

Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes

Job Seeking, the Process of Insertion, and the Difficulties of Beginning Teachers to Adapt

¹Pamela Ayala, ²María Soledad Ortúzar, ³Carolina Flores y ⁴Carolina Milesi

¹Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile

² University of Pennsylvania, Philadelphia, EE.UU.

³Agencia de Calidad de la Educación, División de Estudios, Santiago, Chile

⁴ NORC at The University of Chicago, EE.UU.

Resumen

La inserción profesional docente constituye un período caracterizado por diversos desafíos que marcan la identidad de los profesores, siendo estos determinantes en el desarrollo de su carrera laboral. La presente investigación busca caracterizar el proceso de búsqueda de empleo que llevan a cabo los profesores principiantes, desde que concluyen su formación inicial docente hasta sus primeros años en la profesión. Por medio de una encuesta de seguimiento a un grupo de 168 profesores principiantes, se observó que el primer año es clave para definir la estabilidad de los docentes en el plantel. Son los profesores varones de mediana edad y provenientes de instituciones no tradicionales quienes perciben mayores niveles de dificultad para adaptarse a los establecimientos en los que se han desempeñado. En tanto, en las escuelas de alto nivel socioeconómico, donde se respetan sus horas lectivas y cuentan con el apoyo de sus pares, los docentes tienen menos dificultades para adaptarse. Ante esto se plantea la necesidad de subrayar el estatus formativo de los primeros años de la carrera docente, brindando las condiciones necesarias para que los docentes principiantes desarrollen con éxito sus habilidades.

Palabras clave: carrera docente, inducción a profesores principiantes, contexto escolar

Correspondencia a:

Pamela Ayala

Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile

Correo electrónico: pbayala@uc.cl

Av. Vicuña Mackenna 4860, Casilla 306, Correo 22, Macul, Santiago, Chile.

Este estudio se ha realizado en la sublínea de investigación de Formación Inicial Docente del Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), en el marco del Proyecto CIE 01, y financiado por CONICYT.

Agradecimientos especiales a Gabriela Pérez, por su gran ayuda en el procesamiento de los datos y en la realización del presente artículo.

Al momento de la realización del estudio, todas las autoras formaban parte del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y del Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

© 2015 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.52.2.2015.7

Abstract

The time period during which teachers seek to join the labor market and begin their first job is characterized by various challenges that not only play a major role in shaping teachers' identities, but also contribute to defining their careers. The objective of this research is to describe the job search in which new teachers take part starting from when they conclude their Initial Teacher Training and up through to their first years in the profession. Analysis of a longitudinal survey administered to a group of 168 novice teachers revealed that the first year was critical in defining teachers' job stability. Middle-aged male teachers educated at so-called non-traditional postsecondary institutions experienced the greatest difficulties in adapting to the various schools in which they worked. In turn, the survey indicated that teachers whose first job was to work at schools with students from higher socioeconomic backgrounds, where classroom-teaching hours are respected and there is more support available from colleagues, faced the lowest barriers to adaptation. In light of this evidence, preparation for the first years of the teaching career cannot be underestimated, as it has the potential to engender the conditions necessary for novice teachers to successfully develop their professional skills.

Keywords: teaching career, beginning teacher induction, school contexts

Durante la inserción profesional se da un período de transición de estudiante a profesor en la que el profesor principiante debe enfrentar situaciones hasta entonces desconocidas y adquirir un conocimiento eminentemente práctico. Incluso, los primeros años pueden entenderse como una continuación de la Formación Inicial Docente (FID) (Marcelo, 2006; Ruffinelli, 2014b), donde el profesor construye su identidad profesional por medio de la interpretación y reinterpretación de estas nuevas experiencias, revisando su decisión o motivación por la enseñanza (Ávalos, 2009; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Este estudio utiliza datos longitudinales para describir este período crítico de transición e iniciación a la carrera docente. Las preguntas de investigación que orientan este estudio son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las estrategias de búsqueda de empleo utilizadas por los profesores recién egresados?
2. ¿Cuál es el proceso de selección y contratación que enfrentan los profesores recién egresados?
3. ¿Cuáles son las condiciones laborales iniciales de los profesores recién egresados?
4. ¿Cuál es el grado de dificultad en la adaptación al primer empleo y de qué manera esta dificultad varía dependiendo de las características demográficas y académicas de los profesores y de las características institucionales de los establecimientos donde se insertan?

La discusión que se presenta a continuación demuestra la importancia de la inserción laboral de los profesores principiantes con respecto a tres fenómenos claves para la trayectoria profesional y el desempeño docente, y para el sistema educativo en general. Primero, se describe el papel que desempeña el proceso inicial de transición al empleo de profesor en la desigual distribución de profesores en establecimientos de distintas características. Segundo, se discute cómo el proceso de búsqueda de empleo, postulación, selección y contratación de profesores principiantes permite u obstaculiza el *match* satisfactorio entre la escuela y el docente. Tercero, se presenta evidencia respecto del apoyo (o falta de apoyo) que reciben los profesores principiantes de parte de los establecimientos donde trabajan y de la forma en que esas condiciones laborales afectan la transición entre la formación inicial y la realidad en el aula.

Inserción laboral y segmentación del profesorado

Junto con el desarrollo de la identidad docente, la etapa de inserción laboral tiene especial incidencia en la distribución de profesores con distintas habilidades en el sistema educativo. Estas desigualdades se observan desde la elección del primer trabajo y se incrementan con las posteriores decisiones de movilidad o abandono de la docencia (Boyd, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2005; Loeb & Reininger, 2004). En la elección del primer trabajo los docentes toman en consideración el salario, las condiciones

del contexto (características de los estudiantes, dependencia administrativa del establecimiento y recursos disponibles) y la ubicación, siendo recurrente que prefieran enseñar en lugares similares y geográficamente cercanos al establecimiento en el que se educaron (Boyd et al., 2005; Loeb & Reininger, 2004). En el caso chileno, dichas preferencias desembocan en un ordenamiento sistemático, en el que los docentes con menores niveles académicos enseñan en establecimientos más vulnerables, mientras que los que tienen mejor desempeño optan por establecimientos particulares pagados (Ortúzar, Flores, Milesi y Cox, 2009; Paredes, Bogolasky, Rivero y Zarhi, 2011). Con todo, el elemento que más pesa en el posicionamiento dentro del sistema educativo es el establecimiento de origen, ya que los profesores noveles tienden a repetir en su elección la dependencia del establecimiento en el que cursaron su educación escolar (Cabezas, Gallego, Santelices y Zarhi, 2013; Meckes y Bascopé, 2010; Ruffinelli y Guerrero, 2009). En consecuencia, una mayor educación del padre, un alto puntaje en las pruebas de admisión a la educación superior y el hecho de haber egresado de un colegio privado reducen la probabilidad de que el docente tenga un primer trabajo en un establecimiento de mayor vulnerabilidad, siendo mucho más probable que se incorpore a un establecimiento de nivel medio, medio-alto o alto (Paredes, Bogolasky, Rivero y Zarhi, 2011).

