

INVESTIGACIONES

## Contextos de aprendizaje profesional del profesorado jefe novel. Un estudio de casos en Chile<sup>1</sup>

Professional learning contexts of novice homeroom teachers.  
A case study in Chile

*Karina Moreno-Díaz<sup>a</sup>*  
*Rosa Colomina-Álvarez<sup>a</sup>*  
*Teresa Mauri-Majós<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Barcelona, España.

karina.moreno@usach.cl, rosacolomina@ub.edu, teresamauri@ateneu.ub.edu

### RESUMEN

Este trabajo se sitúa en el enfoque sociocultural y su objetivo general es caracterizar los contextos de actividad donde el profesorado jefe novel prosigue el aprendizaje de su profesión. Se trabajó desde el enfoque cualitativo con un diseño de estudio de casos múltiple, en el cual participaron 15 docentes jefes noveles. Como resultados se identificaron cinco contextos de actividad donde el profesorado jefe novel prosigue el aprendizaje de su profesión, los cuales varían entre sí en cuanto a participantes, contenidos y tareas. Asimismo, estos contextos de actividad no son identificados por la totalidad de los participantes, lo cual muestra la particularidad y el carácter situado de su formación. Estos resultados ponen de relieve la importancia de brindar ayudas ajustadas a las particularidades y necesidades del profesorado jefe novel con el fin de apoyar su desarrollo profesional y aportar a su permanencia en el sistema educacional.

*Palabras clave:* formación de profesores, formación de docentes en activo, profesión docente.

### ABSTRACT

This work is situated in the sociocultural approach and its overall aim is to characterize the contexts of activity in which the novice homeroom teachers continue learning their profession. We worked from the qualitative approach with a multiple case study design, in which 15 novice homeroom teachers participated. As results, five contexts of activity were identified in which the novice homeroom teachers continue learning their profession, which vary among themselves in terms of participants, contents and tasks. Likewise, these contexts of activity are not identified by all the participants, which shows the particularity and situated nature of their training. These results highlight both the importance of providing aid adapted to the particularities and needs of novice homeroom teachers in order to support their professional development and to contribute to their continuity in the educational system.

*Keywords:* teacher education, in-service teacher education, teaching profession.

---

<sup>1</sup> Financiamiento: ANID PFCHA/Doctorado Becas Chile/2020-72210436

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación y el desarrollo profesional docente siguen siendo parte de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos de diversos países (Vaillant & Manso, 2022), ya que repercuten positivamente tanto en la calidad del profesorado como en el aprendizaje del estudiantado (Darling-Hammond, 2016). Parte importante de las propuestas de mejoramiento de la formación del profesorado se han centrado en la inducción, etapa clave en el desarrollo profesional docente (Imbernón, 2020; Mauri et al., 2011), en la mejora del proceso de la enseñanza-aprendizaje del estudiantado (OCDE, 2019) y, como se verá más adelante, en la permanencia del profesorado en el sistema escolar. La relevancia de la inducción radica en que es durante este periodo donde se producen los aprendizajes profesionales más significativos, siendo precisamente la entrada al centro educativo y la realización de las primeras clases momento clave de dicho aprendizaje (Darling-Hammond, 2017).

Es importante destacar que el profesorado novel aprende su profesión mientras se enfrenta a múltiples desafíos derivados de su condición de novato. Estos desafíos se relacionan tanto con hacer frente al denominado “choque de la realidad”, según el cual las expectativas del profesorado novel tropiezan con la dura realidad diaria del aula (Veenman, 1984), como con las dificultades que comporta el desarrollo de una práctica de calidad, por ejemplo, de una buena gestión del clima de aula (Sánchez et al., 2020). Además, el profesorado novel asume desde el inicio con plena responsabilidad todo lo que sucede en el aula y lo que acompaña a la tarea educativa (Ávalos, 2008), al igual que cumple con las mismas responsabilidades que sus colegas con más experiencia (Boerr, 2014). Es decir, a diferencia de otras profesiones, en la profesión docente no existe distinción de tareas entre novatos y expertos. En consecuencia, el profesorado novel realiza las mismas tareas que el profesorado con más experiencia, pero con herramientas limitadas (Vaillant, 2021) y escasa experiencia de lo que sucede en el aula (Moscoso et al., 2018).

Por ende, no se puede esperar que la inducción del profesorado se produzca exitosamente de manera espontánea, sino que requiere de apoyos adecuados que aborden la complejidad del proceso (Mauri et al., 2011). De hecho, la falta de apoyos es una de las principales razones que el profesorado declara como detonante para dejar su profesión (Díaz et al., 2021). En Chile, según Ávalos y Valenzuela (2016), el 40% del profesorado abandona la docencia en los primeros cinco años y el 20% se retira tras el primer año de ejercicio profesional. Estas cifras son corroboradas por Simonsen (2021), quien detalla que el 20% no alcanza a cumplir cinco años trabajando en el sistema escolar. Por tanto, el profesorado novel tiene más probabilidades de desertar que sus colegas con más experiencia (Díaz et al., 2021).

Para favorecer la inducción del profesorado novel y mejorar su retención y condiciones laborales (Ronfeldt & McQueen, 2017) se han desarrollado diversas iniciativas, como la promulgación en Chile (2016) de la Ley 20.903. De esta Ley se deriva el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual incorpora el acompañamiento al profesorado novel. Sin embargo, para que este acompañamiento sea efectivo es necesario que considere y responda a las necesidades que el profesorado novel declara, especialmente atendiendo a aquellos que ejercen cargos con labores y características específicas. Dentro de estos últimos se encuentra el profesorado

jefe<sup>2</sup>, los cuales son docentes que ejercen labores propias de su disciplina y, al mismo tiempo, son responsables de un grupo curso asignado.

Las funciones del profesorado jefe abarcan un amplio espectro y son muy variadas, algunas sugeridas por normativas y otras dependientes de la escuela en la que se desempeñan, por lo que constituye un cargo difuso (Peña et al., 2022). Algunas de estas tareas son reuniones con los padres/responsables del estudiantado, entrevistas con estudiantes y con sus padres/responsables, clases de Consejo de curso, liderar espacios de Orientación, entre otros (Ministerio de Educación, 2021). Estas tareas, en ocasiones, se alejan de su formación inicial y, con ello, se acrecienta la brecha que el profesorado novel experimenta entre universidad y escuela (Mauri et al., 2011).

Si bien existen algunos cursos en las mallas chilenas de las carreras de Pedagogía referidos a la Jefatura de curso que aportan al aprendizaje profesional (e.g., Universidad de Tarapacá, Universidad de Santiago de Chile), es importante destacar que este no se limita a la formación inicial, sino que se extiende a lo largo de la trayectoria laboral del profesorado. Esto implica reconocer las experiencias de aprendizaje profesional del profesorado en los diferentes contextos en que participa, incluyendo su formación inicial y el ejercicio de su profesión (Mauri et al., 2016). Es decir, el profesorado continúa el aprendizaje de su profesión en los lugares donde trabaja, siendo estos entornos de aprendizaje (Billett, 2021).

Desde la perspectiva sociocultural, donde se sitúa el presente trabajo, es fundamental que el profesorado jefe novel reciba apoyos ajustados a sus necesidades durante su inducción para favorecer el aprendizaje de su profesión. En efecto, la perspectiva sociocultural señala que el aprendizaje es un proceso social que se produce gracias a la creación de Zonas de Desarrollo Próximo, a través de las cuales los aprendices con ayuda de otros con más experticia, y partiendo de lo que ya conocen, generan nuevas comprensiones que por sí solos no podrían alcanzar. Por lo tanto, las ayudas que brindan los otros más expertos al profesorado novel son fundamentales para que estos puedan atribuir sentido y significado a la profesión docente y construir una actividad profesional progresivamente más experta (Mauri et al., 2011).

Estas ayudas actúan en contextos de actividad, donde sus elementos constituyentes, como sus participantes y contenidos, influyen en el proceso de aprendizaje (Tharp et al., 2002). Precisamente, es en la estructura de esta actividad conjunta entre los participantes en torno a un contenido o tarea donde operan los procesos interpsicológicos que subyacen al aprendizaje (Coll et al., 2008). Por ello, las actuaciones y ayudas entregadas pueden adquirir significado formativo únicamente en el marco más amplio de los contextos de actividad (Colomina & Onrubia, 2014). Por consiguiente, indagar en sus elementos constituyentes es de gran importancia con objeto de comprender el aprendizaje profesional.

