



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 06/09/2008

Fecha de aceptación 11/01/2009

LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

Professional Insertion of Teachers



Beatrice Avalos

CIAE-Universidad de Chile

E-mail: bavalos@uchile.cl

Resumen:

El comienzo y los primeros años de trabajo de un docente se pueden visualizar de diversos modos. Por ejemplo, mediante la imagen de un triángulo con la persona del docente en uno de sus vértices. Como persona, el docente novel cuenta con una visión particular de su trabajo y un sentido de misión o tarea. Se siente más capacitado en unas áreas que en otras, y con una confianza variable respecto a su preparación inicial (aunque esta percepción puede cambiar con las primeras experiencias). Desde los otros vértices del triángulo confluyen hacia este nuevo profesional mensajes que provienen del contexto de trabajo y mensajes del contexto social y político referidos a la enseñanza, a la calidad o no de su preparación inicial y a lo que deben o no deben hacer los docentes. En su lugar de trabajo, en forma concreta, enfrenta demandas o conflictos, recibe apoyos, y formula preguntas que no siempre tienen respuesta. El docente novel acoge, rechaza, interpreta y reinterpreta estas experiencias como en una suerte de re-configuración de la identidad profesional que tal vez pensó que había adquirido en su formación inicial. En esto, no difiere de otros profesionales enfrentados a sus primeras experiencias de trabajo, pero las vive en condiciones más complejas por el entretendido de relaciones que le demandan la responsabilidad con alumnos, padres, colegas, autoridades y su propio entorno social de amistades; y por la diversidad posible de las expectativas respecto a su trabajo, tanto personales como de otros.

Palabras clave: Profesores principiantes, formación del profesorado, identidad profesional

Abstract:

The beginning and the first years of teaching can be viewed in various ways. For example, the image of a triangle with the person's teaching in one of its vertices. As a person, the novice teacher has a particular vision of his work and a sense of mission or task. The beginning teacher feels more capable in some areas than others and with a confidence variable with respect to its initial preparation (although this perception may change with the first experiments). From the other sides of the triangle together towards this new professional messages that come from the context of work and messages of social and political context relating to education, quality or otherwise of their initial preparation and what they should or should not make teachers. In their place of work, in concrete form, is facing demands or conflicts, receives support, and asks questions that do not always have the answer. The beginning teacher welcomes, rejected, interpreted and reinterpreted these experiences as a sort of re-shaping the professional identity that maybe he thought he had acquired in their initial training. In this, no different from other professionals faced with his first work experiences, but those living in more complex by the interweaving of relationships that will demand accountability with students, parents, peers, authorities and his own social environment of friends, and possible by the diversity of expectations regarding their work, both personal and from others.

Key words: *Beginning teachers, teacher education, professional teacher identity.*

1. Introducción

El comienzo y los primeros años de trabajo de un docente se pueden visualizar de diversos modos. Por ejemplo, mediante la imagen de un triángulo con la persona del docente en uno de sus vértices. Como persona, el docente novel cuenta con una visión particular de su trabajo y un sentido de misión o tarea. Se siente más capacitado en unas áreas que en otras, y con una confianza variable respecto a su preparación inicial (aunque esta percepción puede cambiar con las primeras experiencias). Desde los otros vértices del triángulo confluyen hacia este nuevo profesional mensajes que provienen del contexto de trabajo y mensajes del contexto social y político referidos a la enseñanza, a la calidad o no de su preparación inicial y a lo que deben o no deben hacer los docentes. En su lugar de trabajo, en forma concreta, enfrenta demandas o conflictos, recibe apoyos, y formula preguntas que no siempre tienen respuesta. El docente novel acoge, rechaza, interpreta y reinterpreta estas experiencias como en una suerte de re-configuración de la identidad profesional que tal vez pensó que había adquirido en su formación inicial. En esto, no difiere de otros profesionales enfrentados a sus primeras experiencias de trabajo, pero las vive en condiciones más complejas por el entretejido de relaciones que le demandan la responsabilidad con alumnos, padres, colegas, autoridades y su propio entorno social de amistades; y por la diversidad posible de las expectativas respecto a su trabajo, tanto personales como de otros.

Existe una larga tradición de estudios referidos a los profesores en sus primeros años de enseñanza y podría pensarse que ya se ha dicho todo sobre el tema. Sin embargo, esto no es así. Si bien la enseñanza sigue siendo lo central del trabajo del docente novel, este trabajo sufre constantes modificaciones a causa de la continuidad de reformas y la variación en las situaciones sociales y culturales. La forma como cada docente novel enfrenta la enseñanza no es igual de un lugar geográfico a otro, ni dentro de sub-culturas de un mismo país. Tampoco lo es de un momento histórico a otro.

Así la globalización actual de muchas políticas educacionales (por ejemplo, la internacionalización de las evaluaciones de aprendizaje) confronta a los maestros en América Latina con expectativas de desempeño propias de otros contextos, a pesar de que las poblaciones estudiantiles a las que enseñan y sus propias condiciones de trabajo no lo sean.

De ahí, que siga vigente el conocer el mundo educacional específico en que se inserta cada generación de nuevos profesores, como maneja sus demandas y como puede ser ayudada a sortear exitosamente este periodo de iniciación. Pero es también relevante el realizar estudios comparados de la iniciación a la docencia. Esto con el fin de entender no sólo la complejidad del proceso de desarrollo y crecimiento profesional docente en los contextos singulares sino también los temas comunes que los atraviesan, y poder así sugerir ajustes de las políticas con miras a lo particular y a lo global.

En este artículo procuraré discutir, utilizando evidencia de la literatura internacional y en particular evidencia recogida en un estudio sobre profesores noveles chilenos (Avalos, Carlson et al. 2005), lo que llamo el escenario cambiante de la inserción profesional de los docentes. Y a pesar de lo limitado de los estudios sobre el tema en la Región Latinoamericana lo haré con la mirada puesta en su situación, sugiriendo temas que me parece que deben ser abordadas por las políticas regionales hacia docentes.