Por otra parte, las decisiones de movilidad y abandono refuerzan la segmentación del sistema educativo. Si bien los indicadores de movilidad y abandono son bajos, estos no se dan de manera homogénea en el cuerpo docente. La evidencia internacional y nacional indica que tanto la movilidad como el abandono son más recurrentes entre los dos a cuatro primeros años de la carrera laboral docente, y pasado este período se vuelven poco probables (Allen, Burgess, & Mayo, 2012; Cabezas et al., 2013; Loeb & Reininger, 2004; Valenzuela y Sevilla, 2013). En 2013, en Chile entre un 7% y un 8% abandonó la docencia (obviando aquellos que estaban en edad de jubilación). De estos, la mayor parte eran menores de 35 años (54,7%), siendo la edad más crítica entre los 26 y 30 años (25%), lo cual coincide con los primeros años de ejercicio de la profesión (Mineduc, 2014). Además, la movilidad y el abandono se dieron mayoritariamente en docentes que trabajaban en establecimientos de menor nivel socioeconómico, dado que estos suelen ofrecer peores condiciones laborales, lo cual hace que en estos establecimientos exista una mayor rotación de docentes. Junto con esto, al optar por cambiarse de establecimiento, los docentes suelen no variar en la dependencia ni en el nivel socioeconómico del colegio, lo cual perpetúa la distribución existente (Paredes et al., 2011; Valenzuela y Sevilla, 2013). Por último, se observa un mayor índice de abandono principalmente entre los docentes más calificados, lo cual puede ser una señal de que los profesores con mayores aptitudes académicas entran a la carrera docente con la intención de quedarse en ella durante un corto período de tiempo, o bien el trabajo realizado no genera la satisfacción esperada, por lo que optan por ocupaciones alternativas (Boyd et al., 2005; Loeb & Reininger, 2004).

La movilidad y el abandono temprano traen altos costos a los establecimientos en particular y al sistema escolar en general en términos de recursos humanos necesarios para buscar, seleccionar y preparar constantemente nuevos docentes. Asimismo, traen perjuicios para el aprendizaje de los alumnos, ya que estos pierden profesores que han ido acumulando experiencia y deben adaptarse continuamente a docentes novatos (Cabezas et al., 2013; Valenzuela y Sevilla, 2013).

Es necesario, pues, detenerse a observar el proceso a través del cual los docentes noveles o profesores principiantes obtienen sus primeros empleos en aulas escolares, así como las dificultades que enfrentan en la etapa de inserción laboral.

El proceso de contratación

Un buen *match*, o *emparejamiento*, entre el docente y el establecimiento durante el proceso de selección y contratación no solo contribuye a la eficacia del docente en el aula sino que también tiene implicancias para su satisfacción laboral y su retención dentro del sistema escolar (Liu & Johnson, 2006). El proceso se inicia con la búsqueda de empleo, momento en que los individuos enfrentan barreras institucionales e informales que limitan las opciones de empleo percibidas por los docentes. Entre estas barreras destaca la dificultad que tienen los postulantes para conocer la demanda de profesores por parte de los establecimientos. En este aspecto, son las redes de contacto personal adquiridas en las instituciones de formación las que facilitan el flujo de información sobre los empleos existentes y potenciales, sobrepasando la capacidad informativa de los avisos clasificados (Maier &

Youngs, 2009). En un estudio realizado en Chile por Ricardo Paredes (2014), se destaca que las redes de contacto son percibidas como el medio más efectivo para informar sobre las ofertas de trabajo disponibles, seguido por otras fuentes como los avisos clasificados publicados en los periódicos, en internet y en las propias instituciones formadoras, y el hecho de acudir directamente a los establecimientos educativos, incluso si no tienen conocimiento de la existencia de vacantes (Paredes et al., 2011).

El mismo estudio de Ricardo Paredes indica que los docentes jóvenes suelen postular a muchos establecimientos, sin discriminar mucho, lo que se explicaría por su escasa experiencia laboral. Los más selectivos son los egresados de colegios particulares pagados (quienes suelen postular únicamente a establecimientos de esta misma dependencia) y quienes tenían contactos personales dentro de los establecimientos a los que postularon (Paredes et al., 2011).

En una segunda etapa del proceso de postulación el docente es contactado por el establecimiento y se somete al procedimiento fijado por las escuelas para seleccionar a su cuerpo docente, basado principalmente en entrevistas personales y la solicitud de documentación que dé cuenta de la experiencia y las referencias del postulante (*currículum vitae*, cartas de presentación o referencias) (Liu & Johnson, 2006). Nuevamente, las redes de contacto tienen un rol importante, dado que operan como referencia tanto para el establecimiento acerca del docente como para el candidato sobre las condiciones del trabajo (Maier & Youngs, 2009).

El período de selección suele ser corto, por lo que ni la escuela ni el docente se toman mucho tiempo para tomar una decisión. Así, el establecimiento adquiere pocos conocimientos respecto de las cualificaciones del docente y el docente tiene escasas instancias de observar el establecimiento en acción y de interactuar con el resto del cuerpo docente y de familiarizarse con el proyecto educativo o los estudiantes. Esto puede obstaculizar un *match* satisfactorio entre la escuela y el docente, y como consecuencia, los docentes sienten que no se cumplen las expectativas generadas durante el proceso de selección, lo cual conlleva a la insatisfacción, la ineficacia y el abandono temprano (Liu & Johnson, 2006; Maier & Youngs, 2009; Paredes et al., 2011).

Desafíos durante los primeros años de la carrera docente

Durante los primeros años de ejercicio de la profesión, los docentes experimentan una transición entre la formación inicial y la realidad en el aula. Esta transición suele describirse como un período de tensión y de aprendizaje intensivo, durante el cual los profesores principiantes deben adaptarse al aula escolar, a la vez que desarrollan las habilidades de un profesional autónomo (Vonk, 1996). Esta etapa ha recibido diversas denominaciones en la literatura, como *choque de realidad* o *choque práctico* (Caspersen & Raaen, 2014; Paredes et al., 2011; Ruffinelli, 2014a). En estas circunstancias los docentes reconocen sentir una falta de apoyo, mientras que las exigencias se equiparan a las de sus pares con más experiencia (Ávalos 2013; C. X. Flores, 2014).

En 1984, Simon Veenman publicó una interesante revisión de estudios internacionales sobre los problemas percibidos por los profesores en el primer año de ejercicio docente, los que parecen no haber cambiado mucho con el tiempo. Los ocho problemas más frecuentes fueron: manejo de la disciplina en el aula, motivar a los estudiantes, manejar las diferencias individuales, evaluación del trabajo de los estudiantes, relaciones con los padres, organización del trabajo en el aula, insuficiencia o inadecuación de los materiales didácticos y suministros, y hacer frente a los problemas de los estudiantes. Para que enfrentar estas dificultades no se reduzca a la dicotomía «hundirse o nadar» (Vonk, 1996), los nuevos docentes deberían contar con apoyos en estos primeros años.

