

biblioteca
latinoamericana
educación

El profesorado principiante

Inserción a la docencia

Carlos Marcelo (coord.)

b
e
20

OCTAEDRO

Carlos Marcelo (Coord.)

EL PROFESORADO PRINCIPIANTE

INSERCIÓN A LA DOCENCIA

_____ **OCTAEDRO** _____
BARCELONA - BUENOS AIRES - MÉXICO

Biblioteca Latinoamericana, núm. 20
Colección dirigida por José Manuel Esteve y Ángel I. Pérez

Primera edición: diciembre de 2008

© Carlos Marcelo, 2008

© Derechos exclusivos de esta edición
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
Bailen, 5 - 08010 Barcelona
www.octaedro.com

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

ISBN: 978-84-8063-352-9
Edición electrónica

Índice

CAPÍTULO 1

«Políticas de inserción a la docencia»: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. CARLOS MARCELO GARCÍA	7
--	---

CAPÍTULO 2

La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. MARIA ASSUNÇÃO FLORES	59
---	----

CAPÍTULO 3

Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. JOSÉ CORNEJO A.	99
---	----

CAPÍTULO 4

El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. LILY ORLAND-BARAK.....	155
--	-----

CAPÍTULO 5

El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. CRISTINA MAYOR RUIZ.....	177
--	-----

CAPÍTULO 6

Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. MARCELA B. ZEBALLOS	211
--	-----

CAPÍTULO 7

El profesor principiante en las aulas escolares en Estados Unidos: retos y posibilidades. CONCEPCIÓN M. VALADEZ Y MARCO A. DÍAZ.....	241
---	-----

Bibliografía	273
---------------------------	-----

CAPÍTULO 1

«Políticas de inserción a la docencia»: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente

CARLOS MARCELO GARCÍA. Universidad de Sevilla

1. Introducción: Los profesores cuentan

Vivimos tiempos de cambios. Cambios sociológicos, económicos, de valores, demográficos, culturales, etc. que están desafiando constantemente la capacidad de equilibrio, integración e innovación de nuestras sociedades y sistemas. Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y con la capacidad de innovación y emprendimiento que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad, lo que nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

¿En qué afectan estos cambios a las escuelas y al trabajo que en ella desarrolla el profesorado? ¿Cómo debemos repensar el trabajo del docente en estas nuevas circunstancias? ¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores? ¿Qué características debería de tener la profesión docente en el siglo XXI para ser realmente una profesión del conocimiento? (2002).

Las preguntas anteriores configuran todo un conjunto de preocupaciones que está llevando a muchos académicos, profesionales, investigadores,

padres y docentes, etc. a pensar en que la escuela tiene que dar respuestas a los desafíos que se le avecinan. Respuestas que vayan directamente relacionadas con la capacidad de ofrecer la mejor educación a la que todos los alumnos tienen derecho (Darling-Hammond, 2001). Y para ello volvemos la vista hacia el profesorado que trabaja codo a codo con nuestros estudiantes.

Recientes informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Ya el mismo título del informe que la OCDE ha publicado recientemente nos llama la atención: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Se afirma en el título que los profesores cuentan, importan para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos. Se afirma en este informe que:

Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo. (OCDE, 2005, p. 12)

Este informe viene a mostrar la preocupación internacional en relación con el profesorado, con las formas de hacer de la docencia una profesión atractiva, con cómo mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de su carrera.

Más recientemente, en el documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, que se está celebrando en estos momentos en Buenos Aires, se viene a afirmar que «los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región» (p. 49).

Paralelamente al estudio de la OCDE, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) ha hecho público el informe que intenta resumir los resultados de la investigación sobre la formación del profesorado, así como hacer propuestas de política educativa acordes con estos resultados. Se afirma que: «en toda la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los

alumnos y en la eficacia de la escuela» (Cochran-Smith y Fries, 2005, p. 40). En la misma línea, Darling-Hammond (2001) afirmaba que el aprendizaje de los alumnos «depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer».

Si el papel del profesorado sigue siendo crucial, a pesar del amplio desarrollo de los recursos tecnológicos disponibles hoy en día, resulta fundamental plantearnos de nuevo de qué manera conseguimos que el profesorado se siga enamorando de su profesión y siga contribuyendo al desarrollo de sus escuelas y de los alumnos. Para responder a estas preguntas no partimos de cero. Cómo se aprende a enseñar ha sido una constante en la preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas. Cientos de investigaciones y decenas de revisiones se han llevado a cabo para intentar comprender este proceso. Tanto en el tercer (Wittrock, 1986) como en el cuarto *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001) encontramos capítulos en los que se revisa y sintetiza el conocimiento sobre los profesores, su formación y desarrollo. Igualmente en los *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, 1990 y Sikula, 1996), pasando por el *International Handbook of Teachers and Teaching* (Biddle, 1998), el *International Handbook of Educational Change* (Hargreaves, Lieberman, Goodson y Hopkins, 1998), o el *Handbook of Educational Psychology* (Berliner y Calfee, 1996) se aborda de manera más o menos amplia la investigación sobre el aprendizaje de los profesores. Estos libros, así como revisiones más recientes, aparecidas en revistas especializadas, como la de Wilson y Berne (1999), Feiman-Nemser (2001), Putnam y Borko (1998), Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998), Zeichner (1999) o Cochran-Smith y Zeichner (2005) nos permiten configurar un panorama bastante actualizado respecto al conocimiento acumulado sobre el proceso de aprender a enseñar, así como de sus luces y sombras. A partir de estas amplias revisiones uno puede situarse y encontrar conocimiento acumulado suficiente para poder empezar a dar respuesta a la pregunta ¿cómo se aprende a enseñar? Dado que no puede ser intención del que escribe resumir lo que en centenares de páginas otros investigadores ya han revisado, y debido a la concreción necesaria del informe que se nos ha solicitado, vamos a centrarnos en una de las etapas más importantes pero también más desatendidas del proceso de aprender a enseñar: el periodo de inserción profesional.

1.1 El proceso de convertirse en profesor: un continuo de aprendizaje a lo largo de la vida

Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son «vasos vacíos». Como ya investigara Lortie (1975), las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que los ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (Pajares, 1992).

La formación inicial del profesorado ha sido objetivo de múltiples estudios e investigaciones (Cochran-Smith y Fries, 2005). En general, se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas a su organización burocratizada, al divorcio entre la teoría y la práctica, a la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, a la escasa vinculación con las escuelas (Feiman-Nemser, 2001b) están haciendo que ciertas voces críticas propongan reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza. Es el caso del reciente informe de la OCDE al que ya hemos hecho referencia anteriormente. En concreto, se afirma que:

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores...Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial. (OCDE, 2005, p. 13)

Frente a estas propuestas, viene bien recordar el excelente artículo escrito por David Berliner (2000) en el que refuta una docena de críticas que habitualmente se hacen a la formación inicial del profesorado (como, por ejemplo, que para enseñar basta con saber la materia, que enseñar es fácil, que los forma-

dores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas, que en la enseñanza no hay principios generales válidos, etc. Críticas, desde el punto de vista del autor, interesadas y con una visión bastante estrecha de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del profesorado. Dice Berliner: «creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprende a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua» (370). En este proceso la formación inicial juega un papel importante y no baladí o sustituible como algunos grupos o instituciones están sugiriendo.

Los profesores, en su proceso de aprendizaje, pasan por diferentes etapas. De todas estas fases la que más nos interesa en este informe es la que se inicia con los primeros contactos con la realidad de la escuela, asumiendo el papel profesional reservado a los docentes. Bransford, Darling-Hammond, y LePag (2005) han planteado que, para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes, es conveniente pensar en los profesores como **expertos adaptativos**, es decir, personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son cambiantes y cada más se requieren personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación.

Existe un prolongado debate en relación a la caracterización de la docencia como profesión. Una de las claves de este debate se refiere a la forma en que la propia profesión cuida o no la inserción de los nuevos miembros. Darling-Hammond *et al.* plantean al respecto que:

En otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de profesionales con más conocimiento y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de los principiantes y de los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera de los nuevos profesores que sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación. (1999, p. 216)

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes

se puede organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden.

1.2 Llegar a ser un profesor adaptativo

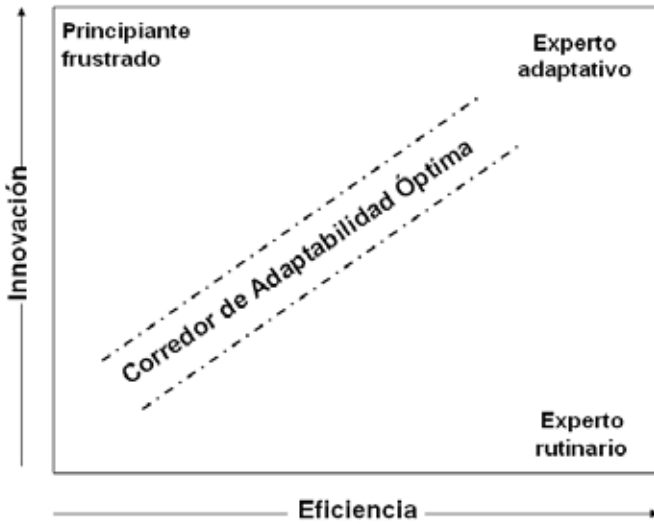
En relación a este aspecto, las investigaciones han querido establecer diferencias entre profesores en función de la edad, así como de lo que se ha denominado *expertise*. Y, esta evolución, salvo en casos excepcionales, se ha comenzado a analizar a partir del primer año de experiencia docente. Por una parte tenemos aquellos estudios que intentan comprender el proceso de convertirse en experto, y por otra aquellos estudios que analizan qué hacen y qué caracteriza a los profesores expertos. Dentro de estos estudios ha sido clásico el contraste entre los profesores expertos y los principiantes. Hay que señalar que cuando hablamos del profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un «elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante» (Bereiter y Scardamalia, 1986, p. 10). Así, la competencia profesional del profesor experto no se consigue a través del mero transcurrir de los años. No es totalmente cierto, como señala Berliner, que la simple experiencia sea el mejor profesor. Si no se reflexiona sobre la propia conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y conducta experta (Berliner, 1986).

Según Bereiter y Scardamalia, los sujetos expertos –en cualquiera de las áreas– tienen en común las siguientes características: complejidad de las destrezas, es decir, el experto realiza sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja que la del principiante, ejerciendo un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso, que se desarrolla de manera más automática en el caso del principiante. En segundo lugar figura la cantidad de conocimiento que el experto posee en relación al principiante, que posee menos conocimientos. En tercer lugar señalan la estructura del conocimiento. Para Bereiter y Scardamalia, «los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento “superficial”, unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí. Los expertos, por otra parte, tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel» (1986, p. 12). La última característica que diferencia a expertos de principiantes es la repre-

sentación de los problemas: el sujeto experto atiende a la estructura abstracta del problema y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria. Los principiantes, por el contrario, están influidos por el contenido concreto del problema y, por tanto, tienen dificultades para representarlo de forma abstracta (Marcelo, 1999c).

Conocemos por lo tanto que los profesores expertos notan e identifican las características de problemas y situaciones que pueden escapar la atención de los principiantes. El conocimiento experto consiste en mucho más que un listado de hechos desconectados acerca de determinada disciplina. Por el contrario, su conocimiento está conectado y organizado en torno a ideas importantes acerca de sus disciplinas. Esta organización del conocimiento ayuda a los expertos a saber cuándo, por qué, y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una situación particular.

Bransford, Derry, Berliner y Hammersness (2005) han planteado la necesidad de establecer una diferencia entre el «experto rutinario» y el «experto adaptativo». Ambos son expertos que siguen aprendiendo a lo largo de sus vidas. El experto rutinario desarrolla un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su vida cada vez con mayor eficiencia. Por el contrario, el experto adaptativo tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. Estos autores plantean una idea que desde mi punto de vista es bien interesante para entender el proceso de inserción profesional y como consecuencia programar acciones formativas para los profesores principiantes.



Así, plantean que hay dos dimensiones relevantes en el proceso de convertirse en un profesor experto: innovación y eficiencia. Los desarrollos en una sola dimensión puede que no apoyen un desarrollo adaptativo. La investigación muestra que la gente se beneficia más de oportunidades de aprendizaje que hacen balance entre las dos dimensiones dentro del corredor de desarrollo óptimo. Muchos programas están adoptando una idea de *expertise* adaptativa como estándar de desarrollo profesional.

En el caso de los profesores principiantes, la dimensión **eficiencia** juega un papel psicológico importante. En cualquier área de conocimiento o nivel, los profesores principiantes a menudo quieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas de forma eficiente. Los profesores principiantes quieren aprender cómo gestionar la clase, cómo organizar el currículo, cómo evaluar a los alumnos, cómo gestionar grupos... En general están muy preocupados por los «cómo» y menos por los porqué y los cuándo. Aunque esta dimensión procedimental sea importante, la investigación nos muestra que por sí sola no conduce a un desarrollo profesional docente eficaz, a menos que se acompañe por la dimensión **innovación** que representa la necesidad de ir más allá de las habilidades orientadas a la eficiencia y adaptarse a nuevas situaciones.

2. Los problemas de los profesores principiantes

La inserción profesional en la enseñanza, como venimos comentando, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es éste el concepto de inserción que asume Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en éste ámbito: «definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores» (1996, p. 115).

Conviene insistir en esta idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Britton, Paine, Pimm, y Raizen, 2002). El periodo de inserción

y las actividades propias que le acompañan varían mucho entre los países. En algunos casos se reducen a actividades burocráticas y formales. En otros casos, como veremos más adelante, configuran toda una propuesta de programa de formación cuya intención es asegurar que los profesores entren en la enseñanza acompañados por otros que pueden ayudarlos.

Los profesores principiantes tienen, según Feiman (2001b) dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que el primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 1999a).

El periodo de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Se trata de un periodo importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores, por ello surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año los profesores son principiantes y, en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional (Esteve, 1997).