A partir de lo anterior, se pone de relieve la importancia de brindar ayudas y que estas sean ajustadas a las necesidades del profesorado jefe novel para que prosigan el aprendizaje de su profesión. Este ajuste se verá beneficiado con el conocimiento de las características de los contextos de actividad donde continúan el aprendizaje de la profesión, aspecto que no ha sido investigado. En Chile, a pesar de que el profesor/a jefe es una figura presente

---

<sup>2</sup> El cargo de profesor/a jefe es parte del sistema educativo chileno desde 1927 aproximadamente y, en la actualidad, se le concibe como un orientador o guía del proceso de aprendizaje de un grupo curso que se le asigna durante un año académico. Este cargo tiene similes en otros países como España, Perú o México, donde se le denomina "Profesor tutor".

en la mayoría de los colegios y se reconoce su importancia a nivel de organización escolar e inclusive ministerial, las investigaciones en torno a éste (e. g., Peña et al., 2022; Toro & Berger, 2012) son escasas y ninguna se ha centrado en su aprendizaje profesional. Por ende, esta investigación busca aportar a un área de estudio donde existe un sustancial vacío de literatura.

Por consiguiente, la presente investigación tiene por objetivo general caracterizar los contextos de actividad donde el profesorado jefe novel prosigue el aprendizaje de su profesión. Se plantean como objetivos específicos: a) identificar los contextos de actividad donde el profesorado jefe novel prosigue el aprendizaje de su profesión y b) identificar las tareas, contenidos y participantes de los contextos de actividad donde el profesorado jefe novel prosigue el aprendizaje de su profesión.

Los resultados que se deriven de la presente investigación permitirían aportar a la comprensión del aprendizaje profesional del profesorado jefe novel y al desarrollo de estructuras de apoyos ajustadas que consideren los distintos contextos de actividad donde el profesorado jefe novel prosigue el aprendizaje de su profesión.

## 2. MÉTODO

El enfoque metodológico adoptado fue cualitativo para ajustarse a los objetivos del estudio. Desde este enfoque se busca comprender los fenómenos en el contexto natural en que ocurren (Maxwell, 2013), dando valor a la perspectiva que tienen los propios actores de estos fenómenos (Johnson & Christensen, 2020). Por consiguiente, se pretende entender el conocimiento que se elabora a partir de la experiencia de las personas y comprenderla desde su punto de vista (Willig, 2013), en este caso, del profesorado jefe novel.

Se utilizó como diseño metodológico el estudio de casos múltiple (Cresswell, 2007), el cual se focaliza en abordar un fenómeno para comprender la actividad y las perspectivas de los participantes en contextos concretos (Yin, 2018). Así, el presente estudio buscó captar las perspectivas y representaciones del profesorado jefe novel con relación a los contextos de actividad donde prosigue el aprendizaje de su profesión. Por su parte, este estudio tiene un alcance exploratorio considerando la ausencia de investigaciones equivalentes en el ámbito estudiado.

Participaron del estudio 14 profesoras y 1 profesor seleccionados en base a los siguientes criterios: a) titulados de Pedagogía en Enseñanza Básica; b) haber finalizado su primer año de ejercicio docente; c) haber ejercido el cargo de profesor/a jefe en su primer año laboral y d) trabajar con estudiantes del nivel educativo básico<sup>3</sup>. El número total de participantes permitió contar con una amplia variedad de casos de estudio. Además, este número se sujeta a la ley de rendimientos decrecientes (Kvale, 2011).

La técnica de recogida de datos utilizada fue la entrevista, con la cual se busca obtener descripciones del mundo de la persona entrevistada para interpretar el significado de los fenómenos de estudio desde su punto de vista (Brinkmann & Kvale, 2015). Se optó por utilizar la variante semiestructurada, la cual tiene una secuencia de temas a tratar y preguntas predeterminadas, pero, al mismo tiempo, posee apertura a cambios de secuencia

<sup>3</sup> En Chile el nivel educativo básico abarca desde 1° a 8° año básico. En promedio, los estudiantes ingresan a 1° básico con 6 años y finalizan 8° básico con 14 años.

y formas de preguntas para profundizar en las respuestas (Kvale, 2011). Lo anterior brindó importantes ventajas, ya que permitió ahondar en información relevante surgida a medida que se desarrollaban las entrevistas. Por su parte, el guion utilizado fue validado por cuatro expertos en el área: dos profesores investigadores universitarios, una directora de centro educativo y un profesor jefe con más de 10 años de experiencia en el cargo.

Para el análisis de los datos se utilizó el análisis temático, buscando entender el significado de las experiencias de los participantes y dar sentido a sus acciones. Lo anterior se logra a través de la identificación y ordenamiento de la información en relación con su contenido y significado, así como de la identificación de los temas más relevantes (Willig, 2013). Para la codificación se elaboró un protocolo deductivo-inductivo, cuyo carácter deductivo refiere a la construcción de un libro de códigos desde la teoría. Por su parte, la naturaleza inductiva del protocolo alude a que este libro de códigos se complementó con categorías generadas a partir de los propios datos (Braun & Clarke, 2006). Al respecto, el nivel de acuerdo inter-codificadores alcanzó un Kappa de Cohen de .832, mostrando una significativa confiabilidad. Estos procedimientos analíticos fueron realizados con la asistencia del programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 22.

### 3. RESULTADOS

La sección de resultados se organiza en tres apartados. En el primero se exponen los contextos de actividad identificados, dando a conocer su presencia en el cuerpo de datos analizado en términos de frecuencia y proporción porcentual. En el segundo apartado se presentan los resultados sobre cada uno de los contextos de actividad identificados, precisando las tareas, los participantes y los contenidos declarados por el profesorado jefe novel. En relación con este último, es importante destacar que la denominación de los contenidos fue contrastada y acordada entre las investigadoras en base a los datos y a la literatura pertinente a los temas identificados. Finalmente, en el tercer apartado se presentan resultados que permiten visualizar cómo los contextos de actividad identificados y sus tareas declaradas se distribuyen en cada participante del estudio.

#### 3.1. CONTEXTOS DE ACTIVIDAD

A partir del análisis de las 15 entrevistas, se identificaron cinco contextos de actividad donde el profesorado jefe novel prosigue el aprendizaje de su profesión: 1) Contexto de actividad con grupo curso; 2) Contexto de actividad con estudiantes; 3) Contexto de actividad con padres/responsables; 4) Contexto de actividad con colegas y 5) Contexto de actividad con profesionales especialistas.

En la Figura 1 se vislumbra la frecuencia y el porcentaje de cada uno de los contextos de actividad declarados por los participantes.

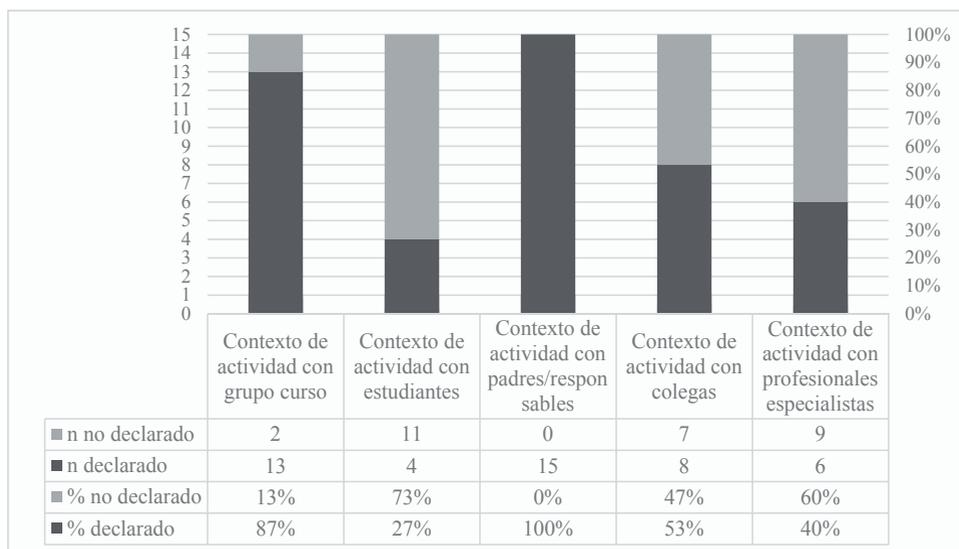


Figura 1. Frecuencia y porcentaje de los contextos de actividad declarados por los participantes.