El apoyo que reciben en la escuela es principalmente informal, brindado por los pares, y se enfoca en asuntos administrativos más que en la instrucción pedagógica. Los docentes tampoco se sienten cómodos buscando ayuda, por lo que suelen recurrir a instancias externas al establecimiento: en sus universidades, en sitios web o cursando programas de postítulo, entre otros (C. X. Flores, 2014).

En vez de estas ayudas informales y poco sistemáticas, algunos estudios indican que para que la transición entre la formación inicial y el primer trabajo sea exitosa, el establecimiento debe operar como

un organismo de aprendizaje, es decir, se debe prestar apoyo a los profesores principiantes para que enfrenten los desafíos que estos primeros años presentan, de modo que puedan desarrollar las habilidades necesarias para la docencia, habilidades que solo es posible adquirir en la docencia misma (Caspersen & Raean, 2014). Si bien los factores individuales como la eficiencia y la adaptabilidad son predictores del nivel de adaptación de los nuevos docentes, también lo son los factores del ambiente organizacional, como los programas de inducción y la cultura del establecimiento (Rajagani, 2014).

Entre los sistemas de inducción existentes destacan las tutorías, donde los docentes son capacitados por medio de una capacitación individual en el aula. Otra práctica es la facilitación del aprendizaje mutuo, en la que un grupo de docentes trabaja en conjunto, planifica sus clases en grupo y observa el trabajo de sus colegas, para así ayudarse mutuamente y crear una cultura de entrenamiento continuo al interior del establecimiento (Barber & Mourshed, 2008). Una inducción eficaz es capaz de evitar los problemas asociados al choque de los primeros años y, consecuentemente, la deserción de la carrera docente (OCDE, 2014). Así lo revelan diversos estudios internacionales donde los docentes que participan de programas de inducción presentan mayores niveles de satisfacción, compromiso y retención en el trabajo. Asimismo, presentan un mejor desempeño en el ejercicio de la docencia, y sus alumnos obtienen mejores resultados académicos (Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll & Strong, 2011). Sin embargo, cabe destacar que este proceso de inducción debe contar con ciertos estándares de calidad, los que tendrán un impacto en la eficacia del mismo (Ortúzar, Flores, Milesi, Müller y Ayala, 2011).

A la luz de dichas evidencias se requiere una aproximación al recorrido que realizan los profesores principiantes en el contexto chileno. El principal objetivo de la presente investigación es caracterizar el proceso que llevan a cabo los nuevos docentes desde que concluyen su FID hasta sus primeros años de ejercicio en la profesión, abarcando así el proceso de búsqueda de empleo y de contratación; la inserción laboral y las condiciones a las que se enfrentan; y los niveles de dificultad de adaptación que perciben según sus características sociodemográficas, la formación inicial docente, la existencia de apoyo y las condiciones laborales.

Datos y metodología

La presente investigación es de tipo cuantitativo y se enmarca en un estudio más amplio de seguimiento a egresados de carreras de pedagogía de distintas universidades chilenas.

Los casos que forman parte de este estudio de seguimiento¹ participaron de dos investigaciones distintas que buscaban conocer las percepciones de los futuros profesores respecto de sus programas de formación inicial docente, sus creencias con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, y su visión del estado de la educación en Chile. La primera investigación se llevó a cabo en establecimientos educativos de distintas regiones del país² durante el año 2010 e identificó a 222 practicantes de pedagogía en aulas escolares. La segunda investigación realizó durante el período 2011-2012³ en 12 universidades chilenas de distintas regiones del país⁴ y congregó a 856 estudiantes de las carreras de educación y pedagogía básica⁵. En suma, ambas investigaciones reunieron a 1.078 jóvenes que en ese momento eran estudiantes de pedagogía en distintas etapas de su proceso formativo. Dado que el interés de este estudio de seguimiento se centraba, entre otras cosas, en el proceso de búsqueda de empleo e inserción laboral, se invitaron a participar solo aquellas personas que se encontraban tituladas y próximas a

¹ Al tratarse de un estudio de seguimiento, las investigadoras han tenido especial cuidado con el uso de la información de contacto y el respeto por el anonimato de los participantes del estudio. En primer lugar, la participación en el estudio de seguimiento fue completamente voluntaria. En segundo lugar, se entregó a los participantes una carta de consentimiento informado en la que se explicitaban los objetivos del estudio y los datos de contacto de las investigadoras (en caso de dudas, comentarios o reclamos). En tercer lugar, los datos personales y de contacto (nombre, dirección, número de teléfono y correo electrónico) solo se han utilizado para coordinar la visita y la aplicación del cuestionario. Dicha información se eliminó una vez finalizado el trabajo en terreno. Y en cuarto lugar, las bases de datos no contienen información que permitan individualizar o identificar a los encuestados.

² De la IV a la X Región, incluida la Región Metropolitana.

³ El trabajo en terreno de este estudio estaba planeado para el segundo semestre de 2011, pero debido a las movilizaciones estudiantiles (que comprometieron especialmente a las carreras de pedagogía y educación del país) se extendió hasta el primer semestre de 2012.

⁴ Doce instituciones de educación superior, situadas en las ciudades de La Serena-Ovalle (IV Región), Viña del Mar-Valparaíso (V Región), Santiago (RM), Concepción (VIII Región) y Villarrica-Temuco (IX Región).

⁵ Cabe señalar que tanto la investigación desarrollada en 2010 como aquella desarrollada en el período 2011-2012 contó con un muestreo multietápico y estratificado, siendo aleatorio en la etapa de selección de los establecimientos educativos (2010) y universidades (2011-2012) y en la selección de los encuestados.

insertarse laboralmente⁶. Aceptaron participar de este estudio de seguimiento 168 personas, las que fueron encuestadas de forma presencial entre diciembre de 2013 y enero de 2014.

La unidad de análisis de la presente investigación corresponde a profesores principiantes, es decir, profesores que han terminado recientemente la formación inicial docente y están comenzando a ejercer la docencia en aulas escolares, principalmente de educación básica.

De las 168 personas que aceptaron participar del estudio, un 74% (124) había terminado la carrera de pedagogía o educación (es decir, habían egresado o se habían titulado). Gran parte de quienes ya se habían titulado se encontraban trabajando en establecimientos educativos al momento de la encuesta (un 75%, correspondiente a 93 casos). Por su parte, entre quienes no se habían titulado, una pequeña proporción también trabajaba como docente en aulas escolares (un 18%, correspondiente a 8 casos). Otro grupo relevante son aquellos encuestados que no se habían titulado, pero que de todos modos estaban buscando empleo en escuelas o lo habían hecho alguna vez (17 casos). Los casos que forman parte del presente análisis corresponden a los encuestados que habían tenido algún tipo de experiencia laboral en aulas escolares o que, al menos, habían realizado alguna etapa del proceso de búsqueda de empleo (independientemente de haber sido contratados o no). La distribución de los casos según la situación académica (titulado o no titulado) y laboral (buscó empleo o no, ha trabajado o no) se detalla en la Figura 1.