Ya resulta clásico el trabajo desarrollado por Simon Veenman (1984) quien popularizó el concepto de «choque con la realidad» para referirse a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje –del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos–, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado «choque con la realidad». Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional. Valli (1992) plantea que son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de forma-

ción, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza, los problemas que más amenazan a los profesores principiantes. En una revisión más reciente Britton *et al.* (1999) y Serpell (2000) confirman que los problemas encontrados por Veenman siguen siendo actuales: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente.

Los primeros años de docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del «oficio» de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases. Significan también un momento de socialización profesional. Es durante las prácticas de enseñanza cuando los futuros profesores empiezan a conocer la «cultura escolar» (Kennedy, 1999). Pero es durante el periodo de inserción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad. En este momento, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización «es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización» (Van Maanen y Schein, 1979, p. 211).

Pero la realidad cotidiana del profesorado principiante nos indica que muchos profesores abandonan y lo hacen porque están insatisfechos con su trabajo debido a los bajos salarios, a los problemas de disciplina con los alumnos, a la falta de apoyo, y a las pocas oportunidades para participar en la toma de decisiones. Decía Cochran-Smith que «Para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los profesores necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje profesional en lugar de hacerlo de forma aislada» (Cochran-Smith, 2004, p. 391). Ahondando en las causas, la Nacional Comisión on Teaching and America's Future (1996) estableció cinco razones por las cuales los profesores abandonan la docencia:

- porque se les asigna la enseñanza de los alumnos con mayores dificultades
- porque se les inunda con actividades extracurriculares
- porque se les pone a enseñar en una especialidad o nivel diferente al que posee
- porque no reciben apoyo desde la administración
- porque se sienten aislados de sus compañeros (Horn, Sterling, y Subhan, 2002).

2.1 Los profesores principiantes y la cultura profesional

El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. Sabar (2004) hace el símil entre los procesos de socialización del profesor principiante y de los inmigrantes. Igual que los inmigrantes, que se desplazan a un país cuya lengua normalmente no conocen, con su cultura y normas de funcionamiento, así «el profesor principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos. En este sentido, los profesores principiantes parecen recordar a los inmigrantes que abandonan una cultura familiar para moverse a un lugar atractivo y a la vez repelente» (Collis y Winnips).

Otros investigadores que han revisado el periodo de inserción, así como los programas que se han puesto en marcha, han sido Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998). Después de su revisión concluyen que ha habido mucha investigación sobre el primer año de enseñanza, confirmándose la visión ampliamente extendida de que este año supone un choque cultural para los profesores principiantes, especialmente para los que están peor preparados. Un aspecto negativo que señalan los autores es el siguiente:

encontramos una población homogénea de profesores principiantes intentando aprender a enseñar a una población heterogénea de alumnos en las escuelas. También encontramos muchos programas que tiene muy poco efecto sobre las creencias fuertemente asentadas acerca de la enseñanza que los profesores traen a sus programas de formación. Tales programas frecuentemente parecen tener propósitos cruzados con las experiencias que los profesores en formación se encuentran durante sus prácticas de enseñanza y su primer año como docentes. (159)

Estos programas sólo cumplen una función burocrática pero no contribuyen a crear una identidad profesional en los docentes.

En este proceso de inserción en una nueva cultura (en muchos casos no tan nueva ya que algunos aspectos resultan reconocibles debido a las miles de horas de *aprendizaje por observación* como alumnos), los profesores principiantes abandonan conocimientos adquiridos en su formación inicial. En un informe sobre la formación del profesorado en Europa, Buchberger, Campos, Kallos, y Stephenson, (2000) concluyen que muchos aspectos positivos de la formación inicial del profesorado se pierden cuando los profesores principiantes llegan a las escuelas. Afirman que «Aunque esta pérdida de competencia significa una pérdida de recursos individuales y públicos, no ha llevado aun a un esfuerzo sistemático en la mayor parte de los estados miembros de la Unión Europea. Además, la mayoría de las escuelas en toda Europa aun no han desarrollado una “cultura de la inserción” para los profesores principiantes» (54).

2.2 ¿Qué ocurre cuando los profesores principiantes desertan?

La consecuencia de desatender los problemas específicos que se encuentran los profesores principiantes está resultando muy cara en un elevado número de países: el abandono de la docencia. Haciendo referencia de nuevo al informe de la OCDE (2005) (*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*), se viene a informar que en algunos países una gran cantidad de profesores principiantes dejan la profesión dentro de los primeros años de enseñanza. El abandono es particularmente alto en escuelas de zonas desfavorecidas, suponiendo un alto coste social y personal. Por eso se ha convertido en una prioridad política reducirlo. Aun cuando los profesores principiantes no abandonen la enseñanza, un comienzo con dificultades en su carrera docente puede reducir su confianza en la profesión y puede que los alumnos y las escuelas se resientan.

Y esto es particularmente importante ya que, como nos dice el informe de la OCDE:

en algunos países, en los próximos cinco a diez años se incorporará a la profesión un número de profesores mucho mayor que en los pasados veinte años. Por una parte, la llegada al mercado de numerosos profesores nuevos con capacidades actualizadas e ideas frescas ofrece la posibilidad de renovar sustancialmente las escuelas. Además, brinda la ocasión

de liberar recursos para la capacitación, porque un profesorado joven supone menor presión presupuestaria. Sin embargo, por otra parte, si la docencia no se percibe como una profesión atractiva y no cambia en sus aspectos fundamentales, se corre el riesgo de que vaya disminuyendo la calidad de los centros educativos, y sería difícil recuperarse de una espiral de deterioro. (OCDE, 2005, p. 8)

Por tanto actualmente los sistemas educativos tienen planteados dos problemas: ¿cómo conseguir que la docencia sea una profesión atractiva? y ¿cómo conseguir mantener en la docencia al mayor número posible de buenos profesores? Ambos problemas están interrelacionados y sus soluciones, aunque diferentes, resultan complementarias. La realidad muestra que países como Bélgica, Suiza, Hungría, Finlandia, Dinamarca o Irlanda están teniendo serias dificultades para incorporar a docentes en materias como tecnología, matemáticas, ciencias o idiomas en la enseñanza secundaria. Cuando esto ocurre la consecuencia es que acceden a la docencia profesores con menor calificación de la exigida, que se amplía el número de alumnos por aula, se doblan grupos o bien se dejan de impartir esas asignaturas. Como podemos imaginar, ninguna de estas opciones es deseable en tanto que todas suponen una merma de la calidad de la enseñanza y, como consecuencia, representan un elemento en contra para atraer a la docencia a nuevos candidatos.

3. Mejorar la retención y la calidad docente a través de los programas de inserción profesional

Como hemos visto, los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión. Tradicionalmente, el periodo de inserción profesional en la docencia se ha considerado según el modelo «nada o húndete» o, como yo mismo lo denominaba en otro trabajo, «aterriza como puedas» (Marcelo, 1999a). En realidad, si observamos cómo las profesiones incorporan y socializan a los nuevos miembros nos daremos cuenta del grado de desarrollo y estructuración que estas profesiones tienen. No es común que un médico recién egresado deba de realizar una operación de trasplante de corazón. Ni mucho menos que a un arquitecto con poca experiencia se le asigne la construcción de un edificio de viviendas. No digamos de un piloto con pocas horas de vuelo que se le deje comandar un Airbus 340. Podríamos poner más ejemplos que nos mostrarían

que las profesiones intentan proteger su propio prestigio y la confianza de la sociedad y de sus clientes asegurándose que los nuevos miembros de la profesión tienen las competencias apropiadas para ejercer el oficio. Algo así ocurría en la Edad Media con los gremios.

¿Qué podríamos pensar de una profesión que deja para los nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles? Algo así ocurre en la enseñanza. En general se ha venido reservando a los profesores principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los profesores con más experiencia han desechado. Pero esta realidad empieza a cambiar sobre todo motivada por las causas que anteriormente hemos expuesto y que tienen que ver con el diagnóstico hecho por los informes internacionales que muestran que o cuidamos los primeros años de enseñanza o tendremos que replantear la función de la escuela en nuestra sociedad. El informe de la OCDE al que me he referido a lo largo de este trabajo lo deja claro cuando afirma:

Incluso en los países donde no tienen problemas para incorporar a profesores, la falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un costo a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los profesores principiantes con la enseñanza. (OCDE, 2005, p. 117)

En un reciente libro titulado *Comprehensive Teacher Induction*, Britton, Paine, Pimm y Raizen (2003) han realizado una revisión de programas de formación de profesores principiantes en diferentes países a los que nos referiremos más adelante. Pero han aportado la idea de que los programas pueden ser buenos o no dependiendo no sólo de las actividades que incluyan, sino de los compromisos públicos que asuman, de las metas que se planteen, así como de los esfuerzos y dinámicas que pongan en marcha.

Los programas de inserción profesional para los profesores principiantes están representando una verdadera alternativa a lo que hemos denominado «ateriza como puedas». Hay que aclarar que los programas de inserción han de entenderse como una propuesta específica para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como de la de formación en servicio. En relación con los programas de inserción, los estudios muestran que hay una gran varie-

Características de los programas	Inserción limitada	Inducción comprehensiva
Metas	Centrada en la orientación al profesor, apoyo, enculturación, retención	También promueve un aprendizaje en la carrera, mejora la calidad de la enseñanza
Políticas	Proporciona una participación opcional y escaso tiempo, a menudo sin remuneración	Requiere la participación y proporciona adecuado tiempo remunerado
Diseño del programa	Utiliza un limitado número de personal de apoyo y actividades para la inserción	Planifica un sistema de inserción que implica un conjunto de actividades y recursos complementarios
Inserción como una fase de transición	Entiende la inserción como una fase aislada, sin atención explícita al conocimiento previo de los profesores o a su desarrollo futuro	Considera la influencia de la formación del profesorado y el desarrollo profesional en diseño del programa de inserción
Condiciones iniciales del profesorado	Se presta poca atención a las condiciones iniciales del profesor	Se presta atención a los cursos que se le asignan a los profesores principiantes, a los alumnos, las actividades no docentes
Nivel de esfuerzo	Invierte poco esfuerzo en general, o bien el esfuerzo se concentra en pocos sujetos	Requiere un esfuerzo sustancial
Recursos	No proporciona recursos suficientes para conseguir las metas del programa	Proporciona recursos adecuados para conseguir las metas del programa
Niveles del sistema educativo implicados	Implica a algunos niveles del sistema, en general aislados	Implica a los niveles más relevantes del sistema
Amplitud del programa	Un año o menos	Más de un año
Recursos de apoyo	Principal o exclusivamente un mentor	Utiliza múltiples y complementarios recursos
Condiciones para los principiantes y el personal de apoyo	Normalmente atienden las condiciones de aprendizaje de los profesores principiantes	También proporcionan buenas condiciones y formación para el personal de apoyo
Actividades	Utiliza pocos tipos de actividades de inserción	Utiliza un conjunto articulado y variado de actividades

dad en cuanto a características y contenidos. La duración y la intensidad son dos aspectos importantes. Los programas de inserción pueden variar desde una simple reunión a principio de curso a programas muy estructurados que implican múltiples actividades. Unos están diseñados para hacer crecer a los profesores principiantes mientras que otros están orientados hacia la evaluación y remediar fallos (Smith e Ingersoll, 2004).

3.1 La investigación sobre los programas de formación y su eficacia

Los primeros años de enseñanza deben ser una oportunidad para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, que sean capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Hamerness, Darling-Hammond y Bransford (2005) han revisado la investigación sobre aprendizaje del profesorado y sintetizan algunos principios que pueden servir de guía para organizar la formación de los profesores principiantes:

- Los profesores principiantes llegan al aula con preconcepciones acerca de cómo funciona el mundo y la enseñanza. Estas preconcepciones, desarrolladas a través de lo que se ha denominado «aprendizaje de observación», condicionan lo que aprenden. Si no se tiene en cuenta esta orientación inicial, es posible que fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información, o puede que los asuman con un propósito sólo de evaluación.
- Para desarrollar competencias en una determinada área los profesores deben: tener una profunda fundamentación de conocimiento teórico; comprender hechos e ideas en el contexto de ese marco conceptual; organizar el conocimiento de forma que facilite su recuperación y acción.
- Un enfoque de instrucción metacognitivo puede ayudar a los profesores a aprender a controlar su propio aprendizaje, proporcionándoles herramientas para analizar sucesos y situaciones que les permitan comprender y manejar situaciones complejas en la vida del aula.

¿Cuáles son las conclusiones que podemos extraer de las revisiones acerca de los programas de formación del profesorado? Quizás hay un resultado evidente y es que el paradigma tradicional mediante el cual la formación continua se organiza en torno a unidades discretas de conocimientos o habilidades, impartidas por expertos, en lugares alejados de las escuelas, con una duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica, no tiene ninguna posibilidad de cambiar ni las creencias ni las prácticas docentes de los enseñantes. Joyce encontró que las posibilidades de implantación de cambios siguiendo este modelo eran del 15% (Richardson y Placier, 2001).

¿Cómo podemos desarrollar programas de formación que afecten a los profesores principiantes mejorando su práctica docente? Feiman (2001b) concretaba una idea que ya ha venido tomando cuerpo gracias a otros investi-

gadores y formadores: el hecho de que los profesores deben aprender **en la práctica**. Los profesores necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Pero aprender en la práctica no es un proceso que se dé naturalmente. Ball y Cohen (1999) establecen tres condiciones para poder esperar algún aprendizaje a partir de la experiencia práctica: a) los profesores tienen que aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación, eso significa indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y piensan y cómo comprenden lo que se les ha enseñado; b) los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica, y c) los profesores necesitan aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos. Desde su punto de vista, «la clave de nuestra respuesta es que estar centrado en la práctica no necesariamente implica situaciones en las aulas en tiempo real» (14). Es decir, para aprender, los profesores necesitan utilizar ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, casos multimedia, observaciones de enseñanza, diarios de profesores y ejemplos de tareas de los alumnos. Estos materiales podrían permitir que los profesores indagaran acerca de la práctica, que analizaran la enseñanza.

