



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma de Barcelona**  
**Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social**

**Facultat de Ciències de l'Educació**

**Doctorat en Educació**

# **Hacia un modelo de intervención para la inserción profesional de los profesores noveles en la Educación Municipalizada Chilena**

**Lina Peralta Valdés**

Tesis doctoral dirigida por:

Dr. Enric Roca i Casas (UAB)

Bellaterra, 2015

TESIS DOCTORAL

“HACIA UN MODELO DE INTERVENCIÓN PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE  
LOS PROFESORES NOVELES EN LA EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA CHILENA”

Presentada por:  
Lina Peralta Valdés

Para optar por el título de:  
Doctora en Educación

Director de tesis  
Enric Roca

Directora Departamento  
Josefina Sala

Bellaterra, 2015  
Barcelona- España

## Dedicatoria

A los cuarenta y tres jóvenes maestros normalistas desaparecidos por el Estado de México en el año 2014, quienes creyeron que a través de la pedagogía se avanza hacia un mundo más justo.

A los 132 maestros y maestras detenidos desaparecidos en Chile en el año 1973, su voz y alegría sigue resonando en cada niño, niña y joven que aprende por sí mismo que la libertad y la consecuencia son valores por los cuales vale la pena vivir.

A Gonzalo Muñoz estudiante de pedagogía de Valparaíso que en el año 1985 siendo preso político, fue asesinado. En él se representa a la generación de jóvenes de la época que lucharon por la libertad y la justicia en medio de la dictadura militar que gobernó Chile por 17 años.

A Rodrigo Vera, maestro chileno que ha promovido durante años la reflexión crítica colectiva docente a través de talleres de educadores, donde se anticipan la cooperación y la vida democrática, para la construcción de una patria donde vivir dignamente sea una realidad.

A Adriana “Nana” Schnake, terapeuta y también maestra, que desde su conocimiento y aporte a la Gestalt desde Chile y su espacio en Manao, Chiloé, nos ayuda a abrir las alas y volar.

## Agradecimientos

Al profesor Enric Roca, por sus conversaciones y acompañamiento.

Al profesor Jaume Sarramona por haber apoyado el desarrollo del Doctorado en Chile y de esta manera haber tenido la oportunidad de lograr arribar a la investigación que da pie a esta tesis.

A la profesora Beatrice Ávalos, que con su generosidad me permitió iniciar esta investigación.

A los docentes noveles que dieron vida a esta investigación.

A mis amigos y amigas que se transformaron en mi familia extendida y que con su cariño y apoyo me han ayudado a avanzar en esta tesis y en la vida.

A mi familia siempre presente...

Infinitos agradecimientos...

## Tabla de contenidos

Introducción	01
1. Primera parte: Marco Teórico	06
1.1 La iniciación en la docencia	06
1.2 Identidad profesional docente y su construcción	09
1.3 Preocupaciones del profesor novel	14
1.4 Inducción profesional docente	20
1.5 Experiencias de inserción a la docencia en contextos diversos	25
1.6 Programas de acompañamiento en el contexto Latinoamericano	33
1.7 Las experiencias de mentorías en programas de inserción	40
1.8 La formación inicial y la inserción docente	50
1.9 Dificultades y facilitadores en la implementación de programas de inserción de docentes noveles	55
1.10 La educación municipal en Chile y las condiciones de inicio para los profesores noveles	58
1.11 Un docente novel que incorpora la práctica reflexiva	67
1.12 A modo de resumen	73
2. Segunda parte: Estudio Empírico	79
2.1 Planteamiento Empírico	79
2.2 Objetivos de la investigación	81
2.3 Metodología	82
2.4 Diseño general	87
Instrumentos de producción de información	89
El estudio de encuesta	89
Grupo focal (Focus group)	96
Entrevistas	101
2.5 Criterios de rigor científico	106
2.6 Fundamentos del análisis interpretativo de la información	109
2.7 Descripción del Programa de Acompañamiento a la inserción profesional de docentes noveles de la educación municipal de Valparaíso	113
El programa piloto 2010 y su descripción	117
Programa de acompañamiento 2011 y su descripción	127

3. Análisis e interpretación de los resultados	132
3.1 Primera Etapa Año 2009	132
3.1.1 Caracterización del grupo estudiado	133
3.1.2 Resultados del estudio de la encuesta	135
Carga horaria y cansancio	136
Necesidades y apoyos requeridos	138
Quiebre entre la formación inicial y el comienzo de la profesión	140
Organización escolar débilmente articulada	141
3.1.3 Principales hallazgos de esta etapa	149
Principales características del grupo de docentes noveles	149
Principales preocupaciones de los docentes noveles en su inserción	151
Valoración de la formación inicial y la experiencia	153
La integración a las escuelas, clima, colaboraciones y expectativas	154
3.2 Segunda Etapa Año 2010	156
3.2.1 Estudio Encuesta	157
Dimensión formación inicial	157
Dimensión primeras experiencias	158
Dimensión recibimiento	159
Dimensión apoyos recibidos	160
Dimensión condiciones laborales	160
Dimensión desempeño profesional	161
3.2.2 Estudio grupos focales	162
Grupo de discusión A1	162
Grupo de discusión A2	164
Elementos comparativos de los grupos de discusión	165
3.2.3 Evaluación del programa de acompañamiento 2010	168
Caracterización de los participantes del Proyecto	168
Resultados de la evaluación de los docentes noveles de su participación en programa de acompañamiento	181
Evaluación por dispositivo	183
Dispositivo Talleres	183
Dispositivo Mentorías	194
Dispositivo Pasantías	201
Dispositivo Jornadas	206
Dispositivo Seminarios	210
Satisfacción de necesidades planteadas por los profesores noveles	213
Visión global del Proyecto	223
Sentimientos experimentados	223
Obstáculos para el aprendizaje	228
Apoyo institucional	230
Desafíos y sugerencias globales	232

3.2.4 A modo de Resumen	234
3.3 Tercera Etapa Año 2011	239
3.3.1 Diagnóstico de dificultades y problemas de los docente noveles	239
Estudio Encuesta	240
Análisis de entrevistas iniciales	247
3.3.2 Evaluación del programa de acompañamiento	256
Resultados del estudio de entrevistas finales a los docentes noveles	256
Acciones y metodologías vividas en los dispositivos implementados	257
Aprendizajes desarrollados	261
Facilitadores del aprendizaje	271
Obstaculizadores del aprendizaje	277
Interés de los directivos respecto al proyecto	280
Percepciones acerca del incentivo entregado y su función	281
Sugerencias hacia el proyecto	282
3.3.3 Hallazgos Entrevistas a Directores	283
Percepción y valoración global del proyecto	284
Percepción de impacto del proyecto en relación a aprendizajes o avances del docente novel	290
Facilitadores y obstaculizadores de la implementación del proyecto	293
Necesidades de mejora del proyecto y sus proyecciones	295
3.3.4 A modo de resumen	300
4.- Conclusiones y recomendaciones	305
4.1 Conclusiones en relación a los problemas y dificultades de los docentes noveles estudiados	305
4.2 Conclusiones en relación a la evaluación del programa De acompañamiento a la inserción de docentes noveles	312
4.3 Algunas recomendaciones y sugerencias	315
Bibliografía	319



**Anexos**

Anexo 1	
- Programa de acompañamiento inserción de docentes noveles en Argentina	330
Anexo 2	
- Encuesta	342
Anexo 3	
- Guión grupo focal 2009	359
Anexo 4	
- Pauta de entrevistas grupos focales iniciales programa 2010	362
Anexo 5	
- Guión Focus post aplicación programa acompañamiento 2010	364
Anexo 6	
- Entrevistas semiestructuradas 2010	367
Anexo 7	
- Entrevista inicial semiestructurada docentes noveles 2011	373
Anexo 8	
- Pauta entrevista de cierre docentes noveles programa versión 2011	377
Anexo 9	
- Entrevista de cierre directores programas versión 2011	379

**Lista de Tablas**

Tabla 1 Carga laboral según condiciones contractuales (Horas cronológicas).	61
Tabla 2 Dimensiones del perfil del docente novel según diseño del programa.	86
Tabla 3 Diseño general de la investigación primera etapa y segunda etapa.	87
Tabla 4 Diseño general de la investigación tercera etapa.	88
Tabla 5 Temas e ítems asociados a encuesta aplicada.	91
Tabla 6 Grupos focales realizados.	98
Tabla 7 Entrevistas semiestructuradas realizadas.	105
Tabla 8 Docentes participantes programa 2010	119
Tabla 9 Asistencia docentes noveles a los dispositivos año 2010	122
Tabla 10 Cronograma de actividades Programa 2010	123
Tabla 11 Perfil del profesor novel	125
Tabla 12 Docentes noveles participantes del programa 2011	129
Tabla 13 Asistencia a los dispositivos programa 2011.	130
Tabla 14 Cronograma de actividades programa 2011	131

## Lista de Figuras

### Figura 1

Puntajes promedio 4° básico Simce Lenguaje 2006-2007-2008

por dependencia administrativa.

64

### Figura 2

Puntajes promedio 4° básico Simce de Matemáticas 2006-2007-2008

por dependencia administrativa.

64

### Figura 3

Presentación de resultados evaluación Programa 2010.

182

## Introducción

Abrirse paso a un nuevo camino, a un horizonte que se desconoce no es tarea fácil para nadie en la vida, menos para un profesional que en ese tránsito dejará huellas en cientos de personas. Consolidar las competencias desarrolladas o acabar superado por las exigencias del entorno delimitan una enorme brecha entre el cumplir eficazmente con la labor confiada o, simplemente, rendirse ante el afán de seguir adelante.

Ser docente novel es ubicarse en aquel escenario, es ser inexperto ante el ejercicio asumido y particularmente, ser aprendiz sobre la marcha.

La inserción laboral docente es un ciclo vital en la construcción de la identidad profesional del maestro. Según Marcelo (2008), este periodo está marcado por tensiones y ansiedades que pasan, por un lado, por poner en práctica los conocimientos técnicos y por otro los recursos personales que cada profesional tiene; es así que el profesor principiante debe responder a dos objetivos que se superponen en lo cotidiano como son enseñar y aprender a enseñar.

Así también el periodo de inserción de los docentes, corresponde al proceso mediante el cual los profesores noveles aprenden e incorporan la cultura escolar en la que se integran, la que va colaborando o no, en la personalidad e identidad profesional del docente, y su adaptación al entorno social en que desarrollará su actividad.

En la actualidad, el consenso general es que ningún tipo de reforma educativa tendrá impacto si no considera el rol docente y el ejercicio de sus prácticas pedagógicas dentro del aula

como eje central de los cambios educativos (Elmore, 2000). Aquí surge el rol del docente como pilar fundamental y como un referente para liderar la mejora educativa dada su incidencia directa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Chile, los profesores insertos en el sistema educacional, especialmente los de dependencia municipal, presentan un promedio de edad sobre los cincuenta años, lo que indica que en esta década, se iniciará un recambio masivo de los profesionales de este sistema (Politeia, 2008). Ingresarán muchos docentes noveles que se verán enfrentados a un conflicto con la realidad considerando las complejidades y desafíos que demanda el desempeño en contextos municipales. Es, por tanto, una necesidad imperativa brindar nuevos espacios de formación continua y contextualizada, que permita a los profesores noveles conseguir una mejor inserción y, con ello, contribuir a mejorar la calidad educativa desde los primeros años de ejercicio.

En este escenario, es importante entonces considerar los elementos que facilitan y dificultan la inserción de los docentes noveles al sistema escolar. Reconocer y aprovechar sus características así como apoyar el ingreso a las escuelas, es una gran oportunidad para el sistema escolar de mejorar la calidad de la educación y entregar más y mejores aprendizajes a los estudiantes de todo el país.

El desarrollo de una propuesta formativa que contempla distintos dispositivos de acompañamiento que fortalezca la inserción de los nuevos profesionales podría ser una gran oportunidad para mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas, especialmente donde se encuentra la población de alumnos más vulnerables. En tal sentido, esta investigación indaga, principalmente a través de la voz de los docentes noveles participantes, si se vieron favorecidos

por el acompañamiento ofrecido a través de un programa de acompañamiento a la inserción profesional especialmente diseñado y que incorporó varios dispositivos que se están utilizando en programas similares a nivel internacional.

La investigación plantea en la primera parte, un marco teórico que recoge las principales preocupaciones y dificultades que encuentran los docentes noveles al inicio de su quehacer y el modo en que esta experiencia va constituyendo la identidad profesional. Del mismo modo, se aborda las experiencias nacionales e internacionales de programas e iniciativas de acompañamiento al maestro novel, con las dificultades y bondades de dichas experiencias. También se aborda a modo de contexto de la realidad de los profesores iniciales, la formación recibida en los centros de estudios como la situación de la educación municipal en Chile

En una segunda parte, se presenta el estudio empírico, con la descripción del objeto de estudio y la justificación para abordarlo, como también los objetivos, metodología y diseño general. Se describen asimismo los criterios de rigor científico utilizados como también los fundamentos para realizar el análisis interpretativo de la información recabada. Se incorpora también en detalle el Programa de Acompañamiento a la Inserción Profesional de Docentes Noveles en la Comuna de Valparaíso, Chile en sus distintas etapas.

A su vez, la tercera parte corresponde al análisis e interpretación de los resultados el cual se organiza en las tres etapas en que la investigación se desarrolló: la primera etapa en el año 2009 donde principalmente se realizó el diagnóstico de la realidad de los profesores principiantes de la educación municipalizada de la comuna de Valparaíso, recogiendo las principales características, preocupaciones y dificultades. La segunda etapa desarrollada el año 2010 y

corresponde a la descripción del diagnóstico de las dificultades y problemas del grupo de docentes noveles investigados de la educación municipalizada de la comuna de Valparaíso como también la evaluación de cada dispositivo implementado en el Programa Piloto de Acompañamiento a la Inserción de Docentes Noveles, especialmente diseñado e implementado en esta investigación. Finalmente, se cierra esta parte con la tercera etapa de la investigación que recoge el diagnóstico de la realidad del grupo de docentes noveles participantes del Programa de Acompañamiento a la Inserción Profesional como la evaluación al Programa de Acompañamiento a la Inserción de Docentes Noveles que integra mejoras a partir de la evaluación del programa piloto realizado en la etapa anterior.

Finalmente, la cuarta parte se refiere a las conclusiones y recomendaciones que si bien dan por finalizada la trayectoria de la investigación en su conjunto, abren a su vez otras preguntas respecto al tema y posibilidades de continuidad y profundización en nuevas líneas de investigación.

Se espera entonces, que los resultados de este estudio permitan aprender de una intervención implementada, mejorar aspectos que resulten relevantes para el éxito de este tipo de iniciativas y servir de orientación para futuras políticas públicas relacionadas con la formación del profesorado novel, especialmente en contextos de educación municipal. En esta línea, cabe señalar que se han descrito pocos procesos formales de carácter institucional o estable que aborden la inserción de los docentes noveles desde diferentes dispositivos

Levantarse entonces, evidencia que permita acceder a la experiencia de un programa local de apoyo a la inserción de profesores noveles en el ámbito municipal en Chile, es una importante oportunidad que apunta a cubrir el eje de equidad en la educación y de calidad de la misma.



## **1. Primera parte: marco teórico**

### **1.1 La iniciación en la docencia**

La inserción laboral docente corresponde al periodo de transición en que los profesores salen de la universidad e ingresan al sistema escolar. Este periodo está marcado por tensiones y ansiedades que pasan por un lado por poner en práctica los conocimientos técnicos y por otro los recursos personales que cada profesional tiene.

Por su parte, Imbernon (1994, citado en Araneda et al., 2005:5) señala que el carácter de profesor principiante dura tres años y se divide en dos etapas: la primera de umbral o antesala dura seis meses y la segunda de madurez y crecimiento, que corresponde a la posterior. Por su parte, Brizman citado por Alliaud, A.(2004:5) utiliza el término "cronología de la formación", para referirse a las distintas etapas o fases que pasa el docente en su preparación profesional: la primera, es aquella que adquieren a lo largo de su experiencia acumulada en el aula de clase; las segunda, corresponde a la experiencia vivida como estudiante de la carrera que selecciono, las practicas constituyen la tercera, y la cuarta empieza cuando el estudiante se convierte en maestro de aula. Es esta última etapa a la que Huberman (1990), rebela como una etapa de inicio de la docencia donde se experimentan variadas sensaciones de inseguridad y temor particularmente en los primeros años.

No importando lo aprendido en la formación inicial, los primeros años en el sistema escolar se convierten en una situación de aprendizaje continua donde el profesor enfrenta los desafíos propios de cualquier sistema nuevo. Los principales aprendizajes que un profesor

principiante debe abordar de acuerdo a Marcelo (2008), son los referidos “al conocimiento del alumno, el currículum y el contexto escolar; diseño del currículum y la enseñanza; desarrollo de un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional”( p.5). Si bien estos procesos son propios de cualquier docente, en cualquier sistema, el desafío de los profesores principiantes es mayor al no contar con experiencias previas que faciliten el desarrollo de estos aprendizajes.

La inserción laboral para el docente es un proceso que puede durar varios años, en los cuales este profesional debe aprender a enfrentar distintas dificultades asociadas al desarrollo de su profesión como los que señala Vaillant (2009): “gestionar la disciplina de la sala, motivar a los estudiantes, los materiales de trabajo, problemas personales de los estudiantes, y la relación con los apoderados” (p. 8). Si bien estos son los mismos nudos críticos que enfrentan todos los docentes, son más difíciles de afrontar cuando se ha de hacer por primera vez.

Uno de los aspectos más relevantes para comprender los desafíos de los primeros años del docente, se vincula con “verse y sentirse como docente” (Esteve, 2006). Esto se construye con el día a día, cuando el profesional se va habituando a las prácticas cotidianas de la escuela y el docente comienza a ser reconocido por sus colegas, estudiantes y apoderados. De esta forma podemos pensar que el docente comienza gran parte de su proceso de formación una vez que ingresa al sistema escolar.

El interés por apoyar la transición de los docentes noveles es una preocupación a nivel general desde mediados del siglo XX (Tickle, 2000). En el mismo periodo se acuñó el término de

inserción para etiquetar este proceso. Las investigaciones han mostrado una gran variabilidad en lo que son las primeras experiencias docentes, especialmente, en las dificultades experimentadas entre la educación superior y la práctica profesional formal.

Montero (2006) señala que orientar la formación del profesorado hacia la satisfacción de las demandas sociales cambiantes, está a la base de una formación inicial que capacite para una transición laboral exitosa. En efecto, una formación contextualizada permitiría que el futuro docente pueda hacer frente de mejor manera a las dificultades que pueda experimentar tanto a nivel de aula como también a nivel organizacional. No obstante, los procesos de formación se hacen insuficientes si no existen etapas claras de inserción profesional para todos aquellos profesionales de la educación que se integran al sistema escolar.

Marcelo (2009) dice que, para que los primeros años de ejercicio de la práctica docente signifiquen un espacio de aprendizaje y desarrollo, resulta fundamental la inclusión de dispositivos de apoyo a los docentes noveles.

Sin embargo, a pesar de esta recomendación, las investigaciones han demostrado que existen muy pocos procesos formales de apoyo, y que el ingreso a las escuelas está marcado por tensiones y complejos desafíos, tanto profesionales como personales. En este sentido, el ingreso a la actividad docente se puede catalogar como un momento crítico en la trayectoria profesional de los docentes (Serra, Kricheski y Merado, 2009). Es una etapa en la que surgen un conjunto de inseguridades en relación a la práctica docente, donde este último debe poner en acción las

herramientas adquiridas durante el proceso de formación. En efecto, el impacto que produce la confrontación con la realidad que se vive en el aula genera grandes dificultades y desafíos para los docentes noveles.

Entonces, una política de inserción profesional docente no debe concebirse para llenar vacíos sobre lo que no se hizo en la universidad, sino que debe intentar acercarse a los problemas con los que se están enfrentando realmente los docentes noveles, ya que si éstos estuvieron cinco años en la universidad, no tiene sentido enseñarles de nuevo lo mismo.

Por su parte, Bullough (2000, en Vaillant, 2009), distingue cuatro etapas en el camino de convertirse en docente: antes de la formación académica; durante los estudios académicos; las prácticas de enseñanza; y los primeros años de docencia. En esta línea, la última etapa (los primeros años de docencia) emerge como un momento crítico en la construcción de identidad, competencias y capacidades. De esta forma, los nuevos docentes llegan precedidos de una historia al insertarse por primera vez en una escuela. Traen consigo una tradición que viene de concepciones construidas cuando aún eran estudiantes escolares. Lo anterior coincide con la afirmación de Lortie (1975, citado por Vaillant 2009) “los docentes desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir del prolongado periodo que experimentaron como estudiantes.” (p.8)

## **1.2 Identidad profesional docente y su construcción**

La identidad docente es un proceso que distintos autores la definen como una construcción que realiza el maestro a lo largo de las distintas etapas de su conformación como profesional, y que tiene relación con los procesos personales o biográficos y con un contexto social histórico que van constituyendo una imagen y un quehacer docente particular.

Efectivamente, este no es un proceso automático que sea exclusivamente resultado de la obtención de un título profesional; que los docentes se sientan como tales y sean reconocidos como parte de un grupo con determinadas características puede ser un proceso intencionado a través de espacios de reflexión colectivos que críticamente asumen la realidad docente (Prieto,2004).

El panorama se torna complejo y contradictorio, en los primeros años de ejercicio docente. Respecto de ello, Prieto (2004)) señala que: “los programas de formación de profesores constituyen la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión” (p.4), siendo la inserción propiamente tal al sistema educativo, el momento en que se pone aún más en tensión las definiciones que deberá realizar el docente principiante entre las ideas que trae respecto a la docencia y la realidad que le tocará vivir en el contexto escolar.

Sobrevivir y ser parte de la escuela y de su cultura no es tarea fácil para los jóvenes profesores; los sentimientos y emociones que vive el docente novel “son como los que vive un

inmigrante cuando llega a otro país que si bien tiene grandes expectativas por lo que va a vivir, los procesos para incorporarse a este nuevo mundo son muy intimidantes” (Marcelo, 2009, p.31).

Ser parte de una comunidad como es la “escuela” y su particular forma de ser, solamente es posible que lo vivencie el docente novel cuando inicia su profesión, a pesar de haber tenido una larga experiencia respecto a lo escolar, pero desde el rol de alumno o practicante.

Efectivamente, y teniendo en cuenta lo expresado por los docentes noveles del estudio de Ávalos, Carlson y Aylwyn (2004), los profesores principiantes en Chile se insertan abruptamente en los distintos establecimientos donde inician su trayectoria. El estudio longitudinal de Flores y Day (2002, en Avalos, 2009) que siguió a catorce profesores portugueses en sus primeros dos años de trabajo docente, ilustra muy bien el proceso de reconstrucción de identidades. Se constata en la experiencia de los nuevos profesores, la necesidad de manejar distintos dilemas, como el de ser aun joven pero demostrarse como adulto, o no ser lo que se quiere ser como profesor. En el manejo de estas problemáticas, se va reconfigurando la identidad profesional, y en relación a este proceso de reconstrucción, este estudio destaca el rol de la interacción entre las biografías personales y el carácter del contexto como elementos que influyen en modificaciones de corte positivo o negativo de la identidad profesional docente. Asimismo, en su estudio sobre socialización de docentes noveles en Holanda, Kelchtermans & Ballet (2002, citado en Avalos, 2009) destacan “el rol interpretativo e interactivo que juegan los nuevos docentes al entrar en contacto con la cultura y los estilos particulares de enfrentar el trabajo del centro escolar al que

ingresan” (p.52). De este modo, se reconfigura y constituye paso a paso la identidad profesional del profesor que se inicia en la docencia.

También algo semejante ya lo había observado Lacey (1977, citado en Avalos, 2009) respecto a “las diversas estrategias con que los jóvenes profesores manejan las demandas de la organización escolar: estrategias de aceptación, de rechazo y de ajuste estratégico (p.52)

Estas estrategias también aparecieron en los relatos de jóvenes profesoras y profesores chilenos, en el estudio de Avalos et al. (2009), sobre su modo de integrarse social y profesionalmente en los centros de enseñanza. Algunos confesaron haber aceptado con reticencia los estilos y procedimientos de la escuela; otros demostraron una postura más activa y más cerca del concepto de “socialización interactiva” señalado por Lacey (1977, en Avalos, 2009).

Desde el punto de vista histórico, la institución escolar en Chile, como en otros tantos países de Latinoamérica, se funda en una identidad religiosa que viene de la época colonial que cimentó las bases de la construcción del sistema público de educación otorgándole una identidad apostólica a la labor docente en sus inicios. Según Pérez (1995 citado en Prieto, 2004): “la profesión docente se constituyó como un sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamada interna que implica entrega y sacrificio” (p.6). Posteriormente, la constitución del sistema educativo nacional en los albores del siglo XX, cuyo responsable es el Estado, le transfiere su modelo de gestión “centralista, autoritario y burocrático” (Núñez, 2004, p. 67) que impacta en los funcionarios del sistema generando un estilo dependiente y prescriptivo.

En la segunda mitad del siglo XX (años 60), emerge una perspectiva racionalista instrumental (Prieto, 2004) que imprime un rol eminentemente técnico al quehacer docente, donde desde una dirección centralizada del Estado se indican medios y recursos pedagógicos, planificaciones estandarizadas y otros insumos, que otorgan un marco de acción acotado al docente. A esta etapa se le denomina “primera profesionalización” (Núñez, 2004, p. 68) donde existe una preocupación del Estado por la especialización de los docentes.

Por otra parte, “la segunda profesionalización” (Núñez, 2004, p.54) es un período que se inicia en los 90 y forma parte de las reformas educativas que se llevan a cabo en la transición democrática de manera de recuperar condiciones laborales, pedagógicas y administrativas que pusieran de relieve al docente en tanto actor gravitante en el mejoramiento educativo, lo cual lo aleja del rol técnico de la enseñanza y lo acerca, al menos en documentos como el “Marco para la Buena Enseñanza” (CPEIP, 2003), al de un profesional intelectual transformativo que, en palabras de Giroux (2001) significa que “los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen”(p.65).

Sin embargo, los docentes noveles son objeto, tanto en su formación inicial como en sus primeros pasos, de diseños y lineamientos contrapuestos por un lado e incompatibles por otro, es así que “los docentes se ven expuestos a contradictorias demandas que les lleva a ser simultáneamente instructores y facilitadores del aprendizaje; apóstoles y técnicos; intelectuales y trabajadores y su quehacer oscila entre el ser un ejecutor de órdenes y un transformador social” (Torres, 2000, p.11)



Esta tensión pone particularmente en aprietos al docente que se inicia en el sistema escolar municipal, donde es altamente demandado por las agencias estatales, ya que las escuelas que forman parte de esta dependencia atienden a los estudiantes más pobres del sistema educativo, lo que implica ser objeto de políticas de asistencialismo, que se focalizan en estas instituciones escolares con lo cual, muchas veces, el foco en el aprendizaje se desdibuja. De acuerdo con Fandiño y Castaño (2009) el docente novel vive en un escenario polar donde se desarrolla en el aula pero se deteriora en la escuela.

Efectivamente, como lo señalan Choy, Chong, Wong A. & Wong. I (2010) son las primeras experiencias las que van moldeando la identidad final en los docentes noveles. Por ello, resolver la incertidumbre respecto a qué docente soy y qué docente quiero ser, es una tarea crucial en el delineamiento del profesor. En este sentido, también Avalos (2009) postula que, efectivamente, las dificultades y las tensiones pueden ir reconfigurando esta identidad, transformándola de acuerdo a la cultura existente en la escuela.

Es posible señalar, entonces, que la construcción de la identidad docente vive tensiones dadas por la incertidumbre y contradicciones que se experimentan cotidianamente en las escuelas. Lograr avanzar colectivamente en la construcción de la identidad de los docentes noveles supone recoger lo que diversos autores señalan en torno a la constitución de colectivos de docentes que reflexionan críticamente respecto a su quehacer. Como señala Prieto (2004):

Si se quiere mejorar la calidad de la educación es fundamental que los profesores desarrollen la práctica de la reflexión crítica y la investigación conjunta. Estas prácticas permiten tomar conciencia que el desarrollo de la profesión docente no es ni puede ser una tarea ajena o impuesta desde afuera sino que es una responsabilidad compartida entre los profesores” (p.14).

### **1.3 Preocupaciones del profesor novel**

Diversos autores han realizado aportaciones respecto al proceso de inserción de los profesores noveles. En este sentido, son estudios reconocidos y utilizados en diferentes investigaciones que les han seguido, los que corresponden a Veenmann (1984, citado en Marcelo, 2007), cuyos hallazgos definen las preocupaciones y problemas que habitualmente tienen los docentes noveles respecto a su preponderancia:

- “Disciplina en la clase,
- Motivación de los estudiantes
- Trabajo con las diferencias individuales de los alumnos
- Valorar el trabajo de los estudiantes
- Relaciones con los padres
- Organización del trabajo de la clase
- Insuficiencia de los materiales
- Demasiada carga docente e insuficiente tiempo de preparación
- Relaciones con los colegas
- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Utilización eficaz de los diferentes métodos de enseñanza
- Conocimientos de las normas y costumbres de la escuela
- Determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes
- Conocimiento del contenido a enseñar
- Sobrecarga de trabajo burocrático
- Relaciones con el director
- Inadecuado equipamiento escolar

- Manejo de los estudiantes problemáticos
- Trabajar con estudiantes de diferentes culturas y niveles socioeconómicos bajos
- Utilización eficaz de los libros de texto y guías del profesor
- Sobrecarga docente” (p.30).

Por su parte, el trabajo de Fuller y Brown (1975, en Eirín et al, 2009) plantea cuatro niveles de preocupación de los docentes principiantes: el primer nivel tiene que ver con la identificación por parte de los docentes con los propios alumnos, pues se ven con dificultades similares a los estudiantes que pretenden enseñar. El segundo nivel tiene relación con sus propias necesidades de sobrevivir en la realidad en que está inserto: ¿Podré hacerlo? ¿Qué piensan los colegas respecto a mi trabajo? Son algunas de las preguntas que se hacen los docentes principiantes. El tercer nivel se caracteriza por el interés por el contexto específico en que se insertan, buscando entenderlo y en el cuarto nivel de preocupaciones aparece el foco en las necesidades específicas de los alumnos y cómo resolverlas.

El estudio de Marcelo (1993, en Ávalos et al., 2004) también identificó preocupaciones de los profesores principiantes, en cuanto a tiempo para enseñar; elevado número de alumnos por clases; infraestructura y dotación de material; poco tiempo libre; una gran preocupación por su eficacia como docentes; atención a las diferencias individuales y manejo de la disciplina en clases.

Por su parte, Ávalos et al. (2004), lograron identificar que las preocupaciones de los profesores principiantes se encuentran referidas a las condiciones de trabajo que se reflejan en

carga laboral, número de alumnos y responsabilidades mayores a las que les corresponderían como docentes iniciales, lo que incide en la manifestación de cansancio o agobio. Además, los profesores no cuentan con ayudas formales ni procesos de inducción dentro de las escuelas, y les preocupa que muchos de los temas relevantes en el aula los han aprendido en la experiencia (por ensayo y error) más que en la formación inicial.

Según la investigación de Imig (2006), uno de los aspectos más complicados para los docentes noveles es pedir ayuda. Según este estudio los docentes noveles se caracterizan por la sensación de estar preparados para enfrentar los desafíos del mundo escolar. Esto complejiza la entrada de los docentes en los establecimientos facilitando, así, la distancia con los otros docentes.

Fandiño y Castaño (2009), señalan que los problemas a nivel didáctico no parecen ser los que más afectan a los docentes noveles, quienes se sienten autoeficaces luego de la realización de la práctica profesional, lo que les permite manejar grupos e incluso manejar la enseñanza. Sin embargo, existe una dificultad en este ámbito en referencia al enfrentamiento de estos docentes con los métodos tradicionales. En efecto, los docentes tienen elementos teóricos que les permiten entender su inconveniencia, pero se sienten carentes de herramientas didácticas para sustentar, incluso ante sí mismos, sus ideas.

A pesar de esto, el tema técnico pedagógico pasa a segundo plano considerando las dificultades de inserción en el trabajo con los otros docentes y las relaciones dentro de la institución escolar. Además, los docentes noveles cuestionan las condiciones laborales e

instituciones en las que se encuentran que les hacen ver, con cierta desesperanza, su futuro profesional.

Además, Fandiño y Castaño (2009) reconocen que uno de los temas más desafiantes para los docentes noveles es la relación con las familias; el conflicto con los padres de familia es vivido por los docentes como un elemento muy complejo de abordar. Las razones de esto se vinculan con su juventud, tanto en temas pedagógicos como personales, y porque dentro de la formación inicial no se prepara en este tópico o son temáticas pocas veces abordadas. Y a nivel organizacional las instituciones muchas veces no hablan con los padres y les explican sus formas de trabajo y sus normas, lo que termina dificultando las relaciones entre la institución y los padres y, finalmente, entre estos últimos y los docentes, ya que para la familia del estudiante, el docente es la cabeza visible de la institución.

Otro de los temas en que los docentes noveles necesitan apoyo se refiere a los aspectos burocráticos de las organizaciones escolares. De acuerdo con Serra et al. (2009) esto se refiere a todos aquellos aspectos relacionados con las normativas y los procedimientos para el ingreso a la actividad laboral que regulan el rol del docente dentro de la institución escolar. Así, la falta de liderazgo y de una gestión efectiva, de poca claridad en la información y en la toma de decisiones y comunicación dentro de la organización escolar, complejiza el trabajo de los docentes con menos experiencia.

En su estudio, Kardos & Johnson (2007, en Avalos, 2009), encuestaron a una muestra de cerca de 500 profesores principiantes de cuatro estados de Estados Unidos para indagar la cultura docente de los establecimientos donde ellos había tenido su primera experiencia laboral y cómo

había influido en su inserción. La conclusión de este estudio, señala que estos profesores estaban aislados en sus aulas, se los reconocía como expertos y no eran parte de una comunidad comprometida con la efectividad de la escuela.

Otro dato interesante de esta investigación se relaciona con que la mayoría de los profesores noveles, cerca de un 80%, afirmaba que los miembros de la institución estaban en conocimiento de que era su primera experiencia docente. El saberlo, no en todos los casos, da lugar a un tratamiento especial y cuando este trato se da suele ser producto de relaciones informales, más que el resultado de un dispositivo organizado para orientar al docente.

La investigación realizada por Fandiño y Castaño (2009) indica que uno de los elementos relevantes al comprender las dificultades en la inserción de los docentes noveles se relaciona con la remuneración. Cuando los docentes noveles salen a buscar trabajo encuentran que los salarios son bajos y que su labor es poco reconocida. En el afán por entrar rápidamente al campo laboral, algunos docentes asumen trabajos de diferente índole que no siempre son los más apropiados para la formación obtenida en la universidad.

En esta misma línea Avalos et al. (2004) indica en su estudio que, por razones principalmente económicas, es común que los docentes noveles trabajen en distintos establecimientos para poder sustentarse.

Por otra parte, de acuerdo a distintos estudios, es común que a los docentes noveles, a pesar de su inexperiencia, les entreguen los estudiantes más complicados y con una fuerte carga laboral. Los docentes que recién ingresan no debieran hacerlo en las situaciones que muchas veces se dan hoy, en que no sólo hay profesores nuevos que comienzan trabajando 44 horas, sino

que además muchas veces se les asignan los “cursos difíciles que nadie quiere tomar o niveles que no corresponden a su especialización” (Cornejo, 2007, p.45).

En la actualidad los problemas se han complejizado dentro del aula. En el estudio de Serra et al. (2009) los docentes enfrentan nuevos desafíos en el trabajo con los estudiantes. De acuerdo con los autores, el manejo del grupo involucra cuestiones de coordinación de las relaciones en la clase y el mantenimiento de un orden propicio para el desarrollo de la enseñanza. Hoy en día los docentes enfrentan elementos como el uso del celular y mp3 dentro de las salas de clases. También el estudio identifica que los docentes deben trabajar con importantes dosis de violencia y agresividad de sus estudiantes, lo cual dificulta aún más su trabajo.

El mismo estudio concluye que los problemas que enfrentan los docentes pueden agruparse en cuatro grupos: “manejo del grupo”, “de enseñanza”, “administrativos” y “relacionales” (Serra et al., 2009, p. 200).

#### **1.4 Inducción profesional docente**

Es un hecho conocido que a los profesores noveles se les asignan con frecuencia los grupos que requerirían más experiencia docente, lo que en ocasiones constituye una experiencia desconcertante que desemboca, muy tempranamente, en el conocido “síndrome del malestar docente del que luego es tan difícil deshacerse” (Esteve (1997, citado en Vélaz de Medrano, 2009, p. 211). Lo cierto es que las primeras experiencias en la profesión marcan en gran medida el desempeño futuro, y no siempre para bien.

Esta situación, profusamente estudiada y documentada, ha llevado a un consenso generalizado sobre la necesidad de contar con procedimientos para acompañar la iniciación en la docencia. La dificultad principal radica en que, en muchos países, las políticas sobre el sistema de formación y de inserción, y la organización y dinámica de los propios centros escolares, no facilitan la puesta en marcha generalizada de estas acciones de acompañamiento a la inserción a los niveles profesionales de la educación, lo que en gran parte es causa y consecuencia a la vez de que no sean experiencias sistemáticas o políticas públicas permanentes.

Por otra parte, aun no hay acuerdo general sobre algunos conceptos claves de la implementación de las acciones para este proceso. Por un lado existe la duda sobre el foco que debe tener la inserción laboral docente. En este sentido, autores como Gold (1996, en Bickmore & Bickmore, 2010), que señala que el proceso de inserción debe centrarse en aspectos técnicos de la práctica pedagógica, argumentando que es en ese ámbito donde los docentes presentan las principales falencias producto de una formación inicial débil.

Por otra parte, autores como McCann, Johannessen, & Ricca (2005, en Bickmore & Bickmore, 2010) argumentan que el foco no debe estar puesto en los aspectos técnicos de la práctica pedagógica, sino en el desarrollo de procesos reflexivos en los docentes, analizando y cuestionando el currículum y sus propias prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva más integrativa, Wang & Odell (2002, Bickmore & Bickmore, 2010) señalan que el foco de la inserción debe estar puesto en el desarrollo de tres áreas: lo



personal, lo técnico y lo crítico, dibujando a un docente novel como portador del cambio social al interior de la escuela.

En una línea distinta, Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusko (1999, en Alhija & Fresco, 2010), declaran que lo esencial de la inserción es generar un puente entre el lenguaje que tiene el docente novel y la escuela. Acá el foco, más allá de tomar una postura técnica o política, está puesto en comprender las particularidades de los códigos que posee el docente novel, cargados de una impronta propia, y las prácticas culturales únicas de cada establecimiento.

Según González, Araneda, Hernández y Lorca (2005), los programas de inserción profesional podrían abordar, al menos, cinco ámbitos de problemas: aspectos estrictamente pedagógicos (dominio de contenidos disciplinares, metodologías, manejo del aula, etc.); los referidos a las relaciones con: los pares (jerarquía, horizontalidad, etc.), con los directivos (asunción de roles, subordinación, responsabilidad, proactividad, etc.), con los padres y apoderados (reuniones, compromiso, apoyo, etc.) y con la comunidad (proyectos de extensión, escuela abierta, etc.).

En la misma línea, los autores citados plantean la necesidad de un programa de inducción profesional docente con las siguientes características

- “Reconocimiento de la sinergia interinstitucional de una alianza entre universidades, liceos y administración (Ministerio de Educación).

- Selección de mentores en función a su alto desempeño profesional y reconocimiento inter pares que, entre otros, posee los siguientes rasgos: empatía, apertura, pro-activo, capacidad de escucha, flexible y reflexivo.
- Programa de seguimiento y elaboración de estrategias de actualización profesional en orden a la emergencia de nuevas demandas de competencias.
- Retroalimentación a los programas de formación inicial a fin de responder a las carencias, consolidar fortalezas y responder a las nuevas demandas” (González et.al. 2005, p.10).

Por su parte Vonk (1996, citado en González et al., 2005, p.8) sugiere cuatro modelos de inserción profesional: “Nadar o Hundirse”, “Colegial”, “Competencia Mandatada” y “Modelo Mentor Protegido Formalizado”.

El Modelo “Nadar o Hundirse”, es el que más prevalece en las instituciones escolares, en donde éstas ven en el propio docente novel la responsabilidad de adaptarse en función de la formación y el título profesional que posee. Este modelo se caracteriza por la ausencia de orientación por parte de los pares. Según González et al (2005):

“existe la tendencia cultural en orden a someter a los noveles a un ritual de iniciación, donde predomina la indiferencia, el sorteo de obstáculos y el 'pago del noviciado' al que, incluso, se está dispuesto a asumir por un tiempo razonablemente limitado” (p.8).

A los docentes noveles se le suelen entregar las condiciones más difíciles de desempeño profesional como: horarios extremos, cursos mal evaluados, acceso limitado a los recursos

didácticos, etc. A este contexto se suma la cultura institucional, que somete a los docentes noveles a una presión implícita y explícita con el propósito de seguir normas y patrones de comportamiento profesional, rutinarios y verticales.

En el Modelo “Colegial”, semejante al modelo anterior, predomina el descompromiso institucional. Según González et al. (2005):

“la referencia 'colegial' es intencionada a aquellos noveles que piden ayuda o se hacen sentir subordinados de sus pares más experimentados y, con ellos, éstos adoptan una actitud de tutores informales más parecido a un apadrinamiento profesional' y cuyo vínculo radica en la buena voluntad y la conmiseración 'démosle una mano', 'tirémosle un salvavidas', etc. Expresiones como éstas reflejan aún más claramente la percepción que se tiene del novel: un profesional teórico, que carece de experiencia...” (p. 9).

Por su parte, en el Modelo de “Competencia Mandatada” se tiende a dar una relación vertical, jerárquica entre novel y experto, pero que tiene el mérito de producirse sistemáticamente, esto es, cada vez que ingresa un novato alguien experimentado en la disciplina se ocupa de él y se asume como mentor. Este acompañamiento profesional está más circunscrito al manejo de contenidos, manejo de grupos y a temas ligados con niveles de exigencia y estrategias de evaluación. Esta relación de inducción está institucionalizada, por cuanto importa la calidad del desempeño docente y, en consecuencia, es un acompañamiento estrictamente profesional y menos de interés afectivo como en los casos anteriores (González et al., 2005).

Finalmente el Modelo “Mentor Protegido Formalizado” implica, en primer lugar, la existencia de un mentor entrenado donde “éste es capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no sólo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece” (González et al., 2005: 10).

Por su parte Orland-Barack (2006, citada en Boerr, 2010) distingue dos modelos de inducción formal:

“ el modelo de narrativa instrumental que se refiere a un acompañamiento que se centra en el mejoramiento de los resultados de los estudiantes y en el que un mentor o mentora es un docente especializado en un área curricular. El otro modelo de acompañamiento es el de narrativa de desarrollo, donde se apoya al docente novel en su propio aprendizaje y desarrollo profesional a través de la reflexión de sus prácticas pedagógicas” (p.78).

### **1.5 Experiencias de inserción a la docencia en contextos diversos**

En su investigación, Vaillant (2009) identifica distintos énfasis en la inserción laboral de docentes, en aquellos países que han abordado el tema formalmente. En general, los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para aminorar el denominado “choque con la realidad” (Veenman, 1984) o el “aterriza como puedas” (Marcelo, 1999).

Cuando se habla de programa de inserción es importante definir el proceso al que se hace referencia. Según Zeichner (1979, citado por Marcelo, 2007, p.35), la inserción es “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar” enfatizando que dicha inserción es en la primera experiencia laboral en una escuela.

Choy et al. (2010) señala que el primer año de profesión es el más crítico en la carrera docente puesto que se define la identidad profesional y lo que significa enseñar. Estas afirmaciones llevaron a que los investigadores dentro de su estudio concluyeran la necesidad de contar con procesos formales de inserción en todas las escuelas como garante de la mejora educativa.

Los programas de inserción son diversos y realizan distintos énfasis pero es importante destacar la opinión de Britton, Paine, Pimm y Raizen (2002, en Marcelo, 2007, p.33) después de una revisión de programas de formación de profesores principiantes en diferentes países, señalan que la calidad de estos programas no sólo dependen de las acciones que incorporan sino también de la responsabilidad, objetivos y compromiso de las agencias públicas comprometidas.

Por su parte, en un estudio de Smith e Ingersoll (2004, citados por Marcelo, 2007) revisando experiencias de inserción, lograron reconocer tres tipos de programas:

“-Inserción básica, que incluyen el apoyo con un mentor de la misma materia en la que enseña el profesor principiante o de otras diferentes, y la comunicación con

el director y/o el jefe del departamento. Estos programas se ofrecen para el 56% de los profesores principiantes.

-Inserción básica y además colaboración, donde además los profesores principiantes tienen tiempo para planificar en común con otros colegas y participan en seminarios con otros profesores principiantes. Esta modalidad representa el 26% de los programas.

-Inserción básica, colaboración, red de profesores y recursos extras: estos programas son minoritarios ya que representan el 1% de las experiencias y agregan a todo lo anterior, participar en una red externa de profesores y una reducción de la carga docente” (p. 33).

Similares conclusiones comparten autores como Horn, Sterling y Subhan (2002, citados por Marcelo, 2007) respecto a indicar los diversos elementos que se encuentran presentes en los programas de inserción:

“-Presencia de actividades introductorias que se lleva a cabo antes de que empiece el curso para que los nuevos profesores se sitúen en la escuela, el currículo, la comunidad.

-La presencia de un mentor con tiempo para apoyar la labor del principiante.

-Ajustar las condiciones de trabajo: bajando el número de alumnos en las clases de los profesores principiantes; se reducen las actividades extracurriculares; se les proporcionan materiales y recursos. Reducción de tiempo para permitir que los profesores principiantes puedan realizar actividades de formación.

-Desarrollo profesional: Se realizan actividades de formación que pueden tener que ver con la enseñanza, gestión de clase y disciplina, relaciones con los padres.

-Colaboración con compañeros que reduce la sensación de aislamiento. La colaboración puede ser con grupos de profesores que planifican o analizan la enseñanza.

-Valoración del profesor: Cada cierto tiempo los profesores principiantes son observados cuando enseñan para detectar sus fortalezas y debilidades” (pp. 35-36).

Algunos países europeos como Inglaterra y Francia han trabajado fuertemente el tema de la inserción docente. El desafío para ellos es disminuir la salida de los docentes noveles del sistema, fundamentación principal para la existencia de programas de inserción profesional docente (Devos, 2010).

De acuerdo con Smith & Ingersoll (2004, en Marcelo 2007), los países desarrollados presentan lo que ellos denominan “puertas giratorias”, donde los docentes acostumbran a desertar de la profesión. Las razones de esto se basan en las dificultades que enfrentan al conocer la realidad de las escuelas y al no poder superar las dificultades iniciales.

Siguiendo a estos autores, los docentes se van poco a poco desencantando con la profesión, esto lleva a un número importante de profesores a renunciar en los primeros años y a muchos otros a buscar la forma de salir del aula, asumiendo un cargo técnico o postulando a jubilaciones anticipadas.

Ingersoll & Smith (2004, en Avalos, 2009), realizaron un importante estudio con profesores principiantes entre los años 1987 y el 2000 en Estados Unidos. La evidencia concluye que aquellos docentes que no tuvieron oportunidades de acompañamiento o inserción presentaban una mayor rotación en establecimientos llegando al 40%, y se cuestionaban mucho más la decisión de mantenerse o abandonar la docencia. Al contrario, se observó que a mayor oportunidad de inserción la rotación era menor. De acuerdo con Imig (2006) el gran desafío para los docentes noveles en Estados Unidos es trabajar en contextos diversos, donde las diferencias de nacionalidad e idioma complejizan las prácticas docentes.

Relacionado con la experiencia anterior, en la investigación realizada por Furtwengler (1995 en Marcelo, 1999) se pudo constatar que en treinta y cuatro estados de Estados Unidos se instalaron programas de inserción para profesores principiantes, y la mayor parte de estos tenía una duración de un año. Las estrategias incorporaban grupos de apoyo para los profesores principiantes, integrados por profesores con experiencia que asesoran a los principiantes incluyendo el rol del mentor que observa las clases y proporciona retroalimentación. También los programas incluyeron cursos de formación para los principiantes y los mentores.

Según Wubbel (1987, en Marcelo, 1999), en Holanda, el programa de iniciación contempla tres momentos o fases:

“Fase «diario». Se inicia desde el mismo momento en que el profesor comienza las clases y dura aproximadamente cuatro semanas. Se mantienen entrevistas de supervisión sobre el diario de clase que se pide redactar a los profesores



principiantes, en el que anotan sus reflexiones, preocupaciones, problemas, etc. El profesor recoge todo aquello que es importante para él; se potencian las conversaciones y discusiones con un mentor y con otros profesores principiantes.

Fase de observación en clase. Su duración aproximada es de 6 semanas, tiempo en el que los profesores principiantes se visitan unos a otros impartiendo clase, junto con un mentor que también participa en las observaciones, al menos una vez cada dos semanas. Todas las observaciones son seguidas de discusiones posteriores sobre aspectos didácticos y organizadores.

Fase de guía individual. En ella el mentor presta especial atención a los puntos débiles de cada nuevo profesor. En dicha fase, que dura 6 meses, el mentor y el profesor hacen «contratos» sobre la forma y el proceso de supervisión” (pp.127)

En Israel, se lleva adelante un programa de inducción para los profesores principiantes que desde el año 2000 es obligatorio, gestionado por las universidades (Marcelo 1999), donde se acompaña en el primer año de enseñanza a los profesores en contenidos, metodologías, gestión de clase, expectativas y comunicación efectiva en el lugar de trabajo. Tienen reuniones semanales individuales con mentores y mensuales con otros profesores principiantes, contando con el 50% de su carga laboral para estas tareas. Los mentores pertenecen a las escuelas (internos) y también a las universidades (externos).

Por su parte, en Ontario, Canadá desde el 2005, el gobierno estableció como obligatorio un programa de iniciación de dos años con fines formativos y de habilitación que se basa sobre

todo en la mentoría (Fantilli y McDougall, 2009). En Inglaterra y Gales, el director de la escuela es quien asume un rol relevante en la inserción del profesor novel, el que es observado en aula y retroalimentado. Es evaluado formalmente y cuenta con una reducción del 10% de su carga laboral. En Escocia, los programas de inserción docente cuentan con mentores que observan y asesoran al docente principiante el que cuenta con un 30% de su carga laboral para estos fines (Marcelo, 2006).

En Suiza, existen redes de apoyo a profesores principiantes donde cada docente cuenta con un mentor y se agrupan por contenido o nivel. Estos grupos de apoyo cuentan con 50 horas al año para estos encuentros y para realizar visitas de observación. Se entrega además orientación individual de acuerdo a requerimientos particulares (Marcelo, 2006).

En Japón existe un programa de inducción que funciona desde el año 1988 que permite que todos los profesores principiantes cuenten con tres meses en su primer año de docencia para estos fines. Este programa es financiado por el Gobierno y cuenta con actividades que se desarrollan directamente en las escuelas y son las que ocupan la mayor parte del tiempo (Marcelo, 1999).

Contempla un mentor o profesor con experiencia en la misma disciplina que enseña el profesor principiante, y que cuenta con una demostrada capacidad docente, utilizando la observación de aula como una de las estrategias más relevante. Para la realización de estas actividades, los principiantes cuentan con una menor carga docente, que es asumida por la escuela. También desarrollan actividades fuera de las escuelas como conferencias, grupos de discusión y visitas a otras escuelas. Finalmente y a manera de incentivo, un grupo seleccionado

de profesores principiantes participa en un crucero en barco de diez días de duración, visitando diferentes ciudades portuarias de Japón y realizando actividades y visitas culturales e históricas.

Otro programa inserción de profesores noveles es el que se desarrolla en Nueva Zelanda, que cuenta con actividades de observación de otros profesores, tanto de la propia escuela como de otros establecimientos. Por su parte, el profesor principiante cuenta con un mentor o tutor que lo observa cuando enseña. Además se desarrollan encuentros entre profesores principiantes y cursos de formación durante el primer año de docencia. Para permitir que el profesor principiante participe de estas actividades, se reducen en un 20% sus tareas y las escuelas reciben una subvención que les permite contratar a un profesor para sustituir al tutor cuando está trabajando junto al principiante. Cabe además señalar que los programas de inducción son amplios incluyendo no solamente docentes iniciales (Marcelo, 1999).

Australia han tomado un enfoque integrativo, tanto a nivel metodológico como curricular (Devos, 2010). La política estatal en Victoria presenta un marco de acción formal para todos los docentes noveles considerando ocho estándares profesionales. Esto se traduce en que los docentes noveles deben cumplir una serie de procesos de acompañamiento durante el primer año laboral para alcanzar esos estándares y así terminar la formación docente. Estos estándares se vinculan a los conocimientos, las prácticas y el compromiso profesional. Lo que se espera con esto es que los docentes noveles construyan una nueva forma de entender la profesión y no solo que mejoren o nivelen los aspectos disciplinares deficientes.

De esta forma, los programas de inserción docente son comprendidos en estos contextos como la barrera que impide la salida de los docentes del sistema escolar. Así se advierte que en los últimos años el aumento del gasto en inserción docente ha aumentado exponencialmente en los Estados Unidos. En la década de los 90, el 40% de los docentes declaró haber participado en algún programa formal de inserción docente. Durante la primera década del 2000, este número aumentó al doble.

## **1.6 Programas de acompañamiento en el contexto latinoamericano**

### **El Modelo de Argentina.**

En el caso de Argentina, la formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y es impartida por Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades. Este sistema, además de ejercer las funciones de formación docente inicial y continua, tiene la responsabilidad de apoyar pedagógicamente a las escuelas y de aportar a la investigación educativa (Alen, 2009).

Una característica de la iniciación en el trabajo docente que Argentina comparte con otros países, es que el primer puesto al que acceden los docentes suele encontrarse en las escuelas públicas donde se educan estudiantes cuyas difíciles condiciones de vida afectan el desarrollo de su escolaridad. Se trata de escuelas urbanas ubicadas en barrios pobres, con alta densidad de población y, en consecuencia, con un numeroso alumnado.

El otro nicho de trabajo para los docentes noveles se encuentra en ámbitos rurales aislados, en los que suele producirse gran movilidad de docentes. Entonces, “las aulas más difíciles quedan a cargo de los docentes de menor experiencia” (Alen, 2009, p.81).

El modelo de acompañamiento a la inserción de docentes principiantes en Argentina, tomo en cuenta la experiencia piloto de carácter nacional desarrollada por Francia, y donde la cooperación técnica del equipo IUFM de Créteil que había sistematizado<sup>1</sup> esta experiencia fue estratégica para levantar el programa que se llevaría a la práctica en Argentina. Además comparten teóricamente los aportes de Carlos Marcelo (Alen, 2009), respecto al sentido de las políticas de inserción y adscriben a lo que el autor señala:

“...forma parte de la ética profesional ir respondiendo a las demandas sociales con mejores medios y técnicas, con mayores dosis de autoconformación y desarrollo profesional. Y si esa actitud no se aprende desde el principio, seguramente los alumnos serán los principales perjudicados al no recibir la mejor enseñanza de los mejores profesores (...) Por ello, atender la formación de los profesores principiantes no sólo es una demanda profesional, sino también una exigencia de justicia social” (p.22)

---

<sup>1</sup> El grupo de profesores encabezado por Patrick Rayou, Dominique Gelin, Martine Kherroubie y Claude Lecler, sistematizaron la experiencia en Francia del piloto nacional y además contaban con la evaluación de los dispositivos de acompañamiento utilizados.

Los dispositivos que se incluyen en el proyecto de acompañamiento<sup>2</sup>, son conocidos y evaluados en la asistencia técnica con el equipo francés y estos fueron tres: la co-observación, los seminarios y los grupos de análisis de práctica; pero además se tiene en cuenta las estrategias de formación docente que los ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) históricamente contemplaban como “ateneos didácticos, el taller de educadores, la escritura de textos de la práctica”( Alen,,2009, p. 34).

### **La experiencia de Chile.**

A partir del año 2005, el Ministerio de Educación chileno bajo el gobierno de Michele Bachelet, aprobó una “Política de Inducción de Profesores Nuevos” como respuesta a las recomendaciones del Informe de la OCDE. Para tales efectos se constituyó una Comisión a la que le solicita proponer una política de apoyo a la inserción de los profesores principiantes. Esta comisión estuvo integrada por reconocidos expertos relacionados con la formación de docentes y que se dieron a la tarea de revisar experiencias y proponer una serie de posibilidades que pudiesen llegar a conformar una política en particular de este momento profesional. En este sentido, este equipo planteo las siguientes propuestas (Boerr, 2010):

-“La comisión estimó preferible diseñar un modelo de inducción de carácter esencialmente formativo que permita a los docentes noveles contar con el apoyo necesario durante el periodo inicial

- Se optó por un acompañamiento de 1 año aun admitiendo que pueda no ser lo óptimo.

---

<sup>2</sup> Para mayor profundización del proyecto de acompañamiento a los docentes noveles en Argentina y sus dispositivos ver Anexo 1.

- Se estimó conveniente optar por la estrategia de formar profesores especialistas en mentorías. La comisión especificó en su propuesta los requisitos para asumir las mentorías las funciones destacando la planificación conjunta de clases, la observación y análisis recíproco de clases, la retroalimentación y reflexión , el uso de portafolios y de cuadernos de registro.
- Las mentorías debieran verificarse en la propia escuela donde el principiante se desempeña en vez de hacerlo en recintos académicos o administrativos.
- La comisión concluye que se debiera priorizar el apoyo a profesores principiantes del sector municipal pero incluyendo, también, al sector particular subvencionado. Esto es especialmente importante, considerando que es en este último sector donde, por lo general, comienzan a trabajar los profesores en Chile.” (pp. 15-16).

La primera implementación se desarrolla en el año 2007, donde se diseñó un programa de formación piloto de mentores siendo responsable la Universidad Católica de Temuco. Posteriormente, el año 2008 el programa se extiende y además contó con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos, siendo responsables las Universidades Católica de Valparaíso (UCV) y Católica de Temuco (UCT), formándose alrededor de 60 mentores.

El reconocimiento de esta experiencia por parte del Ministerio de Educación, permitió que durante el año 2009 se brindara un Diplomado de Formación de Mentores en cuatro universidades: Católica de Valparaíso (UCV) y Católica de Temuco (UCT), de Playa Ancha (UPLA) y de la Serena.

Este diplomado de carácter voluntario está especialmente diseñado para profesores de establecimientos municipales y su primera versión en el año 2009 era absolutamente gratuita. Podían postular educadoras de párvulos y profesores/as de Educación Básica, con experiencia de práctica en el aula de al menos diez años y de excelencia pedagógica acreditada y certificada.

El CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) conformaría un registro de estos mentores al que podrían recurrir los establecimientos públicos y particulares subvencionados que necesitaran dar apoyo a los profesores principiantes. Sin embargo este diseño quedó trunco pues el año 2010 asume el gobierno Sebastián Piñera y no continúa con la política de formación de mentores/as y a la fecha no se ha concretado una política de carrera docente donde el primer tramo serían los inicios de la profesión y que debiera incorporar “un acompañamiento o inducción” situación expuesta y demandada por el Colegio de Profesores de Chile (2010, pp. 4-13).

**Ecuador: Programa de mejoramiento de la calidad educativa mediante procesos de mentoría o acompañamiento pedagógico en el aula.**

El Ministerio de Educación de Ecuador promovió en el año 2010 una experiencia piloto donde se formaron 30 docentes mentores pertenecientes a casi la totalidad de las provincias del país. Posteriormente en el año 2011 esta experiencia adquiere la validación que le confiere la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural “al incluirse a los mentores como una de las



funciones de la carrera pública magisterial” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 75). Se define un acompañamiento tanto a docentes noveles durante dos años como también para aquellos maestros que tienen un bajo rendimiento en pruebas nacionales de evaluación docente.

Los requisitos para poder ser mentor están asociados a resultados de excelencia en la prueba nacional de desempeño docente; además deben tener más de cinco años de experiencia en el aula. Tienen como facultad realizar el “20% de su labor docente en sus escuelas destinando y el 80% dedicarlo a acompañar de ocho a diez docentes” (Vezub y Alliaud, 2012, p.75).

La implementación del programa incluye los siguientes pasos los cuales van asesorados en terreno por un equipo central del Ministerio de Educación que apoya el proceso de formación permanente de los mentores:

- a) Se fortalecen las prácticas de apoyo de los mentores ya formados, quienes a su vez replican el programa integrando a nuevos mentores.
- b) Se crea material didáctico para la formación de nuevos mentores.
- c) Se usan los recursos instruccionales ya probados por parte de los mentores formados en la formación de los nuevos mentores.
- d) Se realiza una evaluación del proceso implementado.

En este modelo ha estado integrada la investigación evaluativa, con la finalidad de elaborar la “línea base existente al comienzo y de registrar y explicar los cambios observados

posteriormente, para colaborar con las decisiones que se tomen sobre los aspectos a modificar del paquete instruccional utilizado en la formación de los primeros mentores” (Vezub y Alliaud, 2012, p.75).

### **El Modelo de Uruguay.**

El proyecto Acompañamiento de Maestros y Profesores Noveles de Uruguay en sus Primeras Experiencias de Inserción Laboral (OEI, 2011), se desarrolla desde mediados del año 2010 y es una iniciativa conjunta de la Oficina de la OEI en Uruguay el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Tiene por finalidad acompañar a docentes noveles con no más de cinco años de experiencia y que estén insertos en escuelas, liceos y escuelas técnicas del sistema de Educación Pública.

La iniciativa busca optimizar la inserción de los docentes principiantes en las culturas de las instituciones donde se inician. Para lograrlo, se estableció el siguiente objetivo específico: “Implementar una experiencia colaborativa entre pares de acompañamiento a los noveles docentes en los Centros de Formación Docente participantes, distribuidos en cinco regiones del territorio nacional, que facilite los procesos de inserción laboral”<sup>3</sup>.

Al igual que Argentina, la formación de docentes se realiza en Institutos de Formación Docente (IFD), y el proyecto uruguayo en esta primera etapa y ofrece a catorce centros incorporar esta línea de extensión académica de acompañamiento a docentes noveles lo que

---

<sup>3</sup> Ver en [www.noveles.edu.uy](http://www.noveles.edu.uy)

“representa el 50% de los IFD, con una población potencial de 3.000 noveles. A nivel nacional, la titulación anual promedio es de 2.000 egresados”<sup>4</sup>

El proyecto contempla además:

- a) Una política de publicaciones donde la recopilación y análisis de experiencias.
- b) Desarrollo de un Congreso Internacional con la presentación de experiencias realizadas.
- c) Un banco de recursos para el apoyo al acompañamiento de los docentes noveles con material bibliográfico.
- d) Un sistema de Aula virtual interactiva para socialización de experiencias de los IFD.

En gran medida el proyecto recoge la experiencia de Argentina respecto al acompañamiento de docentes noveles pues tienen una estructura similar de formación de docentes; a la vez los formadores de los IFD que se asociaron a este proyecto también se han formado en temas como talleres de educadores, ateneos, aula virtuales, escritura pedagógica, lo que ha significado movilizar nuevas habilidades.

## **1.7 Las experiencias de Mentorías en programas de inserción**

De acuerdo con Fideler y Haselkorn (1999, en Feiman-Nemser, 2001), las mentorías son guías personalizadas que usualmente las provee un docente experimentado para docentes que se

---

<sup>4</sup> Ver en [www.noveles.edu.uy](http://www.noveles.edu.uy)

inician en la escuela. De acuerdo con los autores, las últimas dos décadas los programas de inserción han estado dominados por las mentorías, al punto que en distintas intervenciones se les toma por sinónimos. Siguiendo a Smith e Ingersoll (2004, en Marcelo 2007), el 99% de los docentes que realiza algún tipo de programa de inserción en Estados Unidos, realiza alguna actividad relacionada con mentorías. En Inglaterra, la mayoría de los programas de inserción docente en dicho país cuenta con programas de mentorías de al menos un año (Devos, 2010.)

### **Modelos de mentorías.**

Los estilos o modelos de mentorías son coincidentes con el contexto y expectativas asociados. En la mayoría de los países donde el acompañamiento a docentes noveles es parte de una política nacional, la mentoría tiende a cumplir con la tarea de colaborar con la retención de los docentes mediando su inserción para reducir el estrés y lograr mayor confianza en el primer trabajo o puede asociarse al interés por mejorar el rendimiento de los estudiantes a cargo de estos docentes principiantes. También el rol de la mentoría dependerá si esta inducción es parte de la habilitación docente o como parte del desarrollo profesional del docente.

Little (1990, en Feiman-Nemser, 2001) señala que las mentorías deben apoyar a los docentes noveles en temas técnicos, pero también en los aspectos emocionales propios del desgaste inicial de la práctica profesional. La investigación de Alhija y Fresko (2010) caracteriza el rol del mentor en el proceso de inserción docente; según su estudio, las mentorías efectivas pasan por una parte porque el mentor tenga una especialización similar al mentorizado (ej.

Lenguaje y Lenguaje), y por otro, porque su trabajo no solo aborde las dificultades de aula del docente novel, sino que también las relaciones con los colegas del establecimiento y los docentes directivos.

En esta misma perspectiva se orienta lo señalado por Feiman-Nemser (2001), donde según la autora, algunos procesos de mentoría son abordados desde la perspectiva de las necesidades particulares de los estudiantes. Así, los esfuerzos del mentor deben estar dirigidos en lograr que las acciones del docente novel generen aprendizajes en los estudiantes.

De acuerdo con Healy y Welchert (1990, en Feiman-Nemser, 2001), considerando la experiencia de Estados Unidos durante los años ochenta y noventa, el foco de las mentorías ha estado puesto en trabajar los aspectos técnicos de los docentes noveles por sobre los emocionales y profesionales.

Por su parte, Feiman-Nemser y Parker (1993, en Nuñez y López 2009) reconocen tres maneras en que las mentorías pueden ponerse en acción:

1. “Mentores como Guías Locales, cuyo principal objetivo es ayudar a los nuevos profesores a encajar en el sistema.
2. Mentores como compañeros educacionales, que incluye el objetivo anterior y agrega la preocupación por metas profesionales de más largo plazo.

3. Mentores como agentes de cambio cultural, cuyo objetivo es romper con el aislamiento propio de los profesores al construir redes entre diferentes mentores y novatos que promueva la colaboración mutua” (p.8).

Mayor (1997, en Nuñez y López 2009) por su parte, define un tipo de mentoría que la denomina “clínica” que supone “un proceso de asesoramiento para la mejora” y contempla 4 momentos: entrevista de planificación, observación en la práctica de lo planificado, análisis e inferencia y entrevista de puesta en común y compromisos” (p.8).

Desde otra perspectiva, Hussein, J. (2007, en Nuñez y López 2009) entiende la mentoría como “una práctica transformativa” (p.9) y propone etapas sucesivas estas son: antes de observar clases a los docentes noveles, se desarrolla un encuentro para fijar las condiciones de dicha observación; a continuación se observa la clase por parte del mentor con los acuerdos sostenidos previamente, es decir es una observación mediada. Luego se realiza una reunión donde se espera una reflexión que se basa en la comunicación horizontal y de proceso.

También se observa un lineamiento de acuerdo a la estructura de las mentorías, pues pueden ser mentorías más informales que ocurrirían habitualmente dentro de los lugares de trabajo del docente novel y su valor residiría en la construcción de espacios de diálogo permanente y durante un largo periodo logrando relaciones más fraternales; para sostener este tipo de mentoría se debieran crear condiciones satisfactorias para que este tipo de relación mentor-mentorizado se facilite (Feiman- Nemsler,1996) La contraparte de esta forma de mentoría

es lo emergente de su contenido y las posibilidades de verificar su transferencia en la acción pedagógica. A la vez, una mentoría formalizada en un programa concreto donde el proceso contemple etapas claramente delineadas, puede ser más tangible respecto a temáticas profesionales (Kasprisin, Single, Single y Muller, 2003, en Nuñez y López, 2009).

Respecto a la cantidad de docentes noveles respecto a mentores, Guzmán (2007) señala que una mentoría basada en una relación uno a uno no facilitaría el intercambio de experiencias a nivel escolar ni a nivel del conjunto de profesores principiantes. Como alternativa, propone un formato de tipo colectivo, incluyendo más bien apoyos similares a los que se dan en las prácticas profesionales de su universidad, donde se configuran grupos de docentes en iniciación, multiplicando así las posibilidades de aprendizaje a partir de las diferentes experiencias.