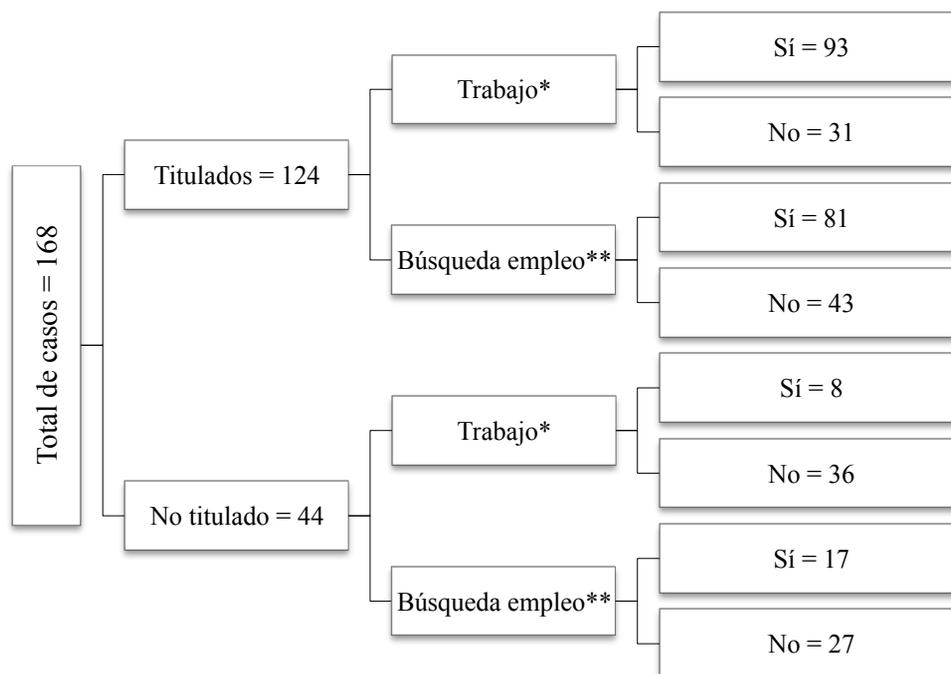


Figura 1. Distribución de casos según situación académica y laboral.

*Trabaja o ha trabajado alguna vez en establecimientos escolares.

** Ha participado alguna vez del proceso de búsqueda de empleo en establecimientos escolares.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de seguimiento a estudiantes de pedagogía de 12 universidades chilenas.

El cuestionario aplicado incluyó solo preguntas cerradas. Una primera sección incluía preguntas sobre el proceso de búsqueda de empleo (fuentes de información sobre ofertas laborales utilizadas, cantidad de currículum vitae enviados, tiempo de espera entre el envío y el llamado a entrevista, actividades realizadas y documentos solicitados por el ente contratador para definir el ingreso al plantel).

⁶ Esto indica que no fueron invitados a participar de este estudio de seguimiento aquellos estudiantes de pedagogía que en los años 2010, 2011 y 2012 se encontraban en los primeros años de la formación inicial docente, pues era muy poco probable que al año 2013 se encontrarán en el proceso de búsqueda de empleo e inserción laboral.

Una segunda sección buscaba recoger información sobre las experiencias laborales de los profesores principiantes (cantidad de establecimientos en los que ha trabajado y tiempo de permanencia), las condiciones de contratación (tipo de contrato, jornada, respeto de horas lectivas, número aproximado de alumnos por curso) y las características de los establecimientos en los que trabajan o han trabajado (grupo socioeconómico de la escuela y número de alumnos por aula).

Finalmente, el cuestionario incluyó una sección que buscaba medir el nivel de dificultad percibido por los profesores principiantes en el proceso de adaptación al establecimiento, además de identificar la existencia de apoyo por parte de directores, jefes de UTP y docentes del establecimiento durante el primer año de ejercicio de la profesión.

Se incluyen además descriptores demográficos (sexo y edad), la dependencia del establecimiento en el que el encuestado cursó la enseñanza media, la educación de los padres y el tipo de institución donde cursó la formación inicial docente (FID), así como los años de acreditación de la institución.

En la Tabla 1 se exponen las variables que permiten caracterizar la muestra de 168 participantes de este estudio. La mayoría son mujeres, con una edad promedio de 26 años al momento de la encuesta. Más de la mitad de los titulados cursó la enseñanza media en establecimientos particulares subvencionados, mientras un 40% proviene de establecimientos municipales. Por otro lado, se destaca que casi 2 tercios de los titulados son la primera generación de profesionales de su familia, es decir, sus padres tienen educación básica o media. Respecto de la formación inicial docente, el 49% se formó en universidades no tradicionales (no forman parte del Cruch⁷) y un 48% se formó en universidades tradicionales (forman parte del Cruch). En cuanto a la acreditación, un 53% cursó la FID en instituciones que tienen solo entre 2 y 4 años de acreditación.

Tabla 1
Distribución de la muestra de profesores principiantes según variables analíticas

| | | |
|--|--------------------------|-----|
| Sexo | Hombre | 19% |
| | Mujer | 81% |
| Edad al momento de la encuesta | 18-24 años | 29% |
| | 25-26 años | 33% |
| | 27 o más | 37% |
| | Media | 26 |
| Dependencia de establecimiento de educación media | Municipal | 40% |
| | Particular subvencionado | 52% |
| | Particular pagado | 6% |
| Educación de los padres | Sin educación o básica | 21% |
| | Educación media | 45% |
| | Educación superior | 32% |
| Institución de formación inicial docente | Cruch | 48% |
| | No Cruch | 49% |
| | IP | 1% |
| Acreditación de la institución Formación inicial docente | Baja: 2-4 años | 53% |
| | Alta: 5-7 años | 47% |

N = 168 casos (total de casos de estudio)

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de seguimiento a estudiantes de pedagogía de 12 universidades chilenas.

Cabe destacar que, para el procesamiento de los datos se utilizaron técnicas de análisis descriptivo (tablas de frecuencia, tablas de contingencia y estadígrafos de tendencia central), debido a lo limitado del tamaño muestral (n = 168 casos), haciendo uso del programa estadístico IBM-SPSS 22.

⁷ Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de este estudio en tres apartados. En el primero, se expone una caracterización del proceso de búsqueda de empleo y contratación de los profesores principiantes. Posteriormente, se presenta una descripción del proceso de inserción y de las condiciones laborales de entrada a la docencia. Finalmente, se identifican los niveles de dificultades de adaptación que perciben los profesores principiantes y las diferencias según variables demográficas, la FID, existencias de apoyo y condiciones laborales.

Proceso de búsqueda de empleo y contratación de profesores

El proceso de búsqueda de empleo comienza, por lo general, con la tarea de identificar ofertas laborales disponibles, ya sea a partir de avisos clasificados, sitios web, contactos personales, ferias laborales u otras. Como se observa en la Tabla 2, el método más recurrente es hacer uso de los contactos personales (74%), de sitios web especializados (71%) o de avisos clasificados en diarios o periódicos (63%). Menos frecuentes parecen ser las instancias que ofrecen las instituciones formadoras, ya sea por las redes adquiridas en los centros de práctica (36%) o por avisos que la institución publique o difunda entre sus estudiantes y egresados (33%). Sin embargo, cabe destacar que los titulados utilizan más de una fuente a la hora de buscar empleo. En promedio, estos casos recurrieron a 5 de las opciones que se exponen en la Tabla 2, y un 56% ha utilizado entre 5 y 11 de estas fuentes de publicación de ofertas laborales.

Tabla 2

Fuentes de información de ofertas laborales utilizadas por los profesores principiantes postulantes que han pasado por el proceso de búsqueda de empleo

| | | |
|--|---|-----|
| Avisos clasificados | Avisos clasificados de diarios o periódicos | 63% |
| | Sitios web especializados en la búsqueda de empleo | 71% |
| | Datos de contactos personales (amigos, familiares, conocidos, etc.) | 74% |
| Contactos y redes personales | Datos en redes sociales | 47% |
| | Datos de contactos académicos | 55% |
| | Ofertas en establecimientos o redes donde estudió | 35% |
| Instituciones de formación inicial docente | Ofertas en el establecimiento de práctica | 36% |
| | Avisos en la institución de educación superior | 33% |
| | Sitios web de establecimientos educacionales, municipios o redes educativas | 42% |
| Otras fuentes | Ferias laborales | 15% |
| | Visitar directamente los establecimientos o enviar correos electrónicos | 11% |
| | Cantidad de fuentes utilizadas en promedio | 4,9 |
| Descriptivos generales | Proporción que utiliza entre 1 y 4 fuentes | 44% |
| | Proporción que utiliza entre 5 y 11 fuentes | 56% |

N = 98 (correspondiente a los casos que alguna vez han buscado empleo; en el resto de los casos los encuestados señalan que jamás han participado del proceso de búsqueda de empleo).

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de seguimiento a estudiantes de pedagogía de 12 universidades chilenas.

El siguiente paso consiste en enviar *currículum vitae* (CV) a establecimientos educativos, redes o municipios. Cuando se pregunta a los encuestados por la última vez que buscaron empleo, ellos indican que enviaron una media de 9 CV. Del total de encuestados que enviaron CV, el 76% indica que fue llamado a una o más entrevistas. Así, para ser llamados a una entrevista, los encuestados debieron enviar CV a una media de 2,4 establecimientos. Sin embargo, destaca el hecho de que quienes enviaron CV a un menor número de establecimientos (1 a 5) fueron más contactados (82%), en contraste con quienes enviaron un mayor número de CV (6 o más; 71%). Dichas diferencias podrían explicarse por la capacidad de los postulantes de identificar las ofertas en las que tienen mayores posibilidades de ser seleccionados.

Por lo general, el tiempo transcurrido entre el envío del CV y el llamado no supera los 30 días, y solo un 18% señala que fue llamado transcurridos 2 a 4 meses desde el envío del CV.

Entre las actividades realizadas para definir el ingreso al plantel destaca la entrevista personal con el director del establecimiento (87%), seguido de lejos por la entrevista con el jefe de UTP (58%). Las actividades en las que se pueden observar las habilidades docentes en el aula tienen una baja prevalencia: un 36% indica que realizó alguna actividad relacionada con el contacto con alumnos, un 19% rindió algún tipo de prueba de conocimientos y solo un 14% señaló que debió presentar un portafolio. Cabe destacar que, en promedio, los postulantes pasaron por 2,8 de estas actividades, y sin lugar a duda la entrevista con el director fue transversal (Tabla 3).

Tabla 3
Actividades realizadas por el ente contratador para definir el ingreso al plantel

| | | |
|------------------------------------|--|-----|
| Entrevista | Entrevista con el director o subdirector | 87% |
| | Entrevista con sostenedor | 36% |
| | Entrevista con jefe de UTP o similar | 58% |
| | Entrevista con psicopedagogo o psicólogo | 27% |
| Evaluación de habilidades docentes | Clase de prueba u otra actividad que implique contacto con los alumnos | 36% |
| | Prueba de conocimientos pedagógicos y/o disciplinarios | 19% |
| | Portafolio | 14% |
| | Cantidad de actividades realizadas en promedio | 2,8 |
| Descriptivos generales | Proporción que utiliza entre 1 y 3 actividades | 71% |
| | Proporción que utiliza entre 4 y 7 fuentes | 29% |

N = 117 (correspondientes al total de entrevistas registradas por caso)

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de seguimiento a estudiantes de pedagogía de 12 universidades chilenas.

Dentro de la documentación solicitada por los establecimientos o entes contratadores, el 82% de los encuestados indicó que era necesario presentar el certificado de título. Menos común es la solicitud de contactos de referencia o cartas de recomendación, lo que puede explicarse por el hecho de que muchos de estos postulantes estaban buscando empleo por primera vez. Destaca la baja proporción en la que se ha solicitado algún antecedente académico como notas (33%) o puntaje en las pruebas de admisión a la universidad (4%). A pesar de que aún es poco común, emerge la práctica de solicitar la prueba INICIA rendida o el puntaje en la misma (15%) como una estrategia para diferenciar entre los postulantes (Tabla 4).

Tabla 4
Documentos solicitados por el ente contratador para definir el ingreso al plantel

| | | |
|-------------------------|---|-----|
| Antecedentes académicos | Certificado de título | 82% |
| | Concentración de notas y/o nota de egreso o titulación | 33% |
| | Certificado de puntaje PSU o PAA | 4% |
| Referencias | Puntaje o rendición de prueba INICIA | 15% |
| | Contacto para referencias | 33% |
| | Carta de recomendación | 33% |
| | Carta de respaldo de la institución de educación superior de egreso | 27% |

N = 117 (correspondientes al total de entrevistas registradas por caso).

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de seguimiento a estudiantes de pedagogía de 12 universidades chilenas.

Inserción laboral y condiciones laborales

Como se desprende de la Figura 1, el 60% de los encuestados (101 casos) ha trabajado en aulas escolares, independientemente de que se haya titulado o no. Dentro de los que no han trabajado (67 casos), un 59% indica que la razón de ello es que no se ha titulado, mientras un 25% señala que no ha encontrado trabajo en aulas escolares, un 10% se está dedicando a otra ocupación y el 6% aduce otras razones.