Hawley y Valli (1999) han revisado la literatura de investigación en relación con la eficacia de los programas de formación del profesorado, llegando a sistematizar una serie de ocho principios que deberían dirigir la práctica del desarrollo profesional. Son los siguientes:

- **Principio Uno: Metas y Aprendizaje de los alumnos.** La formación del profesorado debería estar orientada por un detallado análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- **Principio Dos: Implicación del profesorado.** La formación del profesorado debería implicar a los profesores en la identificación de sus necesidades de formación. Esta implicación incrementa la motivación y el compromiso del profesorado en lo que aprende.
- **Principio Tres: Centrada en la escuela.** La formación del profesorado debería centrarse en la escuela y en el reconocimiento y solución de problemas auténticos e inmediatos.
- **Principio Cuatro: Resolución de problemas de forma colaborativa.** La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades de aprendizaje que relacionen las necesidades individuales con las colectivas de forma que los profesores se enfrenten a la resolución de problemas comunes de forma colaborativa.

- **Principio Cinco: Continuidad y Apoyo.** La formación del profesorado debería ser continua y evolutiva, implicando seguimiento y apoyo que permita que los profesores continúen aprendiendo.
- **Principio Seis: Riqueza de información.** La formación del profesorado debería de incorporar la evaluación de múltiples fuentes de información tanto de los propios profesores como de los estudiantes.
- **Principio Siete: Fundamentación teórica.** La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades para una mayor fundamentación teórica acerca del conocimiento y habilidades a adquirir. Estas oportunidades deberían ayudar a los profesores a (re)considerar sus creencias y práctica habituales.
- **Principio Ocho: Parte de un proceso de cambio más comprensivo.** La formación del profesorado debería integrarse dentro de un proceso de cambio más amplio y comprensivo que mejore el aprendizaje de los alumnos.

3.2 ¿Bajo qué condiciones tienen éxito los programas de inserción?

Algunos de los principios anteriores han sido también destacados y matizados por otros investigadores en el campo del desarrollo profesional de los profesores. Uno de los aspectos que destacan es la importancia del trabajo colaborativo entre los profesores. Así lo hacía Hargreaves (2003) al demandar de los profesores un nuevo profesionalismo para que sean los catalizadores de la sociedad del conocimiento. Un nuevo profesionalismo marcado, entre otros aspectos, por el trabajo y el aprendizaje en equipo. Little (2002) ponía de manifiesto que la investigación desarrollada en las últimas dos décadas incide en el potencial beneficio educativo del trabajo en equipo. Los investigadores concluyen que las posibilidades de mejorar la enseñanza y el aprendizaje se incrementan cuando los profesores llegan a cuestionar de forma colectiva rutinas de enseñanza no eficaz, examinan nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, encuentran formas de responder a las diferencias y los conflictos, y se implican activamente en su desarrollo profesional.

Más recientemente, Ingvarson, Meier y Beavis (2005) han venido a plantearse el mismo problema y han llegado a conclusiones bien interesantes. Su pregunta era: ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en

la mejora de la enseñanza del profesorado? Para responder a esta pregunta indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Reproducimos los hallazgos de esta investigación porque nos ofrecen una considerable luz para responder a la pregunta de este epígrafe: Se trata de programas que:

- Ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los alumnos deben de aprender, así como en cómo enfrentarse a las dificultades que los alumnos se encontrarán al aprender el contenido.
- Utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca del aprendizaje del contenido por parte de los alumnos.
- Incluyen oportunidades para que los profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los alumnos.
- Buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con estándares adecuados de práctica profesional.
- Implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades.
- Proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y recibir apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación.
- Incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros (15-16).

Smith e Ingersoll han llevado a cabo algunos estudios para analizar el efecto que los programas de inserción están teniendo en la reducción del abandono y de la rotación del profesorado principiante. Comentan estos autores que «Un número de estudios parece apoyar la hipótesis de que programas de inserción bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos profesores» (Smith e Ingersoll, 2004, p. 684). En su estudio analizan una muestra que incluyó a todos los profesores principiantes de Estados Unidos entre 1990 y 2000. Si en 1990-1991, 4 de cada 10 profesores principiantes participaron en algún programa formal de inserción, en 1999-2000 fueron 8 de 10. Estos programas de inserción incluyen programas de mentores (65,5%), actividades de inserción en grupos (62%) y reducción de carga docente (10,6%).

Además, estos autores encuentran que los profesores que empezaron su carrera como profesores a tiempo completo dejaron la enseñanza en menor proporción que los profesores que la iniciaron como profesores a tiempo parcial. Por otra parte, los profesores de educación especial tenían más probabilidades de dejar la docencia que los demás profesores.

Encontraron tres tipos de programas de inserción:

- **Inserción básica:** que incluye dos componentes, el apoyo con el mentor de la misma materia a la que enseña el profesor principiante o de otras diferentes, y la comunicación con el director y/o el jefe del departamento. Estos programas se ofrecen para el 56% de los profesores principiantes.
- **Inserción básica + colaboración:** incluye el apoyo de cuatro componentes: los profesores tienen el apoyo de un mentor de su misma área de conocimiento, disponen de comunicación con el director o con el jefe del departamento, tienen tiempo para planificar en común con otros colegas y participan en seminarios con otros profesores principiantes. Representan el 26% de los programas.
- **Inserción básica + colaboración + red de profesores + recursos extras:** estos programas son los más minoritarios (sólo un 1%) e incluyen lo anterior y también participar en una red externa de profesor, reducción de la carga docente.

Como conclusión de su trabajo encuentran que algunas actividades parecen ser más eficaces que otras para reducir la rotación de profesorado. «El factor más sobresaliente fue disponer de un mentor de su misma especialidad, tener tiempo para planificar en común con otros profesores de la misma materia y formar parte de una red externa» (Smith y Ingersoll, 2004, p. 706).

Por otra parte, hemos de hacer referencia al trabajo de Arends y Rigazio-DiGilio (2000) en el que revisan los resultados de investigaciones y nos ofrecen la siguiente síntesis:

- La investigación sobre las preocupaciones de los profesores principiantes indica que los programas de inserción deberían dirigirse a abordar la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y la carga de trabajo, la gestión del tiempo, las relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos.
- La calidad de un mentor eficaz tiene que ver con su habilidad para proporcionar apoyo emocional, enseñar sobre el currículo, y propor-

cionar información interna acerca de las normas y procedimientos en la escuela.

- La formación de los mentores repercute en una mayor eficacia en su trabajo como mentores.
- El contenido de los programas de formación de mentores debería incluir temas relacionados con el desarrollo y aprendizaje adulto, destrezas de supervisión, habilidades de relación y comunicación.
- Es fundamental la reducción de tiempo o de carga docente para mentores y principiantes.
- Una regulación formal de las reuniones entre profesores principiantes y mentores se relaciona con un éxito en el programa
- Las tareas de los profesores principiantes deberían de ser más fáciles que las de los profesores con más experiencia.
- Los profesores principiantes valoran y se benefician de la discusión con compañeros principiantes, con profesores de la escuela y con profesores de la universidad.
- Una implicación y apoyo activo del director resulta fundamental.
- Los programas de inserción mejoran la eficacia como docentes de los profesores principiantes y generan satisfacción en ellos.
- No hay evidencias de que los programas de inserción mejoren la proporción de retención a largo plazo de los profesores principiantes.

Aunque algunos hallazgos se repiten respecto a las investigaciones anteriormente revisadas, nos parece que en la síntesis de Wong hay elementos interesantes que muestran las características de los programas de inserción eficientes:

- Metas claramente articuladas.
- Recursos financieros para apoyar las actividades de inserción.
- Apoyo del director de la escuela.
- Mentorazgo a través de mentores experimentados.
- Formación de profesores mentores.
- Reducción de tiempo o de carga docente para profesores principiantes y mentores.
- Reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores.
- Tiempo para que los profesores principiantes observen a los profesores más experimentados.

- Promueven una constante interacción entre profesores principiantes y experimentados.
- Talleres para los profesores principiantes antes y a lo largo del año.
- Orientación que incluye cursos sobre temas de interés.
- Duración del programa al menos de uno o dos años.
- Menor énfasis en evaluación y más en asesoramiento y apoyo. (Wong, 2004)

Estos resultados que hemos revisado nos muestran que existe ya un considerable conocimiento acumulado en relación con los programas de inserción y las características de sus componentes. Vamos a profundizar en ello a continuación.

3.3 ¿Cuáles son los componentes de los programas de inserción?

Como podemos comprobar, los programas de inserción ayudan a los profesores a insertarse en la realidad escolar de una forma más adecuada y controlada. Estamos hablando de programas de inserción y quizás convendría detenernos a definir qué entendemos por tal proceso. Zeichner (1979) definió la inserción como «un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar» (Zeichner, 1979, p. 6). Él completa posteriormente su definición diciendo que se refiere a los profesores que han completado su formación inicial, que han recibido su certificación y que han accedido a enseñar en una escuela. Esta definición que hace Zeichner no es comúnmente aceptada porque para muchos la inserción es también el año de prueba que se exige a los profesores principiantes antes de obtener la certificación.

La amplia difusión de programas de inserción y de mentores está creando la necesidad de comprender qué tipo de actividades de mentorazgo tienen algún tipo de influencia en los nuevos profesores y en sus alumnos. Los estudios muestran que los beneficios de los programas de inserción y mentorazgo son posibles pero no automáticos. En otro estudio, Ingersoll y Smith (2003) encontraron que participar en un programa de inserción y trabajar con un mentor reduce la probabilidad de que el nuevo profesor deje la enseñanza o se vaya a otra escuela. Pero la mera presencia del mentor no es suficiente. Los mentores deben conocer y tener destreza en sus funciones como mentor.

Hay una visión estrecha y limitada del mentorazgo que lo entiende como una tarea para facilitar la entrada en la enseñanza a los nuevos profesores, ayudándoles en las preguntas e incertidumbres más inmediatas. Y hay una visión más robusta del mentorazgo que lo entiende desde un punto de vista evolutivo en el proceso de aprender a enseñar. Son múltiples, como hemos visto, los componentes de los programas de inserción. Horn, Sterling y Subhan (2002) los agrupan en nueve elementos comunes a los programas de inserción:

1. Orientación. Esta actividad es introductoria y se lleva a cabo antes de que empiece el curso para que los nuevos profesores se sitúen en la escuela, el currículo, la comunidad.
2. Mentor. Éste es quizás el factor más importante en los programas de inserción. Muy difundido debido a su bajo coste.
3. Ajustar las condiciones de trabajo. Generalmente se reduce el número de alumnos en las clases de los profesores principiantes, se reducen las actividades extracurriculares, se les proporcionan materiales y recursos, se les proporcionan actividades de formación.
4. Reducción de tiempo para permitir que los profesores principiantes puedan realizar actividades de formación
5. Desarrollo profesional. Se realizan actividades de formación que pueden tener que ver con la enseñanza, gestión de clase y disciplina, relaciones con los padres
6. Colaboración con compañeros. Esta colaboración es importante porque reduce la sensación de aislamiento. La colaboración puede ser con grupos de profesores que planifican o analizan la enseñanza.
7. Valoración del profesor. Cada cierto tiempo los profesores principiantes son observados cuando enseñan para detectar sus fortalezas y debilidades.

Totterdell, Bubb, Woodroffe, y Hanrahan (2004) autores ingleses que han desarrollado y evaluado la implantación de programas dirigidos a profesores principiantes en Inglaterra, como veremos más adelante, definen el proceso de inserción (en inglés *induction*) como «un acceso apoyado y evaluado a la profesión docente. Los programas de inserción incluyen reducción de carga docente para los profesores, apoyo por parte de profesores con experiencia, actividades de formación continua para dar respuesta a las necesidades de los nuevos profesores y para la evaluación en relación con los estándares de actuación».

La idea de que los profesores principiantes requieren un sistema estructurado para apoyar su entrada en la profesión ha ido cambiando en los tiempos recientes: de considerarse algo accesorio ha pasado a entenderse como un elemento central en el proceso de retención del profesorado principiante y de mejora de la calidad de su enseñanza. Ahora resulta generalmente aceptado como un componente fundamental de un enfoque comprensivo del desarrollo de profesorado.

Un reciente informe del Instituto de Educación de Inglaterra (Jones, Bubb, Totterdell, y Heilbronn, 2002) encuentra que:

- Hay un gran acuerdo entre los directores de escuela y los mentores en relación a que los programas de inserción ayudan a los profesores principiantes a ser mejores profesores.
- La introducción del periodo de inserción ha mejorado los estándares de calidad del profesorado principiante, aunque queda por asegurar la reducción del 10% de carga docente.

3.4 La inserción profesional como un continuo

En Inglaterra, la investigación revisada por Totterdell *et al.* (2002) muestra que el periodo de inserción se establece como una parte de la formación continua de los profesores. Afirma que la calidad de la inserción tiene que ver con la proporción de retención de profesores en la docencia, con la satisfacción en el trabajo, y con el desarrollo de *expertise* en los profesores. Así, la inserción se entiende como un término amplio que se refiere a mecanismos de ayuda para los profesores principiantes. Este mecanismo tiene cinco objetivos principales:

- Socializar a los nuevos profesores en la cultura de la escuela.
- Mejorar las habilidades de los profesores principiantes.
- Resolver las preocupaciones predecibles de los profesores principiantes, tal como la investigación ha venido mostrando.
- Asegurar el desarrollo profesional de los profesores principiantes, vinculando la formación inicial con su desarrollo profesional.
- Incrementar la retención de profesores principiantes. (Serpell, 2000)

Los programas de inserción generalmente tienen tres niveles de asistencia: preparación, orientación y práctica. El nivel de preparación incluye una

orientación general a la escuela y proporciona materiales sobre su funcionamiento; el nivel de orientación implica formación en el currículo y la práctica de enseñanza eficiente, oportunidades de observar clases y asignación de un mentor; el nivel de práctica incluye la continuación de intercambio con el mentor, reducción de carga docente, participación en programas de desarrollo profesional así como en evaluación.