Asimismo, Avalos (2009) argumenta que la mentoría uno a uno en un centro escolar puede ser deseable pero no implementable a corto plazo; en cambio, la reunión periódica en talleres de profesores que se inician y que trabajan en escuelas de un mismo distrito, liderado por un mentor preparado para este trabajo puede ser una posibilidad real, aun cuando deba ejecutarse el paso previo de preparación de estos mentores.

En tanto la, selección, experiencia y formación de los mentores es muy relevante puesto que es el dispositivo más utilizado en la inserción de docentes principiantes hasta el momento; la responsabilidad que les cabe en este proceso es muy relevante y las competencias con que cuente el mentor gravitarán en el impacto que el acompañamiento tenga.

En este sentido, Feiman-Nemser, Parker y Zheiner (1992, en Nuñez y López, 2009) realizaron una evaluación a un sistema de mentorías denominado Teacher Trainee Program en California y encontraron que a pesar de que los mentores recibieron una capacitación para desarrollar un asesoramiento no sólo disciplinario, observaron “poca profundidad en el tratamiento de algunos temas, quedando sin análisis el uso de algunas técnicas pedagógicas” y “poco aprovechamiento de algunas oportunidades en la mentoría orientadas a rescatar las propias ideas de educación de los novatos” (p.11), y quizás aún más delicado es que se observó que los mentores no establecían fundamentos a sus convicciones, lo que dejaba a los docentes principiantes con un desnivel frente a la profesionalización que requiere esta etapa.

Asimismo, los mismos autores llegan a la conclusión tanto en el estudio realizado en California, como en un estudio comparativo desarrollado en Los Ángeles y en Albuquerque, que la selección de docentes que posteriormente serán mentores, debe tener en cuenta que no necesariamente profesores definidos como de “excelencia” por los directores de los establecimientos y por sus colegas, serán mentores destacados.

Lo anterior, es refrendado en la investigación de Nuñez y López, (2009) respecto al impacto del programa de mentorías a un grupo de docentes noveles desarrollado en Chile por dos universidades (Universidad Católica de Temuco y de Valparaíso). En dicho estudio también es posible reconocer algunas dificultades que comprendió la formación de mentores y la puesta en práctica de la formación recibida; en este caso la orientación entregada por el Ministerio de



Educación a las universidades pedía que promovieran una formación donde el diálogo profesional pudiese encausarse hacia “la observación y reconocimiento de las creencias más arraigadas y las discrepancias entre los discursos y la práctica”; “la comprensión en profundidad de la cultura escolar, sus implicancias en el tipo de interacciones entre los sujetos y en las formas de enseñanza dominantes en la escuela y el cuestionamiento de lo que se observa, escucha y escribe de la práctica docente, a través de preguntas que permitan reflexionar críticamente sobre el quehacer profesional “(Beca y Cerda, 2010).

En definitiva, el modelo de formación que ambas universidades desarrollaron fue en la línea de lo que Inostroza (2010) señala como “proceso colaborativo donde el profesorado participante se asuma como protagonista de su aprendizaje. En el caso de la Universidad Católica de Temuco asumió un Modelo de Mentoría Colaborativo Reflexivo donde conciben a los mentores como expertos críticos” (p. 33).

En el caso de la Universidad Católica de Valparaíso asume un modelo de Narrativa de Desarrollo donde “la tarea más importante del mentor sería desarrollar programas de inducción instalando en el/a docente novel la práctica reflexiva, la investigación crítica y propositiva de los contextos, siendo un puente facilitador entre la teoría y la práctica cotidiana, afianzando el desempeño del rol profesional” (Espinoza, Julio, López, Mujica y Rojas, 2010, p.79).

Si bien los mentores formados en esta primera etapa en ambas universidades vienen de redes de maestros de excelencia o han sido destacados en sus establecimientos, en el análisis tanto de su trayecto de formación como en la primera práctica de mentorización, se observan

dificultades que son relevantes de tener en cuenta (Nuñez y López, 2009),. En el caso del análisis que realiza la Universidad Católica de Valparaíso señala como obstáculo:

“el difícil tránsito desde el rol de educadora de aula al de mentora, para lo que se requería de una intensa práctica de la reflexión y de una adscripción a la perspectiva constructivista de la relación mentora-novel, aspectos ambos que necesitan conocimientos previos y ejercicio que no necesariamente poseían como capital de aprendizajes los/as docentes que participaron en esta formación continua” incluso aparecen descendidas competencias básicas para un docente como es la comprensión lectora y el desarrollo de textos escritos que demoro más de lo previsto la formación

(Espinoza,B. et al, 2010. p.100).

Por su parte, la Universidad Católica de Temuco reconoce que uno de los obstáculos en la formación de mentores es “la concepción de enseñanza asumida por los profesores participantes, en su mayoría responde a una racionalidad técnica que difiere a la asumida por el equipo de docente formadores que responde a una racionalidad reflexiva basada en el aprendizaje colaborativo” (Inostroza, 2010, p.39). Este equipo problematiza esta realidad y reformula un módulo de formación de comunicación efectiva e incluye una serie de talleres de reflexión personal y profesional.

Bickmore & Bickmore (2010), indican que el énfasis que se la ha otorgado a la mentoría por sobre otras metodologías ha llevado a una extinción de otros procesos de apoyo a los docentes noveles. En su investigación, revisan la efectividad de distintas metodologías, tomando como indicador el número de deserciones de docentes noveles en distintos lugares de Estados

Unidos. Las conclusiones del estudio señalan que no se observan diferencias importantes entre los programas de apoyo que contemplaban mentorías, de aquellos que tenían otras metodologías como talleres de reflexión a nivel de cada establecimiento, redes de colaboración entre docentes noveles o seminarios de orientación intensivos a comienzo del año escolar.

Apoyando el punto anterior, Smith e Ingersoll, (2004, en Marcelo, 2007) señalan que si bien las mentorías presentan un gran apoyo a los docentes noveles, estas no son suficientes para garantizar la inserción docente en las escuelas. En dicha propuesta, los autores señalan que uno de los aspectos claves para mejorar estos procesos es trabajar y apoyar las relaciones entre el docente novel, el resto de los profesores y los directivos del establecimiento. De esta manera no es el docente novel quien vive el proceso de inserción, sino que es toda la organización escolar.

En esta misma línea, según Devos (2010), aun no existen estudios que hayan mostrado la relación entre la implementación de un programa de mentoría y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Avalos (2009) también señala que las investigaciones aún no han abordado los efectos en los estudiantes y tampoco las consecuencias que tiene la participación de los docentes noveles en programas de apoyo de inserción, sino que simplemente se han focalizado en presentar las experiencias desde la perspectiva de la ejecución.

En este sentido, es necesario comprender que existen otras formas de acompañamiento que pueden colaborar de manera benéfica en el acompañamiento a docentes noveles. En relación a esto, Feiman-Nemser (2001) en su estudio analizó un proceso de apoyo a la inserción docente a

través de un portal web. Esta metodología permite a los docentes noveles presentar eventos problemáticos o situaciones complejas experimentadas dentro y fuera del aula. Esto permitía que otros tuvieran conocimiento de que es lo que le estaba ocurriendo y así entregar el apoyo correspondiente. Las conclusiones indican que esta metodología permite dar una respuesta técnica y emocional a las necesidades de los docentes noveles, destacando la creación de redes de pares como un elemento facilitador clave dentro de este proceso. Finalmente este estudio propone la integración de distintas metodologías como mecanismo de aseguramiento de la efectividad de la inserción docente.

De acuerdo con Helsel, Babinski y Jones (2003), los programas de inserción también incluyen actividades como talleres, colaboraciones, sistemas de apoyo, seminarios de orientación aun cuando las mentorías parecen ser las más utilizadas.

Otras de las acciones que han mostrado efectividad en la inserción de docentes noveles es el trabajo colaborativo y reflexivo entre pares. De acuerdo con Bickmore y Bickmore (2008), compartir experiencias y sentirse reconocido en los relatos de otros facilita los procesos de inserción dentro de las escuelas.

Pareciera entonces que no existe una sola forma de acercarse y fortalecer los procesos de inserción docente. El estudio realizado por Brock & Grady (2001, en Bickmore, 2008) señala que más allá del cómo, lo importante es que la inserción modifique el ambiente organizacional de los docentes. Su investigación concluye que es relevante fortalecer el trabajo colaborativo entre los

docentes, apoyo desde la gestión institucional y un buen manejo de los recursos materiales como elementos que facilitan de manera importante la inserción de los docentes noveles.

Asimismo, Alhija & Fresko (2010) proponen líneas de acción que se articulan con estas ideas, enfatizando que cualquier proceso de preparación individual a los docentes será inefectivo sino se cuenta con un entorno organizacional que permita el despliegue de las competencias profesionales. En esta misma línea Avalos (2009, p.50) señala “que la inserción no influye en forma independiente sobre el aprendizaje docente de los nuevos profesores, sino que son mediados por los contextos sociales y organizacionales de los centros escolares en que trabajan”.

De acuerdo con Cornejo (2007) y Guzmán (2007), el tipo de acompañamiento para insertar a los docentes principiantes en las escuelas y liceos puede ser concebido bajo dos lógicas: una enfocada en el desarrollo profesional del joven docente, con un interés esencial en su formación; y otra más bien orientada a modelar o intervenir a los docentes principiantes y por consiguiente, a las escuelas.

## **1.8 La formación inicial y la inserción docente**

Tal vez uno de los elementos más cuestionados sobre las dificultades que enfrentan los profesionales jóvenes al momento de insertarse en contextos laborales formales se relaciona con la formación recibida en universidades y centros de formación superior. Lo anterior por la dificultad que tienen éstas para conectarse con la realidad de las escuelas. En este sentido Cornejo (2007) sostiene que se observa poca interacción real entre las universidades que forman

docentes y el trabajo concreto de los establecimientos, sin tener elementos que permitan un diálogo con las condiciones del trabajo docente, con la responsabilidad de enseñar a unos niños reales, que permita interactuar con apoderados y profesores concretos, y con proyectos educativos muy diferentes de aquellos en que se les formó.

Por su parte, Fandiño & Castaño (2009) señalan que los docentes han recibido una formación en la universidad que busca la generalización de nuevas metodologías y formas de trabajo con los estudiantes, pero al llegar a las instituciones se presentan conflictos debido a que ya están instituidas unas formas de trabajo que no son fáciles de cambiar. Un ejemplo de esto, de acuerdo a los autores, es lo que se encuentra en las educadoras de párvulos, quienes en su formación dibujan una visión de los estudiantes muy avanzada, sin embargo al llegar al aula se dan cuenta que la realidad de los menores es muy distante a la imagen trazada en la educación superior, lo cual dificulta fuertemente la acción pedagógica dentro de las escuelas.

Serra et al. (2009) en su estudio, afirman que los profesores principiantes describen que las instituciones escolares no les brindan orientaciones específicas, sino que más bien les proveen orientaciones generales para guiarlos en ciertos procedimientos administrativos necesarios para la práctica, como por ejemplo llenar el libro de clases, información sobre fechas para el cierre de notas, algunas pautas institucionales sobre el comportamiento de los alumnos y que dispongan del programa del docente que los precedió en el curso.

Lo anterior, resulta ser una gran deficiencia dentro del proceso de formación docente que tendrá efectos directos en lo que es la inserción del docente novel. En esta línea, Sarramona (1998, en Fandiño & Castaño, 2009), plantea que investigar las problemáticas que perciben los

profesores noveles permite, entre otras cosas, evaluar la pertinencia de la formación inicial que entregan las universidades.

A partir de todo lo afirmado, se reconoce a la educación superior como descontextualizada de las necesidades profesionales de las escuelas. En esta línea, tanto Berliner (2001, en Choy et al. 2010) y Cochran Smith (2005 en Choy et al., 2010), señalan que la universidad presenta una formación rígida y estática que no va de la mano con las turbulencias y cambios que enfrenta la escuela moderna. Según estos autores, la formación debiera centrarse en el desarrollo de habilidades y capacidades profesionales, más que en contenidos y metodologías específicas para el trabajo de los docentes. Hammerness (2005, en Choy et al., 2010) concuerda con esto, señalando que el foco de la formación docente debería centrarse en el desarrollo de un docente adaptativo, ya que la escuela está inserta en cambios constantes.

Desde otra perspectiva, Feiman-Nemser (2001) considera que con las particularidades cambiantes de la organización escolar, es imposible que algún centro de formación superior pueda preparar a cualquier docente para enfrentar los desafíos actuales de la escuela. Si bien la responsabilidad de la universidad es clara, también es la del docente novel en el sentido de que comprenda que su labor está inscrita en un contexto cambiante, donde su rol y funciones variarán de forma constante. De acuerdo a esto, el estudio concluye que la responsabilidad es principalmente del docente, quien debe leer su contexto y desarrollar estrategias propias para fortalecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Stostky (2006) realizó un estudio exhaustivo en el estado de Massachusetts revisando la evaluación docente a nivel estatal. Uno de las dimensiones que revisó fue la relación entre la

formación inicial y la inserción docente. De acuerdo a sus resultados, los docentes que presentaron una mejor inserción explican esto debido a un fuerte componente práctico en su formación, evaluando los aspectos académicos con una muy baja ponderación en el despliegue de sus competencias docentes. Por otro lado, el mismo estudio identifica que en general las universidades se hacen cargo solamente de preparar en la línea de los conocimientos, sin embargo aspectos más culturales como clima de aula y disciplina de los estudiantes son identificados como fuera de la esfera de la formación superior.

Las consecuencias de este desnivel entre lo aprendido en la educación superior y lo experimentado por los docentes en las escuelas usualmente tienen efectos negativos en el joven profesional. Choy, et al. (2010) señalan que este es un problema de carácter universal para todos los docentes. En efecto, los docentes noveles se sienten incómodos en lo que respecta a los conocimientos adquiridos y sus habilidades, también sienten que no entienden a los alumnos que enseñan. Parkinson & Rea (1999, en Choy, 2010) en su investigación señalan que muchos docentes noveles sienten que la universidad los engañó, presentándoles una imagen de alumno y un currículum muy distinto al que encuentran cuando entran a trabajar por primera vez.

Si bien se observa que las posturas investigativas han puesto el foco en conocer la percepción de los docentes noveles sobre su formación inicial, también lo han hecho en relación a las acciones concretas que realizan las universidades para fortalecer la inserción de los docentes. En un estudio bastante extensivo realizado en Estados Unidos, Helsel et al. (2003), encontraron que son muy pocos los centros de formación superior que realizan acciones concretas, ya sea a nivel curricular o de metodologías de trabajo con las escuelas que faciliten la



inserción docente. Sin embargo algunos centros de formación si están realizando acciones que apunten a facilitar el paso entre estos dos procesos de aprendizaje profesional.

Cornejo (2007) propone que la universidad debiera interesarse en tratar de configurar un camino de acompañamiento y desarrollo continuo con sus docentes egresados, pensando en una formación permanente. Así es importante considerar que las instituciones formadoras no sólo deben tener la obligación de una formación inicial responsable, sino que también de una formación continua de los docentes egresados, lo cual implica una colaboración estrecha entre las instituciones formadoras y las instituciones escolares.

Por otra parte Guzmán (2007) plantea que la universidad debiese apuntar a un plan de reforzamiento de las prácticas profesionales, intensificándolas y estableciendo mejores acompañamientos por parte de los profesores guías. Este acompañamiento de las prácticas es un tema que el Ministerio de Educación en Chile, debería abordar a través de una política, estableciendo competencias necesarias para guiarlas, e incluso plantea que, de lograrse políticas educativas de apoyo sustantivas para las formaciones iniciales y continuas, no sería necesaria una iniciativa específica para los docentes principiantes.

Es necesario entonces acercar la distancia entre la formación inicial docente y la acción práctica en la escuela (entre el conocimiento de los formadores principalmente teórico y el de los estudiantes eminentemente experiencial) para una integración más adecuada del conocimiento. Para que se produzca la integración necesaria entre ambos tipos de lenguaje durante el periodo de formación, según Vaillant (2009) “es importante tener en cuenta las teorías cognitivas y utilizar

estrategias metodológicas que permitan conectar los marcos conceptuales con las pre-concepciones de los estudiantes de profesorado” (p.8).

### **1.9 Dificultades y facilitadores en la implementación de programas de inserción de docentes noveles**

Una de las grandes dificultades de los programas de inserción, pasa por factores administrativos. Bickmore & Bickmore (2010) señala que una de las complicaciones en la implementación estos programas son los escasos tiempos de los docentes noveles. Sin embargo, cuando los programas se hacen efectivos, uno de los beneficios que han reportado los docentes es una mejor gestión del tiempo en sus establecimientos y en el trabajo con sus colegas (Smith e Ingersoll., 2004 en Marcelo, 2007).

Esto también es señalado por Cornejo (2007), respecto a que habría que considerar al momento de implementar un programa de inserción los tiempos de los docentes, tanto de los nuevos, como de quienes pudiesen ejercer el rol de acompañantes. La realidad indica que los profesores cuentan con escasas horas no lectivas, por lo que el espacio para preparar clases o reflexionar colectivamente con los colegas prácticamente se hace en un horario extraordinario no salariado, o simplemente no se realiza. Un trabajo de acompañamiento debiese considerar disposiciones horarias especiales tanto para los principiantes, como para los mentores, reduciendo sus horas con alumnos y contando con horas pagadas para el trabajo de reflexión pedagógica, tanto personal como colectiva.

Como señala Allen (2005, en Bickmore & Bickmore, 2009) la preocupación ha pasado desde entender por qué los profesores se mantienen en los establecimientos, a comprender cómo los programas específicos facilitan o dificultan esto. En investigaciones recientes se ha observado esto como un fenómeno externo a la escuela, sin focalizar cuáles son los procesos y estructuras internas en cada establecimiento que facilitan la inserción de los docentes nuevos. Los estudios de los últimos diez años han centrado su atención en cuáles son los contextos escolares que facilitan este proceso (Smith and Ingersoll, 2004, en Marcelo 2007).

En esta línea Fulton, Yoon & Lee (2005) revisaron la implementación de políticas centrales de inserción docente, y sus conclusiones señalan que el factor determinante para entender el éxito de las políticas tiene que ver como es percibida y apropiada la cultura de cada escuela. En esta investigación se identificó que los establecimientos que tenían prácticas de inserción de los docentes nuevos, se caracterizaban también por poseer una cultura de prácticas colaborativas, un foco en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, una estructura organizacional que facilita la toma de decisiones grupales, y una gestión de recursos interna eficiente.

Siguiendo la investigación de Darling-Hammond (2003, en Bickmore y Bickmore, 2010) uno de los aspectos claves que facilitan los procesos de inserción a nivel organizacional es el liderazgo directivo. De acuerdo a su investigación, el rol del director facilita los espacios para el trabajo entre pares y el desarrollo profesional de cada docente. A la misma conclusión llegaron

Kane & Russell (2003, en Choy et al., 2010), identificando al director como el generador de las condiciones organizacionales que facilitan el trabajo no solo de los noveles, sino de todos los docentes. Por otro lado, cuando los directivos y maestros mentores son incluidos en los programas de inserción, una de las cosas que generalmente se hace es compensarlo por su esfuerzo con dinero o con la disminución de sus deberes. Esta experiencia le permite acercarse a lo que está viviendo el docente novel y mejorar su inserción en el establecimiento.

La recepción que tenga el director influye directamente en que el profesor desee y quiera quedarse en el establecimiento (Smith e Ingersoll., 2004 en Marcelo 2007). De esta forma podemos concebir al rol directivo como un generador de ambientes propicios para la inserción profesional del docente (Brown, Roney, y Anfara (2003, en Bickmore & Bickmore 2010).

En USA, Fulton et al. (2005) revisaron la implementación de políticas centrales de inserción docente y concluyen que el factor determinante para entender el éxito de las políticas tiene que ver con cómo es percibida y apropiada la cultura de cada escuela.

Por su parte, Bickmore y Bickmore (2010) señalan que los programas efectivos son aquellos que se insertan en una escuela con un buen clima que acoge las necesidades personales y profesionales de los noveles; aquí la figura del director también resulta clave. Los mismos autores indican que en los establecimientos donde los directivos invierten en el desarrollo de programas de inserción permiten no solo un bienestar de los docentes noveles, sino que además a nivel curricular logra que todo el establecimiento camine en la misma dirección.

Sin embargo y de acuerdo con la investigación de Fandiño y Castaño (2009), los docentes noveles, consideran que en muchas instituciones el equipo directivo y algunos colegas son muy exigentes con las normas de control disciplinar. Lo fundamental parece ser las normas de llegada, alimentación, limpieza, sueño, quedando incluso muy poco tiempo para el juego y el trabajo pedagógico. Esto golpea con muchas de sus expectativas relacionadas con un trabajo orientado hacia lo técnico -pedagógico.

Las investigaciones concuerdan entonces que los establecimientos que invierten energía en la implementación de procesos de inserción son también aquellos establecimientos que tienen procesos claves instalados y desarrollados a nivel organizacional.

### **1.10 La educación municipal en Chile y las condiciones de inicio para los profesores noveles**

En Chile existen 346 municipios que gestionan la educación de sus comunas. En 1980 se traspasaron los establecimientos públicos desde el Ministerio de Educación a los municipios; en este traspaso, se delegaron fundamentalmente a los sostenedores y administradores municipales funciones de carácter administrativa-financieras quedando principalmente en manos del Ministerio de Educación las facultades técnico-pedagógicas produciéndose una doble dependencia que genera diversas dificultades en particular respecto a la implementación de programas y lineamientos educativos como también un desacoplamiento entre la gestión administrativa, financiera y la gestión pedagógica.

Cabe señalar que en 77 comunas se ofrece sólo educación municipal (no hay oferta privada o particular subvencionada). En 48 de estas municipalidades, las administraciones cuentan sólo con un profesional a cargo de la administración. Sólo 120 municipios que prestan servicio educativo poseen equipos profesionales estables de apoyo al administrador (al menos un jefe técnico y/o especialista educativo). De ellos 45 se ubican en la Región Metropolitana. De los 120 que poseen equipo, sólo 32 son de mayor desarrollo y complejidad (Mineduc, 2009).

A este conjunto de dificultades que componen la realidad de la educación municipalizada en Chile se suma la pérdida de matrícula, lo que es posible apreciar entre los años 1990 y 2005 donde se incrementó en 544.600 la matrícula total de alumnos a nivel nacional. Sin embargo en dicho período, la participación de la matrícula municipal bajó de un 60% en 1990 a un 50% en el 2005; por su parte la matrícula particular subvencionada aumento su participación del 33% en 1990 al 42% en el 2005. En tanto la educación privada, se mantiene en alrededor del 8% sin variaciones de la matrícula en este período (Politeia, 2008).

Las escuelas municipalizadas chilenas por su parte, concentran a la población de estudiantes más vulnerables del sistema educacional. Actualmente en los establecimientos municipales se educan alrededor de 1,8 millones de estudiantes que representan un 48% del total de la población escolar del país (3.200.000) alumnos en total y parte importante de los estudiante del sector municipal provienen de hogares de escasos recursos, “representando éstos casi un 70% de la matrícula de este sector “(Politeia, 2008, p.23).

En el año 2005, trabajaban “cerca de 139.000 docentes en Chile, de los cuales un 51% estaba contratado en el sector municipal, un 37% en el sector particular subvencionado y un 12%

en el sector particular pagado” (Politeia, 2008, p.51). En el año 2009 había cerca de 182.000 docentes según las estadísticas del Ministerio de Educación y los adscritos a la dependencia municipal representaban el 45% (81.000 docentes aproximadamente) de esta cifra total, apreciándose una disminución de un 6% entre el 2005 y el 2009 (De los Ríos y Valenzuela, 2013).

La educación particular subvencionada creció respecto a su dotación docente en el período 1999-2009 “llegando a representar el 43%(78.000 app) de los profesores del sistema escolar” (De los Ríos y Valenzuela, 2013, p.65). Según los mismos autores, de 36 mil docentes se aumentó a más de 78 mil. Esto da cuenta no sólo de mayores plazas para los docentes que se integran a la profesión en esta dependencia sino más bien del fenómeno de involución de la educación municipal y el aumento de matrícula en establecimientos particulares subvencionados.

A su vez los contratos para los docentes también han variado entre los años 2000 y 2009; según De los Ríos y Valenzuela (2013) “los contratos de 44 horas o más bajaron de un 31,9% a un 26.3% y se incrementaron los contratos por 31 a 43 horas de un 24.6% a 40%. Lo mismo sucede respecto a los contratos de menos de 30 horas que pasan de un 14.6% a 17.7% del conjunto de profesores” (p.70).

Como se verá al parecer el sistema quiso ajustar económicamente a través de esta disminución de horas y no cubrir completamente las horas que quedaron de los docentes que se acogieron a jubilación en el mismo período; según De los Ríos y Valenzuela (2013) entre 1995 y 2006 se aprobaron siete leyes en esta línea y esto trajo como consecuencia que cerca de 28 mil docentes principalmente del sector municipal se pudiesen retirar hasta el 2009. Durante el

período 2011-2013 hubo nuevamente incentivo al retiro lo que podía abarcar a cerca de 13 mil docentes.

Lo anterior, incremento el número de docentes con menor experiencia en la década 1999-2009. Según De los Ríos y Valenzuela (2013), “en 1999 un tercio de los profesores chilenos tenía entre 0 y 9 años de experiencia, en 2009 esta cifra sube a 40%” (p.69).

Por su parte, de acuerdo a la dependencia administrativa la experiencia laboral “se repartía el año 2007 del siguiente modo: 22 años de experiencia promedio en establecimientos municipales; 14 años de experiencia en establecimientos particulares y 12 años en establecimientos particulares subvencionados” (De los Ríos y Valenzuela, 2013, p. 70); esta distribución no ha variado significativamente en la última década

Estos cambios de condiciones contractuales de la última década tienen impacto en el menor tiempo para preparar clases y otras funciones. La Tabla 1 ejemplifica esta problemática que afecta en especial a los docentes que recién ingresan al sistema:

**Tabla 1**

*Carga Laboral según condiciones contractuales (horas cronológicas)*

Horas contratadas	Horas recreo	Horas de Clases (45 minutos)	Horas de Clases (60 minutos)	Actividades no lectivas (reuniones, prep.)
44	3 hrs.	43	32.hrs,15 minutos	8hrs,45minutos
30	2 hrs.	30	22 hrs,15 minutos	5 hrs,27minutos
10	41 minutos	10	7hrs, 30 minutos	1 hr, 49 minutos

Fuente: De los Ríos y Valenzuela (2013, p.72).



Aún con esta disminución de horas, los docentes chilenos tienen una carga laboral superior al promedio de los países de la OCDE, Según informes de dicha organización, “el número anual de horas de clases en promedio en Chile es de 1.089 y 1.203, el promedio de los países que participan de la OCDE fluctúa entre 769 y 881 horas anuales” (De los Ríos y Valenzuela, 2013, p.73). Lo mismo sucede respecto al número de alumnos por curso referidos a los primeros niveles de primaria donde el promedio de la OCDE es de 21 alumnos según la información del año 2009, en tanto en Chile era de 31 estudiantes.

También es importante considerar las características de los docentes respecto a sus condiciones de origen social y cultural. Según la encuesta longitudinal docente del Centro de Microdatos realizada en el año 2005 la mayor parte de los docentes proviene de familias donde “la madre posee solo educación primaria (41%) o educación secundaria (46%). Menos del 10% de los profesores proviene de familias en las cuales la madre tiene educación terciaria completa” (De los Ríos y Valenzuela, 2013, p.73) y sólo el 13% de los docentes según el mismo estudio, viene de una familia donde el padre ha tenido educación universitaria.

Asimismo es relevante reconocer que en el estudio según De los Ríos et al (2013), que dos de cada tres profesores realizan sus estudios escolares en establecimientos municipales y en cambio sólo un 17% lo hizo en un colegio particular pagado. A la vez la investigación comprueba que los docentes que provienen de familias de nivel educacional más alto se concentran en los colegios particulares pagados

Por su parte, las condiciones salariales de los docentes chilenos se encuentran deterioradas ya que reciben un 50% menos que otras profesiones. Según De los Ríos y

Valenzuela (2013), “las cifras de la empresa de estudio de mercados Futuro Laboral las cuales indican que el segundo y quinto año de titulación los profesores y profesoras perciben los menores ingresos promedio con un menor crecimiento de ellos a través del tiempo comparado con el resto de las profesiones universitarias” (p.79). En términos reales la docencia se equipara salarialmente a técnicos de carreras de dos años lo que no se condice con los estudios en promedio de 4 o 5 años que un docente tiene que realizar a nivel universitario con los costos económicos y personales que conlleva.

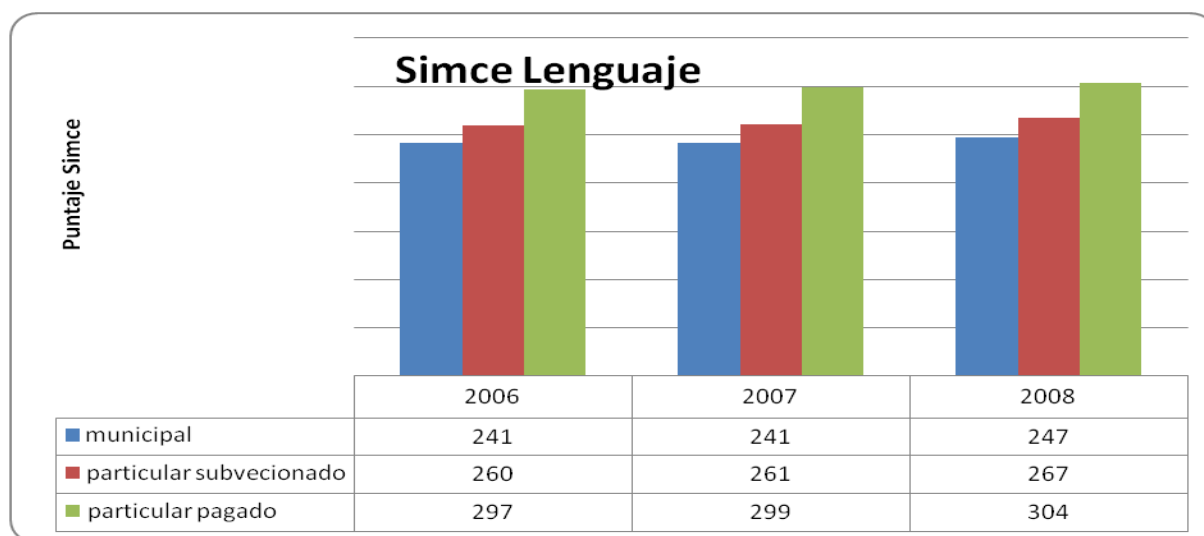
Se agrega a los antecedentes anteriores, los aspectos críticos estructurales de la educación municipalizada, pues el financiamiento de este sistema no logra la sustentación del gasto en salarios de los docentes que se incrementa de acuerdo a la experiencia laboral y a la cantidad de cursos de perfeccionamiento realizados (Politeia, 2008), además de los gastos de mantención que también van en aumento año a año, lo que no se equilibra respecto a los recursos que permiten su financiamiento, el cual se logra principalmente con el pago de la subvención por asistencia promedio de los alumnos que hoy representa un costo de \$37.000 por alumno mensual (alrededor de 47 euros). Como uno de los aspectos críticos de la educación municipalizada, aparecen los resultados de aprendizaje de los alumnos de esta dependencia, y que son medidos en la prueba nacional de carácter censal SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza) que evalúa Lenguaje, Matemática y Ciencias (Naturales y Sociales) en alumnos y alumnas de 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. A partir de 2006, el SIMCE evalúa dos niveles por año: los alumnos de 4° Básico son evaluados todos los años, mientras que los alumnos de 8° Básico y de 2° Medio son evaluados en forma alternada cada año.

De esta manera, ha sido posible constatar que los resultados de la medición respecto el rendimiento de los alumnos de establecimientos municipales se encuentra por debajo del promedio nacional. Efectivamente como se aprecia en las Figuras 1 y 2, de las últimas tres evaluaciones a 4os Básicos por dependencia, en las pruebas de Lenguaje y Matemática, la distancia es de prácticamente 20 puntos con los establecimientos particulares subvencionados y 60 puntos con los particulares pagados. Lo mismo constata el estudio de Politeia (2008) en cuanto a los resultados de los SIMCE 2003-2004 para 2os Medios y 8° básico donde se aprecian similares brechas respecto a los colegios particulares y particulares subvencionados.

El informe del SIMCE del 2008, del Ministerio de Educación, distingue algunos factores que gravitan en los resultados: efectivamente el nivel socioeconómico impacta en los logros de los estudiantes; los estudiantes de establecimientos educación municipalizada que cuentan con

**Figura 1**

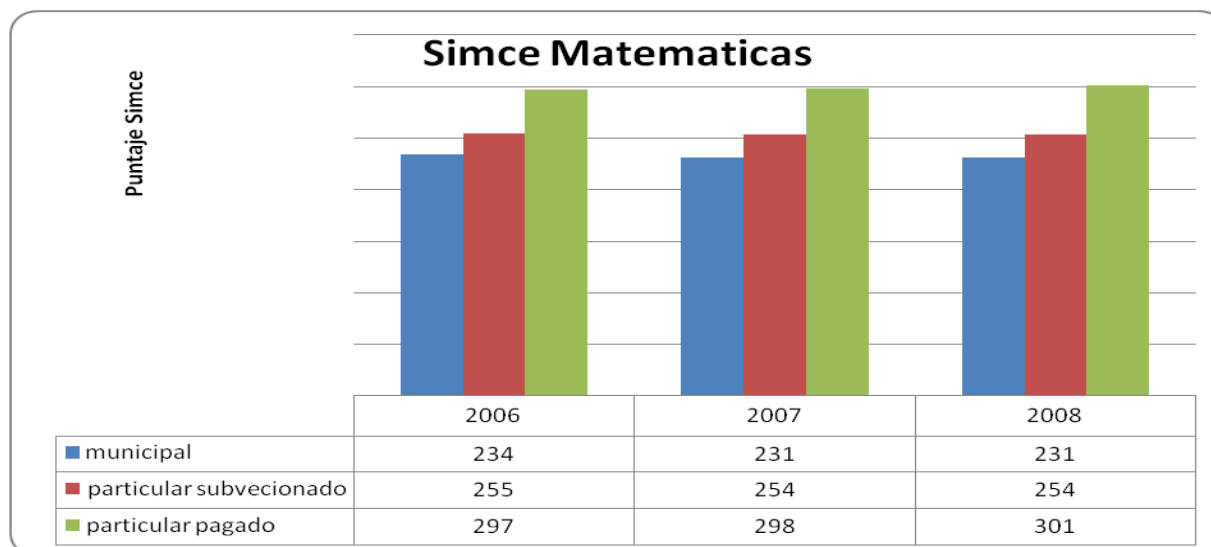
*Puntajes promedio 4° básico Simce Lenguaje 2006-2007-2008 por dependencia administrativa*



Fuente: Mineduc.

**Figura 2**

*Puntajes promedio 4° básico Simce Matemáticas 2006-2007-2008 por dependencia administrativa*



Fuente: Mineduc .

mayor número de docentes bien evaluados tiene mejores resultados, y alcanzan puntajes aún mayores si cuentan con docentes de excelencia pedagógica.

Los docentes en Chile, son reconocidos como profesores de excelencia a través de un Programa de Acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica que es una iniciativa del Ministerio de Educación, y pueden postular en forma voluntaria. Estos docentes, son beneficiarios de la Asignación de Excelencia Pedagógica, consistente en una retribución económica, junto a la posibilidad de postular a una Red de Maestros de Maestros. El proceso de acreditación evalúa, a través de una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, y de un portafolio, distintos ámbitos del quehacer docente: conocimiento de las disciplinas, didáctica y contenido curricular, así como habilidades y competencias ejercidas por los docentes en el aula.

Se realizó además un análisis en los resultados de los alumnos de 2° Medio respecto al liderazgo de los equipos directivos de los establecimientos, observándose puntajes más altos en aquellos establecimientos donde el liderazgo tenía un alto nivel.

Teniendo en cuenta las dificultades y las demandas educativas a las que se enfrentan en la actualidad los docentes noveles en el contexto de la educación municipalizada de Chile se puede señalar que estas aparecen desafiantes por un lado y amenazantes por otro.

En las aulas y establecimientos municipales donde comienzan sus primeras experiencias docentes, los profesores principiantes son una minoría pues sólo representan menos del 5% de los docentes municipalizados (teniendo en cuenta el factor asociado a la edad). Esto por una parte, trae como consecuencia dificultades en la inserción ya que la escuela que por tradición es una organización conservadora, añade la brecha generacional que de acuerdo a la evidencia de las investigaciones, más que aportar desde la experiencia pone obstáculos más que facilitadores a la incorporación del profesor novel.

Por otra parte, la heterogeneidad de alumnos que hoy se educan en la educación municipal producto de las políticas de ampliación de cobertura<sup>5</sup>, aportan nuevos requerimientos tanto sociales como pedagógicos que muchas veces el profesor novel sólo los conoce al insertarse

---

<sup>5</sup> Doce años obligatorios y gratuitos desde el 2003, donde la educación media (cuatro años) se agrega a los ocho años de la educación básica (obligatoria desde 1965). Y desde marzo del 2009 se agregaron dos cursos más completando catorce años obligatorios y corresponden al nivel de transición (kinder) en Educación Parvularia.

en el sistema. Ya no son los mismos alumnos que tradicionalmente ingresaban y que conocieron las generaciones de docentes con mayor experiencia.

Uno de los antecedentes más delicados recientemente publicado es lo que se refiere a la retención de los docentes que es una de las más bajas de los países que integran la OCDE. Según Valenzuela y Sevilla (2011, en De los Ríos y Valenzuela,2013), “efectivamente cerca del 40% de los docentes que ingresan al ejercicio profesional se retira hacia el quinto año de ejercicio, y anualmente se retira entre el 6% y 8% del total de los profesores en ejercicio, indicadores solo comparables con los de Israel y Estados Unidos” (p.86). Probablemente las condiciones laborales precarias y el bajo estatus de la profesión como señalan Bellei y Valenzuela (2013) son promotores de este abandono temprano.

Si agregamos como análisis de contexto la fragilidad del sistema municipal de educación chileno respecto a su organización, financiamiento y proyecciones, los docentes principiantes se insertan en una realidad, donde diversos temas han cruzado el muro de la escuela y no sólo tienen que ver con manejar metodologías de enseñanza más o menos exitosas, sino más bien comprender que se vive en condiciones de incertidumbre y de reforma educativas permanentes, y que para poder ejercer la profesión sin decaer se requiere asumir un rol de “experto adaptativo” (Marcelo,2007).

### **1.11 Un docente novel que incorpora la práctica reflexiva**

La incógnita a develar al inicio de una propuesta de acompañamiento a docentes que se inician en la profesión, después de una revisión teórica que no es concluyente respecto a cuáles son los mejores dispositivos de acompañamiento, es preguntarse para qué movilizar una serie de esfuerzos técnicos, económicos e incluso políticos para poner en acción un programa que lleve a un grupo de docentes noveles a ir en busca de su identidad profesional. A continuación evidentemente habrá que contestarse el cómo y qué se requerirá para poner en movimiento dicha expectativa.

Para dar sentido al proyecto, se debe incluir una imagen del docente que efectivamente se requiere en estos tiempos y en los espacios de carencia infinita como son las escuelas más pobres en todo sentido de Chile.

Al definir un tipo de docente se está adscribiendo a paradigmas y autores que en definitiva deben dar coherencia a lo que finalmente se construye y pone en marcha. Entonces preguntémonos ¿para qué acompañar a un enseñante novel? Principalmente para que este docente logre mayores grados de autonomía en su quehacer, a través de una práctica reflexiva que le permita alcanzar mayores grados de conciencia respecto a su profesión y a sí mismo. Esta idea es reforzada por Marcelo (2009): “Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes” (p.4).

Freire (2010), Giroux (2001), Perrenaud (2004), Esteve (2006) nos hablan de un tipo de docente que no es el mero transmisor y reproductor de una humanidad en crisis, por el contrario

es el actor y gestor de la nueva sociedad, desde la nueva ciudad, desde la nueva escuela, desde la nueva persona que es el enseñante.

¿Para qué tomar la decisión de realizar un acompañamiento formador que no da recetas sino más bien pone en aprietos y no hace las cosas más simples en la práctica al docente novel? Para romper y salir del relato anecdótico que fácilmente pasa a la complacencia y la victimización de los docentes y termina en lo práctico en escasos avances respecto a mejores oportunidades para los estudiantes y el fortalecimiento de un rol técnico en los enseñantes.

En este sentido adquiere relevancia señalar de antemano que comenzar el camino del “darse cuenta” (Perls,F., 2008) es casi un recorrido épico en una profesión compleja como es la docencia, por los alcances de su labor, los conocimientos que se requieren, los requerimientos para su ejercicio y las condiciones en las que se pone en práctica. Ya lo decía Freud que junto a la política y la terapia, la enseñanza era uno de los “oficios imposibles” (Perrenaud, 2004, p.55).

En la conformación del proyecto de acompañamiento a la inserción profesional de los docentes noveles, se tuvo en cuenta como principal definición que el camino más fecundo para colaborar con los principiantes del oficio de la enseñanza es la reflexión para el cambio permanente. En un oficio de lo humano como es la pedagogía no se debe perder de vista que la práctica docente está absolutamente unida a la persona que es el docente, por tanto tener una reflexión acerca del quehacer pedagógico es reconocer muchas veces que el docente está implicado directamente en lo que reclama o se queja.

Enfrentarse a esta realidad no es fácil y aparecen resistencias que emergen principalmente al develar que el oficio no es tan inocente ni mesiánico como muchas veces los



mismos docentes lo creen. Por el contrario, la vida cotidiana de las aulas transita por contradicciones que la mayor parte de las veces o producen desazón, sufrimiento, o rutinización en los docentes.

Trabajar entonces con “lo silenciado” (Perrenaud, 2004, p.109), es una oportunidad de ir avanzado en la profesionalización que no es más que lograr grados de autonomía y responsabilidad donde los docentes puedan ser conscientes de rutinas disfuncionales y abrirse a nuevas formas más democráticas y humanas para enfrentar un sistema educativo tan incoherente e injusto como la sociedad neoliberal y tecnocrática donde se inserta. En este sentido, el concepto de emancipación de Habermas (1978, en Grundy, 1991). que señala “independencia de todo lo que está fuera del sujeto y trata de un estado de autonomía que permite lograr que los individuos y grupos puedan tomar las riendas de su propias vidas de manera autónoma y responsable a través de la autoreflexión, donde el yo se vuelve sobre sí mismo” (p.10) .

El período de inserción de un principiante es quizás el período más propicio y permeable en la vida profesional de un docente para promover procesos de reflexión crítica y autoconocimiento de sus quehacer pedagógico y de sí mismo, pues se producen los mayores quiebres entre el esfuerzo por sobrevivir y sentirse un profesional, el contraste con las expectativas de cambiar la educación con nuevos modelos y el encuentro con una institución conservadora como es la escuela con un sin fin de demandas internas y externas a las cuales el docente novel se encuentra de frente por primera vez.

Todas las dudas y preguntas que se hace en este período el principiante pueden ser muy fértiles para promover la reflexión docente a partir de sus prácticas, puesto que en la medida que se avanza en años de ejercicio docente se va adquiriendo mayor rutinización y conservadurismo.

Esta profesionalización no es posible sino se desarrolla en los docentes la capacidad de reflexionar en “la acción y sobre la acción” (Shön, 1987). Ya a finales del siglo 19, John Dewey (2004, en Guzmán, 2012), planteaba el principio de aprender cuando se está actuando y el requerimiento de formar “un profesor reflexivo que investigue la realidad y que a partir de ello, proponga soluciones para abordar situaciones conflictivas” (p. 117).

Reflexionar la práctica pedagógica como una posibilidad de transformación, supone un docente dispuesto a implicarse fuertemente en su autoanálisis para progresar en la influencia de sí mismo y del mundo inmediato, en este caso el aula y sus estudiantes.

Adentrarse en la toma de conciencia del quehacer pedagógico supone lo que algunos autores señalan como tomar conciencia del “habitus” que en palabras de Tardiff (2004 citado en Guzmán, 2012), es “un conjunto de disposiciones adquiridas en y por la práctica real que permiten hacer frente a los imponderables de la profesión de enseñar” (p.37).

Estas disposiciones internas se pueden reconocer en las acciones manifiestas y formas de ser con que los docentes, en este caso, operan cotidianamente. Estos esquemas funcionan de manera bastante automática pues a nivel cerebral se han incorporado a través de la experiencia dejando huellas que permiten su recuperación sin análisis. Es lo que Piaget denominó “inconsciente práctico” (1973, en Perrenaud, 2004, p. 144).

Para tomar conciencia entonces de estos esquemas, es necesario el ejercicio permanente de operaciones intelectuales como describir, escribir, plantearse preguntas, tratar de explicar, experimentar entre algunas, pero también es necesario recalcar que para que exista un nivel de conciencia respecto a la realidad, en este caso pedagógica, es necesario un fuerte involucramiento de los docentes para recorrer este camino ciertamente complejo.

Autores como Shön (1987) han abordado la reflexión de la práctica como un medio para tomar conciencia de estos hábitos y en el mejor de los casos lograr una modificación de estos esquemas y su concreción en prácticas docentes más conscientes, democráticas, respetuosas y autónomas.

Shön diferencia tres conceptos del pensamiento práctico:

- Conocimiento en la acción: que se refiere al conocimiento implícito en la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa. El autor reconoce dos tipos de conocimiento: el teórico y el práctico o definido como “saber en la acción”.
- Reflexión en y durante la acción: explica este momento, como un diálogo reflexivo con una situación problemática sorpresiva concreta y por esta característica no se cuenta con la distancia necesaria para un análisis más profundo sino más bien lleva a una acción reactiva.
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: Schön se refiere a este proceso como el análisis que realiza el profesional después de realizada la acción pedagógica. Es una reflexión evaluativa, pues al reconstruir la intervención realizada, es posible su análisis detenido, permitiendo el cuestionamiento individual y colectivo respecto a los esquemas o hábitos

involucrados, referidos a las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el docente.

En el programa de acompañamiento a los docentes noveles se incorporó principalmente el concepto de “la reflexión sobre la acción que es una reflexión retrospectiva pues está centrada en acciones pasadas” (Guzmán, 2012, p.119).

De esta manera el docente puede encontrar el espacio de reflexión sereno para retomar un episodio crítico que le permita reconstruir su accionar hacia nuevas concepciones y alternativas de acción.

Se comparte a modo de cierre de este capítulo las palabras de Perrenaud (2004) respecto a la necesidad de formación de docentes reflexivos:

“...entonces ¿porqué habría que inscribir la postura reflexiva en la identidad profesional de los enseñantes? En primer lugar para liberar a los practicantes del trabajo prescrito, para invitarlos a construir sus propias propuestas en función de los alumnos, el entorno, los colaboradores y posibles cooperaciones, los recursos y las coherencias propias del aula y los obstáculos encontrados o previsibles” (p.192).

## **1.12 A modo de resumen**

El inicio acompañado del recorrido que lleva a un docente a transformarse en un profesional con grados crecientes de autonomía es lo que se define como la inducción docente que forma parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional. Es un período de particular significancia puesto que durante este período los profesores definen su identidad profesional y lo que significa enseñar (Choy et al 2010; Serra et al., 2009; El impacto que produce la confrontación con la realidad que se vive en el aula y durante la inserción en el ambiente escolar, genera grandes dificultades y desafíos para los noveles, hecho que afecta tanto su autoestima como su imagen profesional (González et al., 2005)

En la literatura internacional y nacional (Avalos et al., 2004; Marcelo, 2008;2009; Fandiño & Castaño, 2009; Fresko y Alhija, 2009; González et al., 2005) hay acuerdo respecto de estas dificultades y preocupaciones; algunas de ellas están relacionadas con sentimientos encontrados frente al nuevo rol. También las hay referidas a resolución de los aspectos burocráticos de las escuelas como reglas y procedimientos del quehacer docente.

También los docentes noveles se encuentran con obstáculos al tener que enfrentar la enseñanza con métodos tradicionales que se contraponen a sus ideas innovadoras. Sin embargo, las principales dificultades parecen relativas al proceso de inserción en el trabajo con los otros colegas y las relaciones en general dentro del establecimiento educacional, así como las relaciones con la familia de sus alumnos (Fandiño & Castaño, 2009).

Los profesores principiantes asumen desde el primer día el mismo grado y responsabilidades que cualquier profesor, o bien se enfrentan a cargas excesivas de trabajo al punto de carecer de tiempo libre; asimismo, en ocasiones los noveles deben asumir tareas y

horarios que los otros no desean El problema se agrava cuando los novatos no cuentan con apoyo por parte de colegas y directivos o de algún programa o sistema formal de apoyo para enfrentar estos nuevos retos en su inserción.

En Chile, Avalos et al. (2004) señalan el escaso tiempo que tienen los noveles para desarrollar tareas docentes (preparación de clases, atención de alumnos y padres, por ejemplo) así como la sensación de cansancio y agobio. Las autoras añaden las dificultades vividas por profesores secundarios que deben emplearse en más de un establecimiento a fin de completar un sueldo aceptable, a lo que se agrega el hecho de poder ser asignados a cursos o incluso ciclos que no son de su especialidad. Un tercer aspecto señalado, refiere que los docentes noveles se ven enfrentados a resolver las dificultades de la inserción en forma solitaria o con ayuda de algún profesor voluntario (Avalos, 2009).

Algo similar plantean González et al. (2005) quienes advierten la predominancia de modelos de inserción en los que el docente debe resolver por sí solo, o bien con apoyos voluntarios y no sistemáticos, las dificultades experimentadas.

Por otra parte, son numerosos los países que cuentan con programas de inducción sistemáticos cuyo desafío es disminuir la salida de los noveles del sistema. Tradicionalmente incluyen actividades como talleres, colaboraciones, sistemas de apoyo, seminarios de orientación y, por sobre todo, mentorías. En USA, la mentoría es un dispositivo bastante extendido (Devos, 2010).

Por su parte Israel, desde el 2003 (Alhija y Fresko, 2010), cuenta con una política estatal de apoyo a la docencia que se traduce en un programa de inducción de un año cuyos dispositivos

formativos son la mentoría, talleres y una evaluación formal, tanto de tipo formativo (desarrollo profesional), como para obtención de la licencia para la enseñanza. Australia contempla un programa de acompañamiento que promueve el logro de una serie de estándares propuestos a nivel de políticas de formación y que se vinculan a los conocimientos, las prácticas y el compromiso profesional; se espera que los noveles construyan una nueva forma de entender la profesión y no sólo que mejoren o nivelen los aspectos disciplinares deficientes.

En cuanto a Latinoamérica, y en particular Argentina, Uruguay y Ecuador, recientemente se están implementando programas de acompañamiento de noveles durante su inserción laboral y los dispositivos utilizados mayoritariamente son: la co-observación, talleres de análisis y reflexión sobre la práctica, reuniones de trabajo, seminarios y mentorías.

En Chile, si bien no existe un apoyo sistemático a los noveles, hay algunas experiencias de este tipo. En el gobierno de Michele Bachelet, a través del Ministerio de Educación, se implementó una propuesta para constituir una política de apoyo profesional a docentes noveles que particularmente se orientó a la formación de mentores por parte de Universidades (Beca y Cerda, 2010). Sin embargo, este diseño que abarcó desde el año 2005 hasta el 2010, no tuvo continuidad cuando hubo cambio de gobierno.

A pesar de la variedad de experiencias de inserción del novel, no existe una literatura muy extensa sobre las percepciones que los docentes noveles tienen cuando participan de programas que incluyan varios dispositivos de apoyo y no sólo mentorías.

En Ontario, Fantilli y McDougall (2009), dan cuenta de una investigación de metodología mixta que explora las experiencias de los noveles que pasaron por el programa de inducción y

que entonces se encontraban trabajando (con una experiencia de entre 1 a 3 años). Este estudio aporta luces sobre cómo los docentes perciben este tipo de programas focalizándose, entre otras cosas, en el rol que el programa y la mentoría juegan en sus experiencias como profesores novatos y si satisfacen sus necesidades. Los resultados apuntan a que la selección del mentor y la mentoría en sí misma son cruciales (que el mentor esté bien calificado, que disponga de tiempo real para acompañar al novato, entre otras cosas).

En Chile, las experiencias de Temuco y Valparaíso han sido sistematizadas a través de un diseño mixto que contempló cuestionarios (pre-post) para noveles y mentores, la categorización y análisis de las fichas de registro de los encuentros presenciales y de los encuentros virtuales entre mentor y novel, así como entrevistas y focus groups con estos (Núñez y López, 2010). También se llevó a cabo un estudio cualitativo (Boerr, 2011) que relata las experiencias vividas por un grupo de noveles y sus mentores en tres universidades

A pesar de la existencia de estas experiencias, tal como señalan Bickmore y Bickmore (2010), se hace necesario investigar programas que proveen una variedad de mecanismos de apoyo, especialmente en lo que respecta a estructuras colegiadas y colaborativas, analizando si alcanzan los objetivos propuestos, cuáles son los elementos más problemáticos y los factores cruciales que contribuyen a su éxito o fracaso.

En Chile no existe una política estatal de acompañamiento a los docentes noveles ni tampoco se observan experiencias locales sistemáticas en esta línea. Los docentes, entonces, cuando ingresan a su primer trabajo no cuentan con apoyo regular, siendo las aulas de las escuelas municipalizadas las que se consideran más complejas pues, en ellas, se encuentra el



mayor porcentaje de alumnos vulnerables o empobrecidos, lo que torna aún más demandante la vida cotidiana de estos establecimientos.

La posibilidad de abandono, no sólo de esta primera experiencia sino también de retirada de la profesión, ha sido documentada por diversos autores y, en gran medida, esa es la razón de la implementación de programas de inserción docente como una manera de retener a los docentes principiantes y motivarlos para continuar en su rol docente.

En Valparaíso, Chile, entre los años 2009 y 2011 se llevó a cabo, en el marco de esta investigación, un programa de inserción de noveles que incluyó varios dispositivos formativos y donde participaron treinta y ocho docentes principiantes. Los resultados de esta intervención tienen como principal perspectiva documentar el proceso desde los propios beneficiarios, de tal manera que permite saber si este programa, con sus respectivos dispositivos, ha colaborado en la inserción mediada de los docentes noveles participantes. De esta manera, con la información, se pudo optimizar la propuesta del programa original, no desde la vereda del investigador sino desde los propios sujetos participantes.

Siendo inédita la aplicación de un programa de acompañamiento a la inserción profesional de docentes noveles de la educación municipalizada de Chile, con distintos dispositivos y con un desarrollo de tres años, los hallazgos de esta experiencia, contribuye a la discusión de la conformación de estrategias de profesionalización docente desde las primeras experiencias, pues ellas revisten una importancia que pareciera no dimensionarse en la discusión sobre políticas educativas, lo que justifica aún más la relevancia de esta investigación

## **2. Estudio empírico**

### **2.1 Planteamiento empírico**

La investigación que se presenta en estas páginas se aborda desde ciertas concepciones las cuales orientan la forma en que afronta no sólo el objeto de estudio sino también sus alcances y la forma en que la investigadora se plantea el trabajo. En este sentido se entiende que investigar es un modo de entender la vida desde la reflexión, la crítica y la propuesta, de tal manera de asegurar que los objetivos que se planteen sean de interés social y que puedan colaborar en la resolución de problemas y de este modo promover una sociedad con mayor bienestar.

También el diseño de la investigación tuvo en cuenta explícitamente aspectos éticos que otorgan valor a cada una de las acciones que se planificaron y desarrollaron. En este sentido, se tuvo en cuenta aspectos éticos tanto en la producción del conocimiento como respecto a su uso, respetando a los sujetos del estudio en sus particularidades e intereses, como también a las instituciones, colaboradores y otros investigadores que se relacionaron con la investigación, siempre pensando en que el producto de la investigación colaborara en el bienestar de las personas e instituciones y fuera un aporte a nivel social.

Junto con la orientación anterior, es necesario señalar que también en este proceso de investigación se debe contar con valores asociados al concepto de construcción cooperativa y colectiva del conocimiento, cuestión que se pone permanentemente a prueba en el mundo de la

investigación académica, pues la oportunidad de que la visión individualista, inscritos en los modos de convivencia actual, alcance también al mundo de la investigación es una constante amenaza por eludir la oportunidad de convivir en la reflexión conjunta

No cabe duda que investigar en educación y, particularmente sobre los docentes, es intencionar lo que diversas investigaciones actuales señalan, respecto a ser el primer factor que aporta al desarrollo de los estudiantes y hace la diferencia entre un aula y otra, entre una escuela y otra, entre un país y otro.

Por ello, la decisión de situar el foco en los docentes que recién se inician en la profesión es poner al centro el presente y futuro de la enseñanza; es exponer sus anhelos y dificultades; fue poder acompañarlos en este camino que recién comienzan y poder saber desde sus voces si este recorrido mediado por un programa, ayudo en sus primeros pasos pues, si así fue, puede ayudar a otros a contar con un apoyo similar y principalmente puede abrir caminos para que los responsables de políticas nacionales entiendan la relevancia y premura de apoyar a los profesores noveles.

Con estas definiciones fue posible conformar el diseño de la investigación recopilando, en primer lugar, los antecedentes teóricos que apoyarán la relevancia del problema de investigación y, de esta manera, justificar su indagación, la definición de los objetivos de cada etapa, la de los sujetos participantes, las estrategias de producción de datos y el análisis e interpretación de estos.

A continuación se despliega de manera más amplia el camino trazado.

## **2.2 Objetivos de la investigación**

En Chile, no se logró encontrar investigaciones que den cuenta de la experiencia de docentes principiantes en la participación en programas de acompañamiento a la inserción profesional. Por tanto, este estudio focaliza su objetivo en dicha dirección y lo centra en los docentes adscritos a las escuelas municipales, en este caso de la comuna de Valparaíso, Chile.

### ***Objetivo General.***

- Diseñar, aplicar y evaluar un programa de acompañamiento de inserción profesional con distintos dispositivos a un grupo de profesores noveles de establecimientos municipales de la comuna de Valparaíso.

### ***Objetivos Específicos.***

- Describir el ingreso al mundo laboral de los docentes noveles municipalizados de la comuna de Valparaíso, especificando sus características personales (género, edad, nivel socioeconómico), la formación docente inicial (niveles académicos iniciales y finales) y profesional (motivación para la docencia e inserción laboral).

- Diseñar y desarrollar un programa de acompañamiento a los docentes noveles que contenga dispositivos que ayuden a superar los problemas y dificultades reconocidas en su ingreso inicial.
- Identificar el valor que cada dispositivo del modelo de acompañamiento implementado tuvo para cada participante del programa.
- Distinguir el logro de aprendizajes contemplados por cada uno de los dispositivos del programa.
- Analizar los aspectos que han facilitado y obstaculizado el desarrollo de los aprendizajes del programa.
- Proponer, sobre la base de los resultados obtenidos, sugerencias para ir avanzando en un modelo de acompañamiento para docentes noveles.

### **2.3 Metodología**

La investigación contempló dos estudios que se complementaron por tanto podríamos hablar de un diseño mixto, debido a que la producción de datos integró técnicas tanto cualitativas y cuantitativas para su análisis.

Con el propósito de conocer la realidad de los docentes noveles con menos de tres años de servicio y obtener así información más específica para posteriormente diseñar y rediseñar el programa de acompañamiento, se recurrió a un estudio de carácter cuantitativo a través de la aplicación de una encuesta que permitió un análisis descriptivo, apoyándose con el software SPSS 15.0. Con este estudio desarrollado se logró describir el conjunto de características de un grupo de 138 docentes noveles en el transcurso de tres años.

En lo que respecta a la dimensión cualitativa se utiliza un proceso de interpretación que está en un nivel más cercano al fenómeno, en busca de la comprensión de la realidad. El material sobre el que se trabajó como información fueron las propias palabras pronunciadas por los docentes noveles, de esta manera fue posible describir las variables subjetivas y emergentes del fenómeno.

Particularmente, esta investigación diseñó un programa de acompañamiento a la inserción de docentes noveles desde los problemas y preocupaciones manifestados por los mismos sujetos en todo el proceso desarrollado durante tres años, entendiéndolo como un proceso de producción de información orientado a la conocer los juicios de valor respecto a la experiencia vivida. Esto permitió obtener información rica y detallada acerca de la percepción de los participantes respecto a la vivencia del programa de acompañamiento a la inserción profesional, así como de resultados no previstos.

Los aspectos teóricos a los cuales se recurrió para dar consistencia a la metodología se centró en la investigación acción. El modelo de investigación-acción aportado por Elliot (1986) coincide con este estudio, pues cada etapa propuesta por el autor permitió tomar más consciencia del objeto de estudio por parte de la investigadora asumiendo una posición flexible.

Elliot (1986), distingue cuatro etapas en la investigación- acción. En la primera se define tanto la investigación como el equipo que la desarrollará; asimismo se realiza un análisis documental del estado del arte del objeto de estudio y, fundamentalmente, se identifica la relevancia del tema a investigar. Este tema debe apuntar a dar alguna solución práctica a problemas habituales que los docentes vivencien como tales.

La segunda etapa se caracteriza por la reflexión diagnóstica del objeto de estudio tratando de dar respuesta a los principales datos que están en su inicio y desarrollo, y lo que representa para las personas involucradas en la problemática, de tal manera que permite dimensionar el alcance y los obstáculos de lo que se pretende proponer. En la tercera etapa, se comienza la ejecución de la investigación contemplando un proceso de reflexión para la acción, con etapas sucesivas de planificación incluyendo aspectos metodológicos. En esta etapa, el diseño que se contemple, debe ser flexible para añadir elementos emergentes y no previstos.

Finalmente la cuarta etapa es la que Elliot (1986) denomina “acción-observación”, pues se toma nota de lo que está ocurriendo para luego reflexionar sobre ello. Esto da pie para la elaboración de informes parciales y del informe final. Aquí puede aparecer la necesidad de contar

con un mayor acompañamiento o asesoría para la recolección de la información, la elección de instrumentos y el tratamiento de lo recolectado. Además puede existir una reorientación o necesidad de profundizar sobre lo abordado, de tal manera que este proceso dialéctico colabore en ampliar la comprensión y mejoramiento de las prácticas respecto al problema investigado.

Dentro de las técnicas de producción de datos más utilizadas en este tipo de investigación y que fueron utilizadas, se encuentran: las entrevistas individuales que se realizaron a cuarenta y cinco docentes noveles y diez directores; y cinco grupos focales (focus group) con la participación de treinta y siete docentes noveles. Además se realizó un amplio análisis de documentos para investigar el estado del arte del tema a nivel nacional e internacional.

El análisis de la información contempló un análisis de tipo inductivo-deductivo de la información basado en el método de análisis de contenido. Para llevarlo a cabo se utilizó el software Atlas ti versión 5.0. En un primer momento se realizó un análisis descriptivo de la información recolectada, lo que permitió generar categorías de bajo nivel inferencial haciendo una diferenciación por actor educativo participante. Se establecieron categorías de mayor nivel de abstracción relativas a: logro de aprendizajes alcanzados, aspectos fuertes y débiles del programa, desafíos, facilitadores y obstaculizadores del programa, propuestas de mejora. Finalmente, se hizo un análisis más global que permitió una apreciación holística del proyecto así como puntos o elementos críticos o cruciales.



Teniendo en cuenta lo señalado previamente, la evaluación del Programa de Acompañamiento a la Inserción Profesional de Docentes Noveles se focalizó, en las dimensiones que pretendía desarrollar y fortalecer, de acuerdo a un perfil deseado del profesor novel establecido por el mismo programa. Cada una de estas dimensiones fue abordada a través de una serie de dispositivos durante los años 2010 y 2011 tal como se observa en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Dimensiones del perfil del docente novel según diseño del Programa.*

Dimensión	Dispositivo 2010	Dispositivo 2011
Reflexión sobre y mejoramiento del quehacer docente	Taller	Taller
Trabajo profesional colaborativo	Taller	Taller
Autonomía	Taller	Taller
Transferencia pertinente	Pasantía	Pasantía
Análisis crítico de la cultura escolar	Mentoría	Mentoría
Análisis crítico del quehacer docente	Taller	Taller
Análisis crítico del modelo educativo	Pasantía	Pasantía
Responsabilidad profesional	Mentoría	Mentoría
Identificación reflexiva con la etapa profesional	Seminario	Seminario

Fuente: Elaboración propia

## 2.4 Diseño general

La investigación siguió las siguientes etapas constituyendo su estructura general como se aprecia en la Tabla 3 y 4:

**Tabla 3**

*Diseño general de la investigación primera etapa y segunda etapa*

**Objetivo General :** Diseñar, aplicar y evaluar un programa de acompañamiento de inserción profesional con distintos dispositivos, especialmente diseñado y aplicado a un grupo de profesores noveles de establecimientos municipales de la comuna de Valparaíso.

<b>Etapas de la investigación</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Instrumentos de producción de información</b>	<b>Grupo estudio</b>	<b>Tipo de análisis</b>	<b>Metodología</b>
<b>Primera Etapa 2009</b>	Caracterizar a los docentes noveles de la comuna, como también conocer y analizar los procesos de inserción laboral docente.	- Encuesta  - Focus Group	70 docentes noveles  9 docentes noveles elegidos del grupo encuestado.	-Análisis descriptivo (SPSS versión 15.0) -Análisis de contenido (Atlas TI 5.0).	Diseño Mixto
<b>Segunda Etapa 2010</b>	Caracterizar el ingreso al mundo laboral de los docentes noveles.  - Evaluar el programa de acompañamiento implementado, identificando los aportes a la inserción de los docentes noveles.	Encuesta  - 2 Focus Group Inicial - 2 Focus Group Final  -Entrevistas semiestructuras	51 docentes noveles  - 15 docentes participantes del Programa - 13 docentes participantes del Programa  - 18 docentes participantes del Programa	-Análisis descriptivo (SPSS versión 15.0)  Análisis de contenido (Atlas TI 5.0)	Diseño Mixto

Fuente: Diseño Propio

**Tabla 4***Diseño general de la investigación Tercera Etapa.*

<b>Objetivo General</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar, aplicar y evaluar un programa de acompañamiento de inserción profesional con distintos dispositivos, especialmente diseñado y aplicado a un grupo de profesores noveles de establecimientos municipales de la comuna de Valparaíso.</li> </ul>					
<b>Etapas de la investigación</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Instrumentos de producción de información</b>	<b>Grupo estudio</b>	<b>Tipo de análisis</b>	<b>Metodología</b>
<b>Tercera Etapa 2011</b>	-Caracterizar el ingreso al mundo laboral de los docentes noveles.	- Encuestas	-18 docentes noveles participantes del Programa	-Análisis descriptivo (SPSS versión 15.0)	Diseño Mixto
	- Evaluar el programa de acompañamiento implementado, identificando los aportes a la inserción de los docentes noveles.	-Entrevistas semiestructuradas	-18 docentes noveles participantes del Programa  -10 directores de los establecimientos al que pertenecen los docentes noveles del Programa.	Análisis de contenido (Atlas TI 5.0)	

Fuente: Diseño Propio

### ***Instrumentos de producción de información.***

#### *El estudio de encuesta.*

Como se ha mencionado previamente, el estudio tuvo tres etapas, iniciándose con el estudio diagnóstico, prosiguiendo con la aplicación del programa piloto de acompañamiento a la inserción profesional de docentes noveles y, en una última etapa, se aplicó nuevamente un programa, pero rectificado con los antecedentes que emergieron en el estudio piloto.

En los tres momentos se aplicó una encuesta que permite describir las principales preocupaciones y problemas de los docentes noveles participantes del estudio lo cual permite dar respuesta al objetivo específico n° 1 “Caracterizar el ingreso al mundo laboral de los docentes noveles municipalizados de la comuna de Valparaíso”.

Se estimó conveniente el uso de una encuesta por las siguientes razones:

- Describe y explora características presentes de la población elegida
- Recopila información sobre un número grande de personas.
- Tiene gran capacidad para estandarizar datos, lo que permite su tratamiento informático y el análisis estadístico.
- Relativamente barata para la información que se obtiene.

La encuesta utilizada fue solicitada para su uso a la investigadora Beatriz Avalos, quien junto a Beverley Carlson y Pilar Aylwin desarrollaron en Chile, un estudio que sigue siendo a la fecha el de mayor envergadura realizado en Chile respecto a profesores principiantes (Ávalos et

al.2004). Esta encuesta, que fue validada para dicha investigación, a nuestro entender, bastante bien a los objetivos planteados para este estudio.

