

## Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso

### Induction of Beginning Teachers in Chile: A Case Study

Catherine Ximena Flores Gómez

Charles Sturt University, New South Wales, Australia

#### Resumen

La inducción de los profesores novatos adquiere hoy particular relevancia dada la creciente preocupación en el país por la calidad de la formación inicial de los docentes y su reconocida relación con la calidad de los aprendizajes en las escuelas. El objetivo de esta investigación cualitativa fue examinar las percepciones de 29 profesores novatos que se encontraban trabajando en diferentes escuelas y liceos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados de la ciudad de Copiapó. Utilizando información obtenida a través de entrevistas individuales y entrevistas de seguimiento por correo electrónico, este artículo dará cuenta de prácticas formales e informales de inducción presentes en los distintos contextos educativos. Adicionalmente, provee información acerca de las altas expectativas que enfrentan los profesores novatos en relación con su preparación para enseñar. Los datos mostrarán que, en general, se espera que los profesores novatos estén listos para la sala de clases cuando aún están en un proceso de aprender a enseñar. Se discutirán las implicaciones para las políticas y las prácticas educacionales.

**Palabras clave:** inducción, práctica, profesores novatos, prácticas formales e informales de inducción

---

#### Correspondencia a:

Catherine Ximena Flores Gómez  
Charles Sturt University, New South Wales, Australia  
Camino La Brisa 14178-B, Lo Barnechea, Santiago.  
Correo electrónico: catherine\_flores\_2002@yahoo.com  
Este artículo surge como producto de una tesis doctoral realizada en la Universidad Charles Sturt, NSW, Australia, estudios doctorales que fueron financiados a través de un Beca Bicentenario otorgada por Conicyt (Chile) y las becas IPRS Doctor of Philosophy Program, CSU (Australia) y CSUPRS, Doctor of Philosophy Program, CSU (Australia).

---

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

ISSN: 0719-0409      DDI: 203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.4

---

## Abstract

---

The induction of novice teachers has become a burgeoning priority given existing Chilean preoccupations with the quality of teaching and educational standards. The objective of this qualitative research was to examine the perceptions of 29 novice teachers working in the three types of schools that comprise the education system in Chile. Drawing on face-to-face and follow-up email interview data from a qualitative empirical research project on teacher induction in Chile, this paper will show that beginning teachers are expected to be classroom-ready while they are still in a process of learning to teach. Moreover, it will draw attention to the value of some formal and informal forms of induction in schools in the Chilean context. Implications for policy and practice are discussed.

**Keywords:** induction, practice, novice teaching, formal and informal induction practices

Este artículo dice relación con el desarrollo profesional docente, particularmente con el proceso de inducción de los profesores principiantes en el contexto educacional chileno. La tarea de aprendizaje de los profesores novatos no solo involucra el desarrollo de una identidad profesional, sino también la adquisición permanente de habilidades profesionales y prácticas y conocimientos a través de una dinámica de aprendizaje continuo.

Como parte del área de desarrollo profesional, la inducción de los profesores novatos ha sido reconocida como un pilar fundamental de la calidad docente (Feiman-Nemser, 2001). Las investigaciones realizadas por Harrison (2001) sugieren que algunos aspectos de la inducción, tales como contar con el apoyo de un mentor en las escuelas, ayudan a los novatos a convertirse en profesores efectivos. De una manera similar, Rolley (2001) argumenta: «La inducción es el momento en el cual la temática de la calidad de la enseñanza puede ser atendida óptimamente en una forma fundamental y práctica» (p. 37). La autora aduce que los primeros años de la profesión pueden ser excepcionalmente difíciles y que la supervivencia profesional a menudo depende de recursos personales en vez de estructuras de apoyo sistémicas. Por lo tanto, se requieren programas de inducción docente para prevenir que los profesores novatos abandonen la profesión o evitar que «tropiecen sin recibir ninguna retroalimentación sobre si su práctica es efectiva o no» (p. 40). Claramente, para ser exitosos, los profesores novatos requieren un apoyo que vaya más allá de la formación teórica y práctica adquirida durante su formación inicial.

A la luz de los altos niveles de abandono de la profesión citados en la literatura (véase, por ejemplo, Peters & Le Cornu, 2006), retener a aquellos profesores comprometidos y efectivos requiere la entrega de recursos financieros y el desarrollo de iniciativas necesarias para desarrollar prácticas de inducción tendientes a proporcionar apoyo y desarrollo profesional permanente. Al mismo tiempo, las prácticas de enseñanza de los profesores novatos son igualmente relevantes si la meta es alcanzar una educación de calidad. Por lo tanto, los procesos de inducción debieran pretender ir más allá de solo intentar disminuir los niveles de deserción de la profesión o asegurarse de proveer a profesores novatos de una transición exitosa de la universidad al mundo de la escuela. Estas debieran tener un alcance mayor que el de intentar reducir el estrés y los problemas más inmediatos. Fundamentalmente, debieran basarse en entregar una enseñanza con sentido, promover el desarrollo profesional e incitar a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (Anthony, Haigh, & Kane, 2011; Feiman-Nemser, 2001).

En la literatura sobre inducción se ha argumentado ampliamente que una inducción de calidad tiene el potencial de desarrollar en los profesores novatos las habilidades antes mencionadas. Consecuentemente, la inducción se concibe ahora como un importante medio en términos de proveer crecimiento profesional y mayores y mejores aprendizajes en la escuela. Sin embargo, la evidencia sugiere que no se dispone siempre de un apoyo profesional efectivo a través de la inducción y que muchos profesores novatos no reciben el apoyo que necesitan para desempeñarse en forma efectiva en el mundo de la escuela. Con el propósito de ayudar a los profesores novatos a realizar una transición exitosa desde su formación inicial al mundo de la escuela, muchos países han desarrollado políticas de inducción.

En Chile, como en muchos otros países, la calidad de la enseñanza ha sido señalada como un factor esencial en el mejoramiento de la calidad de la educación y el logro de los estudiantes. Por lo tanto, se ha implementado un buen número de iniciativas con el fin de mejorar la calidad de la formación inicial y

elevantar el estatus de la profesión docente. Sin embargo, la inserción de los profesores novatos y el apoyo que necesitan durante el proceso de inducción ha recibido poca atención. Durante los últimos años, y como parte del foco en la formación inicial, ha habido un mayor escrutinio en la conexión entre la formación inicial y los primeros años en la profesión. Por consiguiente, se ha puesto la temática de la inducción en la agenda de educación y se han discutido algunas iniciativas preliminares en torno a la elaboración de políticas de inducción y formación de mentores (véase, por ejemplo, Inostroza, 2007).