Al revisar las características de los programas de inserción profesional que pueden catalogarse como exitosos, autores de la trayectoria profesional e investigadora de Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust y Shulman (2005) critican el hecho de que los programas dirigidos a los profesores principiantes en el pasado se han caracterizado por ser muy teóricos, con poca conexión con la práctica, ofreciendo cursos fragmentados e incoherentes y sin una clara concepción de la enseñanza entre el profesorado. Aunque la mayor parte de la investigación se ha centrado en el proceso de aprender a enseñar, las evidencias sugieren que lo que los profesores aprenden importa al menos tanto como la forma en como lo aprenden. Así, destacan que los resultados de investigación acerca de los programas de formación de profesores principiantes muestran que resulta importante:

- Una visión compartida acerca de la buena enseñanza que es consistente a lo largo de los diferentes cursos y trabajos prácticos.
- Unos estándares de práctica y actuación bien definidos que se utilizan para guiar el diseño y evaluación de los cursos.
- Un currículo común basado en conocimiento acerca del desarrollo, el aprendizaje y el conocimiento didáctico del contenido enseñado en su contexto.
- Prácticas de enseñanza extensas (al menos treinta semanas).
- Fuerte relación entre la universidad y las escuelas.
- Utilización de estudios de caso, investigación acción, portfolio para relacionar el aprendizaje del profesor con la práctica de clase.

3.5 Un elemento clave en los programas de inserción: la figura del mentor

Algunos programas de inserción incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o bien «mentores». Como reconoce Galvez-Hjornevik

(1986), a través de la revisión de la literatura, se comprueba que los mentores, en general, son profesores de universidad, supervisores, directores de escuela, pero en muy pocas ocasiones compañeros de los profesores principiantes. Independientemente de ello, Borko (1986) destaca la figura del mentor como elemento importante de los programas de inserción, y señala que sus características han de ser las siguientes: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), etc.

La tarea que se asigna al mentor es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo. Cada vez son más los programas de inserción a la enseñanza que incluyen la figura del mentor, como el profesor experto, seleccionado para ayudar al profesor principiante: «un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la escuela» (Galvez-Hjornevick, 1986). El mentor juega un papel de gran importancia en el programa de inserción, pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículum como en la gestión de clase, al profesor principiante. Para Bolam:

Los mentores son profesores experimentados que se hacen responsables de ayudar a los profesores principiantes. Esta ayuda se puede dar directa o indirectamente. Los mentores pueden proporcionar información, orientar, observar clases y dar retroacción sobre lo que ven y oyen, se pueden implicar en grupos de discusión, proporcionan relaciones con otros profesores, las instituciones de formación y la Universidad, y en algunas ocasiones llevan a cabo la evaluación de profesores principiantes. (Bolam, 1995, p. 614)

La figura del mentor, como plantea Gold (1997), viene a atender tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: necesidades emocionales (autoestima, seguridad, etc.); sociales (relaciones, compañerismo, etc.) e intelectuales. Bey y Holmes (1992) han planteado algunos principios del mentorazgo, que consideramos de interés reproducir. En primer lugar, el mentorazgo es un proceso y una función compleja, que requiere una estructura organizativa adecuada, así como una elevada sensibilidad para acomodarse a las diferentes situaciones. Un segundo principio que enuncian estos autores es que el mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante. En tercer lugar, que la tarea del mentorazgo requiere tiempo para

que profesores principiantes y mentores entren en contacto, y pueda establecerse una comunicación positiva.

Parece evidente, y así lo constatamos en los distintos estudios revisados, que los profesores mentores que van a trabajar con profesores principiantes deben poseer ciertas características personales (empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad, sensibilidad) y profesionales (experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión de clase, disciplina y comunicación con los compañeros, cierta iniciativa para planificar y organizar). Las cualidades que posea el profesor mentor van a influir en las relaciones que se establezcan con el profesor principiante. No obstante, el componente crucial es disponer de la habilidad para trabajar juntos, basada en la confianza mutua, el respeto y la creencia de que cada uno es capaz de perfeccionarse de forma competente (Flores, 2006).

La figura del mentor y el proceso de mentorazgo están recibiendo gran atención por parte de investigadores en el campo de la formación del profesorado. Elliott y Calderhead (1995) se basan en el modelo desarrollado por Daloz, para configurar diferentes situaciones de la relación mentor-principiante. Así, los mentores pueden planificar actividades innovadoras o conservadoras. Es lo que Daloz denomina «desafío». La variable desafío se combina con el apoyo que los principiantes pueden recibir.

De esta forma se nos pueden presentar cuatro situaciones:

- Poco apoyo y poco desafío conducen a una situación de estancamiento y poco progreso, porque el profesor principiante repite e imita lo que observa.
- Demasiado desafío y poco apoyo llevan al retraimiento y al miedo a equivocarse por la falta de seguridad en lo que se hace.
- Mucho apoyo y poco desafío llevan a confirmar lo que hay, a mantener el statu quo.
- Apoyo y desafío, en dosis adecuadas, conducen a un mayor crecimiento personal y profesional.

Recientemente, la Association for Teacher Education (Odell, 2006) ha planteado seis dimensiones importantes en relación con la calidad de los programas de mentorazgo.

- **Propósito y justificación del programa:** los programas pueden variar mucho en relación con sus metas. Los programas pueden perse-

guir ayudar a los principiantes a conocer la cultura de la escuela y los procedimientos que en ella se desarrollan, pueden perseguir retener a los principiantes, o derivar en un compromiso con los estándares de enseñanza

- **Selección de mentores y el emparejamiento con principiantes:** las características de los mentores aparecen como un elemento importante en el éxito de un programa de inducción. La selección se debe asegurar que son mentores profesores que conozcan y superen los estándares de buena enseñanza, que analicen y desarrollen su propia práctica de aula, que sean capaces de trabajar con adultos con diferentes antecedentes, que tengan un compromiso ético con la práctica, que sean sensibles a los puntos de vista de los otros. El emparejamiento de los mentores con principiantes también es un punto importante: la materia que se enseña, el nivel, la proximidad física son aspectos importantes.
- **Formación de los mentores:** los profesores que van a actuar como mentores deben recibir formación para el desarrollo de su práctica. Aspectos como el análisis de la enseñanza, comunicación con los principiantes, apoyo a los principiantes, retroacción constructiva, desarrollo de estrategias para el mentorazgo, roles y responsabilidades de mentores, evaluación de la enseñanza, etc.
- **Roles y prácticas de los mentores:** se hace hincapié en la necesidad de que los mentores se perciban a sí mismos como formadores de profesores, como modelos para los principiantes. En relación con las prácticas, éstas deberían de incluir: interacción regular con los principiantes, observación de los principiantes y retroacción, ayudar a reducir el estrés de los principiantes, etc.
- **Administración, desarrollo y evaluación del programa:** los programas de mentorazgo deben estar coordinados, gestionados adecuadamente, de manera que se puedan evaluar sus resultados.
- **Culturas y responsabilidades de escuela, distrito y universidad:** resulta de gran importancia que exista una fuerte relación entre las universidades y las escuelas para establecer estándares de práctica que resulten coherentes al profesor principiante.

Pero, a pesar de los aspectos claramente positivos que podemos encontrar en la figura del mentor, no hay que olvidar a aquellos autores que han visto algunas limitaciones o dificultades en su implantación como innovación

en los programas de formación del profesorado. Little (1990) llamó la atención sobre la introducción del mentor como innovación, porque plantea algunas complicaciones, debido a que es una innovación que no se sitúa en el ámbito de clase o metodológico, sino a nivel de relaciones sociales que requieren aceptación. La unidad básica no es el individuo, sino la pareja, lo que determina que sea un fenómeno social y organizativo.

La figura del mentor aparece como un intento de aprovechar y rentabilizar el conocimiento práctico derivado de la experiencia. Y surge una primera dificultad con relación a saber si ese conocimiento tácito, experiencial, práctico, es enseñable. Una segunda objeción que plantea Little se refiere a que:

La actividad de mentorazgo no está enraizada en las normas informales según las cuales se introduce a los principiantes en la enseñanza. Los políticos de la educación, administradores, y académicos han promovido la asignación formal de mentores bajo el supuesto de que proporcionaría apoyo y ayuda, lo que permitiría una evaluación más estricta, y por tanto mejoraría la calidad de los docentes. Si focalizamos nuestra mirada hacia las tradiciones y preferencias de los profesores, observaremos que una actividad mentora formalmente establecida puede constituir un caso de «colegialidad impuesta» al perseguir propósitos institucionales que puede que los profesores suscriban o no. (1990, p. 323)

Otras limitaciones tienen que ver con la posibilidad de que los mentores, en tanto que modelos, proyecten a los profesores principiantes hacia prácticas docentes conservadoras (Wang, Odell y Strong, 2006). De esta forma, la relación mentor-principiante se arriesga convertirse en un ritual de paso, burocrático y aséptico, en el que ambos protagonistas –mentores y principiantes– participen con propósitos diferenciados, pero que no contribuya a una inserción profesional realmente colaborativa y comprometida con el desarrollo de la escuela.

4. Los programas de inserción profesional en Europa

Al igual que ocurre en muchas otras cuestiones, no se puede hablar hoy en día de una política más o menos homogénea en la Unión Europea en relación a la formación del profesorado, a su estatus y condición, a la forma de acceder a la enseñanza o a su formación permanente. La diversidad que caracteriza y

enriquece a Europa hace que encontremos diferentes soluciones al mismo problema en función de las situaciones particulares, de la propia historia y contexto de cada país, así como de las prioridades políticas que en cada Estado se hayan planteado. Para acceder al conocimiento de la situación en Europa nos ha resultado fundamental el informe que Eurydice publicó en 2002 (Eurydice, 2002). Eurydice es una red de información sobre educación en Europa (<http://www.eurydice.org>) que publicó una serie de informes sobre «La profesión docente en Europa», uno de los cuales es el que hemos referenciado antes.

Se constata que en relación con lo que hemos venido denominando «profesores principiantes» existen diferencias de interpretación en la Unión Europea según se entienda que el periodo de inserción esté incluido o no en la formación inicial del profesorado. En este informe se define el periodo de inserción como:

Periodo obligatorio de transición (que puede o no formar parte de la formación inicial) entre la formación inicial del profesorado y su incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Por lo general constituye la etapa final de la formación inicial. Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal para certificar la adquisición de destrezas sin las cuáles los docentes no podrían acceder a la profesión. Durante este periodo el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran «candidatos» o «profesores en prácticas». Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. (Eurydice, 2002, p. 20)

Como vemos, se plantea, por una parte, la existencia de programas de formación del profesorado durante la fase final de su formación inicial «en el lugar de trabajo», como etapa previa al comienzo de su carrera docente. Durante esta etapa, los docentes se consideran «candidatos» ya que no están plenamente cualificados para comenzar su carrera profesional. Como profesores en formación, son objeto de supervisión y de evaluación por diferentes personas en función de los países (director escolar, mentor, inspector, profesores de la institución de formación inicial).

Un segundo nivel en los programas de inserción se dirige a aquellos profesores que han recibido su certificación y que se consideran como profesiona-

País	¿La inserción es obligatoria, voluntaria o no se ofrece?	¿Cuál es la duración de los programas de inserción?	¿Tienen los profesores principiantes reducción de carga docente?	¿Quién es responsable de apoyar a los profesores principiantes?	¿Se requiere formación formal para quienes apoyan a profesores principiantes?	¿Reciben un salario los que apoyan a los profesores principiantes?	¿La inserción se organiza en colaboración entre las escuelas e instituciones de formación?	¿La inserción se requiere para la certificación como profesor?
Alemania	No se ofrece	No						
Austria	No se ofrece	No						
Bélgica (fl)	No se ofrece	No						
Bélgica (Fr.)	No se ofrece	No						
Dinamarca	Voluntaria	1 año	No	Mentores	No	Tiempo	No	No
Escocia	Voluntaria pero la mayoría lo realizan	1 año	Sí (30%)	Mentores y director de escuela	No	Tiempo	No	No
Finlandia	No se ofrece	No						
Francia	Obligatoria	1 año como parte del año final de formación inicial	Sí (30%)	Mentores, profesores de institución de formación	Sí en primaria, no en secundaria	Primaria salario y tiempo, secundaria salario	Sí	Sí
Grecia	Obligatoria	8 meses	No	Mentores, director escolar, profesores institución formación	No	Salario	No	Sí
Holanda	Voluntaria	No						
Hungría	No se ofrece	No						
Inglaterra y Gales	Obligatoria	1 año	Sí (10%)	Mentores, directores, LEA	No	Depende de las escuelas	No	Sí
Irlanda	No se ofrece							
Irlanda del Norte	Obligatoria	1 año	Sí	Director escolar, LEA	No	No	Sí	Sí
Italia	Obligatoria	1 año	No	Mentores	No	No	No	Sí
Suecia	Voluntaria	1 año	No	Mentores, director escolar	No	Salario y/o tiempo dependiendo de las escuelas	No	No
Suiza	Obligatoria	3 a 4 semana en un periodo de 2 años	No	Mentores, director escolar	Sí	Salario	Sí	Varía según cantón

Fuente: OCDE (2005).

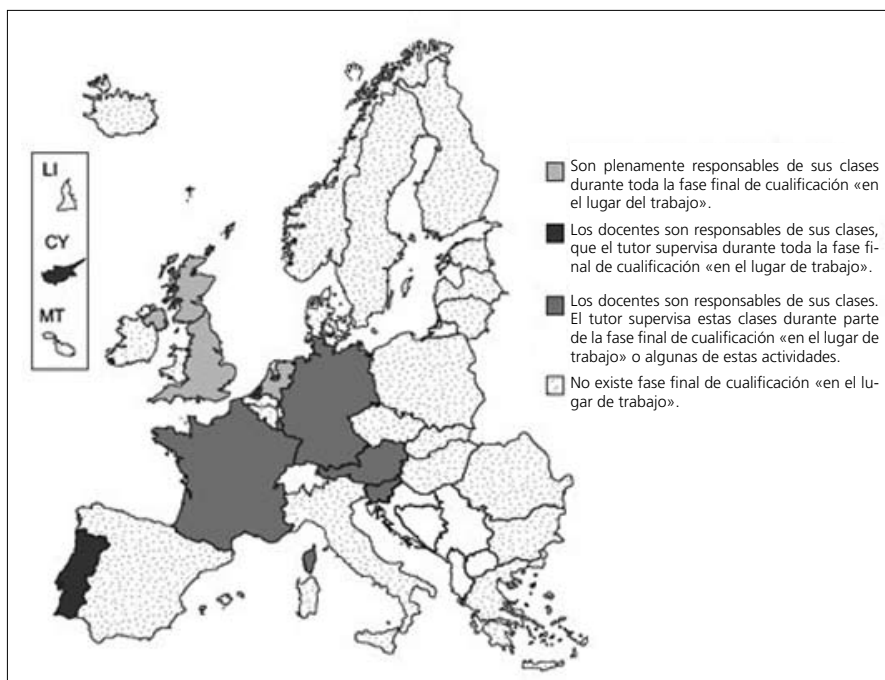
les plenamente cualificados y son contratados como tales. En este caso, se trata de programas que lo que pretenden es ayudar a los profesores principiantes a superar los problemas propios de los primeros años de enseñanza.