La encuesta permitió conocer las características personales y laborales, las percepciones sobre los problemas de su inserción como docentes, así como sus opiniones sobre su desempeño actual y el efecto de factores como formación y experiencia sobre su desempeño.

En el estudio original de Ávalos, Carlson y Aylwin el formato de la encuesta fue validado con un grupo de 14 profesores de un colegio particular de la Región Metropolitana y 19 profesores de diversos establecimientos en la ciudad de Temuco. Posteriormente se aplicó a 242 docentes de siete comunas de la Región Metropolitana y de Chillán y Concepción en la Octava Región.

La encuesta (Anexo n° 2) consta de 36 ítems, principalmente de respuestas cerradas, que comprenden información sobre los siguientes temas que se presenta en la Tabla 4.

En la aplicación de la encuesta en la etapa diagnóstica del año 2009, se contó con el patrocinio de la Corporación Municipal de Valparaíso y del Colegio de Profesores Comunal Valparaíso, lo que permitió que los docentes encuestados tuvieran la confianza y disposición respecto del estudio logrando así una buena participación en este proceso. Previamente a la aplicación a los docentes se les entregaba una carta con ambos patrocinios para que chequearan la relevancia y los alcances de la investigación.

**Tabla 5**  
*Temas e ítems asociados a Encuesta aplicada*

<b>Información requerida</b>	<b>N° de Ítems</b>	<b>N° de pregunta</b>
Antecedentes personales de los entrevistados.	Tres ítems cerrados	26-27-28
Antecedentes sobre la institución de estudios pedagógicos, nivel de entrada, rendimiento y egreso.	Seis ítems cerrados	29-30-31-32-33-34
Características de la inserción laboral actual.	Cinco ítems cerrados	1-2-3-4-36
Características del establecimiento de enseñanza actual.	Nueve ítems cerrados y uno semicerrado	5-6-7-8-9-10-11-12-13
Percepción de los docentes sobre tiempo disponible para la enseñanza.	Un ítem cerrado con 3 opciones	14
Percepción de los docentes acerca de preocupaciones en su primera inserción laboral sobre lista de preocupaciones de Marti y Huberman (1993).	Un ítem con escala Likert con 5 opciones (acuerdo / desacuerdo). Pregunta abierta acerca de otras preocupaciones vividas.	15-16
Percepción de los docentes acerca de una lista de posibles fuentes de ayuda para solucionar problemas, de Marti y Huberman (1993) y otras fuentes del contexto nacional	Un ítem con opciones de ocurrencia y ayuda recibida	17
Percepción de los docentes sobre su seguridad como docente	Un ítem con escala Likert con 3 opciones de (seguridad/inseguridad).	18
Percepción de los docentes sobre características de alumnos que	Un ítem con escala Likert con 5 opciones (importante/no importante)	19

---

interfieren en el aprendizaje		
Percepción de los docentes sobre el criterio asumido para desarrollar las clases	Un ítem con escala Likert con 5 opciones (importancia/no importancia)	20
Percepción de estrategias utilizadas en clases.	Un ítem con opciones de estrategias.	21
Percepción de manejo de dificultades en el aula en la semana anterior a la encuesta.	Un ítem con escala Likert con 4 opciones (buen/mal manejo de la dificultad).	22
Estrategias exitosas usadas en la semana anterior a la encuesta	Un ítem de respuesta abierta	23
Relato de un episodio donde se haya sentido insatisfecho/a con su quehacer	Un ítem de respuesta abierta	24
Percepción de los profesores acerca de las fuentes de aprendizaje que ayudaron a realizar tareas docentes indicadas por los estándares de formación inicial docente	Un ítem con tres opciones cerradas acerca de fuentes de aprendizaje,	25
Grado de satisfacción respecto a la formación docente inicial recibida:	Un ítem con escala Likert con 5 opciones (satisfacción/no satisfacción).	35

---

Fuente: Avalos et al. (2004, p.33)

Cabe señalar que el contexto en que se inició esta etapa fue luego de un paro nacional de docentes y que, en el caso de Valparaíso, fue excepcional respecto al resto del país pues duró más días (47/35). Se solicitó al Departamento de Personal, y particularmente al área de informática de la Corporación Municipal de Valparaíso, que facilitara la base de datos que incorpora al total de los docentes laborando actualmente. Dicha base incorporaba diversos antecedentes, y para efectos de este estudio interesaba en particular la edad de los docentes que correlaciona efectivamente con los años de servicio.

La base de datos incorporaba a 1.580 docentes y se lograron identificar 99 docentes de acuerdo a la fecha de nacimiento que debieran tener entre 23 y 26 años (los más jóvenes del sistema). Los docentes se distribuían en 38 establecimientos (de un total de 56 establecimientos). Se convocó al 100% del universo (99).

Se logró encuestar a 70 docentes que representa el 70% de la población total de docentes noveles (99). De los docentes encuestados el 16,9% (12) llevaba ejerciendo al menos un año, el 54,9% (39) menos de dos años, el 14,1% menos de tres años (10) y el 12,7% (9) tres años y no más de cinco años.

De acuerdo al género, el 71,8% (51) de la muestra correspondía a mujeres y el 26,8% (19) a varones. De estos profesores y profesoras, 5 (7%) ejercían en el nivel parvulario, 39 (55,7%) en el nivel básico únicamente, 16 (22,9%) sólo en el nivel medio, y 6 (8,6%) en los niveles básico y medio. Otros tres profesores (4,3%) declararon trabajar en establecimientos de educación diferencial o especial. Una docente trabajaba en un Centro de Educación de Adultos (1,4%).



Se realizaron dos aplicaciones colectivas de la encuesta y luego se encuestó en los establecimientos donde había más de tres profesores, para no provocar más abandonos del establecimiento pues se estaban recuperando clases debido a la pérdida antes señalada. La investigadora de este estudio, junto a un ayudante de investigación de profesión psicólogo, fueron los encuestadores. La aplicación de las encuestas se realizó entre el mes de agosto y primera quincena de septiembre del 2009.

Los 70 cuestionarios fueron examinados para ver hasta qué punto se habían completado y luego los datos fueron ingresados y editados. Con la excepción de dos preguntas abiertas, los otros ítems fueron respondidos por todos los profesores.

La población que se eligió para desarrollar el estudio de encuesta fue la de los docentes de la comuna de Valparaíso que trabajan en las 56 escuelas municipalizadas. La decisión de trabajar en una comuna en particular, en este caso en Valparaíso, se tomó en razón de tres criterios:

- Condiciones favorables que facilitaban el estudio: autorización y apoyo del sostenedor y los establecimientos, cercanía y accesibilidad a la muestra.
- Elección de una comuna que representa, en sus diversos componentes, a las Corporaciones Municipales que administran la educación municipal en Chile.
- El estudio no contaba con recursos que permitieran desplazamientos a otras comunas y regiones del país, por lo que se ajustó a esas condiciones de cercanía.

Posteriormente se desarrolló el informe con los resultados de las encuestas y se trianguló con el focus group realizado en ese año y con el análisis de la información del análisis bibliográfico. Lo anterior permitió identificar los principales problemas y preocupaciones, y a partir de este informe, se decidió crear un programa de acompañamiento a la inserción profesional de docentes noveles de escuelas municipales de la comuna de Valparaíso.

El año 2010 se aplica la misma encuesta, para chequear nuevamente si se sostenían similares resultados con otro grupo de docentes noveles diferente a los de la aplicación anterior, para ver si existían diferencias y poder identificarlas. También se utilizó la base de datos oficial de la Corporación Municipal de Valparaíso (1.500 docentes). En ella se identificó un total de 120 profesores con las características de docentes noveles (no más de tres años de servicio). Se logró contactar a 90 profesores de la base original a quienes se les convocó para la aplicación del instrumento. Asistieron finalmente a distintas aplicaciones un total de 51 docentes. La aplicación la realizó el mismo equipo del primer año: la investigadora y el ayudante de investigación de profesión psicólogo.

La aplicación se realizó de manera grupal, en cinco ocasiones diferentes, siendo más complejo que el primer año lograr la asistencia, debido a dificultades principalmente de comunicación y permisos en las escuelas.

En el año 2011 se emplea el mismo instrumento, pero esta vez sólo a los 18 profesores noveles que participan del Programa de Acompañamiento; esto se debió a una limitación práctica asociada a la reducción de recursos económicos destinados a la investigación.

Los profesores completaron la encuesta durante el mes de Junio. De los 18 entrevistados, al igual que el año anterior, la gran mayoría eran mujeres con un 88,9%, mientras que el 11,1% correspondía a hombres. Asimismo, en relación a la edad, los años fluctúan entre los 23 y los 39, y se concentran principalmente entre los 23 y los 25.

#### *Grupo focal (Focus Group).*

Se utilizó la técnica de Grupos focales en la etapa 1 de diagnóstico y en la etapa 2 en el programa piloto de acompañamiento. Se escogió esta técnica de recolección de información puesto que permite que los profesores hablen de su posición y experiencia, apropiándose del espacio, donde el investigador solo se limita a dar instrucciones e interrumpir lo menos posible.

En el grupo focal los participantes tienen la posibilidad de afinar sus discursos e incluso de llegar a lograr un consenso entre ellos. De acuerdo a Krueger y Casey (2000, citado en Flores, 2009, p. 235), la técnica del focus group “resulta sumamente fructífera para relevar percepciones, sentimientos y pensamientos de los actores sociales sobre determinados temas, productos, servicios u oportunidades. Del mismo modo, puede ser utilizada de forma satisfactoria en estudios exploratorios o cuando el investigador desea “aprender” sobre un determinado tema, de la conducta de los actores y sus puntos de vista”.

Por esta razón el producto de un grupo focal puede considerarse como el reflejo de la visión del mundo por parte del grupo, de la ideología que está detrás de sus discursos y, por tanto,

del habla de una parte de la sociedad. En este caso de los profesores noveles de los establecimientos municipalizados de la comuna de Valparaíso.

Tanto la duración como el número de participantes siguieron las convenciones establecidas y usadas habitualmente: entre seis y doce participantes y no más de dos horas de entrevista.

Por su parte, los grupos focales que se realizaron se guiaron por el criterio de saturación, que es el “momento de la investigación en el cual se deja de obtener información nueva” (Flores, 2009, p.233). Como no existía ninguna información respecto a la realidad de los docentes noveles de la educación municipalizada de Valparaíso, se decidió que en la 2ª etapa se profundizaría con esta técnica hasta superar la incipiente información que al respecto existía.

En relación a los participantes de los grupos focales y de su selección, se siguió el principio de las técnicas cualitativas donde “la representatividad debe velar por resguardar el orden de los elementos del sistema, pues se entiende que cada participante es convocado en nombre de su particularidad, de lo que aporte, difiere y lo caracteriza al interior del sistema social” Flores (2009, p.236).

En la Tabla 6 se logra apreciar el panorama general de los grupos focales realizados en la Primera y Segunda Etapa de la investigación.

**Tabla 6***Grupos Focales realizados*

Etapa del proyecto	Grupo Focal	Lugar de entrevista	Fecha	Número de entrevistados	Entrevistadores
1ª Etapa Diagnóstico	Inicial	Empresa Portuaria de Valparaíso	Octubre 2009	9 docentes noveles	Investigadora Principal Psicólogo
2ª Etapa Programa Piloto	Inicial 2 grupos	Empresa Portuaria de Valparaíso	Junio 2010	15 docentes noveles	2 Sociólogas
Empresa Portuaria de Valparaíso	Final 2 grupos	Empresa Portuaria de Valparaíso	Diciembre 2010	13 docentes	Psicólogo Socióloga

Fuente: Elaboración propia

En la primera etapa que corresponde al diagnóstico realizado el año 2009, se realizó un grupo focal con nueve de los profesores que formaron parte del estudio de la encuesta, con el fin de profundizar los temas relevados en ésta y obtener información adicional que permitiese responder a las preguntas de la investigación.

Sobre la base de la lista de profesores encuestados (70) se seleccionó a un grupo de once docentes, a los cuales se contactó a través de comunicación telefónica logrando acuerdo con nueve profesores para ser parte del grupo focal grupal. Las dificultades que presentaron dos docentes para participar en la entrevista grupal fueron por razones familiares y de salud. Cabe señalar que se solicitó autorización a once directores de establecimientos para la participación de

sus docentes en horas laborales, obteniendo una respuesta absolutamente colaborativa con la investigación.

La entrevista grupal se realizó en la sala de reunión de la Empresa Portuaria de Valparaíso que contaba con las condiciones para este tipo de encuentro.

Para la recolección de datos se diseñó un libreto para las reuniones de grupo focal (Anexo n° 3) de acuerdo a los temas que requerían ser profundizados a partir de los resultados de la encuesta. Se planteó abordar los siguientes ámbitos:

1. Elementos perceptivos (sensaciones, emociones asociadas) y prácticas o ritos de iniciación, distinguiendo posibles diferencias entre la inserción al aula y la inserción al establecimiento.
2. Se indagó por el clima laboral y por el tema de agotamiento o cansancio.
3. Gestión del tiempo (falta de tiempo) para el quehacer docente y las colaboraciones recibidas o solicitadas para resolver dificultades.
4. Se contrastó, con las percepciones de los profesores noveles, el tema gremial (reivindicaciones salariales, participación gremial, etc.) para chequear el nivel de relación que pudiese tener en su labor inicial.
5. Conceptos y estrategias de enseñanza y de opinión respecto a los alumnos.
6. Opinión en relación a reformas educativas y a la labor del sostenedor
7. Proyecciones laborales futuras e ideas para un programa de inserción de profesores noveles.

En la segunda etapa, esto es, en el Programa Piloto en el año 2010, se realizaron dos grupos focales iniciales con 15 docentes participantes del programa, cuya finalidad era profundizar en las principales dificultades de su inserción. El diseño de la pauta de estos grupos focales se realizó a partir de los hallazgos de la encuesta aplicada a 51 docentes (Anexo n°4).

Del total de 120 docentes noveles, se aplicó un cuestionario a 51 de ellos, cuyos resultados sirvieron para seleccionar dos grupos homogéneos considerando el año de ingreso a los establecimientos. De acuerdo a su disponibilidad y homogeneidad se seleccionaron a 15 personas para constituir los grupos.

Los grupos se distribuyeron de la siguiente forma:

- Grupo Focal A1 : 8 docentes
- Grupo Focal A2 : 7 docentes

Nº total: 15 docentes

La producción de la información estuvo basada en la realización de dos grupos focales, con los docentes seleccionados, para participar en la investigación. El grupo focal denominado A1 se realizó el 30 de Junio y el A 2 el 8 de Julio del año 2010.

Los objetivos centrales de los grupos de discusión realizados fueron:

- Caracterizar el ingreso al mundo laboral de los profesores noveles.

- Describir los problemas y preocupaciones con los que se encuentran los profesores noveles y la manera en la que enfrentan dichas situaciones.
- Identificar la valoración de la formación inicial en el ingreso y experiencia laboral de los profesores noveles.

Para dar respuesta a estos objetivos propuestos se utilizó una pauta semi-estructurada de entrevista, que sirvió para ordenar los temas, pero que fue variando de acuerdo a la orientación que tomó cada uno de los grupos.

Al final del programa del 2010 se realizaron dos grupos focales, entre el 1 y el 15 de Diciembre del 2010. El primero se realizó el 2 de Diciembre con 7 docentes noveles, y el segundo el 6 de diciembre, con 6 docentes noveles, todos participantes del programa, y buscaba conocer la percepción de su participación en el programa (Anexo n°5).

#### *Entrevistas.*

En esta investigación también se utilizó, como instrumento de recopilación de información, la entrevista semiestructurada, con el fin de responder a los objetivos específicos planteados:

- Identificar el impacto de los dispositivos del modelo de acompañamiento implementados, determinando la calidad de sus sistemas de apoyo
- Evaluar el logro de aprendizajes contemplados por cada uno los dispositivos.



- Analizar los aspectos que han facilitado y obstaculizado el desarrollo de los aprendizajes del programa.

Desde el punto de vista teórico se utilizó esta herramienta pues aporta, principalmente, un acto de escucha donde se da paso al relato del sujeto que deviene un actor vital en el tema que interesa indagar. En este sentido se comparte la valoración que San Martín (2003) le otorga a este instrumento: “es un encuentro verdadero entre hombres y mujeres que van a poner en común sus experiencias de vida; la entrevista más que buscar información, busca un discurso nativo que los comente, que los valore, que los relacione y contraste con otros, de modo que en dicho discurso el actor nos vierta sus modos de categorizar la experiencia” (p.86).

En este sentido se concibe al docente novel como un sujeto activo en el proceso de investigación, y desde él se puede reconstruir lo vivido, a través de las explicaciones reflexivas que va realizando, en este caso, respecto a una experiencia que involucra su participación responsable y plena.

Se optó por realizar entrevistas semiestructuradas siguiendo algunas recomendaciones como las señaladas por Ruiz e Izpizua (1989 en Flores, 2009), pues se tuvo en cuenta que, de acuerdo a los objetivos de la investigación, se entrevistaría a un grupo no menor de docentes, lo que no permitía por tiempo y recursos entrevistas no estructuradas y, por otra parte, se había utilizado el recurso encuesta (casi una entrevista estructurada) para indagar sobre las problemáticas de los docentes noveles.

Asimismo, si bien se quería indagar por los alcances del programa en forma específica, también estaba abierta la investigación a aspectos no contemplados y emergentes, sobre todo, por ser una línea de investigación novedosa sin tantas referencias locales.

En el caso de esta investigación las entrevistas contaron con guiones que fueron contruidos a partir de la información que emergió del estudio de las encuestas y focus group, así como de los temas que se habían propuesto indagar en los objetivos planteados inicialmente. Este trabajo fue realizado por el equipo de investigación que contaba con sociólogas, psicólogos y la investigadora principal,

Por otra parte, la relevancia de quien entrevista no es menor, pues debe contemplar una opción para hacer de estos espacios encuentros de indagación, pero también de reflexión. Por tanto, la relevancia de las características del entrevistador que, más que un receptor de información, es un sujeto dispuesto a escuchar, comprender y colaborar con su entrevistado reconociendo “su integridad personal, con la dignidad que su lugar social le otorga al actor en su contexto y como alguien capaz de enseñar todo aquello que de la cultura local pueda aprenderse” (San Martín, 2003, p.95). En esta relación, basada en el respeto por el otro, lograr lo auténtico, lo verdadero, en las palabras del sujeto social, se hace posible y resuelve una de las preocupaciones de esta técnica como es la veracidad de lo dicho.

Junto a lo anterior, resulta importante que el entrevistador conozca del tema que se indagará, el tipo de actor al que se enfrentará, el contexto en que se encuentra inmerso el actor

social, y promueva mejores condiciones anímicas y cognitivas para sostener de manera más confiada la entrevista.

Las personas entrevistadoras, en cada año de aplicación, fueron sociólogas y psicólogas con experiencia de investigación en educación y, particularmente, en entrevistas a docentes; además habían estudiado previamente el contenido que se consultaría. También este equipo tenía competencias para realizar entrevistas individuales y lograr la equivalencia de significados para todos los entrevistados. También disponían de competencias personales, con lo cual lograron la confianza para lograr respuestas lo más honestas posibles. A continuación en la Tabla 6 se observa el proceso de aplicación de las entrevistas en la segunda y tercera parte de la investigación.

Las entrevistas se realizaron en dependencias especialmente contratadas de la Empresa Portuaria de Valparaíso para las de finales del año 2010 y se realizaron en dependencias facilitadas por el Colegio de Profesores en el año 2011. Todos los espacios utilizados contaban con las condiciones para realizar con tranquilidad las entrevistas. Además, físicamente, se encontraban en el centro de la comuna con fácil acceso.

En el año 2010, en la segunda etapa del proyecto, se aplicaron dieciocho entrevistas al final del Programa de Acompañamiento con el fin de evaluar la experiencia vivida (Anexo nº6).

**Tabla 7**  
*Entrevistas semiestructuradas realizadas*

<b>Etapa del proyecto</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Lugar de entrevista</b>	<b>Fecha</b>	<b>Número de entrevistados</b>	<b>Entrevistadoras</b>
2ª Etapa Programa Piloto	Final	Empresa Portuaria de Valparaíso	Diciembre 2010	18 docentes noveles	Socióloga Psicóloga
3a Etapa Programa de Acompañamiento	Inicial	Empresa Portuaria de Valparaíso	Abril 2011	18 docentes noveles	2 Sociólogas
3a Etapa Programa de Acompañamiento	Final	Colegio de Profesores Regional Valpo	Diciembre 2011	18 docentes noveles	Psicóloga
3a Etapa Programa de Acompañamiento	Final	Colegio de Profesores Regional Valpo	Diciembre 2011	10 directores.	Psicóloga

Fuente: Elaboración propia

En el año 2011 se decide realizar entrevistas iniciales (Anexo n° 7) al nuevo grupo de dieciocho noveles, pues se pretende profundizar en su conocimiento para atender a necesidades aún más específicas, que puedan ser incorporadas en el Programa a través de los dispositivos dispuestos. También se realizan entrevistas, a los mismos participantes, al final del programa para chequear la experiencia vivida con cada dispositivo y el programa de manera global (Anexo n° 8).

Además se realizan diez entrevistas a los directores y directoras de los establecimientos donde trabajan los docentes noveles participantes del programa, con el fin de indagar las percepciones de este programa desde la perspectiva de la institución escolar (Anexo n°9).

## **2.5 Criterios de rigor científico**

Teniendo en cuenta que el diseño metodológico es de carácter mixto, esta investigación tiene una orientación eminentemente cualitativa; por ello los criterios utilizados para valorar su consistencia son los planteados por Guba y Lincoln (1990, en Tójar, 2006). El criterio que se releva es el de “veracidad” que se subdivide en cuatro dimensiones: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Realizando un chequeo de los aspectos antes mencionados, se puede observar el cuidado que tuvo el estudio para que cada uno de estos criterios estuviese presente. Para promover el valor de credibilidad de la investigación se procuró sostener reuniones sistemáticas del equipo de investigación, donde se revisaron continuamente las notas de campo que aparecieron en el

transcurso de los momentos de aplicación de los instrumentos, como también con los elementos teóricos que iban teniendo concordancia con los hallazgos. También, al contar con las transcripciones, éstas se contrastaron con los resultados descriptivos de las encuestas y cuestionarios triangulando la información con los elementos teóricos recolectados logrando, así, una adecuada triangulación de la información.

Estos espacios lograron nutrir el reconocimiento de los comportamientos y percepciones de los investigadores en relación a la experiencia que se estaba desarrollando, visibilizando los juicios, temores y dudas que iban emergiendo, para tenerlos en cuenta y así evitar que se incorporaran de manera inconsciente a los hallazgos.

La interpretación de los hallazgos se logró discutir con, al menos, tres investigadores de vasta experiencia en el tema de docentes noveles y altamente calificados por su experiencia en investigación: Beatriz Ávalos, Andrea Alliaud y Beatriz Allen.

Para lograr la transferibilidad se describió exhaustivamente a los grupos estudiados para que respondieran a las características del perfil de docente novel posible de encontrar en otras comunas del país. Los mismos sujetos de investigación, además, se sintieron identificados con las descripciones realizadas y compartidas en distintos momentos de la investigación.

Se realizó una descripción densa para permitir al lector manejar la información necesaria y suficiente que facilite establecer comparaciones y transferir dichos resultados. Aunque la generalización no es posible dado el carácter único e irrepetible de los contextos, conductas y fenómenos estudiados, sí existe la posibilidad de algún tipo de transferencia entre contextos,

dependiendo del grado de similitud entre los mismos, en este caso los docentes noveles pertenecientes a la educación municipalizada chilena.

En esta experiencia los criterios de dependencia se han garantizado a través de la triangulación de los resultados, pues se han contrastado las perspectivas del equipo de investigadores y de los participantes del programa de acompañamiento a la inserción de docentes noveles, con respecto a los aprendizajes desarrollados en dicho acompañamiento. También se han cotejado los resultados obtenidos por los diferentes métodos aplicados, entre los que se cuentan las encuestas a docentes noveles, entrevistas semiestructuradas a docentes noveles y directores de los establecimientos donde se insertan dichos docentes y los focus group con docentes noveles.

En la medida que se ha explicitado de forma precisa los resultados del presente trabajo, así como las vías utilizadas para lograrlo, como también la transcripción fiel de todos los momentos de encuentro con los actores clave, se garantiza la confirmabilidad. También, a través del análisis de los datos aportados en el marco teórico del trabajo, y en los anexos del mismo, dichos resultados pueden ser trasladados y ajustados a otros contextos concretos. Además, en el transcurso de la investigación se emplearon estrategias de triangulación y, sobre todo, un permanente ejercicio de reflexión.

En esta investigación, particularmente para lograr la caracterización de los grupos de docente noveles estudiados, realizó un estudio descriptivo a través de la aplicación de una encuesta. Este instrumento, fue autorizado para su uso en esta investigación y tenía la ventaja

de estar validado previamente en el estudio realizado por Ávalos et al. (2004) donde tuvo dos aplicaciones que alcanzó a doscientos setenta y cinco profesores noveles en siete comunas de dos regiones de Chile. En esta investigación se siguieron las mismas condiciones de aplicación indicadas por las autoras, reconociendo a través del estudio coincidencias con los hallazgos registrados por las investigadoras, lo que da cuenta de un grado de confiabilidad importante para efectos de la rigurosidad del estudio en esta línea.

## **2.6 Fundamentos del análisis interpretativo de la información**

Para el análisis cuantitativo de la encuesta aplicada en los tres años, se utilizaron estadísticos descriptivos para las preguntas cerradas, lo que se realizó con el apoyo del programa SPSS versión 15.0. Para el análisis de las preguntas abiertas se contó con el apoyo del programa de análisis de textos Atlas Ti. versión 5.0.

En el análisis cualitativo de la información se tienen en cuenta dos aspectos relevantes como son la revisión permanente de los registros e informaciones recogidas, para poder reflexionar de manera permanente sobre ellas y, por otra parte, la reducción de datos que demanda la simplificación de estos para una mejor gestión de ellos, sin perder en esta tarea la relevancia interpretativa (Tojar, 2006).

En esta investigación se utilizó el análisis de contenido como procedimiento para reconocer los significados en los registros de entrevistas individuales y grupos focales (focus



group) realizados en el transcurso del proyecto, y también se utilizó el programa de análisis de textos Atlas Ti. versión 5.0.

Para la construcción de las categorías se tuvo el resguardo de no imponer esquemas rígidos para que estas emergieran de manera inductiva. Sin embargo, se consideraron estudios previos como el de Ávalos et al (2004) y los registros de diversas investigaciones referidas principalmente a las problemáticas de los docentes noveles. En este sentido se utilizó la orientación de utilizar un modelo mixto en el que se utilizan categorías previas que pueden adaptarse, junto a otras emergentes (Tójar, 2006).

Para garantizar la confiabilidad y validez del análisis de contenido, Gómez Mendoza (2000, en Tojar, 2006) sugiere ciertas reglas que garantizan dichas cualidades y sugiere cinco aspectos a tener en cuenta:

- 1.- La exhaustividad supone que las categorías establecidas permiten clasificar el conjunto del material recogido. En este aspecto, con el preanálisis que se realizó cuando estuvieron listas las transcripciones de los grupos focales, a través de su lectura sucesiva, permitió definir como unidad de análisis aquellos extractos de la conversación que tuvieran relación con el ingreso, formación inicial y la experiencia vivida al interior de los establecimientos, como una vivencia exclusiva de un profesor principiante. Lo mismo sucedió al desarrollar el análisis de las entrevistas de evaluación del programa de acompañamiento, donde se reconocieron unidades de análisis que tenían que ver con la evaluación de cada dispositivo, la satisfacción de necesidades y la visión global del proyecto. Luego de determinar cuál era el

material para analizar, se procedió a separar y clasificar los segmentos de texto y así poder codificar y seleccionar. Ya con mayor claridad sobre los códigos asignados, se procedió a categorizar los segmentos de contenido, como una interpretación del equipo de investigación frente a los objetivos propuestos en los grupos de discusión y los temas emergentes de los sujetos. Estos análisis se llevaron a cabo a través del software informático Atlas TI 5.0.

2.- La representatividad. Se puede garantizar cuando el material se presta para efectuar el análisis. En la investigación el material recogido a través los focus group y entrevistas semiestructuradas, garantizó que las voces de los docentes noveles y también de un actor social como son los directores de establecimientos donde trabajaban los profesores se expresarán respecto a sus distintas necesidades, dificultades, propuestas y reflexiones; en definitiva que permitieron contar con la suficiente evidencia para lograr categorizar la información dando consistencia al estudio. Lo anterior lo garantizó la realización de cinco focus group con la participación de treinta y siete docentes noveles y el desarrollo de cuarenta y seis entrevistas individuales semiestructuradas.

3.- La homogeneidad. Los documentos elegidos deben haber sido escogidos en función de criterios precisos y no presentar mucha singularidad en relación a estos criterios. Por ejemplo, las entrevistas sobre un tema dado deben todas referir a este tema y haber sido obtenidas por técnicas idénticas frente a individuos comparables. Esto se puede verificar en nuestra investigación respecto a que se mantuvieron las temáticas que deseaban ser indagadas, como también el grupo que se deseaba investigar de manera sostenida durante las tres primeras

etapas. Lo mismo sucedió con relación a los instrumentos utilizados que no variaron mayormente.

4.- La pertinencia: Los documentos escogidos deben corresponder al objetivo del análisis. Una categoría es pertinente cuando ella hace posible el estudio del material obtenido ante las preguntas y el marco de análisis seleccionados. Las categorías de la investigación se organizaron de acuerdo a los segmentos de contenido que respondieran a los distintos momentos en la experiencia del profesorado novel, y presentaban pertinencia pues respondían a los objetivos de cada etapa. Ello fue posible particularmente en el caso de la segunda etapa, donde se pone en marcha el programa piloto y, efectivamente, no había ningún antecedente nacional para contrastar los avances y dificultades. Los diferentes instrumentos de recogida de datos entregaron información que validaron su pertinencia, permitiendo incluso que en la 3ª etapa se optimizara el programa de acompañamiento, el cual también contó con instrumentos que, al realizar el análisis de contenido, volvieron a dar luces respecto a los objetivos generales de la investigación.

5.- La univocación. Significa que una categoría tiene el mismo sentido para todos los investigadores. En este caso se realizaron, en cada etapa, reuniones de equipo que permitieran sostener las categorías definidas, y para ello fue muy importante revisar el diagnóstico inicial donde emergieron las primeras categorías de análisis, las cuales se contrastaron con el estudio de Beatriz Avalos et al (2004).

Finalmente es necesario señalar que teniendo en cuenta los aspectos anteriores, que tanto la confiabilidad y validez, como todo estudio cualitativo, se consigue establecer en definitiva a partir del uso de triangulación, saturación de la información y por consulta de resultados a informantes claves u otros investigadores, cuestiones que se realizaron a la luz de esta investigación.

## **2.7 Descripción del Programa de Acompañamiento a la Inserción Profesional de Docentes Noveles de la Educación Municipal de Valparaíso**

Para efectos de la recuperación de la historia de este proyecto, este surge al ser testigos de la deserción de docentes noveles que, enfrentados a sus primeras experiencias en el aula, permanecían en los centros escolares sólo unos días y acababan abandonando, pidiendo traslados o simplemente no volviendo al lugar de trabajo. Esto fue posible observarlo a través de otro proyecto<sup>6</sup> donde la investigadora acompañaba a docentes en el aula y en el cual se evidenciaron estas deserciones en establecimientos de la educación municipalizada de Valparaíso, Chile.

Con esta experiencia, la idea fue adquiriendo la estructura de una investigación, constituyéndose en el trabajo para optar a la suficiencia investigativa para el Doctorado en Educación, mención Educación y Sociedad, de la Universidad Autónoma de Barcelona realizada el año 2009 por la autora de esta tesis, y que profundizó en el diagnóstico de las dificultades en la

---

<sup>6</sup> Proyecto “Educando en la Comuna”: <http://educandoenlacomunavalparaiso.blogspot.com>

inserción de los docentes noveles que trabajaban en la Corporación Municipal de Valparaíso, que atiende a la población de alumnos más vulnerables del sistema. Con una metodología mixta, a través de aplicación de cuestionarios y entrevistas grupales, se relevaron los temas claves de la inserción docente, se incorporó el análisis de las experiencias internacionales sobre la temática, con lo cual se fundamentó la necesidad de realizar un proyecto que fortaleciera las prácticas educativas y facilitara la inserción laboral de los docentes principiantes.

Junto al proceso de implementación del programa, se conformó un equipo de investigación que fue recopilando información para ayudar a comprender los alcances del mismo lo que permitió tomar decisiones a corto plazo. Luego se conformó el corpus que esta investigadora contempló como tema y contenido para la presente tesis.

Para lograr la puesta en marcha de este proyecto se contó con los siguientes recursos a la base:

1) Un diagnóstico realizado el año 2009 que logró identificar las principales preocupaciones y problemas en la inserción de docentes noveles pertenecientes a la educación municipal de la comuna de Valparaíso. Con esta investigación se diseñó el programa de acompañamiento a la inserción profesional de docentes noveles y se propuso, tanto a la Empresa Terminal Pacífico Sur para su financiamiento, como a la Corporación Municipal de Valparaíso, para su apoyo y desarrollo.

2.) Una organización disponible para la ejecución del programa. En este caso fue la Corporación Municipal de Valparaíso, contando además, entre sus facilitadores: el Alcalde; el Gerente

Corporativo; la Directora del Área de Educación y cada uno de los directores y directoras de las escuelas donde se desempeñaban los docentes noveles.

3) Los docentes noveles convocados a cada una de las etapas del programa e investigación que, con excelente disposición, estuvieron presentes de manera responsable, comprometida y voluntaria.

4) Un financiamiento otorgado por la empresa privada a través de la Ley de Donaciones con fines educativos (nº 19.247) que permitió poner en marcha durante dos años el proyecto, tanto en lo que respecta al programa como al desarrollo de la investigación, pues se logró contar con un equipo que de manera permanente fue levantando los insumos para dar cuenta de los alcances del programa.

5) Una coordinación del proyecto con la experiencia y contactos para contar con las condiciones para levantar un proyecto que requeriría competencias asociadas al conocimiento del tema: gestión de personas; trabajo en redes; manejo de la incertidumbre y del trabajo a presión; comunicación efectiva y resolución adecuada de los conflictos. En este caso, la coordinadora sostiene el desarrollo del programa y de la investigación, y es la autora de esta tesis y de la idea original.

Además, el programa piloto del año 2010, como el ejecutado en el 2011, se construyen a partir de la revisión realizada de las experiencias internacionales de programas de

acompañamiento y, a la vez, se chequean los recursos con que se cuenta a nivel nacional y localmente logrando identificar los siguientes aspectos:

a.- La experiencia argentina se acerca tanto en su paradigma, como en sus dispositivos, a lo que se quiere lograr con el programa en Valparaíso. Sin embargo, los recursos humanos y la organización son distintos y se deberá readecuar esta realidad. Tanto los talleres de educadores, como el dispositivo de seminarios y jornadas, son rescatados como dispositivos a desarrollar en este programa y se tiene la ventaja que el coordinador de los talleres de educadores, en este proyecto, es uno de los autores de la metodología de investigación protagónica en Chile. Los seminarios se logran implementar con dos investigadoras argentinas, asociadas directamente al proyecto de docentes noveles, en pleno proceso de implementación y ellas son Beatriz Allen y Andrea Alliaud. Y en las jornadas se logra incorporar a tres docentes chilenas con experiencia teórica y práctica que tienen vasta experiencia académica y de capacitación no tradicional con enseñantes.

b.- Por otra parte, la incorporación del dispositivo de pasantías surge a partir de la experiencia desarrollada con directores de escuelas municipalizadas de la comuna de Valparaíso, en el período 2005-2008, en el Programa Educando en la Comuna, donde la gestora de este proyecto también lo coordinaba. Estas pasantías son visitas que se realizan en otras comunas del país y permiten conocer experiencias educativas exitosas en contextos de vulnerabilidad y, además, asistir a algún evento cultural. Tenían, pues, por objetivo ampliar la mirada más allá del territorio conocido, y tener la oportunidad de darse cuenta que era posible avanzar en el aprendizaje de los estudiantes más pobres si, efectivamente, existían intervenciones sistemáticas e innovadoras como las que lograban conocer. Asimismo, la vivencia estética de un evento cultural que podía

ser ballet, una muestra de algún pintor, o una ópera, lograba sensibilizar a los docentes directivos respecto a sus propias necesidades culturales, las de su escuela, sus docentes y sus estudiantes, como un camino esencial para el desarrollo del ser humano. Además, en la lectura de programas de acompañamiento a nivel internacional, se observó que Japón contemplaba una pasantía que se realizaba en un barco realizando una travesía por sus costas de carácter cultural y a modo de incentivo al grupo de docentes principiantes más destacados.

c.- El dispositivo mentorías también fue incorporado pues se contaba, a nivel regional, con un buen número de mentoras formadas por un diplomado desarrollado por las universidades locales que, bajo el imperativo del Ministerio de Educación, habían formado mentores para la incorporación de un proyecto nacional de acompañamiento a docentes noveles. Esto fue una ventaja a nivel local, pues se logró contar con diez mentoras que acompañaron el primer programa piloto en la lógica de una ratio de dos noveles por mentora. Las mentoras tenían una formación base más o menos común y se adaptaban al concepto de acompañamiento que el proyecto buscaba.

### ***El programa piloto 2010 y su descripción.***

El programa desarrollado en el año 2010 se financió con fondos donados por la empresa privada a través de la Ley de Donaciones con Fines Educativos n° 19.247 y que correspondieron a \$21.000.000 (168.000 Euros); Este proyecto, además, fue patrocinado por el



Ministerio de Educación y contó con el apoyo y el compromiso de la Corporación Municipal de Valparaíso.

La participación fue de carácter voluntaria pero se extendió la invitación a un grupo de 20 docentes pertenecientes a establecimientos que reunían ciertos atributos:

- Establecimientos considerados emblemáticos por su trayectoria o por sus resultados académicos.
- Establecimientos con un nivel alto de vulnerabilidad.
- Establecimientos donde se podía contar con el apoyo de la dirección.
- Establecimientos donde hubiese más de un novel en lo posible.

El cupo de docentes participantes estuvo, además, supeditado a los recursos económicos con los que se contaban. De esta manera, se invitó a participar a un grupo que estuvo constituido por veinte docentes noveles pertenecientes a trece establecimientos. El grupo se distribuyó según las características que se aprecian en la Tabla 7.

Los docentes del Programa Piloto de Acompañamiento a Docentes Noveles, participaron en los siguientes dispositivos:

-Seminarios: Este dispositivo se caracteriza por la presentación de temas de alta relevancia en el contexto político–pedagógico, que tensionan el sistema educativo y afectan el desarrollo de las prácticas docentes de los profesores noveles. Su foco está puesto en la sensibilización de la opinión pública sobre la relevancia del trabajo con profesores noveles y su importancia en la mejora del sistema educativo.

**Tabla 8***Docentes participantes Programa 2010*

<b>Tipo de Establecimiento</b>	<b>Cantidad Establecimientos</b>	<b>Docentes Noveles</b>	<b>Sexo</b>	<b>Título Profesional</b>
Enseñanza Prebásica-Básica y Media	2	4	2 mujeres 2 hombres	-Profesora de Lenguaje y Comunicación, Enseñanza Media. - Profesora de Ed. Básica - Profesor de Ed. Física, Enseñanza Media. -Profesor de Lenguaje y Comunicación, Enseñanza Media.
Enseñanza Básica y Prebásica	9	14	9 mujeres 5 hombres	- Educadora de Párvulos(2) - Profesora de Ed.Básica(2) - Profesor de Ed. Básica (5)
Sólo Enseñanza Media	2	2	1 mujer 1 hombre	- Profesora de Ed. Física, Enseñanza Media. - Profesor de Historia, Enseñanza Media
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	

Fuente: Elaboración Propia

En el desarrollo de esta propuesta se implementaron dos seminarios; uno al inicio y otro que se desarrolló al final.

- Jornadas: Este dispositivo se caracteriza por abordar elementos técnicos y metodológicos relevantes para el fortalecimiento de la acción pedagógica de cualquier docente. Su foco está en fortalecer el trabajo pedagógico de los docentes noveles entregando reflexiones, ideas, metodologías y experiencias que enriquezcan las prácticas y mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje. Los temas que se trabajan se relacionan con las necesidades señaladas por los docentes noveles como claves para fortalecer la generación de mejores aprendizajes en los estudiantes. Se realizaron tres jornadas a cargo de expertos a lo largo de la implementación del proyecto.
- Talleres: Este dispositivo se caracteriza por trabajar los elementos críticos vividos por los propios noveles a través de una metodología de reflexión grupal y apoyo colaborativo. El foco está puesto en la revisión, reflexión y reelaboración de episodios relevantes de la práctica docente. En el desarrollo de este programa - piloto se implementaron ocho talleres.
- Mentorías: Se caracteriza por un acompañamiento directo a los docentes por un mentor registrado en el CPEIP. Los temas y las metodologías de trabajo son diseñados colaborativamente entre el mentor y el mentorizado, de acuerdo a las necesidades particulares de cada docente novel. Las mentorías se llevaron a cabo en los establecimientos de los profesores noveles, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de cada uno. También se desarrollaron actividades destinadas a apoyar y realizar un

seguimiento virtual y para ello se diseñó una página web del proyecto con una plataforma Moodle (si bien esto no estaba contemplado en el diseño original se agregó para probar sus posibilidades y efectividad). Se realizaron ocho mentorías a lo largo del semestre.

- Pasantías: Este dispositivo se centra en conocer y analizar experiencias exitosas y diversas. Se caracteriza por asistir a centros educativos efectivos que presentan condiciones para generar aprendizajes en los docentes, que puedan ser transferidos a sus propios establecimientos. El proyecto contempló dos pasantías

El nivel de participación medido respecto a la asistencia de los docentes noveles en cada uno de los dispositivos fue muy bueno, teniendo en cuenta que sólo el dispositivo referido a pasantías contó con permisos extraordinarios; el resto del tiempo fue un aporte de cada docente de horas dedicadas de su horario personal. El resumen de la asistencia por dispositivos se aprecia en la Tabla 8.

Por su parte, el desarrollo del programa piloto del año 2010 se ajustó a un cronograma de actividades que se aprecia en la Tabla 9, que tuvo en cuenta los tiempos escolares y laborales de los participantes por ello fue coordinado en conjunto con el grupo participante.

**Tabla 9***Asistencia docentes noveles a los dispositivos año 2010*

Dispositivos	% de Asistencia General	Observaciones
Talleres	81%	En general las ausencias son justificadas y tienen que ver con licencias médicas.
Mentorías	98%	Este dispositivo asegura la asistencia puesto que va al establecimiento del novel con un horario acordado entre mentora y novel.
Pasantías	83%	Si bien existe una muy buena asistencia, este dispositivo es el que demanda mayor negociación con los establecimientos por la ausencia del docente por un día. Lo anterior trajo como consecuencia dos situaciones: bajar una pasantía que estaba contemplada más días y el retiro de dos docentes noveles por un inadecuado manejo de los permisos por parte de la dirección del establecimiento.
Jornadas	70%	Cabe señalar que la última jornada de tres realizadas es la que tiene menor asistencia, pues se realiza en los inicios de Diciembre donde empieza una alta exigencia administrativa en los establecimientos por cierre del año.
Seminario	80%	Sólo se realizó el Seminario inicial y las ausencias estuvieron asociadas a la negativa por parte de algunos directores de establecimiento para conceder permisos.

Fuente: Elaboración Propia

**Tabla 10***Cronograma de actividades Programa 2010*

<b>Julio</b>	<b>Horas</b>	<b>Lugar</b>	<b>Actividad</b>	<b>Contenido</b>
Jueves 8	2 hrs.	EPV	Jornada 0	Presentación de los participantes. Introducción de los temas centrales del programa.
<b>Agosto</b>	<b>Horas</b>	<b>Lugar</b>	<b>Actividad</b>	<b>Contenido</b>
Jueves 5	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 1	Revisión de la práctica docente
Lun 9-Vier 13	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 1	Mentorización
Miércoles 11	3 hrs.	DUOC	Seminario 1	“Los docentes noveles, condiciones de su práctica y dispositivos de acompañamiento en la experiencia de Argentina” Expositora Internacional: Beatriz Alen.
Miércoles 11	2 hrs.	EPV	Taller de Escritura Pedagógica	Taller realizado con los docentes noveles para desarrollar la escritura pedagógica a cargo de Beatriz Allen.
Jueves 19	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 2	Revisión de la práctica docente
Lun23- Vier27	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 2	Mentorización
<b>Septiembre</b>	<b>Horas</b>	<b>Lugar</b>	<b>Actividad</b>	<b>Contenido</b>
Jueves 2	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 3	Revisión de la práctica docente
Jueves 9	3 hrs.	EPV	Jornada 1 Docente Especialista	La disciplina en el aula
Lun13- Jue16	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 3	Mentorización
Jueves 23	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 4	Revisión de la práctica docente
Lun 27-Mie 29	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 4	Mentorización
Jueves 30	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 5	Revisión de la práctica docente

<b>Octubre</b>	<b>Horas</b>	<b>Lugar</b>	<b>Actividad</b>	<b>Contenido</b>
Jueves 7	12 hrs.	Santiago	Pasantía 1	Efectividad educativa en contextos vulnerables: Travesía Pedagógica: Visita a Colegio San Joaquín de Renca-Fundación Chile-Fundación 2020-Cierre Cultural: Ballet Nacional Chileno.
Lun18- Vier 22	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 5	Mentorización
Jueves 28	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 6	Revisión de la práctica docente
<b>Noviembre</b>	<b>Horas</b>	<b>Lugar</b>	<b>Actividad</b>	<b>Contenido</b>
Jueves 4	3 hrs.	EPV	Jornada 2 Docente Especialista	Aulas Inclusivas
Lun 8- Vier 12	2hrs.	Establecimientos	Mentoría 6	Mentorización
Jueves 18	2 hrs.	Liceo N°1	Taller 7	Revisión de la práctica docente
Viernes 19- Sábado 20	18 hrs.	Limache-Olmué	Pasantía 2	Visita a Modelo Educativo Alternativo: Colegio Waldorf de Limache. Talleres Experienciales Out Door de Comunicación, Trabajo en Equipo y Liderazgo-Olmué.
Lun 29- Vier 3	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 7	Mentorización
<b>Diciembre</b>	<b>Horas</b>	<b>Lugar</b>	<b>Actividad</b>	<b>Contenido</b>
Jueves 2	2 hrs.	EPV	Taller 8	Revisión de la práctica docente
Viernes 3	3 hrs.	Colegio Regional de Profesores	Jornada 3 Docente Especialista	La relación con los padres y apoderados
Lun 13- Vier 17	2 hrs.	Establecimientos	Mentoría 8	Mentorización
<b>Productos entregables</b>			Informe de Pasantía Diario del Novel Investigación Protagonica con desarrollo de Episodio Crítico.	
<b>Horas presenciales</b>	<b>82 hrs.</b>			
<b>Horas no presenciales</b>	<b>18 hrs.</b>		<b>Horas Totales Programa: 100 hrs.</b>	

Fuente: Elaboración Propia

Además, cada uno de los dispositivos se orientó a colaborar con el perfil que el programa diseñó (Tabla 10) con el equipo de apoyo a la investigación y con los aportes e ideas que iban surgiendo en la implementación del programa con los actores involucrados. También se tuvo en cuenta tanto el “Marco para la Buena Enseñanza” (CPEIP, 2003), como los propios énfasis sustentados en la teoría que se enmarca en el desarrollo de un profesional autónomo y reflexivo.

**Tabla 11**

*Perfil del profesor novel*

<b>PERFIL DEL PROFESOR NOVEL:</b>		
El docente novel es capaz de integrarse profesionalmente a las comunidades educativas analizando sistemáticamente sus prácticas pedagógicas y actuando colaborativa y críticamente en la cultura escolar.		
<b>Dimensión</b>	<b>Competencias</b>	<b>Desagregación</b>
<b>Reflexión del quehacer docente</b>	Analiza críticamente las propias prácticas pedagógicas tomando en cuenta las dimensiones psicosocio-pedagógicas e institucionales implicadas.	-Analiza sus acciones pedagógicas explicitando los fundamentos de su accionar. -Comprende e Identifica, las dimensiones psicosocio pedagógicas e institucionales involucradas en sus prácticas pedagógicas.
<b>Análisis crítico</b>	Analiza críticamente otros puntos de vista, prácticas o modelos educativos con los que se encuentra así como la cultura escolar de la que participa.	-Analiza otros puntos de vista orientándose a comprender las concepciones que están a la base de esas posiciones.. -Analiza modelos educativos orientándose a comprender los fundamentos de dichas posiciones. -Analiza la cultura escolar en la que participa identificando los diferentes componentes y los fundamentos de éstos.
<b>Autonomía</b>	Toma una posición personal frente a los análisis que hace de los diferentes puntos de vista, prácticas o modelos educativos identificando afinidades, discrepancias y los	-Fundamenta afinidades en relación con las bases que sostienen otros puntos de vista, modelos educativos o cultura escolar en la que participa.



	fundamentos de éstas.	-Fundamenta discrepancias en relación con las bases que sostienen otros puntos de vista, modelos educativos o cultura escolar en la que participa.
<b>Responsabilidad profesional</b>	Identifica su responsabilidad y necesidades de aprendizaje/cambio a partir de las experiencias vividas y/o compartidas.	-Establece qué aspectos de su quehacer dependen principalmente de él/ella como profesional. -Determina qué necesita fortalecer o mejorar de aquellos aspectos de su quehacer que le corresponden.
<b>Trabajo profesional colaborativo</b>	Establecen dialogo con sus pares en función de contribuir a desarrollar comunidades de aprendizaje.	-Comparte sus experiencias, sentimientos y/o pensamientos acerca de sus prácticas pedagógicas con sus pares. -Participa activamente en acciones grupales de discusión profesional. Coloca sus reflexiones y puntos de vista al servicio del trabajo colaborativo. Comparte interpretaciones y/o alternativas de acción pedagógicas posibles.
<b>Mejoramiento del quehacer docente</b>	Introduce de manera pertinente, modificaciones en sus prácticas pedagógicas hacia formas de acción coherentes con sus principios y rol profesional.	-Define las características de los cambios o transformaciones a desplegar profesionalmente. -Clarifica su rol profesional en el contexto educativo en que participa. -Establece los principios que conducen su quehacer. -Sabe cómo actuar en coherencia con sus principios profesionales.

---

Fuente: Elaboración propia

### ***Programa de acompañamiento 2011.***

Este programa se vuelve a implementar el año 2011 incorporando las sugerencias de forma y fondo que aporta la investigación asociada realizada el año 2010.

El año 2011, el proyecto se cofinanció con fondos donados por la empresa privada, a través *Ley de Donaciones con Fines Educativas N° 19.247* y que correspondieron a \$15.000.000 pesos (120.000 Euros); Este proyecto además fue también financiado por la Corporación Municipal de Valparaíso que aportó \$12.000.000 pesos (96.000 Euros). Este último aporte se destinó a un incentivo para cada docente novel por las horas destinadas al programa recibiendo al final de éste, cada uno de ellos, \$600.000 pesos (750 euros).

Los docentes participantes del Programa Piloto de Acompañamiento a Docentes Noveles 2011, lo hacen a través de tres dispositivos, pues en base a los antecedentes aportados por la investigación, se potencian los talleres y las mentorías y permanece la pasantía.

- Talleres: Este dispositivo se caracteriza por trabajar los elementos críticos vividos por los propios noveles a través de una metodología de reflexión grupal y apoyo colaborativo. Se desarrollan dos investigaciones protagónicas por docente debiendo entregar por escrito sus avances. En el desarrollo de este programa se implementaron catorce talleres.
- Mentorías: Los temas y las metodologías de trabajo no varían mayormente este año, pero si la forma de trabajo que se hace más colectiva, con lo cual la ratio es de cuatro docentes noveles por mentora. Esto disminuye el número de mentoras lo que permite

además hacer una selección de estos docentes. Las mentorías se llevaron a cabo nuevamente en los establecimientos de los profesores noveles, y se fueron alternando los establecimientos de tal modo que los docentes conocieron los establecimientos de sus pares. Se realizaron dos mentorías mensualmente. Cada novel tenía la tarea de realizar un diario de campo de cada sesión.

- Pasantías: Este dispositivo se centra en conocer y analizar experiencias exitosas y diversas. Se caracteriza por asistir a centros educativos efectivos que presentan condiciones para generar aprendizajes en los docentes, que puedan ser transferidos a sus propios establecimientos. El proyecto contempló dos pasantías.

-

En la Tabla 12 se presenta el grupo de participantes y establecimientos. Respecto a la asistencia a las distintas actividades desplegadas en cada dispositivo durante el año 2011, se pudo apreciar un aumento en la asistencia respecto al Programa 2010 especialmente en los dispositivos Talleres y Pasantía como se aprecia en la Tabla 13.

Finalmente en la Tabla 14, se desglosa el Cronograma del Programa 2011 con cada una de las actividades realizadas, la fecha y la cantidad de horas utilizadas.

**Tabla 12***Docentes noveles participantes del Programa 2011*

Tipo de Establecimiento	Cantidad Establecimientos	Docentes Noveles	Sexo	Título Profesional
Enseñanza Prebásica, Básica y Media	1	1	1 mujer	-Profesora Biología y Ciencias, E. Media
Enseñanza Básica y Prebásica	6	8	7 mujeres 1 hombre	-Profesoras de Ed.Básica (7) - Profesor de Ed. Fisica
Sólo Enseñanza Media	3	7	6 mujeres 1 hombre	- Profesora de Artes Visuales, E.Media - Profesoras de Matemática, E.Media (3) - Profesora de Biología, E. Media - Profesora de Química,E.Media - Cineasta, Talleres de Cine E. Media
Escuela Especial	1	2	2 mujeres	-Educadoras Diferenciales(2)
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 13***Asistencia a los dispositivos Programa 2011*

Dispositivos	% de Asistencia General	Observaciones
Talleres	97%	En general las ausencias son justificadas y tienen que ver con licencias médicas. La asistencia aumenta en un 16% respecto al año 2010 (81%).
Mentorías	94%	Este dispositivo asegura la asistencia pues va al establecimiento del novel con un horario acordado entre mentora y novel. Este dispositivo baja su porcentaje en un 4% asociado a licencias médicas y ausencias no justificadas.
Pasantías	100%	Si bien existe una muy buena asistencia, este dispositivo es el que demanda mayor negociación con los establecimientos por la ausencia del docente por un día. Este año sube el porcentaje en un 17 % (2010,83%)

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 14***Cronograma de actividades Programa 2011*

<b>Mes</b>	<b>Día</b>	<b>Actividad</b>	<b>Horas</b>	<b>Mentorías</b>
Mayo	Jueves 19	Taller 1	4	
Mayo	Jueves 26	Taller 2	4	
Junio	Jueves 2	Taller 3	4	Mentorías 8 horas
Junio	Jueves 9	Taller 4	4	13 - 30 Junio
Junio	Jueves 16	Taller 5	4	1-8 Julio
Julio	Jueves 7	Taller 6	4	
Agosto	Jueves 4	Taller 7	4	Mentorías
Agosto	Jueves 11	Taller 8	4	4 horas
Agosto	Viernes 12	Pasantía y Taller Out Door Limache	10	
Agosto	Jueves 18	Taller 9	4	
Septiembre	Jueves 1	Taller 10	4	Mentorías
Septiembre	Jueves 8	Taller 11	4	4 horas
Septiembre	Jueves 29*	Taller 12	10	
Octubre	Viernes 7*	Pasantía 2 Santiago	4	Mentorías 4 horas
Octubre	Jueves 13	Taller 13	4	
Noviembre	Jueves 3	Taller 14	4	
Noviembre	Viernes 11	Taller Out Door 2	10	Mentorías
		Cierre del Programa		4 horas
	Segunda Quincena			
Noviembre	Entrega de Diario del Novel-Evaluación Final			
Horas por dispositivos	110 hrs.			
Horas no presenciales	10 hrs.			
<b>TOTAL</b>	<b>120 hrs.</b>			

Fuente: Elaboración propia.

### **3. Análisis e interpretación de resultados**

#### **3.1 Primera etapa año 2009**

El objetivo general de la investigación en esta etapa fue obtener información sobre cómo percibió un grupo de profesores pertenecientes a la educación municipalizada, con tres o menos años de servicio, su inserción a la docencia, sus preocupaciones o problemas en ese momento y la forma de enfrentarlos.

Los objetivos específicos del estudio fueron los siguientes:

- a. Caracterizar a una población de profesores noveles (con tres o menos años de servicio) en términos de sus antecedentes personales (género, edad, nivel socio-económico), de formación docente (nivel académico de entrada, nivel académico de egreso) y profesionales (motivación para la docencia, inserción laboral).
- b. Determinar, según lo percibido por profesores noveles, cómo fue su primera inserción laboral en términos de preocupaciones o problemas sentidos y de apoyos para superarlos.
- c. Proporcionar indicaciones respecto a posibles modificaciones a la acogida a profesores noveles en sus lugares de primera inserción laboral.

### **3.1.1 Caracterización del grupo estudiado.**

El universo completo de profesores noveles en la comuna de Valparaíso corresponde a 99 docentes. Se invitó a participar en la aplicación de la encuesta al 100% de los docentes. Se presentaron a la aplicación 70 docentes, lo cual corresponde a una muestra del 70,0% del universo.

De los 70 entrevistados, la gran mayoría son mujeres con un 72,9%, mientras que el 27,1% corresponde a hombres. En relación a la edad, la gran mayoría tiene 25 años lo que corresponde al 45,7% del total de la muestra. De acuerdo al tiempo de ejercicio de la profesión docente, la mayor parte tiene menos de dos años de ejercicio (72,9%).

En relación al nivel donde ejercen docencia, los datos señalan que la mayoría de los profesores encuestados se desempeñan en el nivel de educación básica (54,9%), en segundo lugar los de educación media (22,5%) y en tercero los de básica y media (8,5%). También se contó con educadoras de párvulos (7%); además tres educadoras diferenciales (4,3%) y un profesor de educación de adultos (1,4%).

La mayoría de los docentes tienen a su cargo más de un curso y realizan más de alguna especialidad. En relación al nivel de educación básica, se observa que los docentes encuestados trabajan en prácticamente todas las disciplinas por su carácter generalista, destacándose “Comprensión del Medio y Educación Física”. También resulta interesante el dato de las jefaturas de curso, donde 42 docentes (incluyendo a 5 educadoras de párvulos) que representan el 60% de la muestra, se desempeña como profesor jefe.



Al revisar este punto en relación a la Educación Media encontramos un escenario similar: los profesores noveles realizan distintas disciplinas, destacándose matemáticas y lenguaje. También aparece un dato importante en relación a las jefaturas de curso.

En relación a las horas que trabajan, la gran mayoría realiza entre 30 y 44 horas, correspondiendo al 77,9% del total, mientras que solamente el 19,1% realiza menos de 30 horas. Ahora, en relación al número de establecimientos en los que trabajan, la gran mayoría trabaja solamente en un establecimiento correspondiendo al 89,7%, mientras que solo el 10,3% trabaja en más de uno. Al considerar estas dos dimensiones encontramos que los docentes que trabajan en un establecimiento, con 30 a 44 horas de carga académica, son la mayoría con un 72,1% del total.

De acuerdo a la cantidad de alumnos de su establecimiento los datos señalan que la mayoría trabaja en un lugar que tiene más de 1000 estudiantes con un 37,3%, en segundo lugar encontramos los que trabajan en un lugar que tiene entre 101 y 500 con 32,8%. En relación al número de profesores la mayoría trabaja en un establecimiento que tiene hasta 25 profesores con un 50,7%.

Los puntajes que obtuvieron en la Prueba de Aptitud Académica para ingresar a la educación superior se distribuyen de la siguiente manera: 7 docentes (10%) obtienen entre 400 y 500 puntos; 32 (45,7%) señala entre 501 y 600 y 30 (42,9%) entre 601 y 700 puntos. Esta prueba (PAA) se utilizó hasta el año 2002 como requisito de ingreso a las Universidades en Chile, midiendo habilidades tanto en el área de lenguaje como matemáticas. El promedio de los

resultados de esta evaluación, más el resultado del promedio de las notas de enseñanza media, de acuerdo a la ponderación que cada carrera y universidad señalaba, permitía en este caso a los estudiantes postular particularmente a las carreras de pedagogía. Otras carreras solicitaban además la rendición de pruebas más específicas como biología, química, historia, etc.

En relación al nivel educativo del padre, 27,5% declaran que tiene nivel universitario; 24,6% dice que tiene estudios post secundarios no universitario; 30,4% señala la educación media completa; mientras que el 17,4% declara que su padre tiene sus estudios básicos o medios incompletos. En relación al nivel educativo de la madre, el 30,9% declara que tiene nivel universitario; 19,1% dice que tiene estudios post secundarios no universitario; 27,9% señala tener educación media completa; mientras que el 22,1% declara que su madre tiene sus estudios básicos o medios incompletos.

Respecto a la institución donde realizaron su formación docente, es posible apreciar que 26 de los docentes encuestados (37,2%) realizó sus estudios en universidades denominadas estatales (Universidad de Playa Ancha y Valparaíso); 9 docentes (12,9%) en una universidad con aporte mixto (Universidad Católica de Valparaíso) y 32 (45,8%) docentes en universidades privadas. Sólo 2 (2,9%) profesores se formaron en un Instituto Profesional.

### **3.1.2 Resultados del estudio de la encuesta.**

Se presentan a continuación los datos articulando los resultados del cuestionario, con sus preguntas cerradas y abiertas, y la entrevista grupal. Los resultados identifican cuatro grandes temas:

- a. El cansancio relacionado con exceso de actividades y horas de trabajo.
- b. Necesidades y apoyos requeridos en su labor diaria.
- c. Distancia de la formación Inicial y el rol que desempeñan habitualmente
- d. Dificultades del trabajo en el establecimiento relacionadas con una desarticulación en las organizaciones escolares.

### ***Carga horaria y cansancio.***

Los resultados del cuestionario señalan que el 78,6% de los docentes encuestados trabajan entre 30 y 44 horas a la semana. Y al preguntarles sobre su percepción sobre los tiempos para preparar las clases, el 72,9% manifiesta que este es poco o casi nada, mientras que solo el 27,1% expresa que es suficiente.

Frente al tiempo disponible para trabajar con los estudiantes que necesitan ayuda, el 81,4% señala que este es poco o casi nada, mientras que solo el 18,6% dice que es suficiente. Esto último es corroborado por algunas respuestas abiertas de los profesores, expresada en relación a las razones que sustentan su incomodidad en el establecimiento: “Son alumnos de alto riesgo social y no se dan ni los tiempos ni los espacios necesarios para intervenir de manera transdisciplinaria con ellos y solucionar los grandes conflictos que presentan” D: 63 (P13).

Al revisar el tiempo disponible para colaborar en tareas del colegio, el 82,9% señala que este es poco o casi nada, mientras que solo el 17,1% dice que es suficiente. Cuando se les pregunta por la disponibilidad de tiempo para establecer contacto con los padres y apoderados, el 74,3% señala que este es poco o casi nada, mientras que solo el 25,7% dice que es suficiente.

Al preguntarles de manera abierta por sus preocupaciones, un número importante de los docentes habla de la falta de tiempo: “Sentí que me faltaba tiempo para llevar bien mi vida profesional y personal” D:66 (P16). Esto se relaciona con lo registrado en la entrevista grupal:

“A mí, por lo menos, a mí el tiempo no me da como para planificar todos los días. Obviamente que lo tengo que hacer, pero es mucho tiempo que yo tengo que entregar de mi familia, de mi hijo, de mi señora para poder hacer las planificaciones, para poder tener material para poder llevar el día lunes, para trabajar martes, miércoles, etc.” D: 8 (I 113).

En esta misma línea otro profesor señala:

“Quería plantear, por ejemplo, en física yo tengo... bueno, yo tengo veintidós horas, no más, tengo veintidós, pero tengo once cursos. Desde los segundos medios a los primeros medios, tengo dos horas por cada curso. Entonces con dos horas yo no voy a hacer magia, y resulta que mi mayor dificultad ha sido el tiempo con mis alumnos” D: 9(I 131).

Lo extenso de las jornadas de trabajo podría relacionarse con la sensación de agotamiento que los profesores indican en el instrumento. De la totalidad de los profesores, el 72,9% manifiesta estar muy de acuerdo, o de acuerdo, con la expresión: “Terminaba agotado/a al final del día”, mientras que el 22,8% señala estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con esto. Este factor se vincula con lo señalado en la entrevista grupal: Frente a esto una profesora señala:

“Entonces me pasa que igual tengo un agotamiento, hay días que... cuando yo salgo... el día de la recuperación que es el miércoles, que tiene mi escuela que yo

salgo a las siete de la tarde... Yo soy súper ronca, así siempre he sido, no es que estoy disfónica, pero el día miércoles llego así a la casa. No tengo voz, y eso es lo único que me afecta el cansancio, que yo pierdo mi voz completamente” D: 2 (I 114).

### ***Necesidades y apoyos requeridos.***

Al preguntarles por las preocupaciones que experimentaron los profesores noveles en sus inicios, 51,4% señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con haber sentido una sensación de temor sobre lo que otros pudieran pensar sobre ellos. El 40% señala estar de acuerdo, o muy de acuerdo, con la sensación de funcionar casi siempre a modo de ensayo y error.

Por su parte, el 32,9% dice estar de acuerdo, o muy de acuerdo, con que se sentían sobreviviendo día a día. El 37,1% de los docentes dice estar de acuerdo, o muy de acuerdo, con que sus alumnos los intimidaban y el 36,2% expresa estar de acuerdo, o muy de acuerdo, con que hacer clase los desalentaba. Finalmente, el 23,2% dice estar de acuerdo, o muy de acuerdo, con que les costaba motivar a los estudiantes.

Ahora, en relación a la seguridad o confianza personal, el 14,3% señala sentirse inseguro, o muy inseguro, al manejar situaciones de indisciplina graves y el 8,6% dice sentirse inseguro en ayudar a los alumnos que les cuesta entender. Finalmente, en relación a la interacción con la dirección, el 11,4% señala sentirse inseguro, o muy inseguro, en este punto.

Al consultarles por los apoyos requeridos en situaciones problemáticas, el 84,3% dice que conversó con algún colega y que esto le ayudó, mientras que un 12,9% señala que no conversó con algún colega, pero que esto sí le hubiera ayudado. Luego, el 60% expresa que el director o jefe de UTP le ofrecieron ayuda y que esto los ayudó, mientras que el 27,1% dice que esto no ocurrió, pero que esto le hubiera ayudado. Por otro lado, el 67,1% expresa que habló de sus problemas con alguien de la familia y esto le ayudó, mientras que el 17,1% dice que no lo hizo, pero que esto le hubiera ayudado.

Luego se les consultó a los docentes sobre las estrategias presentadas en talleres y reuniones de profesores, frente a esto, el 61,4% señala que esto ocurrió y le ayudó, mientras que un 17,1% dice que esto no pasó pero que hubiera ayudado. Finalmente, se les preguntó a los profesores si se les ayudó directamente con la designación de un profesor como apoyo personal, solo el 7,4% dice que esto pasó y ayudó, mientras que un 45,6% percibe que si bien esto no pasó hubiera ayudado.

Al profundizar este punto en la entrevista grupal, los docentes señalan que sus necesidades de apoyo técnico-pedagógico se encuentran relativamente cubiertas con su preparación personal, o con el apoyo de algún colega con más experiencia:

“A mí me pasa lo mismo, yo hago lenguaje y matemáticas y me respaldo mucho en una profesora que lleva, debe llevar unos siete u ocho años en el sistema. Y ella también hace lenguaje en cuarto. Entonces, yo cualquier consulta o se me planteó alguna dificultad recurro, como primera opción, a ella. Y en algunas

ocasiones a UTP, pero ya por asuntos mayores, que ya no se pueden solucionar de otra forma que no sea esa” D: 4 (I 123).

Sin embargo, varios docentes manifiestan que sus dificultades se refieren principalmente a un desgaste emocional, y en este punto la familia cobra un rol clave para ellos:

“Cualquier problema que yo tenga y no lo logro superar en el periodo de entrenamiento o en la práctica deportiva que pueda hacer después del trabajo se refleja en la casa. Y se nota mucho y mi pareja lo nota y al tiro me pregunta: ¿qué te pasó? ¿cuál es el problema? ¿te peleaste con alguien? Entonces, como yo no tengo mucha relación en los establecimientos en donde trabajo con los profesores, obviamente desemboca todo en la casa y lo converso con mi pareja, pero no por un tema de buscar la solución, sino para desahogarme quizás y también para encontrar la tranquilidad para, poder a través de la conversación encontrar la solución al problema” D:8(I:126).