Volviendo la atención a aquellos casos que sí se incorporaron a las aulas (101 casos), un 14% comenzó a trabajar antes de la titulación, un 49% comenzó a trabajar el mismo año de la titulación y el 37% restante se incorporó entre 1 y 5 años después de la titulación.

Respecto de las condiciones laborales en las que han desempeñado la docencia, destaca el hecho de que 3 de cada 4 profesores han trabajado solo en un establecimiento. En cuanto a las condiciones contractuales, el 39% indica que ha suscrito un contrato de honorarios o reemplazo, un 45% tuvo un contrato a plazo fijo y un 15%, un contrato a plazo indefinido. En promedio, las jornadas laborales tienen 33 horas, y más del 80% de los casos indica que los establecimientos en los que han trabajado respetan siempre o casi siempre las horas no lectivas. En cuanto a la cantidad de niños por aula, un 25% de los profesores indicaron que tenían 35 alumnos o más, siendo el tamaño promedio 29 alumnos (Tabla 5).

Tabla 5
Condiciones laborales reportadas por profesores principiantes

| | | |
|--|--------------------------------------|------|
| Tipo de contrato | Reemplazo, honorarios o sin contrato | 39% |
| | Plazo fijo | 45% |
| | Plazo indefinido | 15% |
| Horas de trabajo según contrato | 22 o menos | 17% |
| | 23 a 39 | 50% |
| | 40 o más | 33% |
| | Media de horas de contrato | 32,9 |
| Respeto de las horas no lectivas | Nunca o a veces | 16% |
| | Casi siempre | 41% |
| | Siempre | 44% |
| Número aproximado de alumnos por curso | 20 o menos | 29% |
| | 21 a 35 | 46% |
| | Más de 35 | 25% |
| | Media de alumnos por curso | 28,7 |

N = 143 (correspondientes al total de experiencias laborales registradas por caso).

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de seguimiento a estudiantes de pedagogía de 12 universidades chilenas.

Una evidencia interesante dice relación con la permanencia en el empleo. La salida voluntaria o no del empleo ocurre un 43% de las veces, pero esto suele ocurrir dentro del primer año. La Figura 2 expone la función de sobrevivencia en el empleo para cada trabajo que han tenido estos profesores principiantes, medido en meses. Destaca el hecho de que si el profesor sobrevive en el empleo el primer año (período de prueba), lo más probable es que continúe empleado. En otras palabras, el punto de quiebre se observa en los 6 y en los 12 meses, es decir, después del primer año en la escuela, la probabilidad de permanecer en el mismo establecimiento se mantiene casi constante.

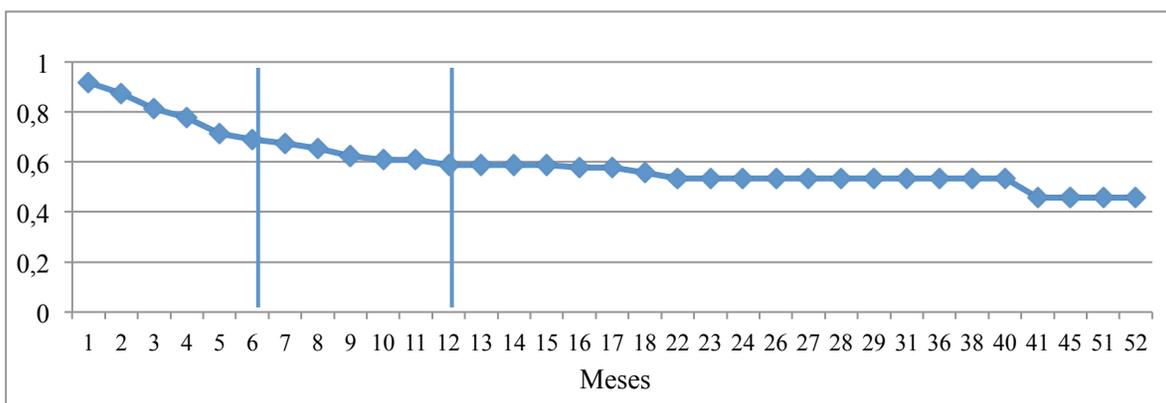


Figura 2. Función de supervivencia en el empleo (en meses)

N = 143 (correspondientes al total de experiencias laborales registradas por caso).

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de seguimiento a estudiantes de pedagogía de 12 universidades chilenas.

Dificultad de adaptación percibida por los profesores principiantes

La literatura sobre el inicio de la carrera docente coincide en resaltar el choque práctico que perciben los profesores en sus primeros años de trabajo en el aula. Sin embargo, los encuestados en este estudio tienden a percibir bajos niveles de dificultad dentro del proceso de adaptación a los establecimientos en los que se han desempeñado (Figura 3). Ante la pregunta «del 1 al 10 (donde 1 es fácil y 10 es difícil) ¿cuál fue el grado de dificultad de tu proceso de adaptación a este establecimiento?», un 78% de los profesores indican valores bajos en la escala de dificultad (entre 1 y 5), mientras que un 22% indica valores altos en la escala (entre 6 y 10).

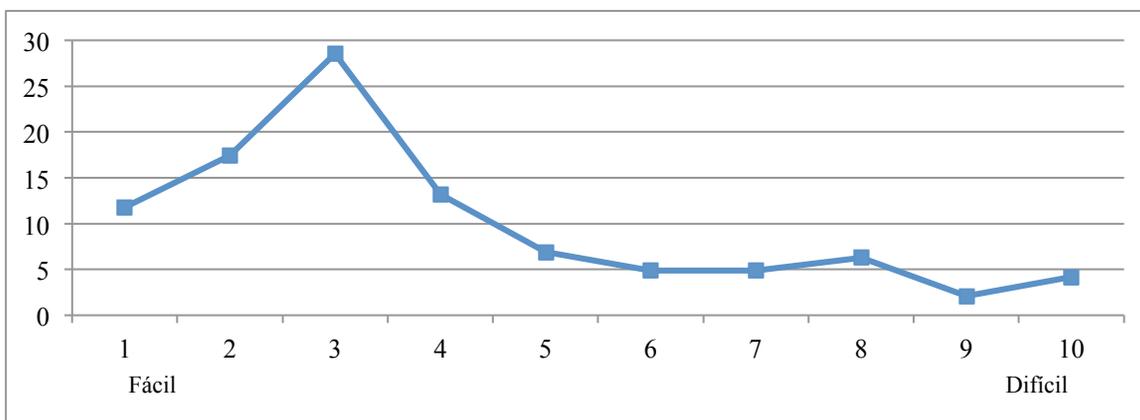


Figura 3. Del 1 al 10 (donde 1 es fácil y 10 es difícil), ¿cuál fue el grado de dificultad de tu proceso de adaptación a este establecimiento? (%)

N = 143 casos (correspondientes al total de experiencias laborales por caso).

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de seguimiento a estudiantes de pedagogía de 12 universidades chilenas.

No obstante, tal como se expone en la Tabla 5, hay notorias diferencias según los atributos de los profesores, su FID, sus condiciones laborales y los contextos en los que se desempeñan.

Los hombres perciben un mayor nivel de dificultad que las mujeres, al igual que los titulados de mediana edad. Respecto de la formación inicial docente, quienes estudiaron en universidades no tradicionales (es decir, ajenas al Cruch) también perciben mayores niveles de dificultad que quienes se formaron en universidades del Cruch. Así, mientras el 28% de los profesores principiantes que se

formaron en universidades no tradicionales percibe altos niveles de dificultad, la cifra desciende a un 15% entre quienes estudiaron en universidades tradicionales.

A los encuestados se les preguntó si durante el primer año que trabajaron en el establecimiento recibieron apoyo de parte de directivos y de profesores internos y externos. Por lo general, se observa que quienes recibieron más apoyo perciben un menor nivel de dificultad de adaptación. En particular, el 19% de los casos que indicaron recibir apoyo de un profesor tutor en el establecimiento percibieron altos niveles de dificultad en la adaptación, proporción que aumenta a un 28% entre quienes no recibieron ese tipo de ayuda.

El apoyo recibido durante la inserción en la escuela también parece incidir en la permanencia en el empleo. Entre aquellos que recibieron algún tipo de apoyo en su trabajo, un 23% dejó de trabajar en dicho establecimiento, cifra que asciende a un 41% entre quienes no recibieron ningún tipo de apoyo.

Respecto de las condiciones laborales, aquellos profesores que tienen un contrato a honorarios perciben un menor nivel de dificultad, seguidos por quienes tienen un contrato a plazo indefinido. Lo mismo sucede entre quienes tienen una jornada media (de 23 a 39 horas). El respeto de las horas no lectivas parece desempeñar un papel clave. Un 43% de los profesores que se desempeñan en escuelas en las que no se respetan las horas lectivas perciben altos niveles de dificultad, proporción que disminuye a un 17% entre quienes se desempeñan en establecimientos educativos en los que sí se respetan las horas no lectivas.

Las características de los contextos en los que se desempeñan, y en particular el nivel de pobreza, tienen un rol especialmente importante. Quienes se desempeñan en establecimientos del grupo socioeconómico bajo son los que perciben los mayores niveles de dificultad: un 23% de los profesores que se desempeñan en este tipo de escuelas perciben un alto nivel de dificultad, cifra que disminuye a un 9,5% entre quienes se desempeñan en establecimientos de nivel socioeconómico alto.

Finalmente, el tamaño de los cursos presenta resultados algo inesperados, dado que los profesores que señalaron tener las aulas más pequeñas (20 alumnos o menos) son quienes perciben los mayores niveles de dificultad, seguidos por quienes señalaron tener las aulas más numerosas (35 o más).

Tabla 6
Nivel de dificultad de adaptación percibido según variables demográficas, de formación inicial docente, apoyo recibido, condiciones laborales y características de las escuelas

| | Total | Nivel de dificultad de adaptación | |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------|
| | | Baja (1 a 5) | Alta (6 a 10) |
| | Total | 77,8 % | 22,4 % |
| Sexo | Hombre | 72,4 % | 27,6% |
| | Mujer | 79,1 % | 20,9% |
| Edad al iniciar el trabajo | 19 a 24 años | 78,8 % | 21,2% |
| | 25 a 26 años | 72,2 % | 27,8% |
| | 27 años o más | 79,5 % | 20,5% |
| Tipo de institución de educación superior | Cruch | 84,6% | 15,4% |
| | No Cruch | 72,4% | 27,6% |
| | IP | 100,0% | 0,0% |
| Nivel de apoyo interno o externo al establecimiento | Bajo (0 a 2) | 71,4 % | 28,6% |
| | Alto (3 a 6) | 82,2 % | 17,8% |
| Durante el primer año en el establecimiento recibe ayuda de parte de un profesor tutor | No | 71,7 % | 28,3% |
| | Sí | 81,0 % | 19,0% |
| Experiencia laboral | Primer trabajo | 78,2 % | 21,8% |
| | Segundo u otro trabajo posterior | 76,7 % | 23,3% |
| Tipo de contrato | Reemplazo, honorarios o sin contrato | 84,2 % | 15,8% |
| | Plazo fijo | 75,0 % | 25,0% |
| | Plazo indefinido | 69,6 % | 30,4% |
| Horas de trabajo según contrato | 22 o menos | 69,6 % | 30,4% |
| | 23 a 39 | 82,7 % | 17,3% |
| | 40 o más | 73,9 % | 26,1% |
| Respeto de las horas no lectivas | Nunca o a veces | 57,1% | 42,9% |
| | Casi siempre | 83,0% | 17,0% |
| | Siempre | 82,3 % | 17,7% |
| Grupo socioeconómico del establecimiento | Bajo (A+B) | 76,9 % | 23,1% |
| | Medio (C) | 80,6 % | 19,4% |
| | Alto (D+E) | 90,5 % | 9,5% |
| Número aproximado de alumnos por curso | 20 o menos | 68,3 % | 31,7% |
| | 21 a 35 | 83,6 % | 16,4% |
| | Más de 35 | 77,8 % | 22,2% |

N = 143 casos (correspondientes al total de experiencias laborales por caso).

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta de seguimiento a estudiantes de pedagogía de 12 universidades chilenas.

Discusión y conclusiones

Los primeros años de la carrera laboral docente se entienden cada vez más como una continuación de la formación inicial. Estos primeros años no solo representan una etapa clave para la adquisición de un conocimiento eminentemente práctico, sino que también marcan el principio de la construcción de una identidad profesional. De ahí la necesidad de indagar en la forma en que el docente se inserta en las aulas escolares, así como los niveles de dificultad que los profesores principiantes perciben en sus primeros empleos.

En forma análoga a los hallazgos de Paredes et al. (2011), se observa que los profesores principiantes suelen recurrir a diversas fuentes para informarse de las ofertas laborales disponibles; no obstante, la fuente más importante son las redes personales de contacto. Asimismo, se evidencia que los postulantes no suelen ser muy selectivos a la hora de la postulación, pues envían una gran cantidad de CV a establecimientos, municipios y redes educativas. La selectividad a la hora de postular a empleos es un factor clave, ya que se observa que aquellos que enviaron menos CV fueron más llamados a entrevistas. Esto indicaría que algunos postulantes son más selectivos y dirigen sus postulaciones a los establecimientos donde tienen más posibilidades de ser seleccionados, dadas sus características personales y sus redes de contactos, o por los requisitos de la escuela a la que postulan.

