



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

González Brito, Adolfo I.; Araneda Garcés, Nelson; Hernández González, Jorge; Lorca Tapia, Jorge

INDUCCION PROFESIONAL DOCENTE

Estudios Pedagógicos, vol. XXXI, núm. 1, 2005, pp. 51-62

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514128003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

*INDUCCION PROFESIONAL DOCENTE**

Inserting the teacher in the school

*Adolfo I. González Brito¹, Nelson Araneda Garcés², Jorge Hernández González³,
Jorge Lorca Tapia⁴*

¹ Departamento de Educación, Universidad de La Frontera, Av. Francisco Salazar 01145,
Temuco, Chile. agonza@ufro.cl

²⁻³ Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de La Frontera, Av. Francisco Salazar 01145,
Temuco, Chile. naradenda@ufro.cl / jher@ufro.cl

⁴ Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, Av. Francisco Salazar 01145,
Temuco, Chile. jlorca@ufro.cl

Resumen

El siguiente artículo es producto de una investigación realizada en la Universidad de La Frontera referida a la inserción profesional docente de los egresados de las carreras pedagógicas de la Facultad de Educación y Humanidades. Existe abundante literatura acerca de la socialización de profesores, profesores noveles e inducción profesional docente, desde ahí seleccionamos la propuesta del holandés Vonk, J.H.C., que sugiere cuatro modelos de inserción profesional: “Nadar o Hundirse”, “Colegial”, “Competencia Mandatada” y el modelo “Modelo Mentor Protegido Formalizado”. Se recogió información a muestra de egresados referida a las distintas dimensiones del desempeño profesional. El resultado ha sido ambivalente, por un lado, se constatan sólidas competencias generales y debilidades en competencias específicas; además, se confirmaron dos situaciones estructurales: por un lado, el tipo de establecimiento condiciona el tipo de inserción, y la ausencia de un mecanismo institucionalizado de inducción profesional.

Palabras clave: formación docente, inserción profesional, inducción profesional, profesores mentores.

Abstract

The following article is the product of research conducted at the Universidad de la Frontera with regard to the integration into the profession of graduates from the teaching programs in the Faculty of Education and Humanities. A lot of literature exists regarding the socialization of teachers, new teachers and the induction of teaching professionals, from which we selected the proposal of the Dutchman Vonk, J.H.C. who suggests four models of professional integration: “Sink or Swim”, “Collegial”, “Mandated Competence” and the “Formalized Protected Mentor Model”. Sample information of graduate students was taken with regard to the different dimensions of professional performance. The results were ambivalent, with both solid general abilities and weaknesses in specific areas of competence. Furthermore, two structural situations were confirmed: on the one hand, the type of establishment determines the kind of integration, and on the other, the absence of an institutionalized mechanism of professional induction.

Key words: educational formation, professional insertion, professional induction, mentor teachers.

* Investigación evaluada por pares, patrocinada y financiada por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad de la Frontera.

INTRODUCCION

El siguiente artículo es producto de una investigación de evaluación de la inserción profesional referida a los profesores noveles, recién egresados, de carreras pedagógicas. Se busca responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades detectables en el proceso de inserción profesional de los profesores noveles? ¿Qué fortalezas y debilidades son atribuibles a la formación inicial? ¿Qué fortalezas y debilidades son atribuibles al tipo de inserción profesional? ¿Cuáles son las acciones remediales susceptibles de ser implementadas para abordar la formación continua pertinente con las debilidades identificadas?

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

A diferencia de otros estudios al uso (Vonk 1996) y conscientes de la importancia que tiene la segunda vertiente de la calidad de la inserción inicial, hemos querido enfatizar la primera dimensión desde la segunda, esto es, desde la formación inicial a partir de la cual el novel profesor se inicia en el desempeño docente. Desde luego, esta decisión no es arbitraria, sino que responde a un interés institucional para apoyar estudios de tipo evaluativo en el horizonte de poder perfeccionar planes y mallas de la formación inicial, así como de establecer mecanismos de acompañamiento a los recién egresados. A este objetivo convergen los esfuerzos de acreditación de carreras profesionales que se están fomentando desde el Ministerio de Educación de Chile.

