procesos de inserción profesional de profesores de Educación Básica durante sus primeros tres años desde sus propias perspectivas y las de otros actores a la luz de las claves que ofrecen los distintos itinerarios formativos y los distintos contextos de iniciación. A partir de allí se definen cuatro ejes orientadores de la investigación: i) características y evolución de sus fortalezas y dificultades en la enseñanza; ii) aprendizajes profesionales que construyen en estos tres primeros años; iii) evolución de las valoraciones que realizan los nuevos docentes a su formación inicial; y iv) diferencias en las experiencias y valoraciones según algunas características de la formación recibida y el contexto de iniciación.

En esta línea, la estrategia de recolección de información estuvo compuesta por entrevistas semi estructuradas a las docentes participantes y sus jefaturas directas (coordinación pedagógica, jefe de UTP), además de la filmación de dos clases de cada profesora, las que se realizaron anualmente y a lo largo de tres años consecutivos.

El trabajo de campo se inicia con la filmación de las dos clases desarrolladas por las profesoras principiantes hacia el final de cada año escolar. Este material es punto de partida y objeto de análisis para las entrevistas en profundidad, en la perspectiva que los videos constituyen herramientas de aprendizaje, ayudando a promover la autoconciencia profesional (Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger & Seidel, 2014; Yaffe, 2010). En paralelo, se realizan entrevistas a los jefes directos de las profesoras principiantes, a fin de triangular las representaciones de la evolución de las dificultades, desde la perspectiva de ambos actores. En este libro solo se han considerado los datos aportados por las propias profesoras.

El análisis se desarrolla mediante procedimientos de análisis de contenido, a partir de los discursos de los propios actores. El

objetivo es lograr una descripción densa y profunda acerca de la evolución de las fortalezas, debilidades, aprendizajes y de la percepción de la formación inicial en el periodo de iniciación docente, desde el prisma de las características de la formación y la de los contextos de iniciación. Se busca así lograr una mayor comprensión del fenómeno de la iniciación docente y que a la vez esta descripción sea susceptible de constituirse en insumo para la retroalimentación y mejoramiento de los procesos formativos.

Una de nuestras hipótesis de trabajo apunta a que la selectividad de la institución formadora (y con ello las características de los estudiantes de pedagogía derivadas de su capital socioeconómico y cultural de origen), sumada a algunas claves de los itinerarios formativos (como la formación que ofrece o no especialización o mención, el mayor o menor dominio disciplinar y didáctico de los formadores, las más o menos frecuentes oportunidades de poner en juego lo aprendido, así como la retroalimentación más o menos apropiada y oportuna) y a las características del contexto de iniciación docente (con más o menos exigencias y más o menos apoyo al trabajo docente), inciden en la percepción que los docentes principiantes tienen respecto de sus fortalezas y debilidades en la enseñanza, en sus vivencias, los aprendizajes profesionales que construyen y la valoración que hacen de su formación inicial.

A partir de estos elementos se realiza un muestreo intencional de casos. Las docentes principiantes son profesoras de educación básica que fueron seleccionadas atendiendo a criterios de voluntariedad, a nivel individual, y relevancia, a nivel de programa formativo, para los fines investigativos, procurando cubrir la diversidad existente respecto de selectividad en los programas formativos y heterogeneidad de contextos de iniciación docente.

El nivel de selectividad de los programas formativos fue definido a partir del mismo criterio usado en los estudios previos, en función del promedio que obtuvieron los estudiantes que ingresaron a la carrera de Pedagogía en Educación Básica para el periodo 2005-2010. Los programas cuyos estudiantes promediaron 550 puntos o más en la prueba de selección universitaria (PSU) fueron considerados selectivos; aquellos en que el promedio fluctúa entre

549 y 450 puntos han sido clasificados como de selectividad baja, mientras los que promediaron menos de 449 puntos (o donde no es requisito la PSU para el ingreso), han sido clasificados como no selectivos. Se ha considerado solo un programa formativo por institución.

En la caracterización de los contextos de iniciación se consideraron elementos propios de la población estudiantil atendida por el establecimiento en términos de su vulnerabilidad social y económica, y características del funcionamiento y gestión del establecimiento educativo, contemplando aspectos como la organización del trabajo, las exigencias de desempeño y las condiciones laborales. En el ámbito de organización del trabajo interesaba conocer la existencia (o no) y características de los apoyos para el desarrollo de la docencia, la iniciación a la docencia y para el desarrollo profesional. En el plano de las exigencias de desempeño se exploró en las normas y peticiones relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje: planificaciones, implementación de clases, materiales educativos y evaluación de los aprendizajes. Dentro de las condiciones de trabajo interesaba conocer la percepción sobre la pertinencia y oportunidad de los apoyos recibidos para el cumplimiento de las exigencias, así como aspectos relativos a la remuneración, el tipo de vinculación contractual y la existencia y proporción de horas no lectivas.

Este libro da cuenta del análisis de un corpus parcial de la indagación, correspondiente a entrevistas realizadas a once docentes³ de pedagogía básica formadas en Chile, hacia fines de su primer, segundo y tercer año de inserción profesional. De este modo, se construyen historias desde un grupo de once profesoras de educación básica durante sus tres primeros años de ejercicio profesional.

³ Cabe aclarar que en dos casos el seguimiento fue realizado solo para los años 2013 y 2014, pues hubo profesoras que, habiendo participado el primer año, luego resulta imposible volver a contactar. La pérdida de dos casos a fines del primer y uno a fines del segundo, justificaron la incorporación de dos casos nuevos el año 2013.