### ***Quiebre entre la formación inicial y el comienzo de la profesión.***

Uno de los temas relevantes en el estudio se vincula con la relación entre la formación inicial recibida y los requisitos de la práctica laboral en los establecimientos. En esta línea, se les consultó primero a los docentes dónde habían aprendido a trabajar ciertos asuntos claves para sus prácticas profesionales habituales. De los catorce elementos consultados, nueve son percibidos como aprendidos en la experiencia diaria, entre ellos destaca aprender a relacionarse con colegas, enfrentar crisis de disciplina y manejar desórdenes menores.

Por otra parte, cinco elementos son rescatados de la formación inicial, destacándose la comprensión de conceptos curriculares y el diseño de las clases en base al currículum. No destaca ningún aprendizaje significativo relacionado con los cursos de perfeccionamiento.

En relación a esto, se les consultó a los profesores por la percepción sobre su formación inicial. Los resultados señalan que un 34,8% está muy satisfecho con la formación recibida, el 55,1% está Satisfecho, el 7,2% está insatisfecho y solo un 2,9% está muy insatisfecho. Al profundizar en este punto en la entrevista grupal, algunos docentes señalan que la relación entre la formación inicial y la práctica laboral no eran tan disímiles: “No me fue tan distinto la universidad a la práctica, creo que a lo mejor donde viví la práctica tan parecida, porque siempre la hice en un colegio municipal, y me tocó en colegio municipal, fue todo muy igualitario” D: 2 (I 24). Con otro matiz, algunos señalan diferencias entre estos dos mundos:

“ No es como estar en la universidad, que uno ya, si lo hace bien, bien; si no lo hace bien, te felicitan y... o te dicen: no, mejora para la próxima. Aquí ya no, ahora ya estamos directamente donde se pone en juego mucho más que una nota, sino que estamos poniéndonos en el papel de un docente, donde realmente queremos por lo menos dar el 100%, pienso yo, desde mi punto de vista, para poder sacar el curso” D:1 (I 14).

### ***Organización escolar débilmente articulada.***

También en este estudio se indagó con los docentes su percepción sobre el funcionamiento y gestión del establecimiento en donde trabajaban. De acuerdo a esto, el



cuestionario pregunta por la periodicidad de distintas reuniones de los docentes pensando en el último semestre. Los resultados del cuestionario señalan que el 52,5% de los profesores perciben que la reunión por asignatura no se realizó, el 16,9% que se realizó una vez al mes, y el 11,9% una vez al semestre. En relación a la reunión de profesores por curso el 48,3% señala que no se realizó, el 16,7% que se realizó una vez al mes, y el 13,3% una vez al semestre.

Al preguntarles por la frecuencia de reuniones de profesores por nivel el 47,5% señala que no se realizó, mientras que el 19,7% dice que se hizo una vez al mes. Finalmente, respecto a la frecuencia del consejo general de profesores, el 58,6% dice que se realizó una vez a la semana, mientras que el 32,9% expresa que se realizó una vez al mes.

La falta de articulación entre directivos y docentes también es percibido como un elemento que impacta en el clima del establecimiento. Al consultarles por cómo sienten el clima del establecimiento, algunos docentes señalan incomodidad y lo conectan con el tema de la gestión directiva: “la relación entre directora-profesores es nula. No existe un canal de información” D:4 (P13); “el ambiente se vuelve tenso por situaciones ocurridas con los demás colegas y el directorio” D:9 (P13). Otro comentario muy parecido: “Los episodios más críticos que he vivido han sido a nivel de directivos, malos entendidos y discusiones” D: 53 (P24); declaraciones más extremas señalan: “El director no realiza una adecuada gestión y me siento luchando sola contra el sistema” D:10 (P13).

También al consultarles por algún episodio crítico, los docentes lo vinculan con esta relación: “En general, no he tenido episodios críticos, sin embargo, por parte de los directivos,

existe un ambiente tenso y muy poco democrático, no son flexibles con los colegas, ya que ellos siempre tienen la razón” (Docente 6 – pregunta 24). También hay otras opiniones más drásticas frente a este tema: “Dejé el cargo de salud escolar por no tener horario de completación y el director me amenazó con evaluarme de mala manera en el informe que debe realizar a las contratas. Fue una situación incómoda y muy penosa” D: 36 (P24).

En general los profesores que ingresan al sistema municipal son denominados profesores contratas pues cada año son evaluados por las direcciones y pueden ser removidos a diferencia de los profesores titulares que son los más antiguos en el sistema, tienen contratos indefinidos y prácticamente inamovilidad en el sistema.

Al profundizar en este tema en la entrevista grupal se observa una caracterización de esta desarticulación:

“Yo creo que no hay un orden y no está regulado hasta donde... porque la labor del profesor es de aula y es de patio y es cuando estás en el entorno y tú ves a los niños. Pero el que regula se supone es el subdirector... Obviamente que uno también regula. Porque uno también es educador dentro del aula y es quien más tiene horas con los niños y está ahí de frente. Pero de repente hay situaciones, como dice la colega, donde los niños llegan y te dicen garabatos, te agarran a “chuchadas” como si estuvieras en la calle, como si fueras del mismo ambiente de ellos, que te descolocan. Y cuando te descolocan tú tienes que recurrir a un ente mayor que pueda solucionar estos problemas por eso no está ordenado,

no está regulado... Y aparte, las funciones tampoco están tan claras” D: 8 (I 182).

También en relación a los alumnos señalan:

“De que un alumno se le paró al frente (refiriéndose a una profesora) y le empezó a hablar, pero así desafiante, con garabatos, insultos y le levantó la mano. Entonces la profesora ha tenido muchos problemas con ese curso. Onda, pidió ayuda, empezó con el jefe de UTP, después con el subdirector, después con el director, mandó una carta a la corporación, siguió el conducto regular. No tuvo solución alguna, de hecho, la única solución que tuvo es que nosotros los propios colegas empezamos a interceder” D: 9(I196).

El tema de la desarticulación también ocurre en el trabajo con los otros docentes. Algunos profesores mencionan que uno de los elementos que tensionan el trabajo en el establecimiento se relaciona con este punto:

“Independiente del trabajo que uno realiza dentro del aula lo que provoca las incomodidades es principalmente el clima de trabajo, es decir, la relación con los docentes. Ese aire de competitividad negativa que existe y que no debiese ser ni existir según nuestros principios.” D: 25(P13).

También esto se repite en otras opiniones: “...más o menos debido a que dentro del establecimiento hay mucha rivalidad y división entre profesores.” D: 31(P13). En la misma línea, también señalan: “El entorno laboral de los colegas me incomoda algunos ignoran a los nuevos”

D: 32(P13); “el hecho de ser joven y sobresalir en el ámbito profesional, genera envidias y ocasiona que se quiebren las relaciones entre mis colegas y yo” D: 33(P24).

Esto se repite en la relación con los profesores más antiguos: “Cierta inquietud frente a colegas mayores, en donde a veces en algunos establecimientos no me fue grato trabajar por las malas relaciones interpersonales entre profesores jóvenes y mayores” D: 43 (P24). También hay comentarios con mayor intensidad en este punto: “Cuando llegué recién al colegio un grupo de profesores mayores se puso de acuerdo para no saludarme, lo cual supe por una profesora que me pidió disculpas, pero no me dijo la razón de este acuerdo” D: 66 (P24).

Al profundizar en este aspecto en la entrevista grupal, algunos docentes señalan con respecto a los profesores de más antigüedad:

“Fíjate que yo tengo, es decir, a mí lo que me molesta de los profesores que tienen antigüedad es que ellos abusan de uno. Por lo menos, en mi escuela pasa por un abuso de cualquier cosa, estamos en... vamos a hacer algo: ya, pero que los jóvenes lo hagan. Ahí empieza un debate, y más cuando uno tiene su forma de pensar y de opinar sin que... aunque sea mayor, con mucho respeto... pero, ahí empiezan los debates porque, yo digo: por qué yo voy a tener que hacer tu pega, si la podemos hacer las dos juntas, así como buscándole el lado positivo. Pero no. No es que tú tienes más... Pero, ¿por qué usted está segura de que yo tengo más tiempo?” D: 2 (I33).

También en relación con las decisiones tomadas por el grupo de docentes de los establecimientos:

“Por lo menos en mi caso, en la escuela en donde trabajo yo, lo que se da es que hay un “abuso democrático”. Porque siempre que estamos en concejos gremiales, ya se vota por algo, pero si uno dice que no: oye, pero porque votas que no, pero porque no te levantas, tienes que apoyar a la mayoría. Ah, ya disculpa. Yo ya he tenido varios encontrones con varios profesores. Yo le digo: no, no estoy de acuerdo con eso y no puedo votar por eso. Ah, pero si la mayoría dice que sí y esto es democracia. Es una democracia mal entendida la que tienen ellos, porque se supone que la democracia acepta la diversidad” D: 7(I 66).

Este tema se relaciona también con el desconocimiento de las reglas y normas básicas del establecimiento, lo cual dificulta el trabajo de los docentes. En este punto los profesores noveles señalan en sus respuestas abiertas: “La situación que más costó fue la comunicación con los administrativos, en específico los paradoctentes en término de establecer las normas” D: 16(P16); en temas más administrativos pedagógicos también se repite este punto: “Más que una preocupación es la falta de información, sobre todo, de cosas administrativas y desgraciadamente nadie se preocupa de entregar hasta que uno se da cuenta o pregunta cuando ya ha pasado casi un año” D: 39 (P16); en la misma línea: “Nunca me explicaron cómo hacer el libro de clases, lo de los días administrativos, cómo pedir permiso para hacer un paseo” D:56 (P16).

Al ahondar en esta línea en la entrevista grupal los comentarios de los profesores confirman este punto:

“De hecho, cuando uno entra al establecimiento, el establecimiento nunca te dice cuáles son las normativas que se trabajan dentro del establecimiento, uno las va aprendiendo de

golpe y porrazo cuando uno va llenando el libro de clases, o cuando tienes que leer el temario de aprendizaje esperado y contenidos, como se hace. Uno sabe planificar, perfecto, pero qué es lo que se tiene que colocar atrás, qué es lo que tiene que hacer aquí, qué es lo que se tiene que hacer acá” D: 5(I180).

También aparece esto en la relación con los alumnos:

“...sabes, yo creo que hay un problema, creo que nosotros sabemos el conducto regular que tenemos que seguir, yo sé perfectamente lo que tengo que hacer si ocurre esto, etc. El punto es que no hay solución, el conducto regular no da solución, entonces qué hacemos después. Pero es que no siguió. Si lo seguí. Una vez llegamos, fue todo un proceso, un niño que garabateó a la profesora. Entonces nosotros estábamos súper... yo estaba súper enojada porque el niño seguía. Oye, ¿la suspensión? Lo han suspendido porque le tiró un piojo en la cabeza a otro niño, pero porque le gritó a la profesora... ¿Dónde está el margen aquí? ¿Qué está tan mal? ¿Qué es lo bueno? ¿Qué para ustedes es tan grave? No, ¿cuál es el conducto a seguir? ¿Cuál es la medida que se adopta?”  
D: 10(I 181).

La desarticulación también se relaciona con los procesos de vinculación con los apoderados, así, al consultarles por el trabajo con ellos, algunos docentes señalan que han recibido reclamos de apoderados, si bien el 15,7% indica que recibieron algún reclamo, solamente el 1,4% señala que no lo pudo manejar y el 2,9% dice que lo manejó con dificultad.

A pesar que muy pocos docentes señalan haber presentado problemas con los apoderados, esto aumenta considerablemente al consultarles por eventos críticos. Un número importante

revela haber tenido alguna dificultad en este tema. Así es como algunos profesores señalan como episodios críticos:

“...un apoderado de avanzada edad me insultó frente al subdirector con impropiedades, acusándome de dejar a su hija comer a la intemperie, hecho que jamás ocurrió, ya que la alumna no trajo almuerzo, sólo comía yogurt y tendría que hacerlo en el patio o comedores”

D:12 (P24).

También en esta misma línea se aprecia la siguiente intervención:

“El episodio más crítico estuvo relacionado con un apoderado que saltó el muro de la escuela, molesto porque había separado una pelea en la que participaba su hijo (que no era alumno de mi curso) y entró a la sala, estando ahí me gritó groserías de grueso calibre, sugiriéndome que no me metiera en “cosas” y me dedicara a hacer mi trabajo que era enseñar” D: 38(P24).

Otro docente señala como importante el “...conflicto de apoderado con alumnos, pasándome a llevar, alumnos detenidos y la convivencia ya que existen muchas personas mal intencionadas” D:40(P24). Descripciones más explícitas señalan: “Un apoderado con evidente olor a alcohol, abrió la puerta del aula y llamó a su pupilo. Al saludarle y luego pedirle que pasara primero por dirección me insultó fuertemente” D: 68 (P24).

Al indagar en este tema en la entrevista grupal los profesores relacionan los conflictos con los apoderados con una falta de apoyo, o normas claras desde las direcciones de los establecimientos para trabajar estos temas:

“Entonces yo cité al apoderado, conversé... en la casa a la niña le pegaban, era un problema grande. Un día la niña no apareció más en la escuela, llegó la mamá a decir que la sacaba, me explicó porque... Apareció con la abuelita la mamá, a encararme a mí que yo no había hecho nada al respecto. Entonces, en el minuto la subdirectora no me dio ningún respaldo, o sea me mandó a llamar y fue así como: profesora aquí está. Como que me tiró a los leones” D: 4 (I177).

### **3.1.3 Principales hallazgos de esta etapa**

#### *Principales características del grupo de docentes noveles.*

Los 70 profesores y profesoras noveles investigados presentan rasgos semejantes al estudio desarrollado por Ávalos et al. (2004) en cuanto al género, pues el 72,9% son mujeres en una profesión que tiene una alta presencia femenina en educación básica y parvularia. Los varones representan el 27,1%. La gran mayoría tiene entre 22 y 25 años (67,6%). Por su parte, el 72,8% de los docentes lleva ejerciendo menos de 2 años. En el caso de Valparaíso los profesores con menos de 30 años de edad representan el 15% del total de docentes de los profesores municipalizados, siendo una tasa más alta respecto a la media nacional que es de un 5%.

Por otra parte, los docentes se diferencian en los puntajes de ingreso de la enseñanza superior, pues los profesores reconocen en su mayoría un puntaje entre 600 y 700 puntos (18,6%) a diferencia de las profesoras que se ubica entre los 500 y 600 puntos (38,6%). En este sentido, si bien Ávalos et al.(2004) reconoce que la tendencia del promedio de ingreso a la Universidad, a través de la PAA, ha subido hasta casi 600 puntos, según los datos del 2009 sólo el 4% de los



postulantes a pedagogía logra puntajes sobre los 650 puntos. Es decir, es una profesión que aún representa ciertas facilidades en su ingreso.

Al igual que el estudio de Ávalos et al. (2004), los docentes noveles provienen de familias donde son los primeros en acceder a la universidad. En los docentes municipalizados de Valparaíso el 68% tiene esta realidad. En este sentido, llama la atención que las familias hagan un esfuerzo económico adicional para la promoción social, pues el 48,7% de los docentes noveles ha realizado sus estudios en universidades e institutos privados de la zona.

A su vez, los profesores noveles estudiados viven en su mayor parte el inicio abrupto en su profesión, o “choque con la realidad”, como lo han descrito diversos autores (Marcelo, 1999; Veenman, 1984). Los docentes tienen responsabilidades importantes respecto a la escasa experiencia de inicio: el 81,5% trabaja entre 30 y 44 horas, y el 60% tiene una jefatura de curso además de las asignaturas que imparte, lo que significa manejo de competencias con respecto a la disciplina organización y seguimiento de alumnos, como también el trabajo con padres y apoderados, así como una mayor coordinación con otros docentes.

Se observa además que los docentes de Enseñanza Media tienen una recarga extraordinaria, pues si bien pueden tener 15 o 22 horas de carga laboral (dos casos en la entrevista grupal) pueden atender entre 8 y 11 cursos con un promedio de 200 alumnos. El estudio de Ávalos reconoce que el 62% de la muestra estudiada trabajaba entre 30 y 44 horas,

recordando que eran profesores de escuelas municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares pagadas.

También es posible advertir que los profesores estudiados presentan similares condiciones al estudio de Ávalos et al (2004, p.123) respecto a no contar con un “ingreso mediado”. Los profesores no tuvieron una inducción que les permitiera conocer antes, y durante su inserción, la organización escolar y sus rutinas. En esta línea, los profesores noveles han transitado entre los modelos de inserción señalados por Vonk (1996) esto es: “nadar o hundirse”, donde no existe orientación por parte de los pares o dirección, y el “modelo colegial”, donde algunos de los profesores noveles en la entrevista grupal han solicitado ayudas a sus pares más experimentados y los han “apadrinado” informalmente.

En cuanto a la recarga de trabajo, esta conlleva diversos problemas que aquejan a los docentes estudiados: el cansancio al final del día, la falta de tiempo para preparar sus clases y atender a los alumnos y padres, son consecuencias que se reconocen como los costos que tiene este comienzo con poco apoyo, a diferencia de las intervenciones que hacen países europeos, orientales y también Estados Unidos, respecto a la rebaja de la carga horaria justamente para procurar un aprendizaje en una formación continua y en servicio.

### ***Principales preocupaciones de los docentes noveles en su inserción.***

Las principales preocupaciones de los docentes noveles estudiados guardan relación con la gestión del tiempo para atender las diversas demandas de los grupos de estudiantes de alta

vulnerabilidad. El 72,9% siente que tiene poco o casi nada de tiempo para preparar las clases; el 81,4% siente que no cuenta con el tiempo suficiente para preocuparse de los alumnos que necesitan ayuda, y el 74,3% no logra disponer de espacio para establecer contacto con padres y apoderados.

Respecto a la colaboración en tareas de la escuela, el 82,9% de los principiantes señalan que cuentan con escaso tiempo, pero en la entrevista grupal señalan que de igual manera terminan cediendo a los requerimientos institucionales, pues son por una parte “contratas” (son evaluados cada año por el director) y se aplica el concepto “pajarito nuevo la lleva”<sup>7</sup> como parte de los ritos de iniciación que los docentes más antiguos instalan. Además es necesario señalar que los contratos de los docentes, en general, no integran horas de preparación de material o clases (las actividades se terminan haciendo en la casa).

Lo anterior tiene como consecuencia el agobio y el cansancio por no atender adecuadamente a sus alumnos. Los problemas manifestados por los docentes noveles del estudio de Ávalos et al. (2004) se replican totalmente en esta investigación, lo que permite identificar problemas similares respecto a la influencia de las condiciones laborales en docentes principiantes chilenos.

Respecto a sus inicios, el 51,4% de los docentes noveles de Valparaíso manifestó temor sobre lo que otros pudieran pensar sobre ellos; el 40% sintió, además, que funcionaban a modo de

---

<sup>7</sup> Esto se refiere a aquella persona que llega a un grupo a integrarse, se le asignan tareas que habitualmente son desagradables o poco atractivas para el resto.

ensayo y error; el 37,1% manifestó que sus alumnos los intimidaban. Para el 36,2% de los docentes noveles hacer clases los desalentaba y el 32,9% sentía que estaba sobreviviendo día a día. Los sentimientos antes manifestados dan cuenta de la incertidumbre que generan las primeras experiencias en la docencia, pues se ponen a prueba una serie de expectativas que el propio docente tiene acerca de sí mismo. La ansiedad que se vive en este período es mayor aún debido a que los principiantes tienen además sobrecarga y escaso acompañamiento, como es la realidad del grupo investigado.

### ***Valoración de la Formación inicial y la experiencia.***

En los aspectos referidos a la formación inicial, si bien casi el 90% de los docentes estudiados se muestra satisfecho, sin embargo reconocen que frente a temas de la práctica docente como: enfrentar las crisis de disciplina, interactuar con colegas, manejar rutinas de aula, manejar cursos numerosos, conocer a los alumno, son aprendizajes que solo con la experiencia diaria han logrado superarlos.

Asimismo, reconocen que la formación inicial les permitió diseñar las clases, comprender conceptos curriculares, buscar fuentes de información y usar bien los recursos de aprendizaje. Sin embargo, las críticas a la formación inicial se dirigen a un débil manejo de estrategias para enfrentarse a aspectos disciplinarios, como también respecto a las diferencias individuales de los alumnos.

En relación al nivel de satisfacción de los docentes y su formación inicial, existe el factor de prácticas previas al egreso que las universidades de la comuna, tanto privadas como estatales, realizan principalmente en establecimientos municipales, por su disposición como por el universo que abarcan, lo que permite un mayor conocimiento previo de las características de estas organizaciones por parte de los profesores noveles, lo cual apareció con una adecuada percepción en la entrevista grupal.

Por su parte, el informe de la OCDE (2005, p.144) advirtió “la escasa relación entre la formación inicial y el sistema escolar”, realidad que no sólo ocurre en Chile compromete la formación de los docentes en América Latina, pues no existe el desarrollo de habilidades pedagógicas para llevar a cabo las acciones que generen el aprendizaje esperado. Ante esta carencia, los docentes noveles recurren a sus historias biográficas para resolver sus carencias o problemas más cotidianos postergando u olvidando los alcances de su formación inicial (Alliaud, 2004; Cafarrelli y Viscaíno, 2008; Vaillant, 2009).

### ***La integración a las escuelas: clima, colaboraciones y expectativas.***

Las escuelas y liceos a los que pertenecen los docentes investigados, a pesar de las condiciones contextuales en que funcionan, son vistos como territorios de posibilidades. Si bien no hay procesos formales de acompañamiento, “el colega” es percibido como una posibilidad de apoyo frente a problemas, así lo señala el 84,3% de los docentes encuestados.

Indagando más profundamente en el tema en la entrevista grupal, los pares, principiantes como ellos, son uno de los soportes emocionales más relevantes pues están viviendo la misma realidad. En este sentido, la brecha generacional, donde se podría apelar al modelaje o colaboración desde la experiencia, no es un mecanismo relevante y, por el contrario, es cuestionado por los jóvenes profesores, llegando incluso a hablar de “abuso laboral”.

Resulta interesante la opinión del 60% de la muestra de docentes que solicitó ayuda al director/a, o jefe de Unidad Técnica Pedagógica, y esto colaboró en sus requerimientos (además el 27% señala que si bien no le ocurrió siente que le hubiese ayudado). Esto es un aspecto relevante, pues entre las indicaciones a los programas de inserción se señala la importancia del compromiso activo del director/a en este proceso. Por otra parte, destaca el grado de seguridad del 88% de los docentes para interactuar con los directores/as, lo cual requiere ser más investigado, pero marca una tendencia con relación a la confianza para relacionarse con la autoridad.

Por otra parte, los talleres y reuniones con profesores son validados por el 61,4% de los docentes de la muestra como una instancia para conocer estrategias de acción docente. Sin embargo, de acuerdo a lo recogido, la reunión más habitual es el consejo general (58,6%) que habitualmente es semanal. No se advierte la incorporación sistemática de reuniones de asignaturas o de ciclo. Cabe señalar, además, que en el primer semestre del 2009 hubo un paro nacional de docentes que interrumpió el desarrollo del calendario escolar, afectando las reuniones de docentes.

Otro aspecto identificado de manera relevante es la desarticulación o desintegración de la organización escolar que se vive, en el caso de los profesores noveles investigados, como una carencia de organización que lleva a dificultades en las relaciones humanas entre los docentes, entre los directivos y con los padres y apoderados. En las preguntas abiertas, como preocupaciones sostenidas por los docentes, se reiteraron estos temas como también en la entrevista grupal: los docentes perciben falta de claridad en las reglas y normas institucionales y su aplicación, así como dificultades para enfrentar los conflictos actuando de manera colegiada. Es relevante este tema respecto a la efectividad en la gestión de las organizaciones educativas puesto que, como señala el estudio del Sistema de Medición de la Calidad Escolar (Mineduc,2008), se encontró una relación importante entre los buenos resultados de aprendizaje en esta medición con un liderazgo alto de las direcciones de los establecimientos donde pertenecían los estudiantes.

### **3.2 Segunda etapa año 2010**

El objetivo de esta segunda etapa fue caracterizar la inserción de los docentes noveles en la Comuna de Valparaíso en el año 2010. La unidad de análisis del estudio consiste en las percepciones de los docentes noveles en relación a su inserción profesional en sus respectivos establecimientos. Los resultados corresponden al análisis de cincuenta encuestas y cuatro focus group donde participaron veinte y cuatro personas respectivamente.

### **3.2.1 Estudio Encuesta**

Los principales resultados de esta etapa referidos al estudio de la encuesta fueron los siguientes:

#### ***Dimensión Formación Inicial.***

Esta dimensión se refiere a los reactivos que preguntan por la calidad de la preparación de la formación universitaria con relación a distintos elementos. Esta dimensión integra preguntas relacionadas con aspectos técnicos propios del aula, como también con otros vinculados a temas institucionales.

El 68,6% de los docentes señala que la formación universitaria no los preparó adecuadamente para el manejo de cursos numerosos. Esto es referido con mayor fuerza por los docentes con más años de experiencia docente. El 72,5% expresa que la universidad no los preparó adecuadamente para trabajar la disciplina de los estudiantes. Esto se haya expresado por todos los docentes en general, pero especialmente por los que tienen un año de experiencia.

El 66,7% de los docentes cree que la formación universitaria no los preparó adecuadamente para trabajar con otros docentes. Esto es expresado por todos los docentes, especialmente por los de uno y tres años de experiencia. El 76,5% señala, también, que la formación universitaria no los preparó adecuadamente para trabajar con los padres y apoderados. Esta afirmación es más rotunda en los docentes con menos experiencia, especialmente en los de menos de un año.



A su vez, el 74,5% expresa que la formación universitaria no los preparó suficientemente para las tareas administrativas del establecimiento. Esto tiene mayor fuerza en los docentes con dos y tres años de experiencia. Y el 62,7% cree que la formación universitaria no los preparó adecuadamente para el diseño de clases. Esto es percibido de forma más clara por los docentes con menos experiencia, los que llevan un año.

El 62,7% de los docentes señala que la formación universitaria no los preparó adecuadamente en las metodologías de enseñanza ni en el diseño de evaluaciones de los aprendizajes. Esto es sentido con mayor fuerza por los docentes con un año de experiencia.

### ***Dimensión primeras experiencias.***

En esta dimensión se incluyen los reactivos relacionados con la percepción de los docentes noveles sobre sus primeros pasos en los establecimientos educacionales. Integran esta dimensión elementos relacionados con el trabajo con los estudiantes, así como también el trabajo con otros docentes en los respectivos establecimientos.

El 23,5% de los docentes señala haber sentido miedo sobre lo que el resto de los docentes pensará de ellos durante el primer semestre de ejercicio profesional. Esto es percibido con más fuerza por los docentes con menos de un año en el sistema. A su vez, el 9,8% expresa que durante el primer semestre de ejercicio profesional hacer clases lo desalentaba. La mayoría de estos casos

se concentra en los docentes con menos de un año de experiencia. El 19,6% percibe que durante el primer semestre de ejercicio profesional funcionaba a modo de ensayo y error.

### ***Dimensión Recibimiento.***

Esta dimensión está integrada por aquellas preguntas relacionadas con la impresión de los docentes sobre la acogida recibida en los respectivos establecimientos, tanto en los aspectos formales, como en los informales.

El 69,4% de los docentes señala no haberse sentido bien acogido por los directivos de los establecimientos. Si bien esto es manifestado por todos los docentes, se observa con más fuerza en aquellos con un año de experiencia. En menor medida, el 67,3% expresa no haberse sentido bien acogido por los docentes del establecimiento. Esto es manifestado con mayor fuerza por los docentes con dos y tres años de experiencia.

Respecto a la realización de un proceso de inserción formal, el 80,4% expresa que los directivos no contemplaron dicha acción. Esto es manifestado con mayor fuerza por los docentes con relación a los profesores con dos y tres años de experiencia.

El 82,4% (42 de 51) manifiesta que los docentes del establecimiento no les realizaron un proceso de inserción formal. Esto es manifestado con mayor fuerza por los docentes respecto a los profesores con uno y dos años de experiencia.

### ***Dimensión apoyos recibidos.***

Esta dimensión integra aquellos reactivos relacionados con los sistemas de soporte dentro del establecimiento. Se refiere al apoyo recibido o no recibido por los docentes noveles frente a distintas necesidades.

El 33,3% de los docentes señala que frente a una dificultad han acudido a otro docente en busca de apoyo. Esta percepción es más fuerte en los docentes con menos de un año de experiencia. El 35,3% expresa que frente a una dificultad han acudido a un docente directivo en busca de apoyo; esto aparece con mayor fuerza en los docentes con menos de un año de experiencia.

El 21,6% dice que frente a las dificultades busca la ayuda de un familiar. Esto es más recurrente en los docentes con dos años y los que tienen menos de un año de experiencia.

### ***Dimensión condiciones laborales.***

Esta dimensión integra las preguntas que caracterizan el contexto donde se desempeña el docente novel, identificando aquellos factores que pudiesen ser facilitadores u obstaculizadores de la acción pedagógica.

El 90,2% de los docentes señala que no cuenta con el tiempo necesario para preparar adecuadamente sus clases. Esto es manifestado por los distintos grupos de docentes en general, sin embargo, los de mayor experiencia tienden a manifestarlo ligeramente con mayor énfasis. Por su parte, el 74,5% cree que el número de alumnos en las salas no es el adecuado para realizar las clases. Si bien todos los grupos de docentes manifiestan esto, los de mayor experiencia lo presentan con mayor frecuencia.

El 74,5% de los docentes expresa que no existen espacios de trabajo formal que fortalezcan las prácticas pedagógicas en el establecimiento. Los que manifiestan con más fuerza esta idea son el grupo de uno y dos años de experiencia. Además, el 70,6%, señala que en su establecimiento no existe un clima de trabajo adecuado para el desarrollo de prácticas pedagógicas. Esta idea es presentada por todos los grupos pero expresan un énfasis importante de los grupos de tres y más de tres años.

También el 72,5% manifiesta que en su establecimiento no existen normas claras para enfrentarse a los conflictos. Esta opinión es expresada por todos, pero en mayor medida por los grupos de dos y tres años.

### ***Dimensión desempeño profesional.***

Esta dimensión incluye a los reactivos referidos a ciertos elementos propios del docente novel que se ven afectados por el trabajo en sus respectivos establecimientos.

En relación a este tema, el 19,6% de los docentes señala que realiza tareas en el establecimiento que los otros docentes no quieren realizar. Si bien esto es manifestado por todos los docentes, quienes tienen menos de un año de experiencia lo expresan con mayor fuerza. Por su parte, el 27,5% comenta que se siente muy cansado al terminar su jornada laboral y esto es manifestado con mayor fuerza por aquellos que tienen dos años de experiencia, y luego por aquellos que tienen menos de un año.

A su vez el 60,8% señala no sentirse preparado para realizar las actividades cotidianas. Si bien todos los grupos expresan esto, esta declaración va en aumento a medida que se incrementan los años de experiencia docente.

### **3.2.2 Estudio grupos focales (Focus Group).**

Se realizaron dos grupos focales con la participación de 15 docentes para indagar sobre las principales dificultades y problemas en la inserción profesional temprana.

#### ***Grupo de discusión A1.***

Este grupo de discusión se caracteriza por experimentar recepciones al ingreso que son evaluadas como difíciles, ya que los profesores y profesoras mencionan que en definitiva no fueron acogidos por los docentes más antiguos. Es importante mencionar que este grupo de

profesores noveles es, en promedio, el de profesionales más jóvenes (24 años) en comparación con el otro grupo de discusión. Esto último supone la presencia de experiencias de ingreso mucho más recientes que en otros casos, reflejado en la fuerte emocionalidad con la que están marcadas las vivencias compartidas por éstos.

A pesar de que mencionan la inexistencia de una recepción de parte del resto de los docentes, se considera que quienes brindaron apoyo al momento de comenzar a ejercer la profesión, fueron los mismos colegas, en muchos casos, otros profesores noveles. Estos elementos son mencionados como una de las necesidades laborales más presentes, principalmente, apoyos que tengan que ver con conocimientos técnicos y sobre la administración de las responsabilidades asociadas a sus cargos. Sumado a esto, el autocuidado surge como una necesidad expresada particularmente por este grupo de profesores como una herramienta que se requiere para el manejo de la sobrecarga laboral, contribuyendo al desarrollo de la inteligencia emocional que necesitan tener para desenvolverse adecuadamente en sus distintas facetas como profesores.

En cuanto a los problemas experimentados durante su desenvolvimiento como profesionales, se aprecia que las relaciones personales al interior del establecimiento, así como el cuestionamiento a la labor profesional que realizan, son los más comunes. Problemas que están cruzados con el desconocimiento que poseen de los códigos y la cultura escolar en la que están insertos, principalmente por los pocos años que llevan en docencia. A pesar de esto, son capaces de demostrar preocupación por el conformismo que observan en otros profesionales de más edad,

condición por la que plantean no desear estar; además de su preocupación por los resultados académicos que obtienen los estudiantes a su cargo, en relación con el cuestionamiento que se hace de su rol de profesores.

La valoración que este grupo de docentes hace de la formación inicial es más bien negativa, al considerarla deficiente y descontextualizada de la realidad que han vivido los últimos años como profesores, planteando que muchos de los conocimientos que aplican en sus quehaceres laborales los han adquirido en la práctica profesional, entregándoles las herramientas que necesitan para el manejo de los desafíos vividos en el último tiempo en los establecimientos.

### ***Grupo de discusión A2.***

El promedio de edad de los participantes de este grupo de discusión es de 27 años siendo, pues, un grupo de más edad respecto al grupo de discusión A1. Por este mismo hecho, los discursos de los participantes están marcados por preocupaciones relacionadas con la sobrecarga laboral que han experimentado en los años de ejercicio profesional, con la administración de los tiempos en estas tareas y con los resultados de los estudiantes.

Además de esto, este grupo sufre principalmente por los resultados que tuvieron las movilizaciones y paros del año 2009 en las relaciones laborales, ya que se genera desconfianza y desagrado entre los profesores mayores y quienes son nuevos en los establecimientos. Vinculado con esto, el ingreso de este grupo de profesores es calificado mayormente como difícil, debido a

que entre los profesores más antiguos, se instala la creencia de que quienes ingresan les quitarán su trabajo o el de sus colegas más cercanos. A pesar de este clima de desconfianza y tensiones entre los profesores antiguos y los noveles de este grupo de discusión, el apoyo que éstos experimentan es principalmente interno al establecimiento. Se ofrecen apoyos desde algunos docentes con más experiencia, quienes se acercan al novel y prestan ayuda e información útil para el desenvolvimiento de su labor, convirtiéndose en un modelo para los profesores principiantes.

Las necesidades laborales expresadas por los participantes de este grupo de discusión tienen relación con la adquisición de determinados conocimientos técnicos vinculados al ejercicio laboral, como son completar el libro de clases o la realización de reuniones de apoderados.

Acerca de la formación inicial, se menciona que puede ser pertinente en algunos sentidos, pero mayoritariamente se opina que sus contenidos son descontextualizados de la realidad experimentada en la práctica, y que también es deficiente en algunas materias vinculadas también a la práctica docente, como por ejemplo los temas asociados a las necesidades educativas especiales. En concordancia con esto último, se plantea que muchos conocimientos son adquiridos en la práctica profesional, o quehacer diario.

### ***Elementos Comparativos de los Grupos de Discusión.***

Es posible apreciar elementos comunes en los grupos de discusión estudiados:



1. En general, los docentes perciben que el ingreso o recepción experimentada es particularmente difícil, acompañado de problemas de comunicación y aislamiento. Frecuentemente, los profesores noveles en las escuelas son vistos como una amenaza para los profesores antiguos, lo cual genera un rechazo de su parte. En muchos casos, este hecho genera que el ingreso sea percibido como chocante por el docente novel, afectando a su posterior desarrollo como profesional.
2. La existencia de apoyos en las escuelas aparece como un elemento clave para desarrollar y conocer aspectos técnico-pedagógicos, que aliviana lo complejo del ingreso y contribuye al aprendizaje de la cultura organizacional. En este sentido, el tipo de apoyo recibido es principalmente interno al establecimiento, es decir, de parte de otros colegas. Asimismo, los profesores manifiestan que este apoyo se recibe principalmente desde dos fuentes: de parte de otros profesores noveles que han experimentado una recepción difícil, y también de parte de algunos profesores mayores, quienes maternal o paternalmente los apoyan y protegen en cierta manera del ambiente escolar. Así, reciben instrucción sobre las dinámicas desplegadas en el establecimiento, sobre los ritmos, la utilización de elementos, los horarios, etc.
3. En cuanto a los problemas a los que se enfrentan los docentes noveles, aparecen principalmente las dificultades en las relaciones personales, el cuestionamiento a la labor profesional y la falta de manejo de la cultura laboral. A esto se suman problemas que son experimentados cotidianamente como la sobrecarga de trabajo, el manejo de la disciplina

y la realidad social de los estudiantes. Particularmente, el problema de competitividad, que experimentan los profesores noveles frente a los docentes más antiguos, se vuelve una fuente de tensiones que deben sobrepasar para poder dedicarse al desarrollo de su rol, ya que se les percibe como una amenaza profesional, polarizando las relaciones laborales. Esto se ve reflejado en lo ocurrido en las movilizaciones del año 2009, que dividió en opiniones y posición a profesores antiguos y profesores noveles.

4. Relacionado con esto, las preocupaciones más grandes que viven los docentes noveles son la administración del tiempo y las responsabilidades, y también los resultados académicos obtenidos por los estudiantes. En este sentido, la confianza que deposita el resto de la comunidad educativa en su labor como docentes es otro temor que manifiestan sentir, debido al constante cuestionamiento que vivencian y la duda en que son puestos al observar su trabajo. También aparece fuertemente el temor al conformismo que observan en profesores con mayor trayectoria, debido al daño que representa para el aprendizaje de los estudiantes.
5. Acerca de las necesidades laborales, se percibe que las más presentes son la necesidad de apoyo técnico y administrativo que acompañe el ingreso de los docentes, de parte del establecimiento y de acuerdo a sus características particulares. También aparece fuertemente la necesidad del autocuidado y aprender a manejarse con la sobrecarga laboral, que experimentan tempranamente como docentes noveles, quienes califican su ejercicio como fuertemente emocional.

6. Respecto a la valoración de su formación inicial, existe la tendencia a considerarla negativa, ya que la evalúan como deficiente y descontextualizada de la realidad educativa. Esta es la principal opinión, a pesar de que existen voces que la evalúan como pertinente y adecuada a las necesidades. En relación a sus capacidades personales, hay una opinión generalizada de que éstas se van desarrollando durante la práctica profesional, pero que a pesar de esto son profesionales que cuentan con las herramientas para enfrentarse a este nuevo desafío.

En general las experiencias de ingreso son muy similares unas de otras, diferenciándose en pequeños detalles de acuerdo al contexto de cada caso. Estas experiencias están marcadas por un ingreso difícil, que define el resto de la trayectoria del docente novel.

### **3.2.3 Evaluación del programa de acompañamiento 2010**

Para el proceso de evaluación desde la perspectiva de los 18 participantes, se procedió a desarrollar entrevistas semi-estructuradas que incluían, además, aspectos de orden biográfico con el propósito de caracterizar a los participantes. Además se llevó a cabo un grupo focal con la finalidad de contrastar las experiencias en términos temporales al inicio y al final del Programa.

#### **Caracterización de los participantes del proyecto.**

Un primer dato a aportar en este proceso de caracterización es que del total de profesores entrevistados (18) para evaluar la experiencia de participación en el Proyecto, un número de ocho

profesores son la primera generación de profesionales en su familia nuclear (padres y hermanos). No obstante lo anterior, un grupo de nueve profesores además tiene dentro de su familia extendida profesionales de la educación, ya sean primos, hermanos, tíos, padres o abuelos.

A continuación se presenta una breve caracterización del conjunto de participantes del proyecto intentando dar cuenta de aspectos comunes y diferenciales relativos a las motivaciones que los llevaron a elegir la carrera de pedagogía, e intentando comprender los aspectos más relevantes involucrados en este proceso de elección, otros hitos significativos, motivaciones y personas significadas como importantes dentro de ese proceso. Finalmente se dará cuenta acerca de las proyecciones profesionales de grupo en cuanto a actividad y espacio en el cual esperan estar desempeñándose.

***Proceso de educación formal y no formal: aproximaciones tempranas y positivas a la labor pedagógica.***

Durante la enseñanza básica, a partir de los relatos, se puede apreciar cómo la relación profesor-alumno aparece como un hito significativo que, además de ser un facilitador de la experiencia educativa, se encuentra relacionado con la elección de la carrera profesional en el futuro. En este sentido se aprecia que una imagen positiva del profesor fortalece las explicaciones acerca de los momentos más relevantes que contribuyeron a la elección de la carrera, donde el profesor es una persona admirada a quien, además de guardársele afecto, se le ve como un posible modelo personal y profesional por características como ser acogedores, estimuladores y/o afectuosos.

“ Yo hubiese sido, quería ser mi vida de convivencia, hacer ese tipo de cosas...no perder ese norte, o sea esto es lo que no voy hacer y esto lo voy hacer...Otra cosa es este profesor que sabiiii que era una cuestión que tu llegabai a la sala y estai too e rato así...porque tenía UNA BUENA ONDA, una vibra pero espectacular que tu incluso tiraba la talla que tu ¡guaaaaajajajaaj! Hinchando todo el rato...lo pasaba súper bien, y todo lo que el enseñaba era fácil, todo. Entonces era bacán, a mí me encantaba” P 1: sujeto12\_parte2.txt - 1:7 (38:38).

No obstante lo anterior resulta interesante apreciar cómo otras figuras similares a las de profesores también impactan en este sentido. Durante la enseñanza media se observa diversidad de apreciaciones a nivel de hitos por parte de los profesores, posiblemente por las diferentes experiencias vividas, las que, en algunos casos, son descritas como complicadas y en otros casos ciertas complejidades vistas como oportunidades.

Lo que sí emerge como un factor de gran importancia, y que se relata de manera transversal y común a la etapa vivida a nivel de formación escolar abarcando cualquier etapa formativa, es el hecho de haber desarrollado una vinculación temprana con acciones que están relacionadas con la profesión docente. Estas acciones son desarrolladas tanto en espacios de educación formal como no formal y se orientan principalmente al apoyar, colaborar, enseñar, liderar a grupos de niños, ya fueran de la misma edad o menores, parientes o compañeros, por iniciativa propia o bien por encargo de los propios profesores.

“Me acuerdo muy bien que mi profesora de inglés estuvo como seis meses con yeso entonces la única alumna que le podía escribir era yo, porque tenía la letra chiquitita, entonces yo le escribía en el libro de clases entonces eso yo creo que también ¡Aah! Escribí en el libro de clases de profesor...pa mi era cómo motivante...es cómo es un ¡testamento si no se puede tocar! Uno como alumno no lo puede tocar, entonces escribir yo en el libro de profesores era como importante, lo otro mi profesor de tecnología” P 3: sujeto5\_parte2.txt - 3:1 (3:3).

Este tipo de actividades o bien generaron, o bien reiteraron, un establecimiento de relaciones menos horizontales con los pares y más cercana a los profesores o modelos referidos. Este hito es bien interesante ya que da cuenta de una especie de “inducción temprana” al quehacer docente, aunque no se sabe bien si se realiza por motivación temprana, o si será que la elección de la carrera se produce en estos casos más bien como una continuidad de acciones o labores conocidas, ya aprendidas y ya practicadas.

Las actividades relatadas por los profesores van desde la labor de ayudante designada dentro de su curso, dentro de cursos menores como preescolar, actividades extraprogramáticas como scout, religiosas, sociales, entre otras. También incluyen acciones de ayuda a estudiar y enseñar a compañeros de curso, parientes más pequeños, entre otros.

“Eeeh a ver, yo creo que lo más significativo para mí y que me llevó a tomar esta decisión, fue que de muy chiquitito yo participé en los scouts tonces trabajooo en haber sido scout, en haber sido dirigente scout me facilitó el tema de la educación, sí...sin ser profesor yo fui dirigente de niños teniendo veintiun, veinte, diecinueve años entonces

eso a mí me gusto, lo más significativo y eso a mí me pasó en la escuela, cuando yo estaba en cuarto básico yoo entre a ese estilo de vida y hasta el día de hoy no me ha separado, entonces pa mí yo creo que fue súper determinante en míii el haber sido scout y que ahora sea profesor”. P 4: sujeto6\_parte2.txt - 4:1 (7:7).

En lo que refiere a la Educación Superior, entre los hitos más relevantes, se encuentran las experiencias de prácticas iniciales o intermedias, que en la mayoría de los casos referidos fueron un aporte a la formación profesional, tanto por contribuir a motivarse más, como por fortalecer virtudes como la tolerancia o capacidades concretas como el situarse dentro del aula desde un rol activo desde temprano.

“Bueno, yo tuve experiencias del primer año de universidad hasta el último y fueron todas ehm...progresivas...pero igual tenían ciertas libertades, de hecho la consigna de los profesores era, sí ustedes tienen que intervenir en el aula y darles la oportunidad de cuidar un curso de vivir la experiencia ¡háganlo! Si tienen que ayudar a un profesor, nuestra prácticas eran igual que las de otras universidades pero yo he tenido un practicante y me han dicho, yo vengo solo a observar, nuestras prácticas es observación participante, nosotros sí, sí nos daban la oportunidad de participar, participaba, de hecho les decían que era observación a los direc, para pedir permisos pero sí los profesores necesitaban ayuda o sí nosotros podíamos parar y pasear y mirar lo que hacían los chiquillos era hart, o sea yo fui desarrollando mucha experiencia”. P 5: sujeto8\_parte2.txt - 5:8 (67:67).

No obstante lo anterior, también hay un caso en que no tiene una buena apreciación de sus prácticas profesionales debido a expectativas que manejaban y que no fueron satisfechas.

Otro hito relevante relatado por los profesores fue la existencia de algunas dificultades para llevar a cabo sus estudios, las cuales están relacionadas principalmente con el tener que alternar estudio y trabajo, o diferentes responsabilidades junto con los estudios. En este caso es importante mencionar que fue bastante común encontrar profesores que estudiaron pedagogía al mismo tiempo que trabajan desempeñando diferentes oficios, algunos relacionados con el ámbito educacional y otros totalmente distintos y lejanos al quehacer profesional. Este tema, para ellos fue un facilitador ya que podían acceder a programas especiales y ganar dinero al mismo tiempo que estudiar, pero también implicó redoblar esfuerzos lo cual, en diversas ocasiones, puso en tensión las responsabilidades académicas y personales.

### ***Motivos relacionados con la profesión.***

#### *Motivos relacionados con la elección de la Carrera.*

Los motivos señalados por los profesores pueden organizarse en dos tipos: aquellos que responden más bien a incentivos y aquellos que nacen de motivaciones de orden interno, que guardan relación con las propias realizaciones, deseos y/o satisfacciones. La mayoría de los profesores entrevistados reconoce haber elegido pedagogía por motivos internos que se relacionan con los gustos, las satisfacciones personales experimentadas a propósito del quehacer del profesor, lo cual se encuentra íntimamente relacionado con establecer procesos de interacción



con los alumnos y lazos llevando a cabo actividades en las que ellos ayudan a otros, enseñan, forman o educan en general.

“Me gustaba... el tema de ser doctora, pediatra, por el tema de los niños, eso sí, me gustaban los niños. Siempre me gustó como el tema de trabajar con niños... y... después cuando ingresé a séptimo básico a la escuela XXXX” (P 6: sujeto18\_parte2.txt 6:1 2:2).

También se aprecia en algunos relatos un tipo de motivos un poco más analíticos referidos a intereses como comprender procesos de aprendizaje, o procesos de pensamiento, así como también poder apreciar los logros de aprendizaje o concreción de avances en esta línea y contribuir a la formación transversal de sus alumnos.

“Eehh sí, sí otra persona yo sentía, por ejemplo, iba al primero básico ponía mucho oído y cuando leían los niños eso a mí me gustaba, me llamaba mucho la atención que ellos cómo aprendían, cómo se aprendían las letras, eso no lo entendía” P1: sujeto1\_parte2.txt - 1:14 (107:107).

El gusto o atracción por la disciplina aparece sólo mencionado en los casos donde se es profesor de lenguaje o historia. Otros motivos están relacionados con el compromiso de contribuir con el sistema municipal y gusto por el ámbito de gestión escolar. No obstante lo anterior, es importante mencionar que también se presentaron casos en los cuales se reconoce que no había interés intrínseco en estudiar pedagogía por el quehacer que la caracteriza, sino que la

elección más bien instrumental se relaciona con incentivos como cubrir necesidades de estabilidad laboral, oportunidades laborales y/o remuneracionales en comparación con otras opciones, posibilidades de ingreso al sistema universitario, de transferencia interna a otras carreras, etc.

“Docente: Nooo, yo cuando volví a Valparaíso, salí llamado al servicio militar y a lo mejor no sé si...el caso es que yo para poder sacarme el servicio militar tuve que entrar a la universidad la única universidad que me aceptó fue la Universidad del Mar, pero había una condición, que yo fuera un trabajador de la nocturna, porque ni siquiera había dado examen.

Entrevistador: ¿Un trabajador?

Docente: Un trabajador y podía entrar a vespertino... y opté por esa opción, lamentablemente se cerró el vespertino y entré por caso especial ((1:48 no se entiende palabra)) sin ninguna vocación, sin ningún interés en ser profesor básico, solamente por estudiar la carrera ” P 5: sujeto8\_parte2.txt - 5:3 (31:35).

Asimismo aparecen otras razones relacionadas con mantener o contribuir a las tradiciones, por ejemplo, el hecho de tener padres o parientes profesores lo que puede estar relacionado, o bien con lealtades familiares, o bien con dar continuidad a lo ya conocido en cuanto a quehacer profesional. Ahora bien, hoy la mayoría de este grupo de profesores se encuentra motivado con el ejercicio docente, lo que se ha dado a través de la práctica y la vinculación con los alumnos, sólo en dos casos se registra que no hay pleno convencimiento, lo cual está más relacionado con las condiciones laborales que con el quehacer profesional.

*Motivos a la luz de la participación en el Proyecto.*

Luego de la participación en el proyecto de inserción de profesores noveles, los diferentes entrevistados revelan que sí se produjeron transformaciones a este nivel en sí mismos. Estas transformaciones se dieron principalmente en dos sentidos: una ampliación de perspectivas o flexibilización de creencias por un lado, y el fortalecimiento de la vocación o motivación como profesor por otro lado. Este fortalecimiento se da fruto de la reafirmación personal sobre algunas características que hoy son valoradas o confirmadas a través de la participación en el proyecto. Lo anterior impacta a nivel de compromiso de los profesores con su propósito de “hacerlo bien”, incluyendo la misión educativa con la que se identifican, así se observa en este relato “yo creo que un reforzamiento porqueee, ee tuu empezai a conversar y te empezai a dar cuenta que la cuestión esta no la hací bien...no es mucho lo que vai a lograr”. P 9: sujeto7\_parte2.txt - 9:20 (175:175).

*Personas significativas para el proceso de elección de carrera y/o formación docente.*

Entre las personas consideradas más significativas durante los procesos formativos, relacionadas con la elección o formación profesional, se encuentran personas relacionadas directamente con la labor pedagógica y familiares, los cuales en varios casos también estaban vinculados a educación. También aparecen mencionadas otras personas como amistades relacionadas con la pedagogía.

Son diferentes los atributos que destacan los profesores de estas personas consideradas por ellos clave, sin embargo, la gran mayoría de los atributos guardan relación con aspectos transversales de la competencia profesional o del ámbito personal.

“Me gustaría ser como él, en sus conocimientos... mi jefe de departamento, que era el jefe de mi carrera, y el papá de un amigo que fue nuestro profe de natación... nuestro profe de dos ramos más y, es seco el viejo, es tranquilo, sabe mucho, además no es estresado... no necesitaba gritar, tiene varias cualidades y habilidades que lo hacían resaltar ante el resto”. P 2: sujeto14\_parte2.txt - 2: (46:46).

En este sentido sólo en unos 2-3 casos se hace referencia al conocimiento o la experiencia de la persona, la capacidad de promover aprendizajes significativos. En los otros casos se valorizan aspectos como el carácter, la actitud de acogida y afecto, la dedicación en el quehacer, el apoyo brindado, entre otros.

“Entrevistador: Te quedó marcada.

Docente: MARCADA, yo hago lenguaje por ella, yo hago lenguaje porque siempre me ha gustado el área del lenguaje pero todo lo que aprendí fue muy significativo porque ella trabajó como el lema trabajar aprendiendo nada era como escribir, todo era lúdico, todo era tangible, todo era concreto, todo se tocaba, se construía”. P 9: sujeto13\_parte2.txt - 9:5 (29:31).

En un número reducido de casos (2) el aspecto clave que marcó en torno a esa persona está relacionado con la exigencia y con la estrictez que en cierto modo aparece relacionado con el temor, aspecto que hoy es significado como útil y generador de disciplina. Finalmente, sólo en un caso no identifica personas clave en este proceso.

Ahora bien, a nivel de identificación, se puede señalar que existe una tendencia a identificarse con las mismas personas mencionadas anteriormente, por lo que se puede señalar que se constata un deseo de apropiación y desarrollo de las cualidades mencionadas anteriormente. De esta manera, en el caso de la identificación con familiares, predomina la identificación con las madres, relacionada con proactividad, rigurosidad y disciplina. En el caso de las identificaciones con profesores, aspectos profesionales como métodos de enseñanza, actitudes como la flexibilidad-disciplina, afecto, motivación, entre otros.

Estos aspectos, se intentan ir incorporando en la práctica como una forma de alcanzar esa imagen ideal de profesor que han ido construyendo durante sus procesos formativos y de desempeño profesional.

***Proyecciones profesionales: preferencias en el aula en el sistema municipal, pero mediado por procesos de perfeccionamiento profesional.***

Sobre las proyecciones profesionales de los entrevistados, se puede dar cuenta que la gran mayoría se visualiza en acciones de perfeccionamiento profesional, las cuales apuntan a dos ámbitos: pedagógico y gestión. Aunque predomine el ámbito pedagógico, relativo a didácticas y procesos de evaluación de aprendizajes, resulta interesante visualizar proyecciones en cuanto a gestión escolar con motivaciones de perfeccionamiento en esa línea: “Siempre ha sido porque yo

quiero, porque a mí me gusta, entonces y como me gusta el área de gestión, ahora me gané una beca Conicyt entonces entro a estudiar un magíster en la Chile”. P 7: Sujeto3\_parte2.txt - 7:11 (16:16).

Estas proyecciones son a corto plazo, dos años aproximadamente, y la única dificultad que se aprecia está relacionada en algunos casos a condiciones económicas, ya que los actuales ingresos son insuficientes para costear el perfeccionamiento. Este punto se agudiza en aquellos profesores que ingresaron al sistema municipal mediante financiamiento que no es permanente, ya que la inestabilidad laboral es una amenaza actual.

En cuanto a las acciones que se ven desempeñando a cinco años plazo están la práctica docente como primera opción, lo cual es un aspecto común entre los profesores en el contexto municipal. Los profesores quieren seguir enseñando y quieren hacerlo en la educación pública, frente a lo que plantean argumentos tales como que es allí donde realmente se requiere su aporte, que es ese el espacio donde su quehacer es desafiante y donde puede observar logros importantes para quienes no tienen oportunidades.

“Obvio, de que me sirve trabajar pa la gente que tiene más plata, sí esa gente ya tiene solucionada su vida...de que me sirve, o sea a lo mejor me voy al sistema particular subvencionado también sería bueno porque le ofrecí posibilidades a gente que a lo mejor a gente que ((20:16 no se entiende)) con esas posibilidades, ¿pa que le voy a ofrecer más posibilidades a la gente que tiene plata? Ellos tienen sus posibilidades, o sea...ellos tienen su plata, pueden vivir en el mundo sin tener un, un no sé po, un papá de un cabro del Mckay puede alimentar hasta seis generaciones más si es que ninguno de esos cabros termina de trabajar, y esa es una realidad aquí en Chile, pero los cabros

que piden plata, los cabros están en colegios públicos de alta vulnerabilidad...ellos no pueden po... no se pueden dar ese lujo, o trabajan toda la vida o son unos delincuentes pero esas opciones son las únicas opciones que se les viven, ¿cómo yo no le voy a estar brindando más opciones a ellos? y dejarlos sin na...yo prefiero ganar poco y trabajar con ellos a estar ganando más ¿me entendí?" P 4: sujeto6\_parte2.txt - 4:22 (241:244).

Se aprecia de este modo un compromiso significativo con el aporte profesional en condiciones de adversidad y necesidades concretas. En un caso se aprecia también una motivación única dentro del grupo, que se orienta a trabajar en investigación educativa al mismo tiempo que estar en el aula enseñando. En este caso se plantea incluso el sueño de crear un centro de investigación educativa. Cabe mencionar que este profesor tuvo contacto temprano (al egresar del Liceo) con acciones de investigación marina, por lo que ello podría ser una vivencia que permitió ampliar su perspectiva de la educación hacia la labor de investigación sobre procesos de enseñanza y aprendizaje.

La mayoría de los profesores reconocen estar motivados con su quehacer, aunque existen algunos que no se visualizan haciendo clases ello sucede porque les gustaría estar desempeñándose en otros cargos relativos a gestión escolar, tales como Director o UTP. También hay profesores (2) que no se ven trabajando en el sistema municipal y tampoco enseñando. En este sentido, vale la pena señalar que son casos puntuales y no representan las motivaciones comunes de los profesores entrevistados, más bien responden a reorientaciones en cuanto a elección de carrera, lo cual se viene dando desde los inicios de sus estudios profesionales.

***Resultados de la evaluación de los docentes noveles de su participación en el programa de acompañamiento.***

La presentación de resultados referidos a la evaluación del Proyecto de Inserción de Profesores Noveles que hacen los propios protagonistas de esta experiencia se realizará considerando el proyecto analizado, tanto desde la vivencia de cada dispositivo como a nivel de aspectos integrales relacionados con la satisfacción de necesidades planteadas por los profesores durante el estudio inicial. Además, se dará cuenta desde un punto de vista global, de un análisis relacionado con los sentimientos experimentados a propósito de la participación en el proyecto, así como de los aspectos que los profesores perciben como obstaculizadores y facilitadores para su proceso de aprendizaje a lo largo de la intervención desarrollada. Considerando lo anterior la Figura 3 da cuenta de la forma en que se presentan los resultados de la evaluación del Programa de Acompañamiento a la Inserción Docente Profesional 2010:



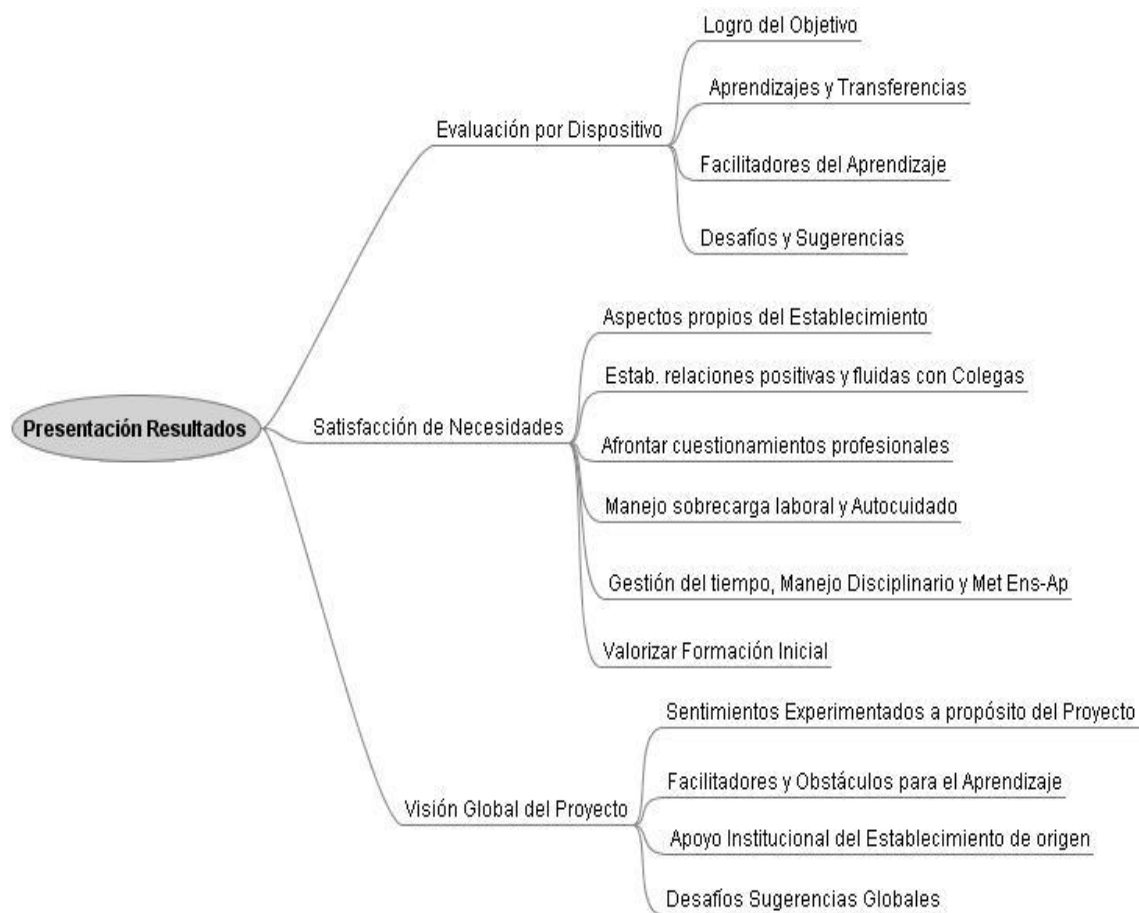


Figura 3. Presentación de Resultados Evaluación Programa 2010

### *Evaluación por Dispositivo.*

#### *Dispositivo Talleres.*

El objetivo de este dispositivo consistió en la revisión, reflexión y reelaboración colaborativa de episodios críticos relevantes de la práctica docente. A partir de la información recopilada con los profesores noveles, es posible afirmar que el trabajo desarrollado en talleres dio, no sólo cumplimiento cabal a los objetivos planteados en un inicio, sino también logró superar los propósitos esperados quedando demostrado a partir de los aprendizajes referidos por los participantes.

Este dispositivo es evaluado positivamente por sus participantes, quienes reconocen en él el elemento más fuerte en términos de aprendizaje dentro del proyecto. Se considera un espacio significativo de reflexión y confianza que generó diversos cuestionamientos a la práctica profesional, fomentando el trabajo del grupo.

El dispositivo aparece como muy útil y práctico por el hecho que contribuyó al análisis y reelaboración de estrategias profesionales para desempeñar el rol docente, así como un espacio de crecimiento y desahogo importante. Además de esto, se reconoce abiertamente la preocupación de los coordinadores por generar el espacio indicado para desarrollar las distintas temáticas trabajadas.

No obstante lo anterior, las exigencias asociadas a los procesos de aprendizaje del taller son criticados debido a una rigurosidad mayor a la esperada. Es importante, asimismo, considerar

aspectos como la prolongación del proceso, la determinación de horarios y las distintas necesidades de cada docente en el momento de formular los objetivos, ya que algunas veces no se sintieron suficientemente identificados con los temas tratados o las necesidades planteadas por sus colegas.

### *Aprendizajes y Transferencias.*

Es importante señalar que las diferentes actividades realizadas durante las sesiones de taller, así como la metodología implementada, generó impacto principalmente a nivel de competencias transversales por parte de los profesores participantes, quienes reportan haber conseguido aprendizajes en dos dimensiones: Personal e interpersonal.

En cuanto a la dimensión personal o intrapersonal, los profesores reportan haber experimentado cambios en tres ámbitos, los cuáles a su vez generan una oportunidad de transferencia profesional en el quehacer del profesor.

### *Ámbito Reflexivo (Autocrítica y Toma de conciencia).*

En este ámbito se reporta un importante desarrollo en cuanto a una disposición a pensar sobre sí mismo y revisar sus propias acciones, decisiones y pensamientos. En este sentido también comienza a ponerse en práctica, y tal vez formarse, el hábito de cuestionarse o interrogarse por lo que se hace, porqué se hace, qué llevó a tomar una decisión determinada e incluso preguntarse por los resultados que percibe en su quehacer. Esto lleva a fortalecer la capacidad de tomar conciencia, de reportarse a sí mismo por sus prácticas y motivaciones,

aspectos que son fundamentales para poder generar cambios en el quehacer y redireccionar acciones ya implementadas, en forma autónoma.

Este aprendizaje de tipo reflexivo es puesto en práctica no sólo con pares, sino también transferido al proceso educativo, ya sea incorporando actividades de reflexión con alumnos y apoderados, o bien reflexionando sobre sus propias planificaciones y acciones pedagógicas.

*Ámbito Autocontrol (Pensamiento y Acción).*

En cuanto al fortalecimiento del autocontrol, varios profesores aprecian, en especial los que se consideran más impulsivos, que han logrado valorar la importancia de suspender juicios y actos cuando no hay suficiente información o claridad. Al respecto, aparece la necesidad de explorar más, pensar más y detenerse en ese proceso, generando acciones más centradas en la recopilación y el análisis detenido que en la reacción ante situaciones determinadas. En casos donde se daba originalmente una tendencia más pasiva, los profesores consideraron en adelante empezar a actuar más y observar menos. Esto significa que junto con valorizarse y orientarse a la reflexión, se da también una valorización de la acción para producir cambios. En este grupo de profesores ahora ya no basta con reflexionar, también hay que tomar decisiones y actuar, por ende el autocontrol operaría en forma inversa, orientado a la expresión conductual más que a la contención como en el primer caso relatado.

*Autoimagen (Seguridad y Valorización).*

En lo referido a la Autoimagen, se reconocen cambios no sólo en términos de comenzar a confiar más en sus propias decisiones, sino también en cuanto a ellos mismos desarrollar una mejor valorización de su quehacer. Esto se ve reflejado en dar más crédito a las decisiones que toman, sobre todo, reconociendo el bagaje de conocimientos y capacidades que poseen ellos mismos. La valorización de su quehacer viene acompañado de una actitud tendiente a promover que otros también lo valoren, pero la primera responsabilidad está puesta en sí mismos.

“Entonces empezai a tener muchas miradas sobre un tema en particular y te hace analizar, como te digo, el cómo comportarse, qué hiciste, qué no hiciste. Cómo abordaste una cuestión, entonces eso, me ayudó caleta, caleta. Porque si tu vai como, porque antes tú te quedai con tú idea no más YO HARÍA ESTO, punto...y en cambio ahora la pienso, ya si hago esto, qué consecuencias puedo tener, si respondo esto, qué consecuencias puedo tener y uno antes de eso no lo ve y empezai a analizar con harto detalle, todo, todo, muy detallado. Entonces eso me pasó, que los chiquillos tenían experiencias... muy similares a las mías” P15: sujeto7\_parte1.txt - 15:1 (7:7).

En cuanto a la dimensión interpersonal, los profesores afirman haber logrado cambios principalmente en lo que refiere a incorporar destrezas comunicativas, las que a continuación se describen.

*Expresión de ideas, opiniones y/o desacuerdos, argumentación de decisiones de carácter profesional.*

La posibilidad de dar cuenta de la propia experiencia fue un tema de alto impacto, pareciera que existía una importante necesidad de ser escuchado. Sin embargo, una cosa es presentar la necesidad y otra es satisfacerla. En varios casos reconocieron que no contaban con suficiente práctica respecto a la expresión y la conversación a nivel de pares y/o autoridades.

Para varios profesores fue un aprendizaje poder expresar y compartir con otro sus vivencias y opiniones, aspectos según ellos tan simples como relatar una experiencia (situación que a más de alguno ponía en situación de agobio) o habilidades más complejas como expresar una discrepancia o argumentar una decisión tomada. El aprendizaje en este sentido transitó desde darse cuenta de que “tiene que intentar expresarse más”, y poner en práctica esta habilidad para participar más en los consejos o con los pares, de modo de no aislarse o encapsularse en su sala de clases, hasta atreverse a plantear frente a las autoridades aspectos como discrepancias o propuestas.