La situación en Europa, como puede comprobarse por la tabla que hemos extraído del informe de la OCDE (2005), resulta sumamente variable. Hay países en los que el periodo de inserción es obligatorio, en otros es voluntario, y en otros simplemente no se ofrece como propuesta de formación a los profesores principiantes. Sí hay coincidencia en relación a la duración, cuando se ofrece, que viene a ser de un año. Tampoco hay coincidencia en relación con la reducción de carga docente para el profesorado principiante que en algunos países es significativa, como en Escocia, mientras que en otros es mínima. Llama la atención también que en general no se exija formación específica para el profesorado que realiza funciones de mentorazgo, asumiéndose –erróneamente desde nuestro punto de vista– que la propia experiencia docente ya supone un bagaje suficiente de competencia para poder realizar una tarea tan exigente como la de ser formador.

4.1 La Inserción como parte de la formación inicial

Como hemos comentado anteriormente, cada vez son más los programas de formación inicial del profesorado que incluyen como requisito para la certificación la necesidad de realización de un periodo de prácticas en la escuela. Por lo general, existe algún tipo de formación de carácter obligatorio que forma parte de este programa, que en la mayoría de los casos se organiza en estrecha colaboración con la institución en la que los profesores han recibido su formación. Durante este periodo el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran «candidatos» o «profesores en prácticas». Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. Al finalizar esta etapa y tras superar una serie de criterios de evaluación, se consideran profesionales plenamente cualificados. Se trata, por tanto, de una fase de cualificación de la formación que ha de realizarse para lograr la condición de profesionales completamente cualificados, esencial para su plena integración en la profesión docente (Eurydice, 2002).

Este periodo de fase final de cualificación ya existía en nueve países europeos. En la mayoría de ellos (Alemania, Francia, Luxemburgo, Portugal, Austria



Fuente: Eurydice, 2002.

y Escocia), esta fase ya existía en la década de 1970 o incluso con anterioridad. En los Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), Chipre y Eslovenia, esta etapa se introdujo a finales de la década de 1990. Por último, Gales y Estonia ya han planificado la introducción de esta fase. Esta fase de cualificación, señala el informe, debe distinguirse claramente de otros procesos que pueda seguir el profesorado antes de lograr un puesto de carácter definitivo. En algunos países, por ejemplo, los docentes plenamente cualificados pasan por un proceso de selección al finalizar su formación. Tras superar un examen competitivo, se les asigna un puesto de carácter «provisional» o temporal antes de asegurarse un puesto definitivo. Es el caso de Grecia, España (periodo de prácticas) e Italia (*anno di formazione*). En estos países, la formación permanente y obligatoria del profesorado está normalmente organizada por un profesor con experiencia, que cuenta con una amplia experiencia profesional. Los profesores que se incorporan a la profesión reciben, además, el apoyo de un tutor durante este periodo. En Alemania, por ejemplo, los docentes que superen la fase de cualificación tienen que realizar, además, el llamado *Probezeit* (periodo de prueba) antes de obtener la condición definitiva de funcionarios (Eurydice, 2002).

En la mayoría de los países, la fase final de cualificación «en el lugar de trabajo» tiene una duración de al menos un curso académico. A lo largo de este periodo los profesores principiantes reciben el asesoramiento por parte de algún otro profesor de la escuela o bien del director. En Inglaterra y Gales, por ejemplo, el programa correspondiente, los llamados *induction period* o *induction stage*, respectivamente, debe planificarse en colaboración con los nuevos profesores, denominados *newly qualified teacher* (Inglaterra) o *beginning teacher* (Irlanda del Norte), para poder ofrecer un programa de control y ayuda adaptado a las necesidades individuales, que ayudará al docente a cumplir los requisitos necesarios para completar satisfactoriamente el periodo de introducción. Los tutores o consejeros son docentes en activo, plenamente cualificados, que forman parte del personal del centro educativo y por lo general han adquirido una gran antigüedad en la profesión. No obstante, en ciertas ocasiones, deben recibir una formación especial para desempeñar estas funciones.

4.2 Inglaterra: Puentes entre la formación inicial y el desarrollo profesional

En Inglaterra, el Teaching and Higher Education Act introdujo en 1998 el proceso para proporcionar a todos los profesores principiantes (*new qualified teachers*) un puente entre su formación inicial y la práctica profesional. De esta forma, los profesores que hayan obtenido el Qualified Teacher Status (QTS) con posterioridad a 1999 deben de completar un periodo de inserción con una duración aproximada de un año para poder enseñar en Inglaterra. El programa de inserción incluye un proceso individualizado de seguimiento y apoyo con una adecuada evaluación de su práctica tomando en consideración un repertorio público de estándares (The Induction Support Programme For Newly Qualified Teachers).

Al proceso de convertirse en profesor lo acompaña el CEDP (Career Entry and Development Profile).¹ Se trata de un conjunto de apoyos que los profesores principiantes reciben y que tienen como objetivo ayudar a los profesores a establecer unas relaciones constructivas entre la formación inicial, el periodo de inserción y su posterior desarrollo profesional. Asimismo pretende, a partir de la reflexión, centrar el proceso de inserción en las necesidades de los propios profesores principiantes. El CEDP plantea un conjunto de preguntas y

1. Véase <http://www.tda.gov.uk/teachers/induction/cedp.aspx>.

actividades a los profesores principiantes en tres diferentes momentos de transición: al final de la formación inicial, al inicio del periodo de inserción y al final de éste. Preguntas como: «En este momento ¿qué aspectos de la enseñanza considera más satisfactorios?» Igualmente se pide a los profesores principiantes que realicen un portfolio para documentar los avances en la calidad de su enseñanza. También indica los aspectos generales de la formación recibida por la persona, la edad de los alumnos que puede enseñar, etc. Además el documento incluye una lista de áreas destacadas del profesor en relación con los estándares y cuatro áreas que se podrían mejorar a través del primer año de enseñanza. Estas últimas áreas conformarán la base para el programa de inserción (Parkinson y Pritchard, 2005).

Como parte del programa, el profesorado principiante debe tener una reducción del 10% de su carga docente y va tomando cada vez mayor responsabilidad de su propio desarrollo profesional. Así, el programa proporciona orientación, asesoramiento y apoyo para responder a las necesidades individuales de los profesores principiantes en relación con su primer año de docencia e implica al director de la escuela o al tutor encargado del profesor principiante para que establezcan con el profesor principiante objetivos a corto, medio y largo plazo en relación con las necesidades individuales del profesor principiante. El programa incluye una amplia oportunidad de observación y análisis de la práctica del profesor principiante por parte de su tutor o mentor. Así, el profesor principiante deberá ser observado durante sus primeras cuatro semanas de clase y, posteriormente, al menos una vez al trimestre. Con posterioridad a la observación, el tutor y el principiante tienen una reunión de análisis de la clase observada. Por último, se incluye la obligatoriedad de que el director de la escuela o bien el tutor realicen tres sesiones de evaluación formal del profesor principiante.

El proceso de inserción en Inglaterra fue controlado por los servicios de inspección (Ofsted) que encontraron que el periodo de inserción había sido una disposición exitosa para establecer puentes entre la formación inicial y el primer año de enseñanza. El aspecto más débil del sistema fue la falta de disposición de algunos mentores. En su estudio evaluativo Parkinson y Pritchard (2005) encuentran que durante el año de inserción a los profesores principiantes se les facilita la oportunidad de consolidar su aprendizaje y continuar su desarrollo. La mayoría de las escuelas ofrece reducción de carga docente y proporciona los servicios de un mentor.

Por otra parte, y también en Inglaterra, Jones, Bub, Totterdell y Heibronn (2002) estudiaron la implantación del periodo de inserción y encontraron que

en torno al 80% del profesorado principiante tenía una reducción del 10% de carga docente. La satisfacción de los profesores principiantes estuvo en relación como los procedimientos internos de la escuela para preparar su periodo de inserción.

Smethen y Adey (2005), en su estudio, analizan los posibles efectos de la introducción del programa de profesores principiantes en Inglaterra desde el punto de vista de un conjunto de profesores. Llegan a la conclusión de que el programa incrementa la reflexión de los profesores principiantes, mejora la colegialidad, la apertura y la comunicación, da mayor autonomía y eficacia personal al profesorado, aumenta la retención y reduce la ansiedad.

4.3 Irlanda del Norte y Escocia: preocupación por las condiciones de los profesores principiantes

En Irlanda del Norte hay un esquema similar al de Inglaterra y Gales: después de un periodo de formación inicial hay un año de inserción (McMahon, 2000). Las funciones del profesor-tutor deberían ser:

- Llegar a conocer al profesor principiante tanto personal como profesionalmente.
- Crear un ambiente abierto, de apoyo y desafío.
- Gestionar y coordinar el programa de inserción de la escuela.
- Preparar información para los profesores principiantes en las siguientes áreas: fines de la escuela, misión, rutinas, administración, procedimientos, características de los alumnos, recursos, personal auxiliar, actividades extracurriculares, contactos con los padres...
- Controlar y evaluar el progreso de los profesores principiantes.

Cuando los profesores principiantes han terminado satisfactoriamente el año de inserción comienzan un periodo de dos años denominado *Early professional development*.

Por otra parte, en Escocia los profesores principiantes tienen una dedicación del 70% de clases regulares y el 30% restante se dedica a su desarrollo y formación. Este tiempo semanal se organiza junto con un «asistente de inserción» (*induction supporter*) (Rippon y Martin, 2006). El *induction supporter* es un profesor de la escuela al que se le reduce medio día por semana por cada profesor principiante que tenga a su cargo. Deben realizar tareas relacionadas

con la inserción que incluyen: reuniones con los profesores principiantes individualmente para darles asesoramiento y retroacción, observación de clases, organizar actividades de formación para los profesores principiantes, escribir informes y participar en reuniones con otros profesores principiantes. La reducción de la carga docente la asume el gobierno. Son las LEA (*Local Educational Authorities*) las que organizan la formación de los asistentes de inserción. Los profesores principiantes tienen en este programa mayores responsabilidades que las que tenían anteriormente. Deben trabajar con su asistente de inserción para identificar los temas sobre los que trabajar. Mantienen un registro de las actividades de formación desarrolladas. Los profesores principiantes deben realizar un portafolio para incluir evidencias que muestren sus resultados. Además, el asistente de inserción y el director deben completar dos informes sobre el profesor principiante.

4.4 Francia: formación entre la universidad y los centros escolares

En Francia los profesores en su primer año de docencia en enseñanza secundaria sólo enseñan una tercera parte de las horas que un profesor normal. En este país se refieren a profesores principiantes como aquellos candidatos a los profesores que han superado su primer año en el IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros) y que después de superar un examen realizan un año de prácticas en las escuelas (Pimm, Chazan, y Paine, 2003).

Durante este periodo los profesores principiantes deben de llevar a cabo una variedad de tareas. Una tercera parte de su trabajo semanal se desarrolla en la escuela o instituto; otra tercera parte se desarrolla en el IUFM realizando una serie de cursos obligatorios y optativos, así como participando en grupos de trabajo sobre la materia que enseñan (un día completo cada semana). Además deben realizar una práctica de treinta horas en otra escuela. La última tercera parte del tiempo se dedica a la realización de la memoria final que deben presentar y que es objeto de evaluación.

En relación al trabajo que realizan los profesores principiantes en las escuelas, estos tienen una carga docente de entre 4 y 6 horas semanales de enseñanza con un grupo que se les asigna, del que son completamente responsables. Cada profesor principiante tiene asignado un asesor pedagógico nombrado por el servicio de inspección que es un profesor que normalmente enseña en la misma escuela que el profesor principiante. Las tareas de este

asesor o mentor son las que solemos encontrar en esta función: introducir al profesor principiante en la escuela, proporcionarle apoyo, orientación, ayudarlo en el análisis de su enseñanza, así como tener relación estrecha con el IUFM y participar en la evaluación del profesor principiante.

En el IUFM, a lo largo del periodo de prácticas, grupos de profesores principiantes se reúnen con sus formadores para abordar temáticas relacionadas con la enseñanza de sus disciplinas.

Desde el curso 2002/03, los profesores que han obtenido un puesto docente fijo, después de finalizar sus estudios en el IUFM deben completar un mínimo de tres semanas de formación durante el primer año y dos semanas durante el segundo año de docencia. La formación la organizan las instituciones académicas y gira en torno a los problemas de los profesores principiantes. Asimismo, este programa incluye el apoyo de discusiones e intercambios con profesores mentores en los que se abordan temas como: adaptación de la materia a la realidad de la clase, gestión del aula; trabajo con compañeros de la misma o diferente asignatura, análisis de actividades de aula.

4.5 Suiza: un programa de inserción con diversidad de ofertas formativas

El sistema de formación de profesores principiantes en Suiza es diferente en función de cada uno de los cantones. A pesar de ello, comparten una idea general acerca de los objetivos del periodo de inserción profesional. Hay dos supuestos que llaman la atención. En primer lugar, se asume que los profesores son sujetos que aprenden a lo largo de la vida. Esta afirmación puede comprobarse en las actividades de desarrollo profesional que se ofrecen para el profesorado. En segundo lugar, se entiende que el periodo de inserción profesional no es ni una extensión de la formación inicial ni es «ya» formación continua. Además, se asume que los programas de inserción de profesores principiantes deben separar la evaluación del apoyo y formación; intentan tratar al profesor principiante como un adulto que aprende. Además se establece la necesidad de centrarse en el análisis de los problemas de la práctica con los que se encuentran los profesores principiantes (Raizen, Huntley, y Britton, 2003).

