



Informes  
Informes  
**Informes**

# Inducción

## **Inducción Profesional Docente**

*Adolfo González, Nelson Araneda,  
Jorge Hernández y Jorge Lorca.*

### *Resumen*

El siguiente artículo es producto de una investigación de evaluación de impacto realizada en la Universidad de la Frontera y cuyo propósito fue conocer la calidad de la inserción profesional de los egresados de las carreras de pedagogía impartidas en la Facultad de Educación y Humanidades. Se utilizó el método de cohortes por medio del cual se seleccionó una muestra de estudiantes bajo el criterio de año de ingreso y que compartieron un mismo Plan de Estudios y Malla Curricular. A ellos se les aplicó un instrumento y se realizaron grupos focales, también se entrevistó a los empleadores; posteriormente, se utilizó una matriz de análisis desarrollada por el investigador holandés J.H.C. Vonk.

Básicamente, evaluamos la inserción profesional desde dos vertientes: la formación inicial recibida en la Universidad y el tipo de inserción profesional, dependiendo ésta del tipo de organización escolar. Las conclusiones a las que arribamos son ambivalentes: por una parte, se advierte que la formación es sólida en competencias generales, aunque se constataron debilidades específicas; sin embargo, lo que más llama la atención es que el tipo de inserción condiciona el despliegue de dichas competencias en orden a un desempeño innovador y que pueda contribuir a la calidad de la educación, aspecto fundamental dadas las ingentes inversiones que se han hecho en la formación inicial docente. El tema es, ciertamente, preocupante.

*Palabras claves: Formación docente, inserción profesional, inducción profesional, profesores mentores.*

## Summary

The next article is product of a investigation of impact realized in the Universidad de la Frontera and wich finality was know the quality of the insertion professional of the debit of the course of pedagogy impart in the Education and Humanitys Faculty. Was utilized the method of cohorts by this means was selectioned a students model with the criterion of the entrance year and that shared a similar study plan and curricular mesh. To they was appleyed a instrument and was realized focus groups, also was interviewed to employers, subsequently was utilized a main of analysis developed for the Hollander investigator J.H.C. Vonk. Basicly we appraisement the professional insertion from two flowings: The formation received in the University and the kind of professional insertion depend this the kind of scholastic organization. The conclusion is to arrived was ambivalents, for a part to observed that the formation is solidity in general competitions, as verify weakness especific; however, to bring out is the kind of insertion agree the unfurling of mentioned competitions for a discharge innovating and that contribute to the quality to education, fundamental aspect assuming that prodigious inversiones that had bean in the initial formation educational. The theme is certainly, preoccupy.

*Key words: Educational formation, Professional insertion, Professional induction, Mentor teachers.*

## Introducción

El siguiente artículo es producto de una investigación<sup>1</sup> de evaluación de impacto referida a la inserción profesional de profesores noveles, recién egresados, de carreras pedagógicas. Se busca responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades detectables en el proceso de inserción profesional de los profesores noveles?
- ¿Qué fortalezas y debilidades son atribuibles a la formación inicial?
- ¿Qué fortalezas y debilidades son atribuibles al tipo de inserción profesional?
- ¿Cuáles son las acciones remediales susceptibles de ser implementadas para abordar la formación continua pertinente con las debilidades identificadas?
- ¿Qué mecanismos podrían generarse, en alianza con los empleadores, para afianzar un sistema planificado de acompañamiento en la inducción profesional temprana?