De la Figura 1 se desprende que el Contexto de actividad con padres/responsables es el que posee mayor frecuencia, siendo declarado por el 100% de los participantes ( $n=15$ ). Le sigue el Contexto de actividad con grupo curso, el cual es declarado por el 87% de los participantes ( $n=13$ ). Por su parte, el Contexto de actividad con colegas es señalado por el 53% de los participantes ( $n=8$ ) seguido por el Contexto de actividad con profesionales especialistas, el cual es declarado por el 40% de los participantes ( $n=6$ ). Finalmente, el Contexto de actividad con estudiantes es aquel que posee menor presencia entre los participantes, siendo declarado por el 27% del profesorado ( $n=4$ ).

### 3.2. TAREAS, PARTICIPANTES Y CONTENIDOS DE LOS CONTEXTOS DE ACTIVIDAD

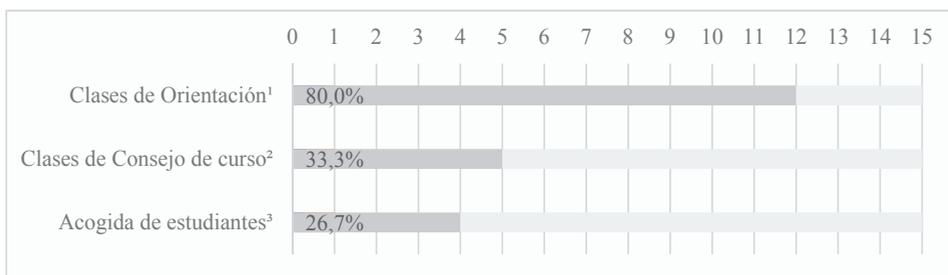
En este apartado se presentan las tareas, participantes y contenidos de cada contexto de actividad identificado.

#### 3.2.1. Contexto de actividad con grupo curso

El Contexto de actividad con grupo curso refiere a la forma de organización de la actividad conjunta donde participa el profesorado jefe con la totalidad del grupo curso del cual es responsable.

##### 3.2.1.1. Tareas declaradas en el Contexto de actividad con grupo curso

En la Figura 2 se visualizan las tareas declaradas por el profesorado jefe novel participante.

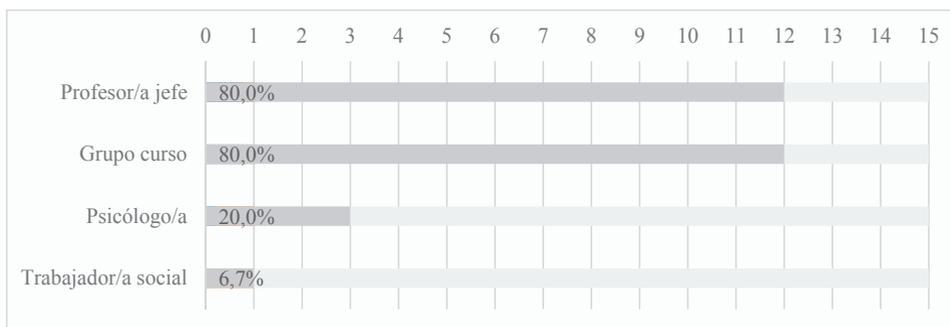


*Figura 2.* Tareas declaradas por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con grupo curso. *Nota.* <sup>1</sup>Hora pedagógica asignada desde 1° básico a IV° medio para promover la formación integral del estudiantado. <sup>2</sup>Hora pedagógica asignada de 5° básico a IV° medio en el marco de la promoción de valores democráticos. <sup>3</sup>Actividad realizada al inicio de la jornada escolar donde el profesorado jefe comparte con su grupo curso en base a diversos tópicos.

Se observan tres tareas declaradas por el profesorado jefe, de las cuales las Clases de Orientación presenta la mayor frecuencia, siendo señalada por el 80% de los participantes (n=12). En cuanto a las Clases de Consejo de curso y la Acogida de estudiantes, estas son declaradas por un porcentaje similar de participantes, 33,3% (n=5) y 26,7% (n=4) respectivamente, a pesar de que las primeras son parte del currículum nacional y la segunda es una iniciativa particular de algunos centros educativos.

### 3.2.1.2. Participantes declarados en el Contexto de actividad con grupo curso

Respecto a quienes participan en este contexto de actividad, estos pueden vislumbrarse en la Figura 3.



*Figura 3.* Participantes declarados por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con grupo curso.

Se observa en la figura que los participantes del contexto de actividad son principalmente el Grupo curso y el Profesor/a jefe, ambos declarados por el 80% de los participantes

(n=12). Por su parte, solo dos Asistentes de la educación son declarados participantes del contexto de actividad, ambos con una baja frecuencia. En concreto, la participación de Psicólogo/as es señalada por el 20% de los participantes (n=3) y solo el 6,7% de los participantes (n=1) declara la participación de un/a Trabajador/a social.

### 3.2.1.3. Contenidos declarados en el Contexto de actividad con grupo curso

Por su parte, los contenidos declarados por el profesorado jefe novel en el Contexto de actividad con grupo curso son presentados en la Figura 4.

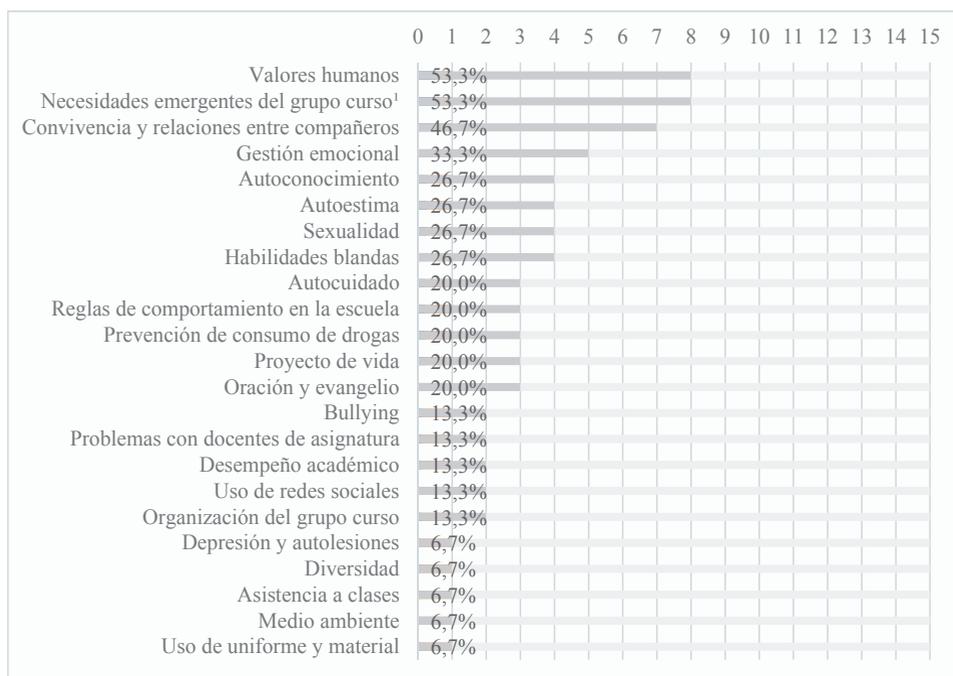


Figura 4. Contenidos declarados por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con grupo curso. Nota. <sup>1</sup>Refiere a temáticas que el profesor/a jefe aborda con el grupo curso sin una planificación previa en base a necesidades que identifica en el curso al momento de realizar las Clases de Orientación.

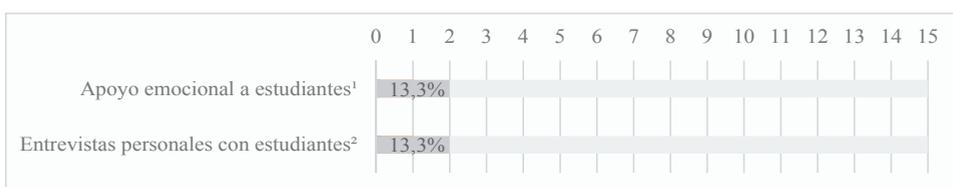
Es posible observar una amplia diversidad de contenidos que se abordan en el contexto de actividad, los cuales abarcan variadas temáticas referidas a diferentes esferas del desarrollo del estudiantado. Dentro de los contenidos destacan por su alta frecuencia las Necesidades emergentes del grupo curso y los Valores humanos, ambos declarados por el 53,3% de los participantes (n=8). Por otra parte, existen contenidos con baja frecuencia como, por ejemplo, Medio ambiente y Diversidad, ambos declarados por solo el 6,7% de los participantes (n=1).