Las actividades de inserción incluyen diferentes tipos. Una primera actividad tiene que ver con los grupos de práctica. Estos grupos constituyen una red estructurada de apoyo a los profesores principiantes para resolver sus propios problemas. Hay en torno a seis profesores principiantes por grupo reunidos

por diferentes criterios: contenido de enseñanza, nivel. El grupo se reúne una media de 50 horas durante el año. Al grupo se le asigna un profesor orientador que hace las veces de coordinador del grupo. A su vez, el grupo organiza visitas para realizar observaciones de aula, seguidas de reflexión sobre la práctica observada. Los miembros del grupo se observan unos a otros junto con su coordinador. Las visitas de observación se planifican y tratan sobre un tema que el grupo esté abordando. Así se puede considerar que hay una sesión pre-observación, la observación misma, y una sesión posterior a la observación.

Otra de las actividades que se proporciona a los profesores principiantes es la orientación individual. Esta orientación se ofrece a todo el profesorado pero específicamente a los profesores principiantes. Tiene que ver con la organización de la enseñanza, la planificación de las lecciones, la evaluación de los alumnos. Esta orientación es voluntaria y se ofrece a los profesores principiantes durante los dos primeros años de enseñanza. Cuando se solicita este servicio, un orientador se desplaza a la escuela para observar y debatir con el profesor principiante, ajustándose a las necesidades del propio profesor.

La participación en cursos de formación es obligatoria para los profesores principiantes en algunos cantones. En Zurich tiene una duración de cuatro semanas a lo largo del año. Por último, junto a las actividades anteriores, la figura del mentor es la forma de inserción más frecuente en profesores de secundaria. Esta actividad incluye al menos dos visitas al aula a lo largo del año, así como 45 minutos de debate con posterioridad a la clase observada.

5. Programas de inserción en otras partes del mundo

No sólo se desarrollan programas de inserción en Europa. Existe una larga experiencia con la implantación de programas de inserción en otras partes del mundo. Pasamos a hacer una revisión de algunas experiencias que nos han resultado de interés.

5.1 Israel: inserción profesional con mentores

Desde 2000 existe un programa obligatorio del Ministerio de Educación de Israel para la inserción de profesores principiantes. El programa se desarrolla a lo largo del primer año de enseñanza y su objetivo es ayudar a los profesores principiantes en su primer o segundo año a facilitar la transición a la enseñan-

za proporcionando apoyo emocional y profesional (Lazovsky y Reichenberg, 2006). En cada institución de formación del profesorado hay un coordinador del programa que es un formador con experiencia. Cada dos semanas hay una reunión en la institución de formación de profesorado donde se comparten, discuten y analizan experiencias de clase, problemas de gestión, implicación de los padres, tareas de los alumnos (Sabar, 2004). Por otra parte, durante la última década, se ha venido formando a profesores experimentados para que funcionen como tutores de otros profesores en los sectores judío, árabe y druso del sistema escolar israelí. Como informa Lily Orland-Barak (2006), la política ha consistido en designar «tutores del personal docente» quienes son considerados buenos profesores en su campo, para proporcionar asistencia continuada a profesores en ese campo. Esto ha llevado a la introducción de unos 5.000 profesores que actualmente funcionan con el papel oficial de tutor del personal docente en todo el país, al tiempo que conservan su trabajo docente en los centros.

Los profesores principiantes se integran en las escuelas pero enseñan la mitad que un profesor definitivo (12 horas semanales). Al finalizar el año el profesor principiante debe ser evaluado positivamente para que pueda tener licencia para enseñar. Los componentes principales son: el mentor y grupos de trabajo entre profesores principiantes. Los mentores son designados por el director de la escuela para que asesoren al profesor principiante. Desarrollan este papel por un año durante el cual se espera que ofrezcan al profesor principiante apoyo emocional, observaciones de los profesores principiantes en la clase, retroacción al profesor principiante. A los mentores se les ofrece formación pero no es obligatoria. Los seminarios de trabajo entre los profesores principiantes tienen lugar en las instituciones de formación del profesorado y en ellos los profesores principiantes presentan sus experiencias, sus dilemas y reacciones.

La misión de los tutores es asistir a profesores principiantes y experimentados en el marco de disciplinas concretas de la docencia escolar, tanto en centros de primaria como de secundaria. La mayoría de los centros de primaria y secundaria gozan de alguna clase de tutoría: asistencia individualizada facilitada a los nuevos profesores en cada centro o bien por «tutores del centro» (tutores que son también profesores en el mismo centro), o bien por «tutores externos» (que no están empleados en el mismo centro), que trabajan asimismo con el profesorado al completo en ese centro (o con los profesores de una disciplina en particular) para poner en práctica innovaciones y reformas educativas dictadas por la política ministerial.

5.2 Nueva Zelanda: atención con los que empiezan

Fijémonos ahora en otro país muy diferente: Nueva Zelanda. Afirman Britton, Raizen y Huntley que «Hay una cultura o creencia que existe a lo largo de todo el sistema educativo en Nueva Zelanda en relación a que los profesores principiantes deben recibir apoyo. Los participantes a todos los niveles del sistema asumen que los profesores principiantes tienen necesidades particulares y, por lo tanto, el sistema debe prestarle atención explícita para abordarlas» (2003, p. 184). En Nueva Zelanda los profesores principiantes no son sólo profesores jóvenes. Muchos profesores llegados de otros países también siguen estos programas. En este país, desde hace ya más de veinticinco años el Ministerio de Educación proporciona financiación para que los profesores principiantes puedan tener una reducción del 20% de su carga docente durante el primer año de enseñanza. Esta reducción de carga docente se dedica a la realización de diversas actividades formativas.

Asimismo, se requiere a todas las escuelas que tengan profesores principiantes, que planteen un programa de Orientación y Asesoramiento para proporcionar a los profesores principiantes la formación que necesitan. Este programa varía en función del tipo de escuela, pero en general se pretende: incorporar el programa de inserción como parte integral de la escuela, proporcionar apoyo grupal e individual, implicar a los profesores principiantes en su propio desarrollo profesional, etc.

Los profesores principiantes en Nueva Zelanda tienen la oportunidad de recibir apoyo, asesoramiento y orientación de una amplia variedad de recursos personales tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Estos recursos personales incluyen: el director del departamento; un mentor que se les asigna y un profesor de la escuela que sin ser el mentor está más cercano al profesor principiante en edad o preocupaciones; asimismo los profesores principiantes cuentan con reuniones de grupos de profesores principiantes.

En concreto, las actividades que desarrollan los profesores principiantes son las siguientes: ser observado entre 2 y 8 ocasiones a lo largo del año; reuniones de grupos de apoyo al menos una vez al mes; apoyo informal mediante conversaciones con el profesorado casi diariamente. Menos comunes son otras actividades como observar a otros profesores enseñando.

5.3 Japón: preocupación por la cultura escolar

Otro de los países que destaca a nivel internacional por sus programas de inserción para profesores principiantes es Japón. El programa de iniciación dirigido a profesores principiantes es un programa que viene funcionando desde 1988, y que asegura que la totalidad de profesores principiantes dedican al menos noventa días de su primer año de docencia a actividades directamente relacionadas con la inducción.

Entre los componentes del programa de formación se pueden distinguir actividades que se desarrollan en las escuelas y fuera de ellas. Analizamos con más detalle estos componentes:

- **Actividades dentro de las escuelas.** Estas actividades son las que ocupan la mayor parte del tiempo. Incluyen la presencia de un orientador o mentor, profesor con experiencia en la misma disciplina que enseña el profesor principiante y con demostrada capacidad docente. Estos mentores asesoran a los profesores principiantes en aspectos de la planificación de su enseñanza, así como ofreciéndoles retroacción después de haber observado al profesor principiante. Una de las actividades a las que se presta atención tiene que ver con ayudar a los profesores principiantes a que comprendan los pensamientos y conductas de los alumnos, así como a tomar confianza consigo mismos. El profesor mentor también es observado por el principiante. Las observaciones se realizan dos o tres veces por semana. Para la realización de estas actividades, los profesores principiantes tienen una reducción de carga docente, que es sustituida por la escuela.

Una actividad importante en Japón y en la que se introduce también a los profesores principiantes es la relación con los padres. Así, los profesores principiantes deben discutir sobre el progreso de los niños cuando los padres van a la escuela y observan a sus hijos, deben de visitar la casa de cada uno de los alumnos al menos una vez al año, y reunirse con los padres y el director en caso de problemas serios.

- **Actividades fuera de las escuelas.** Estas actividades generalmente se desarrollan en centros locales o regionales de formación continua durante 30 días al año. Estas actividades incluyen conferencias, grupos de discusión y visitas a otras escuelas. Las conferencias se centran sobre la situación que los profesores se encontrarán en las escuelas,

los materiales, tratar con los padres, evaluación, etc. Posteriormente a las conferencias se realizan grupos de discusión. Se incluye también la realización de un seminario durante cinco días sobre enseñanza. Por último una selección de profesores principiantes participa en un *crucero* en barco de diez días de duración, visitando diferentes ciudades portuarias de Japón, y realizando actividades y visitas culturales e históricas.

Por último, el Ministerio de Educación recomienda que los profesores principiantes completen un proyecto de investigación-acción durante su primer año. Los resultados de este proyecto se presentan en las actividades de formación fuera de la escuela descritas anteriormente.

5.4 Shanghai: inserción bajo estándares

Otro país asiático que podemos destacar es Shanghai, que tiene un enfoque particular en relación con la inserción de profesores principiantes, que empezó a funcionar en torno a 1985. Los planes de inserción profesional a menudo implican un contrato o programa individualizado para los profesores en su primer año de enseñanza, que incluye la figura del mentor, así como reuniones de profesores principiantes (Paine, Fang, y Wilson, 2003).

A los profesores principiantes se les asigna un mentor, así como un programa de formación organizado por la administración educativa. Este programa gira en torno a los siguientes temas: ética educativa y profesional; teoría de la enseñanza y la educación, y habilidades docentes. Para los dos primeros temas los profesores principiantes deben realizar formación un mínimo de treinta horas. Asimismo el mentor debe trabajar con el profesor principiante al menos durante un año. Los mentores son profesores de la misma escuela en la que enseña el profesor principiante.

Se espera que mentor y principiante sigan unas directrices marcadas en un manual que establece los estándares para el trabajo conjunto, así como las actividades que hay que desarrollar. Entre ellas está que la pareja mentor/principiante se impliquen en observaciones semanales de una o dos clases a lo largo del año.

5.5 Estados Unidos: variedad y diversidad

Anteriormente ya hemos hecho referencia a los programas de inserción en Estados Unidos. Sería prolijo describir todos los programas porque como hemos visto antes afectan en mayor o menor medida a casi al 80% del profesorado principiante. Por eso vamos a centrarnos en algunos programas más relevantes.

En California viene funcionando el BTSA (California Beginning Teacher Support and Assessment initiative) que descansa principalmente sobre la figura de los mentores que se dedican a tiempo completo a esta tarea de dos a tres años para trabajar con un grupo de profesores principiantes durante sus dos primeros años de enseñanza. El programa selecciona a los mentores cuidadosamente y les proporciona una formación inicial y apoyo continuo a través de reuniones semanales. El trabajo del mentor se encuadra dentro del California Standards for the Teaching Profession.

Destaca de este programa la preocupación por la formación de los mentores. Norman y Feiman-Nemser destacan al respecto que «cuando quiera que escuchemos quejas acerca del valor o de la limitación del mentorazgo, debemos de preguntar: ¿de qué tipo de mentorazgo estamos hablando? y ¿qué tipo de resultados buscamos? Si queremos mentores que mejoren la calidad de la enseñanza, entonces necesitamos mentores que sean formadores de formadores y organizaciones que permitan que los mentores lleven a cabo su trabajo» (Norman y Feiman-Nemser, 2005, p. 695). Pues bien, este programa dedica un amplio esfuerzo a la formación inicial y continua de los profesores mentores.

En el programa, a los profesores principiantes, durante los dos primeros años de enseñanza, se les asigna un mentor a tiempo completo que los visita semanalmente para observar su enseñanza, ayudarles a desarrollar planes de aprendizaje para los alumnos, planificar conjuntamente, y ayudarles en la evaluación de las tareas de los alumnos. La tarea del mentor es formativa, y no evaluativa (Horn *et al.*, 2002)

El Beginning Teacher Support and Assessment pretende ayudar a los profesores principiantes a hacer una transición eficiente en la enseñanza, así como a mejorar la tasa de retención de profesores durante los dos primeros años de enseñanza. El mentor se implica con el principiante en diferentes actividades: reuniones informales semanales, contacto formal cada mes, llamadas de teléfono, comunicaciones a través del correo electrónico, observaciones, portfolio y otras actividades de desarrollo profesional. Se evalúa a los profesores principiantes dos veces a lo largo del primer año.

Un segundo programa que hemos revisado es el de Connecticut, vigente desde 1986, que tiene como misión asegurar que a todos los alumnos les enseñen profesores cualificados y competentes, incluidos los profesores principiantes.

El programa incluye portfolio, reducción de tiempo de clase y la figura del mentor. En el portfolio los profesores principiantes incluyen entre siete y diez unidades, programación, vídeos de dos lecciones, ejemplos de tareas de los alumnos y comentarios reflexivos. El portfolio es examinado por los mentores. Se les deja ocho medias jornadas a los profesores principiantes para que observen y sean observados por los mentores. Los profesores principiantes se reúnen con los principiantes dos veces por semana (Horn *et al.*, 2002).