La calidad y tipos de inserción dependen de dos grandes vertientes: la naturaleza de la formación inicial y el tipo de organización escolar en la cual desarrollaron sus primeros años. En el primer caso, hemos comprobado, si-

---

<sup>1</sup> Investigación evaluada por pares, patrocinada y financiada por la Dirección de Investigación de la Universidad de la Frontera.

guiendo las aportaciones de Vonk (1996) que aparte del dominio disciplinar especializado de una serie de contenidos nodales (los 'insights' como los denomina el autor holandés), el profesor debe poseer un repertorio de acciones, actitudes y valores en el marco de competencias más profundas que el mero conocimiento disciplinar de contenidos. Estas dos cuestiones configuran una autoimagen de 'ser docente' de carácter ontológico, muy determinante a la hora de la formación basal del profesional docente. Por otro lado, desde la segunda vertiente, el marco institucional y organización del centro educativo, marco contextual donde despliega primariamente sus competencias iniciales. Estas, lejos de ser secundarias, marcan el tipo de inserción e, incluso, el perfil docente posterior que va a ir conformando la imagen docente definitiva como autopercepción. En efecto, los primeros años de ejercicio docente, raramente encuentran apoyo en sus pares o por parte de la administración del establecimiento.

A diferencia de otros estudios al uso (Huberman, 1993; Vonk 1994) y concientes de la importancia que tiene la segunda vertiente de la calidad de la inserción inicial, hemos querido enfatizar la primera dimensión, esto es, la formación inicial desde la cual el novel profesor se inicia en el desempeño docente. Desde luego, esta decisión no es arbitraria, sino que responde a un interés institucional para apoyar estudios de tipo evaluativo con el horizonte de poder perfeccionar planes y mallas de la formación inicial, así como de establecer mecanismos de acompañamiento a los recién egresados. A este objetivo convergen los esfuerzos de acreditación de carreras profesionales que se está fomentando desde el Ministerio de Educación de Chile. En cierto sentido, nos hemos anticipado a la necesidad de autoevaluación institucional de las carreras profesionales ligadas a Pedagogía en la perspectiva de una posterior acreditación por agencias y pares externos.

Siguiendo la delimitación de nuestro marco metodológico, sistema de cohortes, hemos seleccionado a un grupo de egresados de carreras pedagógicas que comparten el haber ingresado el mismo año y compartir una misma malla curricular de formación inicial. Ésta presenta, sumariamente, tres bloques sistémicos progresivos y sinérgicos, a saber:

- Un bloque de seminarios de naturaleza teórico-conceptual, durante los dos primeros años de la formación pedagógica.
- Otro bloque conformado por talleres de aplicación práctica con énfasis en la comprensión y análisis de realidades diversas y complejas; este bloque incluye prácticas tempranas y progresivas a partir del Tercer Año.
- Un bloque de especialización disciplinar. Cabe señalar que este bloque no está diseñado linealmente sino integradamente en su expresión curricular dentro del Plan de Estudios y Avance Curricular.

Observando esta configuración diseñamos un instrumento *ad hoc* que aplicamos a una veintena de egresados distinguiendo destrezas profesionales derivadas de la formación inicial de aquellas derivadas de la propia experiencia de inserción y, finalmente, una mixtura de ambas.

La prolongación de periodo de inducción es relativa al tipo de centro y si es que el proceso está o no intencionado, sin embargo, hay autores que se arriesgan a señalar tiempos; por ejemplo, Imbernon (1994) propone que la vigencia

del profesor novel 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<sup>2</sup>. Obviamente, el proceso está fuertemente condicionado por factores que escapan a la exclusiva formación inicial del docente.

## *Formación inicial, inserción e inducción profesional*

La fase de formación inicial o entrenamiento inicial está dirigida al desarrollo de competencias basales del profesor. La formación pedagógica de la Universidad de La Frontera ha estado orientada a la conformación de un profesional autónomo y reflexivo capaz de elaborar diseños de enseñanza de acuerdo a las situaciones contextuales diversas y complejas propias del entorno escolar en que se insertarán. Dicha formación está asentada en seis áreas<sup>3</sup>:

- a) El conocimiento de situaciones socioeducativas: esta área está fuertemente vinculada con las herramientas teórico-conceptuales provenientes de las ciencias sociales, especialmente de la antropología, sociología y psicología para que el estudiante comprenda las situaciones socioeducativas de entornos culturales diversos y diseñe, consecuentemente, aprendizajes situados susceptibles de expandirse culturalmente más allá de su comprensión vernácula.
- b) La construcción de la identidad profesional: un profesional que se sabe parte de una comunidad de prácticas y que, por lo tanto, comparte ciertos significados propios de la experiencia profesional. La comprensión compartida del desempeño profesional actúa como acicate para las actuaciones autónomas dentro de ese marco de dominio; opera, ciertamente, como una especie de paradigma docente.
- c) El aprendizaje del conocimiento y el lenguaje del campo del desempeño profesional: se trata de la apropiación de las teorías que sustentan la disciplina, las formas de comprensión que vehiculan y las prácticas que propician. Se trata de una apropiación crítica que busca la articulación de la propia teoría con las situaciones de diversidad y complejidad. El diseño de enseñanza adquiere la connotación de un poderoso instrumento para expandir capitales culturales.
- d) La pedagogía de los contenidos: relacionada con las anteriores, se trata aquí de proveer a los estudiantes de competencias para desempeñarse en escenarios cada vez más complejos, puedan superar la explicación basada en el sentido común de lo cotidiano, pudiendo establecer relaciones causales más allá de lo inmediato. Orientada a la empleabilidad, la edu-

---

<sup>2</sup> De la calidad del periodo de inducción dependerá la vigencia de esta etapa: se ponen en juego dialécticamente- los componentes de formación inicial así como las condiciones contextuales de inserción.

<sup>3</sup> Se sigue aquí al Prof. Gastón Sepúlveda, Académico de la Universidad de la Frontera, quien estuvo a cargo de la Coordinación General del Programa de Innovación a la Formación Inicial (PIFID) entre los años 1997 a 2002. Sin embargo, la síntesis, interpretación y aplicación es de nuestra exclusiva responsabilidad.

cación debe garantizar la provisión de dichas competencias. La enseñanza del contenido cobra especial relevancia, pero no como mera información que se yuxtapone a las comprensiones propias de los estudiantes sino que, distinguiéndolas, las expanda significativamente.

- e) El diseño de la enseñanza en la práctica profesional: parte importante de la formación pedagógica está basada en el diseño de situaciones de enseñanza en contextos socioculturales auténticos. Se trata de una práctica reflexiva (Schön, 1983; Shulman, 1986)) e implica una comprensión que informa la práctica articulando el análisis de situaciones socioeducativas, la discusión de perspectivas teóricas, las formas de apropiación de contenidos, la organización de la enseñanza, integrándolas en situaciones reales.
- f) La reconstrucción de las teorías y las prácticas usadas en las prácticas tempranas: su importancia radica en la generación de un espacio académico para examinar críticamente lo obrado en el contacto con estudiantes y liceo. Este análisis parte de consideraciones macro sistémicas (política educativa, reforma e innovaciones, equidad, discriminación y sistemas clasificatorios, aseguramiento de aprendizajes, enseñanza para el desarrollo, base sociocultural del aprendizaje) así como consideraciones locales y referidas al contexto propio del Liceo (las características de los estudiantes, su diversidad, sus disposiciones de aprendizajes y capitales culturales).

Se trata, en suma, de una *reconstrucción del conocimiento pedagógico* que permite desvelar las concepciones que subyacen a los diseños y su implementación en el aula en orden a corregirlos, mejorarlos y aumentar su eficacia.

El programa de formación inicial se planteó sobre la base de tres ejes centrales: el conocimiento del contexto, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento pedagógico del contenido<sup>4</sup>.

Desde la primera vertiente: la formación inicial docente.

## Análisis de Fortalezas<sup>5</sup> y Debilidades<sup>6</sup>

- a) Capacidad para el reconocimiento de la realidad educativa, expresada en competencias específicas para una mirada sistemática de corte

<sup>4</sup> En cada tópico se realizará, cuando corresponda, una referencia a las fortalezas y debilidades.