### 3.2.2. Contexto de actividad con estudiantes

El Contexto de actividad con estudiantes refiere a la forma de organización de la actividad conjunta donde participa el profesorado jefe novel con estudiantes del grupo curso que le fue asignado. Es decir, en este contexto de actividad participa uno/a o varios/as estudiantes, pero no la totalidad del grupo curso.

#### 3.2.2.1. Tareas declaradas en el Contexto de actividad con estudiantes

En la Figura 5 se presentan las tareas declaradas por el profesorado jefe novel en el Contexto de actividad con estudiantes.

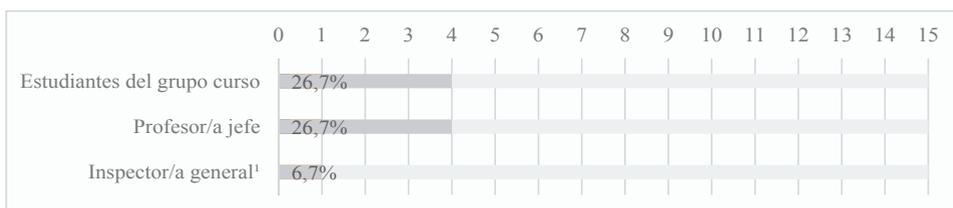


*Figura 5.* Tareas declaradas por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con estudiantes. *Nota.* <sup>1</sup>Apoyo de índole emocional que brinda el profesorado jefe a estudiantes a partir de alguna situación que genera un malestar psicológico. Este apoyo no es planificado y responde a necesidades del momento. <sup>2</sup>Diálogos que establece el profesorado jefe novel con uno/a o varios/as estudiantes de su grupo curso. Estas entrevistas están agendadas y se les asignan horas específicas al profesorado jefe para ejecutarlas.

Como se observa en la figura, son dos las tareas declaradas por los participantes en este contexto de actividad: Apoyo emocional a estudiantes y Entrevistas personales con estudiantes. Ambas tareas son declaradas por el 13,3% de los participantes (n=2).

#### 3.2.2.2. Participantes en el Contexto de actividad con estudiantes

Respecto a quienes participan en el Contexto de actividad con estudiantes, estos son presentados en la Figura 6.



*Figura 6.* Participantes declarados por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con estudiantes. *Nota.* <sup>1</sup> Profesional docente con cargo directivo a cargo de la implementación del Reglamento Interno de los establecimientos educacionales.

Como puede observarse, los principales participantes del Contexto de actividad con estudiantes son el Profesor/a jefe y Estudiantes del grupo curso, ambos declarados por el 26,7% de los participantes (n= 4). Otro participante mencionado es el Inspector/a general, quien es declarado solo por el 6,7% de los participantes (n=1).

### 3.2.2.3. Contenidos declarados en el Contexto de actividad con estudiantes

En cuanto a los contenidos declarados en el Contexto de actividad con estudiantes, estos pueden vislumbrarse en la Figura 7.

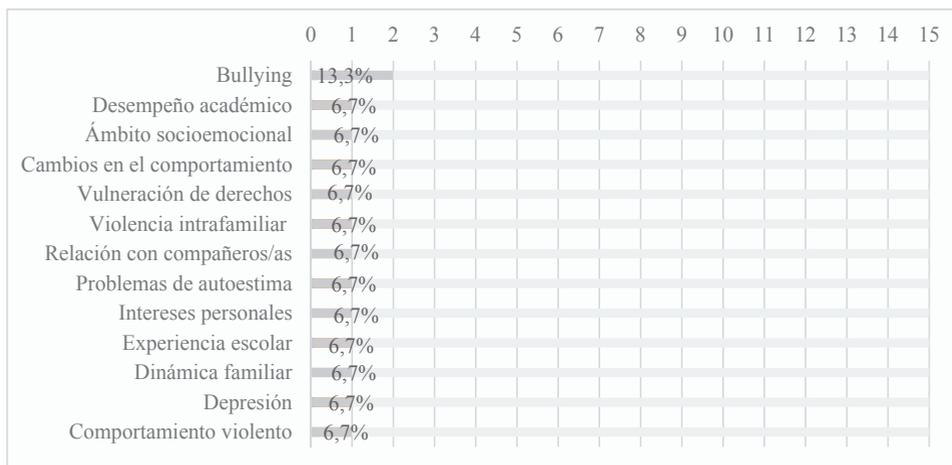


Figura 7. Contenidos declarados por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con estudiantes

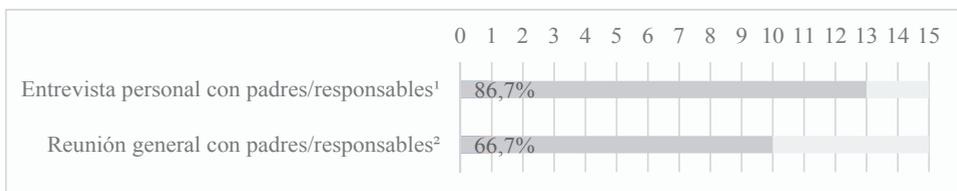
Es posible observar la diversidad de contenidos abordados en el Contexto de actividad con estudiantes, los cuales mayoritariamente son declarados por el 6,7% de los participantes (n=1), exceptuando Bullying, el cual es señalado por el 13,3% de los participantes (n=2).

### 3.2.3. Contexto de actividad con padres/responsables

El Contexto de actividad con padres/responsables alude a la forma de organización de la actividad conjunta donde participa el profesorado jefe novel con padres o responsables legales de los estudiantes del grupo curso que le fue asignado.

#### 3.2.3.1. Tareas declaradas en el Contexto de actividad con padres/responsables

Las tareas declaradas relacionadas con el Contexto de actividad con padres/responsables se presentan en la Figura 8.

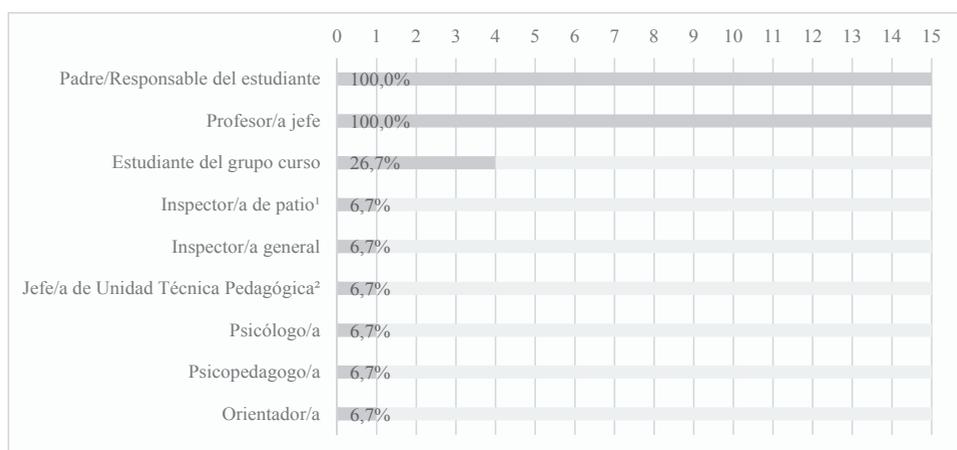


*Figura 8.* Tareas declaradas por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con padres/responsables. *Nota.* <sup>1</sup>Entrevista en que el profesorado jefe se reúne con el padre/responsable de un/a estudiante respondiendo a una solicitud del centro o alguna necesidad. <sup>2</sup>Reunión general que tiene el profesorado jefe con la totalidad de padres/responsables del estudiantado del grupo curso.

A partir de la figura es posible constatar que solo dos tareas son declaradas por los participantes en este contexto de actividad: Entrevista personal con padres/responsables y Reunión general con padres/responsables. Asimismo, es posible vislumbrar que ambas tareas presentan una alta frecuencia en relación con las declaradas en los demás contextos de actividad. En concreto, la Entrevista personal con padres/responsables es señalada por el 86,7% de los participantes (n=13) y la Reunión general con padres/responsables es declarada por el 66,7% de los participantes (n=10).

### 3.2.3.2. Participantes declarados en el Contexto de actividad con padres/responsables

En la Figura 9 se presentan los participantes del Contexto de actividad con padres/responsables.

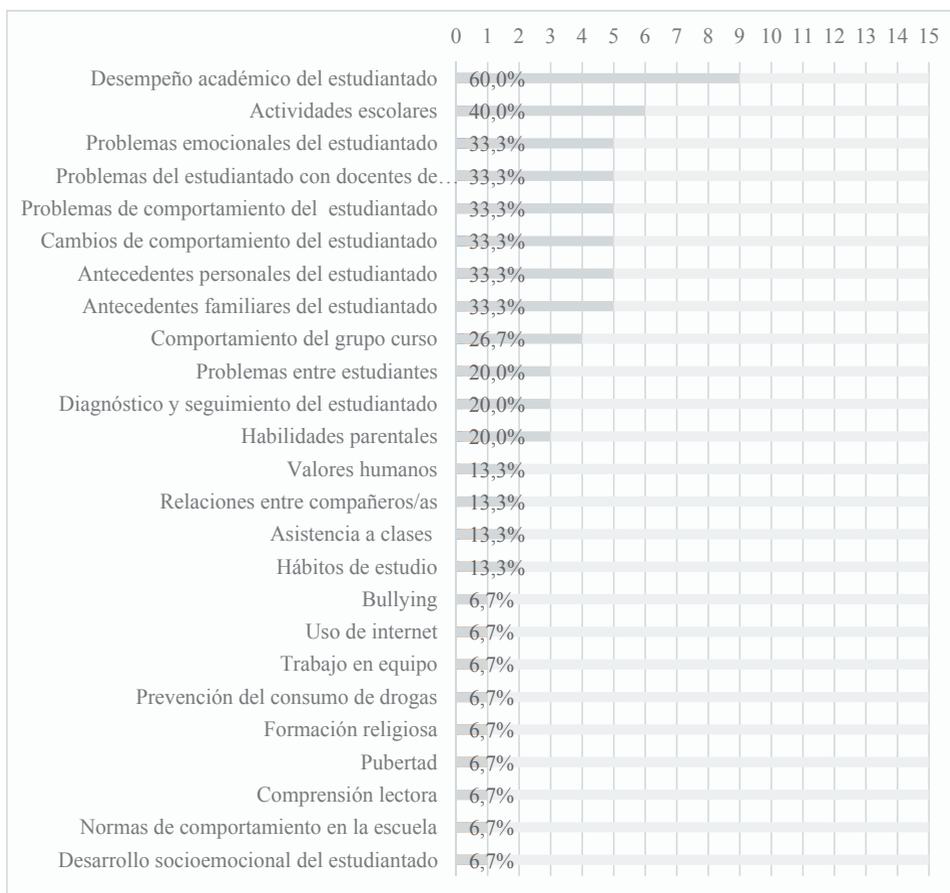


*Figura 9.* Participantes declarados por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con padres/responsables. *Nota.* <sup>1</sup>Asistente de la educación encargado de apoyar la implementación del Manual de Convivencia Escolar de los establecimientos educacionales<sup>2</sup>. Profesional responsable de coordinar, organizar y monitorear la dimensión técnico-pedagógica de los establecimientos educacionales.

Se puede observar que en el contexto de actividad participan principalmente los Padres/responsables del estudiantado y el Profesor/a jefe, ambos declarados por el 100% de los participantes (n=15). Con una frecuencia menor le siguen los Estudiantes del grupo curso, declarados por el 26,7% de los participantes (n=4). Finalmente, otros profesionales como Orientadoras/es, Psicopedagogos/as, Psicólogos/as y Jefes/as de la Unidad Técnica Pedagógica solo son declarados por el 6,7% de los participantes (n=1).

### 3.2.3.3. Contenidos declarados en el Contexto de actividad con padres/responsables

En relación con los contenidos declarados por el profesorado jefe novel en este contexto de actividad, estos son expuestos en la Figura 10.



*Figura 10.* Contenidos declarados por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con padres/responsables.

Se observa un alto número de contenidos declarados por los participantes en el Contexto con padres/responsables, los cuales abordan un amplio y variado espectro de temas. Destaca por su alta frecuencia el Desempeño académico del estudiantado, el cual es declarado por el 60% de los participantes (n=9). Le sigue en frecuencia las Actividades escolares declaradas por el 40% de los participantes (n=6). Por su parte, también existen contenidos que poseen una baja frecuencia como, por ejemplo, el Uso de Internet y la Prevención del consumo de drogas, ambos declarados por el 6,7% de los participantes (n=1).

### 3.2.4. Contexto de actividad con colegas

El Contexto de actividad con colegas alude a la forma de organización de la actividad conjunta donde participa el profesorado jefe novel con sus colegas, es decir, con otros docentes del establecimiento educacional.

#### 3.2.4.1. Tareas declaradas en el Contexto de actividad con colegas

Las tareas declaradas en este contexto de actividad se presentan en la Figura 11.

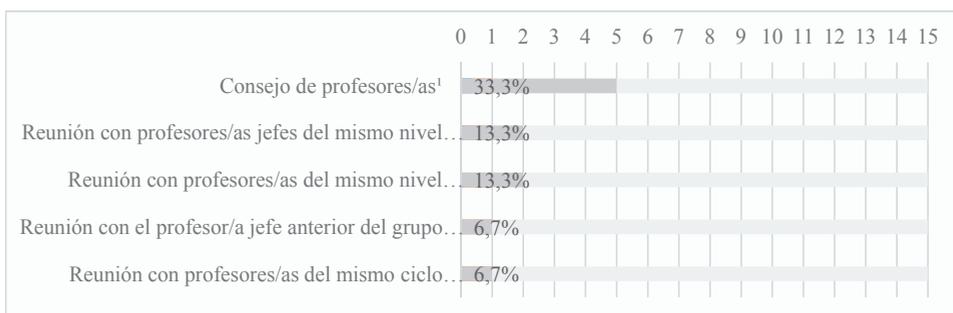


Figura 11. Tareas declaradas por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con colegas. Nota. <sup>1</sup>Reuniones donde participa la totalidad del cuerpo docente del colegio.

<sup>2</sup>Reuniones donde participa el profesorado que realiza clases en determinado nivel educativo.

<sup>3</sup>Reuniones donde participan el profesorado jefe que realiza clases en determinado nivel educativo.

<sup>4</sup>Reuniones donde participa la totalidad del profesorado que trabaja en determinado ciclo educativo.

<sup>5</sup>Reunión donde el profesor/a que asumirá la jefatura de curso se reúne con el o la colega que ejerció el cargo con el mismo curso el año anterior.

En la figura se puede observar que la tarea con mayor frecuencia es el Consejo de profesores/as, la cual es declarada por el 33,3% de los participantes (n=5). Le siguen en frecuencia la Reunión con profesores/as jefes del mismo nivel educativo y Reunión con profesores/as del mismo nivel educativo, ambas declaradas por el 13,3% de los participantes (n=2). Finalmente, con menor frecuencia se ubican la Reunión con el profesor/a jefe anterior del grupo curso y la Reunión con profesores/as del mismo ciclo educativo, ambas declaradas por el 6,7% de los participantes (n=1).

### 3.2.4.2. Participantes declarados en el Contexto de actividad con colegas

Por su parte, en la Figura 12 se exponen las personas participantes declaradas por el profesorado jefe en el Contexto de actividad con colegas.

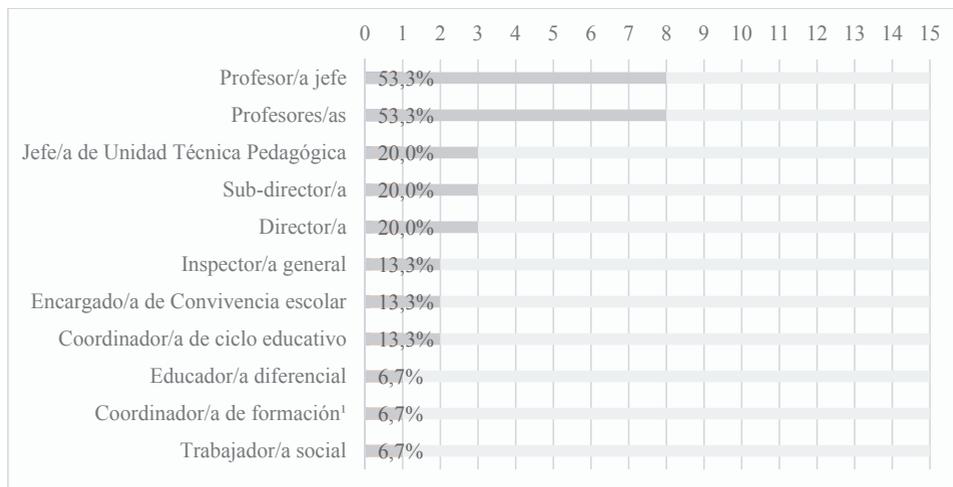
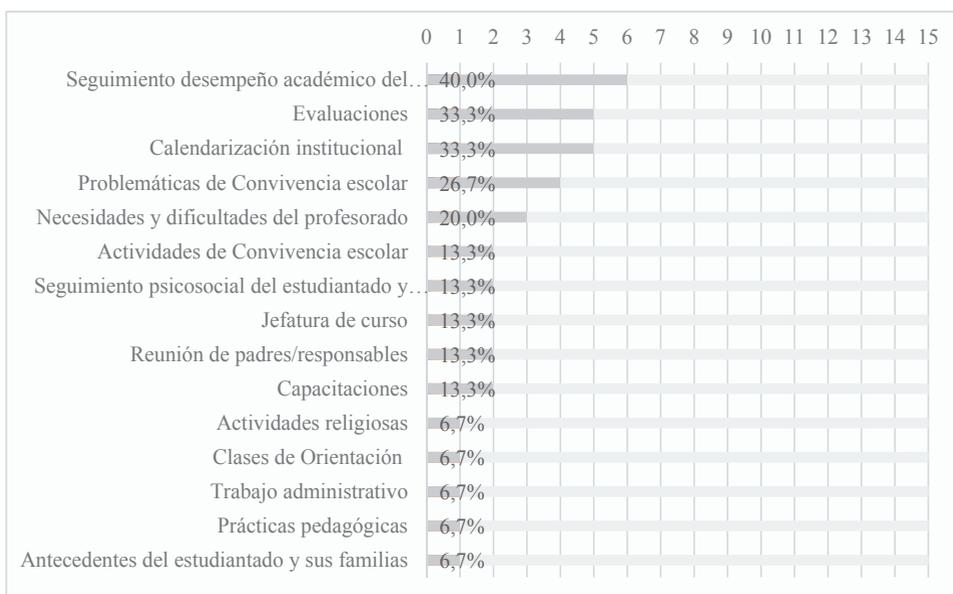


Figura 12. Participantes declarados por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con colegas. Nota. <sup>1</sup>Profesional encargado de la formación religiosa del estudiantado. Este cargo está presente en establecimientos educacionales confesionales.

De la figura se desprende que los principales participantes en el Contexto de actividad con colegas son el Profesorado jefe y otros Profesores/as, ambos declarados por el 53,3% de los participantes (n=8). Le siguen en frecuencia el Jefe/a de la Unidad Técnica Pedagógica, Sub-director/a y Director/a, declarados por el 20% de los participantes (n=3). Luego, Inspectores/as, Encargado/a de Convivencia escolar y Coordinador/a de ciclo educativo son declarados por el 13,3% de los participantes (n=2). Finalmente, el 6,7% de los participantes (n=1) declara la participación de Educador/a diferencial, Coordinador/a de formación y Trabajador/a social.

### 3.2.4.3. Contenidos declarados en el Contexto de actividad con colegas

En cuanto a los contenidos declarados por el profesorado jefe novel en el Contexto de actividad con colegas, estos pueden vislumbrarse en Figura 13.



*Figura 13.* Contenidos declarados por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con colegas.

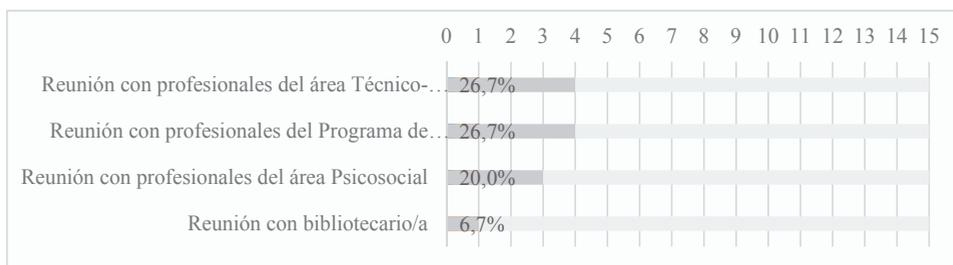
Se observa una amplia variedad de contenidos que se abordan en el Contexto de actividad con colegas. Destaca por su alta frecuencia el Seguimiento académico del desempeño del estudiantado, el cual es declarado por el 40% de los participantes ( $n=6$ ). En segundo lugar, se ubican las Evaluaciones y la Calendarización institucional, las cuales son declaradas por el 33,3% de los participantes ( $n=5$ ). Por su parte, existen contenidos con una baja frecuencia que solo son declarados por el 6,7% de los participantes ( $n=1$ ) como, por ejemplo, Clases de Orientación y Actividades religiosas.

### *3.2.5. Contexto de actividad con profesionales especialistas*

El Contexto de actividad con profesionales especialistas refiere a la forma de organización de la actividad conjunta donde participa el profesorado jefe novel y profesionales de la escuela que poseen alguna especialidad o cargo específico.

#### *3.2.5.1. Tareas declaradas en el Contexto de actividad con profesionales especialistas*

En la Figura 14 se presentan las tareas declaradas por los participantes en el Contexto de actividad con profesionales especialistas.

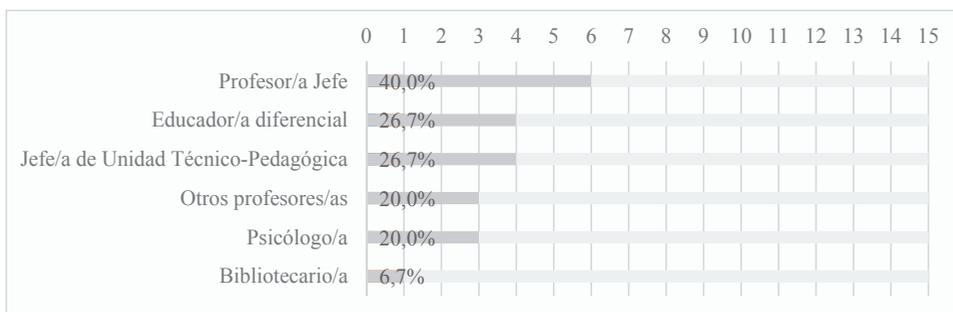


*Figura 14.* Tareas declaradas por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con profesionales especialistas. *Nota.* <sup>1</sup>El Programa de Integración Escolar es un programa enfocado en promover el aprendizaje de estudiantes diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales.

Se observan cuatro tareas declaradas por los participantes. Específicamente, las tareas con mayor frecuencia declaradas son la Reunión con profesionales del área Técnico-Pedagógica y la Reunión con profesionales del Programa de Integración Escolar, ambas señaladas por el 26,7% de los participantes (n=4). Luego, se ubica la Reunión con profesionales del área Psicosocial declarada por el 20% de los participantes (n=3). Finalmente, la Reunión con bibliotecario/a es declarada solo por el 6,7% de los participantes (n=1).

### 3.2.5.2. Participantes declarados en el Contexto de actividad con profesionales especialistas

En referencia a los participantes, estos se exponen en la Figura 15.



*Figura 15.* Participantes declarados por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con profesionales especialistas.

Es posible observar que los principales participantes del contexto de actividad son el Profesorado jefe declarado por el 40% de los participantes (n=6). Luego, se ubican el Educador/a diferencial y el Jefe/a de la Unidad Técnico-Pedagógica, ambos declarados por el 26,7% de los participantes (n=4). Por su parte, Otros profesores/a y el Psicólogo/a son declarados por el 20% de los participantes (n=3). Finalmente, solo el 6,7% del profesorado jefe novel (n=1) declara al Bibliotecario/a como participante del contexto.

### 3.2.5.3. Contenidos declarados en el Contexto de actividad con profesionales especialistas

Con relación a los contenidos, estos se exponen en la Figura 16.