2. Contextos, políticas y vivencia de los maestros en sus primeros años de ejercicio: Relatos desde la investigación

Podría decirse que el estudio de la primera inserción docente cobró importancia marcada a partir de los años ochenta, aún cuando ella fue reconocida anteriormente en estudios clásicos sobre la profesión (Lortie 1975; Lacey 1977). En su carácter de etapa docente marcada por problemas o preocupaciones producidas por la variedad de situaciones no previstas en la formación inicial (Veenman 1984; Marcelo 1993; Marti y Huberman 1993; Talavera 1994) o conceptualizando las estrategias usadas para manejar estas situaciones (Lacey 1977) los primeros estudios sobre profesores noveles se centraron más en las vivencias personales que en sus contextos de inserción. Más recientemente el foco de atención se ha ido ampliando al reconocer que no es exactamente lo mismo ser profesor novel en un sistema educacional que en otro, o en un tipo de cultura escolar que en otro (Flores y Day 2006; Avalos y Aylwin 2007; Kardos y Johnson 2007). Y, entendiendo la experiencia de inserción como parte de la socialización docente, se ha puesto particular atención en su efecto sobre la configuración o re-configuración de la identidad profesional (Beijaard, Meijer et al. 2004; Flores y Day 2006).

Con el fin de examinar el proceso de inserción teniendo en cuenta lo particular y lo global usaré categorías que surgen de la teoría institucional (Burch 2007) y de la consideración de los factores que afectan la socialización profesional. Me refiero a los elementos de macro política y de contexto social, y al efecto de la micro-política del centro escolar y su entorno en la construcción de la identidad profesional de los nuevos docentes.

2.1. Escenarios macro político-sociales

He elegido con cuidado el término “escenarios” para describir el efecto en la vida y trabajo de los profesores noveles de distintas configuraciones producidas por políticas y acciones del sistema educacional, visiones y creencias manifiestas o implícitas sobre profesores (opinión, prensa), condiciones concretas de trabajo definidas por el sistema educacional, y las experiencias aportadas por la formación docente inicial.

2.1.1. Políticas de mercado

En un artículo escrito algún tiempo después de su estudio sobre la socialización docente en Gran Bretaña, Lacey (1995) hacía notar el enorme cambio ocurrido en la concepción de la enseñanza y de la profesión docente como resultado de la irrupción de modelos de mercado

El cambio desde un entorno burocrático-profesional en que importaban los temas educacionales y los temas sociales a un entorno de mercado competitivo que enfatiza los resultados de exámenes y la cantidad de alumnos, constituye uno de los experimentos más radicales que se hayan realizado en la educación. Tendrá efectos importantes y aún no conocidos sobre los patrones de la socialización docente (Lacey, 1995, 620)

Si bien la naturaleza del viraje descrito por Lacey para el caso de Gran Bretaña no se aplica necesariamente a otros contextos, no cabe duda que las políticas de mercado con sus componentes de competitividad, *accountability* o rendición de cuentas, incentivos y nuevos tipos de control sobre el desempeño docente, se viven con mayor o menor fuerza en muchos sistemas educacionales. Dentro de América Latina un buen ejemplo lo constituye el caso chileno. La conjunción en los años ochenta de un gobierno dictatorial con la perspectiva económica de mercado transformó al sistema educacional público en un sistema financiado por *vouchers* (subvención fija por alumno) con miras a su eventual privatización. Los profesores de la educación pública dejaron de ser empleados del Estado para pasar a depender de autoridades municipales lo que significó de alguna manera un golpe a su identidad como servidores públicos (Núñez 2007).

La introducción de exámenes nacionales con resultados públicos y que la prensa transforma en ranking de centros escolares, favoreció la segmentación de las escuelas y de sus profesores sobre la base del capital socio-cultural de los alumnos. Aunque estadísticamente se ha demostrado que las escuelas privadas que reciben subsidio estatal no son necesariamente mejores que las municipales (o públicas) que atienden a grupos socio-económicos bajos, en el imaginario social, producto de los titulares de periódicos, las municipales son de menor calidad. Los profesores de estas escuelas municipales y que son los únicos sujetos a un proceso de evaluación docente, son a su vez considerados con un rendimiento menor (baja productividad entendida como resultados de exámenes nacionales).

La llegada de un nuevo profesor o profesora a una escuela pública municipal, privada con subsidio o enteramente privada significa una experiencia de inserción distinta. En parte, la diferencia puede deberse a la población estudiantil a la que atiende pero también a los recursos de que dispone el establecimiento o al modo de organización y de gestión que prevalece. Así lo expresó una profesora joven chilena que trabaja en dos escuelas. En la mañana en una escuela muy pobre de la ciudad de Concepción, y en la tarde en una escuela particular subvencionada de nivel económico medio:

Vivo como en los dos extremos: porque con un grupo curso salgo al cerro, a la cascada, al zoológico, que vamos allá , que no se suban a un árbol, que saltan el estero y yo sé que no les va a pasar nada. Porque ellos se crían en la calle. ... la calle es su casa. Pero con los otros niñitos que la mamá los manda a buscar, que los van a dejar, ...es que yo no me atrevo realmente ... Yo sola con cuarenta niños, no los saco. Tenemos harta actividad pero en el colegio, en el patio, en la sala, igual yo les hago harta actividad (Avalos, Carlson et al. 2005)

2.1.2. Reformas y contrarreformas

Otro de los factores derivados de la operación del macro-sistema educacional son las reformas y lo que podríamos llamar las contrarreformas o nuevos cambios que ocurren repetidamente en momentos cercanos entre sí y que suelen ser modificaciones de una reforma anterior. Por ejemplo, desde mediados de los noventa Chile ha vivido grandes reformas curriculares seguidas de ajustes menores cada vez que se advierten problemas o vacíos que requieren atención. El joven profesor que sale preparado de su formación inicial docente conociendo un determinado marco curricular y teniendo luego que manejar otro al comenzar a enseñar, sufre el efecto de alguien a quien se le remueve fuertemente su piso:

Yo salí de la Universidad en diciembre del año ante pasado, sabiendo que lo que me estaban pasando ya no me iba a servir para el próximo año. Es quedarse con un sentimiento desagradable: que uno está saliendo no preparada. De hecho, un momento una profesora nos decía: "miren, yo les estoy pasando esto, pero ya está obsoleto". Eso a mí me marcó un poco ... Pero cuando lo converso con otras personas me doy cuenta que lamentablemente yo salí con lo antiguo, a pesar de que salí el año antepasado, pero era porque todo estaba en proceso (Avalos, Carlson et al., 2005).

Los distintos programas de reforma suelen ser puestos en acción sin que las escuelas tengan el tiempo de buscar la mejor forma de implementación. Esto puede afectar a los docentes en la medida en que se les pide tomar responsabilidad por la nueva acción en un contexto de insuficiente seguridad respecto de lo que se hace habitualmente. Por ejemplo, también observado en el caso chileno, se encontró que a una de las profesoras estudiadas que se sentía incómoda con el curso que se le había asignado, se le pidió además coordinar y manejar el nuevo programa de prevención en el uso de drogas ordenado para todos los establecimientos del país (Avalos, Carlson et al., 2005). Es decir, además del tiempo que necesitaba para asentarse en sus tareas docentes, se le pedía realizar una acción suplementaria compleja.

2.1.3. La desvalorización pública de la docencia y de la formación docente

La desvalorización de la docencia es un tema que tiene ciclos. En algunos momentos, las referencias públicas a los maestros (medios de comunicación, declaraciones de autoridades) son positivas acentuando la misión que cumplen o su importancia como actores principales en la educación de los niños y jóvenes. En otros momentos, especialmente cuando se advierte lo insatisfactorio de los resultados de aprendizaje escolares, se suele entrar en un ciclo de presiones y controles junto con atribución de culpa a los profesores. Así, por ejemplo, la prensa peruana no hace mucho publicitaba los resultados de la prueba de conocimientos aplicada a docentes que postulaban a ser contratados, indicando que sólo el 0,8% los había aprobado; noticia que a su vez produjo respuestas públicas de fuerte desvalorización del profesorado peruano. Es evidente que tanto para los profesores que han terminado sus estudios y buscan trabajo como para aquellos que consideran a la docencia como una posible profesión, tales mensajes públicos operan con un efecto negativo y detractor del interés en la docencia, sea cual sea el fundamento de las opiniones vertidas.

Los mensajes subliminales respecto a la calidad de la formación docente que se detectan desde fuera o al interior de los centros educativos constituyen otro ejemplo de desvalorización de la docencia, aun cuando existan razones para hacer críticas. Los profesores noveles egresados de sistemas valorizados o no valorizados, o simplemente sistemas distintos, deben convivir en los centros educativos que los emplean. No contribuye a esta relación el

sentirse como sujetos de enjuiciamiento negativo. Esto lo hace notar Rodríguez Zidán respecto de los centros de educación media en Uruguay en que conviven docentes egresados de un sistema nuevo y novedoso de formación como son los Centros Regionales de Profesores (CERP) con egresados de otras modalidades de formación incluyendo profesores sin título específico (Rodríguez, 2002). Un estudio chileno sobre la inserción profesional de profesores egresados de un centro universitario con una visión progresiva de la enseñanza hace notar como estos entran en conflicto en ciertos tipos de establecimiento, con quienes sustentan otra visión pedagógica o provienen de otro tipo de formación (Gonzalez et al., 2005).

2.1.4. La oportunidad de ingreso y la asignación de responsabilidades

Son también parte de los escenarios de la macro-política la oportunidad de ingresar al sistema de los nuevos profesores, las condiciones de trabajo en que lo hacen, y el reconocimiento de especializaciones o capacidades particulares de los docentes (capital pedagógico).

En lo que se refiere a la oportunidad de ingresar al sistema, la falta de regulación sobre la oferta de nuevos profesores puede resultar en una sobreproducción de nuevos profesores, es decir, en un número mayor de profesores de los que efectivamente necesita o puede contratar el sistema educacional. Esto ocurre, por ejemplo, en el Perú. Por tanto, el examen recientemente aplicado en ese país a los que postulan a contratos puede entenderse como un instrumento destinado más a controlar el acceso que a verificar el nivel de conocimientos o la calidad de la formación docente que recibieron. La sobreoferta o la precariedad en los sistemas de contratación pueden también significar que los docentes que buscan trabajo lo encuentren por tiempo limitado, y deban rotar de establecimiento en establecimiento en los años claves de su inserción profesional (Rodríguez 2002). En Chile, las oportunidades de contrato en el sistema público municipal son muy limitadas, y por tanto, la mayor parte de jóvenes profesores debe insertarse en las escuelas privadas con subvención que tienden también a ofrecer contratos de corta duración y promover la rotación. Por otro lado, los profesores noveles estudiados en Chile que fueron preparados como especialistas para la educación media (Avalos, Carlson et al. 2005) tuvieron dificultades para encontrar trabajo en un solo establecimiento y debieron emplearse en dos y hasta tres para completar un salario satisfactorio. En esta situación, la capacidad docente adquirida durante la formación inicial se va debilitando.

Las condiciones de trabajo del sistema educacional (nacional o regional) en el que se ingresa no sólo afecta las percepciones de los nuevos docentes sino que también el modo como se socializan y desarrollan sus capacidades docentes, según lo ilustran dos investigaciones realizadas en Estados Unidos. La primera (Achinstein, Ogawa et al. 2004) observó como las diferencias entre distritos respecto a su grado de conformidad con las políticas nacionales produce una contratación diferenciada de nuevos profesores y expectativas distintas respecto a su desempeño. El estudio examinó la inserción de 20 nuevos profesores en dos distritos diversos en su composición socio-económica, en el capital cultural de sus profesores, en su rendimiento en los exámenes estatales y en el grado de su dependencia respecto a demostrar accountability. La orientación de uno de los distritos es descrita así por una de las profesoras noveles: *"Es que todo sale en los diarios y son cosas que buscan los padres 'como le va a la escuela de mis hijos' [...] 'cómo les va en las pruebas estandarizadas...'"* (Achinstein, Ogawa et al. 2004). Esta profesora que trabaja en una escuela con bajos resultados demostró ser una persona estructurada y bastante dependiente de las instrucciones curriculares que recibe. Las autoridades del otro distrito en cambio sostienen que lo central no es el desempeño en las pruebas (*"las pruebas son de nivel bastante bajo"*),

sino el ofrecer una enseñanza de mucha calidad. El profesor novel de este distrito es independiente y creativo habiendo sido contratado porque así lo era y es apoyado como tal en su escuela de inserción. La conclusión de los autores del estudio es que las políticas estatales, las características de los distritos y la receptividad o no a esas políticas de las escuelas determina como se socializarán los nuevos profesores.

El estudio de Johnson, Kardos et al. (2004) examinó por otra parte la inserción de nuevos profesores en escuelas con población socio-económica vulnerable versus la ocurrida en escuelas con alumnos de mejor nivel. Los autores hacen notar las diferencias de oportunidades y de tipo de acompañamiento (mentoría) que tienen los nuevos profesores en ambas situaciones. Indican que en las escuelas de bajo nivel socio-económico las políticas de contratación son menos personales, menos informativas y más tardías, y que los nuevos profesores tienen menos oportunidades de acceso a una mentoría relacionada con su especialidad y capacidades.

En Chile, el estudio de 230 profesores neófitos reveló una distribución en la contratación de nuevos profesores acorde con su capacidad (puntaje en prueba de admisión a la universidad) según el tipo de establecimiento escolar al que ingresan (Avalos, Carlson et al. 2005). Los nuevos profesores con puntajes más altos fueron contratados por los colegios privados, seguidos por los privados subvencionados y finalmente los de menor puntaje fueron contratados por las escuelas municipales.

La estructura del sistema escolar y su grado de convergencia con el sistema de formación docente constituyen también factores que inciden en las condiciones de contratación y trabajo de los docentes noveles. En Chile, el sistema escolar básico o primario que contempla ocho años para la educación básica determina la formación generalista de sus profesores (conocedores de alrededor de diez materias curriculares). Para suplir las deficiencias de conocimiento del currículum referido a los años superiores de la escuela básica, el Estado ha otorgado fondos especiales para que los programas de formación docente incluyan una oferta de especialización que diferencia al profesor de los primeros años de aquel que enseña asignaturas específicas en los últimos años. Esto ha ocurrido en algunos programas. Sin embargo, dada la incongruencia entre la estructura del sistema educativo y las especializaciones ofrecidas en la formación inicial docente, a su llegada a una escuela la dirección puede asignarle al nuevo profesor precisamente los cursos para los cuales no fue específicamente preparado, así como lo indica esta profesora:

En principio, yo prefiero el ciclo de primero a cuarto y cuando llegué aquí me ofrecieron quinto. ... dije, bueno hay que probar... Pero fue difícil, porque el hecho de que sean más grandes, que sean de quinto, el hecho es que uno maneja más información de primero a cuarto, y de quinto a octavo se dan muy pocas pinceladas [se refiere a la formación universitaria recibida]... Lo otro es adecuarse a reglas: un colegio particular subvencionado es muy distinto que trabajar en los municipales. (Avalos, Carlson et al. 2005)

En cuanto a condiciones de trabajo, en los sistemas de muchos países latinoamericanos la inserción de los nuevos profesores no significa menor carga docente (en caso de contrato de tiempo completo) y puede significar, como ya se ha dicho, una carga doblemente alta si debe trabajar en más de un establecimiento para obtener un sueldo aceptable. Tampoco es infrecuente entregarle al profesor novel el curso más difícil de enseñar que suele ser el primer grado como lo observó Talavera (1994) en un estudio de las aulas mejicanas.

En contextos en que se utiliza como referente de los logros educacionales los resultados en pruebas internacionales de países con altos puntajes, no siempre hay

concordancia entre la carga docente (horas de clase por semana y número de alumnos por curso) de los profesores en ambos tipos de situaciones geográficas, lo que significa que la comparación se hace entre condiciones desiguales. Esto afecta por igual a los profesores con más experiencia que a aquellos que comienzan a enseñar, como se observó también en el estudio de profesores chilenos.

2.1.5. *El acompañamiento de los nuevos docentes*

Finalmente, pertenece al macro contexto de políticas el que se ofrezcan o no oportunidades institucionalizadas de inducción o acompañamiento al comenzar a enseñar. Crecientemente, a nivel de políticas, comienza a discutirse en América Latina la posible oferta de acompañamiento para profesores principiantes. En Chile, por ejemplo, se está discutiendo la posibilidad de establecer un sistema de inducción y se ha piloteado una experiencia de formación de mentores. Pero, el avance es lento y no se logra concordar en si primariamente la inducción tendrá un rol meramente formativo o si tendrá una consecuencia como sería la del ingreso a una futura carrera docente (también en discusión al momento).

Las oportunidades de inducción ofrecida en distintos sistemas educacionales están bien documentadas (Moskowitz and Stephens 1996; Britton, Paine et al. 2003; Howe 2006; Marcelo 2006), pero lo que quizás está insuficientemente investigado son los beneficios que tiene sobre el desempeño docente. La revisión de Totterdell et al. (2006) sobre efectos de la inducción en profesores recién calificados identificó un número reducido de estudios que ofrecieron evidencia acerca del efecto en su desempeño, principalmente respecto al manejo o gestión en el aula (principalmente en USA y Gran Bretaña). Una revisión más reciente examinó los efectos de la inducción sobre la calidad de la enseñanza (Wang, Odell et al. 2008). Se incluyó bajo el concepto de "enseñanza" el modo de pensar acerca de la enseñanza, la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Se examinaron investigaciones referidas a USA, Gran Bretaña y China y a la educación secundaria en las áreas de lectura y matemáticas. Los autores indican una serie de limitaciones de estos estudios (entre ellos su insuficiencia numérica), por lo que sugieren focos de atención para futuras investigaciones dirigidas al mismo fin. Sugieren, por ejemplo, comparar a profesores en distintos niveles y áreas de conocimiento. Entre las conclusiones que sí se desprenden de la revisión hecha es que los distintos componentes (mentoría, observación, talleres etc.) de la inducción no influyen en forma independiente sobre el aprendizaje docente de los nuevos profesores sino que son mediados por los contextos sociales y organizacionales de los centros escolares en que trabajan. Se observa igualmente una continuidad entre lo aprendido en la formación inicial y el aprendizaje que ocurre durante los procesos de inducción, aunque los estudios revisados no arrojan suficiente luz sobre si o cómo debiera modificarse la formación inicial. Desde la perspectiva de cómo y en qué condiciones funciona bien un programa de inducción son útiles las consideraciones expuestas por Schwille, Dembelé et al. (2007), también sobre la base de una revisión de la literatura pertinente.

Desde otra óptica, existe suficiente evidencia como para sostener que la ausencia de oportunidades de acompañamiento o inducción tienen un efecto en la rotación de nuevos profesores y la decisión de mantenerse o abandonar la docencia. Uno de los estudios importantes que examina estos efectos se realizó en Estados Unidos usando información sobre cuatro cohortes de profesores principiantes (1987 a 2000) incluidos en el *Teacher Follow Up Survey* del Centro Nacional de Estadísticas del país y que incluye datos sobre rotación y abandono del ejercicio docente (Ingersoll and Smith 2004). Entre las preguntas de la encuesta se incluía la oportunidad de participar de actividades de inducción y de qué tipo (mentoría, seminarios, redes etc.). Los autores notaron un aumento importante en las oportunidades de

inducción para profesores de la cohorte más reciente estudiada (1999-2000) con respecto a las anteriores, beneficiando a 8 de cada 10 profesores nuevos, aunque con una gran diversidad de experiencias. Al examinar la relación entre oportunidades de inducción y rotación de escuelas, se observó que a mayor oportunidad de inducción la rotación era menor. En el caso de quienes no recibieron ningún tipo de inducción el porcentaje de rotación era de 40%. Esta cifra bajaba en los casos de quienes recibían tres tipos de apoyo (28%), seis tipos (24%) u ocho tipos (18%). Por otro lado, las estimaciones de una evaluación temprana del programa de inducción del Estado de California constató que la tasa de abandono de la profesión se redujo en dos tercios desde su comienzo (Universities 2006). La misma evidencia se constató respecto a los programas de inducción en el estado de Montana ((Totterdell, Woodroffe et al. 2006)

Finalmente, en este análisis de los efectos de las condiciones de trabajo (incluyendo la oportunidad de inducción) no deja de ser significativo que un buen número de sistemas incluyan la reducción de horas de trabajo del profesor novel para que pueda afianzarse en su enseñanza, prepararse y cumplir con sus obligaciones de mejor forma (Schwille, Dembelé et al. 2007). Pero esto no ocurre universalmente. El análisis de la encuesta a docentes en USA mostró que en el año 1999-2000 el porcentaje de profesores noveles que participaron en actividades de inducción con reducción de carga horaria fue bajo (Ingersoll and Smith 2004). En América Latina, y particularmente, en el caso de Chile al parecer no existe una reglamentación que favorezca la reducción de la carga horaria ni la entrega de cursos menos demandantes a profesores noveles. Al respecto la revisión de estudios de Totterdell, Woodroffe et al. (2000) indicó la importancia, en el caso de programas efectivos, de que los profesores noveles dispusieran de tiempo para las actividades de inducción y de mentores alineados con sus especialidades.

3. La construcción de identidad profesional y la micro-política de las instituciones escolares

En el entendido que la inserción profesional del profesor novel constituye una etapa clave en la configuración de su identidad como docente, los estudios más recientes sobre esta etapa han puesto atención en describir cómo y hasta qué punto esto ocurre. Sin embargo, es frecuente que estos estudios no clarifiquen el concepto "identidad profesional" o que lo definan en términos vagos (Beijaard, Meijer et al., 2004). De ahí que inicialmente sea prudente acordar una descripción del concepto con ayuda de la literatura genérica sobre el tema. Larraín (2005) partiendo del sentido que le otorga Manuel Castells (Castells 1997) a la identidad de los actores sociales, señala que la identidad no se refiere a un alma o esencia con la que se nace, "*sino al proceso de construcción en la que individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha relación con otras personas y grupos*" (Larraín, 2005, 20) Uno de los elementos de la construcción de identidad son los grandes referentes sociales compartidos como los nacionales, culturales, de género o similares; en tanto, que los "otros" referentes son "aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos, cuyas expectativas se transforman en nuestras propias auto-expectativas" y también aquellos de los cuales queremos diferenciarnos (Larraín, 2005, 20)

La anterior descripción permite entender la identidad profesional docente como un proceso de construcción personal de sentido respecto al trabajo de enseñanza y la asunción del mismo como una tarea de por lo menos mediano plazo. La identidad profesional del docente tiene por tanto elementos referidos a la decisión o motivación personal por la enseñanza la que a su vez puede tener diversos orígenes, y a la forma como esta decisión se afianza en mayor o menor grado a través de la formación inicial como maestro, y a la

reformulación o reconstrucción de este sentido que ocurre a lo largo del ejercicio profesional. En todo este proceso, los referentes son otros profesionales (como quienes fueron sus profesores en la escuela o en el programa de formación docente), los alumnos a los que observa o enseña, la tarea misma de enseñanza y el contexto social y educativo del centro de inserción profesional. Este proceso lo ilustra el caso que relatan Volkman & Anderson (1998) de una profesora novel de química que plasmó en el diario que escribió durante su primer año de enseñanza el paulatino camino de integración entre “su identidad personal y su identidad profesional emergente”. Esto lo fue logrando mediante la elaboración de metáforas que le daban sentido a su manejo de los dilemas entre lo que ella quería ser o hacer y lo que pensaba que otros esperaban de ella (Volkman & Anderson, 1998)

En su estudio sobre socialización de nuevos docentes en Holanda Kelchtermans y Ballet (2002) destacaron el rol interpretativo e interactivo que juegan los nuevos docentes al entrar en contacto con la cultura y los estilos particulares de enfrentar el trabajo del centro escolar al que ingresan. Algo semejante ya lo había destacado Lacey (1977) al observar las distintas estrategias con que los jóvenes profesores manejan las demandas de la organización escolar: estrategias de aceptación, de rechazo y de ajuste estratégico. Estas estrategias también aparecieron en los relatos de jóvenes profesoras y profesores chilenos sobre su modo de integrarse social y profesionalmente en los centros de enseñanza:

Algunos confesaron haber aceptado con reticencia los estilos y procedimientos de la escuela; otros demostraron una postura más activa y más cerca al concepto de “socialización interactiva” de Lacey. Dos profesoras que se encontraron con conflictos y divisiones entre sus colegas, las enfrentaron con actitud conciliatoria pero sin sentirse a gusto con la situación. Que se le dijera “esto no lo hacemos” no impidió que otra profesora se “adaptara estratégicamente”, es decir, apareciera públicamente de acuerdo pero que hiciera las cosas de otro modo al interior de su aula” (Avalos y Aylwin, 2007).

El concepto de micro-política que usan Kelchtermans y Ballet (2002) se fundamenta en los distintos intereses que motivan a los miembros de una organización y en las tácticas diversas que usan para promoverlos o concretarlos. Esto resulta tanto en actitudes de colaboración o construcción de alianzas como en conflictos y luchas de poder. El estudio de escuelas primarias mejicanas de Talavera (1994) produjo una variedad de ejemplos relacionados con la colaboración estratégica entre profesores para responder, por ejemplo, a la necesidad de disponer de materiales apropiados o de mejorar la docencia propia:

A través de múltiples consultas se da la posibilidad de mirar el trabajo de los colegas, que es otra de las condiciones en las que se realiza el trabajo cotidiano. Se da de manera natural entre maestros que se relacionan frecuentemente por distintos motivos del trabajo. El análisis muestra que los maestros de un mismo grade parecen saber con exactitud qué están haciendo sus colegas de grado y cómo lo están haciendo. De esto parecen enterarse en las frecuentes entradas y salidas a los salones y también por la permanente relación de trabajo en que están (Talavera, 1994, 49).

Kelchtermans y Ballet (2002) observaron también como el disponer de materiales es un tema crítico en el centro escolar. Relatan el caso de una profesora novel que enseña en un centro de marcada orientación religiosa la que disminuye la importancia de los materiales de enseñanza. Esta profesora cuya formación inicial le había remarcado el rol que juegan los materiales no aceptó simplemente el estilo o la micro-política de la escuela y se dedicó a recolectar donde pudiera diversos recursos materiales para enseñar. Tales acciones, según lo interpretan los autores del estudio, no son simplemente el producto del interés por los materiales sino también una forma de rebelarse contra la cultura escolar que ella parece no compartir.

La acogida que se presta al nuevo profesor en un centro escolar puede depender del carácter de mayor o menor integración de sus docentes en una cultura de complementariedad. Habiendo constatado esto en un estudio anterior¹ Kardos y Johnson (2007) encuestaron a 486 nuevos profesores en cuatro estados de USA para ver el tipo de cultura docente de sus establecimientos de inserción profesional y el modo en que ella había afectado su inserción. Al preguntarles hasta qué punto realizaban sus tareas profesionales solos o con ayuda de otros, los autores constataron que apenas la mitad de los nuevos profesores trabajaban en colaboración con profesores de más experiencia, tenían la oportunidad de enseñar con otro profesor o consultaban sobre las estrategias de enseñanza usadas. Desconociendo su condición de noveles se esperaba de ellos que actuaran como expertos y por tanto, ni se les consultaba si necesitaban apoyo ni se lo ofrecían. La conclusión de los Kardos y Johnson es que estos profesores. (a) estaban aislados en sus aulas, (b) se los presumía expertos y (c) no eran parte de una comunidad amplia comprometida con la efectividad de la escuela. Un ejemplo, contrastante con esto, lo ofrece el estudio de profesores mejicanos de Talavera (1994). Efectivamente, en una de las situaciones observadas la autora detectó que a lo largo de varios años se había construido una red de relaciones que operaba de modo que hubiera siempre un profesor o profesora que asumía un rol de mentor para el novato, quien a su vez haría lo mismo más tarde:

Al iniciarse las maestras Tania y Susana (año escolar 1985-86), la maestra Tere orienta el trabajo en el grado, sugiriéndole por ejemplo qué libros usar, como usarlos, qué ritmo seguir, cómo presentar una actividad. Su mayor experiencia es reconocida por sus colegas que la buscaban para consultarla y solicitar orientaciones (Talavera ,1994, 75).

Durante el tiempo del estudio, la autora observó como Tania y Susana más tarde asumieron las mismas tareas de mentoría informal frente a nuevos profesores.

Los profesores noveles estudiados en Chile, si bien no clasificaron a sus culturas escolares como desintegradas, reconocieron que al comenzar a enseñar se las arreglaron solos o con la ayuda de algún profesor que se mostraba dispuesto:

Y fue difícil, súper difícil, porque a uno le entregan ciertas teorías para manejar, pero la práctica es distinta y uno se encuentra con otras cosas que nunca se vieron en los libros. Entonces ahí uno comienza a preguntarle a los colegas con más experiencia. ... Me prepararon para tratar ciertas cosas, por ejemplo, cuando un niño tiene déficit atencional, etc. Pero nunca sentí que me prepararon para enfrentarme a un curso problemático (Avalos, Carlson et al. 2005).

El extremo definido por Vonk (1996) como la situación de "nadar o hundirse" en que no hay ayuda de nadie, lo describe un estudio chileno respecto a la inserción de profesores de nivel secundario:

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". ... 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. Otro aspecto gravitante en este contexto es que la cultura institucional, el "establishment", el "status quo", la "vieja guardia", somete a los noveles a

¹ El estudio distinguió culturas docentes predominantemente orientadas por "veteranos"(profesores de larga experiencia), culturas orientadas principalmente por jóvenes y culturas integradas o mixtas. Su observación fue que las cultura integradas ofrecen mejores condiciones de inserción para el nuevo docente ya que a éstos se les confiere un status especial, hay mejores estructuras de apoyo, lo que a su vez contribuye a que ellos permanezcan en la escuela y a la larga en la profesión.

una presión tácita y explícita con el propósito de seguir normas y patrones de comportamiento profesional pauteados, verticales y rutinarios. ... En esa estrategia por conservar el poder no se ahorran esfuerzos para frenar o atenuar la impetuosidad del joven profesional el despliegue de innovaciones que este trae consigo y con ello se ahorra el posible ascendiente que aquel pueda producir en los estudiantes; así al poco tiempo resulta más fácil asumir la cultura reinante o sencillamente, buscarse otros horizontes laborales (Gonzalez, Araneda et al. 2005).

3.1. Reconstrucción de la identidad profesional

Las primeras experiencias docentes, mediadas por los contextos de trabajo, sus demandas, sus satisfacciones o sus conflictos va produciendo revisiones en la forma como nuevo maestro se vió a si mismo al dejar la institución formadora. El estudio longitudinal de Flores y Day (2006) que siguió a 14 profesores portugueses en sus primeros dos años de trabajo docente ilustra muy bien este proceso de reconstrucción de identidades. Al igual que el estudio de Volkmann y Anderson (1998) y también el de Avalos, Carlson et al. (2004) los autores constatan en la experiencia de los nuevos profesores la necesidad de manejar distintos dilemas como el de ser aun joven pero demostrarse como adulto, o no ser lo que se quiere ser como profesor. En el manejo de estos dilemas se va reconfigurando la identidad profesional. Flores y Day (2006) destacan el rol de la interacción entre las biografías personales y el carácter del contexto, lo que resulta en modificaciones de la identidad que pueden ser de corte positivo o negativo. El estudio chileno encontró a los profesores estudiados cuando estaban en su tercer año de ejercicio (Avalos, Carlson et al. 2004). Esto permitió recoger de ellos una visión más acabada de su auto-percepción de identidad profesional. Los quince profesores que fueron entrevistados habían afianzado de un modo u otro su rol de educadores. Predijeron que a diez años de la fecha de la entrevista seguirían enseñando en aulas o realizando otras tareas relacionadas con la educación, como por ejemplo, en la docencia universitaria o en la educación especial. Con este propósito, estaban completando estudios de magíster en educación o tenían la intención de hacerlo. Dejaron entrever que lo central de su identidad como profesores estaba marcado por la relación con sus alumnos, aun cuando esta relación la describían de forma distinta según su campo de enseñanza:

Un grupo importante de profesores de Educación Parvularia y Básica describe su relación con los niños en los términos de una clásica relación maternal, especialmente si advierten que los niños están faltos de apoyo en sus hogares. Otro grupo, se concibe a su mismo más bien como instrumento y “mediador” en el aprendizaje de los niños. Los profesores de Educación Media definen su relación con los alumnos en términos más igualitarios, pero reconociendo también una dosis de contraposición, sobre todo, cuando las culturas del medio y de la escuela son muy distintas. ... Dependiendo de la percepción que los alumnos tienen de la calidad personal de su profesor y el grado en que sienten que ellos le importan, las relaciones de contradicción entre alumnos y escuela se percibe en forma agresiva ya sea pasiva o activa. ... (Avalos, Carlson et al., 2004)

El proceso de reconstrucción de identidad es continuo y en el curso de nuevas demandas contextuales, de nuevas situaciones de macro-política (como por ejemplo, el efecto de la evaluación docente establecida en el sistema chileno), los profesores reconfigurarán los diversos componentes de su tarea profesional y la forma cómo los interpretan. Esta re-configuración afectará, como lo indican Beijaard, Meijer et al. (2004) la visión de si mismo y de su contexto de trabajo, será activa y se manifestará en diversas sub-identidades que a su vez son variables en el tiempo.

4. Conclusión: ¿Cómo configurar políticas y acciones de apoyo a la inserción profesional de los maestros noveles?

La importancia de la primera inserción profesional en la configuración de identidad profesional y en la decisión de permanecer o no en la docencia, como también los problemas observados en las condiciones de inserción sugiere la necesidad de contar con políticas públicas referidas a maestros que reconozcan la importancia de esta etapa y que contengan un plan de acción destinado a satisfacer las necesidades de apoyo y formación de quienes comienzan a enseñar.

Habiendo dicho lo anterior, y considerando la situación de América Latina y otros países del mundo en desarrollo, la posibilidad de establecer programas formales de inducción es limitada, por muchas razones. Entre ellas, está por ejemplo, que los programas de formación inicial sean débiles y que requieran atención prioritaria por parte de las políticas. O al revés que se considera que los programas de formación docente inicial son suficientes para que el nuevo maestro se inicie en forma autónoma. Los países con menos recursos no siempre están en condiciones de rebajar la carga docente de quien comienza a enseñar o de asignar en cada lugar de trabajo un mentor. Y, aun cuando fuera posible establecer formas de acompañamiento en cada escuela o en grupos de escuelas, no siempre se dispone de mentores o tutores preparados para esto o no es posible crear una nueva categoría de personas con estas capacidades y asignarles la responsabilidad de supervisar y guiar el trabajo de una nueva profesora.

Por tanto, si confrontamos la amplia evidencia sobre el carácter protegido de la práctica docente durante la formación inicial con las dificultades de establecer políticas integrales y para todos de inducción, debemos concluir que estamos ante una situación compleja que requiere soluciones imaginativas diversas según las posibilidades de cada sistema educativo. Quisiera proponer algunas y hacerlo desde la perspectiva macro de políticas y desde la perspectiva micro del centro escolar.

4.1. Políticas sistémicas

Lo primero es incluir claramente en las formulaciones de políticas para docentes el *reconocimiento de la inserción a la docencia como una etapa con sentido propio*, ni parte de la anterior ni un prolegómeno de lo que seguirá en la carrera docente. Parte del problema en muchas situaciones es que se presume que el nuevo maestro es experto y si no lo es la culpa es suya o tal vez de su formación inicial. Y se concluye que frente a esto “ya no hay nada que hacer más que dejar que se las arregle como pueda”.

Lo segundo es dejar sentado que en esa etapa (que puede definirse a lo menos como el primer año de enseñanza) el profesor que se inicia necesita un trato especial en cuanto a asignación de responsabilidades (en línea con el contenido de su preparación), una carga docente más baja que el equivalente de una jornada completa, e idealmente algún tipo de apoyo o acompañamiento: algún profesor que pueda responder sus dudas, informarlo sobre procedimientos del centro escolar, e idealmente cercano en su especialización a la del profesor principiante.

En un nivel siguiente, es necesario *avanzar desde recomendaciones de acompañamiento a una política explícita de inducción y a una estrategia de implementación*, algo que en muchos países de distintas maneras ya empieza a ocurrir. Las opciones son

diversas y sobre la base de ejemplos de cómo ocurre en distintos países puede buscarse la forma más acorde a las posibilidades del sistema en cuestión. Una mentoría uno a uno en un centro escolar puede ser deseable pero no implementable en el corto plazo; en cambio, la reunión periódica en talleres de profesores que se inician y que trabajan en escuelas de un mismo distrito, liderado por un mentor preparado para este trabajo puede ser una posibilidad real aun cuando deba ejecutarse el paso previo de preparación de estos mentores.

Inducción con o sin certificación es una decisión clave que debe tomarse a la luz de las características del sistema educativo y de formación docente. En la medida en que el sistema de formación inicial lo avale, la inducción puede constituir un paso previo a la habilitación formal del maestro y a su registro como docente certificado, en cuyo caso, al término del período de iniciación deberá existir un proceso que permita verificar que el nuevo profesor cumple con lo que se requiere para asumir plena responsabilidad docente. Esta decisión es compleja pues supone optar por un sistema de evaluación externo o evaluación interna realizado por las autoridades del centro escolar como ocurre en algunos países como Nueva Zelanda o Inglaterra. Un sistema de evaluación externo mal llevado puede tener efectos contrarios a los que se quiere lograr (como parece ser el caso del examen recientemente aplicado a docentes en el Perú), y por eso, por lo menos en una etapa inicial es mejor diseñar un sistema informal a cargo de autoridades de la escuela. En Chile está en discusión al momento el aplicar una prueba de conocimientos al futuro profesor antes que egrese de la formación docente. También en Chile está en discusión el implementar progresivamente un sistema de inducción que culmine con la primera evaluación docente ya instalada en el sistema. Sin embargo, ni la propuesta del examen ni la de un sistema de inducción considera formalmente el vínculo que ambos puedan tener con la habilitación para el ejercicio profesional, que al momento es otorgada por la institución formadora. Sería más coherente establecer un sistema formal de habilitación, pasada la formación inicial, que incluyera como pasos previos un sistema de apoyo y un examen de habilitación que incluya tanto contenidos curriculares como evidencia de la capacidad de enseñarlos.

4.2. Acciones a nivel distritorial y de centro escolar

Corresponde a la autoridad educacional (a nivel nacional o a nivel regional / local) *orientar la acción de los centros educativos en torno a cómo acoger y acompañar a los nuevos profesores que contrata*. Corresponde a las acciones de supervisión del sistema verificar si se ofrecen o no las condiciones señaladas.

Hay diversas opciones para realizar estas acciones que van desde proporcionar la información necesaria sobre la operación del centro escolar hasta la asignación de un profesor para que sea el referente y mentor de la profesora que comienza a enseñar. En Guatemala, por ejemplo, está en estudio la realización un taller o actividad para todos los nuevos profesores contratados que básicamente les informe sobre el funcionamiento del sistema educativo. No es una oferta de inducción propiamente tal, pero sí un avance en algo tan importante para quien se inicia, como es comprender el contexto de su trabajo, sus demandas y sus reglamentos. En un sistema de formación inicial muy limitado como es el Guatemalteco (de corta duración y de nivel secundario) esto es un mínimo necesario.

Como ya se ha sugerido antes, otra opción es el *organizar reuniones periódicas* (una vez al mes o cada dos meses) de profesores recién ingresados a centros escolares en un mismo distrito o localidad geográfica, para lo cual deben prepararse a profesores de experiencia como facilitadores de estas reuniones o talleres. Con anterioridad a la reunión, los profesores noveles debieran haber registrado en un diario o bitácora una reseña de las situaciones sobre

las que desean consultar, los problemas que enfrentaron y también los modos como los resolvieron.

Lo anterior debe complementarse a lo menos con el establecimiento de *condiciones de trabajo apropiadas en el centro*, las que muchas veces dependen de la disposición del director o directora a establecerlas. Aunque parece obvio lo mínimo es conocer el modo de funcionar del centro escolar. Los profesores noveles que estudiamos en Chile nos contaron que entre sus mayores problemas iniciales había sido no saber como “se pasaba la lista de asistencia” y haber sido reprochados por no hacerlo bien. Una situación amedrentadora para ellos son también las reuniones con los padres, en gran medida, en razón de su juventud. No es difícil organizar acciones de apoyo con respecto a estas situaciones. Pero más allá de esto, la asignación de responsabilidades de enseñanza debiera ser acorde con la condición novel del profesor y no presumirlos expertos. Ni el curso más difícil o el que otros no quieren tomar, ni la enseñanza de materias que no formaron parte sus especializaciones en la formación inicial debieran entregarse a los nuevos profesores. Y, si por razones forzosas, hay que hacerlo debiera otorgarse el máximo de ayuda posible en el centro escolar.

Así, como muchos de los estudios de nuevos profesores muestran que ellos logran encontrar en el centro a un profesor dispuesto a ayudarlos, no es difícil pensar que las autoridades del centro escolar podrían formalizar estos contactos y *facilitar en términos de tiempo y recursos, el que uno de los profesores tome a su cargo el acompañamiento del neófito*.

En síntesis, hay un camino de muchas posibilidades entre lo óptimo que es una política nacional implementada de inducción de nuevos profesores y lo posible o deseable en cada situación escolar. Esto significa asegurar que cada joven maestro pueda construir y reconstruir su identidad profesional en condiciones en que se le permita preguntar y recibir ayuda, en que se le de más tiempo que al profesor de experiencia para preparar sus clases y conocer a sus alumnos, y en que idealmente alguien que lo observa en su ejercicio señale lo que hace bien, lo que podría mejorar y cómo podría hacerlo. Si reconoce debilidades en su conocimiento disciplinario que se le otorgue la posibilidad de asistir a un curso que los afiance. A su vez, las instituciones de formación docente que prepararon a estos nuevos profesores pueden contribuir mediante seguimiento, reuniones periódicas y la organización de actividades de afianzamiento de sus conocimientos de contenido y didácticos.

Pero para que todo esto suceda en forma efectiva debe modificarse la visión del nuevo maestro como alguien listo para un ejercicio autónomo y experto y verlo más bien como alguien que con entusiasmo y motivación comienza su carrera pero que en relación a los contextos singulares de su inserción posee grados variables de preparación y expertez.

Referencias bibliográficas

- Achinstein, B., R. T. Ogawa, *et al.* (2004). Are we creating separate and unequal tracks of teachers? The effects of state policy, local conditions and teacher characteristics on new teacher socialization. *American Educational Research Journal* 41(3), 557-603.
- Avalos, B. y P. Aylwin (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education* 23 (4), 515-528.
- Avalos, B., B. Carlson, *et al.* (2005). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y como percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas. Proyecto Fondecyt 1020218. Santiago, Chile.

- Beijaard, D., P. C. Meijer, *et al.* (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107-128.
- Britton, E., L. Paine, *et al.* (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: crafting a wider lens. *Educational Researcher* 36(2), 84-95.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell [ed. cast.: *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Ed., 1997].
- Flores, M. A. y C. Day (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 22 (2), 219-232.
- Gonzalez, A., N. Araneda, *et al.* (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos* 31(1): 11.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory* 38(3): 10.
- Ingersoll, R. y T. M. Smith (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NAASP Bulletin* 88(638): 26-40.
- Kardos, S. M. y S. M. Johnson (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record* 109(9): 2083-2106.
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza: Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300 (Enero-Abril), 225-278.
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Taller Internacional: Las Políticas de Inserción de los Nuevos Maestros en la Profesión Docente*. Universidad de Bogotá.
- Marti, J. y M. Huberman (1993). Beginning teaching. *The Lives of Teachers*. M. Huberman. New York, Teachers College Press: 194-213.
- Moskowitz, J. y M. Stephens, Eds. (1996). *Teacher Induction in Apec Members. A Comparative Study*. Washington, DC, US Department of Education (for APEC).
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo* 41(2): 149-164.
- Rodríguez, E. (2002). Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación. Sección de los Lectores*.
- Schwille, J., M. Dembelé, *et al.* (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Talavera, M. L. (1994). *Como se inician los maestros en su profesión*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE).
- Totterdell, M., L. Woodroffe, *et al.* (2006). What are the effects of the roles of mentors or inductors using induction programmes for Newly Qualified Teachers (Ns) on their professional practice, with special reference to teacher performance, professional learning and retention rates? A

systematic review of research literature on induction. London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI), Institute of Education, University of London.

Universities, A. A. o. S. C. a. (2006). Teacher induction programs: trends and opportunities. *American Association of State Colleges and Universities* 3(10).

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54(2): 143-178.

Volkman, M. J. y M. A. Anderson (1998). Creating professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education* 82: 293-310.

Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a Dutch experience. En R. Mcbridge (ed.). *Teacher Education Policy*. London: Falmer Press, 112-134.

Wang, J.; Odell, S.J. y Schwille, S.A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education* 59(2): 132-152.