A pesar de que hay un acuerdo general acerca de que la inducción incluye el apoyo planeado entregado a los profesores principiantes, hay formas obvias de ayuda que no forman parte de estos programas estructurados. También se pueden encontrar acciones distintivas orientadas al logro de metas particulares —apoyar a los profesores novatos durante su primer año de trabajo— en formas de inducción más informales. Este estudio entenderá la inducción como una práctica que encapsula las iniciativas formales e informales dirigidas a ayudar a los profesores principiantes a realizar una transición exitosa desde la formación inicial hacia el mundo de las escuelas. La inducción formal, en este estudio, contemplará formas de apoyo planeadas, deliberadas y estructuradas. Por el contrario, la inducción informal contemplará aquellas ayudas informales, no planeadas, disponibles para los profesores principiantes dentro de la estructura de la escuela.

Considerando que al momento de realizar esta investigación no existía en Chile una política de inducción (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010), este estudio usó como referencia las ideas de la investigadora Feiman-Nemser (2001), quien argumenta: «La inducción ocurre con o sin la existencia de un programa formal, y esta es, a menudo, un proceso abrupto y solitario» (p. 1030). Por lo tanto, la hipótesis de este estudio es que, independientemente de la falta de políticas y programas de inducción, algunas prácticas de inducción formales e informales se llevan a efecto en las escuelas chilenas. Es pertinente, entonces, en el marco del debate nacional e internacional acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, explorar la inducción de los profesores novatos durante sus primeros años en la profesión con el propósito particular de examinar los factores que facilitan o impiden su desarrollo profesional.

### Marco teórico

Para comprender mejor las prácticas de inducción que enfrentan los profesores novatos cuando se inician en la profesión, es necesario, primero, entender la naturaleza de la inducción asociada al concepto de práctica social. Esta sección provee una visión de la inducción entendida como práctica, utilizando como marco teórico referencial las ideas del teórico Stephen Kemmis.

Basándose en su análisis de la naturaleza de la práctica, Kemmis (2010) provee una manera de examinar la práctica tomando en consideración el conocimiento, las creencias y los valores de los individuos en relación con la cultura y el discurso, las estructuras sociales y los arreglos materiales y económicos en los cuales las personas participan como seres humanos. Siguiendo esta línea, Kemmis, Edwards-Groves, Hardy, Wilkinson y Lloyd (2010) definen la práctica como:

...Una forma coherente y compleja de actividades humanas cooperativas socialmente establecidas en las cuales los arreglos característicos de acciones y actividades [*doings*] son comprensibles en términos de las ideas predominantes representadas en discursos característicos [*sayings*] y cuando las personas y objetos involucrados se encuentran organizados, estableciendo formas particulares de relaciones [*relatings*], y cuando este conjunto de *sayings*, *doings* y *relatings* se fusionan en un proyecto social distintivo (p. 4).

Esta definición de práctica puede utilizarse para entender la inducción como una práctica que forma parte de una práctica más amplia, llamada *educación*. Utilizando este marco teórico, se puede argumentar entonces que la inducción es una actividad con un propósito, constituida por discursos relevantes e ideas (*sayings*), arreglos característicos de acciones y actividades (*doings*) y patrones y arreglos característicos de relaciones (*relatings*) que se unen en un proyecto humano y social único (Kemmis et al., 2010, p. 5) dirigido a apoyar a los profesores novatos durante los primeros años en la profesión. Entonces, los discursos (*sayings*) que presentan a los profesores novatos experimentando dificultades cuando ellos realizan la transición al mundo del trabajo moldean las formas de hacer (*doings*) las cosas. Las relaciones materiales y económicas moldean las formas de *pensar* acerca del diseño e implementación de los programas de

inducción y las relaciones de las personas que participan en estas prácticas de inducción. Este conjunto de *sayings*, *doings* y *relatings* forma patrones distintivos que llegan a establecerse como un proyecto social (como las actividades orientadas a instruir a los novatos en el manejo de la disciplina en el aula, por ejemplo). Por lo tanto, el trabajo de inducción podría describirse como una práctica que contribuye por sí misma a la práctica de la educación. La inducción es, en realidad, una práctica cuyo propósito es insertar exitosamente a los profesores novatos en la práctica de educación.

El propósito de este estudio era explorar las prácticas de inducción desde la perspectiva de los profesores novatos. Consecuentemente, este artículo se focaliza en las principales áreas de preocupación y las prácticas de inducción que los profesores novatos encuentran en sus lugares de trabajo y en cómo estas experiencias facilitan u obstaculizan su desarrollo profesional en el tiempo. Una pregunta clave, es entonces, ¿qué tipo de prácticas de inducción encuentran los profesores novatos en sus lugares de trabajo y cómo estas experiencias facilitan o impiden su desarrollo profesional? Con este propósito, este artículo va a identificar: (a) qué dicen (*sayings*) los profesores novatos de su experiencia de inducción, incluida la transición de la formación inicial al mundo de la escuela; (b) qué tipo de acciones y actividades (*doings*) de apoyo están disponibles para los profesores novatos; (c) qué tipo de relaciones (*relatings*) se han establecido durante la inducción.

## El estudio

Este estudio forma parte de una tesis doctoral que está compuesta por tres estudios interrelacionados, cada uno de los cuales busca investigar diferentes aspectos de la inducción en el contexto educacional chileno. El Estudio Uno examina políticas y reformas educacionales pertinentes para la inducción. El Estudio Dos explora las perspectivas de los directores de escuela en relación con la inducción. El Estudio Tres documenta las experiencias de inducción de los profesores novatos. Es precisamente el Estudio Tres el que se presenta en este artículo. Este dará a conocer los resultados de un estudio cualitativo que investigó las prácticas de inducción experimentadas por 29 profesores novatos en el norte de Chile, en la ciudad de Copiapó.