Un ámbito que aparece fortalecido gracias a este aprendizaje es el de la interacción con pares, directivos y apoderados, ya que con estos últimos se pone en práctica la capacidad de argumentar con un lenguaje apropiado decisiones pedagógicas y afrontar posibles cuestionamientos a la labor.

### *Escucha activa.*

Se produjo un interesante fenómeno en el sentido de que muchos, al principio, valoraban más bien la posibilidad de desahogarse y contar su propia historia en las sesiones de taller, sin embargo, paulatinamente, fue produciéndose una valorización de la experiencia de los otros y, por ende, una tendencia a querer escuchar. Al respecto, destacan haber desarrollado una capacidad de escucha centrada en la experiencia del otro colega y lo demostraban preguntando, no sólo atendiendo pasivamente al relato del par, sino a través de una escucha interactiva e indagadora.

### *Interacción empática.*

Frente a las dificultades que comúnmente experimentaban los profesores noveles, en cuanto a su relación con profesores más antiguos del establecimiento, surge el reconocimiento de un aprendizaje centrado en comprender al otro, no sólo simpatizar, sino tratar de entender qué hay detrás de un comportamiento determinado, evitando caer inmediatamente en el juicio. En este sentido, se reportan aprendizajes en la lógica de hacer más fluidas las interacciones, desde una actitud menos prejuiciada y más dispuesta a encontrar espacios comunes.

### *Orientación a formar Comunidades de Aprendizaje.*

Lo anterior se encuentra íntimamente relacionado con la valorización de la interacción con pares, en términos profesionales, a la hora de discutir y reflexionar sobre el quehacer

profesional y las condiciones de inserción como profesores noveles. El conjunto de profesores afirmó haber experimentado un fortalecimiento en cuanto a valorizar la interacción y labor conjunta como una práctica beneficiosa para el aprendizaje profesional, donde la formación de comunidades involucra, tanto procesos de afiliación y conformación de grupos, como desarrollo de vínculos y espacios de confianza donde cada profesor es ante todo persona. Lo anterior es posible advertirlo en reflexiones como la que sigue:

“al mismo tiempo que reflexionar sobre sus propias practicas eeh aprendimos a compartir también estas prácticas con el resto y a ser transparentes con lo que nos sucedía, aunque fuera dentro del propio grupo y reconocer nuestras propias dificultades y lo que nosotros realmente complicaba como profesores noveles, no poder decir por ejemplo, lo que pensamos... no poder expresarnos con libertad, aunque se den los espacios en libertad, también fuimos descubriendo que hoy en día no son tantos espacios de libertad sino que había cierta manipulación” P 8: sujeto8\_parte1.txt - 8:2.

En cuanto al desarrollo de competencias técnicas o específicas de la profesión, se puede señalar que fueron mencionadas de manera menos frecuente. Los principales cambios percibidos por los profesores van en la línea de la flexibilización de acciones pedagógicas en diferentes ámbitos, siendo principalmente mencionados el ámbito disciplinario y el manejo grupal, uso de dinámicas y flexibilización de métodos de enseñanza y aprendizaje, y capacidad de manejarse en la interacción con apoderados. Es importante aclarar que si bien estos elementos fueron



mencionados por los profesores, no constituyen elementos de cambio tan claramente identificados y comúnmente planteados por los profesores noveles.

Todo lo anterior, respecto a competencias transversales como específicas fortalecidas, se ve transferido y reflejado en el desarrollo de un empoderamiento a nivel profesional en el sentido de volverse más activos en cuanto a las interacciones dentro de los consejos de profesores, en la comunicación con colegas, directivos, alumnos, padres y apoderados gracias al fortalecimiento de la expresión verbal. Este empoderamiento se robustece a nivel de prácticas pedagógicas, debido a que el aprendizaje en el área reflexiva se ve manifestado en la percepción de un mayor autocontrol a la hora de actuar y tomar decisiones profesionales, ya que se pone en práctica un método de pensamiento más organizado que supone anticiparse a los hechos, desarrollar empatía y tomar en cuenta una serie de variables a la hora de afrontar una situación determinada en el ámbito del quehacer del profesor.

#### *Facilitadores del proceso de Aprendizaje.*

Un aspecto crucial para comprender el impacto del desarrollo de talleres, implica prestar atención a la naturaleza de los elementos que pudieron estar involucrados como: aspectos propios del proyecto y/o aspectos de las personas (profesores noveles, coordinadores, mentores, etc.)

Al respecto se aprecia que los factores que, según los profesores noveles, han facilitado que se produzcan los aprendizajes señalados están principalmente relacionados con la comunidad conformada y, luego, con la metodología de trabajo diseñada y planteada. En tercer lugar, se hace referencia a aspectos relativos a la organización del taller y su coordinación. Esto resulta

particularmente interesante debido a que refleja un empoderamiento, por parte de los profesores, durante el proceso del taller relacionado con la capacidad de ellos mismos de apropiarse de los objetivos, metodologías y logros de la experiencia vivida.

### *Conformación de Comunidad de Aprendizaje.*

El hecho de disponer y conocer experiencias de colegas en circunstancias similares, el intercambio de dichas experiencias, así como la reflexión colaborativa generada y procesos de retroalimentación mutuos, fue altamente beneficioso para el aprendizaje de los participantes. Ello debido a que se favorecía un sentimiento de apoyo mutuo y compromiso conjunto por el cambio, ya que no se percibe estar trabajando en forma solitaria sino que se cuenta con el otro.

El clima de confianza entre los colegas posibilitó que las experiencias fueran compartidas y trabajadas abierta y honestamente, lo que favoreció, a su vez, que se contara con material suficiente y confiable para el proceso de aprendizaje. Este clima, percibido y validado por los profesores noveles, fue también un importante factor de promoción del compromiso con el proceso del taller y con los compañeros del mismo.

“O sea lo que gatilló en mí fue conversar con unos colegas que estaban dentro del proyecto, la experiencia que ellos tenían, no sé po, situaciones similares de las que me pasaban a mí, eeh hicieron que yo pensara que había otra posibilidad o forma de resolver los problemas o solucionar, yo creo que eso fue principalmente y lo demás, experimentar no más, no me va a pasar lo mismo que comentó el colega con él, con él

parte con lo que hizo pero a lo mejor a mí me va a ir mal, es lo que escuché o lo que pude percibir de la otra persona” P 6: sujeto6\_parte1.txt - 6:8 (75:75).

### *Metodología implementada.*

Fueron dos los aspectos más relevados por los profesores noveles. El primero relacionado con el estilo de conducción democrático dentro de los talleres, lo que permitía, dentro de cierta estructura, que los profesores gestionaran las tareas, procesos y tiempos en virtud de sus propios criterios, lo que si bien muchas veces significó retrasos en el trabajo también posibilitó que ellos mismos se hicieran cargo de su forma de participar, asumiendo las consecuencias de ello.

En general, los profesores valoraron mucho esta oportunidad de autonomía que además favoreció el establecimiento de lazos al interior del grupo y el surgimiento de la organización grupal, además, el darse ciertos márgenes de libertad para muchos profesores, dio pie a satisfacer necesidades de desahogo, en oportunidades catárticas o descritas como terapéuticas.

Un segundo aspecto referido fue el uso de la investigación protagónica (Anexo 1) como método de aprendizaje. Los profesores noveles no sólo aprendieron esto como contenido, habilidad y actitud sino que, además, lo consideraron un medio propicio y valioso para desarrollar la indagación sobre sí mismos en términos profesionales. El método, si bien es descrito como complejo, proporciona una manera organizada, útil y exhaustiva de llevar a cabo procesos de reflexión orientados al cambio, lo que hace tomar conciencia de la complejidad del quehacer del profesor y, por ende, de la necesidad de comportarse acorde con esa complejidad.

### *Estilo de organización y coordinación.*

En cuanto al estilo de organización de los talleres, los profesores consideraron que fue muy beneficioso llegar a sesiones y encontrarse con espacios para compartir un servicio de cafetería de muy buena calidad. Si bien en varios casos reportaron este factor con cierto pudor, también afirmaron que más bien este hecho reflejaba preocupación, acogida y les significaba sentirse valorizados y considerados en tanto personas. Otro punto expuesto se relaciona con el contar con un espacio formal para hablar de temas o situaciones profesionales y, también, la oportunidad de acceder directamente a la persona de la coordinadora del proyecto general. Un último aspecto, menos reportado pero implícitamente presente, está relacionado con las capacidades del coordinador, a quién por su experiencia, en dinámicas grupales y desarrollo del taller, valoraban permanentemente.

### *Desafíos y Sugerencias.*

A partir de los logros anteriores, los profesores advierten nuevos desafíos en cuanto al fortalecimiento de competencias transversales en el área de la expresión comunicacional, especialmente en lo que se refiere al enfrentamiento de situaciones nuevas, o más complicadas, y el fortalecimiento de la reflexión en relación a poder desarrollar más habilidades para la investigación acción protagónica.

Las sugerencias se encuentran asociadas a las características del taller, específicamente a su estructura. A juicio de los profesores debieran prolongarse por todo un año, comenzando en Marzo y terminando antes de Noviembre, de manera de no interferir con los cierres de año.

En cuanto al horario sería ideal que los profesores contasen con mayores facilidades por parte de sus establecimientos para participar de estas actividades, y que fuera reconocido dentro de las horas de reflexión pedagógica, a fin de que esta instancia no se lleve a cabo a costa de sus tiempos personales y de necesario descanso. También sería muy interesante que los Talleres pudieran desarrollarse en ambientes menos estructurados y más acogedores, quizás lugares que permitan una distribución diferente del mobiliario y con iluminación más acorde.

Por otro lado, se sugiere una diversificación de los talleristas, variando entre expertos de ambos géneros, aunque no existe acuerdo acerca de disminuir o aumentar el número de sesiones. De la misma forma se plantea positivamente la posibilidad de dinamizar y abrir los espacios, que permitan una mayor interacción informal para compartir con colegas. También se solicita considerar que las características del registro de las sesiones sea previamente informado.

#### *Dispositivo Mentorías.*

A través de este dispositivo se propuso acompañar al docente novel, en sus necesidades particulares, mediante el diseño de un trabajo colaborativo entre mentor y mentorizado.

La evaluación establecida por los profesores noveles reconoce ampliamente que los objetivos enunciados son cubiertos. En esta línea, se plantea mayoritariamente que las mentorías

son significativas por la calidad y asertividad de las mentoras escogidas, así como del trabajo colaborativo que se llevó a cabo entre ambos sujetos. Los temas que se trabajaron en este espacio estuvieron acordes a las necesidades de cada profesor novel, generando un fuerte vínculo entre mentor y mentorizado, continuando en ocasiones las líneas de trabajo iniciadas por los talleres y, en otras, el trabajo acordado en el dispositivo.

Sin embargo, en algunos casos, se menciona que la mentoría no fue significativa ya que instancias de retroalimentación, como las entregadas por el dispositivo, son resueltas en el establecimiento, o porque no se siguió un trabajo colaborativo como el propuesto por el proyecto.

#### *Aprendizajes y Transferencias.*

Las principales áreas en las que se desarrollaron aprendizajes significativos están vinculadas al refuerzo de las competencias transversales, así como también de las competencias técnicas o específicas de la profesión.

Los aprendizajes asociados al desarrollo de competencias transversales se constituyen como el elemento central de este dispositivo. Principalmente, los logros alcanzados en esta área se vinculan con el desarrollo de una capacidad reflexiva, orientada hacia sí mismos y hacia la relación con otros. La reflexión orientada hacia sí mismos tiene el objetivo de comprender el propio rol y estilo profesional, aprendiendo a ver y aceptar sus defectos y errores, así como analizar las situaciones problemáticas a las que se ven enfrentados, ampliando su perspectiva y las posibilidades de acción frente a ellas y al control de sus impulsos.

“Yo le decía que yo no sé si ser muy flexible, buena onda y darles la libertad o irme al otro extremo y ser así como casi un militar en la sala, que es como lo que se lleva por lo menos en mi escuela, o sea. A la directora yyy al resto del equipo directivo, ee lo que más les importa es el tema de que todos los alumnos estén en la sala y estén ordenados aunque a lo mejor no aprendan nada, ellos les importa que estén ordenados” P 2: sujeto16\_parte1.txt - 2:56 (254:254).

En la reflexión orientada hacia la relación con los otros, se aprecia la valoración de la comunicación y de la importancia de considerar la realidad de las instituciones educativas y sus miembros, traducido en una mejora del compromiso con el establecimiento. Se propician la escucha activa, las relaciones fluidas y fuertes al interior de los centros educativos, y se genera un mayor sentido de comunidad.

Además de esta capacidad reflexiva, se manifiesta un fortalecimiento de la seguridad profesional, lo que se refleja en mayores capacidades para la argumentación de las ideas en el ambiente escolar, la reafirmación de los conocimientos compartidos con padres y apoderados. Sumado a esto, se genera una mejor adecuación al rol profesional, comprendiendo la posición que cada uno ocupa en la institución, lo cual significa un equilibrio personal importante.

Los aprendizajes asociados a las Competencias Técnicas o Específicas de la Profesión implican una mejora general en las prácticas pedagógicas de cada profesor novel. Principalmente en lo que refiere al trabajo con apoderados, el que es considerablemente fortalecido por la confianza que desarrollan en este tema, influyendo en el trato y la vinculación con ellos.

Asimismo, se reportan cambios en lo referido a la planificación, la gestión del tiempo y la incorporación y aplicación concreta de elementos formales como el proyecto educativo institucional (PEI), o el proyecto anual. También se reportan aprendizajes referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación a la incorporación de nuevas estrategias para mejorar y flexibilizar la práctica docente, y para el manejo de la disciplina.

Todo lo anterior se ve reflejado en el desarrollo de un empoderamiento a nivel profesional; los profesores noveles transfieren estos aprendizajes en sus prácticas pedagógicas mejorando el trabajo con apoderados en reuniones de curso y en entrevistas personales, ampliando e integrando nuevos elementos en los procesos de enseñanza, como el análisis previo del clima escolar para favorecer los aprendizajes, o el uso de material didáctico y en las dinámicas de manejo de la disciplina haciéndolas más participativas en algunos casos o incorporando consejos de las Mentoras en otros.

También se observan modificaciones en la relación con sus colegas, se fortalecen los lazos, disminuye el aislamiento producido por los procesos de inserción y se favorecen otras formas de interacción como la comunicación virtual. En el ámbito del autocontrol también se ven reflejados los aprendizajes asociados al proyecto de acompañamiento, puesto que los profesores noveles perciben que ahora piensan más antes de actuar.



### *Facilitadores del proceso de Aprendizaje.*

Los factores facilitadores del despliegue de los cambios mencionados aluden a diferentes características, sin embargo, la mayoría están relacionados con la fuerte figura de la mentora fomentando la reflexión del propio rol docente del novel, de su realidad educativa, así como de la cultura escolar en la que está inserto, llevando a cabo un trabajo colaborativo y de construcción mutua de estrategias.

Esta información fue saturada en el focus group realizado para finalizar la evaluación del proyecto, corroborando que existieron dos estrategias de trabajo en mentorías, una asociada al establecimiento de relaciones más horizontales, de aprendizaje constructivo, y en donde cada integrante aporta con sus conocimientos, a pesar de la poca experiencia de los profesores noveles.

“y bueno al contrario que con la mentora, que con la mentora fuimos hablando súper fluido una conversación súper fluida a través de esa conversación van exponiendo las temáticas, temas de conversación, las problemáticas por ejemplo, con mis apoderados fue eso... Y ahí se fue dando creo que de esa manera quizá yo, a través del dialogo, aprendo mucho más y me abro mucho más...” P: 14: sujeto5\_parte1.txt - 14:21 (121:121).

Sin embargo, también ocurrió en algunos casos analizados en el focus group mencionado, que la relación mentora-profesor novel se estableció de manera vertical, en donde la mentora es quien, por su amplia experiencia profesional y a través de las conversaciones entre mentor y mentorizado, aconseja, corrige y orienta a los docentes noveles en los temas críticos de cada uno.

El apoyo en dimensiones emocionales o afectivas que afectan a los profesionales, y el importante espacio de confianza y desahogo que constituyeron las mentorías, es otro factor decisivo de los aprendizajes alcanzados, debido al lazo de confianza y compromiso formado entre mentora y docente novel.

“O sea, adquirí conocimiento... o sea más que adquirir conocimiento, es que mis conocimientos los puedo sacar y a través de la mentora que me ayudó en esa mediación...de saber... te entender lo que tú sabes y explyarte yy ehh y dar tus argumentos y todo eso”. P14: sujeto5\_parte1.txt - 14:11.

Por último, el uso de pautas que estructuran este espacio es sugerido como otro facilitador por algunos noveles.

#### *Desafíos y Sugerencias.*

Los desafíos se relacionan con la mejora de las prácticas pedagógicas y se orientan hacia: la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente hacia una mayor flexibilización de acuerdo a las necesidades del alumnado y, también, a la aplicación de la escucha activa en las relaciones profesionales como resultado de la importancia otorgada a la comunicación.

Otro desafío tiene que ver con alcanzar mayores niveles de seguridad en el trato con los apoderados y, finalmente, a la planificación como una tarea crucial que permite el cumplimiento

de los desafíos anteriores, en cuanto a la efectiva gestión del tiempo y el considerar los proyectos educativos formales como el PEI o el proyecto anual.

Se considera que esta experiencia es valiosa en la medida que se acerca a la realidad contextual de cada docente, por lo que una de las recomendaciones sugeridas, es evaluar la presencia de otros espacios de retroalimentación en los establecimientos para no disminuir la potencia del dispositivo mentoría.

También se sugiere que además de los espacios estructurados para el trabajo en cada sesión, se permita un espacio menos rígido para la conversación fluida entre mentor y profesorado novel, una estrecha asociación entre mentoría y talleres, y no exagerar la entrega de responsabilidades. Acerca de este último punto se indagó, en el focus group de saturación de información, acerca de la relevancia de las tareas asignadas en el dispositivo mentorías en función de los aprendizajes desarrollados. En este sentido, se considera que las tareas significan un registro del trabajo realizado, pero se sugiere que debieran utilizarse otros formatos. Se propone la grabación de las sesiones, u otra modalidad, que no agobie con tareas y obligaciones a los docentes que poseen una jornada laboral extensa y donde muchas veces se pierde el sentido del trabajo asignado.

En algunas ocasiones no se vio la figura de la mentora como un ejemplo, o se consideró que faltaron correcciones y/o consejos, a pesar del carácter constructivista que se propuso para este dispositivo.

Las recomendaciones se relacionan con la estructura formal de las mentorías, en la línea de la inclusión de otros formatos, el tiempo de las sesiones, una mayor personalización, y la especificación de los objetivos de este dispositivo. Sobre la inclusión de otros formatos, se sugiere considerar la observación en el aula, y las mentorías virtuales, para favorecer el acercamiento a la realidad educativa vivida por el docente novel; una mayor supervisión, y el aprovechamiento del tiempo con que el profesorado generalmente no cuenta. En cuanto al tiempo de intervención, se propone que las sesiones de mentorías aumenten, las sesiones se alarguen y el horario en que se llevan a cabo sea más temprano.

#### *Dispositivo Pasantías.*

Este dispositivo se centró en conocer y analizar experiencias exitosas y diversas en centros educativos efectivos; encuentro con centros de investigación, y opinión en educación y participación en talleres vivenciados al aire libre (out door).

Se hace una evaluación positiva del cumplimiento de sus objetivos, en cuanto a que impacta en el crecimiento profesional de los profesores noveles, enriqueciendo y diversificando su mirada de la educación, influyendo a nivel motivacional y entregando herramientas concretas, lo que se refleja en las transferencias asociadas. Permitió el conocimiento de otras experiencias en educación, que obedecen a distintos paradigmas y ofrecen al docente novel nuevas posibilidades de desarrollo profesional.

Se realizaron visitas a establecimientos de Santiago como la escuela San Joaquín de Renca de la Fundación Astoreca, a centros de investigación como Fundación Chile y Fundación

2020 y muestras artísticas como el Ballet Nacional. También se visitó la comuna de Limache conociendo la experiencia pedagógica del colegio Waldorf, y otros talleres al aire libre.

### *Aprendizajes y Transferencias.*

Los diferentes aprendizajes que se originaron gracias a este dispositivo, refieren a dos dimensiones, por un lado los que se desarrollaron por la línea de la transformación y por otro lado en la línea de la reafirmación.

En la dimensión de la transformación, se reportan aprendizajes como el desarrollo de una mirada más crítica del rol del profesor y de las metas profesionales, de las propias prácticas pedagógicas, y del sistema escolar. Por otro lado, y a través del conocimiento de otras realidades, se consiguió incluir nuevas estrategias de enseñanza, recurriendo al uso de nuevos recursos para el aprendizaje. Se conoció sobre la existencia de otros paradigmas educativos diferentes a los modelos tradicionales, y se propició la valoración de otros agentes que tienen que ver con la educación, centros de investigación y de políticas educativas.

“Por ejemplo aa, cuando fuimos a la Fundación Chile, me ayudó bastante porque. Bueno primero no sabía que existía la Fundación Chile y también trabajan profesores. (...). Importó mucho que yo dije jajaja, buena aquí podría ser ((En tono de risa)). Eso pensé en un momento pero también uno entra a conocer la realidad de la educación de lo que está haciendo el gobierno a través de, y no tan solo el gobierno sino que Chile no...eeh...a través...lo que está haciendo

Chile en relación a la educación pero no tan solo a través del Ministerio de Educación”. P11: sujeto12\_parte1.txt - 11:32 (752:756).

También, y como resultado de la diversidad de experiencias recorridas, los profesores noveles afirmaron haber generado un mayor conocimiento y compromiso de la realidad social de sus propios estudiantes. En este sentido, se fortaleció la seguridad profesional de los docentes noveles al tener mayor bagaje en cuanto a experiencias educativas se trata.

En cuanto a la dimensión de reafirmación de los conocimientos que poseen los profesores noveles, se reportaron logros asociados a confirmar acciones efectivas de manejo disciplinario, al fortalecimiento de la vocación docente y a las estrategias de enseñanza. En cuanto al manejo de la disciplina, se confirmó que ésta puede ser aplicada de forma efectiva, generando una mayor disposición a los procesos de aprendizaje, en este sentido se revaloró su importancia.

Relacionado con la vocación profesional y la motivación, se reafirmaron las razones de “ser profesor” teniendo mayor conciencia del valor que este tiene dentro del sistema educativo, potenciando los lazos profesionales con el resto de sus colegas. También existió una resignificación de los conocimientos adquiridos en la formación universitaria.

Las transferencias de estos aprendizajes tuvieron un impacto mayor en la mejora de las prácticas pedagógicas, al conseguir un fuerte empoderamiento profesional. Lo que se refleja en la integración de nuevas acciones y dinámicas participativas al interior del aula que mejoran el clima educativo y potencian las capacidades del estudiantado, como el uso de nuevos recursos

para el aprendizaje, así como en la flexibilización de los métodos de enseñanza y disciplina, replicando lo visto en cuanto al uso del color, los cantos y juegos en el trabajo con niños y niñas. En esta línea, los aprendizajes reportados también se reflejan en la ampliación de los espacios de libertad y expresión de los estudiantes, favoreciendo momentos de interacción fuera de la sala de clases.

“Pero que me gustó de ahí la forma de hacer las cosas distintas por ejemplo eeh escuela municipal cuaderno croquis, lápiz grafito, goma...y en ese colegio cuaderno de dibujo y NO HABÍA, NO EXISTE el lápiz grafito, ahí todo se hace a lápiz color y el niño cuando aprende su lección tiene un minuto de pintar y hacer lo que él cree necesario para su aprendizaje con su dibujo, sus colores, le pone vida a su aprendizaje” P17:sujeto11\_parte1.txt-17:6 (101:101.)

En este sentido, se refleja una mejora en la disciplina y el orden entre los estudiantes y un mayor compromiso de parte del profesorado con la realidad social de los estudiantes. Esto último también atrajo el acercamiento de los profesores noveles a otros colegas para comentar la experiencia vivida y las nuevas estrategias que están implementando.

#### *Facilitadores del proceso de Aprendizaje.*

Los mayores facilitadores de los aprendizajes mencionados son el conocimiento de otras realidades educativas y del trabajo que se hace en otros ámbitos, como el estudio e investigación, de esta manera el factor potenciador es la ampliación de las perspectivas de la educación.

Es importante mencionar que el conocimiento de nuevas experiencias educativas permite comparar y reflexionar sobre la propia realidad, generando cambios y mejoras en este sentido.

El conocimiento de la visión de expertos en el sistema educativo resolvió dudas y en ocasiones ratificó algunos conocimientos adquiridos en la formación universitaria o en la propia experiencia docente.

#### *Desafíos y Sugerencias.*

Los desafíos estimados por los profesores noveles siguen la orientación de las transferencias, ya que se pretende continuar con lo realizado hasta el momento, pero además ampliar el abanico de posibilidades en las prácticas pedagógicas, referidas a dinámicas novedosas y nuevas estrategias de manejo de la disciplina.

En este sentido, se desea seguir y ampliar la aplicación de juegos didácticos y dinámicas participativas que mejoren la disposición al aprendizaje, así como continuar con espacios para la expresión y libertad de los estudiantes.

Considerando la potente valoración que los docentes noveles tienen de este dispositivo, se sugiere que, de reiterarse estas experiencias, se puedan contemplar las diversas expectativas y necesidades de aprendizaje de los participantes y que el acercamiento a otras realidades educativas permita, de manera permanente, un proceso reflexivo y una familiarización con los procesos vividos en el aula.



Un número reducido de participantes consideró que las salidas a terreno pudieron mejorar su organización o incluir otras experiencias que estuvieran más cercanas a su propia realidad educativa.

Las principales sugerencias van por la línea de la organización de las salidas a terreno, en cuanto a una mejor coordinación de las fechas, horarios y el cumplimiento de la propuesta inicial, debido a la planificación personal de cada profesor, quienes solicitan que las salidas no sean en fin de semana.

También se propone aumentar el número de pasantías, incluyendo nuevas experiencias educativas, en lugar del seminario o jornadas. También se recomienda que estén menos concentradas en un período específico y que se permita una absorción menos intensa y específica de los conocimientos.

#### *Dispositivo Jornadas.*

Su foco se centró en fortalecer el trabajo pedagógico de los docentes noveles entregando reflexiones, ideas, metodologías y experiencias que enriquezcan las prácticas y mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los objetivos planteados para las jornadas son valorados como satisfactorios, ya que se considera que los temas tratados fueron relevantes y sirvieron de gran utilidad para el trabajo concreto en el aula. Las temáticas fueron significativas y acordes a la realidad vivida por los profesionales aportando, en gran medida, un mejor desempeño del rol docente. La metodología

utilizada en las sesiones fue de gran aceptación ya que permitió la participación activa de cada profesor novel.

No obstante lo anterior, una minoría de profesores criticó la estructura expositiva de cada jornada y consideró que el acercamiento fue poco realista; también los temas tratados por una parte de los profesionales, fueron abordados desde la formación inicial, con lo cual pierden significancia aunque reafirman conocimientos.

#### *Aprendizajes y Transferencias.*

Las jornadas fueron ampliamente valoradas por el conjunto de profesores, todos concuerdan que logró cumplirse el objetivo planteado y existe acuerdo respecto de que las temáticas trabajadas (Convivencia, Reuniones de Padres y Apoderados e Inclusión en el aula) fueron pertinentes y abordadas de manera contextualizada al quehacer del profesor en el ámbito municipal.

En cuanto al impacto que generó este dispositivo, es posible sostener que lo hizo principalmente en relación al fortalecimiento de competencias técnicas o específicas del profesor, tanto a nivel del desarrollo de estrategias, técnicas y actividades para trabajar con padres y apoderados, especialmente en reuniones, cómo con la incorporación de nuevas herramientas y estrategias para fortalecer el trabajo pedagógico, atendiendo de manera inclusiva la diversidad dentro del aula.

“Tonces el trabajo con los padres ahí es fundamental, este año no trabajé tanto con padres porque... me costó llegar a la primera reunión, pero por lo que escuché de ella, claramente el acercamiento de los padres va a ser más fuerte, hacer actividades con los padres en reunión de apoderados” P16: sujeto9\_parte1.txt - 16:30 (377:377).

Finalmente, otro aspecto referido como logro, es la ampliación de puntos de vista para entender el concepto de inclusión en el aula y comprender el rol del profesor desde una mirada más integrada que considera una mayor personalización de la educación.

La realización de estas jornadas permitió también avanzar en el fortalecimiento de competencias transversales, específicamente en cuanto valorizar más las propias competencias profesionales al contrastar lo que hacía el profesorado, versus lo que se promovía en las actividades de exposición y, por ende, reafirmar su propia labor.

#### *Facilitadores del proceso de Aprendizaje.*

Entre los facilitadores, planteados por los profesores entrevistados, se encuentran tanto aspectos de contenido como de estructura de las jornadas y también referidos a la conducción de las mismas. Se valoró, sobre todo, la pertinencia y utilidad de los contenidos, que a juicio de los participantes, era relevante para el mejoramiento de sus prácticas y se adecuaban a sus necesidades y requerimientos del quehacer cotidiano.

Para algunos profesores haber podido interactuar con las expositoras fue un factor beneficioso, tanto para poder comparar experiencias e intercambiar puntos de vista, como para

poder contar con una retroalimentación de ellas, generando esto la posibilidad de reafirmar su labor o sus ideas. La calidad de las expositoras fue también un aspecto que otorgó valor agregado a las jornadas dando mayor credibilidad a los temas tratados.

### *Desafíos y Sugerencias.*

Entre los desafíos identificados con relación a este dispositivo, es posible señalar que el trabajo con apoderados se vislumbra a futuro como una oportunidad de practicar los aprendizajes incorporados, así como la consideración de necesidades especiales de aprendizaje con cada uno de sus alumnos. Tal vez sería interesante que, una vez que se han implementado ciertas acciones, los profesores tuvieran una nueva jornada o un encuentro a partir del cual dieran cuenta de los cambios percibidos, las dificultades enfrentadas, y nuevamente se generaran estrategias de trabajo para fortalecer, aún más, este ámbito del desempeño del profesor.

Con el objeto de reforzar aprendizajes en este dispositivo se sugiere considerar que la metodología expositiva implementada pudo ser un generador de cierto aburrimiento y cansancio para algunos profesores. Otro aspecto que influyó en la sensación de cansancio fue el horario en que se llevaron a cabo y la duración de las jornadas.

De realizarse nuevamente este tipo de actividades, recomendaríamos se efectúen en un horario en el cual se aproveche al máximo el estado de alerta de los profesores. También podrían desarrollarse en ambientes donde exista dedicación exclusiva a la jornada, tal vez entornos fuera de la ciudad, con actividades out-door y de trabajo grupal, además de considerar actividades diversas donde se consideren los diferentes estilos de aprendizaje de los profesores participantes.

Se considera muy interesante mantener la posibilidad de invitar a colegas a participar de las jornadas porque contribuye al estrechamiento de lazos entre colegas de un mismo establecimiento.

Otras recomendaciones que se expresan en materia de jornada, tienen que ver con el aumento y la ampliación de temas. Se solicita incluir dentro de los tópicos abordados, el manejo disciplinar, el desarrollo personal y autoestima y otros temas técnicos vinculados con el ejercicio docente.

#### *Dispositivo Seminario.*

Su foco estuvo puesto en la sensibilización de la opinión pública sobre la relevancia del trabajo con profesores noveles y su importancia en la mejora del sistema educativo.

Las visiones más frecuentes acerca de la evaluación del seminario tienen que ver con la explicitación de la temática de los docentes noveles, hecho que contribuye a la sensibilización respecto al tema y que, además, fortalece la seguridad profesional de los docentes principiantes. También destaca la calidad de la intervención de las investigadoras argentinas, quienes comparten los hitos más importantes dentro de su experiencia, acercando a los participantes al proyecto de inserción.

Sin embargo, el impacto de este dispositivo en relación con el resto de los elementos del proyecto es bajo, puesto que las expectativas consideraban experiencias más concretas de investigación, o bien, porque el evento resultó cansador por su metodología expositiva.

### *Aprendizajes y Transferencias.*

Teniendo en cuenta que los Seminarios son al inicio y al final del Proyecto, no aparece como un dispositivo que a los docentes noveles les haya promocionado saberes, modos de hacer las cosas o un desarrollo en lo personal pues, efectivamente, tenían un propósito más general.

No obstante lo anterior es posible señalar que en cuanto al objetivo de sensibilización, se logró que los profesores noveles tomaran conocimiento de la experiencia de inserción en Argentina, lo que permitió explicitar la problemática de inserción de profesores noveles en otros sistemas educativos. Debido a que la temática del docente novel no está plenamente instalada en la agenda pública, se hace necesario buscar un marco político-educativo que incorpore como relevante el tema de los docentes principiantes.

“Y que nos dijeran, ya usted, usted para nosotros también era importante y escucharla a ella como les iba con los profesores noveles y todo fue importante escuchar una expositora, sobre todo que viniera una expositora de argentina y juntarnos con ella y hacer preguntas y todo eso, inquietudes... fue bastante bueno.

P12: sujeto1\_parte1.txt - 12:70 (520:520).

### *Facilitadores del proceso de Aprendizaje.*

En relación al Seminario, los profesores no refirieron facilitadores sin embargo, en algunos casos, valorizaron la experiencia académica y profesional de la expositora argentina y el hecho de que se planteara la realidad del profesor novel. La posibilidad de realizar un taller más personal con la expositora posterior al Seminario permitió una mayor comprensión del concepto

“docente novel” que no dominan y expresarse libremente en un taller de escritura pedagógica que realizó especialmente para el grupo de participantes del proyecto, inicio caminos para la reflexión colectiva y personal de la etapa de desarrollo profesional que estaban viviendo.

*Desafíos y Sugerencias.*

La evaluación sobre el cumplimiento de objetivos se vio afectada por dos razones principalmente: por una parte se dio una tendencia a confundir Seminario con Jornadas, debido a la similitud en cuanto a la metodología expositiva de éstos. Por otra parte, quedó pendiente con este grupo la realización del Seminario de Cierre que, de alguna manera, podría haber contribuido a comprender mejor el sentido de los seminarios dentro del proyecto.

Al llevarse a cabo nuevas acciones con estos propósitos, se sugiere que incorporen la participación activa de profesores noveles que puedan exponer sobre algunos tópicos de dominio, o experiencia, que puedan llevar a nivel de ponencia y se pueda discutir mayormente sobre los temas tratados. Por otro lado podría ser interesante invitar a participar de este tipo de actividades a otras entidades tales como centros de investigación, Universidades estatales y privadas que imparten Pedagogía, Corporaciones educacionales, entre otros.

Acercas de la intervención en los seminarios se propone que la fecha de la exposición se posponga para una etapa más avanzada del proyecto, o bien, al final de éste. También se sugiere incluir a otros expositores, de modo de contar con más experiencias exitosas en investigación educativa, y que éste se realice en más fechas.

*Satisfacción de necesidades planteadas por profesores noveles.*

Las principales dificultades experimentadas por los profesores noveles al ingresar laboralmente al sistema educativo, según el diagnóstico realizado el año 2010, fueron de carácter tanto administrativo como técnico-pedagógico, siendo altamente relevante el ámbito de relaciones interpersonales, no sólo como fin en sí mismo, sino también como una herramienta de apoyo para una inserción adecuada al sistema educativo. Junto a lo anterior, se hace referencia a la dificultad interna de manejar aspectos relevantes del bienestar personal y profesional, como la sobrecarga de trabajo y el autocuidado. Lo anterior muestra que el fenómeno de inserción de los profesores noveles es complejo involucrando aspectos, tanto de orden profesional, como interpersonal.

El desarrollo de los resultados se realizó contrastando las diferentes necesidades evidenciadas en el diagnóstico realizado a través de los focus group, las encuestas y los aprendizajes valorados al participar en el programa de acompañamiento.

*Aprender sobre aspectos propios del establecimiento tales como horarios, labores administrativas, actividades, uso de espacios, cultura, ritmos, tareas, etc.*

En lo referido a este tipo de necesidades de aprendizaje, al conversar con los profesores noveles entrevistados, fue posible establecer que para ellos hay ciertos aprendizajes que aplican al proyecto y otros que no son atribuibles a éste, por una parte debido a las actividades desarrolladas en el proyecto y, por otra, debido a que según su punto de vista son aprendizajes que debieran producirse en la práctica.



Los aprendizajes que no aplican al proyecto son aquellos referidos a los aspectos específicos de cada establecimiento y que responden a elementos propios de la cultura de cada organización. Por ejemplo: normas internas, rituales, entre otros. También son considerados dentro de esta categoría aspectos relativos a las funciones del profesor en general, ya sean labores administrativas o aspectos de horarios, ya que esos elementos, a juicio de los profesores, corresponden a un aprendizaje que se produce en terreno, en forma directa y con el paso del tiempo.

En lo que respecta a aprendizajes que sí aplican al proyecto, están aquellos relacionados con un aprendizaje de tipo estratégico. A juicio de los profesores el proyecto permitió promover un cambio de actitud del profesor novel ante el proceso de inducción informal ya que, principalmente, las mentorías proporcionaron herramientas para observar, analizar y reflexionar sobre los elementos involucrados en un proceso de inserción a nivel de cultura escolar.

Es, por tanto, un logro y una responsabilidad del proyecto contribuir a generar una actitud reflexiva y proactiva frente al proceso, esto es, no esperar a que se presenten las situaciones o recibir indicaciones, sino más bien preguntar, informarse, solicitar apoyo, buscar herramientas, entre otros. Además, se valora el acceder en forma autónoma y reflexiva a información sobre sus responsabilidades u otros temas que les competen como profesores.

“...pero también tengo compañeros que tienen mi edad o que llevan trabajando el mismo tiempo que yo... yyy que muchas veces no saben a qué atenerse frente a ciertas situaciones... entonces, se asustan mucho con algo que a lo mejor es muy sencillo, o simplemente cuando llegaron les pasaron el proyecto PEI, después de un año ((ríe)). Yo cuando llegué, justo lo habían impreso el proyecto, justo y me

lo leí completito, entonces claro sé más o menos como se hacen las cosas, pero es algo que nace de la necesidad que uno tiene de ir preguntando a los docentes más antiguos, en caso de que uno no entienda algo, o a los mismos jefes técnicos, o dirección y todo, uno no puede quedarse con la inquietud, tiene que ir, pero si ayudó bastante la mentora porque no es de la escuela de partida, segundo les hace una segunda lectura, porque tiene muchos más años de trabajo en las escuelas que nosotros, yyy... también esto de llamarnos a reflexionar de manera crítica frente a lo que pasa. ¿Por qué nosotros no hablamos antes en los consejos que son tan técnicos, tan dictatoriales de parte de los directivos? Nunca se analizan estas cosas entonces...” P1: Focus\_A\_parte1.txt - 1:10 (33:33).

Durante este proceso de aprendizaje los profesores noveles rescatan y valoran el haber discutido con las mentoras sobre los aspectos señalados y, también, haber logrado generar una visión diferente, más amplia y comprensiva de la importancia y estructura del PEI, aprendiendo cómo a nivel de su quehacer en aula, este es aplicable y realizable. Además, como facilitador de este aprendizaje valoran el acceder a las opiniones, experiencias, consejos y realidades de inserción de sus Mentoras y de otros colegas. En este sentido, suelen usar el método de comparación para contrastar sus opiniones y experiencias y así obtener nuevas perspectivas. El acceso a compartir experiencias en este escenario también contribuyó a llevar a cabo reflexiones sobre el sentido de su quehacer y su contribución al proyecto educativo, así como en otros ámbitos del quehacer del profesor.

*Lograr un establecimiento de relaciones fluidas y positivas con colegas más antiguos.*

En lo referido a este aprendizaje los profesores noveles consideran que es uno de los que más se ven impactados por el proyecto de intervención. Puntualmente responsabilizan a dos dispositivos de este logro: Talleres, en primer lugar, y Mentorías, en segundo.

No obstante lo anterior, hay algunos profesores que, al haber tenido una inserción más fluida en forma autónoma, no se identifican con estas necesidades de aprendizaje y por ende centran su atención, dentro del proyecto, a otros ámbitos de aprendizaje más relacionados con prácticas pedagógicas, autocuidado o autovaloración. Ahora bien, aún así aquellos profesores que consideraron no verse tan beneficiados en este punto, reconocen que, en sus colegas y compañeros de taller y/o mentorías, se produjeron cambios a propósito de las actividades desarrolladas, lo cual permite establecer que el proyecto sí logra satisfacer este tipo de necesidades de aprendizaje en el ámbito de interacción dentro del centro.

“yo creo que el proyecto en sí no me ayudó a establecer relaciones, soy muy, yo me sé cuidar bien con la gente, a pesar que yo tenía mucha desconfianza con mis colegas y no confiaba en un momento, también me aislé, como lo pasó aquí también a D1 eeh, pero después me fui integrando sin necesidad de participar en ningún grupo. Yo pertenezco a la escuela no más y todos los demás son mis compañeros de trabajo, y leseo con todos y cuando tengo que pedir ayuda, la pido... yo no tengo esa dificultad, yo creo que lo fui superando más que nada por mi propia cuenta, más allá del proyecto que en realidad yo rescato más los talleres que, las mentorías y los talleres, pero los talleres me ayudaron más a expresarme más con dirección, ahí era como más mi real traba” P1:  
Focus\_A\_parte1.txt 1:14 (50:50).

Principalmente, el taller es un espacio de aprendizaje pues posibilita aprendizajes en dos ámbitos: aprender haciendo, lo que permite y promueve la ejercitación de relaciones humanas más asertivas y participativas, ya que se practica más el conversar, interactuar, escuchar, retroalimentarse en grupo y con un margen de autogestión que sólo este escenario brindó con el método de educación democrática.

Por otra parte, el taller permite aprender conociendo, ya que el contenido de aprendizaje también estuvo mayoritariamente referido a las problemáticas sobre interacciones dentro del establecimiento, en que son trabajados mediante el método de investigación protagónica a través de lo cual logran tomar conciencia de sus propias responsabilidades frente a los conflictos, y visualizar otras alternativas en la gestión de problemas referidos a las interacciones con colegas más antiguos.

Lo anterior, posibilitó generar aprendizajes, no sólo a nivel reflexivo, sino también a nivel práctico. Para los profesores uno de los grandes logros fue llegar a superar el rol de observador e intervenir activa y reflexivamente en sus problemáticas, o sea empoderarse, lo que se ve reflejado en transferencias en las relaciones con pares (empatizar más, promover colaboración) y, también, con figuras de autoridad. Todo esto se logra practicar en espacios formales de interacción como los consejos o reuniones con directores por ejemplo.

“Es que antes del proyecto yo observabaaa, me sentía incómodo yyy y me callaba, y después del proyecto de cierta forma tengo más personalidad y de verdad tengo más confianza en miras a plantear mi inquietud. Ahora, no es una

confianza plena de ir a pararme a dirección y decir esto me molesta, y esto y esto yyy tengo una propuesta... así, así noo pero pero sí tengo más confianza en plantear mis inquietudes, es decir, si necesito pedir un permiso pedirlo, antes no lo hacía y me callaba y me las arreglaba por mi cuenta...pero sí observaba lo que sucedía.” P1: Focus A. parte 1.txt. 1:32 (235:235).

*Afrontar o responder adecuadamente los cuestionamientos a su labor profesional.*

Para los profesores participantes del proyecto, un aprendizaje importante que genera mayor confianza en su quehacer se relaciona con la capacidad para afrontar situaciones en las que su labor profesional es cuestionada. En varios casos, se producían dificultades porque además de tomar decisiones, no sabían cómo argumentarlas, lo que inducía a desvalorizar su propia labor pedagógica.

Se aprecia un reconocimiento de haber desarrollado logros en este punto especialmente en dos ámbitos: la capacidad de afrontar con autonomía decisiones profesionales, aprendiendo a determinar las situaciones en las que necesitan contar con apoyo, y aquellas que son propias de su competencia profesional debido a que logran discriminar a través de la reflexión, sobre sus potencialidades y limitaciones. De esta manera, consiguen tomar decisiones que consideran pertinentes y también logran argumentar por qué lo hicieron, a partir de criterios pedagógicos que son comunicados con mayor seguridad y claridad. Esto, a juicio de ellos, ha tenido resultados positivos produciéndose un círculo virtuoso, y valoran altamente el uso del lenguaje como una estrategia adecuada para darle peso a las decisiones que se toman.

“A mí me ayudó bastante porque por ejemplo... cuandoo el cuestionamiento profesional lo viví cuando fue la evaluación, cuando me dijeron a usted la vamos a evaluar positivamente si pide traslado, o negativamente, a pesar de que todo lo cual que me estaban evaluando, yo sabía que el año pasado que lo hago bien, y con la evaluación del “educando en tu comuna” y de otra gente en mi practicante y de la gente de la universidad que iba a evaluar a mis practicantes, de todo eso se ve que lo hice bien. Entonces, vine y pude argumentar igual como argumentaba antes... o sea, argumentar lo mismo, pero con otras palabras... eso me ayudó el proyecto a través de los talleres y las mentorías aah, a indagar en ese curriculum oculto de mis colegas y saber qué palabras precisas utilizar no se sintieran atacados, pa que mi jefe de UTP ni el director no se sintieran atacados”. P 1: Focus\_A\_parte1.txt - 1:28 (105:105).

En cuanto a cómo se fue promoviendo este aprendizaje, los profesores señalan que el método más favorable fue contar con las retroalimentaciones de pares, en las que se hacía referencia a experiencias de otros, argumentaciones de varios profesores, conversaciones sobre puntos de vista en la toma de decisiones. En este sentido el taller es mencionado como el principal escenario de aprendizaje de estas capacidades y, en segundo lugar, las mentorías.

*Manejar apropiadamente la sobrecarga de trabajo implementando acciones y actitudes de auto cuidado.*

Para los profesores que participaron del proyecto esta necesidad es considerada sensible y de alta importancia para su bienestar. Ellos lamentan que a propósito de su participación en el proyecto no lograran directamente resolverla.

En este punto se llega a un tema crítico, referido a cómo afrontar la sobrecarga a través del proyecto, siendo que la misma participación en éste, aun cuando es altamente valorizada y considerada como necesaria, ya implica adicionar trabajo y sobrecarga bajo las condiciones actuales de participación en el proyecto. Por otro lado se discute acerca de qué le compete al proyecto propiamente tal, y concuerdan que si bien debiera haberse trabajado en forma más universal, también hubiese implicado una instalación del tema de manera que no se entienda como “aprender una técnica”, sino más bien haber puesto esta problemática de manera que cada novel hubiera tenido la oportunidad de reflexionar sobre esto, tanto personal como grupalmente.

Es decir, la importancia de esta problemática es tal que el trabajo del tema dentro del proyecto no debería estar sujeto a “si aparece o no”, sino más bien una línea de intervención, no con enfoque técnico sino más bien en la misma línea de los talleres de corte reflexivo-aplicado.

“Yo lo que voy a hablar, va a ser una propuesta más que nada... yo creo que para otra vez deberían incluir para otras instancias si se vuelve a hacer el proyecto de inserción, para los próximos noveles... eeeh algún taller que nos ayude a luchar contra lasss... a sobrellevar las presiones del sistema, que es comoo decir basta, que se yo... “P 1: Focus\_A\_parte1.txt - 1:48 (236:236).

Si bien el proyecto no impacta de la manera esperada por los profesores, indirectamente reconocen que ayuda a tomar conciencia del estado personal en cuanto al manejo que se hace de

las cargas de trabajo, y de que es una responsabilidad personal gestionar este tipo de situaciones. Al respecto atribuyen que estos logros se produjeron gracias a los talleres y mentorías.

En lo referente al autocuidado, este es expresado más bien en términos de desahogo y no tanto desde un punto de vista global que implica un conjunto de acciones y puntos de vista de autocuidado. Este punto es satisfecho principalmente en talleres y luego a través de las mentorías.

*Aprender a gestionar el tiempo, manejar mejor los aspectos disciplinarios en el aula y fortalecer estrategias de enseñanza-aprendizaje.*

En general, al ser consultados, plantean que el trabajo invade los espacios personales y no se resuelven los problemas de gestión del tiempo. Esta necesidad sigue ocasionando tensiones con una tendencia a querer resolverlo.

En el grupo se menciona lo complejo que se torna gestionar la participación en el programa y la gestión de los tiempos, debido a que sienten que desean mejorar esta situación pero el mismo programa, a la luz principalmente de las tareas y especialmente las mentorías, les implicó cansancio y dificultades para responder a los requerimientos en forma puntual. O sea, fue un factor que más bien contribuyó a dificultar esta gestión más que facilitarla. No obstante, reconocen que en los Talleres pudieron ejercitar esta habilidad pero que lamentablemente no pudo ser transferida a otros espacios del quehacer del profesor.

En relación al manejo de la disciplina, esta situación no es referida al momento de consultar, más bien se centran en el tema de la sobrecarga y gestión del tiempo. No obstante en la



evaluación por dispositivo es posible detectar que existe contribución del proyecto, aunque incipiente, en relación con otros logros tratados.

Para el grupo de profesores que participaron del programa, la satisfacción de necesidades referidas a estrategias de enseñanza, está favorecida principalmente por los dispositivos de talleres y mentorías. En este sentido, concuerdan que se han producido cambios en cuanto a cómo enfrentar el proceso pedagógico, pues han conseguido un punto de vista más flexible y, también, más herramientas en la toma de decisiones pedagógicas, así como en las transferencias de dinámicas o flexibilización de métodos de aprendizaje. Todos estos aprendizajes los profesores los relatan estableciendo una conexión inmediata con los procesos de colaboración y reflexión conjuntos, tanto con mentoras como con los colegas en las sesiones de taller.

*Valorizar la formación inicial recibida y ponerlo en práctica durante su labor pedagógica.*

En cuanto a la formación inicial, es posible sostener que no hubo un direccionamiento claro sobre la satisfacción de esta necesidad a propósito del proyecto. Esto porque para algunos profesores se logró apreciar mejor la formación inicial, por ejemplo, en cuanto la valoración de la investigación ahora que conocieron el método de la Investigación protagónica, o bien reconocer la calidad de la formación inicial al darse cuenta que dominan temas que otros colegas no trataron durante su formación universitaria. No obstante, para otros profesores sucedió lo contrario, sintieron aún más que había elementos pendientes en su formación.

“Ahora sí considero que faltó más método en algunos contenidos, en actividades curriculares específicas, pero por otro lado también me siento muy contento porque soy, me siento un docente crítico, que reflexiona sobre mi práctica, que también me enseñaron el método de investigación acción... yyy... y que al final eso nos hace, yo me siento muy preparado ahora, y me ayudó darme cuenta con los... a pesar de que los critico porque lo aprendí mucho mejor en la universidad, las jornadas me permitió darme cuenta de que eso lo tenían ahora, o sea, yo me siento más preparado” P 1: Focus\_A\_parte1.txt1:24(289:289.).

Es por esto que frente a esta necesidad no se puede hablar de cambios significativos, ya que impactó en sólo algunos casos y de manera diversa, por lo que es posible sostener que en este ámbito intervienen otros factores como la experiencia personal y la entidad de educación superior de origen.

#### *Visión global del proyecto.*

A continuación se presentan opiniones de los profesores entrevistados con relación a aspectos transversales, que no pueden asociarse específicamente a un dispositivo, sino que tienen que ver con la experiencia global de participación en el proyecto.

#### *Sentimientos experimentados*

En general los profesores noveles reportan sentimientos de gratitud hacia el proyecto, consideran que fue una experiencia de crecimiento personal y profesional en la que se sintieron mayoritariamente cómodos y valorizados.

Los sentimientos de satisfacción experimentados están especialmente asociados al haber constituido, dentro del proyecto, una comunidad de aprendizaje con los colegas, lo que significó generar lazos afectivos y de compromiso entre ellos. Lo anterior permitió que sintieran confianza entre ellos y experimentaran sentimientos de bienestar personal. Además, fue bastante frecuente oír que se sintieron valorizados profesionalmente al interior del grupo, contando con un respaldo importante por parte de la comunidad de aprendizaje conformada, tanto con los profesionales como con los otros agentes.

“... me gustaba salir de mi trabajo e ir a los talleres compartir con otros docentes que piensan...bueno, tenemos distintas formas de pensar pero, que somos pares, colegas, tan jóvenes y que nos podamos apoyar, me sentí bastante cómoda en el proyecto me gusto bastante, las relaciones con los...con las personas que trabajaban ahí también fue muy buena, ellos fueron muy acogedores, comprensivos, de repente uno tenía alguna complicación y ellos no importa, arreglémoslo, ya bueno... siempre la comunicación estuvo presente... y entonces eso, eso ayudó, sobre todo, lo que es la comunicación ayudó bastante a sentirse cómoda dentro de lo que... eso en general”. P 2: sujeto2\_parte1.txt - 2:23 (146:146).

No obstante lo anterior, también hubo momentos en los que algunos participantes se sintieron incómodos, aunque esto representa situaciones puntuales y minoritarias. Los sentimientos de incomodidad estuvieron más bien relacionados con la modalidad de trabajo implementada. A partir de lo señalado por los profesores en este sentido, pareciera ser que el uso de registros audiovisuales despierta cierta desconfianza en un número reducido de integrantes, y temores de que la información vertida en las sesiones se pudiera filtrar a los establecimientos.

“el hecho de que tú... se te pueda salir algo y a lo mejor algo negativo, con respecto a un clima...al clima laboral y que en un tiempo más a lo mejor una persona lo ve diga no sé... en mi colegio nadie me mira y lo vea alguien del colegio, ¿qué? Oye esta galla vino a puro pelar, esas cosas a mí no, no sé.” P14: sujeto5\_parte1.txt - 14:24 (129:129).

La dedicación horaria que implicó el proyecto, así como tener que realizar las tareas encomendadas, fue también un aspecto generador de sentimientos incómodos, en este caso de agobio y sobrecarga, lo que a veces implicó que algunos profesores cumplieran por compromiso, perdiendo de vista el sentido de dichas actividades dentro de su proceso de inserción.

Otro sentimiento que se despertó en algunos casos estaba relacionado con los procesos reflexivos iniciados por los participantes. Al respecto se apreció que para algunos profesores el empezar a cuestionarse el quehacer significó sentir cierta inseguridad catalogada como desagradable. Sin embargo este sentimiento fue rápidamente tramitado por los profesores, recuperando la confianza que se había puesto en riesgo.

Finalmente, un último elemento señalado, y que afectó a los profesores, es relativo al trato que se tuvo durante las pasantías, ya que para varios participantes les hizo sentir infantilizados, lo que generó desagrado en ellos. No obstante lo anterior, es importante dejar en claro que los sentimientos predominantes entre los profesores, a propósito del proyecto, son de satisfacción y, particularmente, asociados a un proceso de trabajo colaborativo en el que sienten que son apoyados y valorizados en cuanto personas y profesionales.

A continuación se presenta en la Figura 4, los diferentes sentimientos estructurados según los ámbitos que contribuyeron a que éstos se desencadenaran en los profesores.

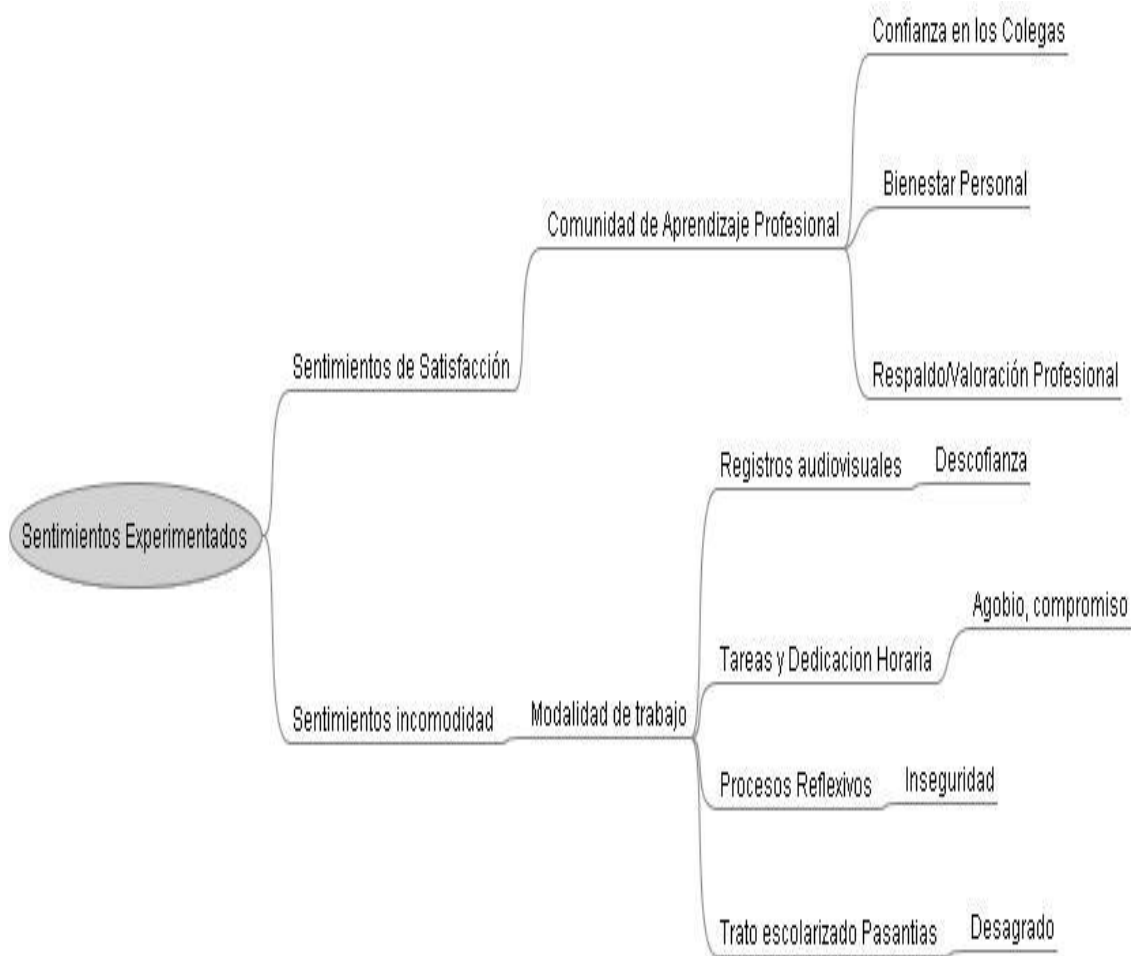


Figura 4. Sentimientos experimentados por los docentes noveles Programa 2010

### *Obstáculos para el aprendizaje.*

Al analizar los diferentes factores que inciden en el proyecto, resulta interesante apreciar cómo, en el ámbito de los obstáculos, se da una actitud generalizada de situarlos internamente. En general, reconocen que los obstáculos obedecen a aspectos propios posibles de manejar y modificar en el futuro. También es relevante considerar que estos obstáculos están relacionados con aspectos que fueron trabajando a lo largo del proyecto, especialmente en Talleres y Mentorías, no obstante, no es posible establecer si esta tendencia a localizar internamente los obstáculos sea un logro del proyecto, puesto que no se cuenta con suficiente evidencia previa sobre este punto.

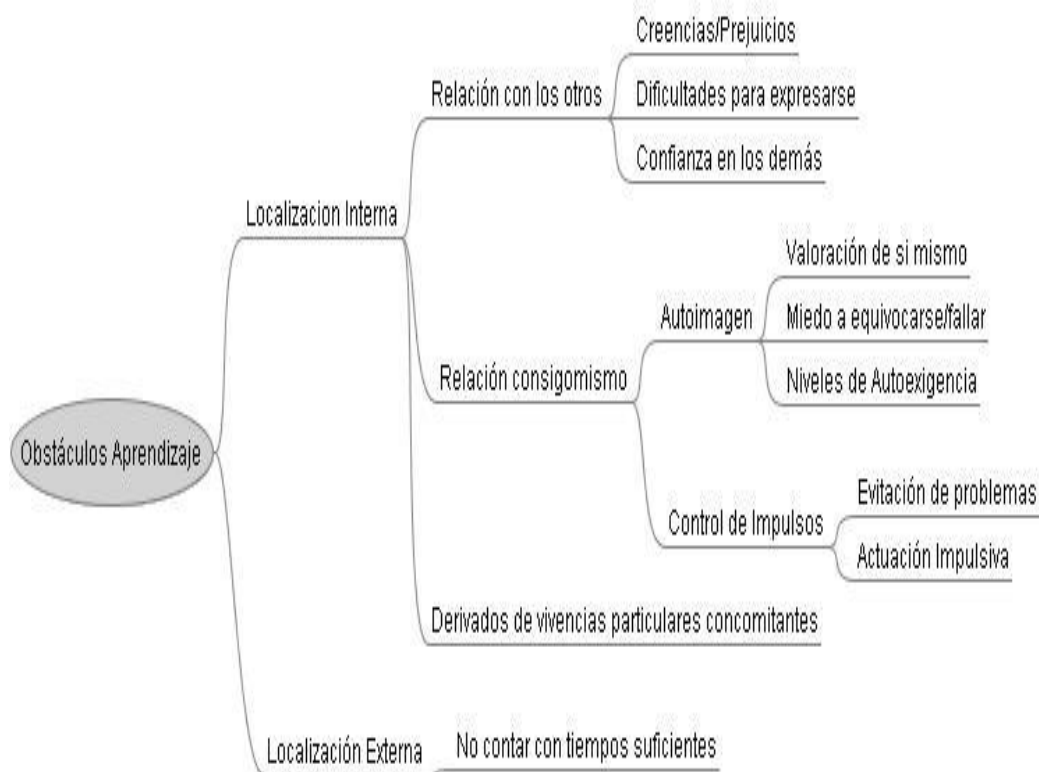


Figura 5. Obstáculos para el aprendizaje señalados por docentes novales Programa 2010

Como se puede apreciar en el Figura 5, los obstáculos de localización interna que afectan el aprendizaje por parte de los profesores noveles guardan relación con dos ámbitos principales: el primero relacionado con los otros, en el que identifican poseer creencias o juicios sobre los colegas, estudiantes o sistema educativo en general; dificultades para expresarse, lo que impide intercambiar experiencias y generar espacios comunes de aprendizajes; y dificultades para confiar en los demás, lo que podría ocasionar actitudes de encapsulamiento o aislamiento dentro de un establecimiento.

Y segundo ámbito referido a la relación consigo mismo: refieren obstáculos asociados a su autoimagen, tales como falta de valorización de sus capacidades, temor a cometer errores y elevados niveles de exigencia que repercuten en los dos obstáculos recientemente mencionados. También en este punto se refieren obstáculos en cuanto a la capacidad de autorregulación, ya que en algunos casos, se tiende a evitar los problemas y, en otros ocasiones, se daba lo contrario tendiendo a reaccionar sin mediar procesos reflexivos.

“Docente: ¡Ah! Después de eso, empecé aaaah...Sabí que, me resultó hasta más, antes no me alcanzaba el tiempo y ¡ahora me alcanzaba el tiempo!... Sííí era como que inconscientemente yo misma me sabotaba ><

Entrevistador: Eso te iba a preguntar, ¿qué eran los obstáculos tuviste que vencer para poder... qué sabotaje te hacías, qué era lo que?><

Docente: Es que yo estaba convencida de que yo no sabía.

Entrevistador: Aaah.



Docente: Eso era. Yo estaba segura que yo no sabía. Que yo estaba ahí porque quería conservar la pega.” P11: sujeto12\_parte1.txt - 11:3 (203:211).

Otros obstáculos identificados por los profesores están asociados a situaciones o acontecimientos no planificados que podrían afectar la disponibilidad de tiempo, ánimo u otros aspectos de orden psicológico necesarios para la participación efectiva en el proyecto.

Finalmente, el único obstáculo situado externamente a los profesores, dice relación con los tiempos. Al respecto, señalan que muchas veces no contaban con el tiempo suficiente para poder dedicarse a cabalidad al proyecto, lo que en numerosas ocasiones implicó retrasos en entregas de tareas, dificultades para conciliar trabajo, proyecto y descanso: “entonces en ese sentido sentí que me faltó tiempo y que en un momento que casi esta cuestión ya de nuevo... pero sé queee es muy bueno el programa, entonces me daba lata no tener esa disposición”. P 3: sujeto18\_parte1.txt - 3:42 (256:256).

### ***Apoyo institucional experimentado por parte del Establecimiento de origen.***

En lo que respecta a los apoyos institucionales por parte de los establecimientos donde se desempeñaban los profesores, se puede apreciar que hubo, en opinión de los profesores noveles, dos actitudes principales que se vieron reflejadas en otras consecuencias para los profesores.

Se observó que los compromisos por parte de los establecimientos fueron de dos tipos: compromisos de aceptación meramente formal, que obedecen a resguardos de imagen como

establecimiento, y compromisos por convicción basados en la creencia de que el proyecto impactará positivamente en los profesores noveles. En el primer caso, este compromiso formal dio origen a dos comportamientos del equipo directivo: falta de apoyo o no contar con apoyo e inconsistencias en el apoyo. En el segundo caso dio origen a comportamientos consistentes de apoyo.

Se puede interpretar que la falta de apoyo se vio reflejada en situaciones concretas, que dificultaban la participación de instancias del proyecto cuando necesitaban permiso y reemplazo dentro de establecimiento. Además, se encuentran las conductas de pasar por alto las experiencias y el cuestionamiento a la participación, lo que dejaba en evidencia que no existía un espacio de valorización y apoyo concreto a la participación del profesor novel en el proyecto. Lo anterior, además, se veía reflejado en ausencia de oportunidades formales para comunicar la experiencia a los colegas.

Otro tipo de comportamiento identificado por los profesores noveles guarda relación con una actitud inicial de ofrecer facilidades para participar en el proyecto, lo que posteriormente se ve obstaculizado por una falta de oportunidades concretas de hacer uso de estas facilidades. Esta situación repercute en que el profesor novel termina teniendo que resolver en forma personal los reemplazos o acciones necesarias para asistir a actividades dentro del horario de trabajo.

Un tercer comportamiento es resultado de aquel compromiso de aceptación por convicción, que se ve reflejado en actitudes de valorización del proyecto tales como: petición de comunicar la experiencia a colegas, espacios de comunicación en el que se consulta por las actividades, se facilitan las salidas, se incentiva a la participación en el proyecto.

### *Desafíos y Sugerencias Globales.*

A nivel general, el proyecto es destacado y podría recomendarse a otros profesores noveles para que participen de sus actividades. Se considera que el proyecto de inserción a los profesores noveles es altamente transformador, puesto que entrega distintos tipos de herramientas para enfrentar las problemáticas surgidas en la práctica docente y, además, genera entre el profesorado una actitud crítica en torno a la labor profesional, a la educación en general y con relación a su propio rol.

También se observa el desarrollo de una mayor seguridad profesional, fortaleciendo la toma de decisiones y el empoderamiento al interior de los establecimientos. Sumado a esto, se genera una mayor conciencia y sensibilización en relación a la inserción de otros colegas al sistema educativo, solidarizando con su ingreso y manifestando que sienten la responsabilidad de acoger y acompañarlo, de acuerdo a la experiencia en el proyecto de inserción.

En este sentido, también fue posible confirmar, a través de los focus group con los participantes del proyecto, que esta sensibilización hacia el ingreso de otros profesores noveles se desarrolla, ya no sólo en el ámbito personal o afectivo, sino que ahora también consideran que pueden entregarlo en el área profesional. Indican que otro de los logros alcanzados al interior de los establecimientos educativos es que se visibilizó la problemática novel. Se sienten validados como actores importantes en las instituciones de educación y, por lo mismo, consideran que se comportarán proactivos en el momento de acompañar a otro profesor principiante.

Principalmente, entre las sugerencias a nivel global, se recomienda de parte de los profesores noveles que el proyecto en un futuro alcance una implicancia mayor en tiempo,

evitando recargar las responsabilidades a fin de año, por la sobrecarga laboral que tienen los docentes en estas fechas.

De esta misma manera se solicita que el proyecto de acompañamiento se repita participando éstos y otros noveles. Se solicita también una mayor complementariedad entre los distintos dispositivos.

En lo que refiere al proceso de transferencia de aprendizajes, se considera necesario apuntar a un mayor involucramiento de los establecimientos educacionales en donde se desempeñan los profesores noveles. Esto permitiría también que las transferencias a las instituciones se gesten de manera fluida e involucren a los demás miembros de la comunidad educativa. En esta misma línea se requiere fortalecer los sistemas de apoyo otorgados a los participantes del proyecto, debido a algunos problemas de permisos y facilidades para su participación.