<sup>5</sup> Se han constatado una serie de debilidades referidas principalmente a competencias específicas que, por la naturaleza global del artículo, no se han detallado, no obstante, nos permitimos enunciar: habilidades para elaborar instrumentos de evaluación acordes con un enfoque constructivista; manejo del clima escolar, particularmente, habilidades para la resolución de conflictos en el aula; dominio y aplicabilidad de las distintas fases del desarrollo psicológico del adolescente; diseño y evaluación de proyectos (especialmente de carácter externo, normalmente, concursables). Cabe advertir, que las competencias específicas son claramente abordables a través de programas de reciclaje, sin embargo, las competencias generales demandan un proceso largo para su cristalización.

<sup>6</sup> Para un mayor detalle se puede consultar también a Carlos Marcelo en *Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento*, Revista Investigaciones en Educación, Programa de Magister en Educación, Universidad de la Frontera, Vol. 3, 2003, pp. 13-54. Aquí se recoge el mismo planteamiento en el cual se basó el Programa PIFID comentado.

investigación señalan que hay un divorcio entre el discurso constructivista y la necesidad, universalmente reconocida, por generar aprendizajes significativos y las prácticas que se observan; en consecuencia, no se produce la articulación entre las aportaciones teóricas más recientes y su aplicación crítica a situaciones de diversidad; lo anterior no invalida la convicción del docente novel en orden a utilizar los diseños para empoderar y expandir los capitales culturales de los estudiantes, sino tan sólo posterga su aplicación por razones de clima escolar o comunidades de práctica escindidas entre el discurso y su desempeño. Sin embargo, cabe advertir que esta postergación incuba el riesgo de perderse en un futuro indefinido, corriendo el peligro de diluirse o anularse.

- e) Existe una fuerte convicción entre los noveles de que los diseños de enseñanza generados desde diagnósticos situacionales son un poderoso instrumento para aportar a la equidad educativa y a una mayor distribución de los saberes curriculares. Esta capacidad, reconocida en la totalidad de los egresados, se explica -de acuerdo a los datos aportados- por la experiencia policromática de las prácticas tempranas y progresivas<sup>10</sup>. En general, existe consenso entre los estudiosos, formadores universitarios y los propios egresados que, bajo esta modalidad, el acercamiento temprano a la realidad educativa genera aprendizajes duraderos e incrementales respecto del conocimiento y reconocimiento del medio profesional. Informes recientes dan cuenta de la misma situación (OCDE, 2004; Cox, C. 2003). La estrategia de acercamiento progresivo al medio laboral contribuye eficazmente a la posterior socialización de los profesores noveles; de ello dan cuenta numerosos estudios, especialmente los de Marcelo (1988; 1992).

Desde la segunda vertiente: la inserción en los centros laborales.

Desde la organización escolar y cultura institucional es posible advertir cuatro modelos sobre iniciación de los profesores a los cuales iremos adscribiendo a los egresados en función de la información recogida. Siguiendo a Vonk (1996) utilizaremos cuatro modelos de inducción docente introduciendo la información recopilada en cada uno y corroborando qué modelo cobra vigencia en nuestro entorno de acuerdo a la calidad de la inserción de los egresados.

### *Primero: Modelo Nadar o Hundirse*

Es el modelo que más prevalece en las instituciones escolares por cuanto éstas ven en el propio profesional joven la responsabilidad de insertarse en función a la formación y título profesional obtenido; éste -el título- es el diploma que certifica las competencias profesionales garantizadas por la Institución de Educación Superior y, en consecuencia, la institución escolar estaría exenta de responsabilidad para orientar su inducción o socializar al profesor en el medio laboral.

---

<sup>10</sup> Especialmente el Texto aludido, Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. 2003. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, página 583.

Este modelo se caracteriza por la ausencia de orientación por parte de pares, y, más grave aun, existe la tendencia cultural en orden a someterse a los noveles a un ritual de iniciación donde predomina la indiferencia, el sorteo de obstáculos y el 'pago del noviciado' el que, incluso, se está dispuesto a asumir por un tiempo razonablemente limitado. En la administración también se encuentra complicidad en este 'juego profesional' por cuanto se entregan a los novatos las peores condiciones de desempeño profesional: horarios extremos, cursos de última selección, acceso limitado a los recursos didácticos y multimediales, etc. Otro aspecto gravitante en este contexto, es que la cultura institucional, el 'establishment'<sup>11</sup>, el 'statu quo', la 'vieja guardia', someten a los noveles a una presión tácita y explícita con el propósito de seguir normas y patrones de comportamiento profesional pauteados, verticales y rutinarios, a los que el autor holandés Vonk se refiere cuando habla de la inserción profesional como 'procesos de inducción a la obsolescencia' (Vonc, 1994). En esta estrategia para conservar el poder no se ahorran esfuerzos para frenar o atenuar la impetuosidad del joven profesional, el despliegue de innovaciones que éste trae consigo y con ello se ahoga el posible ascendiente que aquel puede producir en los estudiantes; así, al poco tiempo resulta más fácil asumir la cultura reinante o, sencillamente, buscar otros horizontes laborales. En el caso de nuestro estudio, algunos egresados han conservado sus puestos absteniéndose de innovar, evitando llamar la atención de pares, sin embargo, otros han tenido movilidad laboral voluntaria e involuntaria, precisamente, por no haberse ajustado a dichos cánones institucionales.

Cabe advertir que, de acuerdo con antecedentes recogidos, la situación descrita está mediatizada por el tipo de empleador, normalmente, en establecimientos con empleadores municipales prevalece más el modelo 'nadar o hundirse' y a medida que se opera con variables de éxito la situación se invierte hacia el 'mentor protegido formalizado'. No obstante, el destino más típico de los egresados es el del tipo con financiamiento fiscal, allí donde la carrera académica está referida, al menos hasta ahora, a las jinetas que da el tiempo. Afortunadamente, en los tiempos que corren esta situación está en franca regresión con la incorporación de la evaluación docente y los estándares de desempeño profesional.

## *Segundo: Modelo Colegial*

Semejante al anterior, predomina el descompromiso institucional expresado por una relación espontánea con pares y la administración. 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: 'echémosle una

---

<sup>11</sup> Para profundizar este tema se puede ver el excelente Estudio Monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación: Micropolítica en la Escuela, Vol. 15, 1997, OEI, especialmente, el artículo de Teresa Bardisa Ruiz titulado "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", pp. 13-52.



antropológico que incluye el levantamiento de etnografías y que, a su tiempo, informan los diseños de enseñanza. Ciertamente, hay correspondencia con la primera de las áreas en que se asienta el programa de formación inicial. Cabe agregar que esta fortaleza es altamente apreciada por los egresados por cuanto optimiza su inserción en medios muy diferenciados y caracterizados por una gran diversidad y heterogeneidad cultural.

- b) Conocimiento de las políticas educativas y las reformas impulsadas desde la administración, así como el rol de los docentes en ellas. Los egresados son conscientes de que las innovaciones requieren de manera esencial su contribución para instalarse adecuadamente. De ello da cuenta un reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004, pp. 158-159). Con todo, nos parece que, de acuerdo a los datos recopilados, hay una delgada línea que cruza el peligro de caer en un etnocentrismo curricular al sobre valorar o, más bien, ponderar erróneamente los alcances de las comprensiones y significados culturales locales con la posibilidad de expandirlos hacia horizontes más globales, aun cuando ello comprenda e incluya las contradicciones y tensiones que no necesariamente deben ser resueltas por el docente. Queda planteada esta dificultad y habrá que atender a ella para minimizar sus efectos.
- c) En relación con la conformación de la identidad profesional dentro de una comunidad de prácticas se produce una paradoja<sup>7</sup>: por un lado, hay reconocimiento de la importancia de dicha configuración identitaria, sin embargo, no se resuelve al interior de la comunidad sino individualmente, confundiendo, erróneamente a nuestro juicio, con la imagen de un profesional autónomo. Las razones que explican esta situación serán ampliamente desarrolladas más adelante; no obstante, permítasenos adelantar una que dice relación con una dislocación y, por ende, de diferenciación con el grupo que integra la comunidad del establishment. El novel es capaz, por razones de supervivencia profesional<sup>8</sup> y esfuerzos para atenuar el shock inicial reconocidos en la literatura (Veenman, 1984; Leithwood, 1992), de ponerse a disposición de sus pares, colaborar con ellos, pero no confundirse con su ethos profesional devenido ya por una larga experiencia en el aula<sup>9</sup>. Las razones de este distanciamiento identitario serán proporcionadas más adelante, desde la segunda vertiente.
- d) Respecto del aprendizaje del conocimiento y el lenguaje del campo del desempeño profesional, podemos indicar que los datos aportados por la

---

<sup>7</sup> El estudio de estas prácticas bastaría para generar un cúmulo de informaciones caracterizadas por la - permítasenos la metáfora- policromía.

<sup>8</sup> Especialmente, el Texto aludido Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. 2003. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, páginas 583.

<sup>9</sup> El estudio de estas prácticas bastaría para generar un cúmulo de informaciones caracterizadas por la - permítasenos una metáfora- policromía.

mano', 'tirémosle un salvavidas', etc. Expresiones como éstas reflejan aun más claramente la percepción que se tiene del novel: un profesional teórico, que carece de experiencia, 'le faltan años de circo' y que 'naturalmente comete errores', 'se abanderiza por los estudiantes', 'tiende a disponer de atención especial para padres y apoderados' y que 'no se agota', 'es idealista, con el tiempo se le pasará'. Desde luego, son elocuentes de la descalificación que tienen los principiantes máxime cuando son emprendedores y con expectativas de modificar la realidad.

Estos casos, los hemos encontrado en aquellas situaciones donde el lugar de trabajo ha coincidido con aquellos centros de prácticas tempranas a las que el novel tuvo que acudir durante su proceso formativo y con aquellas situaciones más escasas pero no menos existentes de aquellos noveles que ingresan a trabajar en las mismas instituciones de las cuales egresaron antes de ingresar a la Universidad; para estos hay una recepción especial aun cuando no formalizada, más bien de acogida emocional y de cierto orgullo por corroborar la movilidad social mediatizada por el Liceo. Los pares en estos casos ofrecen sus buenos oficios para describir el entorno laboral, caracterizar los mecanismos clasificatorios de estudiantes según criterios meritocráticos, advertencias y descripción de pares, recomendaciones para tratar con la administración y la supervisión externa, etc.

### *Tercero: Modelo de Competencia Mandatada*

Se trata de aquellas situaciones más escasas, de rara ocurrencia, especialmente acotadas en establecimientos de alto rendimiento, de una cultura institucional exigente. Se da una relación vertical, jerárquica entre novel y experto *pero que tiene el mérito de producirse sistemáticamente, esto es, cada vez que llega un novato alguien experimentado en la disciplina se ocupa de él y se asume como mentor*. En los datos que pudimos constatar, entrevistando a empleadores, encontramos una explicación muy pragmática y que se refiere a que, no obstante los buenos antecedentes curriculares y académicos del profesional, es menester introducirlo gradualmente en la cultura escolar de la institución dado que hay una relación contractual con quienes pagan los estudios; esto obliga a no dejar que los jóvenes profesionales naveguen solos, evitando así riesgos previsibles, evitables. Se confirma, como lo revela la literatura y la experiencia, este acompañamiento profesional está más circunscrito al manejo de contenidos, manejo de grupo y a temas ligados con niveles de exigencia y estrategias de evaluación. Podría señalarse que esta relación de inducción está institucionalizada por cuanto importa la calidad del desempeño docente y, en consecuencia, podríamos señalar que es un acompañamiento estrictamente profesional y menos de interés afectivo como en los casos anteriores. Efectivamente, encontramos casos aislados de este tipo de inducción en los egresados del estudio cuyo perfil es justamente de egresados con altas calificaciones, relaciones y redes sociales congruentes con el tipo de inserción.

## Cuarto: Modelo Mentor Protegido Formalizado

Finalmente, el modelo ideal no lo hemos constatado en la investigación. Se dan matices ciertamente que cruzan variables afectivas (del egresado institucional) y del que posee relaciones sociales (altas calificaciones); no obstante, conviene aunque sea descriptivamente, pasar revista a los rasgos de este tipo de mentoría. Implica, en primer lugar, la existencia de un mentor entrenado<sup>12</sup>; 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 solo 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.

En suma, la inducción aparece disparmente distribuida y ella condiciona el desarrollo profesional docente y, consecuentemente, la calidad de la educación. Se confirman círculos difíciles de romper al no mediar programas intencionados para el acompañamiento profesional.

## Conclusión: la necesidad de un programa de inducción profesional docente

Este tema responde a la necesidad de establecer un puente entre la formación inicial docente y la inserción profesional, ello dará garantía para que los ingentes esfuerzos financieros, humanos e institucionales reditúen beneficios a todas las partes involucradas, muy especialmente, a los estudiantes y familias que han puesto enormes esperanzas en la educación como factor clave, no único, pero sí indispensable para romper los círculos de pobreza y marginación. En consecuencia, el aporte que pueden llegar a producir los profesionales noveles, en cualquier campo, pero particularmente en el campo educativo, es enorme; lamentablemente, no hay programas de inducción<sup>13</sup> que garanticen que dichas aportaciones se realicen efectivamente y la socialización del docente novel en vez de expandir el abanico de innovaciones curriculares, didácticas, teóricas y prácticas, se restringe notablemente terminando los establecimientos -su cultura institucional, las comunidades de práctica- por engullir a los noveles induciéndolos a prácticas obsoletas, más propias de su ethos cultural y profesional anquilosado en sus 'nuevos' o 'antiguos' edificios.

---

<sup>12</sup> En caso de la Universidad de la Frontera, existe una Red de profesionales que fueron especialmente entrenados para asumir dicha tarea, sin embargo, el rol se asume en forma voluntaria. Esta contradicción no anula las fortalezas de la inserción temprana, más bien las contextualiza en orden a competencias de base para que dichos profesionales puedan postular a la excelencia pedagógica o puedan ser puntos de referencia.

<sup>13</sup> Éste ya ha reconocido esta tarea pendiente señalando: "Con todo, al término del proyecto se detectan necesidades que requieren visión y respuestas del sistema educacional {como es la atención a los profesores principiantes y a la institucionalización de un sistema de mentores en las escuelas para la formación docente}, pero ellas si bien reconocidas no tienen mecanismos en el Ministerio de Educación para ser atendidas". Cox, C. O. Cit., pp. 588-599.

El programa a que hacemos referencia debe ser establecido en alianza con una red de establecimientos educacionales, potenciales empleadores de los egresados, así como diseñar y ofrecer una capacitación *ad hoc* e instalarla en los liceos. Las características que dicho programa debe poseer, entre otras, son:

- Reconocimiento de la sinergia interinstitucional de una alianza entre universidades, liceos y administración (Ministerio de Educación);
- Selección de mentores en función de su alto desempeño profesional y reconocimiento *inter pares* que, entre otros, posee los siguientes rasgos: empatía, apertura, proactivo, capacidad de escucha, flexible y reflexivo (Vonk, 1996);
- Programa de seguimiento y elaboración de estrategias de reciclaje profesional en orden a la emergencia de nuevas demandas de competencias o de actualización de las mismas.
- Retroalimentación a los programas de formación inicial a fin de responder a las carencias, consolidar fortalezas y responder a las nuevas demandas.