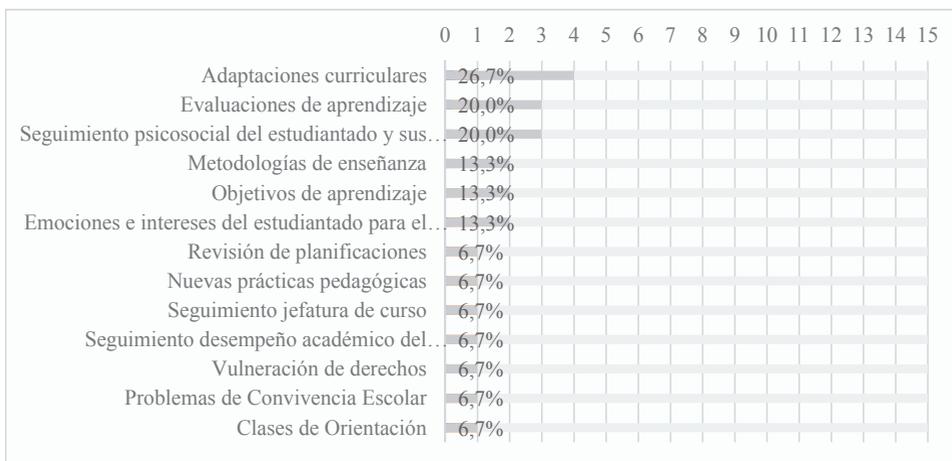


Figura 16. Contenidos declarados por el profesorado jefe novel en relación con el Contexto de actividad con profesionales especialistas.

La figura muestra la variedad de contenidos que son declarados en este contexto de actividad. El contenido que presenta mayor frecuencia son las Adaptaciones curriculares, el cual es declarado por el 26,7% de los participantes ( $n=4$ ). Le siguen en frecuencia las Evaluaciones de aprendizaje y el Seguimiento psicosocial del estudiantado y sus familias, ambos declarados por el 20% de los participantes ( $n=3$ ). Por su parte, la mayor parte de los contenidos son declarados solo por el 6,7% de los participantes ( $n=1$ ).

### 3.2.6. Contextos de actividad por participante

Para finalizar, la Figura 17 muestra los contextos de actividad por cada participante del estudio y el número de tareas declaradas en cada uno de ellos.

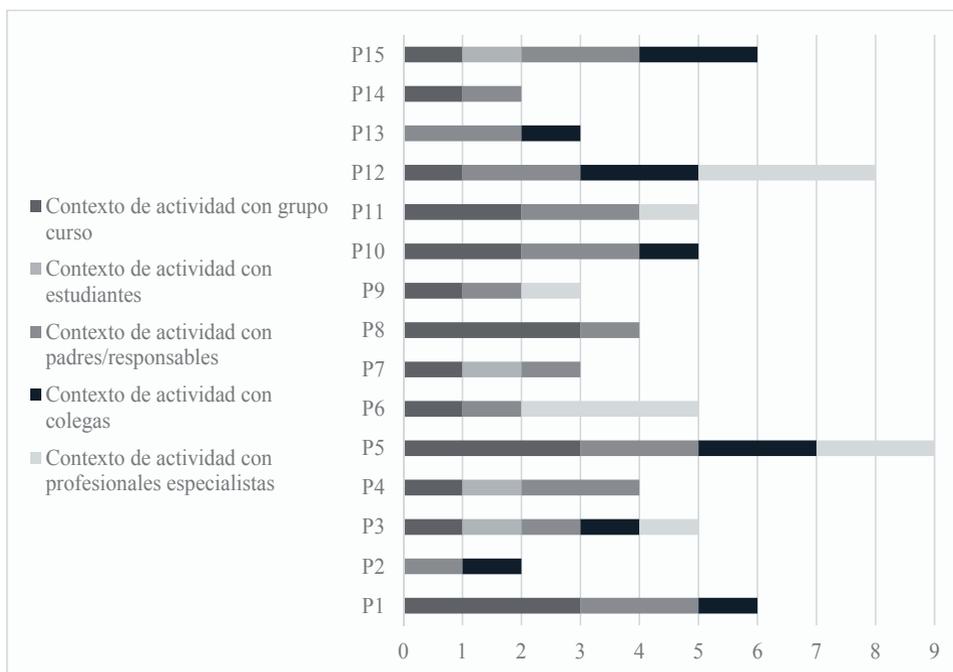


Figura 17. Contextos de actividad por cada participante y número de tareas por contexto.

Es posible constatar que los contextos de actividad no son declarados en su totalidad por cada uno de los participantes, sino que estos son particulares de cada uno. Por ejemplo, los cinco contextos de actividad identificados se pueden visualizar en el Participante 3, pero en el Participante 14 solo se vislumbran dos. Por su parte, la cantidad de tareas relativas a cada contexto de actividad también varía en función de cada participante. Por ejemplo, el Participante 12 señala una mayor cantidad de tareas en el Contexto de actividad con profesionales especialistas ( $n=3$ ) y el Participante 13 no declara tareas en el mismo contexto de actividad.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados presentados ponen de relieve la variedad y las particularidades de los contextos de actividad donde el profesorado jefe novel prosigue el aprendizaje de su profesión, destacando la importancia del elemento contextual y situado del aprendizaje del profesorado. En concreto, se identificaron cinco contextos de actividad: 1) Contexto de actividad con grupo curso; 2) Contexto de actividad con estudiantes; 3) Contexto de actividad con padres/responsables; 4) Contexto de actividad con colegas; y 5) Contexto de actividad con profesionales especialistas. Estos contextos de actividad coinciden con algunas de las áreas de trabajo del profesorado jefe planteadas por autores como Palma y Álvarez (2009), dando cuenta de la heterogeneidad de su labor. Así, el profesorado jefe

puede ser entendido como un articulador de recursos para el aprendizaje de su grupo curso derivados de su participación en los diferentes contextos de actividad identificados.

A su vez, los contextos de actividad identificados difieren entre sí y varían en función de sus participantes, tareas y contenidos, los cuales pueden ser específicos de cada uno, o bien, ser compartidos en más de uno. Por ejemplo, con relación a los contenidos, *Autolesiones* está circunscrito solo al Contexto de actividad con grupo curso. La presencia restringida de ciertos contenidos a contextos de actividad, en los cuales las tareas son especialmente organizadas y ejecutadas por el profesorado jefe, puede denotar cómo ciertos temas y tareas son asignadas y asumidas con exclusividad por el profesorado jefe. Esto se puede relacionar con la ambigüedad en la definición del cargo de profesor/a jefe y la intensificación de su rol (Peña et al., 2022), donde la labor orientativa incluye contenidos que pueden alejarse de la formación inicial.

En cambio, otros contenidos se trabajan en más de un contexto de actividad, lo cual refleja que algunos están más vinculados con los objetivos generales de la educación escolar que otros, como, por ejemplo, el Desempeño académico del estudiantado. Este contenido es el único que se trabaja en los cinco contextos de actividad, evidenciando su importancia en la labor del profesorado jefe y en la comunidad educativa. Es importante destacar que el Desempeño académico del estudiantado denota la apropiación del Currículo nacional por parte del estudiantado y, por ende, es el contenido más afín a los objetivos generales de la educación escolar. Lo anterior podría explicar la presencia de este contenido en los cinco contextos de actividad.

A pesar de que determinadas tareas, participantes o contenidos pueden ser compartidos por algunos contextos de actividad o ser específicos de los mismos, estos pueden configurarse de manera distinta y originar diferentes formas de actividad conjunta. Lo anterior subraya la relevancia de desarrollar sistemas de apoyos que consideren las particularidades de cada contexto de actividad donde participa el profesorado jefe novel. En este punto, es importante destacar que un apoyo es efectivamente una ayuda cuando se ajusta a la actividad constructiva del aprendiz (Coll et al., 2008) y, por ende, requiere ser variada y evolucionar en función de sus necesidades.

En consecuencia, las ayudas deben ser contextualizadas y situadas a las necesidades del profesorado jefe novel de manera que se ajusten a éstas. Lo anterior es clave para analizar si las ayudas que recibe el profesorado jefe novel son las que efectivamente necesitan, en especial para evitar que abandonen la profesión. En esta línea, los centros educativos u otras instituciones vinculadas pueden prever ayudas, lo cual es necesario, pero no suficiente. Para que las ayudas se ajusten de manera efectiva a las necesidades, éstas no deben derivarse solo de un diagnóstico realizado por los responsables de la gestión educativa, sino que deben desprenderse también de la formulación del propio profesorado jefe novel en función de las configuraciones particulares de los contextos de actividad donde participa.