A nivel de información se recomienda que las condiciones y las características del proyecto completo se especifiquen y queden absolutamente claras en principio, principalmente por los problemas de tiempo con los que se vieron enfrentados los participantes. En este sentido, también se sugiere que se considere como parte del contrato cierto tipo de acompañamiento, debiendo firmar cuando se comienza a trabajar. En esta línea, existen recomendaciones vinculadas a una participación remunerada en las distintas actividades del proyecto de inserción.

Es importante considerar las distintas necesidades de aprendizaje que cada profesor novel posee para que el proyecto impacte más fuertemente. Las posibilidades de retroalimentación en las escuelas es un elemento relevante, así como la inexistencia de problemas graves.

Estos elementos fueron abordados en los focus group con los participantes, quienes reiteran que es importante destinar más tiempo al proyecto; que se debe dar énfasis a la validación de su participación dentro del establecimiento; que se consigne dentro del horario laboral y, también, señalan como importante que la participación de los profesores noveles sea luego de un año del ingreso al sistema escolar, ya que es ahí cuando aparecen los principales problemas profesionales.

### **3.2.4 A modo de Resumen**

En cuanto a la caracterización de los participantes es posible concluir que, entre los distintos hitos significativos, destaca el tener una imagen positiva de algún profesor con el que se estableció contacto en la educación formal, y el desarrollo de una vinculación temprana, con acciones que están relacionadas con la profesión docente, tanto en el ámbito formal como no formal. Estos dos hitos influyeron en la construcción de una cercanía para con la figura del profesor, o guía, y una afinidad con las acciones que este desarrolla, ya sea porque siente agrado o porque se considera con la práctica necesaria para desarrollar dichas acciones. Un tercer hito relevante es la vivencia de las prácticas iniciales o intermedias dentro de la educación superior, que proporciona oportunidades de motivación y desempeño en la labor docente.

Entre los motivos principales de la elección de la carrera de pedagogía se encuentran, en su mayoría, motivaciones internas relacionadas con el gusto y la satisfacción de enseñar, guiar, ayudar, apoyar a otros, particularmente niños y niñas. Se experimenta una importante tendencia a

querer relacionarse con éstos a través de este rol. También se aprecian motivos más analíticos referidos a comprender procesos de aprendizaje o participar en ellos. Se encontraron casos en los cuales más que motivos existían razones de orden más estratégico para el ingreso a la pedagogía, aspecto que el día de hoy influye en las motivaciones que poseen estos profesores como para seguir trabajando en este ámbito.

Por su parte, las personas más significativas en el proceso de elección de la carrera están relacionadas directamente con la labor pedagógica, algunas veces corresponden a familiares, cuyos atributos son valorizados tanto por aspectos técnicos (metodológicos), como transversales (valores, conductas). En este sentido se aprecia una tendencia a identificarse con estas personas e incorporar estas características.

En cuanto a proyecciones profesionales, los profesores noveles se visualizan desarrollando acciones de perfeccionamiento profesional, principalmente en el ámbito pedagógico, y en segundo lugar en gestión escolar. También se visualizan de aquí a cinco años, desarrollando acciones propias de la labor docente, en el contexto municipal, lo que refleja un compromiso a mediano plazo con la educación pública.

Respecto de la evaluación del proyecto por dispositivos, es posible señalar que en las experiencias de talleres –la más valorada de todas las vivencias– los principales aprendizajes, vinculados a las competencias transversales, están relacionados con el ámbito reflexivo, logro de autocontrol, fortalecimiento de la autoimagen personal y profesional.

También se identifican aprendizajes en cuanto a destrezas comunicativas como la expresión de ideas, opiniones, argumentaciones, capacidad de escucha activa, interacción empática y orientación a formar comunidades de aprendizaje. En cuanto al desarrollo de competencias técnicas, estas son logradas de manera más incipiente, referidas a aspectos más pedagógicos y disciplinarios. Los principales facilitadores, están relacionados con la conformación de comunidades de aprendizaje que facilitan los procesos de retroalimentación grupal y vínculos de confianza, también la metodología implementada, de corte democrático e investigación protagónica. Y un tercer facilitador alude a los estilos de organización y coordinación de los talleres. Las sugerencias se orientan en la línea de la reestructuración de tiempos y espacios principalmente.

En lo que se refiere al dispositivo de mentorías, fuertemente valorado por el profesorado, los aprendizajes se orientan tanto desde el punto de vista de competencias transversales, como del de técnicas específicas de la profesión. Los aprendizajes asociados al desarrollo de competencias transversales son la capacidad reflexiva y el fortalecimiento de la seguridad profesional, que se ve reflejado en los procesos de toma de decisiones. En cuanto a las competencias técnicas, se fortalece el empoderamiento profesional que se relaciona en el trabajo con apoderados, en la capacidad de implementar el PEI en el aula y la flexibilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Entre los facilitadores se encuentran: la metodología de trabajo implementada, la figura de la mentora y el uso de pautas que estructuran el espacio. Es importante mencionar que, si bien fue un facilitador el hecho de guiar y aconsejar al profesor novel, eso no estaba pensado en los

objetivos de este dispositivo. No obstante, este hecho es naturalizado por los profesores que vivieron esa experiencia. Se sugiere la inclusión de otros formatos, el aumento de los tiempos y mayor especificidad de los objetivos del dispositivo.

En cuanto al dispositivo pasantías, altamente valorado por los profesores, los aprendizajes más relevantes corresponden a procesos de transformación que implican una mirada más crítica del rol y las metas profesionales, así como las propias prácticas pedagógicas y el sistema escolar. Se dan también aprendizajes de reafirmación de puntos de vista y prácticas pedagógicas, se incluyen el fortalecimiento de la vocación profesional, motivación y compromiso con la labor educativa. Los facilitadores están relacionados con el conocimiento directo de otras realidades educativas. Se sugiere vincular a estas experiencias mayores oportunidades de reflexión y discusión.

Acerca de las jornadas, los mayores aprendizajes en este dispositivo van en la línea de las competencias técnicas o específicas de la profesión, aunque también permitió el fortalecimiento de las competencias transversales (seguridad personal). No obstante lo anterior, los aprendizajes de orden técnico predominan en una lógica de incorporación de nuevas herramientas, técnicas, métodos, etc., más que en el desarrollo de procesos reflexivos propiamente tales. Se consideró, dentro de los facilitadores, la pertinencia y utilidad de los contenidos, la interacción con las expositoras y la calidad del trabajo desarrollado por las mismas. En cuanto a las sugerencias se propone la modificación horaria, el enriquecimiento metodológico y, también, se sugiere la ampliación de temas.



Respecto del dispositivo seminario, la evaluación de la experiencia arroja confusión respecto de los propósitos del mismo, sin embargo se reconoce que esta experiencia permitió visibilizar la realidad del docente novel y ponerla en discusión. El principal facilitador fue la calidad de la expositora. Se sugiere dinamizar este dispositivo y cerrar el proyecto con una sesión de seminario.

En cuanto a la satisfacción de necesidades planteadas al comienzo del proyecto, los participantes señalan avances respecto a sus preocupaciones y problemas, especialmente en cuanto al establecimiento de relaciones fluidas al interior del establecimiento y el afrontamiento al cuestionamiento profesional.

Se observa en el grupo intervenido una mayor conciencia reflexiva, proactividad y empoderamiento profesional respecto a temas que eran difíciles de abordar en un inicio, como eran: la incorporación a los ritmos y cultura del establecimiento, el manejo de la sobrecarga laboral, las estrategias para gestionar el tiempo, el manejo de la disciplina o las estrategias de enseñanza para un aprendizaje efectivo.

En cuanto a los aspectos globales del proyecto, es posible afirmar que se comunican sentimientos de satisfacción, comodidad y bienestar por parte de los profesores noveles, relacionados con la conformación de una comunidad de aprendizaje, lo que implica experimentar que en el trabajo colaborativo pueden darse espacios de confianza, bienestar y respaldo profesional. Los profesores reconocen que existen diferentes obstáculos que pueden dificultar los

procesos de aprendizaje, sin embargo estos son localizados de manera interna y la mayoría se sienten empoderados para poder enfrentarlos.

Finalmente, en cuanto al tipo de apoyo institucional brindado, existió diversidad entre los profesores, primando un apoyo que facilitó los permisos, pero que no necesariamente daba un carácter tan formal al proyecto puesto que no promovía transferencias formales dentro del establecimiento. Pareciera que se hace necesario desde el proyecto gestionar alguna instancia que permita fortalecer la línea de apoyos en el establecimiento en relación a los profesores.

### **3. 3. Tercera etapa Año 2011**

En esta tercera etapa parte se aplicaron encuestas y se realizaron entrevistas iniciales a los diez y ocho docentes noveles participantes del programa de acompañamiento 2011, para recopilar información respecto a las principales dificultades y problemas en el ingreso profesional inicial.

#### **3.31 Diagnóstico de dificultades y problemas de docentes noveles.**

Los resultados se organizan en dos partes: la primera de caracterización del conjunto de profesores, y la segunda dará cuenta de resultados cuantitativos y hallazgos cualitativos referidos a seis dimensiones: formación inicial, primeras experiencias, recibimiento, apoyos, condiciones laborales y desempeño profesional

*Estudio Encuesta.*

*Perfil de Ingreso a Pedagogía: Puntajes de ingreso a la Carrera y Niveles Educativos de los padres.*

Los docentes señalan que los puntajes que obtuvieron en la Prueba de Selección Universitaria para ingresar a la educación superior son los siguientes: 8 docentes (44,4%) obtienen entre 501 y 600 puntos; 7 (38,9%) señala entre 601 y 700, y entre un 5,6% y un 11% obtuvieron puntajes sobre los 700 y bajo los 500 el 83.3%.

En relación al nivel educativo del padre, el 22,2% declaran que tiene nivel universitario; el 11,1% dice que tiene estudios post secundarios no universitario; un 38,9% señala educación media completa; mientras que el 16,7% declara que su padre tiene sus estudios básicos o medios incompletos.

En relación al nivel educativo de la madre, el 22,2% declara que tiene nivel universitario; el 5,5% dice que tiene estudios post secundarios no universitario; el 44,4% señala tener educación media completa; mientras que el 61,1% declara que su madre tiene sus estudios básicos o medios incompletos Este último porcentaje se incrementó en relación al año anterior.

Respecto a la institución donde realizaron su formación docente es posible apreciar que el 55,7% de los docentes encuestados realizó sus estudios en universidades denominadas estatales

regionales (Universidad de Concepción, Los Lagos, Playa Ancha y Valparaíso); el 22,2% en una universidad con aporte mixto (Universidad Católica de Valparaíso) y el 16,8% de los docentes en universidades privadas. Sólo un profesor (5.6%) se formó en un Instituto Profesional.

*Tiempo de ejercicio, Subsector, N° Establecimientos de ejercicio y Jornada Laboral.*

De acuerdo al tiempo de ejercicio de la profesión docente los profesores oscilan entre menos de uno y tres años. La gran mayoría, correspondientes al 77,7%, tiene un año de ejercicio y el 100% dos años como máximo.

En relación al nivel donde ejercen docencia, los datos señalan que este año la mayoría de los profesores participantes del proyecto se desempeñan en el nivel de educación media (50%). En segundo lugar, al nivel básico, hay un 33,3% (6). También se contó con educadoras diferenciales (2) y un profesor de educación básica y media.

La mayoría de los docentes tienen a su cargo más de un curso y realizan más de una especialidad. En relación al nivel básico, se observa que los docentes encuestados trabajan en prácticamente todas las disciplinas por su carácter generalista, destacándose Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales, entre otras. Este año, particularmente, se contó con un número importante de profesores que se desempeñan en la Enseñanza Media (7) de los cuales prácticamente todos ejercen en el área de las Ciencias.

En relación al número de establecimiento en el que se desempeñan, al igual que el año anterior, la gran mayoría, el 94,4%, trabaja en un sólo establecimiento y en cuanto a horas de trabajo, similar al Diagnóstico 2009 y 2010, un 88,2% de ellos realiza sobre las 30 horas. Cabe señalar que un sólo profesor se desempeña en 3 establecimientos con una jornada horaria entre 20 y 29 hrs.

*Cantidad de alumnos y profesores con quienes trabajan.*

De acuerdo a la cantidad de alumnos de su establecimiento, los datos señalan que la mayoría, el 62,6%, trabaja en un lugar que tiene menos de 1000 estudiantes mientras que un 37,5%, trabajan en un establecimiento que tiene más de 1000 alumnos. En relación al número de profesores, la mitad trabaja en un establecimiento que tiene hasta 25 profesores. En relación a estas dos dimensiones encontramos dos grupos importantes de docentes, el primer grupo mayoritario, se concentra en establecimientos con menos de 100 alumnos y hasta 25 profesores. El segundo grupo lo hace en aquellos con más de 100 alumnos y sobre 76 profesores.

*Análisis de las percepciones de los profesores en base a Dimensiones.*

Es importante señalar que las grupos de los años 2010 y 2011 son diferentes en cuanto a composición numérica y también en relación a la antigüedad. El grupo de profesores encuestados el 2011 es menos de la mitad de los encuestados el 2010 y, además, con menos años de experiencia, siendo más de las tres cuartas partes profesores con un año o menos de experiencia. Principalmente, debido a que el número es diferente entre los dos años, es que las diferencias sólo

se presentarán para toma de conocimiento, lo importante es atender a la composición del grupo más que a una comparación entre años.

### *Dimensión Formación Inicial.*

Esta dimensión refiere a los reactivos que preguntan por la calidad de la preparación de la formación universitaria referida a distintos elementos. Esta dimensión integra preguntas relacionadas con aspectos técnicos propios del aula, como también otras vinculadas a temas institucionales.

En 2011 el 41,2% de los docentes señala que la formación universitaria no los preparó adecuadamente para el manejo de cursos numerosos. Igual situación se produce en relación a expresar que la universidad no los preparó suficientemente para trabajar la disciplina de los estudiantes, ya que un 41,2% así lo percibe.

El 23,5% cree que la formación universitaria no los preparó adecuadamente para trabajar con otros docentes. Y un 41,2% de los docentes señala que la formación universitaria no los preparó de forma adecuada para trabajar con los padres y apoderados. Estos últimos se concentran mayormente en aquellos de un año o menos de experiencia y provenientes de Instituciones de carácter estatal y mixto. Los tres docentes provenientes de universidades privadas expresan que sí recibieron una formación adecuada para trabajar con apoderados.

El 41,2% manifiesta que la formación universitaria no los preparó adecuadamente para los tareas administrativas del establecimiento, mientras un 23,5% opina lo contrario, concentrándose esta opinión en docentes provenientes de Instituciones de carácter privado.

El 82,3% cree que la formación universitaria sí los preparó para el diseño de clases. Además, el 76,4% señala que la formación universitaria también los preparó con respecto a las metodologías de enseñanza pero no tanto en el diseño de evaluaciones de los aprendizajes.

#### *Dimensión Primeras Experiencias.*

En esta dimensión se incluyen los reactivos relacionados con la percepción de los docentes noveles sobre sus primeros pasos en los establecimientos educacionales. Integran esta dimensión elementos relacionados con el trabajo con los estudiantes, así como también el trabajo con otros docentes en los respectivos establecimientos.

El 44,4% señala haber sentido miedo sobre lo que el resto de los docentes pensó de ellos durante el primer semestre del ejercicio profesional. Al mismo tiempo, el 16,7% de los docentes plantea haber sentido que sus estudiantes lo intimidaban durante el primer semestre de ejercicio profesional.

El 11,2% expresa que durante el primer semestre de ejercicio profesional hacer clases lo desalentaba; el 27,8% percibe que durante el primer semestre de ejercicio profesional funcionaba a modo de ensayo y error.

### *Dimensión Recibimiento.*

Esta dimensión está integrada por aquellas preguntas relacionadas con la impresión de los docentes sobre la acogida recibida en los respectivos establecimientos, tanto en los aspectos formales como en los informales.

El 66,7% de los docentes dice haberse sentido bien acogido por los directivos de los establecimientos. Igualmente, el 61,1%, expresa haberse sentido bien acogido por los docentes del establecimiento. Sin embargo, el 61,1% manifiesta que los directivos no les realizaron un proceso de inserción formal, y el 33,3% expresa que los docentes tampoco les realizaron un proceso de inserción formal.

### *Dimensión Apoyos al Desempeño Profesional.*

Esta dimensión integra aquellos reactivos relacionados con los sistemas de soporte dentro del establecimiento. Se refiere al apoyo recibido o no por los docentes noveles frente a distintas necesidades.

El 88,9% de los docentes señala que frente a una dificultad han acudido a otro docente en busca de apoyo. En menor medida esto ha sucedido en relación a buscar el apoyo de algún



docente directivo, ya que el 55,5% lo expresa así. Y el 44,5% dice que frente a las dificultades busca la ayuda de un familiar.

#### *Dimensión Condiciones Laborales.*

Esta dimensión integra las preguntas que caracterizan el contexto donde se desempeña el docente novel, identificando aquellos factores que pudiesen ser facilitadores u obstaculizadores de la acción pedagógica.

El 61,1% de los profesores considera no contar con el tiempo necesario para preparar sus clases. El 55,6% piensa que el número de alumnos en las salas es el adecuado para realizar las clases.

Por otra parte, el 38,9% expresa que no existen espacios de trabajo formal que fortalezcan las prácticas pedagógicas en el establecimiento. A su vez, el 44,4% señala que en su establecimiento existe un clima de trabajo adecuado para el desarrollo de prácticas pedagógicas pero, en esta misma línea, el 55,5% expresa que en su establecimiento no existen normas claras para enfrentar los conflictos.

#### *Dimensión Desempeño profesional.*

Esta dimensión incluye a los reactivos referidos a ciertos elementos propios del docente novel que se ven afectados por el trabajo en sus respectivos establecimientos. En este sentido, el

44,5% de los docentes señala que realiza tareas en el establecimiento que los otros docentes no quieren realiza.. De la totalidad de los profesores el 66,7% manifiesta estar muy de acuerdo o de acuerdo con la expresión “Me siento muy cansado cuando termina mi jornada laboral”. Además el 66,7% señala no sentirse preparado para realizar las actividades cotidianas.

### *Análisis de entrevistas iniciales.*

#### *La vivencia de la inserción profesional: la experiencia de recibimiento.*

Los profesores entrevistados reportan diversas visiones respecto del proceso de inserción experimentado, no obstante, un elemento compartido y emotivamente explicitado expresa una inserción escolar abrupta, intempestiva. Los profesores deben resolver la enorme gama de situaciones en tiempos breves e incluso sobre la marcha, lo que se complejiza aún más, ya que el contexto de inserción es compartido como un ambiente duro, complicado y que con dificultad es comprendido. Se produce lo que la literatura ha descrito como “choque con la realidad” adquiriendo esta experiencia la cualidad de “caótica” lo que viene cargado de emociones intensas y, en gran parte, tensionantes para ellos como principiantes.

El proceso acelerado de inserción guarda relación principalmente con el hecho de que gran parte de los profesores noveles entrevistados debieron incorporarse, al quehacer de aula, apenas ingresaron a trabajar a los establecimientos. Ello implicó un comienzo vertiginoso que, además,

estuvo exento de un acompañamiento o inducción formal en la mayoría de los casos. No obstante lo anterior, hubo ciertas distinciones en relación a la forma como se produjeron las inserciones según el modelo de Vonk (1996). Si bien predominan los modelos “Colegial” y “Nadar o hundirse” caracterizados por un proceso más bien solitario, informal y voluntario de inserción, es importante reconocer que existen experiencias de inserción en las cuales hubo cierto acompañamiento de carácter formal con una lógica vertical del apoyo (competencia mandatada).

El formato de inserción al que son expuestos los profesores noveles, al parecer, estaría relacionado con el momento de inserción (momento del año escolar) y con las características de los mismos establecimientos, lo que en algunos casos se veía marcado por el Equipo directivo y, específicamente, por el rol del director. En este sentido, otras formas de recibimiento a los profesores noveles contemplaron presentaciones formales en consejos, realización de entrevistas por parte de algún miembro del equipo directivo, o la transferencia de indicaciones brindada por algún integrante del establecimiento instruido para ello. También hubo experiencias de recepción solidaria por parte de algún par novel que trabajaba al interior del establecimiento.

Finalmente, se debe resaltar que seis profesores señalan haber tenido una inserción más paulatina y satisfactoria, debido a que se incorporaron a trabajar en forma temprana en el sistema escolar, ya sea a través de prácticas, talleres o alguna actividad que les permitió una aproximación previa a las características del establecimiento, del sistema municipal y del quehacer docente. Las descripciones de este último conjunto de profesores se encuentra menos

cargada de las cualidades descritas al principio, es decir, de procesos de inserción menos abruptos, con menor grado de shock y menos desorden.

***Principales preocupaciones y/o dificultades.***

*Distancia entre la imagen deseada o requerida de alumnos y la real.*

Las herramientas disponibles para la enseñanza requieren de un perfil o tipo de alumno que no es el que se encuentra en las aulas, lo que es percibido por los profesores como un aspecto que dificulta el proceso de enseñanza. Para poder enseñar adecuadamente requieren que sus alumnos presenten características de base como la atención, concentración, motivación para el aprendizaje, respeto por sus pares y la autoridad, entre otros. Sin embargo, las características de sus alumnos se distancian de ello, siendo los problemas conductuales y la desmotivación, derivados de la condición social en que viven los niños, los expresados como los más invalidantes para la enseñanza y aprendizaje.

*Distancia entre la imagen de profesor deseada versus la requerida para enseñar en dicha realidad escolar y con dichos estudiantes.*

Dada esta realidad que se presenta de manera casi determinante, resulta que gran parte de los profesores manifiestan una incomodidad y una sensación de impotencia para llevar a cabo su

labor de enseñanza, teniendo que dedicarse y esforzarse por modificar, contrarrestar o, al menos aplacar en alguna medida estas condiciones desfavorables para el proceso de enseñanza. Al respecto, surge la percepción de que el perfil del profesor, requerido para hacer frente a esta realidad, se distancia de lo que ellos conocen y saben hacer debido a que, en general, fueron formados y aprendieron a enseñar en contextos más bien ficticios y, por ende, no se perciben como suficientemente “competentes” para desempeñarse con éxito, entendiendo que su rol asumido es intentar asegurar resultados de aprendizaje en sus estudiantes.

En este sentido, el conjunto de profesores no sólo atribuye a los alumnos la causa de las dificultades en el proceso de enseñanza, sino que también lo focaliza en su responsabilidad profesional, aunque la causa de sus dificultades profesionales es situada más bien en el proceso de formación inicial.

Entre los problemas referidos a los alumnos, se encuentra la descripción de un contexto de vulnerabilidad escolar manifestada en violencia, desesperanza, desmotivación por el aprendizaje escolar, diversidad.

Entre las dificultades referidas a los profesores, se encuentra principalmente la existencia de relaciones profesionales deficientes con los colegas, debido a la resistencia para lo nuevo ya que pesa la tradición, no se sienten escuchados y priman las formas individuales de resolver los problemas del quehacer docente. A lo anterior se agrega que, en algunos casos, se describen situaciones difíciles, tales como los juicios y críticas de colegas o directivos sobre su desempeño

profesional, e incluso la posible ocurrencia de maltrato por parte de ellos u otro estamento escolar.

Por otro lado, describen verse enfrentados a la gran dificultad para responder tempranamente a múltiples demandas de carácter pedagógico, psicosocial, asistencial y burocrático que producen sobrecarga, debiendo hacerlo con prontitud y en muchas ocasiones en forma autónoma, es decir, con escasas orientaciones, dando origen a error y retraso en su quehacer. Lo anterior se suma al hecho de que se sienten demandados por entregar o conseguir resultados de aprendizaje, que si bien para ellos sería la labor más próxima a su quehacer profesional (aunque discrepen en relación al fin), estaría interferida por tener que responder a estos otros requerimientos, por lo general, urgentes y emergentes.

Otra dificultad experimentada es poder generar estrategias de enseñanza que consigan motivar a sus alumnos, que propendan al aprendizaje significativo y sean pertinentes. Pero deben ser capaces de hacerlo en contextos como los señalados, con materiales obsoletos, métodos tradicionales y sistemas de evaluación centrados en contenidos.

Todas estas dificultades experimentadas son percibidas por los profesores generando un impacto en ellos a diferentes niveles. Por una parte, se produce una obstaculización del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea generando atrasos e incumplimientos de planificación, climas inadecuados para el aprendizaje en cuanto a la presión que se genera para responder a ciertos resultados, o utilizar ciertas estrategias conductuales normadas por el establecimiento, y la

consecuente desventaja para los mismos alumnos que serían los definitivamente más afectados al no poder efectuar el proceso de enseñanza bajo las condiciones necesarias para ellos.

Por otro lado, los profesores dicen experimentar en muchos casos sentimientos de frustración, impotencia, desgaste, desmotivación e incluso ansiedades. En algunos toda esta vivencia los lleva a mirar su quehacer profesional cuestionando su labor, particularmente preguntándose si están haciendo bien las cosas, en qué están fallando, incluso acerca de sus capacidades profesionales. Ello ha implicado en algunos casos plantearse el posible abandono de la pedagogía como ocupación, en otras ocasiones, un cierto repliegue o introversión para protegerse frente a la inseguridad. Todo ello conduce a querer generar estrategias de inserción o, incluso, de “sobrevivencia” en este contexto.

#### *Las estrategias de los docentes noveles.*

Frente a todo lo anterior, es necesario reconocer que los profesores noveles buscan intervenir en sus situaciones, en relación con las estrategias emprendidas, y se pueden dividir principalmente en tres ámbitos referidos al proceso de enseñanza, a la relación con los colegas a nivel del establecimiento y al del autodomínio.

En relación con el ámbito de la enseñanza los profesores se plantean un mayor acercamiento a los alumnos, tanto de manera formal como informal, ya sea generando ambientes de confidencialidad, clima afectivo y complicidad; buscando entablar conversaciones,

comprender y acercar sus lenguajes y poder identificar cómo conectar los procesos de enseñanza con sus motivaciones a fin de volverlos más significativos.

En el ámbito de las relaciones profesionales se identifican diferentes estrategias, algunas orientadas a generar conversaciones con colegas, solicitar explícitamente ayuda y, también, a otros estamentos escolares, con el fin de apoyarse y conseguir mejores condiciones de adaptación al contexto escolar.

En cuanto a las estrategias de orden personal que buscan conseguir el autodomínio, los profesores expresan que se orientan a mirar y autoevaluar su quehacer, tratando de identificar los aspectos necesarios para el cambio y también intentos por mantener la calma frente a situaciones de estrés.

#### *La experiencia de apoyo institucional.*

Si bien los docentes noveles reconocen la existencia de algunas experiencias de colaboración, se aprecia un sentimiento mayoritario de no estar suficientemente apoyados de manera espontánea, debiendo ser el novel quién demanda la ayuda explícitamente a través de preguntas, acercamientos o solicitudes, principalmente a algún integrante del equipo directivo.

En este sentido, la experiencia es descrita como positiva valorizando la disposición a orientar, instruir, aconsejar y/o brindar soluciones a los profesores principiantes, sobre todo, en el



caso de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de los establecimientos y también por parte de colegas del establecimiento. Si bien son menos los casos en que se sienten poco o nulamente apoyados, se aprecia en ellos la crítica hacia el abandono e indiferencia percibida, en el caso de algunos directivos, y la poca sistematicidad para brindar apoyo.

### *La experiencia de Formación Inicial (FI).*

Si bien las opiniones acerca de la formación inicial (FI) experimentada son variadas, es posible identificar un predominio de aspectos deficitarios en el discurso de los docentes que se relacionan, principalmente, con el hecho de que la FI, a pesar de algunas experiencias benéficas, no logró proporcionar herramientas concretas de ejercicios en el aula, tanto en relación con el proceso metodológico de enseñanza y aprendizaje, como en el enfrentamiento de la dura realidad escolar, tanto en términos de herramientas concretas como en un mayor conocimiento de los problemas relacionados con este tipo de realidades.

Entre los aspectos que los profesores valoran de la formación inicial, se encuentran principalmente aquellos relacionados con haber tenido oportunidad de vivenciar el contacto con la realidad educativa. En este sentido, las prácticas profesionales son ensalzadas en tanto favorecen el contacto con la realidad y eso ayuda a tomar conciencia del espacio de ejercicio, de alguna manera se valoriza la “pérdida de la inocencia” y se determina la motivación para el ejercicio docente, o bien ayuda a tomar una posición frente a la realidad social. Se reconoce,

además, cuando las prácticas proveen adaptabilidad y versatilidad como profesores, facilitando la labor en contextos llamados difíciles (escasez de recursos y fenómenos de vulnerabilidad social).

Seguido de ello, se aprecia la formación de valores o aspectos personales como un elemento relevante en su formación profesional (seguridad, motivación, compromiso) o en la relación humana con profesores universitarios (seis casos). Aparecen como aspectos algo menos relevantes: la formación de contenidos disciplinares (tres casos la valorizan) y, en menor relevancia aún, la variedad de la formación (dos casos).

Por su parte, en relación con los aspectos deficitarios, se percibe haber estado sometido a una educación distante del quehacer en terreno, lo que implica no haber contado con suficientes herramientas para enseñar en la realidad concreta. Ello se manifiesta en dos ámbitos como son el aprendizaje de aspectos técnicos pero no prácticos en una realidad concreta actual, que requiere diversidad y adaptación por parte del profesor; y una formación inicial que no entregó suficientes herramientas para encarar profesionalmente problemas reales en contextos difíciles y que implican, por parte del profesor, un entendimiento de la realidad compleja sorteando el estado de shock que se experimenta al momento de inserción en el sistema escolar. Lo anterior supone, al momento de enseñar, estar preparado para hacerlo a pesar de las dificultades sociales y culturales que emergen en el proceso.

### **3.32 Evaluación del programa de acompañamiento.**

A continuación se da cuenta de la evaluación de diferentes actores acerca de los aprendizajes y experiencia de los profesores noveles participantes del Programa de Acompañamiento 2011, posibilitando, de esta manera, una apreciación general de dicha implementación, a la vez que promoviendo la elaboración de sugerencias para futuras aplicaciones.

Se realizó una entrevista semiestructurada a los dieciocho docentes noveles participantes del programa; una entrevista semiestructurada a diez directores de los establecimientos donde trabajan los docentes participantes del proyecto; y la aplicación de una encuesta de opinión a dieciocho informantes clave designados por cada docente novel.

#### *Resultados del estudio de entrevistas finales a los docentes noveles.*

El análisis realizado a las entrevistas sostenidas con los profesores noveles arroja la categorización de las percepciones en los tópicos que se describen a continuación. Para la construcción de las categorías se recurrió a categorías como las que emergieron del estudio realizado el año 2010 y se adaptaron al estudio 2011; además se tuvo en consideración categorías de estudios similares como el de Ávalos et al. (2004)

- Acciones y metodologías vividas en relación a los dispositivos implementados

- Aprendizajes desarrollados a propósito de la participación en los diferentes dispositivos del Proyecto, relacionados o no con las debilidades explicitadas al inicio del mismo.
- Facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje en el Proyecto.
- Apoyo percibido por parte de los Directivos del Establecimiento.
- Percepciones acerca del incentivo y su función en la participación del Proyecto.
- Sugerencias para una posible continuidad del Proyecto.

A continuación se presentan cada uno de los tópicos señalados.

*Acciones y metodologías vividas en los dispositivos implementados.*

Los docentes noveles identifican el total de los dispositivos implementados, advirtiendo las diferencias y similitudes entre estos. Algunos docentes indican la sinergia y complementariedad entre los diferentes dispositivos señalando que contribuye, desde distintas formas y puntos de vista, a lograr una mejor inserción profesional generando un aprendizaje que integra diferentes dimensiones de su labor personal y profesional.

Con respecto a los talleres, se puede señalar que es reconocida su intervención grupal con el propósito de desarrollar capacidades analítico-reflexivas relacionadas con el quehacer profesional a elección del novel (elección de episodios críticos). Se reconoce que aporta una

visión más transversal y macro enfocada a aspectos de orden relacional en el ámbito pedagógico, como por ejemplo la relación con los estudiantes y la discriminación, el trabajo colaborativo, la identificación del rol docente, entre otros.

En cuanto a la forma de trabajo, los docentes concuerdan que los talleres presentan una estructura clara otorgada por el producto y a la vez por el proceso investigativo, ya que las mismas sesiones contaban con una estructura de trabajo predefinida a la que los docentes se iban adecuando. Relacionaron estrechamente el Taller con el desarrollo de una Investigación Protagonica, la cual reconocen como un ejercicio personal de vital importancia para poder observar con detención episodios críticos de su vida cotidiana y profesional en las escuelas, agudizar el análisis desde diferentes puntos de vista y reflexionar con detención sobre sus propias acciones y decisiones.

“Si po’, en los talleres se fortalecía mucho el tema del análisis, autoanálisis, análisis en general, de investigar, o sea nosotros trabajamos como en dos o tres investigaciones protagónicas, lo que hacía cuestionarnos mucho, criticar mucho, indagar, o sea ver, darle cinco vueltas a un problema, el cómo afinar el ojo y eso es aplicable a todo, no solo al colegio (0,3) y el trabajo en equipo fue más en el taller, todo lo que dije de los aprendizajes fueron más focalizados de lo que aprendí en el taller” P:14 N5(14:8)

Surge al respecto una valorización del registro escrito como una labor ardua, pero a la vez necesaria, donde lo desafiante supera al tedio de escribir-leer-revisar-reescribir. A partir de ello, los docentes expresan cómo surgen múltiples miradas acerca de situaciones comunes y cómo

empiezan a idearse alternativas de acción. Junto con lo anterior el taller es identificado como un espacio colectivo de trabajo, que si bien posee una estructura determinada de actividades, también guarda un espacio informal de relaciones en el que ciertas conversaciones fluyen entre ellos de manera natural, lo cual también es visto como un aporte a su proceso de inserción.

En cuanto al dispositivo mentorías, los docentes lo ven como un espacio de trabajo más íntimo y con una interesante combinación entre experiencia y horizontalidad. Este espacio fue propiciado tanto por la mentora como por los pares que conformaban el grupo de mentoría. Los docentes recogen, entre las distinciones de este dispositivo, el hecho de que se trataban situaciones más personales, que eran profundizadas en el contexto en que se desenvuelven ellos mismos laboralmente, generándose un proceso de reflexión pero, ante todo, de evaluación de los propios actos, para luego planificar acciones de mejora con apoyo de los involucrados.

“Lo que pasa es que se ve un poco más aislado, porque el tema de las mentorías yo lo veo como una baja al taller, lo que se ve en el taller macro en la mentoría lo aplicas, pero a la realidad se contextualiza todo lo que se ve, en el taller también se contextualizaba, pero no había tiempo de ver caso por caso, en cambio en la mentorías sí, y las pasantías tomábamos todo un poco de todo y hacían quizás un poco la unión y la bajada también a los demás colegios” P:5 N13 (123).

Se relaciona las mentorías con conceptos como “fortalezas y debilidades” y “foco en la mejora”. También se expresan términos como “tips”, “consejos”, “experiencias”, “ideas”, tanto asociados a las mentoras como a los mismos pares. También se observa que los docentes valoran haber conformado grupos de trabajo más cohesionados, sobre todo, cuando eran de un mismo

establecimiento. Los temas tratados se encuentran más relacionados con el quehacer concreto o técnico a nivel profesional tales como el trabajo con apoderados, diseño de clases, dinámicas de grupo, entre otros.

“ Ehhh, ahí sí que aprendí como algo más técnico, o sea, por ejemplo el desarrollo de clases, qué más, como, a ver, como las reuniones de apoderados, cosas así, hablaron temas más administrativos ahí sí se habló mucho más en seco el tema de la inserción, pero es que a mí, nunca tuve mucho problema con el tema de la inserción, porque he tenido problemas con algunos alumnos, con algunos jefes de UTP” (P:3 N11 (225)).

Si bien hubo escasas o ninguna referencia al Diario del Novel, que es una bitácora que el docente escribe en cada sesión de mentoría, donde registra lo realizado y el aprendizaje que cada principiante cree haber plasmado en dicho encuentro, los docentes sí refieren haber estado desarrollando procesos de trabajo y planificando acciones, a partir de las propias necesidades que eran abordadas in situ con la mentora.

Con respecto a las pasantías, estas son percibidas por los docentes como una actividad de mayor corte emotivo, desde el punto de vista motivacional y de proyecciones profesionales. Existe divergencia de opiniones sobre si haber participado en las pasantías ayudó con ideas sobre cómo llevar a cabo ciertas acciones o hacer realidad ciertos proyectos, dado que en algunos casos no encontraron comparables los contextos. No obstante lo anterior, se reconoce ampliamente que las experiencias vividas despertaron en ellos sentimientos y reflexiones acerca de la posibilidad de realizar ideas o proyectos educativos cuando los equipos de trabajo se encuentran organizados,

o cuando hay claridad sobre lo que se desea lograr, más allá de la situación socioeconómica de los alumnos.

“Bueno, las pasantías que generalmente esas actividades fueron las que me hicieron preguntarme, bueno durante todo el proyecto en general, preguntarme si estaba así cómo, qué quería de mí para el futuro, y me hicieron replantearme las cosas cómo estaban hasta el momento si, si me iba, no sé si se ha caído en mí la motivación” P:6N14( 44).

#### *Aprendizajes desarrollados.*

Con respecto a los aprendizajes vivenciados en el proyecto de acompañamiento, fue posible establecer diferentes tipos: aprendizajes relacionados con el pensamiento, aprendizajes relacionados con su autoimagen y aprendizajes sobre su relación con el medio (comunidad escolar, equipo, alumnos, apoderados).

*Aprendizajes relativos al pensamiento referidos a la reflexión del quehacer personal y profesional, al fortalecimiento del autocontrol de impulsos y la capacidad de autocrítica.*

En cuanto al desarrollo de la reflexión sobre el quehacer personal y profesional. El desarrollo de esta forma de pensamiento es una de las más referidas por los docentes entrevistados. Se entiende como el ejercicio de revisar los propios actos, pensamientos y



sentimientos. La reflexión es percibida como una capacidad fortalecida producto de una actividad constante de autoanálisis, en la que se preguntaban constantemente qué hice, por qué lo hice así, que sentí, que pensé, cuál fue el fundamento de ese actuar, entre otros.

“...Entonces con todo esto que aprendimos reflexionaba mucho más rápido, por lo tanto trataba de hacerlo mejor de lo que lo hacía antes, yo creo que eso es (0.2) lo más, que aprendí a reflexionar más rápido ((ruido de golpe)) y lo de la escritura que ((ruido de golpe)) a veces como uno (...) pero al escribirlo uno vez que no fue TAN así como uno pensaba la reacción como visceral del momento, sino que enfocarlo de otra manera, y lo mismo va pasando al escribirlo, yo creo que eso”  
P: 17 N8 (19).

Este aprendizaje permitió a los docentes identificar emociones, ideas e incluso nuevas formas de entender un episodio, considerando que en la revisión de las situaciones emergían nuevas figuras, imágenes, explicaciones y, también la toma de conciencia de aspectos omitidos o ignorados.

“Me quedó el apoyo grupal y sobre todo la racionalidad pedagógica, o sea, empecé a cuestionarme por qué hacía las cosas y para qué, eso como primera parte y aunque no se llevó mucho a cabo, pero eso me quedó pero muy dentro mío, así como siempre tener un justificativo o fundamento de por qué estaba haciendo las cosas, que no había que hacerlo sólo porque sí, sino que con un para qué, y para quién también” P: 6 N14 (9).

Lo anterior se ve reflejado en cambios conductuales que se mencionarán a continuación, pero que aluden a aspectos de largo plazo, pues la reflexión permite tener una actitud diferente cuando los docentes se ven enfrentados a situaciones similares a las analizadas.

“El entender o racionalizar una situación hace que yo me la cuestione, que me cuestione mi forma y eso crea, genera cambios, obviamente no son cambios que se pueden observar de un día para otro, pero sí solamente el hecho de darme cuenta ya me hace actuar de una forma distinta, eso principalmente es lo que ha generado en mí este Programa” P: 9N17 (25).

Respecto al fortalecimiento del autocontrol de impulsos, muchas de las referencias fueron hechas en relación a “pensar antes de actuar”, al respecto, reconocen que los mismos procesos de reflexión fueron, a su vez, aprendizajes y mediadores de otros logros como, por ejemplo, la auto regulación de sus impulsos o acciones automáticas.

“Hubieron hartas ocasiones, pero igual eran del momento o cosas que yo he tenido después, por ejemplo en el plano laboral, ah mucho, mucho, o sea yo antes, ee, casi actuaba, o sea si yo tenía que hacer algo lo hacía no más, pero ahora veo y analizo antes los pro y los contra ‘¿qué voy a hacer con esto?’ Antes no, antes yo llegaba y hacía no más, si yo llevaba una clase programa y el niño se me desmayó, sacaba la niña y seguía haciendo la clase, era como un robot, era no, como que humanicé un poquito la pedagogía que llevaba, con respecto a eso, sí po’, si tenía que pasar una materia o sea si estuviera pasando un terremoto se quedaban todo adentro de la sala y vamos haciendo esto, no pensada en lo que era un poquito más allá, en el plano pedagógico, de hecho me

ayudó mucho ese tema porque sabemos que todos lo tenemos adquirido la reflexión”  
P:10N18 (230).

Así, los docentes refieren que tendrían mayor cuidado debido a que están más conscientes de sus actos, tratando de diferenciar mejor las acciones de los impulsos que experimentan o necesidades imperiosas.

“De partida tener cuidado con lo que uno dice, porque, de repente, para tratar que algún chico te ponga atención uno llega y EXPLOTA o dice lo primero que se le viene a la mente, entonces ahí como que aprendí a tener cuidado“ P:2N10 (94).

Y respecto a la capacidad de autocrítica que está estrechamente relacionado con los aprendizajes anteriores, hubo docentes noveles que relataron haber desarrollado una visión más evaluativa de sí mismos, es decir, más allá de reflexionar y encontrar sentido a sus experiencias, algunos reconocen haber estado cuestionándose también acerca de lo que han hecho adecuadamente y lo que no, o lo que está en base a sus criterios de bueno/malo, fortaleza/debilidad, con el objeto de mejorar en su quehacer.

“Yo creo que una mayor autocrítica. Una mayor autocrítica. Yo podría mencionarte eso, sintetizando lo que estoy diciendo. Mayor autocrítica acerca de... deee... de mirarme. De mirar en mí, mi, mi forma de actuar. Por qué hago lo que hago. Por quééééé me exaspero, de repente, demasiado con, con, con ciertas cosas. No con todo. Emm... eso me ha servido mucho porque he ido, en este aprendizaje y autocrítica, yo siempre he ido mejorando. Emm, y es un trabajo, por supuesto.

Esto es un trabajo, día a día. No es algo con el que despierte con ganas de... ((Risas)) de hacer. Es algo que hay que trabajarlo, y, ay, sale de nuevo como... pero tú tienes que agarrarlo y decir: “¡no! Son niños...El contexto de ellos no es... tú contexto” P: 16 N7 (31).

*Aprendizajes relativos a la Autoimagen: autoafirmación y empoderamiento profesional.*

Ampliamente expresado por los docentes es el fortalecimiento de su seguridad profesional y como muchos le llamaron “posicionamiento en el rol docente”. Los docentes manifiestan haber dejado atrás imágenes de inseguridades o temores relacionados con tomar decisiones, expresar y defender puntos de vista profesionales y relacionarse con sus colegas como pares profesionales. Reconocen orgullosos el hecho de atreverse a hablar, proponer ideas, liderar o iniciar algún proyecto que valoran como importante, entre otros.

“El enfrentarme con los apoderados, de hecho el otro día nos presentaron a, a los apoderados del Bicentenario, como yo me quedo allá, ehhh nos presentaron a los apoderados y de los apoderados habían muchos que estaban agresivos porque no querían el cambio, entonces fue como -ohh-, y qué va a pasar con los chiquillos en matemática que se va el profesor, ehhh, de hecho me pareció raro, me paré fue como -a ver, yo soy la profesora de matemática, y esto es lo que se está haciendo con los chiquillos, este es el programa que se va a hacer con ellos-, pero me pareció raro enfrentarme a todos esos apoderados ((risas)) como que no lo hubiese hecho “ P: 4N12 (144).

De alguna forma los docentes se ubican desde otro lugar, como habiendo sorteado un gran obstáculo relacionado con la forma en que ellos mismos se plantean al resto, no es que las dificultades hayan pasado o que el resto haya cambiado de actitud hacia ellos. Son ellos mismos quienes se sienten diferentes, actúan diferente y ello repercute en la actitud del resto generándose un círculo virtuoso.

“La forma de la postura en que uno llega a la sala, yo antes llegaba con miedo, ahora no, ahora como tengo claro cuál es mi rol dentro de la sala de clases, no me cuesta pararme, si tengo que cambia de puesto a alguien lo hago, si tengo que decirle a algo a alguien o llamarle la atención lo hago, entonces los alumnos también me ven de otra forma y a la vez los colegas también, creo que esta sería una fortaleza y no una debilidad” P: 15N6 (241).

“Entonces así yo misma me fui conociendo, en el trabajo mismo, en estos dos años de trabajo yo me he ido conociendo y he formado otra persona de la que yo no sabía que era, yo tenía claras cuáles eran mis capacidades, pero en las decisiones que tomé fueron otras, completamente distintas a lo que yo pensaba que podría ser, entonces así me fui conociendo, así fui adquiriendo confianza en mí misma, así fui aprendiendo a conversar con la gente, a pedir cosas, a rechazar otras, así, pero creo que fue más conociéndome a mí misma” P: 11N2 (125).

“ Yo creo que en lo que te dije ya resumí de hecho el impacto que tuvo el Programa, de partida sirvió para reafirmarme y ver que sí sirvo y que esta es mi vocación, ya sea en aula o si más adelante sigo estudiando y quiero optar a otras cosas a trabajar y mejorar en eso, sobre todo ahora que quiero seguir

estudiando, perfeccionarme, porque yo creo que si no hubiera estado el Programa yo habría renunciado en ese entonces, y el crecer y comenzar a encontrar la identidad docente, ese ha sido el mayor impacto, a desarrollar el carácter” P: 15N6 (337).

*Aprendizajes relativos a su relación con el medio: capacidad adaptativa-estratégica, valoración del trabajo colaborativ; cambio de actitud frente al trabajo con apoderados y desarrollo de un enfoque más centrado en el alumno.*

Los docentes reconocen haber desplegado más recursos para poder adaptarse adecuadamente a la comunidad escolar sin perder su identidad, es decir, un proceso de adaptación y al mismo tiempo de ubicación estratégica en la comunidad. Al respecto aparecen acciones como aprender a solicitar ayuda, compartir con otros colegas las experiencias, acercamientos paulatinos y sucesivos con alumnos y profesores, proposición de ideas y proyectos de mejoramiento escolar, acercamiento a directivos, entre otros.

“Porque me la jugué, me la jugué, sabía que esas personas, había una persona en particular yo sabía que esa personas era una de las personas fuertes de la escuela y buena profesora, entonces era importante tenerla como aliada, porque sabía que con ella iba a sacar muchas cosas productivas, además que íbamos a compartir el curso con ella, me dijeron después que iba a compartir curso con ella, que iba a hacer clases en mi curso y yo dije ‘NOO, me va a comer’, entonces empecé a

buscarla, a buscarla, a buscarla, a hacerme la simpática, a pedirle ayuda, yo me acercaba solita, cosas muy banales, pero yo me acercaba me puede ayudar en esto', haciéndome la simpática con mucha naturalidad en realidad y hoy día ella es la persona de las más importantes que yo considero en la escuela" P: 11 N2 (17).

Por su parte, el fortalecimiento y valoración del trabajo colaborativo, se encuentra entre los referidos por los docentes entrevistados, principalmente en relación con considerar a otro como partícipe de la propia labor. Alude a diferentes aspectos de esta habilidad, tanto a los aspectos motivacionales o de actitud frente al trabajo colaborativo, como de la valoración de éste y la disposición a trabajar con otros, confiar, aceptar que otros efectúen parte de la labor, así como entender que las personas trabajan y aportan de diferente manera a los grupos.

"Sí, que potencié mucho el trabajo en equipo o sea que se generó con el grupo, éramos 18 profesores en el equipo de este Programa, a los que nos aplicaban el Programa, porque éramos más, ee, y creo que se nos potenció mucho el trabajo en equipo, el formar equipos de trabajo, como democráticos, equitativos, sin cargarle la mano a uno ni a otros, a lo mejor no lo conseguimos 100%, pero creo que al menos me ayudó a cuestionar eso y a buscar otro tipo de forma de trabajo" P: 14 N5(21).

"...aparte he salido un poco de mi estructura, he tratado de no ser tan cuadrada, pero ahí todavía estoy en proceso, en cuanto a las ansiedades ehhh, el haber podido trabajar el conflicto de equipo me ayudó a bajar estos niveles quedé

cansada con toda la pega que viene de fin de año yyy el haberme dejado mis tiempos también, me ha ayudado a esto, a asociarme en mi trabajo, ehhh ligado con lo mismo querer que los demás trabajen como trabajo yo, no po' si no todos tenemos las mismas habilidades....a veces igual me bajoneo, porque siento que igual podría haber dado más, todavía no termino eso" P: 8N10 (35).

Otro aprendizaje referido por algunos docentes que guarda relación con aspectos concretos del quehacer, es el trabajo con los apoderados. El cambio de actitud frente al trabajo con ellos se refleja en sus intervenciones.

"Sí, esto, intento vincularme desde otra forma con ellos... creo que estoy haciendo lo posible porque la relación sea distinta y que no me vean como alguien con quien no pueden conversar, siento que ahí se ve como lo concreto de este cambio. Ahora es muy poquito el tiempo, siento que un mes, mes y medio, no más de mes y medio, en donde yo he estado haciendo, he intentado hacer el cambio en mi vínculo con ellos, pero espero seguir haciéndolo el próximo año ((ríe)) con los mismos apoderados" P: 9N17 (181).

En este sentido, los docentes expresan haber experimentado cierta reticencia a trabajar con los apoderados de sus alumnos, tanto por temores, como por no saber cómo hacerlo. Al respecto, valorizan haber aprendido a enfocar esta acción, a conformar una imagen sobre lo que pueden hacer y cómo hacerlo y, por lo tanto, sentirse competentes para desarrollarlo, no sólo en el futuro, sino que desde el presente.



Asimismo, diversas expresiones docentes valoran los aprendizajes referidos a la actitud y la forma con que enfrentan la labor pedagógica, sobre todo, con respecto al rol que los propios alumnos podrían tener durante las clases, propiciando un enfoque más centrado en sus necesidades, sus características y/o potencialidades.

“...dentro de las cosas que cambiaron de forma positiva fue un mayor acercamiento a los estudiantes, poder escucharlos, darte el tiempo, también como conocer sus realidades, mmm,y también fue importante el tema de escribir sobre mí, episodios críticos, eso como que me hizo pensar, verme desde afuera, ver mis debilidades y fortalezas” P: 15N6 (51).

Así, fueron generando acciones en las que promovían roles más activos de los alumnos, con mayor iniciativa e involucramiento en el proceso. Lo anterior se ve reflejado en clases más dinámicas, profesores noveles que se detienen a pensar antes de actuar, que intentan enseñar para todos los alumnos esforzándose por no discriminar a los que más desafíos les provocan, incorporación de técnicas y estrategias observadas en las pasantías, entre otros.

Al respecto, se debe mencionar que las debilidades, en un principio expuestas por los docentes noveles, se encontraban relacionadas con aspectos tales como la inseguridad, la actitud hacia el trabajo con apoderados, la relación con los alumnos (especialmente los percibidos como difíciles), la dificultad para confiar y trabajar con otros colegas, las dificultades de adaptación a los establecimientos, la tendencia a aislarse de los colegas resolviendo en forma aislada los problemas experimentados sin buscar ayuda. Lo anterior permite señalar que los aprendizajes expresados por los docentes van en sintonía con las necesidades planteadas.

Finalmente, al consultar a los docentes acerca de necesidades de acompañamiento post proyecto se pudo observar diferentes opiniones, desde aquellas que señalan que no es necesario, que pueden seguir en forma autónoma resolviendo las necesidades que surgieran; otras en que se recalca la importancia de un acompañamiento en el aula post proyecto para hacer un seguimiento a las implementaciones o despliegue en terreno de los aprendizajes; hasta otras en que se señala la necesidad de una mentoría como la vivida y también acompañamiento e ideas para el trabajo con apoderados, como también material concreto de apoyo.

### ***Facilitadores del aprendizaje en el proyecto.***

Entre los facilitadores del proceso de aprendizaje se pueden mencionar:

#### *Contrastar experiencias con pares.*

Entre los aspectos que son percibidos como clave, en cuanto a facilitar el proceso de aprendizaje de los docentes noveles, se encuentra poder contrastar sus ideas, sentimientos y, sobre todo, experiencias con las de otros en similar situación. Por una parte, escuchar las experiencias de otros permitió a los profesores trascender de la posición de “profesores isla” que despierta sentimientos de soledad, dejan de ser de los pocos, sino el único, que atravesaría por tal o cual situación.

De alguna forma, poder darse cuenta que las situaciones van más allá de la persona, que no son únicamente responsabilidad de ellos (como si algo malo hubiera en su persona), tranquiliza y dispone mejor al aprendizaje, de momento en que se reconoce como alguien que

puede sentirse así y vivir esto sin, por ello, quedar excluido ni estar “mal”. De esta forma las experiencias son escuchadas desde la empatía y la identificación, lo que posibilita romper con el concepto de profesor isla y poder mirar situaciones comunes desde diferentes perspectivas, poder oír y expresar experiencias las cuales son conversadas, discutidas, compartidas y comparadas.

“No, yo creo que el sólo hecho de compartir con gente fuera de la escuela, creo que eso es lo principal para lograr todo esto es compartir con gente porque estaba ese espacio, yo vivo sola, yo no soy de acá, entonces mi vida era escuela-casa, escuela-casa, nada más, entonces yo llegaba a la casa a seguir peleando con las situaciones de la escuela y nada más que eso, entonces yo peleaba y dentro de mí fue, toda la cuestión, no, pero cómo, AHÍ, y nada más, entonces tampoco podía analizarlo bien porque yo estaba en toda mi sensación y no tenía más respuestas, en cambio para mí en ese sentido fue súper productivo porque podía comentar situaciones con otras personas, que antes no podría, el año anterior, el año pasado no lo pude hacer nunca tenía este espacio, la verdad yo les decía a ellos, cuando eran las 4 y media de la tarde yo pensaba ‘chuta de las 5 a las 8 chuta, ya, harto’, pero tú llegabas aquí y se pasaba rápido, era lo que realmenteyo esperaba, era una descarga, una catarsis((ríe entrevistador)), una descarga masiva en la 1ª parte” P: 11 N2(232).

### *Búsqueda conjunta de alternativas y soluciones.*

Se produce cuando los docentes comienzan a compartir sus experiencias, las que una vez comparadas y significadas como relevantes para el grupo, son utilizadas en virtud de encontrar, dar a conocer y compartir diferentes alternativas de acción y de soluciones

“Hacíamos los mismos descargos, todos, entonces, claro ahí empezamos ‘no en realidad estamos mal’, decíamos ‘tenemos que tomar, así como aquí tenemos confianza, en la escuela también, nosotros somos tan profesionales como ellos y tienen que hacerlo, y a ver y cómo podríamos decirlo’ y ahí empezamos a dar ideas, como tú te enfrentaste a tal situación, y ahí empezamos a analizar situaciones y cómo responder y ese fue uno de los grandes aprendizajes, a aprender en base a la confianza y entre todos JUNTOS construir soluciones, porque trabajamos siempre con situaciones problemáticas, complejas” (P: 1 1N2 (224).

Resulta interesante advertir que el hecho de escuchar similares relatos, ideas y dificultades, no sólo aporta desde el contraste de experiencias, también se logra reconocer que no es el único docente atravesando por ello; además se logra apuntar a la búsqueda de alternativas junto a otros, desde un cuerpo común aquejado por las mismas preocupaciones y dificultades, y dispuestos a querer cambiar la situación actual. No obstante lo anterior, también fue un facilitador que otros aportaran desde su experiencia, con ideas que los docentes noveles luego, pensaban en tomar para someterlas a prueba o intentar por esas vías resolver situaciones particulares. De alguna forma cuando se encuentran con “aperturas”, con que los límites observados se pueden ampliar o que situaciones vividas pueden tener otro cauce, la mirada del cambio se logra instalar y eso les ayuda a dirigirse hacia lo que esperan lograr. Todo lo anterior pudo contribuir por una parte a confirmar ciertas posiciones como también a producir inquietudes de cambio.

*Análisis de situaciones y revisión de ellas.*

Otro facilitador del proceso es identificado como el ejercicio permanente de revisión y retroalimentación, analizando los diferentes componentes de una situación educativa, según el marco de trabajo del proyecto. De alguna forma este proceso analítico posibilitó a los docentes detenerse y poder comprender las experiencias ampliando puntos de vista. En este facilitador se incluye el hecho de haber trabajado con registros, con escritos de los docentes, que si bien por una parte requería esfuerzo y dedicación minuciosa, al mismo tiempo proveía una vasta información para ser tratada y comprendida que luego era devuelta con nuevas interpretaciones, ello al parecer fue clave y permitió valorar altamente las devoluciones de los mismos talleristas, por ejemplo, o el seguimiento de su proceso.

“Bueno, siento que en la universidad le otorgaban un sentido distinto a la escritura, entonces siento que por ahí no fue muy reforzado y no se le dio tanta importancia a la escritura, sí escribíamos y todo, pero lo que pasaba después con esa escritura no tenía mucho impacto en mí, a diferencia de lo que pasó ahora, porque los escritos de la universidad, claro yo escribía, alguien los revisaba, pero no había una devolución de chuta mire igual podríamos analizar esto en conjunto, podríamos ver qué pasa detrás de esta idea, cuáles son las teorías que están detrás de esto, ayudarme aquí, averíguate acá, mira a lo mejor estas por este tema’, eso es lo que hace la diferencia en este Proyecto, que había gente que estaba preocupada de lo que nosotros escribíamos y sabía lo que nosotros escribíamos, bueno estábamos escribiendo un relato, y bueno éramos 18 nóveles, y bueno estaban las personas que sabían lo que escribíamos cada uno,

entonces creo que eso hace la diferencia sustancial en lo que pueda venir más adelante, claramente” P: 9 N17 (173).

### *Clima entre pares.*

Al respecto se valoriza el hecho de que al haber conseguido una cercanía afectiva con el grupo de trabajo posibilitó la expresión de ideas, la disposición a compartir experiencias, así como sentirse respetado y escuchado por los pares. Los docentes consideran que el clima de acogida y relación entre los noveles fue una situación positiva para proveer un soporte inicial y favorecer los otros aprendizajes.

### *Encuentro y diálogo en espacios informales.*

Estrechamente relacionado con el punto anterior, se encuentran las valoraciones realizadas por los docentes noveles acerca de los momentos y espacios informales en que se sostenían conversaciones o se afianzaban las relaciones entre los docentes noveles, tales como los recreos, cafés, previas o incluso en momentos en que “debían haber estado trabajando un tema” y, sin embargo, terminaban hablando de otros temas de interés para ellos. Al parecer, esta situación opera como facilitador en tanto favorece el estrechamiento de lazos, y la confianza para hacer del grupo un espacio confiable y apto para compartir las experiencias, preocupaciones y, sobre todo, las dificultades o incomodidades.

*Iniciativa de los docentes noveles.*

Entre los aspectos que están a nivel personal o que tienen que ver con las disposiciones particulares, se encuentran la iniciativa y disposición a aprender y modificar las situaciones que consideran necesarias de abordar como tales. En este sentido, uno o dos docentes noveles consideraron que la actitud de mejora y el interés por aprender serían uno de los aspectos claves para el aprendizaje.

“No sé, el tema, yo creo que al fin y al cabo el que uno haya avanzado, haya aprendido en el taller depende simplemente de cada uno, del interés que uno haya puesto, de, emmm...y de cómo también, cómo uno como persona internaliza todo lo que se están diciendo acá, hay personas tal vez que son muy resistentes al cambio, otras personas que no, hay otras personas que no lo intenta mucho, que quieren pero no lo hacen” P: 1N1 (197).

*Relación de acogida, escucha y apoyo profesional.*

Por último se puede mencionar la importancia que cobró, para los docentes noveles, el hecho de contar con la acogida y disposición de escucha activa por parte de las diferentes personas implicadas en el proceso de acompañamiento. Se valora ampliamente el acompañamiento directo, la retroalimentación, la escucha centrada en sus necesidades, el espacio de acogida brindado que contribuye a facilitar esa cercanía y confianza. Nuevamente emerge la idea de esto como base o aspecto clave sobre el que se enganchan otros facilitadores y aprendizajes.

“Porque se creó un buen equipo de docente noveles, teníamos confianza entre nosotros, obviamente uno creó su grupo de amigos o creó mayor..., como uno tenía mayor afinidad con algunos se crearon..., o sea la amistad fue más grande, y con las personas que estaban a cargo en los talleres, las mentorías o con Lina, también lo mismo, siempre hubo esa confianza, si uno tenía algo que decir lo decía, el que también ellos nos iban analizando cada cierto tiempo, nos entrevistaban, iban viendo cómo se desarrollaba el proceso, creo que todo eso nos fue ayudando y el apoyo que ellos nos estaban dando siempre, ellos en ningún momento nos dejaron solos, siempre estaban preocupados de nosotros, cuando alguien faltaba, etcétera, eso ayudó mucho” P: 15 N15 (265).

### ***Obstaculizadores del aprendizaje.***

#### *Gestión del tiempo.*

Se expresa en relación a tener que conciliar las actividades laborales diarias junto con los trabajos que deben desarrollar en el marco del proyecto. En algunos casos, se menciona el agotamiento como una consecuencia de la sobrecarga que impide o dificulta que se pudiera cumplir con todo lo requerido.

“Sí, es que mira en mi caso yo tengo 44 horas, a aparte el curso, que por lo menos el día libre que tenía en la mañana, tenía que ir a mentoría, y el jueves salía hasta tarde y nos quedábamos aquí en el taller, entonces yo creo que el tiempo fue



muyyy, ehh, yo lo pienso desde dos perspectivas que el cansancio también que conlleva tener más responsabilidades, pero también el tiempo en relación a que todo muy rápido, también, las clases de mentoría se fueron así rapidísimo, rapidísimo creo que faltó mucho por ver ehhh, le seguiría pidiendo ayuda a la mentora” P: 18N9 (189).

### *Vinculación Proyecto y Establecimiento (Directivos).*

En algunos casos, los docentes noveles refieren que los directivos se encuentran poco informados de situaciones claves para el calendario del proyecto, produciéndose tropiezos en situaciones de permisos para actividades de pasantías o malos entendidos en base a las experiencias vividas en el programa. Muchos profesores desconocían las acciones implementadas o bien la experiencia de acompañamiento quedaba limitada a los participantes directos.

“Docente: Yo creo que mmm haber podido ¿lo que faltó? es haber podido hacer un traspaso a la institución....Yo creo que no, que nos permitieran el espacio.

Entrevistador: ¿Cómo así?

Docente: Porque si bien es cierto yo hice tareas estrategias e iba contando un poco, BASTANTE, lo que iba aprendiendo con noveles ehh a un círculo de colegas de mi escuela, siento que se, se podría de alguna forma, de alguna otra forma se lo dejé ver al Director, quizás no muy directamente a lo mejor ese es el problema, pero que necesitaba el espacio para poder CONVERSAR lo de las

pasantías de otra forma, ponte tú en un Consejo, a todos, empapar a los demás de esto” P: 16 N7 (158).

*Tratamiento del contenido en el momento informativo del taller.*

Durante las entrevistas, se observaron sucesivas referencias a la forma en que se dan a conocer los contenidos correspondientes al momento informativo de las sesiones de taller. Al respecto, los docentes noveles plantean que esto pudo provocar en ellos cansancio, desconcentración, aburrimiento, entre otros.

“ Sí, muy larga y el tallerista igual como que hablaba mucho, medio lento, igual es interesante, yo puse atención, pero yo sé que la gran mayoría, o no sé si la gran mayoría, pero varios les molestaba eso, como que no sé, venían llegando del trabajo y casi se quedaban dormidos” P: 3N11 (264).

Otros obstaculizadores mencionados por los profesores noveles fueron: la toma de los establecimientos que implicaron un año irregular para algunos docentes, el enfoque centrado en la Enseñanza Básica, lo que generó una especie de exclusión de ciertas necesidades experimentadas por los profesores de disciplina quienes enseñaban a adolescentes; esto se vivió principalmente en las mentorías y en las pasantías.

*Interés de los Directivos respecto al proyecto.*

Con relación al interés que pudieron haber manifestado los directivos respecto de la participación de los docentes noveles en el programa, se puede decir que no hubo un comportamiento homogéneo según los docentes, ya que en algunos casos los Directivos preguntaban a los docentes sobre su participación y experiencia, pero en otros no había comentario alguno salvo que el propio novel comunicara algo. Lo mismo se producía a nivel de los permisos, en varias oportunidades eran los mismos docentes quienes gestionaban sus propios permisos.

No obstante, hubo también algunos casos en que los propios Directivos promovían la participación y la socialización de la experiencia con el resto de la comunidad escolar. También hubo directivos que preguntaban regularmente acerca del proceso de acompañamiento.

“Sí, el director me dio la oportunidad de exponer mi experiencia en consejo de profesores, si bien no hay una plena, un pleno compañerismo, comenté la experiencia, conté de qué se trataba, los que son más jóvenes estaban -oh, qué buena, y cómo es esto, y los diferentes materiales, textos de las investigaciones, se los pasé a los colegas, algunos los leyeron, estaban bien interesados, porque no pudieron participar en esa experiencia, así que fue bastante rico” P: 8 N16 (43).

### ***Percepciones acerca del incentivo y su función.***

En relación con el incentivo, los docentes noveles refieren distintos comentarios, privilegiándose una visión del incentivo como algo que, si bien es positivo, no debiera condicionar la iniciativa a participar en el programa. De esta manera la mayoría de los docentes noveles reconoce que hubiera participado de todos modos, aún cuando no se hubiera asignado el incentivo. Lo anterior lo evidencian señalando que ya habían aceptado participar y posteriormente se habrían enterado qué conllevaba el pago.

Desde otro punto de vista, el incentivo es percibido como un reconocimiento al tiempo invertido y al esfuerzo desplegado, de manera tal que se valoriza el hecho de que los docentes noveles opten por este tipo de actividades en pos de su propio perfeccionamiento. Asimismo, algunos docentes, validan la recepción del incentivo a través de las necesidades que se tienen y que no han podido ser satisfechas aún o reconocidas como gremio.

Finalmente, una tercera mirada del incentivo se relaciona con la importancia de ser un elemento que contribuye a apoyar la responsabilidad, la asistencia y, sobre todo, la perseverancia cuando se presentan obstáculos. Si bien, según los docentes, no incidió en la calidad de la dedicación pero sí en cuanto a cumplir ciertos patrones de asistencia.

“La plata siempre sirve, a los profesores nos pagan mal, a veces trabajamos mucho, mucho gratis, yo creo que un incentivo económico o sea la PLATA por un lado claro que es útil, pero que el Programa vaya de la mano con la plata ayuda a que el equipo de trabajo esté más comprometido por tanto se puede hacer un trabajo más constante, si no

hubiese plata a lo mejor, como que se..., es feo decirlo, pero se mide igual la responsabilidad, tal vez si no hubiese plata algunas veces por un simple resfrió me hubiese quedado en mi casa ” P: 14 N15 (203).

### ***Sugerencias hacia el proyecto.***

Entre las sugerencias expresadas por los docentes noveles se encuentran las siguientes:

Relación con Establecimientos:

- 1.-Incorporar al proyecto de acompañamiento a los directivos de los establecimientos, o conectar de algún modo los establecimientos con proyectos como éste para asegurar una mejor transferencia y reconocimiento del proyecto y sus propósitos.
- 2.- Propiciar mayor presencia de la mentora en los establecimientos.
- 3.-Establecer instancias de coordinación con directivos de los establecimientos.

Grupo Objetivo:

- 1.- Dirigir este proyecto de acompañamiento no sólo a profesores noveles, sino también a los profesores con más años de experiencia, profesores en crisis, profesores que ya están terminando su labor en el sistema educativo, pensando el proyecto para los profesores en sus diferentes momentos del desarrollo profesional.
- 2.- Orientar el proyecto para que también sean abordadas situaciones propias de la Enseñanza media, de manera que profesores de Enseñanza Media participen a la par que los de E Básica.