Es interesante constatar, finalmente, que la inserción profesional del docente novel puede ser una oportunidad privilegiada -como dispositivo estratégico- para instalar, acompañar e inducir, innovaciones pedagógicas, propias de las reformas educativas en América Latina, particularmente en Chile.

## Referencias

Ahumada, P. (1992). *Evaluación de la eficiencia docente*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Andrews, H. A. (1985). *Evaluating for Excellence: Addressing the Need for Responsible and Effective Faculty Evaluation*. Stillwater, OK: New Forums Press.

Blanco C., Ernesto y Di Vora, Mercedes (1992). *Evaluación del personal docente: Guía para su desarrollo*. Venezuela: Ediciones publicitarias.

Casassus, Juan y Arancibia, Violeta. (1997). *Claves para una Educación de Calidad*. Bs. Aires Editorial Kapelusz, Buenos Aires,

Contreras, José (1997). *Autonomía del Profesor*. Morata. Madrid.

Cox, C. Editor. (2003). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.

Darling –Hammond, L. (1986). *Teacher evaluation: A proposal*. The elementary School Journal.

Davis, G. A. & Thomas. M.A, 1988. *Escuelas eficaces y maestros eficientes*. Madrid: Ed. La Muralla.

- Dwyer, Carol (1997). *Evaluación de los maestros. Evaluación y Reforma educativa*. Opiniones de política, PREAL.
- Fuller, F., (1969). "Concerns of teachers: A developmental conceptualization", en: *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207-226.
- Gajardo, Marcela; De Andraca, Ana María (1992). *Docentes y docencia. Las zonas rurales*. UNESCO/FLACSO, Santiago.
- García Huidobro, Juan Eduardo (Edit.) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- Gibaja, R.E. (1991). *La cultura de la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Guskey, T. (1986). "Staff development and the process of teacher change", *Educational Researcher*, vol 14, n°5, pp. 5-12.
- Hargreaves, A. (1988). *Profesorado, cultura y postmodernismo (cambian los tiempos y cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Havelock, R., G. Huberman A.M. (1980). *Innovación y Problemas de la Educación: Teoría y Realidad en los Países en Desarrollo*. Unesco, España.
- Huberman, M., Thompson, C. & Weiland, S. (1998). "Perspectives on the Teaching Career". In B. e.a. Biddle (Ed.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 11-78). London: Kluwer.
- Imbernón, Francisco (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Graó.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The Personnel Evaluation Standards*. Newbury Park, Ca: Sage.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teacher*. London, Methuen.
- Lawson, Hal A. (1992). "Beyond the New Conception of Teacher Induction", en: *Journal of teacher Education*, may-Jun, Vol. 13, N°3, pp. 163-172.
- Marcelo, Carlos (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Ed. CIDE-MEC.
- Marcelo, Carlos (1988). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Marcelo, Carlos (1999). "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa". *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 19, OEI. Madrid. pp. 101-144.
- Martínez, Jaime (1997). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe educacional*. Barcelona: Ed. Paidós.

O.C.D.E. (2004). *Revisión de las políticas nacionales de educación*. CHILE. Colección Economías Emergentes en Transición. París. pp. 293-294.

O.E.I. (1997). Monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación: Micropolítica en la Escuela*, Vol. 15, OEI, Madrid.

Reynolds, A.: "What is competent beginning Teaching? A Review of the literature". *Rev. of Educational Research*, (1992), 62, 1: 1-35.

Schmelkes, Silvia (1997). Documento 3. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana.

Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think Action*. New York: Basic Books.

Shulman, L. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth" in *Teaching Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.

Valdés, Héctor (2001). *Evaluación de Desempeño Docente*. Conferencia, Santiago de Chile.

Veenman, S. (1984). "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.

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.