FUNDAMENTACION TEORICA

La investigación educacional proporciona abundante información desagregada acerca de la formación inicial y la naturaleza e impacto de la inserción profesional de docentes, entre ellas: la relativa a la socialización de profesores (Lacey 1977; Marcelo 1992; Lawson 1992; Vonk 1996); acerca de la formación de profesores (Schön 1983; Hargreaves 1988; Imbernon 1994; Huberman 1998); en relación con el pensamiento de los profesores (Marcelo 1988); en relación con la eficacia de los profesores (OCDE 1991) acerca de los profesores noveles o principiantes (Fuller 1969; Veeman 1984; Marcelo 1992; Reynolds 1992); relativo a la autonomía del profesor (Contreras 1997), entre otras aportaciones, tuvieron el mérito de llamar la atención acerca de la importan-

cia de la experiencia inicial del docente y su correlación con la formación profesional en la Educación Superior.

El estudio de la inducción profesional redundó en sendos programas de apoyo (Vonk 1996): aquel que propició la ‘inducción informada’ o ‘de cuidado’ y que transfirieron información a los noveles acerca del tipo de escuela, tradiciones, normas, metodología, didáctica, recursos y tipo de estudiantes; y aquel que propició ‘el acompañamiento’ por medio de un profesor guía o tutor en un proceso de inserción programada o gradual.

El propio Vonk, por su parte, aporta un modelo de análisis de la inducción profesional que se estructura en tres componentes: el personal, el técnico y el institucional. Desde esta estructura es posible deducir cuatro modelos de inserción profesional: ‘el natural’ o aquel donde no hay participación de terceros, el profesor como cualquier profesional ingresa al sistema donde debe probar sus competencias por sus resultados e interacciones; un segundo modelo denominado “Collegial model” y, aunque no es formalmente establecido, el profesor ingresa al sistema, pero es asistido por un par que lo acompaña ‘informalmente’ en su experiencia inicial docente; un tercer modelo consiste en el establecimiento de una relación formal y jerárquica entre un profesor denominado guía y el profesor principiante, este modelo asume que hay un bagaje de competencias básicas que es posible transferir, a este modelo se le denomina “Mandatory competency model”; un cuarto modelo asume la necesidad de un programa sistemático de inducción al profesor principiante y demanda la preparación y entrenamiento de profesores que acompañarán al novel en su fase inicial, a este modelo se le denomina “Formalized mentor protégée model” (Vonk 1996).

Con todo, a partir de diversas experiencias relacionadas principalmente con la implementación y ejecución de proyectos educativos y de innovación curricular, es posible constatar que la inserción profesional de los docentes está cruzada por variadas dificultades, de diversa gravedad e impacto en la autoestima e imagen profesional. Estas dificultades tienen que ver con su situación laboral, realidad cultural, clima organizacional y escolar, dominio de competencias genéricas y específicas, interacciones con sus pares, etc., que lo afectan profundamente e inciden en una alta rotación de empleadores, por ende, bajas expectativas de permanencia y estabilidad laboral. En nuestro medio no existen programas de acompañamiento a la inserción profesional, sin embargo, en países desarrollados –principalmente en algunos europeos– existen programas de inducción formalmente establecidos. Dicho programa podría abordar al menos cinco ámbitos de problemas: aquellos de naturaleza estrictamente pedagógica (dominio de contenidos disciplinares, didáctica y metodologías, manejo clima de aula, etc.); relaciones con los pares (jerarquía, horizontalidad, igualdad, calificación, etc.); con los directivos (asunción de roles, subordinación, responsabilidad, proactividad, etc.); con los padres y apoderados (reuniones, compromiso, adhesión, apoyo, creatividad, etc.); con la comunidad (proyectos de extensión, escuela abierta). En todos estos ámbitos o en alguno de ellos, el profesor novel acude a su caudal de experiencias, conocimientos, habilidades y competencias derivadas de su formación inicial, aquí tienen particular relevancia las prácticas tempranas y progresivas implementadas por algunas universidades a propósito de los proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), patrocinados por el Ministerio de Educación de Chile, con el apoyo del Banco Mundial vigentes desde la segunda mitad de los años noventa.