Plan de trabajo:

1.- Establecer un calendario anual con las fechas de todas las actividades informadas a los establecimientos.

2.- Informar tiempos no presenciales requeridos para el desarrollo de las actividades y registros del docente novel.

Contenidos y métodos del Proyecto:

1.- Incluir aspectos informativos relativos al gremio.

2.- Enfocar mayormente los Talleres al trabajo en equipo.

3.- Para el momento informativo de los Talleres, incorporar dinámicas de trabajo y material de apoyo a fin de diversificar los métodos de instrucción.

4.- Mantener trabajo por micro grupos en los establecimientos tal y como se trabajó en algunas mentorías.

### **3.3.3 Hallazgos Entrevistas a Directores.**

Los hallazgos en las entrevistas a los directivos se organizan en los siguientes tópicos:

-Percepción y valoración global del proyecto.

-Percepción de impacto del proyecto en términos de aprendizajes o avances de los profesores noveles.

-Facilitadores y obstaculizadores del proceso de implementación.

- a. Necesidades de mejora del proyecto detectadas por los Directores.
- b. Proyecciones del proyecto y vinculación del Equipo Directivo en la implementación.

A continuación se profundiza en cada uno de estos ámbitos.

### ***Percepción y valoración global del proyecto.***

En relación al grado de conocimiento del proyecto, algunos directores destacan lo novedoso del proyecto y se sorprenden de este tipo de iniciativas en el sector.

“Por un lado, lo que más me llama la atención que es inédito, ah, lo primero que... primera vez que en laaa en la historia digamos docente que uno puede conocer desde los niveles gerenciales de la administración de la educación pública se propicia y se promueve, no cierto, la inserción e inducción de profesores en el ingreso del servicio, no cierto, como profesores recién egresados de las universidades.”  
DI9:(22).

En general, expresan conocer el proyecto desde que se implementa en sus establecimientos. Es por eso que algunos tienen un conocimiento desde hace 2 años y otros desde hace uno. No obstante, hay tres directores que afirman ser conocedores de iniciativas como ésta

en forma previa a su implementación en la zona. Todos manejan información del significado del término novel y de los propósitos generales de un proyecto de acompañamiento.

Es posible advertir que el tipo de conocimiento del proyecto, según las descripciones hechas por los entrevistados, es en general referida a aspectos declarativos: la información que los directores expresan manejar responde a las intenciones del proyecto que han conocido mediante informaciones formales del mismo (reuniones, entrevistas con coordinación o mentores), más que a la experiencia de implementación de éste. Al respecto, reconocen que les falta información para poder emitir cierto tipo de opiniones, no obstante, todos comparten una percepción positiva del proyecto que destaca por, sobre todo, su necesidad y utilidad del apoyo que busca brindar a los profesores que se incorporan por primera vez a trabajar en el sistema educativo municipal.

“Es un muy buen Programa en términos de que es necesario que los profesores, una vez que ya han salido de la universidad, sepan, conozcan cuál es la realidad de los establecimientos educacionales, más aun tratándose de establecimientos educacionales municipalizados por, por la complejidad que éstos tienen y más aun tratándose de establecimientos como el nuestro, que es un establecimiento con mil seiscientos alumnos, con una dinámica propia y, por lo tanto, me parece que los profesores efectivamente requieren de alguna, ehh, de, de, de alguna forma que, que, que conozcan y no se encuentren inmediatamente con, con, con la realidad que significan estos establecimientos educacionales” DI5:(70).



Esta necesidad se basa en diferentes aspectos, por una parte se reconoce que la Formación Inicial no entrega las suficientes herramientas para una inserción fluida en este tipo de contextos educativos, lo cual es visto como una carencia de la formación profesional. Por otro lado, hay directores que reconocen que el contexto municipal es especialmente difícil para facilitar la inserción docente, frente a ello se aprecia una expectativa de que el proyecto se haga cargo.

En relación al tipo de apoyo que los Directores consideran que otorga el proyecto, se caracterizaría por ser un proceso de acompañamiento afectivo y metodológico para el profesor que se incorpora recientemente a trabajar.

“El Programa de Inserción de Docentes Noveles es un programa de acompañamiento, de inducción a los profesores que se incorporan recién a la vida del trabajo, con el propósito de que ehh ésta inserción seaaa correcta, adecuada a cada proyecto de cada institución yyy y que incorpore prácticas queee que aún no estáaan ehh habilitadas, porque son nuevos” DI4: (54).

Las opiniones al respecto estarían referidas a tres grandes temas o enfoques de trabajo:

1. Enfoque de inducción centrado en el profesor.
2. Enfoque de revisión y mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

3. Enfoque estratégico de inserción en Ed. Municipalizada. Éste último aparece con menor fuerza dentro de las opiniones de los directores pero es aquel que, considerando el contexto de vida de los niños del sistema educativo, pone el acento en aspectos relacionales a nivel pedagógico y a la búsqueda de estrategias alternativas.

Al respecto, se observa que los directores reconocen, entre las acciones del programa, las que otorgan espacios de trabajo colaborativo y de introspección o revisión de sus propias prácticas pedagógicas y de inserción. Sin embargo, ellos mismos reconocen desconocer en detalle y profundidad cómo es que estas acciones se implementan, expresando más bien un grado de conocimiento inicial y reciente, en la mayoría de los casos, especialmente cuando se le solicitan más precisiones referidas a la participación de los profesores a su cargo.

Si bien todos concuerdan que realizar un proceso de inducción y acompañamiento al docente novel es necesario y valoran la existencia del proyecto, es importante señalar que se observan opiniones diferentes sobre la forma de implementación de éste: En este sentido se advierten cuatro tipos de opiniones diferentes:

1.- Opinión que apoya el que se implemente en forma externa al establecimiento. Esta opinión se respalda en la vorágine que embarga al funcionamiento de los establecimientos.

“A mí me parece altamente positivo, yo creo que la participación de ((tos)), de un equipo de profesionales externo que, que ejecuta el Programa ehh, tiene como consecuencia una colaboración a una tarea que la Escuela se ve impedida de hacer muchas veces por la falta de recursos humanos o el poco tiempo que tiene ehh, porque no, no existen los

procesos de, de, de inducción en los jóvenes profesores yyy, sin embargo, ehh el hecho de que se haya realizado por segundo año consecutivo yo he estado muy atento en orden a que en día que no exista intentar ehh aplicar una, una estrategia a por lo menos algunas acciones que permitan ¿cierto? que la incorporación de estos profesores al sistema sea adecuada” DI2: (39).

2.- Opinión que apoya que se implementen, en forma compartida, aspectos de carácter interno del establecimiento con referencia a un proceso de inducción administrativo, normativo y relacionado con el Proyecto Educativo Institucional, así como aspectos de carácter externo: el apoyo, respaldo grupal, revisión de prácticas pedagógicas (autodesarrollo).

“Mire, Ill... la idea nuestra es hacer acá en el colegio también, TAMBIÉN un Programa de Inducción para los Profesores Nuevos, ehh, pero que sea con estas características fundamentalmente, que conozcan el Proyecto Educativo Institucional, que conozcan el Reglamento Interno... evaluación dee... pero esto si se complementa con el Programa Novel que ustedes están desarrollando MEJOR AÚN, MEJOR AÚN, porque el profesor vería ya varios aspectos y, y, y (0,2) y sabría a qué atenerse, que es lo que buscamos como colegio y que también es lo que buscamos como, como Corporación Municipal, que es un poco lo que está entregando el Programa Novel” DI5: (124).

3.- Están de acuerdo en que el proyecto se implemente en forma interna, es decir, que sea de responsabilidad del propio establecimiento como acción contextualizada y hecha en base a las necesidades de la institución.

“Yo creo que el, el, el Programa de Acompañamiento a los Docentes Noveles es un programa que deberían tener todos los colegios debería ser parte de la primera... de la segunda etapa porque la primera etapa es de la selección de la segunda etapa para instalar en, en aquellos nuevos eh profesores eh, algunas prácticas que... y además meterlos dentro del, del... de los valores de cada organización ((ruido de vehículos)) eso es importante. Con anterioridad criticándose el carácter teórico o carente de experiencia práctica que hoy brinda la educación universitaria de profesores” DI4: (66).

4.- El proyecto no debiera implementarse para el perfeccionamiento o apoyo de los docentes, quienes debieran ya contar con el desarrollo de competencias y experiencia práctica desde la formación inicial, es decir, en este tipo de opinión se aprecia desacuerdo en tener que cubrir una necesidad que debió ser satisfecha.

“Lo que me llama la aten... ¿honestamente? Me llama la atención que se tenga que Hacer un seguimiento de los profesores que egresan de la universidad . Supuestamente al egresar de la universidad el chico debería ser TOP y no buscar la excelencia DESPUÉS DE, que es el caso del apoyo que se les está dando a los chicos en este minuto ¿te fijas,

ya? entonces esos debiera, debiera estar inserto dentro del proceso de titulación no externo al proceso de titulación, eso me llama mucho la atención” DI7: (94).

*Percepción de impacto del proyecto en relación a aprendizajes o avances del docente novel.*

Si bien en relación a las percepciones es posible señalar que existe un acuerdo sobre lo positivo y beneficioso del proyecto para los profesores noveles, no sucede lo mismo cuando se pregunta a los directores acerca del impacto que ellos observan en los participantes. Al parecer, el término impacto aparece relacionado con datos concretos medibles, o cambios verificables, sobre los cuales la gran mayoría de los entrevistados no se encuentran en condiciones de informar.

Las principales dificultades para afirmar el impacto del proyecto están por una parte en no conocer en profundidad el proyecto y, por otra parte, no poder hacer la comparación “antes-después” y así distinguir los cambios desarrollados. Esto sucede especialmente en aquellos casos en que se cuenta con poco conocimiento del profesor novel, pues no se tienen suficientes observaciones de su desempeño, o en los que el profesor novel se encuentra pocas horas en el establecimiento.

“No, no podría decir eso, no lo tengo observado. Yo, yo creo que se producen en los, en los espacios informales, pero no formalmente. Nosotros... quizás en eso yo podría asumir alguna responsabilidad en orden a que (0,2) no se nos ha ocurrido ni ha nacido la necesidad de

compartir con los demás la experiencia. Así como abordamos tantas cosas en un consejo, en una jornada no han dicho: miren, durante todo el año dos colegas nos han representado, han participado de este Programa y que nos cuenten algo a lo mejor. Ha sido una falta de iniciativa de mi parte” DI2: (228).

También se dio como argumento las dificultades suscitadas con motivo de las movilizaciones estudiantiles que afectaron el normal desarrollo del año escolar y, por ende, la continuidad de los profesores en los establecimientos.

Además, se dificulta establecer los límites entre los aportes o contribuciones hechos por el programa y los hechos por la institución donde se desenvuelve el profesor. Esto sucedía especialmente en aquellos establecimientos en que los directores reconocían estar desarrollando acciones de mejoramiento, tales como observaciones de aula, trabajo con profesores en consejos, instalación de mecanismos de acompañamiento o inducción, entre otros.

“Eso es lo que te decía delante, no lo puedo visualizar de dónde empieza porque también la Escuela tiene acciones al respecto, dentro de nuestro proyecto de mejoramiento a través de la SEP<sup>8</sup> ehh, tenemos diferentes acciones de perfeccionamiento, de intercambio de experiencias y también el apoyo recíproco de los diferentes estamentos de la Escuela, Dirección, UTP.” DI1: (24).

---

<sup>8</sup> Programa de Subvención Preferencial donde se asignan mayores recursos por parte del Estado por estudiante vulnerable y que permite que cada establecimiento implemente acciones a partir de un plan específico de mejoramiento

En el caso de los directores que reconocen cambios en los profesores, no niegan que el proyecto haya podido tener alguna incidencia, sino más bien reconocen la dificultad para precisar o verificar dicho aporte. No obstante, hay aspectos que ayudan a hacer algunas suposiciones que atribuyen un logro al proyecto, por ejemplo en los casos que han tenido dos profesores noveles de un mismo establecimiento participando.

“Entonces, en ese sentido, las responsabilidades laborales, profesionales, de compromiso con el apoderado, con el alumno ehh, pienso que ha sido mucho mejor, ha sido decisivo y si es que las dos profesoras están en la misma parada llamemos, con la misma actitud es porque a lo mejor esa situación tendrá o puede que venga también de los noveles.” DII: (100)

Asimismo, otros aspectos contribuyen a que los directores, aún sin poder afirmar el efecto del proyecto, sí presenten la confianza en que el proyecto ha hecho una contribución, entre ellos se encuentran la elevada motivación que observaban en los profesores durante su participación en el programa, el hecho de que el programa aborde la revisión de las prácticas educativas, la responsabilidad y constancia en la asistencia de los profesores participantes durante el proyecto y la apreciación de algunos progresos en los profesores noveles.

En este sentido los progresos por parte de los profesores noveles participantes serían: la revisión de las prácticas y la búsqueda de estrategias pedagógicas, lo cual se ve reflejado en un intento por lograr mejores relaciones con los alumnos, la realización de apuestas pedagógicas (atreverse a plantear formas de enseñar) y nuevos abordajes de clase.

“Ellas mismas se plantean, yo lo recojo y me enlazo más bien con las pasantías de conocer experiencias, porque ellas como veo yo les ha quedado un sello bastante fuerte respecto a conocer otras experiencias, ya, entonces ahí veo, y lo otra es que también están con una... un gran, eeh, eeh, una actitud muy positiva en lo motivacional con las prácticas pedagógicas” DI9: (488).

También distinguen un proceso de inserción institucional en el que se observan mejoras en las relaciones entre colegas, el desarrollo de algunas actitudes de respeto o prudencia, y un mayor compromiso por parte de los profesores noveles con respecto a su quehacer profesional.

### ***Facilitadores y obstaculizadores de la implementación del proyecto.***

Desde la perspectiva de los directores fue posible establecer facilitadores y obstaculizadores, en gran medida potenciales, dado que no contaban con suficiente interiorización en la experiencia del proyecto.

Los principales facilitadores y obstaculizadores del proyecto pueden clasificarse como externos o internos, ya sean colocados en virtud de la dependencia de su ocurrencia con respecto a los entrevistados, en este caso los mismos directores.

Entre los facilitadores internos del proyecto se encuentran aquellos referidos a la gestión interior de los establecimientos, como por ejemplo los estilos de dirección, que valorizan el



proceso de acompañamiento propuesto y que, en consecuencia, otorga facilidades para la participación en el proyecto y la voluntad para incorporar estrategias de inserción dentro de los mismos establecimientos para, así, facilitar la inserción a nivel local.

Los facilitadores externos se encuentran referidos al sostenedor en relación a las posibilidades de apoyo, tanto vinculada a la voluntad de declararlo como un programa valioso para la inserción de los profesores, como desde el apoyo concreto con facilidades para el financiamiento del proyecto. Otro facilitador externo es la percepción de la existencia de un financiamiento de origen privado que permite que este proyecto se implemente.

Los facilitadores externos referidos a las demandas y cualidades del proyecto guardan relación con los propósitos del mismo proyecto, puesto que es reconocido como relevante, necesario y con fundamento. Así mismo se reconoció que la duración del mismo es adecuada y que despierta interés por parte de los docentes noveles.

Se manifestaron también facilitadores externos relacionados con los profesores noveles, específicamente debido a la motivación que percibieron los directores en ellos, lo que se manifestaba en una asistencia permanente y un compromiso con cada una de las actividades.

En relación con los obstaculizadores, también se señalaron algunos relacionados con el propio establecimiento, relativos al sostenedor y a las características de implementación del proyecto.

Entre los obstaculizadores internos del desarrollo del proyecto se encuentran algunos relacionados con el establecimiento, específicamente con respecto a la gestión del mismo. En algunos casos, se señala que al respecto el estilo de liderazgo del director incidiría en las

facilidades que pudieran brindarse al docente novel con relación a la participación en el programa, considerando que hay dos fechas en las que deben ausentarse del establecimiento. Por otro lado se consideró que otro obstaculizador posible sería el que los directivos no estuvieran dispuestos

Con respecto a obstaculizadores externos, se encuentran aquellos relacionados con el sostenedor, tales como la voluntad de invertir en un programa de inserción profesional, ya que si la Corporación Municipal de Valparaíso no declarara la intención de apoyar económicamente el programa, se considera que dificultaría su implementación. También se mencionan obstaculizadores de orden estructural, como la incertidumbre del futuro de la Educación pública, lo que atañe a los procesos y vivencias de inserción profesional en un clima de inseguridad.

Por último, se pudieron identificar algunos obstaculizadores relacionados con las demandas y cualidades del proyecto, tales como el hecho de que el mencionado proyecto sea exclusivamente externo al establecimiento lo que podría afectar, o perder de vista, los objetivos particulares de inserción de un establecimiento. Otro aspecto preocupante es el que ellos perciben que un número elevado de salidas dificulta el funcionamiento interno del establecimiento, puesto que hay que organizar dichas salidas para no afectar la atención de los alumnos.

### ***Necesidades de mejora del proyecto y su proyección.***

Las necesidades de mejora y proyecciones planteadas por los directores entrevistados se pueden organizar según la siguiente clasificación:

- Responsabilidad de la implementación
- Aspectos operativos de la implementación
- Aspectos técnicos de la implementación

La primera se refiere a una discusión acerca de bajo qué responsabilidad sería conveniente administrar la implementación, si desde el sostenedor en forma centralizada como una inserción más general, o bien una implementación desde los propios establecimientos en términos de una inducción más particular. O bien la implementación desde las dos responsabilidades, tanto del sostenedor como de los establecimientos, a modo de una administración mixta.

Al respecto, resulta interesante considerar que cada posición se encontraba argumentada en cuestiones de orden cultural y administrativo, ya que una inserción desde el sostenedor, si bien alivia las cargas y demandas a las que las escuelas ya están expuestas, por otra parte condiciona a una inserción con referencia más global, quedando los aspectos más particulares de los PEI, las cualidades de los establecimientos, reglas y funcionamiento, sin ser necesariamente trabajados o abordados en dicho proceso. Por su parte una inserción desde los establecimientos, si bien contribuiría a una inducción más contextualizada, implica también ciertos costos por parte de los Equipos Directivos.

“Si se complementa con el Programa Novel que ustedes están desarrollando MEJOR AÚN, MEJOR AÚN, porque el profesor vería ya varios aspectos y, y, y (0,2) y sabría a qué atenerse, que es lo que buscamos como colegio y que también es lo que buscamos como,

como Corporación Municipal, que es un poco lo que está entregando el Programa Novel” DI5: (124).

La segunda clasificación alude a aspectos operativos tales como la coordinación de horarios, que fue señalado como un aspecto muy difícil de lograr, puesto que cada establecimiento tiene sus propias organizaciones horarias y jornadas que dificulta encontrar un espacio común liberado y, al mismo tiempo, se reconoce que esta dificultad más bien induciría a intentar buscar alternativas viables para poder coordinar horarios, sin llegar a una propuesta concreta en las entrevistas. Otro punto tratado al respecto fue acerca de los reemplazos, tema que es crítico según señalan los directivos ya que, en algunas ocasiones, era más de un curso el que quedaba descubierto cuando había actividades como las pasantías.

En este sentido, se propone que la Corporación Municipal disponga de personal de reemplazo que esté para ese día con tiempo para cubrir los cursos de los establecimientos a los que pertenecen los docentes noveles.

“Una de las situaciones que en un comienzo generó algún grado de, de problemática fue el tema del horario ¿ya? porque bueno, las dos son de la jornada de la tarde, eso les significaba ehh todas las semanas tener reuniones ehh, ellos salen a las 18.30, sin embargo, tenían que ehh... las clases terminaban ese día a las 17.00 horas ¿ya? entonces esas yo diría que si es por dificultad, esa fue una de las dificultades que hubo que enfrentar.

E: Y, y entonces eso sería para usted algo a mejorar.

D: Ehh, sé que es difícil, el tema de los horarios siempre va a ser difícil, pero ehh quizás se podría buscar alguna estrategia que fuera más viable”

DI3: (26-28).

En cuanto a los aspectos técnicos se refiere a los sustentos y, al mismo tiempo, a elementos de apoyo profesional a la inserción, proponiéndose que el trabajo a desarrollar con los docentes noveles se realice desde la base del “Marco para la Buena Enseñanza” (Mineduc, 2008), ya que es un referente importante para el desempeño profesional. Por otro lado, se propone la realización de observación del aula como una práctica permanente dentro del proceso de acompañamiento para poder hacer un seguimiento de los aprendizajes del novel.

Proponen, además, considerar dentro de los procesos de apoyo a la inserción, el hecho que se desempeñan en un contexto municipal y, por ende, propiciar aprendizajes que les permitan contextualizar mejor las necesidades y la realidad educativa, para poder enfrentarla con herramientas y algún grado de conocimiento.

Se debe señalar que los directores propusieron mejorar la vinculación existente entre directores y programa a través de las diferentes instancias que se podrían dar. En primer lugar, debiese existir una vinculación inicial con el proyecto de inserción, a fin de estar en conocimiento más detallado sobre los dispositivos y métodos de acompañamiento. Conociendo más, ellos piensan que podrían establecer una relación más permanente. Esto se daría a través de un acercamiento de los coordinadores del proyecto hacia los directivos.

En segundo lugar, proponen fortalecer la relación entre los mismos directores de profesores noveles (Relación Director-Director). Al menos una vez al semestre reunirse y trabajar sobre los temas de inserción y experiencias con docentes noveles.

También proponen afianzar la relación entre directores y profesionales de acompañamiento durante la intervención (Director-Proyecto), como un espacio de retroalimentación del proceso en el cual se comparte acerca de las necesidades, avances y otros relativos al proceso mismo de acompañamiento. Finalmente, proponen también afianzar la relación entre directivos y docentes noveles in situ, en donde el director asume un rol más preponderante en el acompañamiento, por ejemplo, a través de observaciones del aula, seguimiento en terreno, persona a persona, con aportaciones a partir de su experiencia docente.

“Debiera haber una relación más directa con la dirección del colegio porque lo que yo te he comentado y lo he hecho notar es a través de lo que he observado o he visto indirectamente en conversaciones con mis colegas que participan del Programa, pero no ha habido... o porque yo me metí en esa reunión digamos , pero no hay un... dentro del Programa no lo está considerado de repente tomar en cuenta la dirección, que nosotros sepamos ehh cómo va el Programa, hacia dónde va, qué parte ya han realizado, cuál es el objetivo claro y todo lo que te he comentado es un poco lo que trasciende de las profesoras y lo que yo, en las conversaciones, logro entender” DI1: (4).

### 3.3.4 A modo de resumen

- Se puede señalar que los docentes perciben en forma común los dispositivos asociados a estrategias y enfoques diferentes. Los talleres, con un método de trabajo colectivo con un enfoque más analítico y divergente, las mentorías con un enfoque de trabajo micro grupal colaborativo, más centrado en la mejora del quehacer, y las pasantías con un enfoque más experiencial y de contraste de prácticas. No obstante lo anterior, los tres dispositivos, según la opinión de los docentes, apuntan a la reflexión pedagógica como un ejercicio transversal y necesario para conseguir aprendizajes.
- Es posible aseverar que el Programa de Acompañamiento a los noveles, en su versión 2011, ha conseguido un reconocimiento importante entre los colegas, directivos y, especialmente, de los docentes noveles recién integrados al sistema escolar municipalizado de Valparaíso.
- En términos generales, el programa es bien valorado por los diferentes actores, ya que manifiesta la preocupación por mejorar la calidad del trabajo docente y, con ello, contribuir a la calidad de la educación municipalizada. Ello supone una valoración importante, pues considerando el contexto en el que se ejecutó –periodo en que se ha instalado con fuerza el debate sobre la desigualdad en el sistema educativo chileno–, el sector municipal de enseñanza presentaría mayor vulnerabilidad y, por lo tanto, mayores dificultades, así como desafíos asociados. No obstante lo anterior, utilizar el término de

“impacto” sugiere obtener evidencias de verificación del cumplimiento lo que hace, al menos a los directivos, valorar sin atreverse a afirmar el impacto. A diferencia de ello, los docentes noveles sí reconocen haber experimentado cambios beneficiosos, señalando específicamente las contribuciones que el programa ha hecho en ellos respecto de su persona y de la inserción profesional.

- Desde el punto de vista de la evaluación general, existe una sensación general de satisfacción, lo que es posible respaldar con los resultados de los aprendizajes desarrollados y con las apreciaciones subjetivas que lo señalan como una buena iniciativa. Al respecto, los docentes noveles distinguen adecuadamente las diferencias de intervención de cada dispositivo implementado, a diferencia de los directivos quienes sólo conocen en términos generales y superficialmente las intenciones del proyecto, desconociendo los detalles de la implementación de primera fuente.
- En opinión de los colegas encuestados el programa posee objetivos sólidos y relevantes educacionalmente, una metodología creativa, participativa y colaborativa, cuyo impacto se ve reflejado en el desarrollo de aprendizajes asociados a diversas dimensiones importantes del quehacer docente. Los profesores noveles, por su parte, valoran las diferentes estrategias de intervención y las observan como complementarias entre sí.
- Resulta interesante cruzar los datos entre las percepciones de los docentes noveles y los colegas encuestados, debido a que entre los aprendizajes más fuertes se encuentran



aspectos comunes sondeados en el instrumento. En este sentido, existe una valoración importante respecto a los logros asociados a los diversos aspectos que contemplan estas dimensiones, tales como la reflexión crítica a nivel individual y a través del trabajo colaborativo, la responsabilidad profesional y el mejoramiento de su quehacer pedagógico. Así, se considera que la participación de los noveles en el programa ha posibilitado un desarrollo integral de su quehacer docente, y que éstos manifiestan un avance significativo en tantos profesionales de la educación.

- En cuanto a los aprendizajes, se puede concluir que entre los más relevantes se encuentran los aspectos transversales o actitudinales relacionados con el fortalecimiento de habilidades del pensamiento (reflexivo, analítico, crítico), la autoimagen y la relación con el medio profesional.
- Considerando el perfil del docente novel elaborado por el programa, se puede afirmar que las percepciones de los docentes noveles apuntan a haber conseguido avanzar justamente en las dimensiones contempladas, especialmente: Reflexión del quehacer docente; Análisis crítico; Trabajo profesional colaborativo; Responsabilidad profesional; Mejoramiento del quehacer docente. No obstante lo anterior, la autonomía aparece menos mencionada en base a modelos educativos o como ha sido planteada en el perfil.
- A propósito, se puede observar que los aprendizajes identificados por los docentes noveles, van en sintonía con las necesidades expuestas en el diagnóstico. No obstante lo

anterior, un aspecto que queda en menor medida informado está referido a aprendizajes técnico-pedagógicos más específicos relacionados con el aprendizaje, o didácticos, que fueron expresados en las entrevistas iniciales del programa.

- Con respecto a los facilitadores y obstaculizadores, se puede mencionar que las metodologías implementadas han sido beneficiosas, sobre todo, aquellas relacionadas con las interacciones colaborativas, discusiones grupales centradas en las experiencias profesionales y los procesos de revisión y retroalimentación. Todo lo anterior guiado por el aseguramiento de un clima de confianza y acogida en que el enfoque de trabajo se encuentra centrado en la persona y sus necesidades, así como en la gestión grupal del cambio. Existe acuerdo en que entre los obstaculizadores se encuentran la gestión del tiempo y el vínculo entre el programa y el establecimiento en que se desenvuelven los profesores.
- Entre las principales sugerencias se reconoce la necesidad de proyectar esta iniciativa de acompañamiento al docente de aula, contemplar la participación de los docentes independiente de sus años de servicio; así como el incrementar los incentivos económicos asociados para mitigar las dificultades que enfrentan los establecimientos y sus equipos en sus realidades locales, tanto en el ámbito económico, como curricular y social.
- Asimismo se propone mejorar y afianzar la vinculación entre el programa y los establecimientos educativos a los que pertenecen los docentes noveles, de manera que los

directivos se involucren más en este tipo de intervenciones y puedan contar con mejores herramientas de acompañamiento y de reconocimiento de las experiencias que viven los docentes a su cargo, puesto que están íntimamente ligadas al desempeño en sus propios espacios laborales.

- Se sugiere, por lo tanto, difundir los objetivos y metodologías pedagógicas entre la comunidad escolar, de manera que se puedan desarrollar procesos continuos de reflexión crítica respecto al quehacer docente, de evaluación crítica de procesos colectivos de planificación curricular, considerando sus realidades locales, incentivando –de este modo– a los participantes del programa a reproducir sus experiencias para contribuir al mejoramiento de la labor pedagógica.
- Todo lo anterior indica que el programa de acompañamiento es una experiencia beneficiosa para los docentes noveles, quienes reportan satisfacción al haber participado relevando el esfuerzo, el compromiso y el trabajo continuo en el desarrollo de habilidades y de aprendizajes en general, que no habían tenido la oportunidad de desarrollar en otras instancias de formación.

## **4. Conclusiones y recomendaciones**

### **4.1 Conclusiones en relación a los problemas y dificultades de los docentes noveles estudiados.**

El trabajo realizado en cada etapa de esta investigación de largo aliento, sin duda permite declarar conclusiones sobre la base de los resultados obtenidos y aportar, de este modo, la ampliación de la información que hoy existe en Chile respecto a las dificultades que presenta iniciarse en la docencia pero, a la vez, visualizar posibilidades de actuación que puedan ser vistas desde la esfera pública como antecedentes para intervenir y diseñar políticas.

No cabe duda que la educación de las nuevas generaciones es la mayor inversión que un país puede hacer para proyectarse, lo que estará a cargo de maestros y maestras que deben ser apoyados para que la calidad no sólo de lo que ocurra en el aula se asegure, sino también de lo que se quiere como sociedad.

Los resultados de esta investigación dan cuenta del escaso cuidado por los profesionales que recién se inician en la docencia, lo que incluso se observa en la crisis de abandono del sistema educacional chileno que ya tiene las cifras que países del primer mundo tuvieron hace 20 años atrás. Hoy el 40% de los docentes abandonan al quinto año de trabajo la profesión.

Los resultados de los estudios cuantitativos y cualitativos, en el diagnóstico de cada etapa, indican debilidades similares en la formación inicial relacionadas con aspectos del aula como la

disciplina y la conducta, la preparación en el trabajo con los apoderados y el manejo de los aspectos políticos administrativos de la cultura escolar.

Estos datos se vinculan con la caracterización de las muestras, las cuales señalan que la mayoría de los docentes noveles son profesores jefe. En este sentido, es interesante cómo los contextos locales transforman las condiciones de trabajo de los docentes noveles, y sobre la base de qué elementos se están tomando las decisiones que estos profesores con mínima experiencia laboral se hagan cargo de la jefatura de curso.

Refuerza lo anterior lo que señalan diversas investigaciones respecto a que es usual que a los docentes noveles les entreguen, en sus primeras experiencias, aulas más recargadas y con condiciones más difíciles que los colegas más experimentados.

La profundización de estos elementos, en el estudio cualitativo, considera que hay diferencias en los discursos de los docentes entrevistados. Mientras algunos declaran que su formación inicial los preparó adecuadamente para los desafíos de los contextos escolares, la mayor parte extrañan elementos claves en su formación, principalmente los relacionados con aspectos culturales y administrativos. En esta línea, la principal crítica a la formación inicial, justamente, se relaciona con los pocos acercamientos directos a la realidad escolar y su cultura, produciéndose una distancia entre las capacidades desplegadas y los requerimientos del contexto de ejercicio.

Es posible que estas diferencias se encuentren en las metodologías y aproximaciones propias de cada centro de formación superior, considerando que la muestra que participó en las distintas etapas del estudio pertenece a distintas universidades. Llamó la atención el caso de los

profesores del año 2011, que aquellos formados en universidades privadas discrepaba de la idea de no contar con suficientes herramientas para el trabajo con apoderados y para responder a tareas administrativas pudiendo, de esta manera, pensarse que dichos elementos ya estén siendo considerados en los nuevos planes de formación de estas instituciones.

Lo señalado por los docentes coincide con la opinión de que en las universidades se forma sin considerar los contextos reales de la escuela. En relación a los aspectos políticos administrativos, Fandiño & Castaño (2009) concuerda con lo señalado por los docentes noveles del estudio, precisando que la formación superior no considera espacios formales para preparar en los elementos propios de la cultura escolar.

Por último, en lo relacionado con la formación inicial, es importante considerar que la formación docente es un proceso de nunca acabar, donde los desafíos y tensiones que las escuelas enfrentan siempre estarán variando. En este escenario es importante que la universidad siga a sus egresados, instalando sistemas y procesos que cautelen la calidad de sus prácticas profesionales (Bickmore y Bickmore, 2010; Feiman-Nemser 2001). Más aún, según el seguimiento de los egresados se convierte así en “una metodología de análisis de la calidad de la propuesta formativa” (Sarramona, citado en Fandiño & Castaño, 2009, p.118)

En este sentido, un ejemplo sobre estas prácticas es lo propuesto por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en Argentina. De acuerdo con lo declarado por esta institución debe desdibujarse las fronteras entre la educación superior y las escuelas, donde el acompañamiento a los docentes noveles rompa la división imaginaria entre formación inicial y formación continua (Giménez et al., 2009).

Los datos señalan que si bien hay falencias en los aspectos técnicos, característicos del aula, los principales desafíos se vinculan con desarrollar una propuesta de formación articulada con los desafíos propios del contexto escolar. Un currículum que integre elementos administrativos y culturales disminuiría la brecha entre estos dos mundos y facilitaría la inserción del docente novel, pero un currículum que ofrezca, además, una formación relativa a la reflexión pedagógica para poder generar nuevas propuestas de ejercicio docente, capaz de desempeñarse en contextos complejos, cambiantes y diversos, sería una oportunidad de mejoramiento y desafío a la formación profesional.

Otro punto relevado por los docentes del estudio, vinculado con la dimensión anterior, se refiere a los primeros momentos y la acogida en las escuelas. Los datos del estudio cuantitativo sugieren que para los docentes noveles las principales tensiones fueron producto de las relaciones con los otros docentes del establecimiento. Al revisar los procesos de inducción formal encontramos que la mayoría de las escuelas de estos docentes no presentaron procesos formales, produciéndose el reconocimiento de algunas prácticas formales de recepción aún rudimentarias, así como otros espacios de apoyo entre colegas a modo de lo propuesto por Vonk (1996) a través del modelo “competencia mandatada”.

Finalmente, en relación a los apoyos, los datos sugieren que cuando necesitaron ayuda el principal referente fueron los directivos del establecimiento, luego los docentes, otros principiantes y, posteriormente, la familia de los docentes noveles.

También se destaca que el elemento más tensionante para los docentes noveles es la rivalidad con los otros docentes, especialmente con los más antiguos. Pareciera que estos

docentes ven con desconfianza a los nuevos y realizan acciones y prácticas que afectan su trabajo y el clima laboral. Uno de los elementos relevantes de este punto se relaciona con un cuestionamiento constante de los docentes noveles sobre su ejercicio profesional. Los docentes noveles declaran sentirse vistos como profesores de una categoría inferior.

De acuerdo a los resultados de los estudios de diagnóstico de cada etapa, estos elementos varían de escuela a escuela. Mientras en algunas el recibimiento, el apoyo, y la colaboración son una marca continua, otros docentes menos afortunados reciben una experiencia totalmente opuesta. Pareciera, de acuerdo al discurso de los docentes entrevistados, que la presencia de otro docente novel o docentes jóvenes, como también su concentración en los establecimientos, es un factor que facilita o dificulta el recibimiento y la inserción en las escuelas.

Frente a esto, la literatura plantea que las diferencias en el recibimiento en las escuelas pasa, por un lado, por los procesos organizacionales instalados para la inserción docente. En el estudio Choy et al. (2010) identificaron grandes diferencias en la acogida en establecimientos que tenían procesos formales, de aquellos que no los tenían. Por otro lado, también es importante considerar en relación al objetivo de los programas de inserción dentro de las escuelas, que es el de generar un puente entre mundos muchas veces distintos. De esta forma podemos comprender que las tensiones del encuentro entre docentes de distintas generaciones, más que un fenómeno extraño, representa un proceso esperable al que es importante orientar para así aprovechar este paso.

Finalmente, la literatura ha identificado a los docentes directivos como agentes claves en la generación de condiciones que facilitan la inserción de docentes noveles. Esto es apoyado por



los datos del estudio donde se señala que el principal foco de apoyo son los docentes directivos. Sin embargo, esto nuevamente aparece como aleatorio dependiendo de las características de cada directivo y de cada escuela. La necesidad de institucionalizar procesos de ingreso y de apoyo continuo aparece nuevamente como factores claves para fortalecer la inserción profesional.

De acuerdo a los datos del estudio diagnóstico, las principales preocupaciones de los docentes noveles se vinculan a temas de índole organizacional y relacional. Entre ellos destaca un alto número de alumnos por sala, falta de normas claras para enfrentar los conflictos, ausencia de espacios de desarrollo profesional y un clima de trabajo deteriorado a nivel general. Se observa además una débil transmisión de los procedimientos administrativos, exceso de trabajo y relaciones de competitividad con el resto de los docentes. Asimismo se advierten dificultades respecto a temas propios del aula, especialmente el manejo de la disciplina.

También aparece, de manera reiterada en cada etapa, que gran parte del grupo se siente muy cansado y agobiado al terminar la jornada, desarrollando incluso actividades que otros docentes de mayor edad ya no quieren realizar.

El estudio Serra et al. (2009) encontró los mismos elementos en la preocupaciones docentes, donde el foco estaba puesto en elementos externos al aula, especialmente en temas administrativos de la escuela. De acuerdo con Fandiño et al. (2009) el docente novel vive en un escenario polar donde se desarrolla en el aula pero se deteriora en la escuela. Esta ambivalencia va desgastándolo a nivel personal y profesional. Esto es congruente con el estudio de Avalos et al. (2004) donde se identifican las dificultades de los docentes noveles a nivel organizacional.

Tal vez el elemento más relevante en las preocupaciones del docente novel se relaciona con la comprensión de su identidad docente. Como se ha mencionado previamente, la imagen que se va armando el docente en su formación escolar y superior va configurando sus expectativas sobre lo que es enseñar, como son las escuelas, como es un profesor, etc. Esta imagen se ve fuertemente distorsionada dentro de lo que son sus primeras experiencias en las escuelas, especialmente por el trabajo con otros docentes.

Los resultados indican con evidencia contundente que la inserción para la mayoría de los docentes noveles es vivida como un proceso complejo y dificultoso, lo cual repercute en ellos a nivel profesional y personal.

Los datos también señalan una ausencia general de prácticas formales a nivel local, o comunal, de recibimiento y apoyo a los docentes noveles en sus primeras experiencias.

Los resultados del estudio son congruentes con lo señalado en la literatura internacional y la experiencia de otros países frente a las tensiones en la inserción de los docentes noveles. Sin embargo, la mayoría de los países desarrollados han considerado este escenario y han implementado políticas, y procesos formales, que acompañan y garantizan que los profesores menos experimentados se inserten con calidad en las organizaciones escolares.

El desafío para la inserción no es sólo fortalecer los procesos técnicos pedagógicos de los docentes noveles, sino también prepararlos para los elementos culturales y micro políticos de las escuelas en las que comienzan su labor profesional.

Desde esta perspectiva, se exige a la formación inicial acercarse a las realidades contextuales de los establecimientos, preparando a sus docentes para un mundo más “real”

contemplando las características de las escuelas, los docentes, los estudiantes y las familias. Como muchos países lo realizan, el proceso de titulación no se acaba hasta que el docente está inserto en las escuelas, así las universidades certifican también la calidad de su formación.

Si bien la formación inicial presenta desafíos, estos también están puestos en las estructuras locales y comunales. La evidencia señala que si bien los docentes podrían llegar con mayor preparación a las escuelas, el proceso de aprendizaje es continuo y las organizaciones escolares presentan fuertes tensiones que obstaculizan el desarrollo de sus profesionales.

La gran deuda de las escuelas pasa, por un lado, por el desarrollo de culturas colaborativas donde los docentes aprendan y se retroalimenten unos de otros y, por otra parte, por la normalización de procesos y la generación de un clima laboral que potencie lo primero.

Los datos de la investigación dibujan escuelas muy débilmente articuladas donde el aislamiento, la envidia y el caos, están insertos en la cultura escolar. Si bien esto afecta a los docentes con menos experiencia, también es negativo para todos los miembros de la comunidad escolar. Es importante entonces pensar que una inversión en esta línea no sólo beneficia a los docentes noveles.

#### **4.2 Conclusiones en relación a la evaluación del programa de acompañamiento a la inserción de docentes noveles**

Es posible concluir que el programa implementado para el apoyo en la inserción de docentes noveles, del sistema municipalizado de la comuna de Valparaíso, cumplió con los

propósitos de los dispositivos que conformaron el diseño inicial. Los relatos desde los propios docentes noveles dan cuenta de signos de aprendizajes profesionales y personales que relevan la importancia del acompañamiento desarrollado.

Tanto los talleres, las mentorías, como las pasantías, son señaladas como los dispositivos que logran una mayor relevancia en la conformación de comunidades de aprendizaje como instancias vitales en el desarrollo del rol docente, brindando mayores oportunidades de reafirmación profesional y conexión con otros profesionales de la educación. Las jornadas y seminarios aportaron, fundamentalmente, formación técnica y reflexión pedagógica respecto a incorporar nuevos conceptos a la práctica docente y observar críticamente lo realizado en lo cotidiano.

La participación de los docentes noveles es muy buena respecto al compromiso y asistencia, teniendo en cuenta que no se contó con horas asignadas para este proyecto, a excepción de un incentivo económico en el programa desarrollado en el 2011. Cabe señalar que el programa, en su totalidad y por un semestre, contemplo 100 hrs. de acompañamiento en el piloto del año 2010 y 120 hrs. en el programa rectificado y aplicado en el 2011.

Es importante reconocer que también la efectividad del programa propuesto tiene sus antecedentes en relación a su forma de construirse con una base conceptual y metodológica, que se logra con el estudio y revisión teórica y de experiencias concretas, como también con una gestión administrativa y académica profesional responsable.

En este sentido, este programa pone su foco en el desarrollo de procesos reflexivos en los docentes para el análisis y cuestionamiento del currículum, así como de sus prácticas pedagógicas, y en una visión más integral de aspectos personales, técnicos y críticos que permiten el progreso de un docente para llevar a cabo el cambio social a la escuela.

Además, se tomaron en cuenta las condiciones para que el programa se desarrollara de manera expedita:

- Contar con apoyo financiero que permitió que los docentes noveles, mentoras y equipos de apoyo participaran en las mejores condiciones.
- Funciones y responsabilidades claramente establecidas de los participantes de este programa.
- Cooperación entre el programa y distintas organizaciones y personas que facilitaron su desarrollo: fundaciones, universidades, organización de profesores, ministerio de educación, establecimientos educacionales y empleadores entre otros.

Por último, tal vez uno de los grandes desafíos esté puesto en la construcción y reconstrucción de una identidad docente. Llega a ser lamentable la declaración de desilusión de los docentes noveles al insertarse en los contextos escolares, y conocer a una escuela muy distante a las de su imaginario. Las ganas, energías y motivación por enseñar y transformar la sociedad, que se encuentra en muchos de sus relatos, rápidamente es aplastado por un contexto que frena los procesos de mejoramiento e inserta una lógica tecnicista y alienada. En pocos años, la identidad de este docente va cambiando, acercándose a una cultura estática y sin sentido,

propia de muchas de nuestras escuelas. El docente novel pierde la energía del cambio y, con eso, perdemos una oportunidad de transformación escolar.

Es por todo esto que podemos concluir la urgencia de desarrollar procesos de acompañamiento en la inserción docente, no solo orientados desde una lógica funcionalista, sino también como una oportunidad de rejuvenecer y recargar a una profesión que ha ido perdiendo poco a poco su profesionalidad.

### **4.3 Algunas recomendaciones y sugerencias**

Para futuras experiencias que puedan surgir es importante considerar algunas recomendaciones, las cuales se abordan desde los distintos ámbitos que lograron identificarse:

#### ***Recomendaciones a los sostenedores y administradores de la educación municipalizada.***

- Desarrollar mecanismos que permitan que la inserción de profesores noveles cuente con algunas condiciones de acompañamiento. Un dispositivo básico, pero eficiente, sería desarrollar un manual o protocolo con los elementos fundamentalmente administrativos de funcionamiento de la organización en tanto Corporación Municipal o Departamento de Administración Municipal (DAEM).
- Explicitar procedimientos básicos a los directores respecto a la atención e incorporación de profesores noveles en sus establecimientos, como parte de su gestión directiva.

- Facilitar un tiempo que permita el encuentro mensual de profesores principiantes con asesoría para generar redes de colaboración entre pares.
- Promover el intercambio entre docentes tutores internos de las escuelas con profesores noveles.
- Es crucial la incorporación de las direcciones de los establecimientos en la acogida del docente novel; debiera ser el principal acompañante en la institución para incorporarlo a sus responsabilidades y mediar con el grupo de docentes y personal del establecimiento.
- El sostenedor debe contemplar las condiciones laborales para que el docente novel parta de menos a más, esto es, la cantidad de horas destinadas al aula y a su formación en servicio sean compatibles como principiante, así como sus responsabilidades no sean mayores que las de un senior. Como también realizar evaluación y seguimiento de desempeño para promover y retener a estos docentes. Particularmente, es preocupante la asignación de jefaturas a profesores de Enseñanza Media que tienen un exceso de alumnos a cargo.

### ***Recomendaciones a las instituciones de formación inicial.***

- Existen temas específicos que pueden ser abordados desde la formación inicial como son el manejo de la disciplina, desarrollar rutinas de aula y características de la cultura escolar en contextos vulnerables, conocer a los alumnos desde su desarrollo evolutivo que aparecen como carencias desde la perspectiva de los docentes investigados.

- Generar una comunicación efectiva con las escuelas, liceos y Corporaciones Municipales y DAEM, respecto a la creación de redes de colaboración para la incorporación de los profesores noveles, particularmente desde las prácticas profesionales que permitan ir reconociendo, desde la realidad escolar, las necesidades de formación emergentes y las más estratégicas.
- Particularmente en Valparaíso, donde dos universidades están formando mentores, se hace necesario cooperar estrechamente para que estos docentes encuentren una continuidad en su labor, y los profesores noveles tengan el apoyo que puede prestar un profesional formado en esta línea.
- Dar a conocer, a través de distintos medios, particularmente Internet, los avances respecto al proyecto de mentorías. Es escasa la información pública en relación a esta experiencia a nivel nacional, teniendo en cuenta la incipiente investigación que hay en Chile respecto a esta área

#### ***Recomendaciones a investigadores.***

- Es necesario seguir desarrollando investigación respecto a los profesores noveles, en particular a nivel municipalizado pues, al menos, la revisión realizada en esta investigación, no encontró estudios en esta línea en particular.
- Es interesante abrir una línea de investigación respecto a trayectorias biográficas en docentes noveles chilenos, la cual permita acceder a las concepciones, emocionalidad y explicaciones de las acciones de estos profesores.



### ***Respecto a las mentorías.***

-De los programas de mentoría realizados en Chile ,y la experiencia de trabajo con diez mentoras formadas en dos universidades locales de la ciudad de Valparaíso, se puede señalar que la formación y la forma de selección no asegura un mentor/a con las competencias requeridas y sugeridas por el Mineduc. Esto se ve corroborado por la evaluación realizada por Núñez y López (2009) donde se observa la dificultad para pasar de docente de aula a mentor/a, pues el salto de una racionalidad técnica a una perspectiva más crítica y reflexiva es un gran obstáculo. La misma situación fue observada en el desarrollo del programa donde se logró observar y registrar la práctica de las mentoras apreciándose similares dificultades en su quehacer.

### ***Respecto a la participación de la organización de los docentes.***

-La organización docente puede proponer y gestionar su propio Centro de Acompañamiento a Docentes Noveles, lo cual sería muy innovador a nivel internacional (no tiene porqué existir un solo modelo de acompañamiento ni una sola agencia), pues supone definir el docente que espera para este país y no adscribirse a lo que se propone desde el gobierno de turno. Es tal la necesidad de ir poniendo al centro un nuevo docente, que escape al modelo de productividad neoliberal, que no es una utopía pensar hacerse cargo al menos de manera experimental de un proyecto como el señalado.

## Bibliografía

- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol 13, n° 1.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los docentes principiantes, de proyecto piloto a política de desarrollo profesional. En Alen, B. y Allegroni, A. Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación (pp) 19-30. INFD. Argentina.
- Alhija, F. y Fresko B. (2010). Socialization of new teachers. Does induction matter?. Teaching and Teacher education, vol.26, pp.1592-1597.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 34/3 – 25 de octubre de 2004 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Revisado en <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711733004.pdf>
- Alliaud, A. ,Antelo, E.(2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Revista de Currículum y formación del profesorado, vol.13, n° 1. pp. 90-100
- Avalos, B., Carlson B. y Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: cuánto sienten, qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación a las tareas de enseñanza asignadas? Proyecto Fondecyt Regular 2002 , N° 1020218
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado, vol.13, n° 1. pp.44-59.
- Beca, C. y Cerda, A. (2010) Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. pp. 13-27 En I. Boerr, ( Ed.) Santiago de Chile, ed. Santillana, Colección Metas educativas 2021.
- Bellei, C. y Valenzuela, J. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile: percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En Avalos,B , Héroes o villanos? La profesión docente en Chile, (pp.) 175-205 Santiago, Ed.Universitaria.
- Bickmore ,D .& Bickmore, S . (2010). A multifaceted approach to teacher induction. Teaching and teacher education. , vol. 26, pp.1006-1014.
- Boerr, I. (2011). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En I. Boerr (Ed), Acompañar a los primeros pasos de los docentes. Santiago de Chile, Ed. Santillana : Colección Metas Educativas 2021.

Caffarelli, C. y Viscaíno A. (2008). El conocimiento profesional en docentes noveles: la compleja construcción de una práctica sociopolítica. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 47/3 – 25 de octubre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Revisado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2557Viscaino-Maq.pdf>.

Choy, D., Chon S., Wong A. & Wong I. (2010). Beginning teachers perceptions of their levels of pedagogical knowledge and skills : did they change since their graduation from initial teacher preparation? *Asia Pacific Educational Review* . vol 12 pp.79-87.

Colegio de Profesores de Chile, (2010) Carrera Profesional Docente. Propuesta del Colegio de Profesores. Consultado el 2 de Junio 2013.

Disponible <http://200.27.90.46/images/stories/carreraprofesional/carreraprofesional/2010.pdf>

Cornejo, J. (2007): Políticas de inserción para el ejercicio docente; reflexión crítica. *Revista Docencia*. Colegio de Profesores. N°33, pp. 41-47

Corporación Municipal de Valparaíso, Chile (2008). Plan Anual de Desarrollo Comunal, PADEM. Circulación restringida

Corporación Municipal de Valparaíso, Chile (2009). Plan Anual de Desarrollo Comunal, PADEM. Circulación restringida.

CPEIP (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Primera edición. Ministerio de Educación Santiago Chile.

De los Ríos, D y Valenzuela, J. (2013): Los docentes chilenos. Caracterización general sociodemográfica, cultural y laboral. En Avalos, B. (Ed) *Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (pp 63-90). Santiago, Ed. Universitaria.

Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and teacher education*, vol 26,nº5, pp.1219-1223

Docente Más (2009): Resultados evaluación docente 2008. Disponible en: <http://www.docentemas.cl>

Eirin, R., García, M. y Montero L. (2009) Profesores principiantes e iniciación profesional, Estudio exploratorio. En *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol.13, nº 1.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata

- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Quinta Edición. Madrid. Morata.
- Elmore (2000) *Building the new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Espinoza, B. et al. (2010): *Formación de mentores/as en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)*. Una experiencia de formación continua para fortalecer la carrera docente y el comienzo del ejercicio profesional. pp. 75-103. En I. Boerr (Ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago de Chile, ed. Santillana: Colección Metas Educativas 2021.
- Esteve, J. M. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En Emilio Tenti-Fanfani (compilador), *La Condición Docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fandiño y Castaño (2009) *Haciéndose maestro. El primer año de trabajo de las maestras de educación*. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n° 1, pp.117-128. Consultado el 15 de Octubre de 2011.
- Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/56711733009pdf>.
- Fantilli, R y McDougall, D (2009). *A study of novice teachers challenges and supports in the first years*. *Teaching and teacher education*, vol. 25, n° 6, pp.814-825.
- Feiman- Nemser, S. (2001). *Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher*. *Journal of Teacher Education*.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile, Ed. Universitaria Católica de Chile
- Fortoul, M, (2011). *Los grupos de investigación: Un acercamiento desde una mirada ética*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, versión electrónica. España, vol.9, n° 2.
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. Ed. Siglo XXI. Argentina.
- Fulton, K., Yoon, I. y Lee, C. (2005). *Induction into learning communities*. Prepared for the National Commission on Teaching and America's Future. Washington, D.C.
- Gimenez, R., Iturralde, M., Salinas, S. (2009). *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles*. Serie: *Acompañar los primeros pasos en la docencia*. Ministerio de Educación, Buenos Aires Argentina.
- Giroux, H. (2001). *Los profesores como intelectuales transformativos*. *Revista Docencia*. Colegio de Profesores. N°15. Pp. 22-25.

- Gómez, A. (2000) Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, vol. 20. Consultado el 20 de Mayo 2014. Disponible en: [www.utp.edu.co/-humanas/revistas/rev20/gomez.htm](http://www.utp.edu.co/-humanas/revistas/rev20/gomez.htm)
- Guzmán, I. (2007): Políticas de inserción para el ejercicio docente; reflexión crítica. *Revista Docencia*. Colegio de Profesores. N°33, pp.41-47.
- González, Aranceda, Hernandez y Lorca (2005) Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia Chile, vol.31,n° 1, pp.51-62
- Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España . Ed. Morata.
- Guzmán, C. (2012) Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la Educación Superior* , julio-septiembre, vol.XLI, n° 163, pp. 115-136.
- Helsel, M., Babinski, L. & Jones, B.(2003). Safe Passages: Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education* 54(4), 311-320.
- Huberman, M. (1990) Las fases de la profesión docente. *Revista de Teoría, investigación y práctica educativa*, n° 2, pp.139-159
- Imig, D. (2006) What do Beggining Teachers Need to Know?: An Essay. *Journal of Teacher Education*, pp.57-286.
- Inostroza, G. (2010). Formación de mentores para la inducción del profesorado principiante. En I. Boerr (Ed.) *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. (pp. 31-45) Santiago de Chile, ed. Santillana. Colección Metas Educativas 2021.
- Marcelo, C.(1993).El primer año de enseñanza: Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300 (Enero-Abril),225-278.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista iberoamericana de Educación* n°19, pp.101-144
- Marcelo, C. (2006). Taller: Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente. *La experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. PREAL.
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Docencia* n° 33, Diciembre.
- Marcelo, C. (2008).El profesorado principiante: inserción a la docencia. *Biblioteca Latinoamericana*, n° 20.

Marcelo, C. (2009) Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 13, n° 1

MINEDUC (2009): Informe SIMCE 2008. Disponible en [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

MINEDUC (2009) : Informe INICIA 2008. Disponible en:

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4718&debut5ultimasOET=30>

Montero, (2006) Profesores y profesoras en un mundo cambiante el papel clave de la formación inicial. Revista de Educación, n° 340, pp.19-86. Mayo Agosto.

Nuñez, I. (2004) La identidad de los docentes, Este artículo es una ampliación de la ponencia “La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile, presentada al XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. Asociación Mundial de Ciencias de la Educación, (AMCE) y la P. Universidad Católica de Chile. Revista Profesión Docente, n° 23.

Nuñez, C. y López, V. (2009) Sistematización programa de Mentoría OEI, Informe Final Escuela de Psicología. P. Universidad Católica de Valparaíso.

Nuñez, C. y Lopez, V. (2010) Sistematización del Programa Piloto de Memoria OEI en Chile. En I. Boerr (Ed.) Acompañar los primeros pasos de los docentes. Santiago de Chile, Ed. Santillana: Colección Metas Educativas 2021.

OCDE (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación en Chile. Francia

Organización de Estados Iberoamericanos, OEI (2012) Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay. Revisado el 30 de Marzo 2014. Disponible en: <http://oei.es/die/expuru1.pdf>

Perez Abril, M. (2007). La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schon. En Aragón G, Kostina, I, Rincon, G, Perez-Abril,M. (Comps) Perspectiva sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura, Cali, Universidad del Valle. Disponible en: <http://www.practicareflexiva.pro/2011/07/la-pratica-reflexiva-una-perspectiva-para-la-formacion-docente-en-la-obra-de-d-schon>,

Perls, F. (1998). Dentro y fuera del tarro de la basura. Ed. Cuatro Vientos.Santiago.Chile.

Politeia (2008) Estudio de mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación municipal. Informe final. Disponible en: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso.

Perrenaud, P.(2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó. España.

Reyes, L (2005). Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994) Tesis para optar al grado de doctora en Historia de Chile. Consultado el 30 de Marzo 2014. Disponible en:

[http://www.archivochile.com/tesis/09\\_tedulit/09tedulit0003.pdf](http://www.archivochile.com/tesis/09_tedulit/09tedulit0003.pdf)

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Ed. Aljibe.

Ruiz, J. (1996) Metodología de la investigación cualitativa, Bilbao, Universidad de Deusto.

San Martín, R. (2003). Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa. Ed. Ariel. España.

Serra, Krichesky y Merodo (2009) Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Profesorado, Revista de Currículum y formación del Profesorado. vol. 13, n° 1, pp. 195-208. Consultado el 20 de Octubre de 2011. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56711733014.pdf>.

Schön, D.A. (1987) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, Barcelona, Ed. Paidós

Stotsky, S. (2006) Who should be accountable for what beginning teachers need to know? Journal of Teacher Education.

Snoek, M., Uzerli, U., y Schratz, M. (2008). Developing Teacher Education Policies through Peer Learning. En B. Hudson y P. Zgaga (eds.), Teacher Education Policy in Europe. A voice of Higher Education Institutions (pp. 135-156). Ljubljana: Universities of Umea and Ljubljana.

Tickle, L. (2000). Teacher induction. The way ahead. Open University Press. Disponible en

<https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335201784.pdf>

Torres, R. (2000). Educación para todos. La tarea pendiente. España, Ed. Popular.

Tójar, J. (2006). Investigación cualitativa, comprender y actuar. Madrid, Ed. La muralla.

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol.13, n°1

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, vol.54, n°2, pp.143-178

Vélaz de Medranos, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento del profesor principiante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol.13, n° 1.

Vezub , L. y Alliaud. A. (2012) El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Consultado el 16 de Abril 2013.

Disponible en:<http://www.oei.org.uy/Noveles.pdf>

Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a Dutch experience. En R. Mcbride (ed.). *Teacher Education Policy*. London: Falmer Press, 112-134.

### **Referencias Secundarias**

Allen, M. B. (2005). Eight questions on teacher recruitment and retention: What does the research say?. Retrieved 16.09.07, from <http://www.ecs.org/html/educationIssues/TeachingQuality/TRRreport/home/TeacherRecruitmentRetention.pdf> (mencionado en Bickmore y Bickmore, 2009)

Berliner, D. C. (2001). Who is teaching our children? Improving the quality of the teaching force: A conversation with M. Scherer. *Educational Leadership*, 58(8), 6–10. (mencionado en Choy, 2010)

Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Press ( citado en Marcelo 2007, p.33)

Brizman, D. (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*, Nueva York Sunny Press. (citada por Alliaud, A.(2004:5)

Brock, B. L., & Grady, M. L. (2001). *From first-year to first-rate:Principals guiding beginning teachers* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (citado en Bickmore & Bickmore, 2010)

Brown, K. M., Roney, K., & Anfara, V. A. (2003). Organizational health directly influences student performance at the middle level. *Middle School Journal*, 34(5), 5-15 (citado en Bickmore & Bickmore, 2010)

Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B.J.; Good, T.L; Goodson, I.F. *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar)*. Barcelona: Paidós, 99-166 (citado en Vaillant, 2009)



Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education for better or worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3–17 (citado en Choy, 2010)

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6e13. (citado en Choy et al. 2010)

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. (citado en Guzmán, 2012 p.117)

Esteve, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona Ariel. (citado en Vélaz de Medrano, 2009, p.211)

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. & Yusko, B. (1999). *Beyond Support: Taking New Teachers Seriously As Learners*. Pp 3-12 *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers*. Edited by Marge Sherer. Virginia, EEUU. (citado en Alhija y Fresko, 2010)

Feiman-Nemser, S. & Parker, M. (1993). Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 699-718. (citado en Nuñez y Lopez, 2010)

Feiman-Nemser, Parker y Zeichner, (1992) Feiman-Nemser, S., Parker, M. Zeichner, K. (1992). *Are mentor teachers teacher educators*. Michigan: National Center for Research on Teacher Learning. (citado en Nuñez y Lopez, 2009, p.11)

Fideler, E., & Haselkorn, D. (1999). *Learning the ropes: Urban teacher induction practices in the United States*. Belmont, MA: Recruiting New Teachers. (citado por Feiman-Nemser, 2001)

Flores, M. A. y C. Day (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education* 22 (2), 219-232. (citado en Avalos, 2009)

Fuller, F.F. y Brown, O.H. (1975). *Becoming a teacher*. En K. Ryan (Ed.), *Teacher education 74th yearbook of the National Society for the Study of education. Part II*. Chicago: University of Chicago Press, 25-52. (citado en Eirin, R. et al, 2009)

Furtwengler, C.: «Beginning Teachers Programs: Analysis of State Actions During the Reform Era». En: *Education Policy Analysis Archives*, vol. 3, nº 3, 1995 (citado por Marcelo, 1999)

Gold, Y. (1996). *Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction*. In J. P. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (2nd ed.). (pp. 548e594) NY: Macmillan Library Reference USA. (citado en Bickmore & Bickmore, 2010)

Gómez Mendoza, M. (2000) “Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología”. Revista de Ciencias Humanas N° 20 – UTP, Copyright © Pereira - Colombia –12 Págs.(citado en Tójar,2006)

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., et al. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.(citado en Choy, 2010)

Healy, C. C., & Welchert, A. J. (1990). Mentoring relations: A definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19(9), 17-21.( citado en Feiman- Nemser,2001)

Horn, P., Sterling, H., & Subhan, S. (2002). Accountability through “Best Practice” Induction Model. ERIC ED 464039. (citado por Marcelo, 2007, pp35-36)

Hussein, J.W. (2007). A Plea for a Mentoring Framework that Promotes Dialogic Professional Learning in the ELT Teacher Education Context. *International Journal of Progressive Education*, 3 (2). (citado en Nuñez y Lopez,2009, p.9).

Ingersoll, R. y T. M. Smith (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NAASP Bulletin* 88(638): 26-40. (citado en Helsel et al. 2003)

Kane, R. G., & Russell, T. (2003). *Reconstructing knowledge in action: Learning from the authority of experience as a first-year teacher*. Paper presented at the 11th ISATT Conference, Leiden, The Netherlands. (citado en Choy et al.,2010)

Kardos, S. M. y S. M. Johnson (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record* 109(9): 2083-2106.(citado en Ávalos et al., 2004; Ávalos, 2009)

Kasprisin, C.A., Single, P.B., Single, R.M., & Muller, C.B. (2003). Building a better bridge: Testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 11(1), 67–78. (citado en Nuñez y Lopez, 2009)

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755-767. (citado en Avalos, 2009, p.52)

Krueger R. y Casey, M. (2000): *Focus Group: a practical guide for applied research*. 3th edition. California:Sage. (citado en Flores, 2009, p. 235),

Lacey, (1977 Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen. citado en Avalos, 2009, p.52)

Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon. In C. Cazden (Ed.), *Review of research in education* (pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.(citado en Feiman-Nemser,2001)

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press. citado en Vaillant, 2009, p.8)

Mayor C. (1997). “La supervisión clínica como estrategia de asesoramiento”. En C. Marcelo y J. López (coords). *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*. Barcelona: Ariel. citado en Nuñez y Lopez,2009, p.8)

McCann, T. M., Johannessen, L. R., & Ricca, B. P. (2005). *Supporting beginning English teachers: Research and implications for teacher induction*. Urbana: Ill National Council of Teachers of English. citado en Bickmore & Bickmore, 2010)

Orland-Barak, L. (2006). “Lost in Translation: tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa”. *Revista de Educación*, 340. Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Madrid, España.(citada en Böerr, 2010, p.78)

Parkinson, A., & Rea, J. (1999). Professionals in a few months? Trainee teachers’ perceptions of their profession. *Journal of In-Service Education*,25(1), 151–159. (citado en Choy, 2010)

Pérez, A.M. (1995).Los maestros y la reforma educativa. En:*Educación Interamericana de Desarrollo Educativo* (121) : 193-211. 1995 (citado en Prieto, 2004)

Piaget,J.(1973). *Estudios de psicología genética*.Buenos Aires:Emece.(citado en Perrenaud, 2004,p.192)

Ruiz, J. e Izpizua, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 6078 (citado en Flores, 2009)

Sarramona, J. et, al (1998), “¿Qué es ser profesional docente?”, *Revista Teoría de la Educación*, 10, 95- 144 (citado en Fandiño & Castaño, 2009).

Smith, T., & Ingersoll, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. (citado en Marcelo 2007, p.33)

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea. (citado en Guzmán,2012).

Valenzuela, J. y Sevilla, A. (2011). Abandono y movilidad de los profesores chilenos 1999-2009. Borrador Proyecto Fondecyt 1120740. (citados en De los Rios y Valenzuela, 2013)

Vonk, J. h. c. (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience. In: R. Mcbride (ed.). *Teacher Education Policy*. Pp. 112-134. London: Falmer Press. (citado en Gonzalez et al. 2005, p.8)

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standardsbased reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72 (3), 481e546. citado en Bickmore & Bickmore, 2010

Wubbel, Th., Creton, H. y Hooymayers, H. (1987): "A School-based Teacher Inducation Programme". En: *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, (1), pp. 81-941, citado en Marcelo, 1999, p.127

Zeichner, K. (1979). Teacher induction practices in US and Great Britain. Paper presented at the AERA, San Francisco (citado en Marcelo, 2007, p.35)

## ANEXO 1

### **Programa de Acompañamiento de Inserción de docentes noveles en Argentina**

En agosto de 2005, cuando aún no se habían producido en la formación docente los cambios derivados de la Ley de Educación Nacional, comienza desde el Ministerio de Educación un proceso de búsquedas prácticas y conceptos para desarrollar acciones tendientes a apoyar a los profesores en la etapa de ingreso a la docencia. Se diseña así una propuesta para invitar a las provincias cuyanas (Mendoza, San Luis, La Rioja y San Juan) a participar en un Proyecto Piloto de Acompañamiento (Alen, 2009: 82) con la asistencia técnica de cuatro especialistas del IUFM de Créteil, Francia.

Entre agosto de 2005 y diciembre de 2006 se llevaron a cabo cinco misiones de asistencia técnica a cargo del IUFM de Créteil, con el apoyo del Servicio de Cooperación Cultural de la Embajada de Francia. En ese marco, se analizaron, con el conjunto de los formadores y con directores de escuelas y docentes noveles, los aportes suministrados en cada una de las etapas del proyecto. También se implementaron acciones de asistencia técnica a los equipos provinciales y se llevaron a cabo jornadas de intercambios de experiencias en las que analizaron casos, incidentes, registros y notas de campo.

Desde abril de 2007 el acompañamiento a los docentes noveles, según lo establecido por el artículo 2 de la Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación, cobra carácter de política de desarrollo profesional docente. Las provincias interesadas en comenzar a explorar esta nueva función, van integrando paulatinamente a las instituciones formadoras ubicadas en zonas donde se registra gran movilidad de docentes y mucha presencia de maestros y profesores principiantes.

De este modo, se amplían las funciones tradicionales del sistema formador, y los institutos entran en un proceso de innovación. Fundamentalmente, deben llevar a cabo un trabajo diagnóstico en las escuelas de su entorno y deben crear un vínculo de colaboración e intercambio con directivos y equipos docentes de esas escuelas a fin de que los dispositivos de acompañamiento se efectivicen (Alen, 2009: 84).

Para acceder a la oportunidad de acompañar a los jóvenes docentes, el modelo de acompañamiento que se intenta llevar a cabo, supone la inserción de las instituciones formadoras en el sistema educativo local, el diálogo con los directivos de las escuelas y con los responsables del gobierno escolar (supervisores o inspectores, según las provincias).

De esta manera, fueron parte del proyecto piloto desarrollado entre el 2005 y el 2007 la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Nuevo Cuyo, Mendoza, La Rioja, San Luis y San Juan. Y junto con la culminación del proyecto piloto, el acompañamiento a profesores principiantes se transforma en una política nacional (Alen y Allegroni, 2009: 29).