**Participantes.** En el Estudio Tres, 29 profesores novatos con tres o menos años de experiencia, que trabajan en escuelas y liceos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, accedieron voluntariamente a ser parte de la investigación (véase en Apéndice A la Tabla A1 y la Tabla A2). Todos los profesores con 3 años o menos recibieron una carta que los invitaba a participar en el estudio. De los 34 profesores novatos contactados, 29 accedieron a participar (véase en Apéndice A la Tabla A3 y la Tabla A4). A los participantes se les entregó por escrito detalles acerca de la investigación, lo cual incluía explicaciones en torno a que toda la información obtenida se trataría confidencialmente. Todos los participantes firmaron un consentimiento declarando su decisión de participar en el estudio.

**Recolección de los datos y análisis.** Este estudio tuvo dos fases de recolección de datos: (a) entrevistas individuales con 29 profesores novatos y (b) entrevistas de seguimiento por correo electrónico con 11 de los 29 profesores novatos que participaron inicialmente en la investigación (véase en Apéndice la Tabla A5). La entrevista inicial utilizó preguntas semiestructuradas de respuesta abierta. Durante la segunda etapa de recolección de datos, se realizaron entrevistas de seguimiento por correo electrónico en julio y diciembre de 2009. En julio de 2010 se realizó una tercera entrevista por correo electrónico. Las entrevistas por correo electrónico capturaron cambios en las experiencias de los profesores novatos durante un período de 15 meses. El enfoque global de análisis de los datos se basó en las recomendaciones de Lincoln y Guba (1985) acerca de los pasos a seguir en las actividades de procesamiento de los datos (por ej.: establecer unidades de análisis, categorías y patrones). Las preguntas realizadas y las respuestas de los participantes fueron tabuladas en una versión adaptada de la tabla de Miles y Huberman (1994) utilizada para resumir datos y facilitar la lectura y relectura de los mismos. Cada información, en la tabla de resumen, se codificó con el seudónimo del participante y el tipo de escuela en la cual este se encontraba trabajando. Se colorearon las oraciones significativas, palabras y frases —unidades de información— (Lincoln & Guba, 1985, p. 344) en las transcripciones con el propósito de definir categorías. Se desarrollaron los temas iniciales en categorías, encontrando múltiples indicadores dentro de los datos para sustentar una categoría y quitando aquellas categorías que no contaban con suficientes indicadores que la sustentaran (Lincoln & Guba, 1985). Se presentará una síntesis temática de las experiencias de los profesores novatos en el siguiente reporte. En este reporte se utilizan seudónimos.

## Resultados

A pesar de las diferencias sistémicas y contextuales, los profesores novatos de este estudio tienden a compartir necesidades similares y a requerir tipos de apoyo semejantes durante sus primeros años en la profesión. El análisis de los datos muestra que los aspectos comunes del sistema escolar son mayores que las diferencias. En algunas ocasiones, se pudieron constatar diferencias entre los niveles de educación básica y educación media. Sin embargo, debido al pequeño tamaño de la muestra, no se podrían generalizar estos resultados. Además, a través de las entrevistas de seguimiento por correo electrónico, se logró obtener información sobre cómo los profesores novatos enfrentan la inducción en el tiempo. Al respecto, los resultados obtenidos permitieron identificar cuatro factores que afectaban positivamente a la inducción de los novatos. Estos eran: (a) la experiencia y el tiempo en el trabajo ayudan a los profesores novatos a ajustarse y sentirse más cómodos; (b) características personales como la seguridad en sí mismos; (c) prácticas profesionales efectivas; (d) altos niveles de apoyo tanto al interior como fuera de la escuela. Estos aspectos no se discutirán en detalle, ya que van más allá del objetivo planteado en este artículo.

La presentación de los resultados de la investigación se dividirá en cuatro partes. La primera parte explorará las percepciones de los profesores principiantes en relación con su formación inicial. A continuación, este artículo presentará los mayores desafíos enfrentados por los profesores novatos durante la inducción. La tercera parte identificará las prácticas de inducción formales e informales presentes tanto dentro como fuera del contexto de la escuela. La parte final corresponde a la discusión y las conclusiones.

### El rol de la formación inicial

El conocimiento y habilidades de los profesores principiantes se dan por hecho... las personas nos ven como «una fruta madura». Ellos no se dan cuenta de que cortaron las manzanas cuando aún estaban verdes. Si no somos un producto finalizado, la gente piensa que estamos defectuosos y no es necesariamente así, porque uno quiere aprender, uno sabe el contenido, pero hay algo que falta (Pilar, nivel parvulario, colegio privado).

La metáfora utilizada por Pilar ilustra el período crítico de crecimiento profesional que enfrentan los profesores novatos durante sus primeros años en la profesión. Como lo refleja la metáfora de la manzana verde utilizada por esta profesora novata, no tiene sentido esperar que los profesores principiantes desarrollen su práctica de la misma manera que lo hace un profesor experimentado. Es importante notar aquí que no se hicieron preguntas relacionadas con su formación inicial a los participantes de este estudio. Sin embargo, espontáneamente, ellos sacaron a relucir temáticas alusivas a su formación inicial y a su preparación para enseñar.

De los 29 profesores novatos entrevistados, 14 encontraron que el trabajo de profesor era más demandante que lo que ellos esperaban que sería. Siete de ellos estaban en su segundo mes de experiencia como docentes. En general, los profesores novatos tendieron a culpar a su formación inicial por no entregarles una preparación adecuada acorde a la realidad de un profesor con carga horaria completa. Algunos de los profesores novatos de este estudio argumentaron que la formación inicial no los preparó para enfrentar las complejidades involucradas en la labor docente, aduciendo que las realidades que ellos encontraron en las escuelas eran mucho más complicadas de lo que habían anticipado. Para esos profesores novatos, la confrontación con las complejidades y responsabilidades de la sala de clases parece todavía provocar un «choque de realidad» (Veenman, 1984). Este resultado es coherente con la literatura en cuanto a la socialización del profesor, que ha estudiado la discontinuidad que se produce entre la formación inicial y la práctica profesional (Chambers, Coles, & Roper, 2002; Feiman-Namser, 2001; Gold, 1996; Khamis, 2000). Es así como algunos participantes del estudio sentían que su formación inicial no los había preparado adecuadamente para enfrentar la realidad de las escuelas y las salas de clase. Por lo tanto, los *sayings* de los profesores novatos se centraron en la formación inicial y su preparación para enseñar y lo que ellos definían como una práctica profesional *idealista* y *ficticia*. Estas ideas se ven representadas en la siguiente cita:

Las prácticas profesionales son un poquito ficticias. Uno enseña una clase que ha estado preparando por un mes. Eso no es real porque en la escuela uno está trabajando y enseñando todo el día, enseñando en todos los períodos y todos los subsectores. Además, cuando uno va a la escuela durante la práctica profesional hay una estructura, entonces uno ha preparado todo, los movimientos, las palabras... es como un ambiente controlado. El supervisor y los compañeros están ahí (Romina, profesora de educación básica, colegio municipal).