Dentro de las actividades que se realizaron en los establecimientos para definir la contratación, la entrevista personal con el director fue transversal. Algunos estudios que investigan la demanda por docentes indican que la importancia de la entrevista personal radica en que los contratadores ponen especial énfasis en la *afinidad socio-cultural* entre el postulante y el establecimiento donde se espera que se desempeñe (Flores, Ortúzar, Ayala y Milesi, 2011), aspecto que seguramente se desprende del encuentro cara a cara entre los directivos y el postulante. Menos comunes son las actividades que implican un contacto con los alumnos, pruebas de conocimientos o algún tipo de actividad que dé cuenta del desempeño en el aula. Sin embargo, es llamativo que la prueba INICIA se mencione como un antecedente solicitado a la hora de la postulación. Es importante destacar el escaso uso de antecedentes específicos del rol docente, como el portafolio o la observación en aula. Esto podría dificultar el *match* entre el profesor y el establecimiento y, más aún, refuerza una cultura donde lo que sucede en el aula es de responsabilidad exclusiva del profesor principiante, que tiene limitados recursos dentro de su proceso de inducción.

En cuanto al proceso de inserción en la docencia, se destaca que, si bien la mayor parte de los casos de este estudio se ha desempeñado solo en un establecimiento, el primer año de contrato es clave para definir su estabilidad en el plantel. Esto alerta sobre la importancia de un buen proceso de búsqueda y contratación, ya que en esta instancia es posible que el postulante y el empleador compartan sus expectativas y cualidades.

En la literatura, los primeros años en el aula son recurrentemente definidos como un *choque de realidad* o *choque práctico*. Este estudio da cuenta de que los profesores varones de mediana edad y provenientes de instituciones no tradicionales perciben mayores niveles de dificultad para adaptarse a los establecimientos en los que se han desempeñado.

Las características de los contextos en los que los docentes se insertan también parecen incidir en los niveles de dificultad que estos perciben. Los profesores principiantes que se desempeñan en contextos vulnerables perciben mayores dificultades que quienes se insertan en escuelas de alto nivel socioeconómico. Aun así, la escuela podría ofrecer condiciones para aminorar dicha percepción de dificultad. La evidencia indica que el respeto por las horas no lectivas y el apoyo de los pares durante el primer año marcan la diferencia entre quienes percibieron una mayor o menor dificultad de adaptación.

Los hallazgos de este estudio subrayan los desafíos asociados a la inserción laboral docente y el rol formativo que tienen los primeros años de carrera docente. Es pertinente conceptualizar esta transición entre estudiante de pedagogía y profesor de aula como un período crítico en la trayectoria docente, donde el éxito o fracaso de los profesores durante este período específico es clave para el desempeño, la satisfacción y la permanencia en la carrera docente. Durante este período, los profesores son particularmente sensibles a las condiciones laborales que enfrentan y a los apoyos que reciben. Una clara implicancia en términos de políticas públicas se refiere a la necesidad de crear condiciones de

trabajo que permitan a los profesores principiantes lograr una mejor adaptación al rol docente. Entre estas condiciones destaca la necesidad de programas de acompañamiento e inducción que lleven a la reflexión sobre las prácticas en el aula, así como condiciones laborales que posibiliten dicha reflexión.

Importantes limitaciones metodológicas de este estudio son el reducido tamaño muestral y la no aleatoriedad de los participantes del estudio, lo que restringe la capacidad de inferencia estadística de estos datos. A pesar de estas limitaciones, al dar cuenta de los procesos de búsqueda de empleo e inserción laboral, este estudio abre una serie de interrogantes respecto de la incidencia de estos procesos en las oportunidades laborales de los docentes, de los procesos de selección del plantel académico de las escuelas y de la forma en que los profesores principiantes pueden enfrentar sus primeros años en las aulas escolares.

El artículo original fue recibido el 15 de julio de 2015
El artículo revisado fue recibido el 12 de septiembre de 2015
El artículo fue aceptado el 14 de septiembre de 2015

Referencias

- Allen, R., Burgess, S., & Mayo, J. (2012). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: New evidence for England. *Center for Market and Public Organisation*, (Documento de trabajo No. 12/294). Recuperado de <http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/comp/migrated/documents/wp294.pdf>
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: PREAL. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166-171. doi: 10.1257/000282805774669628
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V. y Zarhi, M. (2013). Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos. En *Evidencias para políticas públicas en educación, selección de investigaciones quinto concurso FONIDE* (pp. 253-300). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211. doi: 10.1080/13540602.2013.848570
- Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41-55. doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.4
- Flores, C., Ortúzar, S., Ayala, P. y Milesi, C. (2014). Buscando la aguja en el pajar : proceso de búsqueda y contratación de profesores en la Región Metropolitana. *Estudios de Política Educativa*, 1(1). Recuperado de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Revista/Revista_Estudios_Politica_Educativa_PDFFINAL.pdf
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40. doi: 10.1177/019263650408863803
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. doi: 10.3102/0034654311403323
- Liu, E., & Johnson, S. M. (2006). New teachers' experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 324-360. doi: 10.1177/0013161X05282610
- Loeb, S., & Reininger, M. (2004). *Public policy and teacher labor markets: What we know and why it matters*. East Lansing, MI: The Education Policy Center at Michigan State University.
- Maier, A., & Youngs, P. (2009). Teacher preparation programs and teacher labor markets: How social capital may help explain teachers' career choices. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 393-407. doi.org/10.1177/0022487109341149
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Trabajo presentado en el Taller Internacional «Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano», Bogotá, Colombia.
- Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). *Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados*. Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Mineduc (2014). *Evidencias: aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014*. Santiago, Chile: Autor.
- OCDE (2014). *New insights from TALIS 2013. Teaching and learning in primary and upper secondary education*. OECD Publishing. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education/new-insights-from-talis-2013_9789264226319-en

- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M. y Ayala, P. (2011). Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente. En Pontificia Universidad Católica de Chile (Ed.), *Propuestas para Chile* (pp. 267-306). Santiago, Chile: Centro de Políticas Públicas. Universidad Católica de Chile.
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C. y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En Pontificia Universidad Católica de Chile (Ed.), *Camino al bicentenario. Propuestas para Chile* (pp. 155-186). Santiago, Chile: Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Paredes, R., Bogolasky, F., Rivero, R. y Zarhi, M. (2011). Los determinantes del primer trabajo para profesores de educación básica en la Región Metropolitana. En Mineduc (Ed.), *Evidencias para políticas públicas en educación, selección de investigaciones, sexto concurso FONIDE* (pp. 35-76). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Rajagani, V. (2014). Relationship between mentoring, self-efficacy, person-job fit and school culture with work adjustment among new teachers. *Asian Social Science*, 10(16), 90-99. doi: 10.5539/ass.v10n16p90
- Ruffinelli, A. (2014a). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional? Representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74. doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.5
- Ruffinelli, A. (2014b). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 229-242.
- Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno. *Calidad en la Educación*, 31, 19-44.
- Valenzuela, J. P. y Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*. (Estudio no publicado) Fondecyt N° 1120740. Santiago, Chile.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. doi: 10.3102/00346543054002143