Los antecedentes teóricos y empíricos que sustentan la investigación pueden efectivamente contribuir en dos niveles: al interior de la Universidad la socialización de los resultados de la investigación puede ser usado como insumo para la discusión crítica de programas y estilos pedagógicos; al exterior, en los centros educativos a fin de generar programas de inducción formalizados institucionalmente; a nivel mixto, la necesidad de conformar redes entre la Universidad, los propios egresados y las instituciones educativas.

METODOLOGIA

Nuestro marco metodológico se basó en el sistema de cohortes, desde aquí hemos seleccionado a un grupo de egresados de carreras pedagógicas que comparten el haber ingresado el mismo año y una misma malla curricular de formación inicial docente.

Observando la configuración inicial y sus principales ejes, diseñamos un instrumento *ad hoc*¹ que aplicamos a una muestra² de egresados distinguiendo destrezas profesionales derivadas de la formación inicial así como las experiencias derivadas de la propia inserción y, finalmente, una mixtura de ambas. Complementariamente, se realizaron tres grupos focales con cada grupo y cohorte y por especialidad indagando los mismos tópicos consignados en los cuestionarios.

Contrastamos la información recogida con los cuatro modelos de Vonk: modelo 'Nadar o Hundirse'; modelo 'Colegial'; modelo de 'Competencia Mandatada'; modelo 'Mentor Protegido Formalizado' a fin de visualizar el tipo de iniciación de los egresados. Se aproximaron por categorías análogas a las descritas en los instrumentos.

Finalmente, desde el punto de vista de la delimitación conceptual y metodológica, cabe advertir que la prolongación del periodo de inducción es relativo a variables atribuibles tanto a la formación como al tipo de inserción; sin embargo, hay autores que señalan tiempos, por ejemplo, Imbernon (1994) propone que la vigencia del profesor novel dura tres años y se divide en dos etapas: la primera de umbral o antesala dura seis meses y la segunda de madurez y crecimiento, que corresponde a la posterior³. Obviamente, el proceso está fuertemente condicionado por factores que escapan a la exclusiva formación inicial del docente. En nuestro caso, las cohortes estudiadas llevaban entre uno a tres años de inserción profesional. Con todo, se ha comprobado que el sistema de prácticas tempranas y progresivas acorta positivamente el periodo en estudio denominado de inducción profesional.

ANTECEDENTES DE LA FORMACION INICIAL

La fase de formación inicial o entrenamiento inicial está dirigida al desarrollo de competencias basales del profesor. La formación pedagógica de la Universidad de La

¹ El instrumento se basó en un cuestionario estructurado sobre la base de seis ejes referidos a la formación inicial docente y a cuatro ejes de posibles tipos de inserción.

² Se seleccionó al 30% de la cohorte de egresados de 1996 y por cada una de tres especialidades: Lenguaje, Historia y E. Física.

³ De la calidad del periodo de inducción dependerá la vigencia de esta etapa, se ponen en juego, dialécticamente, los componentes de formación inicial así como las condiciones contextuales de inserción.

Frontera ha estado orientada a la conformación de un profesional autónomo y reflexivo capaz de elaborar diseños de enseñanza de acuerdo a las situaciones contextuales diversas y complejas propias del entorno escolar en que se insertarán. Dicha formación está asentada en seis áreas⁴, las que están enmarcadas en tres bloques sistémicos progresivos y sinérgicos, a saber:

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

En ellos se articulan los siguientes aprendizajes, competencias y habilidades:

- a) El conocimiento de situaciones socioeducativas: esta área está fuertemente vinculada con las herramientas teórico-conceptuales provenientes de las ciencias sociales, especialmente de la antropología, sociología y psicología para que el estudiante comprenda las situaciones socioeducativas de entornos culturales diversos y diseñe, consecuentemente, aprendizajes situados susceptibles de expandirse culturalmente más allá de su comprensión vernácula.
- b) La construcción de la identidad profesional: un profesional que se sabe parte de una comunidad de prácticas y que, por lo tanto, comparte ciertos significados propios de la experiencia profesional. La comprensión compartida del desempeño profesional actúa como acicate para las actuaciones autónomas dentro de ese marco de dominio; opera, ciertamente, como una especie de paradigma docente.
- c) El aprendizaje del conocimiento y el lenguaje del campo del desempeño profesional: se trata de la apropiación de las teorías que sustentan la disciplina, las formas de comprensión que vehiculan y las prácticas que propician. Se trata de una apropiación crítica que busca la articulación de la propia teoría con las situaciones de diversidad y complejidad. El diseño de enseñanza adquiere la connotación de un poderoso instrumento para expandir capitales culturales.
- d) La pedagogía de los contenidos: relacionada con las anteriores, se trata aquí de proveer a los estudiantes de competencias para desempeñarse en escenarios cada vez más complejos, puedan superar la explicación basada en el sentido común de lo cotidiano, pudiendo establecer relaciones causales más allá de lo inmediato. Orientada a la empleabilidad, la educación debe garantizar la provisión de dichas competencias. La enseñanza del contenido cobra especial relevancia, pero no como mera información que se yuxtapone a las comprensiones propias de los estudiantes sino que, distinguiéndolas, las expanda significativamente.
- e) El diseño de la enseñanza en la práctica profesional: parte importante de la formación pedagógica está basada en el diseño de situaciones de enseñanza en contextos socioculturales auténticos. Se trata de una práctica reflexiva (Schön 1983; Shulman

⁴ Sigo aquí al profesor Gastón Sepúlveda, Académico de la Universidad de la Frontera, quien estuvo a cargo de la Coordinación General del Programa de Innovación a la Formación Inicial (PIFID) entre los años 1997 a 2002. Sin embargo, la síntesis, interpretación y aplicación son de mi exclusiva responsabilidad.

1986) e implica una comprensión que informa la práctica articulando el análisis de situaciones socioeducativas, la discusión de perspectivas teóricas, las formas de apropiación de contenidos, la organización de la enseñanza, integrándolas en situaciones reales.

- f) La reconstrucción de las teorías y las prácticas usadas en las destrezas tempranas: su importancia radica en la generación de un espacio académico para examinar críticamente lo obrado en el contacto con estudiantes y liceos. Este análisis parte de consideraciones macrosistémicas (política educativa, reforma e innovaciones, equidad, discriminación y sistemas clasificatorios, aseguramiento de aprendizajes, enseñanza para el desarrollo, base sociocultural del aprendizaje) así como consideraciones locales y referidas al contexto propio del liceo (las características de los estudiantes, sus condiciones de educabilidad, su diversidad, sus disposiciones de aprendizajes y capitales culturales).

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

En suma, el programa de formación inicial se planteó sobre la base de tres ejes centrales: el conocimiento del contexto, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento pedagógico del contenido.

PERSPECTIVA DESDE LA PRIMERA VERTIENTE: LA FORMACION INICIAL DOCENTE

ANALISIS DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES⁵. a) Capacidad para el reconocimiento de la realidad educativa, expresada en competencias genéricas para una mirada sistemática de corte antropológico que incluye el levantamiento de etnografías y que, a su tiempo, informaran los diseños de enseñanza. Ciertamente, hay correspondencia con la primera de las áreas en que se asienta el programa de formación inicial. Cabe agregar que esta fortaleza es altamente apreciada por los egresados, por cuanto optimiza su inserción en medios altamente diferenciados y caracterizados por la diversidad y heterogeneidad cultural.

b) Conocimiento de las políticas educativas y las reformas impulsadas desde la administración, así como el rol de los docentes en ellas. Los egresados son conscientes de que las innovaciones requieren de manera esencial su contribución para instalarse

⁵ Se ha constatado una serie de debilidades referidas principalmente a competencias específicas que, por la naturaleza global del artículo, no se han detallado; no obstante, nos permitimos enunciar algunas: habilidades para elaborar instrumentos de evaluación acordes con un enfoque constructivista; manejo del clima escolar, particularmente, habilidades para la resolución de conflictos en el aula; dominio y aplicabilidad de las distintas fases del desarrollo psicológico del adolescente; diseño y evaluación de proyectos. Cabe advertir que las competencias específicas son claramente abordables a través de programas de actualización, sin embargo, las competencias generales demandan un proceso largo para su cristalización. Para un mayor detalle se puede consultar también a Carlos Marcelo en Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento, *Revista Investigaciones en Educación*, Programa de Magister en Educación, Universidad de La Frontera, vol. 3, 2003, pp. 13-54. Aquí se recoge un planteamiento semejante al que sirvió de base del Programa PIFID comentado.

adecuadamente. De ello da cuenta un reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2004: 158-159). Con todo, nos parece que, de acuerdo a los datos recopilados, hay una delgada línea que cruza el peligro de caer en un etnocentrismo curricular al sobre valorar o, más bien, ponderar erróneamente los alcances de las comprensiones y significados culturales locales con la posibilidad de expandirlos hacia horizontes más globales, aun cuando ello comprenda e incluya las contradicciones y tensiones que no necesariamente deben ser resueltas por el docente y/o al interior del liceo. Queda planteada esta dificultad y habrá que atender a ella para minimizar sus efectos.

c) En relación con la conformación de la identidad profesional dentro de una comunidad de prácticas se produce una paradoja⁶: por un lado, hay reconocimiento de la importancia de dicha configuración identitaria, sin embargo, no se resuelve al interior de la comunidad, sino individualmente, confundiéndose, erróneamente a nuestro juicio, con la imagen de un profesional autónomo. Las razones que explican esta situación serán ampliamente desarrolladas más adelante; no obstante, permítasenos adelantar una que dice relación con una dislocación y, por ende, de diferenciación con el grupo que integra la comunidad del 'establishment'. El novel es capaz, por razones de supervivencia profesional⁷ y hacer esfuerzos para atenuar el 'shock' inicial reconocidos en la literatura (Veenman 1984), ponerse a disposición de sus pares, colaborar con ellos, pero no confundirse con su *ethós* profesional devenido ya por una larga experiencia en el aula. Las razones de este distanciamiento identitario serán proporcionadas más adelante desde la segunda vertiente.

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

e) Existe una fuerte convicción entre los noveles de que los diseños de enseñanza generados desde diagnósticos situacionales son un poderoso instrumento para aportar a la equidad educativa y a una mayor distribución de los saberes curriculares. Esta capacidad, reconocida en la totalidad de los egresados, se explica –de acuerdo a los datos aportados– por la experiencia policromática de las prácticas tempranas y progresivas. En general, existe consenso entre los estudiosos, formadores universitarios y los propios egresados que, bajo esta modalidad, el acercamiento temprano a la realidad educa-

⁶ El estudio de estas prácticas bastaría para generar un cúmulo de informaciones caracterizadas –permítasenos la metáfora– por la policromía.

⁷ Especialmente, el Texto C. Cox: *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. 2003. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, pp. 583 y siguientes.

tiva genera aprendizajes duraderos e incrementales respecto del conocimiento y reconocimiento del medio profesional. Informes recientes dan cuenta de la misma situación (OCDE 2004; Cox 2003). La estrategia de acercamiento progresivo al medio laboral contribuye eficazmente a la posterior socialización de los profesores noveles, de ellos dan cuenta numerosos estudios, especialmente los de Marcelo (1988; 1992; 1999).

PERSPECTIVA DESDE LA SEGUNDA VERTIENTE: LA INSERCIÓN EN LOS CENTROS LABORALES. Desde la organización escolar y cultura institucional es posible advertir cuatro modelos (Vonk 1996) sobre iniciación de los profesores, a los cuales iremos adscribiendo a los egresados en función de la información recogida, corroborando qué modelo cobra vigencia en nuestro entorno de acuerdo a la calidad de la inserción de los egresados.

PRIMERO: MODELO NADAR O HUNDIRSE. Este es el modelo que más prevalece en las instituciones escolares, por cuanto éstas ven en el propio profesional joven la responsabilidad de insertarse en función a la formación y título profesional obtenido, este –el título– es el diploma que certifica las competencias profesionales garantizadas por la institución de educación superior y, en consecuencia, la institución escolar estaría exenta de responsabilidad para orientar su inducción o socializar al profesor en el medio laboral.

Este modelo se caracteriza por la ausencia de orientación por parte de pares. Existe la tendencia cultural en orden a someter a los noveles a un ‘ritual de iniciación’, donde predomina la indiferencia, el sorteo de obstáculos y el ‘pago del noviciado’ al que, incluso, se está dispuesto a asumir por un tiempo razonablemente limitado. En la administración también se encuentra complicidad en este ‘juego profesional’, por cuanto se entregan a los novatos las peores condiciones de desempeño profesional: horarios extremos, cursos de última selección, acceso limitado a los recursos didácticos y multimediales, etc. Otro aspecto gravitante en este contexto es que la cultura institucional, el ‘establishment’⁸, el ‘statu quo’, la ‘vieja guardia’, someten a los noveles a una presión tácita y explícita con el propósito de seguir normas y patrones de comportamiento profesional pautados, verticales y rutinarios; es a los que el autor holandés Vonk se refiere cuando habla de la inserción profesional como ‘procesos de inducción a la obsolescencia’ (Vonk 1996). En esta estrategia para conservar el poder no se ahorran esfuerzos para frenar o atenuar la impetuosidad del joven profesional, el despliegue de innovaciones que éste trae consigo y con ello se ahoga el posible ascendiente que aquél puede producir en los estudiantes; así, al poco tiempo resulta más fácil asumir la cultura reinante o, sencillamente, buscar otros horizontes laborales.

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

⁸ Para profundizar este tema se puede ver el excelente Estudio Monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación: Micropolítica en la Escuela*, vol. 15, 1997, OEI, especialmente, el artículo de Teresa Bardisa Ruiz titulado: Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares, pp. 13-52.

regresión con la incorporación de la evaluación docente y los estándares de desempeño profesional.

SEGUNDO: MODELO COLEGIAL. Semejante al anterior, predomina el descompromiso institucional expresado por una relación espontánea con pares y la administración. La referencia 'colegial' es intencionada a aquellos noveles que piden ayuda o se hacen sentir subordinados de sus pares más experimentados y, con ellos, éstos adoptan una actitud de tutores informales más parecido a un 'apadrinamiento profesional' y cuyo vínculo radica en la buena voluntad y la conmiseración 'démosle una mano', 'tírémosle un salvavidas', etc. Expresiones como éstas reflejan aún más claramente la percepción que se tiene del novel: un profesional teórico, que carece de experiencia; 'le faltan años de experiencia' y que 'naturalmente comete errores', 'se abanderiza por los estudiantes', 'tiende a disponer de atención especial para padres y apoderados', 'es idealista, con el tiempo se le pasará'.

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

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

CUARTO: MODELO MENTOR PROTEGIDO FORMALIZADO. Finalmente, el modelo ideal no lo hemos constatado en la investigación. Se dan matices ciertamente que cruzan variables afectivas (del egresado institucional) y del que posee relaciones sociales (altas calificaciones); no obstante, conviene, aunque sea descriptivamente, pasar revista a los rasgos de este tipo de mentoría. Implica, en primer lugar, la existencia de un mentor entrenado⁹, éste es capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y de monitoriarlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no sólo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece.

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

CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis de fortalezas y debilidades, podemos concluir que el programa de formación inicial docente ha arrojado resultados ambivalentes: por un lado, formación sólida en los egresados de competencias genéricas, reconocimiento del medio social y cultural; conocimiento de las políticas educativas y reformas educacionales. Por otro lado, débil conformación de la identidad profesional, así como en el conocimiento de lenguaje del campo de desempeño profesional. Las dos fortalezas son atribuibles a la formación inicial, mientras que las dos debilidades son refractarias de las experiencias de 'shock' por parte de los noveles profesores, pero que traslucen también una opacidad de la formación inicial.

PROPUESTA: LA NECESIDAD DE UN PROGRAMA DE INDUCCION PROFESIONAL DOCENTE. Este tema responde a la necesidad de establecer un puente entre la formación inicial docente y la inserción profesional; ello dará mayor garantía para que los ingentes esfuerzos financieros, humanos e institucionales reditúen beneficios a todas las partes involucradas, muy especialmente, a los estudiantes y familias que han puesto enormes esperanzas en la educación como factor clave –no único– pero sí indispensable para romper los círculos de pobreza y marginación. En consecuencia, el aporte que pueden llegar a producir los profesionales noveles, en cualquier campo, pero particularmente en el campo educativo, es enorme; lamentablemente, no hay programas de inducción¹⁰ que

⁹ En el caso de la Universidad de La Frontera, existe una red de profesionales que fueron especialmente entrenados para asumir dicha tarea, sin embargo, el rol se asume en forma voluntaria. Esta contradicción no anula las fortalezas de la inserción temprana, más bien las contextualiza en orden a competencias de base para que dichos profesionales puedan postular a la excelencia pedagógica o puedan ser puntos de referencia entre pares e instituciones formadoras.

¹⁰ Este ya ha reconocido esta tarea pendiente señalando: "Con todo, al término del proyecto (PFFID) se detectan necesidades que requieren visión y respuestas del sistema educacional (como es la atención a los profesores principiantes y a la institucionalización de un sistema de mentores en las escuelas para la formación docente), pero ellas si bien reconocidas no tienen mecanismos en el Ministerio de Educación para ser atendidas". Cox: 588-599.

garanticen que dichas aportaciones se realicen efectivamente y la socialización del docente novel, en vez de expandir el abanico de innovaciones curriculares, didácticas, teóricas y prácticas, se restringe notablemente terminando en los establecimientos su cultura institucional, las comunidades de práctica, por abducir a los noveles induciéndolos a prácticas obsoletas, más propias de su *ethós* cultural y profesional anquilosado en sus ‘antiguos’ o ‘nuevos’ edificios.

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

- CONTRERAS, JOSE. (1997). *Autonomía del Profesor*. Madrid: Morata.
- COX, C. Editor. (2003). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal* 6: 207-226.
- HARGREAVES, A. (1988). *Profesorado, cultura y postmodernismo (cambian los tiempos y cambia el profesorado)*. Madrid: Ed. Morata.
- IMBERNON, FRANCISCO. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Graó.
- LACEY, C. (1977). *The socialization of teacher*. London: Methuen.
- LAWSON, HAL A. (1992). Beyond the New Conception of Teacher Induction. *Journal of teacher Education* vol. 13. 3: 163-172.
- MARCELO, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Ed. CIDE-MEC.
- MARCELO, C. (1988). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ed. CEAC.
- MARCELO, C. (2003). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Investigaciones en Educación* 3: 13-54.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe educacional*. Barcelona: Ed. Paidós.
- O.C.D.E. (2004). *Revisión de las políticas nacionales de educación*. CHILE. París: Colección Economías Emergentes en Transición. Pp. 293-294.

- O.E.I. (1997). *Monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación: Micropolítica en la Escuela* 15. Madrid: OEI. Especialmente, el artículo de Teresa Bardisa Ruiz titulado: Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Pp. 13-52.
- REYNOLDS, A. (1992). What is competent beginning Teaching? A Review of the literature. *Rev. of Educational Research* 62. 1: 1-35.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think Action*. New York: Basic Books.
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth. *Teaching Educational Researcher* 15. 2: 4-14.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 54. 2: 143-178.
- VONK, J.H.C. (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience. In: R. Mcbridge (ed.). *Teacher Education Policy*. Pp. 112-134. London: Falmer Press.