### Mayores desafíos encontrados durante la inducción – *sayings*

Las entrevistas a los 29 profesores novatos ayudaron a identificar, en términos generales, sus preocupaciones y problemas y la forma en que experimentaron la inducción en la profesión. Estas entrevistas confirman investigaciones anteriores acerca de las dificultades enfrentadas por los profesores novatos. Las principales preocupaciones se agrupan en tres temas generales: (a) desafíos en el aula; (b) desafíos fuera del aula y condiciones de trabajo; y (c) relaciones profesionales y situación de aislamiento profesional.

**Desafíos en el aula.** Las áreas de preocupación más comunes asociadas con la experiencia en el aula fueron aquellas que involucraban el conocimiento pedagógico del contenido, entendido este como el conocimiento que encapsula la transformación del conocimiento del contenido en una forma que facilite el aprendizaje del alumno y la organización de la instrucción (temporalización y secuenciación de los contenidos) (Shulman, 1986), el manejo de situaciones conductuales, el conocimiento de rutinas escolares, y competencias en estrategias de enseñanza dirigidas a alumnos con necesidades especiales (en ese orden). Adicionalmente, 6 novatos mencionaron su preocupación con la presión de estar enseñando en cursos que debían rendir el test estandarizado SIMCE.<sup>1</sup> La Tabla A6 muestra el número de respuestas para cada categoría (véase en Apéndice A).

**Conocimiento pedagógico.** A pesar de que la mayoría de estos profesores novatos mencionaron que poseían un buen conocimiento de los contenidos a enseñar, se reportaron *sayings* relacionados con las dificultades involucradas en saber cómo enseñar tales contenidos. Mientras solo 4 de los 29 profesores novatos mencionaron el conocimiento de los contenidos como una preocupación, 12 reportaron el conocimiento pedagógico del contenido como un desafío clave. Además de cómo enseñar el contenido, los profesores novatos no estaban seguros de cuándo enseñarlos y por cuánto tiempo, es decir, enfrentaban problemas con la temporalización y secuenciación de los contenidos.

La preocupación de los profesores novatos con relación al conocimiento del contenido pedagógico se representa en la siguiente cita: «El mayor desafío ha sido enseñar el subsector... Nosotros estamos muy bien preparados en el conocimiento del contenido pero mucho menos preparados en cómo enseñar ese contenido» (Ana, profesora de educación básica, colegio subvencionado).

Como se puede apreciar, los participantes de este estudio reportaron lo desafiante que les resulta la tarea de otorgar sentido al contenido y a la instrucción que recibieron durante su formación inicial. Como consecuencia, encuentran que el contenido pedagógico es difícil de implementar una vez que se encuentran en la escuela.

**Manejo de la disciplina en el aula.** El manejo de la disciplina en el aula fue el segundo desafío mencionado por los profesores principiantes. El manejo conductual de los alumnos era un desafío predecible debido a que ha sido ampliamente documentado en la literatura de inducción (Brock & Grady, 1998; Ewing & Manuel, 2005; McCann & Johannessen, 2004; Veenman, 1984). En este estudio en particular, el manejo de la disciplina aparece como una preocupación de los profesores de enseñanza media. Mientras solo 2 de los 16 profesores básicos entrevistados reportaron este factor como un desafío, 6 de los 11 profesores de enseñanza media declararon haber experimentado algún grado de dificultad en el manejo del comportamiento de los alumnos. La cita a continuación ejemplifica el sentir de algunos participantes.

Uno a veces pierde el tiempo, entonces, en vez de llegar a la clase con energía, uno comienza la clase enojado y el enojo te hace perder la cabeza. Yo estoy todo el rato «cállense», «siéntate derecho», «quédate tranquilo». Es complicado. Yo me pregunto «¿qué puedo hacer?, ¿qué estrategias puedo usar?». Yo siento que algo faltó en la formación inicial (Esteban, profesor de educación media, colegio subvencionado).

**Manejo de rutinas escolares: consignar asistencia.** Algunos profesores novatos expresaron su preocupación con las rutinas escolares. Entre estos *sayings* con relación a tareas administrativas se encuentran tareas tales como el manejo del libro de clases y la consignación de la asistencia de los alumnos.

<sup>1</sup> SIMCE: test estandarizado aplicado en el país para medir la calidad de la educación.

Tomar la asistencia resulta ser una tarea particularmente desafiante para aquellos profesores que trabajan en colegios particulares subvencionados. Mientras 7 de 18 profesores novatos que trabajan en colegios particulares subvencionados reportaron la toma de asistencia como un desafío, 5 otros profesores de colegios particulares subvencionados mencionaron la necesidad de capacitar a los profesores novatos sobre cómo tomar asistencia y cómo consignar los contenidos en el libro de clases.

**Competencias para enseñar a alumnos con necesidades especiales.** Siete de los 29 profesores novatos de este estudio mostraron preocupación en relación con sus competencias para atender alumnos con necesidades especiales, tanto en el área de instrucción como en el área de evaluación. Ellos reportaron preparación insuficiente en estas áreas durante su formación inicial y falta de apoyo real en la escuela. La experiencia de estos profesores novatos sobre cómo enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales se condice con la literatura sobre el tema (Brock & Grady, 1998; Ewing & Manuel, 2005; McCann & Johannessen, 2004; Veenman, 1984).

**Presiones y preocupaciones por el rendimiento de los estudiantes en el test SIMCE.** Adicionalmente a los desafíos comúnmente enfrentados por los profesores novatos, 6 participantes de este estudio mencionaron el test SIMCE como una preocupación. Estos profesores novatos expresaron ansiedad y frustración cuando hablaron del SIMCE debido a que el test impone un tipo especial de presión. Los profesores novatos no solo se sienten presionados sino que también creen que el SIMCE les quita tiempo y energía para dedicarse a aquello que perciben como su tarea más importante. Estas emociones tienen como base la sensación de que el SIMCE agrega una presión extra a su trabajo como profesores novatos y la creencia de que su rol como profesores no es «preparar para el test». Este resultado respalda la información creciente que muestra que los profesores se sienten presionados por mejorar el rendimiento de sus alumnos en pruebas estandarizadas (Adcock & Patton, 2001; Shepard, 2000).

Los *sayings* de estos profesores principiantes con relación al SIMCE muestran su preocupación no solo por tratar de obtener buenos resultados sino también por la importancia que estos resultados podrían tener en su imagen como profesores. Las declaraciones de tipo «el SIMCE es complicado, la comparación que se hace entre los profesores es injusta» o «una prueba no muestra el tipo de profesor que uno podría llegar a ser» muestran que el test SIMCE es una característica importante de la práctica que, de alguna manera, está moldeando la práctica profesional de los profesores novatos.

**Desafíos fuera de la sala de clases: condiciones de trabajo.** Las áreas de preocupación más comunes, en relación con situaciones fuera de la sala de clases, fueron aquellas asociadas a las condiciones de trabajo. La falta de tiempo para realizar todo el trabajo que demanda el ser profesor fue uno de los desafíos que caracterizó los reportes acerca de la inducción de estos novatos. En particular, ellos expresaron preocupación acerca de cómo sus obligaciones laborales interfieren en su vida familiar. Asimismo, los novatos mencionaron que aspectos tales como la falta de materiales de enseñanza, el escaso acceso a la tecnología, la falta de disponibilidad de laboratorios y bibliotecas y el diseño inadecuado de la sala de clases constituían factores que obstaculizaban su práctica profesional.

**Condiciones de trabajo.** Las declaraciones sobre la carga horaria aparecen como un obstaculizador de la práctica profesional de los profesores novatos. Esto se ve representado en la siguiente cita:

Yo tengo una carga horaria enorme y necesito más tiempo porque tengo muchas horas de clase y no tengo tiempo para preparación. Los profesores llegamos a nuestras casas a seguir trabajando. Yo uso mi tiempo libre para preparar mis clases; al final uno no tiene tiempo para pasar con su familia (Sombra, profesora de educación básica, colegio subvencionado).

**Infraestructura y recursos disponibles.** Doce de los 29 profesores novatos que trabajan en los tres tipos de escuelas que componen el sistema escolar en Chile reportaron dificultades con la infraestructura y/o los recursos materiales. Este resultado se condice con la literatura que destaca que se requieren más materiales y recursos. Como sugieren Marable y Raimondi (2007), la falta de provisiones adecuadas solo agrega dificultades a los ya abrumados profesores novatos y es un factor más de estrés. La siguiente cita representa un ejemplo de los desafíos enfrentados por los profesores novatos.

Aspectos que faciliten mi trabajo... no encuentro ninguno. Por ejemplo, hay un laboratorio pero no hay espacio suficiente ni materiales para realizar experimentos. El diseño de las salas de clases no es apropiado: es demasiado caluroso dentro y la puerta está en la parte de atrás de la sala, entonces los alumnos se escapan cuando uno está escribiendo en la pizarra (Santai, profesora de educación media, colegio subvencionado).

**Relaciones fuera de la sala de clases y soledad profesional.** Las entrevistas revelaron *sayings* relacionados con la preocupación de los novatos al establecer relaciones con padres y/o apoderados y otros miembros de la escuela. El análisis de las entrevistas sugiere que existen expectativas con respecto a que los profesores novatos deben ser capaces de resolver los problemas por sí solos. Sin embargo, los *sayings* de los novatos se centran en la falta de consejos y retroalimentación de sus prácticas de enseñanza. Al respecto, algunos de ellos manifestaron sentirse aislados sin contar con el apoyo colegiado esperado y requerido. En realidad, muchos de estos novatos se sentían abrumados por la duda, especialmente en cuanto a su eficacia en el área del conocimiento pedagógico y su aplicación en la sala de clases. Por lo tanto, un gran número de ellos dijo necesitar un apoyo continuo y una retroalimentación permanente mientras llegaban a manejar las complejidades que involucra ser miembros de la profesión docente. La preocupación de estos novatos en relación con la falta de retroalimentación en función de su práctica queda en evidencia en la siguiente cita: «No existe nada especial porque yo soy principiante. No porque yo soy principiante voy a tener ayuda adicional. Lo que se me ha dicho es que yo tengo que pedir ayuda. Ellos como que ponen toda la responsabilidad en mí» (Alejandra, profesora básica, colegio subvencionado).

Adicionalmente, las transcripciones de las entrevistas ilustran los desafíos enfrentados por estos novatos al comunicarse con padres y/o apoderados en situaciones de conflicto. Al respecto, los profesores novatos criticaron su formación inicial en esta área, al mismo tiempo que expresaron su insatisfacción por la falta de apoyo brindado en las escuelas. El sentimiento generalizado era que las escuelas daban por sentado «que ellos sabían más de lo que en realidad sabían». En ese sentido, ellos manifestaron su desconocimiento de los protocolos que rigen las reuniones de apoderados, por ejemplo.

### Prácticas de inducción formales e informales – *doings*

A pesar de que la sección discutida anteriormente mostró —de acuerdo con lo declarado por los profesores novatos— una falta de apoyo durante la inducción, las respuestas de los participantes evidencian que en realidad hay algún apoyo disponible para ellos en las escuelas. De alguna manera, esto deja ver un tipo de contradicción cuando los profesores novatos primero reportan una falta de ayuda para luego reconocer que en realidad hay varias personas que los apoyan tanto dentro como fuera de los establecimientos escolares. Por lo tanto, en este estudio la inducción parece encapsular a ambos: (a) inducción basada en apoyo entregado dentro de la escuela cuyo rol principal parece ser ayudar a los novatos con problemáticas administrativas y técnicas y (b) apoyo obtenido fuera de la escuela relacionado particularmente con la enseñanza.

**Inducción en la escuela.** Los datos demostraron que la forma más común de inducción provenía de relaciones informales con colegas, especialmente aquellos que enseñan en el mismo nivel o la misma asignatura, seguidos de miembros del equipo directivo de la escuela, como por ejemplo el jefe de UTP y el inspector general (en ese orden). Esta inducción forma parte de una situación informal no estructurada que recae en la buena voluntad de los colegas para asistir a los novatos durante la inserción a la escuela. El director de la escuela fue el menos mencionado; este era visto más que nada como un modelo de comportamiento más que alguien que proporciona apoyo pedagógico directamente. Las reuniones de profesores constituían otra instancia de apoyo para estos novatos.

**Apoyo técnico-pedagógico – *doings*.** El apoyo incluye compartir recursos y materiales profesionales, resolver problemas inmediatos explicando políticas escolares y prácticas en la escuela, llenar el libro de clases y proporcionar algún consejo en relación con el currículo. A pesar de que el apoyo es variado, este se focaliza principalmente en ayudar a los novatos con asuntos administrativos. La siguiente cita ilustra la percepción de los novatos en relación con el apoyo recibido: «A mí me dijeron cómo llenar el libro de clases y cómo escribir los contenidos. También tuve una muy buena inducción en asuntos administrativos» (Manuel, profesor de educación media, colegio subvencionado).

Aunque reconocen el valor de este apoyo, los participantes de este estudio plantean la necesidad de recibir un tipo de inducción basado en el desarrollo de estrategias instruccionales que les permitan variar sus recursos en la elaboración de material didáctico o instrumentos de evaluación, por ejemplo. En realidad, los participantes de este estudio solicitan ayuda en temáticas relacionadas con la pedagogía, particularmente el contenido pedagógico. Las siguientes citas ejemplifican la petición de los novatos por apoyo focalizado en la pedagogía de la sala de clases.

El jefe de UTP da algunas ayudas pero no es ayuda que podría ayudarme a mejorar mi pedagogía. El jefe de UTP no te dice cómo hacer las cosas. El apoyo es más acerca de revisar las evaluaciones que uno va a aplicar o darte autorización para fotocopiar material (Eileen, profesora de educación básica, colegio municipal).

«Yo necesito algún tipo de retroalimentación de cómo estoy haciendo mis clases, necesito saber qué debo mejorar» (Pilar, nivel parvulario, colegio privado).

Debido a que una de las mayores preocupaciones reportadas por los novatos en este estudio se relaciona con su falta de conocimiento pedagógico —al no encontrarse este disponible para ellos dentro de la escuela— surge entonces la pregunta: ¿dónde obtienen los profesores novatos el apoyo requerido? La siguiente sección discutirá el apoyo informal y formal entregado a los profesores novatos fuera de la estructura de la escuela.

**Inducción fuera de la escuela.** A menudo se da por sentado que la inducción se lleva a cabo dentro de la escuela, sin considerar que, por múltiples razones (por ej., la reticencia de los novatos a mostrar sus dificultades a los profesores de su propia escuela), también se desarrollan valiosas prácticas de inducción fuera del contexto de la escuela. Este estudio mostró que el apoyo disponible en la escuela estaba orientado a resolver las demandas funcionales del trabajo, pero más significativo aún es el hecho de que los novatos buscan apoyo en temáticas atinentes al conocimiento disciplinar, el conocimiento del contenido pedagógico y la preparación de clases fuera del contexto escolar. Por ejemplo, 22 de los 29 participantes recibían apoyo en el ámbito de la pedagogía de académicos, profesores experimentados u otros novatos que trabajaban fuera del contexto de la escuela. Se identificaron importantes redes de conexiones (*relatings*) —incluidas conexiones con universidades, y particularmente académicos, profesores y novatos de otras escuelas y sitios web institucionales tales como Mineduc, EducarChile y la Red Maestro de Maestros— como parte de la inducción disponible para estos novatos. Estas redes son individuales y personales. Asimismo, para superar dificultades, los participantes de este estudio decidieron tomar cursos de postítulo y posgrado afines a sus necesidades de desarrollo profesional. La opción de diseñar su propio desarrollo profesional ayuda a los profesores novatos a sentirse más cómodos en su rol y abre la puerta al aprendizaje continuo.

**Obtención de ayuda fuera de la escuela: el rol de académicos universitarios, profesores y novatos –relatings.** Veintidós de los 29 participantes de este estudio destacaron el apoyo entregado por académicos universitarios, profesores experimentados y novatos que trabajaban en otras escuelas. La siguiente cita ejemplifica esta situación (Sofía recibe ayuda en los contenidos y en metodología):

Generalmente yo llamo por teléfono a mis profesores de la universidad y les pido a ellos que me den clases particulares. Por ejemplo, yo llamo a una profesora muy prestigiosa aquí en Copiapó que trabajaba en la universidad y ella me enseña física en su casa. Mi profesora de metodología también me hace clases (Sofía, profesora de educación básica, colegio subvencionado).

Catrina reconoce que obtiene ayuda de su profesora en la escuela básica en aspectos tales como conocimiento de los contenidos o conocimiento pedagógico: «Generalmente, yo busco ayuda fuera de la escuela. Por ejemplo, si necesito ayuda con los contenidos o con cómo enseñar algo yo le pregunto a mi profesora de básica» (Catrina, profesora de educación básica, colegio municipal).

El apoyo obtenido por los profesores novatos fuera de la escuela parece ser beneficioso. En realidad, las relaciones establecidas con otros novatos y profesores que entienden y conocen los desafíos y dificultades que ellos están enfrentando parecen ayudarlos a desarrollar su pedagogía sin necesariamente verse expuestos a la crítica. Estas relaciones (*relatings*) más cooperativas son el producto de una relación menos jerárquica entre los profesores que trabajan en otras escuelas y los profesores novatos de este estudio.

## Discusión y conclusión

En este estudio se investigaron los procesos de inducción desde la perspectiva de los profesores novatos. La intención era examinar las prácticas de inducción en términos de acciones, creencias y los valores de los individuos en relación con la cultura y el discurso, las estructuras sociales y los arreglos materiales y económicos en los cuales las personas participan como seres humanos. En las tres secciones discutidas en este artículo, se identificaron: (a) *sayings* que constituyen las prácticas de inducción en su dimensión discursiva-cultural; (b) *doings* que constituyen las prácticas de inducción en la dimensión económico-material; y (c) *relatings* que establecen conexiones entre las personas involucradas en inducción. Los resultados de este estudio sugieren que se espera que los profesores novatos estén listos para desempeñarse en la sala de clases como «una fruta madura», cuando en realidad todavía están en un proceso de aprender a enseñar. Al igual que en estudios previos (Avalos & Aylwin, 2007, Brock & Grady, 1998; Ewing & Manuel, 2005; Flores, 2006; McCann & Johannessen, 2004; Veenman, 1984) los profesores novatos enfrentan el desafío de dominar el conocimiento pedagógico del contenido, manejar la disciplina, considerar las necesidades individuales de los estudiantes, evaluar sus trabajos y manejar el currículo y los recursos. Establecer relaciones con padres/apoderados y colegas también es una de las preocupaciones principales de los novatos. Investigaciones más recientes han identificado la presión por mejorar el rendimiento en pruebas estandarizadas como un desafío adicional para los profesores en general (Adcock & Patton, 2001; Shepard, 2000). Los resultados de este estudio parecen aportar evidencia empírica y estar en línea con este planteamiento, ya que la presión por mejorar el rendimiento en pruebas estandarizadas aparece como un desafío importante para los participantes de este estudio.

Además, el análisis reveló la preocupación de los profesores novatos en temas como la falta de equipamiento o infraestructura apropiada, situación que se considera un obstáculo para su desarrollo profesional. En este sentido, Martínez (1994) otorga una gran importancia a los aspectos contextuales que rodean el nombramiento de un profesor novato, argumentando: «Mientras los profesores principiantes continúen siendo ubicados en escuelas que están estructuralmente cargadas con dificultades, ningún programa de inducción será capaz de revertir las desventajosas condiciones contextuales existentes» (p. 179).

Sumado a esto, los *sayings* de los profesores novatos conectaron la inducción con la práctica de la formación inicial, las que aparecen como interconectadas. Cabe destacar aquí la crítica realizada por los profesores novatos a las prácticas profesionales, que calificaron de idealistas y ficticias. A juzgar por lo expresado por los novatos en este estudio, las prácticas profesionales no logran representar las realidades que ellos encuentran en las escuelas cuando inician su vida laboral. Al respecto, la literatura muestra una gran coherencia en relación con el rol crucial que cumple el componente práctico en la formación de los futuros profesores (Alexander & Galbraith, 1997; Chuan Goh, Wong, Choy & Inn Tan, 2009). Las experiencias profesionales de los estudiantes de pedagogía se consideran un elemento esencial de la formación inicial y un componente crítico en términos de otorgar a los alumnos la posibilidad de entender cómo la teoría y la práctica son dos factores interdependientes (véase, por ejemplo, Ávalos, 2005). Estas permiten a los estudiantes reflexionar y poner en práctica sus incipientes filosofías acerca de la enseñanza y constituyen el momento preciso para realizar las necesarias conexiones entre la teoría y la práctica (véase, por ej., Feiman-Nemser, 2001). Sin embargo, la crucial integración en la práctica de todas las construcciones teóricas adquiridas por los alumnos durante su carrera no parece tan fácil de concretar.

La inducción en este estudio adquiere su forma a través de ciertas maneras de *hacer (doings)* las cosas, tales como el apoyo técnico-administrativo ofrecido a los profesores novatos en las escuelas. Dentro del espacio social de las escuelas los novatos se relacionan con colegas, el jefe de UTP y el inspector general. Es a través de estas relaciones (*relatings*) que la práctica de inducción se lleva a efecto.

Una contribución importante a la literatura proporcionada por este estudio es el descubrimiento de redes informales de inducción conformadas al exterior de los límites de la escuela. Estas redes personales han hecho una importante contribución al desarrollo profesional de estos profesores novatos, particularmente en términos del conocimiento pedagógico. Esto agrega una nueva dimensión a la inducción mostrando a los novatos como sujetos activos capaces de influir en su práctica transformando las prácticas de inducción.

A pesar de que el aprendizaje informal a través de las relaciones establecidas entre los profesores novatos y sus colegas parecía tener un gran significado para estos profesores novatos, los datos de este estudio revelan que los novatos son reticentes a hablar abiertamente de sus dificultades en áreas como

el conocimiento pedagógico o el conocimiento disciplinar con los colegas de su propia escuela. Por lo tanto, para estos novatos parece más fácil compartir estas dificultades con profesores universitarios, otros profesores y profesores novatos que trabajan en otras escuelas y con quienes han construido relaciones durante el transcurso de sus estudios. Este resultado indica que la ayuda en asuntos relacionados con la pedagogía se ofreció a estos novatos en una forma que no sigue los patrones tradicionales de la ayuda planeada y formal propuesta por los programas de inducción existentes en la literatura (véase, por ej., Bickmore & Bickmore, 2010). En realidad, la mayoría de estos novatos fue capaz de mejorar sus habilidades pedagógicas esencialmente creando su propia red de inducción a pesar de estar trabajando en escuelas que no les proporcionaban inducción focalizada en la pedagogía. Cabe señalar que los profesores novatos de este estudio se muestran como individuos independientes capaces de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Estos resultados revelan una suerte de paradoja: mientras la literatura sobre inducción plantea la necesidad de proporcionar más apoyo a través de programas formales de inducción aplicados en las escuelas, los profesores novatos no buscan apoyo focalizado en la pedagogía dentro de los establecimientos educacionales. Este tipo de ayuda puede disminuir su imagen profesional, lo cual podría explicar la creación de sus propias redes de ayuda fuera de los límites de la escuela.

El apoyo informal proporcionado a los profesores novatos fuera de la escuela provee de un espacio de aprendizaje no mediado por instancia de evaluación formal o informal alguna. Este estudio ha identificado problemáticas relacionadas con la evaluación y el apoyo otorgado a los profesores novatos durante la inducción. Una de las implicancias es desarrollar un sistema de inducción que proporcione un balance entre ambas instancias. Lograr el equilibrio entre las demandas de un sistema de evaluación para asegurar la calidad de la educación y prácticas de inducción que ayuden a los profesores novatos a desarrollar sus habilidades y su sentido de eficacia resulta crucial tanto para los encargados del desarrollo de las políticas públicas como para los directores de escuela.

El desafío persiste en cuanto a la implementación de programas de inducción que logren un equilibrio entre evaluación y apoyo y a la forma de reconocer y articular el rol de las prácticas formales e informales de inducción. Está claro en este estudio que los profesores novatos necesitan ayuda con sus prácticas de enseñanza, pero ellos se sienten avergonzados de pedirla en el contexto de la escuela. Una de las razones que explicarían esto es que están siendo evaluados y no quieren aparecer como incompetentes. Por lo tanto, las futuras políticas de inducción en las escuelas deberán articularse de manera que establezcan un balance entre evaluación y apoyo. Esta articulación implica la definición de roles y la articulación de responsabilidades. La articulación de roles y responsabilidades es crucial para ayudar a establecer una cultura escolar en la cual los profesores novatos puedan hacer conexiones entre el aprendizaje en la escuela y fuera de ella, y moverse así en un desarrollo profesional continuo que abarque tanto la formación inicial como los primeros años en la profesión. Para que esto se lleve a cabo, es necesario aclarar los liderazgos instruccionales dentro de la escuela. Es crucial definir quién asumirá la responsabilidad de apoyar a los profesores novatos en el proceso de aprender a enseñar y quién realizará el proceso de evaluar lo que los profesores están haciendo. Si la inducción es entendida como un vehículo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, es necesario basar las políticas y prácticas de inducción en ideas que reconozcan a los profesores novatos como aprendices, la naturaleza de la inducción centrada en la enseñanza y el rol de las escuelas en la inducción de los profesores novatos en la profesión.

El artículo original fue recibido el 18 de julio de 2014  
El artículo revisado fue recibido el 25 de agosto de 2014  
El artículo fue aceptado el 5 de septiembre de 2014

## Referencias

- Adcock, S. G., & Patton, M. M. (2001). Views of effective early childhood educators regarding systematic constraints that affect their teaching. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 194-208.
- Alexander, D., & Galbraith, P. (1997). Stories of transition: from students to teachers. *Queensland Journal of Educational Research, 13*(1), 17-32.
- Anthony, G., Haigh, M., & Kane, R. (2011). The power of the 'object' to influence teacher induction outcomes. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 861-870.
- Avalos, B. (2005). How to affect the quality of teacher education: a four-year policy-driven project implemented at university level. En P. M. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 39-43). Nueva York: Routledge.
- Avalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education, 23*(4), 515-528.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1006-1014.
- Brock, B., & Grady, M. (1998). Beginning teacher induction programs: the role of the principal. *The Clearing House, 71*(3), 179-183.
- Chambers, G. N., Coles, J., & Roper, T. (2002). Why students withdraw from PGCE courses. *Language Learning Journal, 25*(1), 52-58.
- Chuan Goh, K., Wong, A., Choy, D., & Inn Tan, P. (2009). Confidence levels after practicum experiences of student teachers in Singapore: an exploratory study. *KEDI Journal of Educational Policy, 6*(2), 121-140.
- Ewing, R., & Manuel, J. (2005). Retaining quality early career teachers in the profession: new teacher narratives. *Change: Transformations in Education, 8*(1), 1-16.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record, 103*(6), 1013-1055.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record, 108*(10), 2021-2052.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. En J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2<sup>a</sup> ed.) (pp. 548-594). Nueva York: Macmillan.
- Harrison, J. K. (2001). The induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching, 27*(3), 277-279.
- Inostroza De Celis, G. (2007). *Estudio para el diseño y pilotaje de una propuesta de mentores de profesores principiantes*. Temuco: Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.
- Kemmis, S. (2010). What is professional practice? En C. Kanes (Ed.), *Elaborating professionalism: studies in practice and theory* (pp. 139-166). Nueva York: Springer.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Wilkinson, J., & Lloyd, A. (2010). *On being 'stirred in' to practices: observations of "learning how to go on"*. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Asociación Australiana de Investigación en Educación, Melbourne.
- Khamis, M. (2000). The beginning teacher. En S. Dinham, & C. Scott (Eds.), *Teaching in context* (pp. 1-17). Victoria: ACER Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, R. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring, 15*(1), 25-37.
- Martínez, K. (1994). Teacher education revisited. *Australian Journal of Education, 38*(2), 174-188.
- McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry? *The Clearing House, 77*(4), 138-145.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Peters, J., & Le Cornu, R. (2006). *Successful early career teaching: more than engaging pedagogy*. Trabajo presentado en la Conferencia Anual de la Asociación Australiana de Investigación en Educación, Adelaide, Australia.
- Rolley, L. (2001). Another cry in the wilderness? *Unicorn, 27*(3), 37-41.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4-14.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-17.

## Apéndice A

## Tablas

Tabla A1  
Escuelas en la provincia de Copiapó, Chile

	Escuelas en Copiapó		
	Municipales (públicas)	Subsidiadas (privadas)	Privadas
E. básica	21	4	2
E. media	2	5	
K- 4º medio	1	6	2
Otro tipo de escuelas <sup>1</sup>	7	7	
<i>N</i> de escuelas	31	22	4

*N* de escuelas = 57

Tabla A2  
Escuelas en el estudio

<i>Establecimiento</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
• Básico	3	30
• Medio	2	20
• K- 4º medio	5	50
<i>Región geográfica</i>		
• Urbano	10	100
• Rural		
<i>Nivel socioeconómico de alumnos*</i>		
• Bajo	3	30
• Medio bajo	1	10
• Medio	2	20
• Medio alto	2	20
• Alto	2	20
<i>Número de jornadas</i>		
• Una		
• Dos		
• Tres	10	
<i>Dependencia</i>		
• Municipal	2	20
• Particular subvencionada	4	40
• Particular pagado	4	40

\* Según datos proporcionados por directores de las escuelas.

Tabla A3  
Profesores novatos en el estudio

Profesores novatos en el estudio				
	Municipales (públicos)	Subsidiados (privados)	Privados	<i>N</i>
Educación preescolar			2	2
E. básica	5	7	4	16
E. media		11		11
<i>N</i>	5	18	6	29

Tabla A4  
Distribución de los profesores y profesoras por género, edad y tiempo enseñando

	<i>N</i>	%
<i>Género:</i>		
Masculino	5	17
Femenino	24	83
<i>Edad</i>		
25 y menos	11	38
26	5	17
27	6	21
28 +	7	24
<i>Tiempo enseñando</i>		
2 meses y un año	23	79
2 años	5	17
3 años	1	4

Tabla A5  
Participantes en las entrevistas de seguimiento por correo electrónico

Tiempo enseñando al momento de la primera entrevista individual			
Dependencia	2 meses	1 año	2 años
Municipal (Mu)			1
Subvencionado (Su)	5	1	
Privado (Pr)	1	3	
<i>N</i> de profesores	6	4	1

Tabla A6  
Desafíos dentro de la sala de clases identificados por los profesores novatos

Categoría	Total
Conocimiento pedagógico (incluye conocimiento del currículo y la temporalización y secuenciación de los contenidos)	12
Manejo conductual	8
Manejo de rutinas escolares: pasar lista	7
Estudiantes con necesidades educativas especiales	7
SIMCE	6

Nota: respuestas verbalizadas por los participantes.