

INVESTIGACIONES

## Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?\*

Difficulties in Initiating Teaching: Equality for All?

Dificuldades da iniciação docente: igualdade para todos?

*Andrea Ruffinelli*

Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación.  
Dirección: Erasmo Escala 1825, Santiago, Chile, Teléfono 562 88897100.  
Correo electrónico: aruffine@uahurtado.cl

### RESUMEN

Artículo que aborda la calidad de la formación inicial docente y el nivel de ajuste entre dicha formación y las demandas del ejercicio profesional, a partir de los resultados de un estudio cuantitativo comparativo desarrollado sobre 890 profesores básicos principiantes, egresados de 23 instituciones de educación superior chilenas y 232 de sus empleadores, en términos de las dificultades que experimentan los docentes en su iniciación profesional, distinguiendo diferencias a partir de la selectividad del ingreso a las carreras de pedagogía y de los contextos de iniciación docente.

*Palabras clave:* dificultades iniciación docente, selección estudiantes pedagogía, contextos iniciación docente, calidad formación inicial docente.

### ABSTRACT

This article addresses the quality of initial teacher training and the level of fit between such training and the demands of professional practice. The results of a comparative quantitative study of 890 new qualified primary teachers are presented who were recent graduates of 23 Chilean colleges and 232 of their employers. The article discusses the difficulties experienced by teachers in the beginning of their professional life. The differences are distinguished between the selectivity of admission to teacher education and teacher initiation contexts.

*Key words:* problems start teaching pedagogy student selection, teacher initiation contexts, quality initial teacher training.

### RESUMO

Artigo que aborda a qualidade da formação inicial de professores e o nível de ajuste entre essa formação e as demandas da prática profissional, a partir dos resultados de um estudo comparativo quantitativo de 890 professores noveles chilenos de ensino básico de 23 faculdades e 232 de seus empregadores, em termos das dificuldades vivenciadas pelos professores em sua iniciação profissional, distinguindo as diferenças da seletividade de admissão à formação de professores e contextos de iniciação de professores.

*Palavras chave:* problemas na inserção a docencia, seleção dos alunos de pedagogia, contextos de inserção a docencia, a qualidade da formação inicial de professores.

---

\* Artículo desarrollado a partir de investigación financiada por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE, liderado por la P. Universidad Católica de Chile.

## 1. EL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Existe consenso en reconocer que la formación inicial docente (FID) en Chile no logra los estándares de calidad que precisa, fundamentalmente a partir de los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales que miden logros de aprendizaje; de los bajos resultados en la evaluación docente a profesores que ejercen en el sector municipal, y desde los discretos resultados de la prueba INICIA aplicada a docentes recién egresados, que desde la versión 2010 permite una aproximación a distinciones entre desempeños de docentes de diversas instituciones, y que por ahora muestra heterogeneidad dentro de un escenario básico de precariedad.

Considerando que deberíamos estar en presencia de los efectos del Programa de Fortalecimiento de la FID, impulsado en la década de 1990 por el MINEDUC, y de la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía, iniciativas a partir de las cuales los programas adelantaron e incrementaron sus experiencias prácticas, asumiéndolas como elemento central del proceso formativo, movidas por la necesidad de disminuir la distancia entre dicho proceso y las demandas del sistema escolar (Montecinos *et al.*, 2010); es que parecía pertinente analizar la forma que hoy asume el (des) ajuste entre la FID y las exigencias del ejercicio profesional, a partir de las dificultades que experimentan los profesores principiantes.

En un escenario como el chileno, marcado por una profunda desigualdad y segmentación social y educativa, resulta de interés abordar la calidad de la formación inicial docente y el nivel de ajuste entre dicha formación y las demandas del ejercicio, que se expresaría en términos de las dificultades que experimentan los docentes principiantes en su iniciación profesional, observando distinciones según elementos diferenciadores como el nivel de selectividad del ingreso a las carreras de pedagogía y contextos de iniciación docente.

Si bien la literatura ha definido un cuerpo de dificultades que enfrentan los docentes principiantes, dicho mapa no indica, para nuestra peculiar realidad nacional, la manera en que se distribuyen estas dificultades según la selectividad de las instituciones de educación superior (IES) ni según contextos de iniciación; así como tampoco se refieren a la percepción que de estas dificultades tienen los empleadores de estos docentes. Algunos resultados del estudio que se discute en estas líneas avanzan en esa dirección.

Algunas preguntas que se plantea el estudio: ¿Qué fortalezas y dificultades de desempeño profesional enfrentan los docentes principiantes de educación básica, y cuáles perciben sus empleadores? ¿A qué las atribuyen? ¿Cómo se distribuye la percepción de estas fortalezas y dificultades según tipos de instituciones formadoras y distintos contextos educativos?

## 2. ALGUNOS ELEMENTOS CONCEPTUALES

La idea del desajuste entre la formación inicial y el medio escolar es señalada ya en el Informe de la OCDE del año 2004 (OCDE, 2004) y en el año 2005 por la Comisión sobre FID (MINEDUC, 2005), planteando inquietud ante las limitadas conexiones existentes entre el proceso formativo, el desarrollo profesional y las necesidades de los establecimientos educacionales. Vaillant (2004) describe un escenario de omisión del conjunto de las

relaciones entre FID, ejercicio profesional, y condiciones de desempeño de los docentes, que genera profesionales insuficientemente preparados para el ejercicio de su profesión.

El período de inicio de la trayectoria profesional docente ha sido descrito con una extensión de alrededor de cinco años (Ávalos, 2005), fase crítica en la construcción de la identidad profesional que estaría determinada por el tipo de formación inicial recibida; el tipo de contexto de iniciación docente y la existencia de algún tipo de acompañamiento que facilite la iniciación (Marcelo, 2008).

Durante esta fase de iniciación, los profesores experimentan el desajuste entre la formación y las demandas del desempeño docente, objetivándose en lo que Veenman (1984) acuñó en el concepto ‘choque de realidad’, dando cuenta del impacto que experimentan los profesores principiantes al enfrentarse a situaciones distintas de las que conocían a partir de su formación inicial (Veenman, 1984; Ávalos 2005). El trabajo de Veenman es ampliamente conocido tras elaborar una lista jerarquizada de 24 áreas problemas señaladas por profesores principiantes, identificando como las 3 principales: a) la disciplina de clase, b) la motivación de los estudiantes y c) el trabajo con las diferencias individuales de los estudiantes.

En Chile, Ávalos (2005), detectó que las principales dificultades en el período inicial de ejercicio docente eran: a) el manejo pedagógico de los contenidos de enseñanza y la atención a las diferencias individuales; b) el cansancio físico; c) el manejo de las reglas y rutinas escolares; d) la disciplina y los efectos de políticas y reforma. Por su parte, Flores (2008) indica que los ámbitos en que los profesores principiantes se sienten menos preparados son: a) la interacción con los estudiantes; b) la gestión del aula y la aplicación de los conocimientos desarrollados a lo largo del curso; adicionalmente, señala que los profesores experimentan tensiones entre lo aprendido durante su formación respecto a “teorías pedagógicas” y la “gestión de la realidad” frente a la necesidad de entregar respuestas rápidas y efectivas para lograr el aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto del impacto de los programas de FID en la inserción laboral de profesores principiantes y en las eventuales dificultades que experimenten en este período, existe escasa evidencia empírica, pero parece tener un impacto limitado en su desenvolvimiento y en la forma en que se ejerce la docencia. Como ya se ha mencionado, la crítica reiterada hacia la formación inicial es la distancia entre la teoría y la práctica, siendo objeto de una evaluación negativa dado que no prepara a los futuros docentes para enfrentar las actividades cotidianas del quehacer de la enseñanza (Flores, 2008).

Respecto del impacto del contexto en el desempeño y dificultades de la iniciación docente, Eirín y colaboradores (2009) señalan que el aprendizaje docente depende de la instrucción recibida y del contexto y la cultura en que se desenvuelve el individuo, ya que el conocimiento se construye socialmente. En este sentido, considerar el contexto en el estudio de las dificultades docentes de profesores principiantes se vuelve muy relevante, en tanto constituye un elemento que puede influir en la aparición y/o grado de determinadas dificultades durante el proceso iniciación docente. En la misma línea, Marcelo (cit. en Contreras *et al.*, 2008: 233) plantea que el conocimiento que sustenta el trabajo docente tiene un carácter situado y distribuido, es decir, se construye a través de interacciones sociales en el contexto donde puede aplicarse y se localiza tanto en el mundo académico –durante la formación inicial- como en el mundo profesional, el centro educativo.

Desde esta perspectiva, no es menor que los contextos de iniciación se encuentren determinados por la institución de formación inicial (y con ello, por el nivel socioeconómico),

asumiendo una circularidad en la que los docentes provenientes de entidades menos selectivas, tienden a ejercer en establecimientos con las mismas características que sus instituciones de egreso, que a su vez son establecimientos educativos con las mismas características que los en que ellos cursaron sus estudios básicos y medios. (Ruffinelli y Guerrero, 2009; Meckes y Bascopé, 2010).

### 3. METODOLOGÍA

Se desarrolló un estudio comparativo de naturaleza cuantitativa, sustentado en la aplicación de dos encuestas *online*, durante el segundo semestre del año 2011. Una encuesta estaba dirigida a docentes principiantes, egresados entre los años 2008 y 2010 de carreras de Pedagogía Básica de instituciones de educación superior chilenas, y la otra estaba dirigida a empleadores o jefes directos de los docentes principiantes que respondieron el cuestionario.

Las encuestas abordaron dimensiones relativas a la caracterización educativo-laboral de los principiantes y sus contextos de iniciación, la evaluación de la formación inicial recibida y las dificultades y fortalezas del ejercicio profesional. El diseño muestral fue de naturaleza no probabilística e intencionada, y los análisis estadísticos desarrollados fueron descriptivos e inferenciales mediante análisis de diferencias de medias y correlaciones, a partir de la construcción de índices de selectividad de las instituciones formadoras,<sup>1</sup> contexto de iniciación, satisfacción y dificultades. Los resultados obtenidos no pueden ser generalizados dado el sesgo que introduce la no representatividad de la muestra, y los pequeños n que se registran en algunas categorías, sin embargo, se estima que constituyen un referente valioso para avanzar en el conocimiento de la distribución de las dificultades en la iniciación docente.

### 4. ALGUNOS HALLAZGOS

Los resultados se presentan sobre 890 encuestas respondidas por docentes principiantes egresados de 23 instituciones de educación superior.<sup>2</sup> Los encuestados provienen de cinco

---

<sup>1</sup> Para esto se consideró el criterio básico de la clasificación utilizado por Meckes y Bascopé en que promediaron puntajes PSU de ingreso a carreras de Educación Básica para 3 años, más la aplicación de algunos ponderadores. Si el resultado de este promedio era superior a 550 puntos en cualquiera de los tres años, la carrera se consideraba selectiva. Para este estudio se consideraron los puntajes PSU para 6 años: 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2010, los que fueron promediados, para un mayor ajuste de los datos, sin incluir ponderadores. Adicionalmente, se diseñó una clasificación con 3 tipos de selectividad: selectiva, baja selectividad y no selectiva, a fin de representar mejor la diversidad de la oferta. De este modo, las instituciones que promediaron 550 puntos o más son consideradas Selectivas; las que promediaron entre 450 puntos y 549, son consideradas de Baja Selectividad, y las que promediaron menos de 450 puntos (incluye las instituciones sin requisito PSU), son consideradas No Selectivas.

<sup>2</sup> Instituto Profesional de Chile, Instituto Profesional de Providencia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Andrés Bello, Universidad Arturo Prat, Universidad Autónoma de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Central, Universidad de Ciencias de la Informática, Universidad de

instituciones selectivas (25,1%), de catorce instituciones de baja selectividad (48,9%) y de cuatro instituciones no selectivas (26,1%), reproduciendo, en términos generales, la distribución de instituciones y estudiantes en el sistema de educación superior chileno.

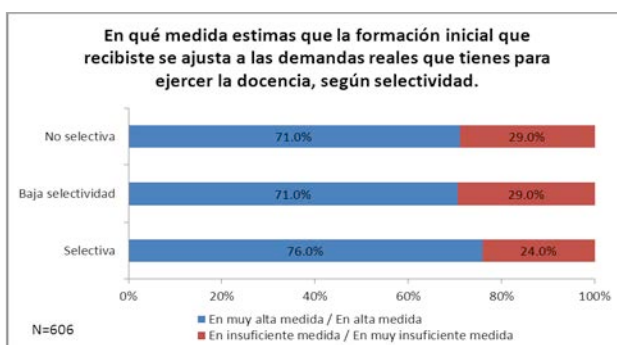
Por su parte, 232 empleadores respondieron la encuesta para la misma cantidad de principiantes egresados de 16 instituciones de educación superior.<sup>3</sup> Se obtuvo información para 80 docentes egresados de IES selectivas (34,5%), 100 docentes egresados de IES de baja selectividad (43,1%) y de 52 docentes egresados de IES no selectivas (22,4%).

#### 4.1. SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

La gran mayoría de los encuestados (85%) se manifiesta ‘satisfecho’ o ‘muy satisfecho’ con su formación inicial docente, sin observarse diferencias según selectividad de la institución formadora. Consecuentemente, un todavía mayor porcentaje (93,7%) se considera ‘bien’ o ‘muy bien preparado’ para ejercer la docencia. Sin embargo, la percepción de estar ‘mal’ o ‘muy mal’ preparado se duplica entre egresados de IES no selectivas en comparación con egresados de IES selectivas, y no se observan diferencias en la autopercepción de preparación para ejercer la docencia según contexto de iniciación.

La percepción de ajuste entre la formación recibida y las demandas reales del ejercicio docente es alta: 72% de los docentes principiantes encuestados estima que el nivel de ajuste es ‘alto’ o ‘muy alto’. Cerca del 80% de sus empleadores coinciden con esta apreciación. Y esta percepción de ajuste es significativamente mayor entre egresados de IES selectivas (casi triplica a la percibida por egresados de IES no selectivas) y entre docentes que se inician en contextos favorables.

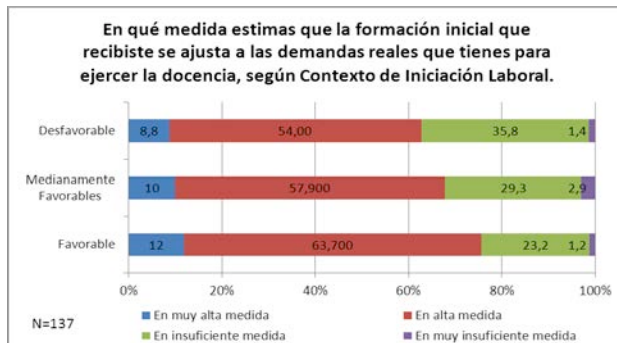
Gráfico 1. Percepción de ajuste entre formación y demandas del ejercicio según selectividad de la IES



Los Andes, Universidad del Bío Bío, Universidad de Los Lagos, Universidad de Tarapacá, Universidad de Las Américas, Universidad del Desarrollo, Universidad del Mar, Universidad del Pacífico, Universidad Diego Portales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad Santo Tomás.

<sup>3</sup> Instituto Profesional de Chile, Instituto Profesional de Providencia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Arturo Prat, Universidad Autónoma de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad de Ciencias de la Informática, Universidad del Bío Bío, Universidad de Los Lagos, Universidad de Tarapacá, Universidad del Desarrollo, Universidad del Mar y Universidad del Pacífico.

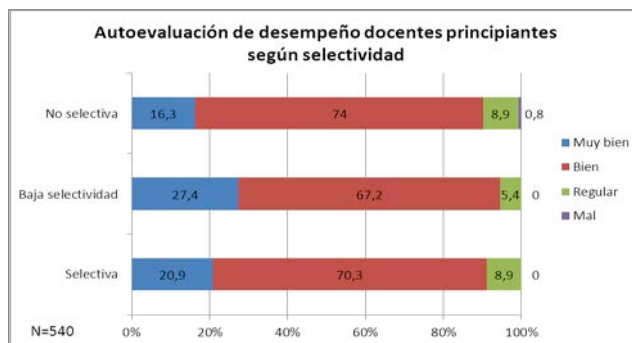
Gráfico 2. Percepción de ajuste entre formación y demandas del ejercicio, según contexto de iniciación



#### 4.2. SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: FORTALEZAS Y DIFICULTADES

La autoevaluación del desempeño docente es muy positiva. 92,5% estima que se desenvuelve ‘bien’ o ‘muy bien’, coincidiendo con sus empleadores: 95% se manifiesta ‘satisfecho’ o ‘muy satisfecho’ con el desempeño del docente principiante, y la satisfacción de los empleadores resulta independiente de la selectividad de la IES en la que se formó el principiante. En cambio, la autoevaluación de los egresados de instituciones de baja selectividad y de los que se inician en contextos más favorables es significativamente mejor que el resto.

Gráfico 3. Autoevaluación del desempeño docente, según selectividad de la IES



#### 4.2.1. SOBRE LAS FORTALEZAS DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Las fortalezas del desempeño<sup>4</sup> las identifican en: a) el ‘Manejo de los estudiantes’ (disciplina, clima, motivación, atención a la diversidad, con un 22% de menciones); que

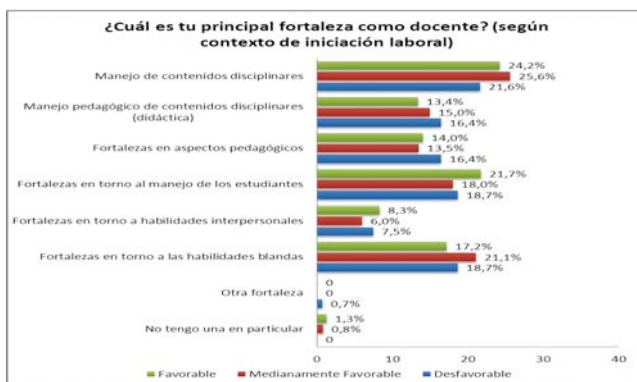
<sup>4</sup> Los profesores principiantes fueron consultados acerca de sus fortalezas y dificultades en 6 ámbitos del desempeño docente, a partir de una serie de indicadores. A continuación los 6 ámbitos:  
 1. Manejo de contenidos disciplinares

se concentra entre egresados de IES de baja selectividad y entre los que se inician en contextos favorables; y b) en el ‘Manejo de contenidos disciplinares’, con 21% de menciones, más frecuente entre egresados de IES selectivas y de baja selectividad.

Gráfico 4. Autopercepción de principal fortaleza docente, según selectividad de la IES



Gráfico 5. Autopercepción de principal fortaleza docente, según contexto de iniciación



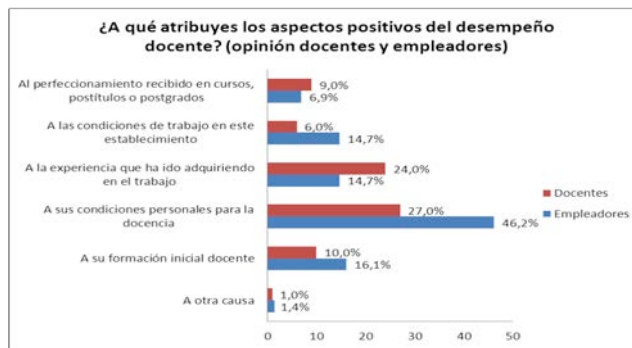
Los egresados de instituciones de baja selectividad y los que se inician en contextos favorables son los que señalan más recurrentemente fortalezas en todos los ámbitos, excepto en ‘Habilidades interpersonales’, donde son los egresados de entidades selectivas los que reportan mayores fortalezas, muy superiores a las de la media.

Las fortalezas son atribuidas por docentes principiantes y empleadores a las ‘condiciones personales’ (cerca de un tercio de los principiantes y casi la mitad de los empleadores

2. Manejo pedagógico de contenidos disciplinares (didáctica)
3. Dificultades en aspectos pedagógicos: Planificación, Currículum, Evaluación, estrategias, metodologías de enseñanza aprendizaje.
4. Dificultades en torno al manejo de los estudiantes (disciplina, clima, motivación, atención a la diversidad)
5. Dificultades en torno a habilidades interpersonales y trabajo colaborativo
6. Dificultades en torno a las habilidades blandas y adaptación al centro educativo (relaciones, manejo de demandas administrativas, normas y procedimientos, adaptación, comunicación oral y escrita).

así lo estima). Sólo el 10% atribuye sus fortalezas a la ‘formación inicial docente’, sin embargo, en el análisis según selectividad, se observa que la atribución de fortalezas varía según la selectividad de la institución de egreso. Los egresados de instituciones de baja selectividad atribuyen sus fortalezas fundamentalmente a sus ‘condiciones personales’ y a la ‘experiencia adquirida’, en tanto que los egresados de entidades selectivas las atribuyen en mucho mayor medida que el resto a su ‘formación inicial’ (22,2%, versus 5,1% entre egresados de entidades de baja selectividad y 4,2% entre egresados de entidades no selectivas), y en menor medida que el resto las atribuyen a las ‘condiciones de trabajo’ (2,6% versus 5,9% entre egresados de entidades de baja selectividad y 7,7% entre egresados de entidades no selectivas), pese a que tienden a ser mucho más favorables que las del resto. En tanto, los egresados de entidades no selectivas atribuyen sus fortalezas más recurrentemente a las ‘prácticas’ durante el proceso formativo y a sus ‘condiciones personales’. Menos de un 6% las atribuye a las ‘condiciones de trabajo’, que parecen operar mejor para explicar dificultades que fortalezas del desempeño.

Gráfico 6. Atribución de fortalezas docentes, comparación principiantes/empleadores



#### 4.2.2. SOBRE LAS DIFICULTADES DE LA INICIACIÓN DOCENTE: NATURALEZA Y NIVEL

Se encontraron asociaciones consistentes entre la naturaleza de las dificultades reportadas por los docentes principiantes y el nivel de selectividad de la IES. En cambio, el tipo de dificultad reportada por los empleadores resultó ser independiente de la selectividad de la IES.

La mayor concentración de dificultades reportadas por los principiantes se encuentra, paradójicamente, en el ámbito del ‘Manejo de los estudiantes’ (también fue señalado como la principal fortaleza, con un 22% de menciones), y son los docentes egresados de instituciones selectivas y los que se inician en contextos más desfavorables quienes reportan significativamente más dificultades en este ámbito: cerca de la mitad de los docentes egresados de IES selectivas señala que se trata de su principal dificultad, en cambio, sólo algo más de la cuarta parte de los docentes egresados de IES de baja y nula selectividad consignan esta dificultad como la principal; y alrededor de un tercio de los principiantes que se inician en contextos más desfavorables.

Las dificultades en ‘Aspectos pedagógicos’ y ‘Habilidades interpersonales’ son mayormente señaladas por egresados de IES de baja selectividad, y aparecen reportando muchas más dificultades en ‘Habilidades blandas’ que el resto del grupo. Los egresados



de instituciones no selectivas reportan en mayor proporción que el resto dificultades en 'Aspectos pedagógicos' y de 'Manejo pedagógico de contenidos disciplinares (didáctica)'.

Gráfico 7. Naturaleza de las dificultades del desempeño en docentes principiantes, según selectividad de la IES

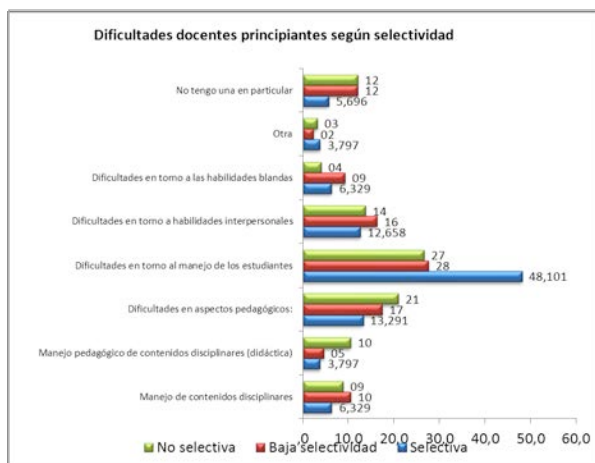


Gráfico 8. Naturaleza de las dificultades del desempeño en docentes principiantes, según contexto de iniciación



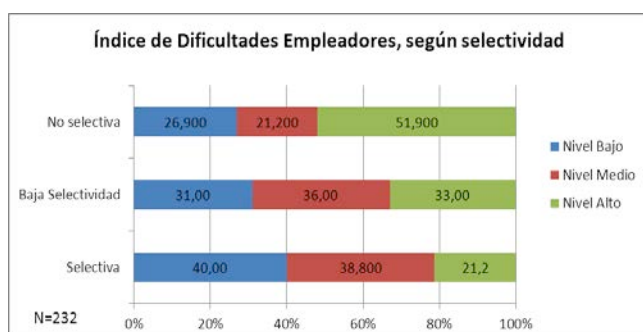
Si el análisis se realiza observando el tipo de dificultades reportadas según el contexto de iniciación docente, la dificultad en el manejo de los estudiantes se incrementa en contextos de iniciación desfavorables. Y los docentes que se desempeñan en contextos favorables mencionan con sustantiva mayor frecuencia que no tienen alguna dificultad en particular.

#### 4.2.3. SOBRE EL NIVEL DE LAS DIFICULTADES DE LA INICIACIÓN DOCENTE

El mayor nivel de dificultades se asocia a iniciación en establecimientos del grupo socioeconómico ‘medio bajo’ y ‘bajo’<sup>5</sup> y en establecimientos cuyos docentes son mayoritariamente jóvenes. Se observa una tendencia a menor nivel de dificultades entre los que llevan más de 2 años ejerciendo, sin embargo, esta diferencia no es significativa.

No se encontraron asociaciones consistentes entre el nivel de dificultades reportadas por los docentes principiantes y la selectividad de la institución formadora. En cambio, los empleadores de docentes egresados de IES selectivas reportan significativamente menos dificultades de desempeño en los principiantes.

Gráfico 9. Índice de dificultades del desempeño en docentes principiantes según selectividad de la IES (empleadores)



Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de dificultades reportado por los profesores principiantes según sexo, edad, dependencia del establecimiento de egreso de educación media, modalidad del establecimiento de egreso de enseñanza media, años de acreditación de la carrera de pedagogía básica cursada, duración de la carrera, modalidad de la carrera (diurna, vespertina, a distancia), resultados institucionales INICIA disciplinar ni pedagógico, ni se encontraron diferencias significativas en el nivel de dificultades según iniciación en establecimientos rurales o urbanos.

#### 4.2.4. SOBRE LA ATRIBUCIÓN DE DIFICULTADES DE LOS DOCENTES PRINCIPIANTES

La atribución más recurrente de principiantes y empleadores para las dificultades de los primeros es a la ‘Falta de experiencia docente’ (alrededor de un tercio de principiantes y más del 45% de los empleadores así lo señala), independientemente de la selectividad de la entidad formadora y del contexto de iniciación, aunque son los egresados de entidades selectivas quienes en mayor proporción las atribuyen a esta causa, y en segundo lugar, aunque muy de lejos, las atribuyen a su ‘formación inicial’. Los egresados de entidades de baja selectividad ubican en segundo lugar las ‘condiciones de trabajo en el establecimiento’, consignadas como segunda causa de dificultades mucho más frecuentemente entre principiantes que se inician en contextos desfavorables.

<sup>5</sup> Según clasificación SIMCE 2010

Gráfico 10. Atribución de dificultades del desempeño (principiantes), según selectividad de la IESIES (empleadores)

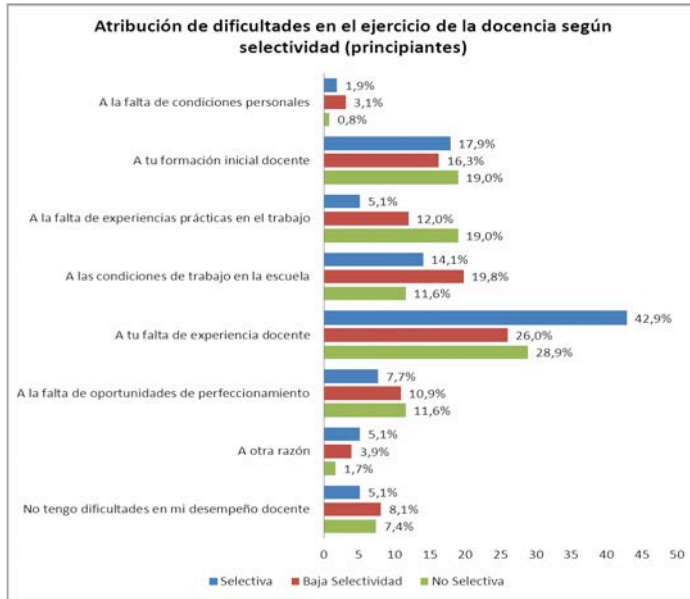
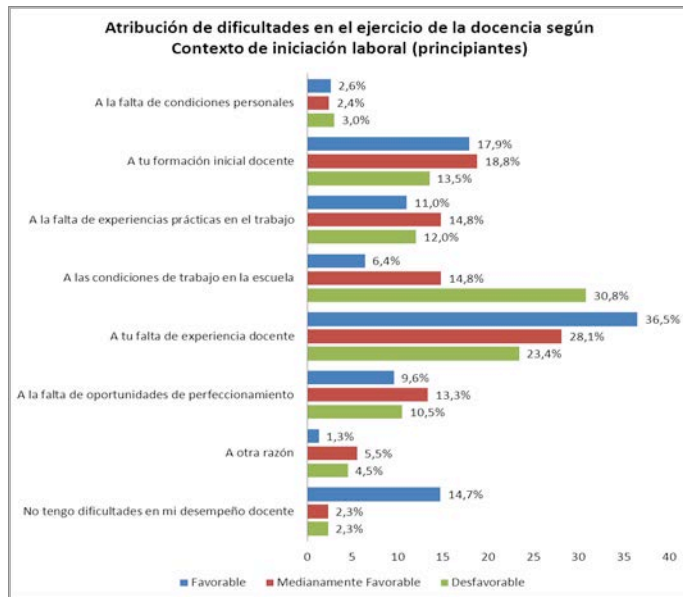


Gráfico 11. Atribución de dificultades del desempeño (principiantes), según contexto de iniciación



## 5. ALGUNOS ELEMENTOS PARA LA DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

Se encontraron asociaciones consistentes entre la naturaleza de las dificultades reportadas por los docentes principiantes y el nivel de selectividad de la institución formadora y entre la naturaleza de estas dificultades y el contexto de iniciación docente. Las dificultades en el ámbito del 'Manejo de los estudiantes' se asocian a egreso de instituciones selectivas y a iniciación en contextos desfavorables: instituciones selectivas y de buena o muy buena reputación que tienen especial dificultad en preparar a sus docentes para el ejercicio en establecimientos que atienden población desventajada.

Las dificultades en 'Aspectos Pedagógicos' se asocian a egreso de instituciones no selectivas y de baja selectividad. Dificultades en 'Habilidades Blandas e Interpersonales' se asocian a egreso de instituciones de baja selectividad, y dificultades en el 'Manejo pedagógico de contenidos disciplinares (didáctica)' se asocian a egreso de instituciones no selectivas; instituciones de baja reputación que muestran debilidad en la formación propiamente pedagógica, junto a una baja capacidad de revertir las debilidades de ingreso de sus estudiantes en el ámbito de las competencias blandas.

En cambio, el nivel de dificultades reportado por los principiantes no se asocia con la selectividad de la institución formadora, sin embargo, el reporte del nivel de dificultades por parte de los empleadores sí se asocia a la selectividad de la IES. Y, consistentemente, con la debilidad reportada en la preparación para atender estudiantes desfavorecidos, se constata asociación entre el nivel de dificultades y la iniciación en establecimientos que atienden a estudiantes de nivel socioeconómico 'bajo' y 'muy bajo'. Cabe recordar que los egresados de entidades selectivas atribuyen, en segundo lugar, sus dificultades a la 'Formación inicial', en tanto los egresados de entidades de baja selectividad, y particularmente los que se inician en contextos desfavorables, aluden, en segundo lugar, al "contexto de iniciación". El problema radica, entonces, fundamentalmente, en la capacidad de la FID de preparar para el ejercicio en contextos desfavorables, que se observa transversalmente entre egresados de distinto nivel de selectividad y reputación.

Otro elemento que se asocia consistentemente a mayores dificultades -en el reporte de los propios docentes principiantes- es una planta docente conformada por una mayoría de profesores jóvenes. Esto concuerda con la atribución de las dificultades, que hacen tanto principiantes como empleadores, a la 'falta de experiencia docente', especialmente si se han iniciado en contextos favorables; y refuerza la idea del valor de la experiencia en la resolución de las dificultades, sin embargo, no se observó una asociación consistente entre experiencia y nivel de dificultades, lo que hace recomendable ampliar el análisis considerando un período más extenso de iniciación. Esta mirada exige, asimismo, profundizar en los efectos de la experiencia de la iniciación, pues si bien es cierto la principal atribución de las dificultades se hace a la 'falta de experiencia', no es claro que los docentes consolidados (con más de 5 años de experiencia) efectivamente superen apropiadamente dichas dificultades, diferenciándose de las que experimentan los docentes principiantes.

Pese a todo lo anteriormente señalado, no se verifica percepción de desajuste entre la FID y las demandas reales del ejercicio entre principiantes ni entre empleadores, la gran mayoría percibe ajuste. Esto podría ser indicativo de un avance sustantivo en la calidad de la formación inicial, sin embargo, la percepción de ajuste se asocia consistentemente a docentes egresados de instituciones selectivas y también a contextos de iniciación

favorables, y la iniciación en este tipo de contextos se asocia a la percepción de no tener dificultades, característica que también se asocia a egresados de IES no selectivas.

Adicionalmente, la percepción de profesores principiantes y sus empleadores acerca de la formación inicial y el desempeño docente es muy positiva, situación incongruente con los resultados de aprendizaje que están evidenciando docentes y estudiantes en las mediciones nacionales estandarizadas, como INICIA y SIMCE. Desde esta perspectiva, se cierne una sombra de duda respecto de la capacidad crítica de los empleadores, transversalmente satisfechos con el desempeño de los docentes principiantes, quienes, en su mayoría, son también profesores formados en el mismo sistema. Si a esto se suma que son los egresados de IES no selectivas quienes se sienten menos preparados para ejercer la docencia, y que son los egresados de IES baja selectividad los que evalúan mejor su propio desempeño, considerando en significativa mayor proporción que el resto que no tienen dificultades y percibiendo en sí mismos más fortalezas que los demás en la mayoría de los ámbitos de desempeño docente -y particularmente en el manejo de contenidos disciplinares y en el de sus estudiantes-, entonces sería posible inferir que algo está ocurriendo en los procesos formativos de instituciones selectivas que tiene como resultado entre sus egresados un mayor nivel de reflexión sobre el quehacer docente, con la consiguiente mayor autocrítica.

Sin embargo, del mismo modo, se podría inferir que esa reflexividad y autocrítica está asociada precisamente a la selectividad de las instituciones formadoras, determinada por las mayores competencias de ingreso de los principiantes a estas entidades, y que a partir de ellas han sido capaces de obtener mayor provecho del proceso formativo. No es menor que las fortalezas del desempeño son atribuidas por principiantes y empleadores más recurrentemente a las 'condiciones personales'. Así es como los egresados de entidades selectivas perciben que sus fortalezas están principalmente, y muy por sobre el resto, en el ámbito de las 'Habilidades interpersonales', que podrían ser lógicamente asociadas a unas competencias previas al proceso de formación inicial docente, ligadas a la pertenencia a estratos socioeconómicos más altos, en lugar de asumir como fortalezas competencias del ámbito pedagógico, desarrollables más estrictamente en un proceso formativo en tal sentido.

Finalmente, el hecho que el 'Manejo de los estudiantes' sea señalado tanto como la principal fortaleza como la principal dificultad, junto al 'Manejo de contenidos disciplinares', tan distante, esto último, de lo que muestran los resultados de mediciones como la prueba INICIA -que sistemáticamente ha venido dando cuenta de la presencia de un nivel de conocimientos disciplinares bastante precario entre los egresados de carreras de pedagogía básica, observándose el año 2011 que cerca del 70% de los recién egresados alcanza resultados insuficientes para ejercer la docencia en este aspecto-,<sup>6</sup> refuerza la duda sobre la existencia de procesos formativos heterogéneos o sobre si lo que existe son perfiles de estudiantes de pedagogía heterogéneos que mantienen inalteradas características como ésta tras su formación inicial, exigiendo la urgencia de acciones de regulación del sistema nacional de formación de profesores.

Esto configura un escenario que asimismo exige indagar si las dificultades de la iniciación docente se relacionan más con debilidades estructurales de los procesos

<sup>6</sup> Evaluación INICIA, Presentación de resultados 2011, CPEIP, MINEDUC. <http://www.evaluacioninicia.cl/docs/INICIA06-05-12rva-VFi-GW.pdf>

formativos, independientemente de las competencias básicas de los estudiantes de pedagogía al ingreso a la carrera; es decir, que no logran agregar valor ni siquiera a estudiantes de pedagogía que cuentan con un nivel aceptable de competencias básicas al inicio del proceso formativo; o si más bien dice relación con una falta de capacidad de los itinerarios formativos para compensar las debilidades en las competencias de ingreso de los estudiantes de pedagogía, pero observándose itinerarios provechosos que efectivamente agregan valor a los estudiantes con buenos niveles de competencias básicas de ingreso y los transforma en docentes idóneos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B., B. Carlson & P. Aylwin (2005). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas. Proyecto Fondecyt N° 1020218.
- Contreras, I., Montecinos, C., Walker, H., Núñez, C., Rittershausen, S., & Solís, M. C. (2008). Caracterización de la formación práctica en las carreras de pedagogía en educación media: Estudio de casos múltiples. Presentación en el 1 Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Universidad de Sevilla.
- Eirín, R., García, H.M., & Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio Exploratorio. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.13, n.1, 2-15.
- Flores, A. (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.
- Marcelo, C. (2008). "Políticas de inserción a la docencia": De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo C., *El profesorado principiante inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Meckes, L. and Bascopé, M. (2012). Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System. *Education Policy Analysis Archives*, 20 (30). (En proceso)
- Ministerio de Educación. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M.C., Núñez, C., Contreras, I. & Rittershausen, S. (2010). Lineamientos para el diseño del currículum del área de formación práctica de las carreras de pedagogía. En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233-256). Santiago: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Oficina Regional para América Latina de UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. Chile:OCDE.
- Ruffinelli, A. y Guerrero A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, n.31, 19-44.
- Vaillant, D. (2004) Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Documento PREAL N°31.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol.54, n.2, 143-178.