Por su parte, los resultados muestran la presencia de iguales y otros profesionales expertos que brindan ayudas al profesorado jefe novel para su aprendizaje profesional en cada contexto de actividad. La presencia de colegas como apoyos es concordante con investigaciones como la conducida por Sikma (2019), en la cual se resalta la relevancia de este colectivo para el aprendizaje profesional del profesorado novel. Por su parte, la participación de otros profesionales en los diferentes contextos de actividad como, por ejemplo, psicólogos/as o trabajadores/as sociales, se ha visto potenciada por iniciativas

legislativas como la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial<sup>4</sup> (2008) y la expansión de los Programas de Integración Escolar en los distintos centros educativos chilenos.

Estos profesionales brindan ayudas y ejercen un papel mediador como fuentes de influencia educativa para el profesorado jefe novel, lo cual permite crear Zonas de Desarrollo Próximo. Aquí los otros profesionales más expertos ofrecen asistencia y ayudas a los docentes noveles, a través de las cuales pueden ir modificando sus esquemas de conocimientos, significados y sentidos y pueden adquirir más posibilidades de actuación autónoma (Onrubia, 1999). Esta modificación se vincula con las oportunidades de construcción de conocimiento que posibilita la actividad conjunta propia de cada contexto de actividad. Por tanto, las ayudas que brindan los otros expertos en el marco de la actividad conjunta hacen que los distintos contextos de actividad proporcionen variadas oportunidades de aprendizaje (Edwards et al., 2002).

Por lo tanto, cada profesor/a jefe novel aprende diferentes dimensiones y maneras de ejercer su cargo, dependiendo de las potenciales ayudas y oportunidades de aprendizaje presentes en los contextos de actividad donde participa. En consecuencia, no existe un itinerario o ruta única de aprendizaje que sigue o debe seguir el profesorado jefe novel. Si bien pueden existir similitudes, la forma que tomará el desarrollo profesional de cada docente no es uniforme para todos quienes comparten un mismo cargo. Esta noción de desarrollo profesional como proceso no lineal, no uniforme, evolutivo y particular es concordante con lo planteado por autores como Orland-Barak (2021).

En esta línea, los resultados ponen de manifiesto que, si bien se identificaron cinco contextos de actividad donde el profesorado jefe novel eventualmente aprende su profesión, estos no son reconocidos en su totalidad por cada participante. Para algunos docentes jefe noveles su labor se concentra en determinados contextos de actividad y para otros, en otros diferentes. Al respecto, y a pesar de que un mismo contexto de actividad puede ser identificado por diferentes docentes noveles, estos difieren entre sí en base a las tareas, participantes y contenidos declarados por cada uno. En consecuencia, los contextos de actividad donde el profesorado jefe novel potencialmente aprende su profesión varían entre los participantes y son específicos de cada uno, condicionándose con las ideas planteadas previamente en relación con la no uniformidad del aprendizaje y desarrollo profesional.

En relación con lo anterior, un aspecto que resalta es que la totalidad de participantes reconoce el Contexto de actividad con padres/responsables, denotando su importancia para el cargo. Esta relevancia se puede relacionar con la visión del profesorado jefe como “representante” del centro educativo ante las familias del estudiantado. Sin embargo, dada la condición de novatos del profesorado novel, uno de sus principales desafíos es justamente adentrarse en la cultura escolar. Por ende, situar al profesorado jefe novel como “representante” de una cultura escolar a la que se está adaptando puede presentar importantes dificultades como, por ejemplo, aumentar la sensación de incapacidad para trabajar con padres/responsables por “representar” de manera insuficiente a una cultura escolar a la que está conociendo. Esta sensación de incapacidad es justamente una de las razones que declara el profesorado para dejar la docencia (Paula & Grñfelde, 2018).

---

<sup>4</sup> Iniciativa que entrega recursos económicos adicionales a los centros educativos por cada estudiante cuyas condiciones socioeconómicas pueden dificultar su proceso educativo o cuyas familias pertenezcan al 80% más vulnerable de la población nacional. Una de las acciones más comunes en el uso de estos recursos es la contratación de profesionales que apoyen las diversas acciones del Plan de Mejoramiento Educativo.

Con todo, este trabajo otorga una mirada de conjunto de los contextos de actividad y sus elementos constituyentes donde el profesorado jefe novel continúa el aprendizaje de su profesión, ayudando así en la comprensión de este fenómeno. En este sentido, aporta evidencia empírica a la naturaleza contextual, situada y no uniforme del aprendizaje profesional, en el cual las ayudas que brindan los otros más expertos son esenciales. En esta línea, se establece como una proyección necesaria la profundización en el conocimiento de las ayudas que recibe el profesorado jefe novel, especialmente en su naturaleza, tipo y calidad. A su vez, y considerando que una limitación del presente trabajo es la participación exclusiva del profesorado jefe novel, futuras investigaciones podrían añadir la mirada de otros actores, como, por ejemplo, directivos o colegas con más experiencia. De esta manera, sería posible seguir profundizando en el aprendizaje profesional del profesorado jefe y, con ello, en su desarrollo profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2008). *La inserción docente: políticas y prácticas de Inducción*. USAID. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNADR976.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADR976.pdf)
- Ávalos, B. & Valenzuela, J. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Boerr, I. (2014). El largo camino de convertirse en profesor. *Revista Docencia*, 54(19), 52-63. [http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia\\_54.pdf](http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_54.pdf)
- Billett, S. (2021). Workplace learning: Historical evolution and socio-cultural distinctiveness. In S. Dernbach-Stolz, P. Eigenmann, C. Kamm & S. Kessler (Eds.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung* (pp. 133-150). Springer.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage.
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a57a57db-3891-4e8d-83a8-e2219fb23f99/re34602-pdf.pdf>
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2014). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 415-435). Alianza.
- Cresswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*. Sage.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- \_\_\_\_\_. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Díaz, A., López, D., Salas, M. & Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles educativos*, 43(172), 42-59. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.172.59514>
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty*. Routledge.
- Imberón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.quiricul.2020.33.04>

- Johnson, R. & Christensen, L. (2020). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Sage.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Morata.
- Mauri, T., Ginesta, A. & Colomina, R. (2011). Una aproximación psicológica a diferentes perspectivas de la formación en la transición a la profesión docente. En Instituto de Ciencias de la Educación (Ed.), *Profesionalización docente: Conocimiento profesional de los docentes* (pp. 1195-1206). ICE.
- Mauri, T., Martínez, A., Aguirre, N., López de Arana, E., Colomina, R., Onrubia, J. & Bascon, M. (2016). Construyendo relaciones entre la teoría y práctica. Análisis de ayudas del tutor para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento. En J. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1016-1024). ACIPE.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Ministerio de Educación (2021). *El rol del profesor jefe en la promoción de la Retención Escolar*. <https://cadadiacuenta.mineduc.cl/assets/pdf/El-rol-del-del-profesor-jefe-en-la-promocion-de-la-Retencion-Escolar.pdf>
- Moscoso, J., Tardif, M. & Borges, C. (2018). La inserción profesional como experiencia subjetiva: el caso los profesores noveles en Quebec. *Educação e Pesquisa*, 44(1), 183-252. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844183252>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Graó.
- Orland-Barak, L. (2021). "Breaking Good": Mentoring for Teacher Induction at the Workplace. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 27-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18535>
- Palma, A. & Álvarez, V. (2009). *Reuniones de apoderados. Acercando las familias a la escuela. Manual para Profesores jefes*. UNICEF. <https://biblioteca.unicef.cl/es/manual-para-profesores-jefes-reuniones-de-apoderados-acercando-las-familias-la-escuela>
- Paula, L. & Grñfelde, A. (2018). The role of mentoring in professional socialization of novice teachers. *Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century*, 76(3), 364-379. <https://doi.org/10.33225/pec/18.76.364>
- Peña, J., Weinstein, J., Ansoleaga, M. & Sembler, M. (2022). Profesores jefes, un eslabón clave para los estudiantes en pandemia. Un estudio en seis liceos públicos de Santiago. *Calidad en la Educación*, (56), 325-358. <http://doi.org/10.31619/caledu.n56.1169>
- Ronfeldt, M. & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retentions? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394-410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Sánchez, G., Jara, X. & Verdugo, F. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. *Información tecnológica*, 31(4), 189-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000400189>
- Sikma, L. (2019). Moving beyond induction and mentoring: The influence of networks on novice teacher experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(3), 317-341. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1630998>
- Simonsen, E. (2021, Abril 9). *El 20% de profesores se retira en los primeros 5 años de vida laboral y las especialidades más críticas son educación parvularia y media*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=2206](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2206)
- Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S. & Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Paidós.
- Toro, L. & Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(23), 16-37. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1059>

- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Vaillant, D. & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGrawHill.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Sage.