Los dispositivos que integran un programa de acompañamiento tienen un marco de definición según Kherroubi (2005 en Alen y Allegroni, 2009: 24):

- a) *Se inscribe en una lógica de ruptura con la formación inicial (no es un año más de formación). No se trata de ignorar aportes de esta formación, sino de articularlos con la experiencia de aula (relación teoría-práctica).*
- b) *Se apoya en las necesidades por los interesados y en el contexto singular del establecimiento en el que se comienza a ejercer la docencia.*
- c) *Contribuye al afianzamiento de competencias profesionales en todas sus dimensiones y, de manera particular, a la capacidad de trabajar en equipo.*
- d) *Se lleva a cabo en vinculación con la escuela y moviliza los recursos cercanos a ella.*
- e) *Prevé modalidades diversificadas que resultan favorables para la definición de recorridos individuales de formación.*
- f) *En todos los casos, los temas y los objetos de conocimiento apelan a la experiencia en curso de los docentes participantes (ya sea su trabajo de clase o su trabajo en equipo) para responder a las preocupaciones más frecuentes de los docentes noveles tales como:*

1. *Identificar y comprender las características, las necesidades y las conductas de los alumnos y las propias del establecimiento escolar para poder inscribir*

*sus acciones en la realidad del contexto de ejercicio de la docencia y del proyecto de la escuela.*

2. *Aprender a analizar la actividad de la clase, tener en cuenta los niveles, las diferencias para gestionarlas mejor; adaptar los conocimientos disciplinares y construir estrategias para que los alumnos aprendan.*
3. *Saber actuar frente a conductas o comportamientos que transgreden las reglas de una vida colectiva en el ámbito escolar para ser capaz de prevenirlos, solos o con colegas.*
4. *Trabajar en equipo (disciplinar o pluridisciplinar) para contribuir a la elaboración, organización y seguimiento de las actividades propuestas por los alumnos.*

Los dispositivos de acompañamiento que compartió el equipo de Créteil ,en el marco del Proyecto Piloto argentino, fueron tres: la co-observación, los seminarios y los grupos de análisis de práctica.

La co-observación es un dispositivo que se da entre pares a diferencia de las mentorías donde existe un docente con más experiencia. Este dispositivo según Rayou promueve que el aula se abra al análisis entre docentes noveles “y constituyan su propia práctica en un objeto de indagación y análisis compartido”.(en Alen y Allegroni, 2009: 35). La idea de que no haya distancia generacional es que “los intercambios son más libres y naturales”. No obstante, este dispositivo si cuenta con el acompañamiento en su diseño y gestión de los equipos de formadores y tiene los momentos que se describen a continuación:

- *Presentación de la propuesta de co-observación de clases por parte del coordinador.*
- *Media jornada de trabajo de los docentes noveles, con uno o dos formadores que planifican el proceso con el grupo, favorecen que se planteen los objetivos de las observaciones mutuas que se expliciten necesidades personales y proyectos comunes a ser tenidos en cuenta durante las co-observaciones.*

- *Desarrollo autónomo de las observaciones entre pares.*
- *Retrabajo de las observaciones: los formadores presentes en la jornada inicial se reúnen con el mismo grupo para la puesta en común de lo observado (Alen y Allegroni, 2009: 35-36).*

Son variadas las novedades que este dispositivo plantea; por una parte rompe con la tradición de la observación de aula experta y pone de relieve que sí los docentes noveles son profesionales en proceso o como señala Orland –Bark (en Böerr, 2009: 42) “*viven una primera etapa de incompetencia consciente camino a una incompetencia conciente*” para buscar en definitiva sus propias alternativas de acción.

Según el equipo francés este dispositivo “*permite desarrollar en los noveles aquello que podemos llamar hábitos profesionales: discutir entre ellos, dar clases con las puertas abiertas*” (Alen y Allegroni, 2009: 36). Asimismo, como parte de la investigación desarrollada en la implementación de este dispositivo, también pueden señalarles a los formadores o acompañantes “*que la generación de noveles que ellos tienen delante no se comporta de la misma manera que se comportaron ellos cuando tenían la misma edad. Estamos delante de una generación que está mucho más interesada en todo lo que es la experimentación de sí mismos que en la cuestión de la transmisión...*” (Alen y Allegroni, 2009: 37).

El dispositivo Seminario se focaliza en el desarrollo de temas disciplinares y transversales. Este dispositivo cubre necesidades que los noveles demandan en virtud de las dificultades que encuentran cotidianamente al enseñar. Como señala Kherroubie (en Alen y Allegroni, 2009: 39) al referirse a los docentes noveles: “*su pragmatismo los conduce a veces a reclamar conjuntos de recursos útiles en respuesta a problemas que enfrentan*”. En este sentido, el seminario debe ofrecer temáticas y recursos que efectivamente colaboren con las prácticas docentes de aula.

En el dispositivo Talleres de análisis de prácticas, según Leclerc (Alen y Allegroni, 2009: 41) habitualmente se encuentran al menos tres componentes como son: un grupo en particular que se reúne sistemáticamente con una coordinación con grado de formación para hacerse cargo de este rol y una temática que los participantes concuerdan en ser abordada. El mismo autor



señala que existen distintos enfoques desde donde se realizan los “análisis de práctica” y estos pueden puntualizarse en cuatro:

1. Perspectiva psicoanalítica: donde se trabajan temas asociados a los vínculos afectivos y donde se pretende acompañar “la elaboración psicológica de las situaciones profesionales, la relación del docente con su práctica, su manera de habitarla”
2. Perspectiva Psicosocial: desde el contexto profesional se abordan realidades vividas buscando el significado desde la representación personal y social que le asignan los docentes involucrados.
3. Perspectiva análisis de situaciones educativas: se recupera una situación pedagógica explicitada por un docente que vive o es observador del evento, y luego se hace preguntas por parte del grupo donde se van levantando conjeturas desde lo “psicosocial, institucional, pedagógico, didáctico”. Además, se realiza un “metaanálisis sobre el funcionamiento grupal”.
4. Perspectiva centrada en la tarea: al grupo de docentes comparte la disciplina y su práctica y mejoramiento son los objetivos del análisis, buscando en conjunto acciones de innovación o modificación. Una de las principales fuente de información es el aula utilizándose, por ejemplo, las filmaciones para poder mejorar la didáctica.

A su vez, el equipo argentino que encabeza la puesta en marcha del programa de acompañamiento, recupera de la experiencia de formación docente de su país tres experiencias como son los Ateneos didácticos, los Talleres de Educadores, y la Escritura de textos de la práctica.

Los Ateneos didácticos se remontan a escuelas de capacitación de la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1990-1994 siendo retomados desde el 2001 en adelante. Este dispositivo tiene un fuerte acompañamiento didáctico disciplinar. En grupos de aproximadamente 15 docentes, y a lo largo de 12 sesiones en promedio, se recuperan a través de relatos escritos experiencias problemáticas o significativas de los propios docentes o de los estudiantes. El relato escrito y compartido permite su interpelación y reflexión pedagógica el cual es contrastado con

las contribuciones teóricas aportadas por la bibliografía necesaria, dando como resultado un proceso permanente de construcción de nuevo conocimiento didáctico (Alen y Allegroni, 2009: 44).

Además el Ateneo didáctico, al contar con un grupo de docentes dispuestos a exponer su práctica, tiene también la oportunidad de proponer opciones para poner en práctica en el aula, así el encuentro y la discusión entre pares supone un valioso acto de autonomía en la profesionalización docente. Este espacio es coordinado por un formador/a que atiende los mismos cursos o especialidad que los docentes del grupo, lo que permite una mayor colaboración y comprensión. Sin embargo, el formador debe además contar con las cualidades para coordinar grupos que en esta perspectiva significa “sostener el encuadre, hacer circular la palabra, promover la autonomía creciente de los integrantes” (Alen y Allegroni, 2009: 47).

Como los ateneos responden a los problemas didácticos y del aula, el programa de acompañamiento en Argentina consideró que este dispositivo era colaborador en el desarrollo profesional de los docentes noveles.

Como se observa en los ateneos, la escritura de textos es muy significativa en el contexto de la experiencia argentina, y la justificación de la incorporación de este dispositivo transversal es tratar de sobrepasar lo que señala Perrenoud (en Alen y Allegroni, 2009: 51) que *“la relación escolar con la escritura es bastante inhibidora, y a menudo se sostiene en un doble miedo: miedo de percibir y de comprender quién se es y miedo de ser puesto al desnudo delante del lector y, peor aún, miedo a ser juzgado sin poder defenderse”*. Es poco habitual encontrar escritos de docentes de aula donde aparezca la complejidad de la vida escolar, no es una práctica incorporada en el quehacer profesional; habitualmente se escriben pequeños informes muy anecdóticos o casuísticos que son solicitados administrativamente y no desde una lógica de profesionalización docente. La escritura de textos pedagógicos según Alen y Allegroni, (2009: 52) *“es profesionalizante porque produce conocimientos sobre el día a día de la tarea de educar, sus circunstancias institucionales y sociales, sus desafíos emocionales y afectivos”*.

En el proyecto de acompañamiento a docentes noveles argentinos, se incorporó este dispositivo de escritura de textos de la práctica, tomando formas de expresión como notas de campo, diarios, registros, autoregistros, entrevistas, cuestionarios, crónicas, guiones, casos, episodios, incidentes críticos. Como además se contaba con un aula virtual de acompañamiento, también fueron una instancia de escritura los mails, el chat, los foros y las cartas (Alen y Allegroni, .2009: 53).

La instancia de la escritura pedagógica, entonces, es parte relevante en el camino de la profesionalización de los docentes noveles y de los maestros en general, ya que pone en evidencia las prácticas pedagógicas, las reflexiones y modificaciones sobre ellas, reconociendo en cada escrito la huella de su autor/a, un docente que investiga para sí mismo y para otros colegas estimulando la discusión y el intercambio. En este sentido “el texto crea su propio espacio público donde el que escribe “aparece” ante los demás (al ser leído). Y en ese intercambio, también aparece ante sí mismo” (Alen y Allegroni, 2009: 53-54).

### **Los Talleres de Educadores**

Este dispositivo es recogido como parte de la memoria de formación que los docentes argentinos tuvieron durante los primeros años de vuelta a la democracia. Los talleres encuentran antecedentes en la creación del chileno Rodrigo Vera, quien asesoró también la puesta en marcha del programa argentino. Vera es el creador del concepto y desarrollo de los “Talleres de Educadores”, cuyo desarrollo histórico se ubica como parte de la política educativa de perfeccionamiento del gobierno de la Unidad Popular encabezado por Salvador Allende entre 1970 y 1973. Vera fue nombrado Coordinador del Centro de Perfeccionamiento Pedagógico (CPEIP) en 1970 y desde este espacio coordina la implementación de estos Talleres.

Esta forma de trabajo adquiere el carácter de “permanente” e incluye dieciocho días al año dedicados a perfeccionamiento masivo y donde el maestro/a debía prepararse para apoyar “una democracia en construcción en donde la tarea del educador era la de motivar al alumno a entablar

relaciones de solidaridad (no competitivas), democráticas (no autoritarias) y socializadas (no individualistas)” (Reyes, 2005: 154).

Según el propio Vera, “los talleres de educadores eran pequeños grupos de docentes por asignaturas que se reunían a analizar crítica y colectivamente su práctica para mejorarla. Ese grupo era concebido como un grupo pequeño y autoregulado, un grupo de aprendizaje a través de la práctica, un grupo en donde los sujetos se complementarían con lo que hacen de manera distinta a lo que un sistema como tal” (Reyes, 2005: 154). El sentido de esta modalidad estaba en que los docentes eran motor del cambio y la democracia podía vivir su profundización en la medida que fueran los propios docentes los que transformaran sus prácticas y, de esta manera, la escuela tradicional y la nueva sociedad que se estaba construyendo con la participación directa de los propios ciudadanos.

Con el golpe militar, este diseño no continúa y R.Vera debe exiliarse en Argentina donde perfecciona el modelo de talleres de educadores incorporando “la técnica del grupo operativo del psiquiatra Enrique Pichón Riviere, definido como un grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de sus integrantes” (Reyes, 2005: 176). A su vez, incorpora la metodología de investigación protagónica que estaba basada en una “epistemología del episodio” y “donde en ese episodio está todo el universo pedagógico, está toda la concepción pedagógica” ((Reyes. 2005: 176). Vera, con este mayor estudio y revisión de los Talleres de Educadores, vuelve a Chile y se integra en la década de los 80 al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), una organización no gubernamental que promovió principalmente la investigación cualitativa con una visión crítica de la educación que se sostenía por la dictadura en Chile.

Los Talleres de Educadores volvieron a constituirse como parte de una política gremial entre los años 1987 y 1993 y recibieron el nombre de Talleres de Educación Democrática (TED), y como señala Jenny Assaél<sup>9</sup>, una de las coordinadoras del proyecto a nivel nacional: “*El apoyo*

---

<sup>9</sup> En <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/6597.pdf>

de los TED a las organizaciones gremiales ha apuntado, por una parte, a favorecer la modificación de las prácticas pedagógicas de los asociados que participan en los talleres y, por otra, a fortalecer la línea de trabajo educativo pedagógico de las organizaciones, capacitando a grupos de docentes como animadores. Los animadores han sido capacitados como cuadros gremiales, para que estén en mejores condiciones de impulsar y desarrollar el trabajo pedagógico en el gremio y, al mismo tiempo, como coordinadores de talleres de perfeccionamiento, con la finalidad de que la organización cuente con docentes que puedan multiplicar la experiencia”. Los TED contaron con el apoyo económico del Sindicato de Docentes de Noruega, y gracias a ello los talleres de educadores se realizaron también en Perú y Paraguay y se lograron formar 160 animadores de talleres. No obstante lo anterior, los talleres de educadores no han vuelto hasta la fecha a tener el alcance de una política nacional como fue en los años setenta.

La investigación docente contemplada en los talleres de educadores se piensa como una reflexión crítica sobre la práctica cotidiana de los profesores con el propósito de transformar los marcos de referencia desde los cuales ellos actúan.

Según Vera. (1988), la investigación docente *“es un proceso que implica pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo obvio y aparente (en procura de explicaciones que están detrás) a lo invisible, a lo que no aparece a primera vista, en una sucesión de interrogaciones, observaciones e interpretaciones. Se la denomina «docente» en la medida que es asumida por los propios profesores, por versar sobre sus prácticas específicas y por estar destinada a generar conocimientos para modificar las propias prácticas”*.

El concepto de aprendizaje que incorpora esta modalidad de formación docente, se entiende como “la modificación más o menos estable de pautas de conducta. Aprender por tanto, no es sólo la adquisición de nuevos contenidos o de nueva información. Es un proceso más complejo que sucede en el mundo interno de las personas y que le posibilitan modificar su relación con el mundo externo” (Hevia, 1989: 7).

---

Sin embargo, modificar pautas de conductas no es tarea fácil pues es un cambio profundo en el sujeto que lo llevará a relacionarse con la realidad con una nueva visión y actuación. Según Hevia. (1989: 11) *“para el protagonista del aprendizaje, en cambio, es fundamental la tarea de introspección sobre las formas que ha tenido de estructurar su conducta, de reconocer las resistencias que ha enfrentado en la tarea de modificarlas, de explicar el origen de esas resistencias y las condiciones que hicieron posible el enfrentamiento con las pautas de conducta estereotipadas”*.

Según Vera (1988: 27): *“El Taller de Educadores, como modalidad e instrumento de investigación, opera sobre la base de registrar en forma rigurosa el discurso de los sujetos expuestos a una provocación cultural que su modalidad de capacitación contiene. Denominamos «provocación cultural» una situación en la cual los sujetos se exponen a aprender, a vivir desarticulaciones y rearticulaciones internas, generándose en ellos un juego de resistencias y aceptaciones al cambio que constituye el proceso mismo de capacitación en Talleres de Educadores”*.

En los talleres de educadores se ha utilizado frecuentemente la *Investigación Protagónica* “donde los docentes se interrogan sobre las propias subjetividades comprometidas en su práctica y se espera que al develar este mundo interno, las prácticas docentes se modifiquen, en la medida que los docentes incorporen nuevas concepciones sobre cómo enseñan y aprenden” (Hevia.1988). No obstante lo anterior, la investigación también se dirige a comprender cómo los contextos sociales, culturales e institucionales condicionan los imaginarios de los docentes para asumir su rol profesional.

La investigación protagónica tiene una metodología donde los docentes participantes del taller deben identificar y relatar episodios críticos vividos por ellos, y que los han marcado en el inicio de su ejercicio profesional. Reconocidos estos episodios, ellos son sometidos por los propios protagonistas, y con ayuda del grupo, a una reconstrucción externa e interna. La reconstrucción externa se hace con la intención de objetivar lo más posible el contexto en que el episodio sucede, tratando de recordar incluso la textualidad de los diálogos ocurridos durante el

mismo. La reconstrucción interna se hace para rescatar la subjetividad del protagonista comprometida en el episodio, es decir, la emocionalidad con que lo vivió, la representación que se hizo de la situación vivida y la racionalidad pedagógica con que él o ella decidieron actuar en esas circunstancias.

Luego de realizada esta reconstrucción se entra de lleno a la etapa de interpretación de lo acontecido: el protagonista toma una cierta distancia del episodio para situarlo, con ayuda del grupo, en un contexto institucional más general. Ya no se reflexiona sobre las particularidades del caso, sino sobre lo que de común este episodio tiene con otros que ocurren en la cultura escolar en similares circunstancias. Entonces según Hevia (1988) “el episodio particular se ha convertido en objeto de análisis de una situación más general, rescatando siempre el principal foco de tensión y la esencia del problema”.

El recorrido continua con la formulación de preguntas e hipótesis que tienen por objeto de descubrir las concepciones psico-socio-pedagógicas e institucionales que se encuentran a la base del episodio vivido, disponiendo al docente en una red de interacciones, que demuestran determinadas formas de relacionarse consigo mismo, con la institución escolar, con los demás colegas, y con los modos de aprender que favorecen en sus estudiantes. Finalmente, cada docente rearma su forma de ver la realidad, planteando racionalidades y acciones educativas alternativas a las que inicialmente tenía incorporadas.

Los Talleres, además, proponen una experiencia democrática de trabajo grupal, donde se potencia la autogestión, organizan el modo en que realizarán las tareas, se autoevalúan y sólo tiene apoyo de una coordinación que colabora con el grupo ayudándolo a superar sus obstáculos de aprendizaje. Con esta experiencia de trabajo en pequeño grupo se quiere favorecer la formación de verdaderas comunidades de aprendizaje en las escuelas.

Además, el *modo de aprender autónomo* que favorece el Taller, procura convertirse en una experiencia pedagógica que les permita a los profesores convencerlos de la necesidad de romper los lazos de subordinación y dependencia de las maneras que sus alumnos tienen de

relacionarse con sus aprendizajes, y que muchas veces ellos favorecen. Los talleres pretenden crear condiciones adecuadas para que los participantes favorezcan modos de aprender autónomos que puedan después recrear con sus alumnos y alumnas.



## ANEXO 2

### Encuesta

Estimado/a profesor/a:

La encuesta que solicitamos puedas completar, recogerá antecedentes relevantes para la investigación denomina “ **Diagnóstico de la inserción profesional de los profesores noveles<sup>10</sup> en escuelas municipalizadas. Estudio exploratorio en la V Región-Comuna de Valparaíso**”, cuyo objetivo general es reconocer y comprender las dificultades y fortalezas en la inserción de profesores principiantes en escuelas municipales.

Esta encuesta ha sido validada en la investigación encabezada por la sra. Beatrice Ávalos <sup>11</sup> quien ha autorizado su uso para esta investigación

Tu participación colabora en el conocimiento respecto a los docentes que recién se integran al sistema educativo en especial a la educación municipalizada. Se espera que los resultados de los hallazgos permitan apoyar iniciativas que puedan surgir respecto al tema investigado.

---

<sup>10</sup> Que comienza a practicar un arte o una profesión, o tiene poca experiencia en ellos (Diccionario Real Academia Española).

<sup>11</sup> B. Ávalos, B. Carlson y P. Aylwin: “La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten, qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? ”, 2004, Fondecyt N° 1020218.

## I. SITUACIÓN LABORAL

- |   |   |
|---|---|
| 1. En qué nivel eres profesor o profesora | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Parvulario</li><li>2. Sólo en básico</li><li>3. Sólo en media</li><li>4. En básica y en media</li><li>5. Diferencial</li><li>6. Otro</li></ol> |
| 2. Llevas ejerciendo la docencia          | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Menos de un año</li><li>2. Menos de dos años</li><li>3. Menos de tres años</li><li>4. Tres años o más</li></ol>                                |
| 3. En la semana haces                     | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Menos de 30 horas de clases</li><li>2. Entre 30 y 44 horas de clases</li><li>3. Más de 44 horas</li></ol>                                      |
| 4. Trabajas en                            | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Un establecimiento escolar</li><li>2. Más de un establecimiento escolar</li></ol>  |

## II. EL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR EN QUE TRABAJAS

Para responder las preguntas que siguen, te solicitamos focalizarte **en el establecimiento municipal** en que trabajas y **en un solo curso** (aquel donde tengas mayor número de alumnos)

5. ¿De qué nivel es el establecimiento en que trabajas? Marca una sola opción.
1. Educación Parvularia
  2. Enseñanza Básica
  3. Enseñanza Media Científico Humanista
  4. Educación Media Técnico-Profesional
  5. Liceo Polivalente
  6. Establecimiento completo (Pre-escolar o 1° básico a 4° medio)
6. ¿Qué tipo de jornada tiene tu establecimiento?
1. Una jornada
  2. Dos jornadas
  3. Tres jornadas
7. Dependencia del establecimiento en que trabajas mayor número de horas
1. Municipal
  2. Particular Subvencionado
  3. Particular Pagado
  4. Corporación

## 8. Tamaño del establecimiento

¿Cuántos alumnos tiene tu establecimiento? \_\_\_\_\_ alumnos

¿Cuántos profesores aproximadamente tiene tu establecimiento? \_\_\_\_\_ profesores

9. Según su tamaño y tomando en cuenta el número de alumnos, ¿Cómo consideras que son las siguientes facilidades en el establecimiento municipal en que trabajas?

El tamaño es	Adecuado	Reducido	No sé	No hay
Biblioteca				
Sala de computación				
Laboratorio				
Patio de recreo				
Gimnasio				
Comedor				
Baños				
Salón de Actos				
Centro de Recursos de Aprendizaje				

10. En cuanto a equipamiento y tomando en cuenta el número de alumnos, ¿cómo consideras que son las siguientes facilidades del establecimiento municipal en que trabajas?

El equipamiento es	Adecuado	Reducido	No sé	No hay
Biblioteca				
Sala de computación				
Laboratorio				
Patio de recreo				
Gimnasio				
Comedor				
Baños				
Salón de Actos				
Centro de Recursos de Aprendizaje				

11. En tu establecimiento ¿hay sala de profesores?

1. No hay (pasa a la pregunta N° 13)
2. Hay, pero no la conozco (pasa a la pregunta N° 13)
3. Si hay y conozco la sala de profesores

Sólo para quienes conocen la sala de profesores	Si	No
11.a La sala de profesores es acogedora		
11.b Se puede trabajar allí con tranquilidad		
11.c Dispone de material de consulta(libros, revistas, diarios)		
11.d Dispone de computadores para el trabajo docente		

12. ¿Con qué frecuencia se efectuaron las siguientes reuniones de profesores en tu establecimiento el semestre recién pasado (primer semestre 2009)?

Reuniones	No se realizó	Una vez a la semana	Una vez al mes	Una vez en el trimestre	Una vez en el semestre
Reunión de los profesores por asignatura					
Reunión de los profesores por curso(ej. 7° C)					
Reunión de los profesores por ciclo(ej. de 5° a 8°)					
Reunión de los profesores por nivel (ej. “los octavos”)					
Consejo general de profesores (todo el establecimiento)					

13. Considerando el clima escolar de tu establecimiento. En general ¿cómo te sientes personalmente?

1. Bastante cómodo/a
2. Más o menos cómodo/a

- 3. Incómodo/a
- 4. Muy Incómodo/a

Porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### III. TU EXPERIENCIA DOCENTE

Las preguntas siguientes se refieren a tus percepciones sobre el trabajo docente que realizas.

14. Considerando todas tus tareas (como docente, familiares, o de otro orden) el tiempo que dispones

El tiempo que dispones:	Es suficiente	Es poco	Casi no tengo
Para preparar las clases	1	2	3
Preocuparte de los alumnos/as que necesitan ayuda	1	2	3
Colaborar en tareas del colegio, más allá de las clases	1	2	3
Establecer contacto con padres y apoderados	1	2	3

15. Te pedimos que recuerdes cómo fue empezar a hacer clases en tu primer semestre de ejercicio profesional. Ahora te presentaremos preocupaciones que suelen tener los profesores que se inician tu grado de acuerdo o desacuerdo si éstas fueron en ese momento.

Durante mi primer semestre de ejercicio profesional:	Muy de acuerdo	De acuerdo	No tengo opinión	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Sentía temor ante lo que otros pudieran pensar sobre mí mismo/a	1	2	3	4	5
Me pareció que funcionaba casi siempre como en situación de ensayo y error	1	2	3	4	5
Me sentía sobreviviendo de día en día	1	2	3	4	5
Mis alumnas o alumnos me intimidaban	1	2	3	4	5
Actuaba en forma inconsistente(a veces con mucha rigidez y otras con demasiada flexibilidad)	1	2	3	4	5
Me costaba controlar la disciplina en el curso	1	2	3	4	5
Terminaba físicamente agotado/a al final del día	1	2	3	4	5
Me costaba usar otros métodos de trabajo que no fuera la clase lectiva al curso entero	1	2	3	4	5
Me desalentaba	1	2	3	4	5
Sentía que nunca lograba estar a la altura de lo que se esperaba de mí	1	2	3	4	5
Me costaba motivar a los alumnos/as	1	2	3	4	5
Me preocupaban más mis problemas que la tarea que debía desempeñar	1	2	3	4	5

16. Si tuviste alguna preocupación importante durante tu primer semestre de clases que no se incluyó en la lista anterior, indícala a continuación:

17. Lo más probable es que hayas logrado superar algunos de estos problemas. En caso que así hubiese sido ¿qué te ayudó a hacerlo? A continuación se listan acciones de ayudas posibles.

Acciones	Ocurrió y me ayudó	Ocurrió pero no me ayudó	No ocurrió, pero me hubiera ayudado	No ocurrió y no me hubiera ayudado
Conversé con un colega del establecimiento	1	2	3	4
El director/a o jefe de UTP me ofrecieron consejos en general	1	2	3	4
Conversé con alguien de mi familia (por ej. padres, esposo/a)	1	2	3	4
Revisé apuntes o textos que guardé de mi época de estudiante	1	2	3	4
Recogí ideas en discusiones durante reuniones o talleres de profesores en el establecimiento	1	2	3	4
Pedí disminución de horario de clases	1	2	3	4
Me cambiaron el curso	1	2	3	4
Empecé a organizar mis clases de forma diferente	1	2	3	4
Descubrí como manejar algunos problemas de	1	2	3	4



conducta de los alumnos				
Asistí a un curso de perfeccionamiento	1	2	3	4
Me asignaron un colega para que me ayudara	1	2	3	4

18. Como docente joven hoy día, ¿qué grado de seguridad o confianza personal sientes frente a las siguientes tareas?

	Bastante seguro/a	Algo inseguro/a	Muy inseguro/a
Interpretar el currículo	1	2	3
Manejar situaciones de indisciplina graves	1	2	3
Ayudar a alumnos que les cuesta entender	1	2	3
Diseñar evaluaciones apropiadas para lo que requiere el currículo y los alumnos	1	2	3
Interactuar con apoderados	1	2	3
Interactuar con otros docentes	1	2	3
Interactuar con el Director/a	1	2	3

19. Considerando que por muy bueno que sea un profesor o profesora las características de sus alumnas y alumnos afectan lo que pueden lograr en su enseñanza. Según la escala siguiente indica el grado de importancia que le asignas a cada característica como factor que dificulta los logros de la enseñanza de los alumnos o alumnas.

Importancia de las características de un alumno/a que pueden interferir con su aprendizaje	No es importante	Alguna importancia	Irrelevante	Muy importante	Definitivamente importante
Falta de motivación	1	2	3	4	5
Personalidad cuestionadora	1	2	3	4	5

Calidad de conocimientos anteriores	1	2	3	4	5
Timidez	1	2	3	4	5
Habilidades básicas de lectura y redacción	1	2	3	4	5
Apoyo de la familia	1	2	3	4	5
Habilidades sociales	1	2	3	4	5
Nivel cultural de la familia	1	2	3	4	5
Ideas personales sobre los conocimientos que se enseñan	1	2	3	4	5
Personalidad creativa, imaginativa	1	2	3	4	5

20. Piensa ahora en las clases o actividades con alumnos y alumnas que tuviste la semana anterior a ésta, e indica los criterios que usaste para decidir lo que harías en cada clase. Marca el grado de importancia que le asignaste a cada uno de los criterios de la lista siguiente considerando que el 1 indica Poca Importancia y el 5 Muy Importante.

1= Poco importante

5= Muy Importante

Al decidir lo que haría en las clases de esa semana le dí importancia a ...	Poco Importante				Muy importante
Lo que los alumnos y alumnas ya sabían	1	2	3	4	5
Lo que me tocaba pasar según el programa	1	2	3	4	5
Realizar una actividad artística para desarrollar estas habilidades en los alumnos y alumnas	1	2	3	4	5
Buscar una estrategia distinta para enfrentar dificultades de	1	2	3	4	5

comprensión de los alumnos					
La cercanía de la prueba fijada y la necesidad de repasar	1	2	3	4	5
Al decidir lo que haría en las clases de esa semana le dí importancia a ...	Poco Importante				Muy importante
La necesidad de aclarar temas anteriores no comprendidos	1	2	3	4	5
Desarrollar actividades físicas o de manipulación según necesidades de aprendizaje de alumnos/as	1	2	3	4	5
Necesidad de hacer alguna evaluación para saber lo que había logrado con los alumnos y alumnas	1	2	3	4	5
Cumplir lo indicado por otros (como jefe de UTP o el Departamento) sobre lo que debía enseñar	1	2	3	4	5

21. Pensando también en la semana pasada ¿cuál de las siguientes estrategias pudiste usar durante tus clases? Marca el casillero que indique tu situación con cada una de las estrategias:

Estrategias docentes usadas durante la semana pasada	Planifique usarla pero no pude	La usé menos de lo planeado	La usé como lo planeé	No consideré usarla
Trabajo en grupos pequeños monitoreados por mí	1	2	3	4
Trabajo con guías de aprendizaje en forma individual	1	2	3	4
Clase dialogada con el grupo clase completo	1	2	3	4
Prueba corta seguida de discusión de resultados	1	2	3	4
Trabajo práctico con	1	2	3	4

manipulación de objetos o materiales con monitoreo mío				
Juego o ejercicios físicos libres con participación de todos los alumnos	1	2	3	4
Lectura y discusión de textos	1	2	3	4
Resolución de problemas en el pizarrón	1	2	3	4
Experimentos en el aula o laboratorio	1	2	3	4
Juegos didácticos	1	2	3	4
Clase lectiva al grupo clase con uso de materiales de demostración	1	2	3	4
Clase con uso de software informático	1	2	3	4

22. También pensando en la semana pasada, indica tu manejo de las siguientes dificultades:

Dificultades	No lo pude manejar	Lo manejé con dificultad	Lo manejé bien	No ocurrió
Poca atención por parte de los alumnos/as	1	2	3	4
Dificultad para comprender de algunos alumnos/as a pesar de las explicaciones anteriores	1	2	3	4
Reclamo de uno (o más) apoderados	1	2	3	4
No estaban los materiales que necesitaba para la clase	1	2	3	4
Los alumnos no trajeron el trabajo pedido lo que echo a perder mi plan de clases	1	2	3	4
Desórdenes menores de algunos alumnos	1	2	3	4
Me pidieron que hiciera una clase a un curso que no	1	2	3	4

conocía				
Me hicieron una pregunta complicada para lo que no sabía exactamente la respuesta	1	2	3	4

23. Pensando también en la semana pasada, indica en el espacio siguiente algo que consideras que te resultó muy bien, sea relacionado con manejo de la clase, logro de resultados de aprendizaje, cambio súbito de actitud de algún alumno/a, etc.

24. Finalmente en lo que va de este año, relata brevemente un episodio donde te sientas insatisfecho/a con tu quehacer (puede ser en relación a los alumnos, apoderados, profesores o directivos).

25. A continuación hay una lista de tareas que usualmente realizan los docentes. Al realizar cada una de ellas en tu establecimiento ¿Qué te ha ayudado más, lo aprendido en tu formación inicial, en un curso de perfeccionamiento o en la experiencia diaria?

Para realizar estas tareas me ayudó más lo aprendido	En mi formación inicial	En un curso de perfeccionamiento	En mi experiencia diaria
Interactuar con colegas	1	2	3
Manejar cursos numerosos	1	2	3
Comprender los conceptos principales de las áreas curriculares que enseño	1	2	3
Saber cómo conocer a mis alumnos	1	2	3
Hacer buenos trabajos grupales	1	2	3
Enfrentar crisis de disciplina en el aula	1	2	3
Manejar las rutinas del aula como llenar libro de clases o diseñar un fichero informativo	1	2	3
Comprender las diferencias individuales	1	2	3
Promover valores transversales	1	2	3

como equidad o respeto			
Manejar desórdenes menores en el aula	1	2	3
Usar bien los recursos de aprendizaje (ej. Audiovisuales)	1	2	3
Realizar evaluaciones motivadoras	1	2	3
Diseñar clases a partir del análisis de los contenidos curriculares	1	2	3
Buscar fuentes de información sobre mis temas de enseñanza	1	2	3

#### IV. INFORMACIÓN PERSONAL

Para terminar, te queremos solicitar que nos entregues alguna información personal

26. Tu género es
1. Masculino
  2. Femenino

27. ¿Cuántos años cumplidos tienes? \_\_\_\_\_ años

28. ¿Cuál es el nivel más alto de educación de tu padre y madre? Marca con una alternativa para tu padre y la que corresponda para tu madre.

Nivel más alto de educación	De tu padre	De tu madre
Básica incompleta		
Básica completa		
Media incompleta		
Media completa		
Post-secundaria no universitaria		
Universitaria		

29. Tienes título de profesor o profesora de:

1. Educación Parvularia
2. Educación Básica sin mención
3. Educación Básica con mención en: \_\_\_\_\_

Educación Media en:

4. Educación tecnológica
5. Artes Visuales (o Artes Plásticas)
6. Artes Musicales(o Educación Musical)
7. Educación Física
8. Matemática
9. Biología
10. Física
11. Química
12. Historia y Ciencias Sociales
13. Lenguaje(o Castellano)
14. Idiomas: ¿cuál? \_\_\_\_\_
15. Filosofía
16. Religión
17. Otro ¿cuál? \_\_\_\_\_

30. ¿En qué institución recibiste tu formación docente? (nombre de la institución)

\_\_\_\_\_

31. ¿Cuáles fueron los puntajes de PAA y Enseñanza Media con los que entraste a estudiar?

**PUNTAJE PAA**

1. Menos de 400 puntos
2. Entre 400 y 500 puntos
3. Entre 501 y 600 puntos
4. Entre 601 y 700 puntos
5. Más de 700 puntos

**NOTAS DE ENSEÑANZA MEDIA**

1. Menos de 5.0
2. Entre 5.0 y 5.5
3. Entre 5.6 y 6.0
4. Más de 6.0

32. ¿Cómo definirías tus logros como estudiante al egresar de tu formación docente?

1. Excelentes
2. Buenos
3. Regulares

33. ¿Cuántos años te demoraste en egresar de tu carrera? \_\_\_\_\_años

34. ¿Cuántos años después de egresar obtuviste el título profesional o licenciatura? \_\_\_\_\_años.

35. ¿Qué grado de satisfacción sientes respecto a la formación que recibiste en tu institución de formación docente?

1. Muy satisfecho/a
2. Satisfecho/a
3. No tengo opinión
4. Insatisfecho/a
5. Muy insatisfecho/a



36. Actualmente impartes clases en cuál/es de las siguientes asignaturas y curso/s. Marca con X. Especifica en caso de idiomas. Talleres y Plan Diferenciado

Educación Parvularia	1. Prekinder
	2. Kinder

Sector y Subsector	EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA – AÑO								EDUCACIÓN MEDIA - AÑO			
	1	2	3	4	5	6	7	8	I	II	III	IV
Lenguaje o Lengua castellana												
Comprensión del Medio Social o Historia y Ciencias Sociales												
Comprensión del Medio Natural												
Biología												
Química												
Matemática												
Artes Visuales												
Artes Musicales												
Educación Tecnológica												
Educación Física												
Religión												
Inglés u otro idioma(¿Cuál?)												
Filosofía												
Jefatura de curso												
Plan Diferenciado(III y IV Medio)												
Otras ¿cuál/es												
Otras ¿cuál/es												

**Muchas gracias por tu paciencia y voluntad para responder estas preguntas. Si deseas hacer algún comentario adicional relacionado con esta encuesta, usa el dorso de esta hoja para ello. También puede incluir comentarios sobre preguntas que no hayas entendido o aquellas donde las respuestas no eran adecuadas.**

## ANEXO 3

## Guión Grupo Focal 2009

## 1. Identificación

Profesor	Antigüedad (meses)	Cantidad de alumnos actuales (si tiene más de un curso, indicar en cada curso)	Carga horaria	Pertenece a Escuela o Liceo.	A pertenecido a otro establecimiento (Si o No)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

## 2. Temas

Momentos	Preguntas asociadas
Presentación	<p>Agradecer la participación</p> <p>Presentar el estudio</p> <p>Señalar la confidencialidad del estudio.</p> <p>Presentar el setting del estudio (tiempo de cierre, la idea de que todos participen, etc)</p>
Primera experiencia <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primer día en la escuela</li> <li>- Primer día en la sala</li> <li>- Revisar expectativas previas a la escuela</li> </ul>	<p>Nos gustaría conocer <b>¿Cómo fue su primera experiencia laboral en el Sistema Municipal?</b> Buscar elementos perceptivos (sensaciones, emociones asociadas) y prácticas o ritos de iniciación.</p> <p>Luego revisar este punto <b>¿Cómo te sentiste con esto?</b> Muy bien, eso a nivel escuela, <b>¿y en la sala?</b> <b>¿Cómo te sentiste con los estudiantes?</b></p> <p><b>¿Pensaste que esto sería así?</b> Revisar las dos dimensiones escuela y sala.</p>
Estudio Cuantitativo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima</li> <li>- Cansancio</li> <li>- Tiempo</li> <li>- Apoyo</li> </ul>	<p>De acuerdo a los resultados del estudio cuantitativo encontramos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación al clima laboral, un porcentaje alto se siente algo incomodo y un porcentaje bajo señala sentirse incomodo en el establecimiento. <b>¿Qué nos pueden decir de esto?</b></li> <li>- Si bien la gran mayoría de ustedes señala no tener mayores problemas al momento de realizar sus clases, un número importante señala un gran cansancio <b>¿Qué nos pueden decir de esto?</b></li> <li>- En esta misma línea un tema relevante parece ser el tiempo con el que cuentan para realizar sus actividades <b>¿Qué nos pueden decir de esto?</b></li> <li>- En uno de los resultados interesantes del estudio, se relaciona con la búsqueda de ayuda en situaciones problemáticas en su desempeño profesional. <b>¿Qué nos pueden contar sobre esto?</b> Intencionar la emergencia de distintas fuentes: casa, material académico, colegas, utp y dirección.</li> </ul>
Estudio Cualitativo <ul style="list-style-type: none"> <li>- Internos</li> <li>- Externos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uno de los resultados más evidentes del estudio cualitativo son las diferencias descritas en relación a lo vivido dentro y fuera del aula. <b>¿Qué nos pueden contar sobre las principales dificultades que han experimentado durante estos primeros años?</b> Intencionar la identificación de elementos internos y</li> </ul>

	externos al aula.
<p>Tópicos Relevantes ( si sobre tiempo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salario</li> <li>- Proceso EA</li> <li>- Sostenedor</li> <li>- Política Educativa</li> </ul>	<p>Expectativas Salariales: Uno de los temas que aparece en la bibliografía internacional es la importancia que le otorgan los profesores noveles al tema salarial. <b>¿Fue un tema para ustedes previo a elegir esta carrera? ¿Cómo lo ven ahora?</b></p> <p>Concepciones de Enseñanza: <b>¿Cómo ven ustedes el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Qué les ha pasado a ustedes al tratar de implementar estrategias de enseñanza con los estudiantes?</b></p> <p>Sostenedor: ¿Cómo perciben ustedes el rol de sostenedor en su trabajo en la escuela?</p> <p>Política: <b>¿Qué opinan de los actuales cambios en el sistema educativo?</b> Consultar por los cambios que ellos aprecian del sistema. Si no aparece nada sugerir temas como Ley Sep, Rol del sostenedor, Agencia de calidad, Superintendencia, etc.</p>
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación a sus estudiantes que nos pueden contar sobre percepción sobre ellos, ¿Ha variado su opinión de ellos en este tiempo? <b>¿Cómo se refleja esto en el desarrollo de aprendizajes con ellos?</b></li> <li>- Para muchos de ustedes este año es el primero o el segundo año que se desempeñan como docentes de establecimientos municipales, les queremos preguntar <b>¿Cómo se han sentido con esto?</b>, especialmente en lo relacionado con su proyección laboral a futuro.</li> </ul>

### Proyección

En vista a lo conversado hoy y a tus experiencias personales, piensa un momento en qué te gustaría que incorporara un programa que facilite la inserción laboral de profesores noveles en la comuna de Valparaíso.

Identifica 4 elementos claves que un programa con estas características debería considerar para facilitar una inserción laboral exitosa.

**ANEXO 4**  
**Pauta de entrevista grupo focales iniciales Programa 2010**

<b>Tema 1: Presentación de los participantes</b>	Presentación personal	¿Cuál es tu nombre? ¿Edad? Presentación
	Caracterización del establecimiento	¿Dónde trabajas?
		¿Qué cursos haces?
		¿Cómo son los cursos?
<b>Tema 2: Tipo de ingreso</b>	Ingreso al mundo del trabajo	¿Cómo fue su ingreso?
		¿Cómo se sintieron al llegar?
		¿Por qué piensan que se sintieron así?
	Apoyos externos e internos	¿Creen que en su ingreso necesitan algún tipo de apoyo?
		¿Lo han tenido, de parte de quiénes?
		¿Quiénes han participado más en este ingreso? ¿Quiénes no?
	Capacidades personales para enfrentar desafíos	¿Consideran que tienen las herramientas necesarias para desempeñar las funciones y tareas que se les requieren? ¿Por qué?
		¿Dónde creen que obtuvieron o se desarrollaron estas capacidades?
	<b>Tema 3: Problemas y preocupaciones de los docentes noveles</b>	Principales temores y/o preocupaciones en el nuevo trabajo
¿En tu labor como profesor, cuáles han sido los mayores problemas a los que te has enfrentado?		
¿Cómo has actuado hasta ahora frente a esas problemáticas?		
Apoyos o ayuda en esas preocupaciones		¿Sabes cómo resolver estos problemas o preocupaciones?
		¿Sabes dónde tienes que acudir en ese caso?

	Principales necesidades en el ejercicio de la profesión	¿Cuáles fueron sus principales necesidades al ingresar al establecimiento?
		¿Cuáles son sus principales necesidades hoy como docentes?
		¿Qué te gustaría mejorar?
	Áreas donde solicitar colaboración	¿Sabes dónde y con quién pedir ayuda en caso de necesitarla en la escuela?
		¿Quiénes les han colaborado en estas necesidades?
		¿Sientes que conoces la cultura escolar de la institución?
<b>Tema 4: Valoración de la formación inicial</b>	Percepción de la formación inicial	¿Dónde estudiaron? ¿Qué piensan de esa formación?
	Relación de la formación inicial con experiencia laboral	¿Consideran que al salir tenían todo el conocimiento y las habilidades para trabajar?
		De faltar ¿Qué faltó?
		¿Sienten que esa experiencia les ha aportado los conocimientos suficientes para desenvolverse hoy? ¿Sienten que esa experiencia se conecta con lo que el sistema escolar requiere?

## ANEXO 5

### **Guión Focus post aplicación Programa de Acompañamiento 2010**

El objetivo principal de este encuentro es recoger las opiniones que ustedes tienen acerca de cómo se vieron cubiertas sus necesidades profesionales en el transcurso de este año. En ese sentido nos interesa saber si el proyecto implementado permitió satisfacer las necesidades que ustedes dieron a conocer en el Primer focus realizado y de qué manera eso se logró. Si no fueron cubiertas también nos interesa mucho saber por qué ustedes creen que ello sucedió.

Por último, quisiéramos darles a conocer algunas reflexiones realizadas a propósito de las entrevistas desarrolladas y nos gustaría conocer sus opiniones con respecto a ellas.

En este tipo de conversaciones nos interesa conocer la opinión de todos y cada uno de ustedes, tengan en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas por lo que les pedimos que se sientan libres de emitir la opinión que estimen convenientes.

Esta conversación nos tomará alrededor de 1 hora y 30 minutos y será grabada, pero la información será utilizada únicamente en este estudio, guardando la confidencialidad de los datos y su identidad como informantes.

### Pauta Focus N°2

Objetivo	Preguntas
<p>Indagar de qué manera las necesidades de inserción profesional planteadas por los profesores en el Focus N°1 fueron o no cubiertas por el Modelo de intervención para la inserción profesional de profesores noveles.</p>	<p>En general los profesores noveles durante su inserción laboral manifiestan las siguientes necesidades de aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender sobre aspectos propios del establecimiento tales como horarios, labores administrativas, actividades, uso de espacios, cultura, ritmos, tareas, etc.</li> <li>2. Lograr un establecimiento de relaciones fluidas y positivas con colegas más antiguos.</li> <li>3. Afrontar o responder adecuadamente los cuestionamientos a su labor profesional.</li> <li>4. Manejar apropiadamente la sobrecarga de trabajo implementando acciones y actitudes de autocuidado.</li> <li>5. Aprender a gestionar el tiempo, manejar mejor los aspectos disciplinarios en el aula y fortalecer estrategias de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>6. Valorizar la formación inicial recibida rescatando aquellos aprendizajes y logrando ponerlos en práctica durante su labor pedagógica.</li> </ol> <p><i>¿Qué necesidades piensan ustedes que han sido cubiertas adecuadamente por este Proyecto?</i></p> <p><i>¿Qué necesidades no han sido cubiertas en base a sus expectativas?</i></p> <p><i>¿Cómo este proyecto ha contribuido para que ustedes logren satisfacer estas necesidades?</i></p> <p><i>¿Qué desafíos se presentan para una futura implementación de este proyecto?</i></p>



<p>Saturar información recabada durante las entrevistas personales, recogiendo opiniones con respecto a ciertos temas que no quedaron completamente profundizados o que surgen a partir de la revisión de las entrevistas desarrolladas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considerando que en general el conjunto de profesores noveles presenta distintas preferencias, necesidades y también estilos diferentes de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo podría este proyecto lograr llegar a cada profesor de mejor manera y así satisfacer las diferentes necesidades que presentan?</li> </ul> </li> <li>2. Al parecer haber participado de una experiencia como la que otorgó este proyecto deja más sensibilizados a profesores noveles sobre la importancia de brindar una acogida e inducción de buena calidad con futuros nuevos profesores. ¿Qué piensan ustedes?</li> <li>3. Las mentorías tienen como propósito el desarrollo de un acompañamiento en el que el diseño de trabajo se construye entre profesor novel y profesor mentor en base a estrategias que el profesor novel implementa de acuerdo a sus propias necesidades. No obstante tiende a ocurrir que las mentorías se basen más bien en la entrega de consejos y técnicas por parte del profesor mentor hacia el profesor novel. ¿Qué creen ustedes que pasó más en las mentorías de este Proyecto? ¿Qué opinan de ello?</li> <li>4. Respecto de las tareas que había que desarrollar en las mentorías ¿Qué sentido tuvo para ustedes llevarlas a cabo? ¿Fue de utilidad realizarlas? ¿Qué piensan de este tipo de tareas?</li> <li>5. Una vez terminado el proyecto ¿Qué sucede ahora en sus establecimientos? ¿Se han visto de alguna manera afectadas las dinámicas al interior de sus establecimientos producto de su participación en este proyecto?</li> </ol>
--	---

## ANEXO 6

### Entrevista Semiestructurada 2010

#### Objetivo general

1. Evaluar el impacto de los dispositivos del modelo de acompañamiento implementados, determinando la calidad de los sistemas de apoyo para la implementación adecuada de éste.
2. Recopilar datos biográficos relevantes para comprender las motivaciones que subyacen la elección de la carrera docente.

#### Objetivos específicos

1. Identificar signos de aprendizaje tanto a nivel personal (ámbitos afectivos, cognitivos y prácticos) como en su relación con otros y en relación a la transferencia de los mismos en las prácticas pedagógicas
2. Caracterizar cómo se produjeron los signos de aprendizaje señalados distinguiendo qué factores incidieron en ello.
3. Identificar los dispositivos que fueron más significativos para el docente novel, en cuanto a sus aprendizajes y expectativas. A partir de lo anterior pesquisar las mejoras necesarias para fortalecer el impacto de los dispositivos.
4. Relevar hitos significativos en la historia escolar del docente novel, así como otras razones que se encuentren relacionados con la elección de estudiar pedagogía.
5. Describir las proyecciones profesionales de los docentes noveles a mediano plazo, argumentando las razones de las mismas.

### **Consigna de la entrevista**

El objetivo principal de este encuentro es que podamos conversar acerca de tu experiencia como profesor novel en el proyecto de acompañamiento. Para eso queremos pedirte que hagamos una revisión de los aprendizajes que construiste a propósito de las distintas actividades desarrolladas a lo largo del semestre el marco del Proyecto de Acompañamiento para la inserción de docentes noveles.

Además de esto abordaremos preguntas relacionadas con tu historia escolar y las motivaciones para ser profesor.

Esta entrevista será grabada, pero la información será utilizada únicamente en este estudio, guardando la confidencialidad de los datos y tu identidad como informante. Para ello no consideraremos respuestas correctas e incorrectas, sino que nos importa tu opinión y tu experiencia particular. Para ello te pedimos que te sientas libre de poder emitir las opiniones que estimes convenientes.

La entrevista nos tomará alrededor de 1 hora y 30 minutos y la segmentaremos de acuerdo a los dos objetivos enunciados.

### Pauta entrevista

Objetivo	Preguntas
Primera parte	
<p>Evaluar el impacto de los dispositivos del modelo de acompañamiento implementados, determinando la calidad de los sistemas de apoyo para la implementación adecuada de éste.</p>	
<p>1. Identificar signos de aprendizaje tanto a nivel personal (ámbitos afectivos, cognitivos y prácticos) como en su relación con otros y en relación a la transferencia de los mismos en las prácticas pedagógicas (antes de después, confianza).</p>	<p>-A partir de tu participación en este proyecto: Señale algunos signos de aprendizaje (modificaciones observables de su conducta) en los vínculos que establece a) contigo mismo; b) con los demás; y c) con tus estudiantes en su práctica pedagógica o en la manera que has tenido de asumir su rol docente.</p> <p>-Cuéntanos cómo ocurrieron esos aprendizajes, qué gatilló en ti el que se produjera esa modificación de la conducta; b) y por otro lado, qué obstáculos tuviste que enfrentar y/o superar para poder hablar con propiedad que el aprendizaje sí ocurrió</p> <p>-¿Cómo te sentiste participando de este proyecto? ¿Cómo esto incidió en tu quehacer como profesor novel?</p> <p><b>**Entrevistadoras:</b> Considerar estos posibles elementos sobre los cuales se produjeran cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actores: Directivos    Docentes    Estudiantes    Familias</li> <li>  Identidad profesional</li> <li>- Aspectos técnicos: didáctica, manejo conceptual</li> <li>- Aspectos emocionales: confianza, sensación de bienestar</li> <li>- Aspectos culturales: sensación de pertenencia en la escuela, conocimientos de los patrones y normas, etc.</li> </ul> <p><b>Para profundizar:</b></p> <p>¿Notas algún cambio en tu manera de pensar, de sentir o de actuar como profesor novel? ¿En qué consiste este cambio concretamente? (Transferencia de prácticas pedagógicas).</p>

	<p>¿Cómo ves reflejado estos aprendizajes en tus prácticas pedagógicas o en tu quehacer dentro del establecimiento?</p> <p><b>Si es que no habla del tema confianza:</b></p> <p>Existen experiencias similares en otros países, por ejemplo en Israel los modelos de acompañamiento se orientan hacia la transformación de la confianza del docente novel. De esta manera se generan mejores procesos de inserción docente  ¿Qué opinas tú? ¿Has percibido algún cambio en este sentido? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo ha afectado esto a tu quehacer dentro del establecimiento?</p>
<p>2. Caracterizar cómo se produjeron los signos de aprendizaje señalados distinguiendo qué factores incidieron en ello.</p>	<p>-Cuéntanos ¿Cómo se fueron dando estos cambios en ti? ¿Cómo te diste cuenta que algo estaba cambiando (por ejemplo: se mencionan aprendizajes relatados anteriormente)?</p> <p>*Explorar ideas, pensamientos, emociones, actitudes, comportamientos.</p> <p>- ¿Qué o quiénes crees que influyeron para que se produjeran estos aprendizajes? ¿De qué forma?</p>
<p>3. Identificar los dispositivos que fueron más significativos para el docente novel, en cuanto a sus aprendizajes y expectativas. A partir de lo anterior pesquisar las mejoras necesarias para fortalecer el impacto de los dispositivos.</p>	<p>-A continuación te pasaremos unas tarjetas con cada una de las actividades realizadas, para que las ordenes y nos comentes qué tan significativas fueron para tu aprendizaje como docente novel. También te pediremos que nos digas qué tan bien se cumplieron estos objetivos en ti en base a tus expectativas.</p> <p>-¿Cree usted que los dispositivos de este proyecto -cuál de ellos y en qué orden- le "hacen bien" a los profesores noveles?</p> <p>-Además, nos gustaría que nos sugirieras algunas mejoras o transformaciones que desde tú punto de vista debieran incorporarse para mejorar la calidad de este proyecto (Qué agregarías, qué quitarías, qué mejorarías, que repetirías, qué</p>

	sería interesante hacer).
<p>Segunda parte</p> <p>Recopilar datos biográficos relevantes para comprender las motivaciones que subyacen la elección de la carrera docente.</p>	
<p>1.Relevar hitos significativos en la historia escolar del docente novel, así como otras razones que se encuentren relacionados con la elección de estudiar pedagogía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Te pedimos que revises tu historia escolar (desde pre básica hasta la enseñanza superior) y nos cuentes cuáles son los momentos más importantes o significativos que marcaron lo que tú hoy día eres como profesor.</li> <li>-¿Qué personas ves como clave en este proceso y de qué forma te marcaron?</li> <li>-¿A quién crees que te pareces como profesor? ¿Por qué?</li> <li>-¿A quién te gustaría parecerse?</li> <li>-¿Qué o quién te motivó a estudiar la carrera de pedagogía?</li> <li>- Sobre tu Participación en este proyecto ¿modificó en algo (para bien o para mal) las motivaciones iniciales que tuvo para optar por esta carrera?</li> </ul>

<p>2.Describir las proyecciones profesionales de los docentes noveles a mediano plazo, argumentando las razones de las mismas.</p>	<p>-En lo que respecta a tu profesión ¿Cómo te ves de aquí a cinco años más?</p> <p>-¿Dónde te gustaría estar trabajando?</p> <p>-¿Qué te ves haciendo para este tiempo?</p>
--	--

#### TARJETAS ENTREGADAS EN EL TRANSCURSO DE LA ENTREVISTA

<p style="text-align: center;"><b>Seminarios</b></p> <p>Su foco estuvo puesto en la sensibilización de la opinión pública sobre la relevancia del trabajo con profesores noveles y su importancia en la mejora del sistema educativo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Jornadas</b></p> <p>Su foco se centró en fortalecer el trabajo pedagógico de los docentes noveles entregando reflexiones, ideas, metodologías y experiencias que enriquezcan las practicas y mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Talleres</b></p> <p>Su propósito se centró en la revisión, reflexión y reelaboración colaborativa de episodios críticos relevantes de la práctica docente.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Mentorías</b></p> <p>Se propuso acompañar al docente novel, en sus necesidades particulares mediante el diseño de un trabajo colaborativo entre mentor y mentorizado.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Pasantías</b></p> <p>Este dispositivo se centró en: conocer y analizar experiencias exitosas y diversas en centros educativos efectivos; encuentro con centros de investigación y opinión en educación y participación en talleres vivenciados al aire libre (out door).</p>

## ANEXO 7

### ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUCTURADA

#### DOCENTES NOVELES 2011

##### **Consigna**

Presentación de las entrevistadoras y explicación de roles; retomar el proyecto “Docentes noveles”; explicación de los “para qué” de la entrevista y de la grabación; explicación de la libertad para responder (no ha respuestas correctas, preguntar si no entienden).

##### **Encuadre**

Temas de la entrevista: Experiencia inicial, problemáticas y preocupaciones actuales, análisis de potencialidades y aspectos más débiles, sistematización escrita de experiencias, formación inicial.

Preguntas asociadas a cada tema.

Tiempo: 40 a 50 minutos.

##### **Objetivos de la entrevista**

- Caracterizar el ingreso al mundo laboral de los profesores noveles.
- Describir los problemas y preocupaciones a los que se enfrentan los profesores noveles y la manera en la que enfrentan dichas situaciones.
- Identificar la valoración de la formación inicial en el ingreso y experiencia laboral de los docentes noveles.



## GUION DE ENTREVISTA

Objetivos	Preguntas	Comentarios
Presentación		<p>Nombre, lugar de residencia, años y lugar de trabajo.</p> <p><i>Estas preguntas nos permiten generar un clima de confianza y partir de modo más relajado.</i></p>
Caracterizar el ingreso al mundo laboral de los profesores noveles.	<p>¿Cuánto tiempo llevas trabajando? Cuéntame cómo fue el ingreso a tu primer trabajo como profesor de aula y cómo fue esta primera experiencia para ti. ¿Por qué? /Durante el relato: Indagar acciones desplegadas por el docente para conocer la dinámica de trabajo del establecimiento, Sentimientos, apoyos experimentados/</p>	<p>PARTE I: Ingreso al mundo laboral</p> <p>¿Cuánto tiempo llevas trabajando?          ¿Cómo fue el ingreso al primer colegio donde trabajaste?, ¿por qué?          ¿Cómo fueron tus primeras experiencias en el aula?, ¿por qué?          ¿Lograste comprender el funcionamiento del establecimiento y sus estamentos?, ¿cómo?          ¿Alguien te apoyó en esta experiencia inicial, tanto de aula como para comprender el colegio?</p>
Describir los problemas y preocupaciones ACTUALES a los que se enfrentan los profesores noveles y la manera en la que enfrentan dichas situaciones.	<p>PARTE I: ACTIVIDAD</p> <p>Vamos a realizar una breve actividad en la que te pido que indagues en tus características personales. Específicamente indícame (en una hoja) 3 características que consideras potencialidades o aspectos fuertes tuyos relacionados con tu quehacer como docente en aula y 3 características que consideras menos fuertes, en las que consideras estar más débil o bien requerir apoyo.</p> <p>Ahora, hagamos lo mismo, identifica 3 y 3 relacionadas con el ámbito institucional, de trabajo con tus pares y directivos.</p> <p>Para cada una explícame un poco ¿Cómo crees que eso incide o podría incidir en tu desempeño</p>	<p>PARTE II: Problemas y preocupaciones</p> <p>¿Qué problemas o preocupaciones enfrentas actualmente en tu quehacer docente? <i>No hay problema si se refiere al contexto más general.</i></p> <p>¿Qué consecuencias producen estos problemas o preocupaciones?          ¿Cómo se evidencian éstos en tu práctica, ya sea en el ámbito de convivencia, disciplina, tu actitud y disposición, enseñanza y planificación, otros?  <i>Poner el foco en el AULA: ejemplificar o dar muestra de prácticas, actitudes, acciones (visualizar al docente en su sala de clases).</i></p>

	<p>como profesor de aula?</p> <p><b>PARTE II: OTRAS PREGUNTAS</b>  ¿Qué aspectos te preocupan o consideras que constituyen en tu caso, un problema para poder desempeñarte adecuadamente como docente?</p> <p>En el caso de haber enfrentado alguna problemática importante en tu quehacer en el aula ¿Cómo crees has actuado frente a ello?  ¿Crees contar o haber contado con apoyo de alguien al momento de experimentar alguna problemática relacionada con tu quehacer docente con tus alumnos? ¿Has recurrido a alguien de la institución como para solicitar apoyo?¿Cómo fue eso?</p> <p>¿Llevas a cabo algún tipo de registro de tus prácticas, experiencias o sistematización de tu quehacer como docente?  ¿Participas de algún grupo de investigación o de colaboración docente?</p>	<p>¿Cómo crees has actuado frente a estas problemáticas?  ¿Crees contar o haber contado con apoyo al momento de enfrentarlas?  ¿Ese apoyo ha sido sistemático, institucional o más bien coloquial?  ¿Has recurrido a alguien de la institución para solicitar apoyo?  ¿Cómo fue eso?</p> <p><b>PARTE II: ACTIVIDAD</b></p> <p>Vamos a realizar una breve actividad en la que te pido que indagues en tus características personales.</p> <p>Poniendo el foco en el aula indique en una hoja 3 características que consideras potencialidades en tu quehacer como docente en aula y 3 características que consideras están más débiles en tu quehacer como docente en aula.</p> <p>Poniendo el foco en el ámbito institucional de trabajo con tus pares y directivos indique en una hoja 3 características que consideras potencialidades y 3 características que consideras están más débiles.</p> <p>Para cada una explique un poco</p> <p>¿Cómo crees que eso incide o podría incidir en tu desempeño como profesor de aula?</p> <p>Evaluar si esta última pregunta se refiere al aula o a la institución, a las potencialidades o a las debilidades.</p>
--	---	---

		<p>PARTE IV: Sistematización</p> <p>¿Llevas a cabo algún tipo de registro de tus prácticas, experiencias o sistematización de tu quehacer como docente?</p> <p>¿Participas de algún grupo de investigación o de colaboración docente?</p> <p>¿Sobre qué tema?</p>
<p>Identificar la valoración de la formación inicial en el ingreso y experiencia laboral de los docentes noveles.</p>	<p>¿Piensas que la formación inicial que experimentaste fue acorde o pertinente como para poder enfrentar y resolver problemáticas que has vivido o que te preocupan con respecto a tu labor como docente? Cuéntame acerca de ello.</p> <p>¿Qué es lo que más valorizas de tu formación inicial y qué fue lo más débil?</p> <p>¿Visualizas alguna necesidad que quisieras desarrollar si volvieras a estudiar o pudieras seguir en la Universidad?</p>	<p>PARTE V: Formación inicial</p> <p>¿Piensas que la formación inicial fue pertinente para enfrentar y resolver problemáticas que has vivido o que te preocupan con respecto a tu labor como docente? Cuéntanos acerca de ello.</p> <p>¿Qué es lo que más valoras de tu formación inicial y qué fue lo más débil?</p> <p>Si volvieras a estudiar o pudieras seguir en la Universidad ¿sobre qué tema lo harías?, ¿eso es para ti una necesidad actualmente?</p>

## ANEXO 8

### PAUTA DE ENTREVISTA DE CIERRE DOCENTES NOVELES

#### PROGRAMA VERSION 2011.

#### **OBJETIVOS:**

- Recoger los signos de aprendizaje que explicitan los profesores noveles participantes del programa de acompañamiento durante su proceso de inserción profesional. Identificando los signos de aprendizaje que corresponden o que se atribuyen particularmente a la participación en el programa de acompañamiento y profundizando los aportes brindados por los dispositivos implementados.
  - Identificar aquellas necesidades/dificultades que cada profesor novel traía al inicio de su participación en el programa y que fueron abordadas por el programa de inserción precisando los posibles aportes de sus dispositivos.
  - Recoger las sugerencias referidas al funcionamiento, estructura y otras características del programa de acompañamiento.
- 

#### **GUIÓN**

1. ¿Podrías contarnos acerca de algunos aprendizajes (5) que has experimentado durante este año? ¿Cuáles de ellos podrías atribuirlos a tu participación en el programa de acompañamiento y cuáles no? ¿Por qué?
2. Revisemos a continuación los aprendizajes que tienen que ver con el Programa:
  - Cuéntanos de qué manera piensas que se produjo este aprendizaje

- ¿Podrías relacionarlo con algún dispositivo en particular?
  - (Transferencia a la práctica)¿Cómo aplicas este nuevo aprendizaje en tu quehacer docente?, ¿En qué acciones tuyas se ve reflejado? (Esta pregunta se indaga para cada aprendizaje que el docente identifica en relación con el programa)
3. A continuación te entregaremos la hoja de autoanálisis que llenaste al comienzo de este año. Queremos solicitarte que la revises y pienses un momento en cómo estás hoy, qué ha variado en ti y en caso de que el programa haya influido en este cambio, nos comentes este proceso; ¿qué te falta por cubrir... o qué expectativas tenías que no fueron adecuada/completamente cubiertas por el programa?
  4. ¿Podrías decirnos qué aspectos del programa facilitaron tu participación y el desarrollo de aprendizajes durante el programa y qué aspectos los/as obstaculizaron?
  5. ¿Qué aspectos mejorarías para una futura implementación de programas como éste?
  6. ¿Sientes que requieres seguir siendo apoyado?
  7. ¿En el transcurso del programa el director o algún miembro del equipo directivo se acercó a ti para saber tus avances?
  8. Como sabes este año se te comunicó que recibirías un incentivo por tu participación:¿De qué manera crees que influyó o pudo afectar tu participación? ¿Qué finalidad le ves a ese incentivo?

## ANEXO 9

### ENTREVISTA DE CIERRE DIRECTORES

#### PROGRAMA VERSION 2011

##### **OBJETIVOS:**

- Recoger el grado de conocimiento, las percepciones y valoraciones de los directores de los establecimientos educativos en torno al programa de inserción profesional de noveles implementado en el establecimiento educativo que dirigen.
  - Identificar los signos de aprendizaje experimentados por los profesores principiantes participantes del programa de inserción profesional de noveles que son percibidos por los directores de los establecimientos educativos.
  - Analizar la manera en que el equipo directivo puede facilitar la implementación de un programa de estas características.
  - Recoger las sugerencias referidas al funcionamiento, estructura y otras características del programa de acompañamiento.
- 

##### **GUIÓN**

###### **I. Evaluación del programa.**

1. ¿Podría indicarnos qué sabe del programa de inserción de profesores noveles implementado este año en el establecimiento que usted dirige? ¿qué es lo que más le ha llamado la atención con respecto a éste?

2. ¿Cuál es su valoración general del programa? ¿porqué? ¿Considera que éste ha tenido algún impacto en los profesores noveles/en el establecimiento educativo? ¿por qué?

## **II. Impacto específico del programa**

1. ¿Podría identificar algunos aprendizajes concretos que usted ha detectado a lo largo del año en los profesores noveles participantes en el programa? ¿en qué lo nota? ¿Considera que estos aprendizajes se deben al programa o más bien al aprendizaje profesional propio de la experiencia en el lugar de trabajo? Describa, comente.

## **III. Proyecciones del programa y vinculación del equipo Directivo.**

1. ¿Qué aspectos mejoraría del programa de inserción? ¿Considera que hay otros aspectos/necesidades que el programa debiera abordar para ser más efectivo? ¿Cuáles? ¿Por qué?
2. Indíquenos aquellos elementos o factores que pueden facilitar/obstaculizar la implementación y éxito de un programa de estas características.
3. Indíquenos de qué manera el equipo directivo podría contribuir al éxito de un programa de inserción profesional de noveles.
4. Si la próxima versión el programa contemplara la incorporación de los equipos directivos en el acompañamiento de los docentes noveles. ¿Cómo se imagina que ud. o su equipo podría participar?

<b>Director/a:</b>	
--------------------	--

<b>Novel (nombre)</b>	<b>Avances</b>	<b>Dé un ejemplo concreto de este avance.</b>	<b>Aún requiere desarrollar</b>

A continuación solicitamos que complete el siguiente cuadro con cada docente novel que ha participado en el programa de acompañamiento a la inserción: