

PROCESOS DE INSERCIÓN A LA DOCENCIA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA. DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA Y APOYOS DE LA ESCUELA.

Tatiana Elena Cisternas León
Universidad Alberto Hurtado / Facultad de Educación
Erasmus Escala 1825 / Santiago / Región Metropolitana
tcistern@uahurtado.cl - 562 28897163

Resumen

El propósito de esta investigación es comprender y comparar los procesos de iniciación a la enseñanza en profesores noveles de Educación Básica que se desempeñan en diferentes tipos de contextos escolares (Fondecyt Iniciación 11130279). En esta ponencia se presentan resultados de la fase cuantitativa de un estudio de diseño mixto. Se presentan resultados de la aplicación de un cuestionario sobre “dilemas de la enseñanza” y características de los contextos escolares de iniciación a profesores noveles de Educación Básica egresados de 6 instituciones de educación superior. Los hallazgos muestran el escaso apoyo que ofrecen los centros escolares y la carga laboral intensa del primer año. Aunque las dificultades y dilemas que identifican a los docentes tienen diferentes énfasis, se observa mayor presencia en tareas de gestión de la enseñanza, manejo de didácticas, atención a la diversidad y evaluación de aprendizajes. Los resultados contribuyen a mapear las necesidades de apoyo que requieren los profesores principiantes en el contexto chileno y reconocer la heterogeneidad de estas necesidades en relación a los distintos contextos escolares en los que se insertan los docentes.

Palabras Clave: Profesores noveles / Inserción profesional / Dificultades en la Enseñanza / Prácticas Pedagógicas / Contextos escolares.

I. Marco de Referencia y Formulación del Problema

Esta investigación busca comprender y comparar los procesos de iniciación a la enseñanza en profesores noveles de Educación Básica que se desempeñan en diferentes contextos escolares, identificando cómo los rasgos de estos escenarios y sus particulares formas de funcionamiento se vinculan a sus experiencias de inserción al ejercicio profesional.

La revisión de la literatura nacional e internacional muestra la importancia de investigar acerca de los dilemas y preocupaciones sobre la enseñanza que experimentan los docentes en su primer y segundo año de iniciación. Así también, se reconoce la importancia de las variables asociadas a los contextos de inserción profesional y sus características sobre sus creencias, prácticas pedagógicas e identidad profesional (Ávalos, 2009; Cisternas, 2011; Ruffinelli, 2014; Ayala, Ortúzar, Flores, Milesi, 2015; Paredes, 2014; Marcelo, 2006; Day, 2008; Hebert, E. & Worthy, T. 2001; Knoblauch, D. & Woolfolk, A. 2008; Lam, B. H. & Yan, H. F., 2011; Ruohotie-Lyhty, M., 2013; Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D., 2011; Veenman, 1984).

En este escenario, resulta relevante focalizar la atención en el profesor principiante y los problemas y preocupaciones que experimenta durante los primeros años de experiencia profesional. Investigaciones en este campo han evidenciado cómo el profesor vive un “choque con la realidad” que se traduce en dificultades, conflictos y dilemas de diversa naturaleza y a los cuales debe hacer frente con recursos también variables (Aillaud 2004, 2009; Flores, 2008; Marcelo, 2009; Vonk, 1983; Vonk, 1987; Veenman, 1984). Este proceso, que algunos autores subrayan como fundamental en la evolución y construcción de la identidad docente (Cornejo, 1999; Marcelo, 2008), está fuertemente conectado al menos a tres factores: a) las características de la formación inicial; b) las características de las escuelas donde se inserta el docente y c) la presencia o ausencia de estrategias y apoyos que ayuden a “suavizar” el proceso.

En términos más específicos, observamos que la investigación nacional recientemente comienza a explorar estas dificultades desde una dimensión didáctica, es decir, aquellos dilemas que corresponden específicamente al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En el caso de nuestro país, tenemos pocas evidencias de la naturaleza de estas dificultades en el ámbito didáctico. Más aún, no sabemos si estas dificultades cambian cuando los profesores principiantes han cursado distintos programas de formación inicial y cuando cambian los contextos escolares

de inserción. Investigaciones destacan el valor que alcanzan ciertos dispositivos de reflexión sobre procesos más exitosos de inserción en la docencia. Diferentes oportunidades para enfrentar tareas vinculadas a la enseñanza hacen una diferencia, “mitigando” los procesos de incertidumbre y shock que viven habitualmente los principiantes. (Orland-Barak, p. 166-167, 2008). Otros estudios (Rushton, 2001) señalan que la autoeficacia mejora considerablemente en futuros profesores que realizaron prácticas en contextos difíciles (escuelas desfavorecidas). En Chile contamos con algunas investigaciones a estudiantes en práctica profesional y profesores principiantes que muestran coincidencia en las dificultades vividas en la tarea de enseñar, y las dimensiones en que perciben un menor aporte de la formación inicial. Dichos estudios entregan pistas importantes en la medida que señalan la poca contribución que tuvo la formación inicial para resolver situaciones muy típicas de la enseñanza, por ejemplo, diseñar un instrumento de evaluación que dé cuenta de la diversidad de aprendizajes en el aula (Ávalos, 2004; Montecinos, Walker, Solís, Núñez, Contreras y Rittershausen, 2010).

Aunque los primeros años de los profesores en la profesión son un campo de estudio que en el ámbito internacional se ha desarrollado ampliamente, algunos autores sostienen que los factores que podrían ayudar a entender la dificultad o la facilidad con que las personas se inician como docentes y construyen su identidad profesional aún han sido poco estudiados (Ruohotie, 2013) En este sentido, la investigación más reciente sobre docentes novatos se ha basado en la creencia de que la comprensión de las experiencias de los profesores noveles implica la comprensión de las escuelas en las que trabajan. Los investigadores han argumentado que la calidad del ambiente de la escuela es tal vez el factor más importante que influye en el crecimiento y desarrollo profesional de los profesores noveles (Day, 2006; Day, 2008; Giffin et.al 2009).

Algunos autores destacan que según el contexto donde se inicie el docente, éste puede llegar a enfrentar una doble precariedad: por una parte, haber recibido una formación inicial poco pertinente y por otro lado llegar a contextos profesionales con tendencia al trabajo individual y rutinario que generan un aprendizaje vicario que descarta innovación (Imbernón, 1994). Asimismo, pasados los primeros meses de inserción, los problemas que viven los principiantes se concentran en el campo de las prácticas de enseñanza (Marcelo 1991, Vonk 1987, Flores 2008; Ávalos, 2004; Feinman-Nemser 2001). Otras investigaciones señalan que la superación de los problemas se realiza en forma personal e idiosincrática (Flores, 2008) y que depende también de

factores personales y de las culturas organizacionales en las cuales se insertan (Marcelo, 1991). En Chile, este escenario cobra mayor actualidad, ya que como lo han mostrado algunas investigaciones la mayoría de los docentes que se desempeñan en el sistema escolar subvencionado, no tienen una inserción mediada, al contrario, se inician con una carga de trabajo igual o superior a la de un docente experimentado, y se le exige tanto o más que aquel (Avalos, Carlson & Aylwin, 2004; Peralta, 2009).

Con estos antecedentes, la hipótesis de investigación es que las dificultades experimentadas en la enseñanza pueden variar en su naturaleza, profundidad y complejidad por factores personales, formativos y contextuales. Si bien hay cierta claridad sobre las dificultades más habituales que vive el principiante, no sabemos si estas dificultades cambian en su naturaleza o intensidad cuando se encuentran en contextos escolares diferentes, Así nos preguntamos: ¿Cuáles son las principales dificultades en la enseñanza que declaran tener los profesores principiantes? ¿En qué aspectos de la enseñanza se sienten menos preparados? ¿En qué condiciones (con quiénes, cuándo, cómo, con qué consecuencias) se dan esas dificultades?

De alguna manera estos contextos de inserción pueden mitigar o intensificar la calidad de las experiencias profesionales, especialmente los aspectos referidos a las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. Como se ha señalado, los egresados de pedagogía se distribuyen “inequitativamente”; es decir, quienes provienen de programas de formación inicial de menor calidad, se van a trabajar a contextos que por distintos factores revisten de mayor complejidad. Junto con la necesidad de profundizar el conocimiento a nivel nacional sobre los primeros años de la docencia, las fuertes condiciones de segmentación de nuestro sistema escolar, hacen particularmente relevante comprender el fenómeno de la inserción a la docencia en relación con la diversidad de contextos escolares en los cuales es posible que los principiantes se inicien como profesores. El interés se centra en abordar las dificultades que experimentan profesores principiantes en sus primeros años de enseñanza, analizando sus problemas en relación con los contextos de inserción y con los diversos programas de formación inicial de los que provienen.

II. Objetivos

El estudio busca comprender y comparar los procesos de iniciación a la enseñanza en profesores noveles de Educación Básica que se inician dentro de diferentes contextos escolares, identificando cómo los rasgos de dichos escenarios y sus particulares formas de funcionamiento se vinculan a distintas formas de desarrollo y aprendizaje profesional.

Aunque el estudio es más amplio y contempla una fase cuantitativa y otra cualitativa, en términos específicos, esta ponencia presenta resultados respecto de los siguientes objetivos:

- Caracterizar los contextos escolares de inserción profesional en docentes de Educación Básica egresados de cuatro instituciones de educación superior en cuanto a su población escolar, las condiciones laborales, el proyecto formativo, las formas de funcionamiento y la naturaleza de los apoyos en tareas propias de la enseñanza que se brindan al docente novel.
- Identificar incidentes críticos experimentados por estos docentes y si varían en relación a los distintos contextos escolares donde se insertan.

III. Metodología

El estudio propone el uso de estrategias mixtas (cualitativas y cuantitativas) para la recolección y el análisis de la información y contempla **dos fases**. Una primera instancia de naturaleza cuantitativa aborda una muestra de egresados de pedagogía en Educación Básica a través de un cuestionario. En una segunda fase de tipo cualitativa, se indaga el primer y segundo año de iniciación desde la naturaleza de los procesos, la subjetividad de los actores y las interrelaciones de éstas con los contextos donde se produce el fenómeno (Flick, 2004; Strauss & Corbin, 2002).

En este documento se presentan los resultados de la fase cuantitativa. En ella se indaga en una muestra de egresados de pedagogía en Educación Básica a través de un cuestionario que permita caracterizar y comparar los diversos contextos de inserción en donde se desempeñan así como determinar el grado en que se sienten identificados con algunos dilemas y dificultades propios de la iniciación. De este modo, se construye un Cuestionario denominado “Dilemas en la enseñanza y Contextos Laborales de Inserción”, utilizando como base resultados de estudios anteriores (Cisternas, 2012; Ruffinelli, 2014). Se incorporan preguntas dicotómicas, abiertas y preguntas

con respuesta de elección múltiple. El proceso de construcción incluyó análisis por juicio de expertos y pilotaje. Las dimensiones que dieron estructura al instrumento fueron: a) Perfil del Profesor principiante; b) Perfil del Establecimiento Educativo donde se desempeña; c) Apoyos a la docencia y valoración de éstos y d) Preocupaciones y dilemas en torno a tres momentos claves: la preparación de la enseñanza, las interacciones pedagógicas y didácticas y sobre prácticas de evaluación de aprendizajes. En relación con esta cuarta dimensión, el cuestionario plantea situaciones concretas sobre las cuales el docente indicará el grado en que lo identifica y el momento en el cual siente que ha experimentado dichas preocupaciones. El siguiente es un ejemplo de este tipo de pregunta:

<p>Cuando se presentan errores en mis estudiantes durante la clase, me ha costado abordarlos. Es difícil ayudarlos para que descubran o corrijan el error</p> <p>a) <i>No me identifica</i> b) <i>Me identifica algo</i> c) <i>Me identifica mucho</i> d) <i>No sé si fue una preocupación</i></p> <p>Respecto a la situación anterior ¿En qué momentos de tu trayectoria laboral se presentaron estas preocupaciones? Selecciona UNA de las siguientes opciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>AL INICIO principalmente, (sólo los dos primeros meses) y luego ya NO fueron una preocupación.</i>• <i>EN DISTINTOS MOMENTOS del año lo he sentido como una preocupación. Es una preocupación constante.</i>• <i>ÚLTIMAMENTE ha surgido como dificultad después de varios meses trabajando, no estuvo al inicio y es una preocupación reciente.</i>• <i>NO APLICA: La situación nunca fue una dificultad para mí (marcar esta opción sólo si en la pregunta anterior se marcó la alternativa no me identifica.</i>
--

IV. Resultados

A partir de la aplicación de un cuestionario a profesores noveles de Educación Básica egresados de diversas instituciones de educación superior se pudo recoger información sobre las características de los establecimientos escolares donde se inician como docentes. Originalmente respondieron este cuestionario 245 profesores principiantes, pero se consideraron 135 cuestionarios como válidos ya que cumplían con los criterios de selección de la muestra propuestos por este estudio. De éstos un 10.4% son hombres y 89.6% mujeres. Todos ellos son

docentes titulados de Educación Básica de seis instituciones de educación superior ubicadas en tres regiones del país: RM (4), V (1) y VII (1). En lo específico cabe destacar los siguientes resultados:

Un alto porcentaje de los profesores encuestados trabajan en establecimientos particular subvencionado (n=80; 59.3%) en comparación a establecimientos municipales (n=36; 26.7%) y particulares pagados (n=19; 14.1%).

La mayoría de los docentes (91.9%) manifiesta que asume otras responsabilidades dentro de su carga horaria además de la enseñanza en una o más asignaturas. Dentro de las principales responsabilidades adicionales asignadas se destacan: jefaturas de curso (n=94; 69.6%); cuidar patio durante recreos y/o en la hora de almuerzos (n=46; 34.1%); y realizar reforzamiento escolar (n=39; 28.9%).

Con relación a los cursos y clases que los profesores noveles imparten en el establecimiento educacional, se aprecia que más de la mitad de los docentes realiza clases en más de un curso siendo la frecuencia más alta dos o tres cursos (28.1%) y cuatro a cinco cursos (25.9%). Esto es relevante por cuanto implica mayor número de estudiantes y mayor demanda laboral en términos de planificación y evaluación de aprendizajes. Asimismo, además de enseñar contenidos relacionados con su especialidad o mención (n=59; 43.7%), un alto porcentaje de ellos deben también impartir clases en asignaturas que no están relacionadas con la especialidad en la cual se formaron en la universidad (n=63; 46.7%).

En relación con las medidas de apoyo y estrategias implementadas por el establecimiento educacional, de las medidas, un alto porcentaje de los profesores encuestados (n=83; 61.5%) señala que fueron orientados respecto del funcionamiento de la escuela, indicándoles la modalidad de trabajo y los procedimientos, normas y rutinas que empleaban. Por otro lado, la medida de asignar a un colega de mayor experiencia fue la estrategia de apoyo menos implementada por los establecimientos (n=109; 80.7%).

Los docentes perciben como elementos clave y significativos que facilitan la inserción profesional un buen clima laboral entre directivos y docentes (56.3%) y una cultura colaborativa entre los pares del establecimiento educacional (54.8%) Otros aspectos importantes son: la presencia de profesionales de apoyo en el aula y la liberación de horas para poder planificar,

observar, preparar clases, o discutir con colegas experimentados, aspectos que, sin embargo, poseen el más alto porcentaje de respuestas asociadas a la categoría “no estuvo presente” (35.6 y 29.6%, respectivamente).

En cuanto a los dilemas y preocupaciones, éstos presentan una amplia diversidad de respuesta dentro de los docentes. La preparación de la enseñanza es uno de los ámbitos en donde se observan menos dificultades. Una mayoría de profesores NO se siente identificado con situaciones como las siguientes: *al planificar mis clases me ha costado llegar a tener una estructura clara y práctica de la planificación que me sirva como guía para la enseñanza* (50,4%) o bien, *las planificaciones me las entregan listas y no siempre me resultan útiles o porque son muy difíciles o porque son muy fáciles para mis estudiantes* (67,4%); *Aunque tengo en mente las ideas que quiero implementar, me cuesta pasarlas al papel en un formato de planificación* (49%). Sin embargo a diferencia de las situaciones anteriores, buena parte de estos mismos docentes señala sentirse identificado con el hecho de que les *falta tiempo para responder a todas las exigencias de la enseñanza* (me identifica mucho, 52%; me identifica algo 34%).

En cuanto a los dilemas “durante” la enseñanza referidos a la interacción pedagógica y didáctica se observa una alta heterogeneidad en las respuestas y no vemos una tendencia mayoritaria hacia alguna situación en particular. Esto es muy relevante por cuanto evidencia que los docentes noveles no experimentan las mismas necesidades y perciben como dificultad situaciones de distinta naturaleza. No obstante ello, constatamos algunas preocupaciones más comunes entre los docentes. Cerca de un 80% considera que *ha sido complicado cuando mis alumnos aún no tienen algunos aprendizajes previos y debo avanzar en el currículo o enseñar contenidos de mayor complejidad* (me identifica algo 50,4%, me identifica mucho 29,3%).

Finalmente, cuando se les pregunta sobre las tareas vinculadas a la evaluación de aprendizajes, al igual que con la interacción pedagógica y didáctica, las respuestas se distribuyen sin marcar claras tendencias. Sin embargo, algunas situaciones reflejan que los docentes no parecen sentirse preocupados por *utilizar las evaluaciones para tomar decisiones concretas y apoyar a los estudiantes que han obtenido bajas calificaciones* (50%). Por otra parte, existen situaciones asociadas a la construcción de instrumentos atendiendo a la diversidad en el aula que preocupan especialmente a los docentes en forma mayoritaria. Por ejemplo, *me ha costado realizar*

evaluaciones que se ajusten a las capacidades de todos mis alumnos. (46,7% me identifica algo y 20,7% me identifica mucho).

V. Conclusiones

Se identificaron variaciones en las condiciones laborales de iniciación a partir de los contextos escolares en los que estos docentes se insertan. Entre otras, la distribución de horas lectivas/no lectivas, responsabilidades asignadas, número de cursos en los cuales debe enseñar y presencia y tipos de apoyo. Llama la atención la escasa presencia de medidas específicas de apoyo por parte de las escuelas dirigidas a los docentes noveles, prevalece una concepción que supone al recién egresado como un docente experto e incluso más idóneo para realizar tareas que demandan esfuerzos profesionales adicionales a la tarea de enseñar tales como ser profesor/a jefe.

Asimismo, los docentes noveles se sienten identificados con una serie de preocupaciones sobre la enseñanza vinculadas principalmente al tiempo disponible para planificar, adecuar la enseñanza a la diversidad de conocimientos previos en sus estudiantes y ajustar la evaluación de tal manera que permita identificar las capacidades de toda el aula. Por otra parte, se sienten preparados principalmente para tener una estructura clara y útil de planificación, hacer preguntas que involucren a sus alumnos en la clase y diseñar distintos tipos de instrumentos de evaluación.

Estos resultados contribuyen a mapear las necesidades de apoyo que requieren los profesores principiantes en el contexto chileno y reconocer la heterogeneidad de estas necesidades en relación no sólo a las características de la formación inicial sino también atendiendo a los distintos contextos escolares en los que se insertan los docentes. Además, pueden aportar al diseño y revisión de programas específicos de mentoría e inducción de profesores recién egresados.

VI. Bibliografía

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "Inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11. Recuperado el 14 de octubre de 2011

Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 90-100. Recuperado el 14 de octubre de 2011

Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 44-59. Recuperado el 14 de octubre de 2011

Avalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Proyecto Fondecyt 1020218. Santiago, Chile.

Borko, H. (2004). *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*, American Educational Researcher Journal, vol. 33, No 8, PP. 3-15

Cisternas, T. (2011). Investigación sobre Formación Docente en Chile. Territorios Explorados e Inexplorados. *Calidad en la Educación*, 34(diciembre), 131-164.

Cisternas, T. (2012). *Dificultades experimentadas por profesores principiantes de Educación Básica en sus prácticas de enseñanza y su relación con la Formación Inicial. Informe Interno de síntesis investigación postdoctoral*: Centro de Políticas y Prácticas en Educación / Universidad Alberto Hurtado

Cochran-Smith, M., Fries, K., & Zeichner, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19). Recuperado el 14 de octubre de 2011

Day, C., Storbart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., et al. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness* (Research Report 743). Nottingham: Department for Education and Skills.

Day, C. (2008). *Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness*, *J Educ Change*, 9:243-260

Eirín, R., García, H. M., & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 102-115. Recuperado el 14 de octubre de 2011

Fandiño, G., & Castaño, I. (2009). Haciéndose Maestro: El primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 118-128. Recuperado el 14 de octubre de 2011

Flores, A. M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. En Carlos Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia* (pp. 59-98). Barcelona: Octaedro.

Feiman-Nemser (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary supporto teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

Giffin, C., Kilgore, K., Winn, J., Otis-Wilborn, A., Hou, W., & Garvan, C. (2009). First Years special educator. The influence of school and classroom context factorson their accomplishments and problems. *Teacher educaction and special education*, 32(1), 45-63.

Goodson, I., & Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

Knoblauch, D., & Woolfolk, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.

Lam, & Yan (2011). *Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors*, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 15:3, PP. 333-348

- Long, F., Hall, K. Conway P. & Murphy, R. (2012). Novice teachers as 'invisible' learners, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18:6, PP. 619-636
- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*(6), 61-80.
- Marcelo, C. (2008a). *El profesorado principiante inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. (2008b). "Políticas de inserción a la docencia": De eslabon perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25. Recuperado el 14 de octubre de 2011
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 62-77. Recuperado el 14 de octubre de 2011
- Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). *Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados: "Características de origen y destino laboral de los egresados de pedagogía básica"*. Paper presented at the Primer congreso interdisciplinario de investigación en educación.
- Orland-Barak, L. (2008). El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia* (pp. 155-176). Barcelona: Octaedro.
- Ortúzar, M. S., Flores, C., Milesi, C., & Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En Centro De Políticas Públicas (Ed.), *Camino al Bicentenario: Propuestas para Chile. Concurso políticas públicas 2009*. Santiago: Universidad Católica.
- Peralta, L. (2009). Diagnóstico de la inserción profesional de profesores nóveles en escuelas municipalizadas: Tesis Doctoral España.

Ruffinelli, A., & Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica. *Calidad de la Educación*, 31, 19-44.

Scribner J. (1999). *Professional Devepolment: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning*, Educational Administration Quarterly, Vol.35, No.2, PP. 238-266

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 28-41. Recuperado el 14 de octubre de 2011

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

Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.

Vonk, J. H. C., & Schras, G. A. (1987). From Beginning to Experienced Teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.