Otro programa de interés es Santa Cruz New Teacher Project. Este programa destaca de nuevo por una atención especial a la selección y formación de los profesores mentores. Al respecto, afirman los organizadores que los programas de inserción eficaces conciben el rol del mentor como un formador de profesores. Este trabajo es complejo y diferente a la enseñanza. Para tener un impacto real, los programas de inducción deben proporcionar el mismo tipo de apoyo a los mentores que el que estos deberían proporcionar a los profesores principiantes. «Al igual que los profesores principiantes, los nuevos mentores necesitan formación, orientación y apoyo de toda la comunidad de educadores» (Moir, 2003, p. 6). Los mentores en este programa reciben formación sobre: trabajo con adultos, colaboración, cómo ser capaz de articular un conjunto de destrezas docentes. En el programa, al principio del año los mentores participan en un programa de dos días sobre: el rol del mentor, el desarrollo de relaciones eficientes de mentorazgo, la identificación de necesidades de los profesores principiantes, las conversaciones de mentorazgo y la evaluación formativa de los profesores principiantes. A lo largo del año los mentores reciben formación adicional que incluye formación sobre asesoramiento y observación. Los mentores también asisten a foros semanales de mentores para mejorar su formación, analizar clases, etc.

Los profesores principiantes tienen al mentor en su aula al menos dos horas por semana, para realizar demostraciones en la clase, observar al principiante enseñando, ayudar al desarrollo del currículo, así como a la gestión del aula. En algunos distritos los mentores se dedican a tiempo completo a esta tarea. Cada mentor atiende a no más de quince profesores principiantes y después de tres años vuelve a la enseñanza.

Por último, el Programa de la University of Colorado at Boulder es un programa que se viene desarrollando desde 1987, incluye tres elementos:

- Mentorazgo intensivo: los profesores principiantes reciben asistencia en sus clases al menos medio día durante cada semana a lo largo de un año escolar. Los mentores son seleccionados entre profesores excelentes y se les exige de clases. Los mentores no realizan la evaluación de los profesores principiantes. Los mentores reciben formación sobre coaching cognitivo, técnicas para promover la reflexión. Los mentores se reúnen cada dos meses para discutir y refinar su trabajo. Al principio de curso los mentores ayudan a los profesores principiantes en el comienzo de curso, les ayudan a refinar rutinas, revisan el currículo...
- Trabajo en grupo de profesores principiantes: los profesores principiantes se reúnen cada dos semanas para atender a seminarios y discutir sobre problemas y expectativas.
- Indagación sobre la práctica: los profesores principiantes deben realizar grabaciones de sus aulas, así como llevar un diario reflexivo (Molner Kelley, 2004).

5.6 América Latina: comenzando a caminar

Por último ¿qué tipos de programas se desarrollan en América Latina? Lamentablemente hemos encontrado escasos trabajos en los que se informe acerca de programas institucionalizados para facilitar la inserción del profesorado principiante. Recientemente, González Brito, Araneda y Hernández (2005) en Chile mostraban un estudio descriptivo en el que comprobaban que la inserción *de facto* se produce pero que son muy pocas las ocasiones en que la escuela o la municipalidad desarrollan programas específicos para profesores principiantes. Encuentran la existencia de los modelos de «nadar o hundirse», «Colegial», «Competencia Mandatada» y el modelo «Modelo Mentor Protegido Formalizado» (J.H.C. Vonk, 1996). Y reconociendo la situación en América Latina concluyen que «Es interesante constatar, finalmente, que la inserción profesional del docente novel puede ser una oportunidad privilegiada como dispositivo estratégico para instalar, acompañar e inducir innovaciones pedagógicas, propias de las reformas educativas en América Latina, particularmente, en Chile». En la misma línea se manifiesta Rodríguez Zidán (2002), cuando después de un estudio para analizar los problemas de profesores principiantes egresados de CERP en Uruguay plantea la necesidad de un programa de formación específico para profesores principiantes.

Igualmente, Rodrigo Fuentealba (2005) ha llevado a cabo un estudio para analizar el proceso de inserción profesional de 102 profesores de enseñanza media en Chile. Viene a encontrar resultados similares a los hallados en otros estudios internacionales: el aislamiento de los profesores principiantes, la escasa ayuda por parte de los pares, así como una socialización más burocrática que evolutiva.

Un trabajo anterior realizado por José Cornejo (1999) vino a destacar la importancia de los primeros años de enseñanza para los profesores por él denominados como debutantes. En él se destacaba el escaso desarrollo de los programas de inserción profesional en la región hasta la fecha, a pesar de reconocer su importancia para una adecuada formación del profesorado. Decía entonces Cornejo:

Ahora bien, esta «cuasi-inexistencia» actual de la problemática de los profesores debutantes en cuanto «objeto» de investigación en nuestro contexto latinoamericano, no significa que no se hayan alzado ya voces que postulen la necesidad de avanzar en tal sentido. A ese propósito nos parece sugerente la proposición hecha por Ávalos (1997), en el contexto de una conferencia en que, como temática, ha mencionado las complejas relaciones entre políticas, prácticas e investigación referidas a las innovaciones en cuanto a formación docente inicial en los procesos de reforma de la educación chilena. Más expresamente, ha postulado que, en la perspectiva de desarrollar una investigación que no sea simplemente evaluativa de lo que se hace, sino propositiva hacia la política y anclada en la práctica de la enseñanza-aprendizaje y la formación profesional, se requiere investigar sobre algunas áreas temáticas que ha enunciado como sigue: «el profesor novato en el aula: sus dificultades, sus logros; qué lo ayuda, qué dificulta su trabajo»; «seguimiento de los procesos de cambio cognoscitivos y actitudinales del profesor en formación a través de sus estudios y en el primer año de trabajo».

La realidad parece haber mostrado que los avances en la puesta en marcha de programas específicamente dirigidos a profesores principiantes sigue siendo una necesidad en los países de habla hispana (incluyendo también a España). Estamos convencidos de que en un futuro próximo, una vez se hayan dado notables avances en la mejora de la calidad de la formación inicial del profesorado, será el momento de preocuparnos por ese «eslabón perdido» que representan los primeros años de enseñanza.

En el Taller Internacional sobre «Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente», celebrado en Bogotá, tuve la ocasión de asistir a la presentación de Gloria Calvo, titulada «La inserción de los docentes en Colombia» (Calvo, 2006, 23 de noviembre). En este trabajo Calvo hace una revisión sobre la situación de la inserción profesional de los docentes en Colombia planteando una diferencia entre los egresados de las Escuelas Normales Superiores y los licenciados. En el caso de los primeros, Calvo plantea que existe un cierto apoyo a los profesores principiantes, generalmente organizado de manera informal. Es así para los normalistas que continúan estudios universitarios, generalmente en sesiones vespertinas, a través de la supervisión de sus prácticas por quien hace el acompañamiento desde la institución universitaria. En el caso de los normalistas que no continúan estudios universitarios, el apoyo en los primeros años se produce igualmente de manera informal, ya que «la Escuela Normal establece con sus egresados relaciones afectivas tan fuertes que le permite actuar en roles que van desde bolsa de empleo a consejera, pasando por tutor informal» (Calvo, 2006, 23 de noviembre, p. 6).

Por otra parte, en la Universidad Católica de Temuco se está llevando a cabo un proyecto denominado «Un estudio para el diseño y pilotaje de una propuesta de formación de mentores de profesores principiantes». El proyecto se plantea como objetivo diseñar y validar una propuesta de formación de mentores que los capacite para apoyar profesional y pedagógicamente a profesores/as principiantes en su primera fase del ejercicio de la docencia, mediante acciones específicas dentro y fuera de la escuela, que mejoren su desempeño y los apoyen en el proceso de socialización para que se integren constructivamente a la comunidad y al sistema escolar. En el programa participan veintidós profesores mentores y otros tantos principiantes que se implicarán en estrategias propias de los programas de inserción, como son: talleres, seminarios, mentoría y reflexión sobre la práctica.

Pero de forma más destacada debemos mencionar la reciente iniciativa del Ministerio de Educación del Chile de crear una comisión de especialistas en la formación del profesorado (miembros del ministerio, de universidades, del colegio de profesores) para proponer iniciativas para implantar en Chile un sistema de inserción (denominado «de inducción» por la comisión). Esta comisión ha elaborado un informe en el que, después de revisar las experiencias internacionales en relación con el periodo de inserción, hace una propuesta a corto y medio plazo para la creación de un sistema que organice las iniciativas dirigidas a mejorar la inserción durante los primeros años de docencia. Propone esta comisión la creación de la figura de la mentoría en los centros educativos.

Los mentores serán profesores con experiencia (entre ocho y diez años), con una evaluación positiva de su actividad docente, que enseñan en el mismo centro educativo que el profesor principiante y que han recibido la formación adecuada a la tarea a desempeñar. Las tareas del mentor junto con el principiante se centrarán en: planificación conjunta de clases, observación y análisis recíproco de clases, retroalimentación y reflexión, realización del portafolio, organización de sesiones de trabajo con otros profesores. Se plantea la necesidad de que se conceda tiempo tanto a los mentores como a los principiantes para realizar las actividades propias del programa, así como la posibilidad de reducción de carga docente.

6. Conclusiones y recomendaciones

Por lo revisado a lo largo de este informe, una idea puede quedar clara: ya no podemos seguir ignorando que existe una fase claramente diferenciada en el proceso de convertirse en un buen profesor, que tiene sus propias características y necesidades y que funciona como un eslabón (débil hasta ahora) entre la formación inicial del profesorado y su futuro desarrollo profesional. La forma en que se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor, ya sea en un principiante frustrado o por el contrario en un profesor adaptativo.

Muchos países han venido ignorando la existencia de este periodo formativo. Pero han empezado a preocuparse por él en el momento en que han percibido la creciente dificultad por incorporar y mantener en la docencia a los mejores profesores, dificultad mayor en determinadas materias del currículo y en las escuelas más desfavorecidas. Si queremos asegurar el derecho de nuestros alumnos a aprender y si queremos que nuestras escuelas sigan siendo espacios donde se construye el conocimiento de las nuevas generaciones, es preciso prestar mayor atención a la forma como los nuevos profesores se insertan en la cultura escolar.

Pero hacerlo de forma mecánica puede llevarnos a reproducir modelos de enseñanza que, si bien tradicionales, no son los que actualmente viene demandando la sociedad del conocimiento. El proceso de inserción no debe sólo integrar al nuevo profesorado en la cultura escolar vigente. De ser así, lo único que estaríamos consiguiendo es cerrar el círculo de la socialización perfecta: alumnos que a lo largo de miles de horas han observado a profesores enseñando vuelven a la escuela a enseñar como les enseñaron sus viejos

profesores. Para romper ese círculo, para nada virtuoso, necesitamos que el periodo de inserción sea un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión. Y para ello resulta fundamental la necesaria participación de las personas e instituciones que pueden ayudar a tener una mirada más compleja hacia la realidad de la escuela y del aula.

Un elemento crucial de los actuales programas de inserción son los profesores mentores, tutores, orientadores, etc. La mayoría de programas de inserción que hemos revisado incluyen la participación de un profesor mentor como vínculo entre lo nuevo y lo antiguo, entre la experiencia y la inexperiencia. Sin embargo existen muchas dudas respecto de las posibilidades de transmitir el conocimiento que fundamentalmente es tácito. En la revisión que realizó Feiman (1996) llamaba la atención acerca de que el entusiasmo por la figura del mentor no se ha visto acompañado con una aclaración acerca de los propósitos del mentorazgo. Decía que:

De la misma manera que la investigación sobre las prácticas de enseñanza ha encontrado que los profesores y las escuelas ejercen una influencia conservadora en los alumnos en prácticas, algunos estudios muestran que los mentores promueven normas y prácticas convencionales que limitan los objetivos de la reforma. Estos resultados no deberían de sorprendernos. Los profesores mentores tienen poca experiencia con las actividades propias del mentorazgo: observar y discutir con colegas. La mayoría de los profesores trabajan solos en la privacidad de su aula, protegidos por las normas de autonomía y de no interferencia. La cultura de la enseñanza no anima la distinción entre profesores basada en el saber hacer. La persistencia de la privacidad, la falta de oportunidades de observar y de discutir sobre la propia práctica y la de otros y la tendencia a tratar a todos los profesores por igual limita lo que los mentores pueden hacer. Además, pocos mentores practican el tipo de enseñanza centrada en el alumno que se plantea desde las reformas actuales. Si queremos que los mentores ayuden a los profesores principiantes a aprender las formas de pensar y actuar asociadas a los nuevos modelos de enseñanza, debemos situarlos con profesores mentores que ya han participado en la reforma de su escuela y de su enseñanza. (p.2)

Por lo anterior hemos de entender que los programas de inserción han de incluir más experiencias formativas que exclusivamente la figura del mentor. Experiencias centradas en la práctica, en las necesidades de los alumnos, en

la participación en proyectos de innovación, en el contacto e intercambio con otros profesores principiantes, etc. pueden ayudar a los profesores a comprender la complejidad del acto de enseñar. Y a ello puede contribuir el desarrollo de estándares de calidad para los profesores principiantes. Decía Darling-Hammond que «la palanca política más importante de que se dispone para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es, probablemente, el desarrollo de unos estándares profesionales que contemplen los aspectos más importantes de la profesión docente» (Darling-Hammond, 2001, p. 391). Los estándares pueden ayudar también a romper ese círculo de socialización al que anteriormente nos referíamos, al contemplar objetivos de enseñanza, de actuación y competencia docente más amplios y ambiciosos.

Uno de los problemas que tiene el periodo de inserción es el de establecer los vínculos posibles entre la formación inicial (normalmente al cargo de instituciones universitarias) y la formación continua del profesorado. Como hemos comentado anteriormente, las investigaciones muestran que la formación inicial parece perder su influencia una vez que el profesorado accede como profesor permanente en un aula. Es la «laguna de los dos mundos» a la que se referían Feiman y Buchman (1988) hace ya algunos años. Para unir estos dos mundos nos ha parecido de interés la experiencia inglesa en relación al documento denominado CEDP (Career Entry Development Profile) que es un documento que se elabora al final del periodo de formación inicial indicando los aspectos generales de la formación recibida por la persona, la edad de los alumnos que puede enseñar, y que además incluye una lista de áreas destacadas del profesor en relación con los estándares y cuatro áreas que se podrían mejorar a través del primer año de enseñanza (Parkinson y Pritchard, 2005). Experiencias de este tipo pueden ayudar a ver las posibilidades de interrelación entre las dos instancias formativas más importantes para el profesor principiante.

Pero si algo hemos de destacar como importante para el éxito de cualquier programa de inserción es el compromiso de toda la escuela, incluyendo, por supuesto, a su equipo directivo, en apoyar e integrar a los nuevos profesores. Y aquí es donde vemos las mayores dificultades. A menos que se mantenga una línea de acción política de apoyo continuado al desarrollo profesional docente centrado en la escuela, que permita que el programa de inserción forme parte del proyecto educativo y de mejora de la escuela, el profesorado principiante seguirá siendo una isla, extraños que deben aprender a resolver sus problemas por sí solos porque así se ha hecho siempre en la escuela.

CAPÍTULO 2

La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones

MARIA ASSUNÇÃO FLORES. Universidad de Minho, Portugal

1. Introducción

En este capítulo haremos un análisis de la literatura producida sobre los primeros años de enseñanza en todo el mundo, destacando el contexto portugués, y en especial la investigación que venimos realizando a lo largo de los diez últimos años sobre esta temática. Si, por un lado, los estudios sobre la fase de iniciación a la enseñanza han conocido un interés creciente por parte de los investigadores, que han enfatizado su naturaleza peculiar, compleja y multifacética, independientemente del enfoque escogido (sea la construcción del conocimiento profesional, la identidad docente de profesores noveles, las fases del desarrollo profesional, o sus problemas y dificultades, las necesidades de apoyo y asistencia, los programas de inducción, etc.), por otro, también se reconoce que, en muchos países, a pesar del conocimiento más profundizado y sustentado sobre esta temática, la realidad de la inducción de los profesores principiantes está lejos de corresponder a aquello que sería deseable. Es nuestra intención en este capítulo realizar algunas lecturas e implicaciones que se derivan de la extensa literatura existente en este dominio, intentando encontrar un conjunto de pistas y recomendaciones útiles para profesores, formadores de profesores, líderes de escuelas, supervisores, decisores políticos, etc.

La transición de alumno a profesor se encuentra marcada por el reconocimiento creciente de un nuevo papel institucional y por la interacción compleja entre perspectivas, creencias y prácticas distintas y, a veces, conflictivas,

con implicaciones de (trans)formación de la identidad profesional. Factores de naturaleza biográfica y contextual convergen para crear una dinámica de construcción identitaria. Así, en este capítulo, comenzamos por analizar las motivaciones e influencias para elegir la enseñanza como profesión con base a los resultados de un estudio longitudinal que realizamos en 2002, destacando las experiencias previas como alumnos/as, la entrada en la enseñanza y el balance de la formación inicial.

En segundo lugar, analizaremos un vasto conjunto de estudios sobre los primeros años de enseñanza, procurando identificar algunas tendencias en la investigación, desde la identificación de problemas y preocupaciones hasta las necesidades de apoyo y asistencia, pasando por procesos de socialización y por el cambio, etc. La experiencia del aula y los efectos de las culturas y del liderazgo de la escuela en el aprendizaje, en el desarrollo y el cambio de los profesores principiantes, serán objeto de discusión en esta parte del capítulo. Posteriormente, procuramos ilustrar algunos trazos de (re)construcción de una/s identidad(es) docente/s en los primeros años de la carrera para después analizar la situación portuguesa en lo que concierne a la inserción en la enseñanza, a la luz de un cuadro legal existente. Terminamos este capítulo con algunas conclusiones e implicaciones que se inscriben en los dominios político, práctico e investigativo.

2. La elección de la enseñanza como profesión: motivaciones e influencias

La enseñanza es poco usual, puesto que quien decide entrar ha tenido una oportunidad excepcional de observar a los miembros de la profesión cuando trabajan; a diferencia de la mayor parte de las ocupaciones actuales, las actividades de los profesores no se ocultan a los jóvenes. Los que van a ser profesores subestiman las dificultades que implica la enseñanza, pero esto apoya la idea de que los que piensan dedicarse a la enseñanza desarrollan ideas acerca de la naturaleza del rol docente. (Lortie, 1975)

Esta cita de Lortie (1975) ilustra bien el carácter peculiar de la docencia. Los futuros profesores poseen un conjunto de creencias y de ideales sobre la enseñanza y sobre lo que significa ser profesor que interiorizan a lo largo de su trayectoria escolar. Contrariamente a otros futuros profesionales, cuando

entran en un curso de formación inicial, los futuros profesores ya conocen el contexto en el cual van a ejercer su actividad: las escuelas o las aulas. El contacto prolongado con la futura profesión, a través de la observación de sus profesores, afectará, en mayor o menor medida, su entendimiento y su práctica de enseñanza, como alumnos candidatos a profesores, o como profesores principiantes. La literatura revela que este «aprendizaje por observación» (Lortie, 1975), está asociado a la predisposición de la persona, a la imagen sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre lo que significa ser profesor, y constituye un elemento central para la comprensión del proceso de aprender a enseñar. En esta parte del capítulo presentamos algunos datos que recogimos a partir de un estudio longitudinal, realizado entre 1999 y 2001, en el cual investigamos los procesos de aprendizaje, de desarrollo profesional y de cambio de un conjunto de profesores en el inicio de la carrera, y consecuentemente, el modo como sus identidades se fueran (re)construyendo, en dos contextos de trabajo distintos.

2.1 Las experiencias previas como alumnos/as

Los profesores que participaron en el estudio longitudinal que realizamos (Flores, 2002) atribuían mucha importancia a sus experiencias como alumnos y recordaban los episodios (positivos y negativos) que marcaron su trayectoria escolar, por ejemplo, la transición por el medio escolar y por un sistema de enseñanza diferentes (dos de los participantes frecuentaron escuelas de otro país por un determinado periodo de tiempo); el ambiente escolar (la relación entre los alumnos, profesores y administrativos) y el sistema de evaluación de los alumnos.

Con todo, las experiencias más relevantes están íntimamente relacionadas con los profesores que las marcaron, de una o de otra forma, y que, algunas veces, estuvieron influenciadas por la opción de elegir la enseñanza. Los participantes en el estudio se referían a las características de enseñanza de los profesores que recordaban de forma positiva (destacando la flexibilidad, la capacidad de motivar a los alumnos y la justicia de las decisiones), pero subrayan sobre todo sus cualidades personales. Esta situación confirma el argumento de Russell (1997), según el cual, el modo en que los profesores enseñan tiene más influencia o impacto en los alumnos (y sobre los futuros profesores) que aquello que les enseñan.

Hubo algunos que me marcaron positivamente... que me marcaron bastante, porque eran profesores muy rectos... transmitieron más allá de aquello que se hace en el programa y que se da en la materia, transmitieron conocimientos que fueron importantes para mí... eran extremadamente competentes, pero sabían bajar al nivel de los alumnos, quiero decir, el conocimiento que ellos tenían fue más allá de nosotros, pero sabían bajar hasta el nivel de los alumnos y comprendían a los alumnos, como ellos eran, no hacían distinciones por las caras o por la posición social. (PP10, Entrevista al inicio del 1^{er} año)

Hubo una profesora que me marcó, creo que determinó mucho el desarrollo que proseguí. Fue mi profesora de alemán de 10^o y 11^o años. Hizo que me gustara la lengua y me gustó mucho como profesora, creo que era una óptima profesora y entonces pensé «me gustaría ser como ella» y pronto seguí el alemán que fue más por causa de ella... La simpatía de ella hacía que estuviésemos todos atentos, todos muy motivados y que la clase fuese una buena clase de alemán... (PP9, Entrevista al inicio del 1^{er} año)

De los relatos de los participantes, cuando informan de sus experiencias como alumnos/as, emergen dos temas principales: la enseñanza como actividad eminentemente relacional asociada a la preocupación/atención de los alumnos y de los profesores como personas. Pero más allá de las cuestiones ligadas al conocimiento y a la competencia, subrayan la dedicación, el entusiasmo y la atención que los profesores, que los marcaron positivamente, manifestaban, siendo aun descritos como «personas espectaculares» o «buenas personas».

Hubo cosas positivas que me marcaron mucho, pero quiero decir que, sin duda, hubo cosas negativas que también me marcaron profundamente. Por ejemplo, la relación profesor/alumno, ¿qué es lo que me marcó? Hubo algunos profesores que me marcaron super bien, profesores que sin ser propio de la disciplina... profesores que perdieron cinco minutos conmigo y gracias a eso lo conseguí... ya hablé eso con ese profesor, ese colega... que debido a él yo comencé a comprender Química... a coger el gusto por las cosas y conseguí acabar el curso. Pero había otros profesores que me marcaron negativamente, sin duda, una relación... no sé si decir que eran malos profesores... pero sí creo que ellos como personas

no eran gran cosa... pero también déjeme decir que creo que ser buen profesor y ser buena persona es una cosa que está muy distante una de otra. (PP8, Entrevista al inicio del 1^{er} año)

El profesor que más me marcó fue mi tutor de 6^o y 7^o año. Era una persona espectacular, excelente, porque conversaba bastante con nosotros, creía en nosotros, estaba siempre de nuestro lado y me gustó mucho. No era tan rígido, era más un profesor flexible... (PP1, Entrevista al inicio del 1^{er} año)

En esta lectura se encuentra aquello que algunos autores describen como «el corazón de la enseñanza» (F. Korthagen, 2003), es decir, la relación (o interacción) entre el profesional y la persona, que implica una visión holística del profesor en una perspectiva integrada de la enseñanza que combina aspectos personales y profesionales (Day, 1999; Korthagen, 2003). Las experiencias personales más marcadas, vividas a lo largo de la vida escolar, positivas y/o negativas, parecen ejercer una influencia decisiva en la forma como los participantes de este estudio se ven como profesores, en la medida en la que constituyen un marco de referencia importante para su entendimiento y práctica de la enseñanza.

Tal vez mi experiencia como alumno, los profesores que tuve en la enseñanza secundaria me habían ayudado a pensar de esta manera, porque ellos hicieron exactamente aquello que yo intento hacer ahora como profesor. Por otra parte, hubo un profesor de Química de 12^o año que me marcó positivamente, fue el profesor que más me gustó y que intento seguir como modelo... (PP4, entrevista al inicio del 1^{er} año).

En mis clases intento evitar el mismo tipo de interacción que los profesores que no me gustaron cuando era alumna... (PP4, entrevista al inicio del 1^{er} año)

Estos datos confirman otros estudios (Knowles, 1992; Lortie, 1975) que apuntan a la importancia de las creencias e ideas previas sobre la enseñanza en la forma como los futuros profesores principiantes representan la profesión y se ven a sí mismos como profesores.

2.2 La entrada a la formación de profesores

La enseñanza no constituye la primera opción para la mayoría de los profesores pertenecientes al estudio que realizamos (Flores, 1999). Señalaban la Medicina, la Psicología, el Derecho, la Traducción, la Ingeniería y la Farmacia como carreras «ideales». La calificación exigida para la entrada en estos cursos es una de las razones aportadas en la elección de una licenciatura en enseñanza (como segunda o tercera opción). Para diez de los catorce profesores que participaron en nuestro estudio, las motivaciones intrínsecas estuvieron en el origen de esta opción, entre las cuales se destacan las posibilidades de encontrar un empleo estable o seguro y la influencia de otros significativos (antiguos profesores y/o familiares). Uno de los participantes apuntó como razón justificativa de la opción por una licenciatura de Enseñanza las posibilidades de desenvolver su conocimiento en el área de Física y Química, mientras otro apuntó su entrada en la formación de profesores al «destino».

Fue mi tercera opción, yo quería intentar alguna cosa relacionada con la Química, me gustaba bastante las Matemáticas también, quería dentro de esa área, me presenté a Farmacia las dos primeras opciones y no conseguí entrar y fue mi tercera opción. A pesar que... el concurso en Farmacia ya sabía que era difícil, por tanto quise que fuese la opción digamos ésta, porque sería difícil y después opté... por la enseñanza, tenía la Química y tenía la enseñanza, me parecía que me iba a gustar y, además de eso, también las perspectivas de trabajo y de estabilidad, ¿no? permite una cierta estabilidad que es importante. (PP4, entrevista al inicio del 1^{er} año)

Primero estaba en la duda, no sabía bien si seguir traducción o enseñanza. Sólo que traducción también es mucho más complicada para después encontrar empleo y también tienes que dominar muy bien las lenguas, el alemán yo lo domino, inglés más o menos, pero no lo domino tan perfectamente como para poder hacer traducciones, escrito aún daba, pero si fuese en simultáneo es muy complicado y el portugués también tengo dificultades. Y decidí seguir la enseñanza... después mis padres, ellos también preferían que yo fuese profesora, decían siempre que es un empleo más seguro, etc. (PP1, entrevista al inicio del 1^{er} año)

Sólo dos de los participantes se referían a motivaciones personales para la elección de la enseñanza como profesión, elegida de forma consciente y comprometida y relacionada con la voluntad de trabajar con niños y jóvenes.

Todas mis hipótesis eran Biología y Geología en Enseñanza en todas las universidades que existían en el país. Yo sentí que aprender podía aprender en muchas profesiones. Enseñar también daba para enseñar, más estar en contacto con niños o con personas que gustasen o que obligatoriamente tenían que estar aprendiendo o que les gustase aprender y fue eso lo que más me cautivó. Yo acostumbro decir que tengo un instinto maternal muy grande, yo tengo un gusto inmenso por los niños y me gusta mucho encontrar aquellas situaciones difíciles en las que los niños detestan la escuela, no soportan la escuela, e intentar percibir por qué, ir atrás de ellos y mostrar que esto también puede tener un lado agradable, porque, si a mí me gusta la escuela, ¿por qué a ellos no les va a gustar la escuela? (PP11, entrevista al inicio del 1^{er} año)

Yo adoraba ver a mis profesores dar clases y sólo pensaba así «un día quiero ser como ellos». Ser profesora significa la realización de un sueño de siempre, adoro lo que hago... Fue una elección completamente personal y tal vez eso no sé si contribuye o no, yo siempre fui buena alumna y después las mismas primas... y vecinos me buscaban muchas veces, para resolver dudas y yo llegué a preparar una vez a una para hacer un examen que ella tenía que hacer en el fin del curso para pasar o no de curso... Y ella siempre dice que me debía aquello a mí y a partir de allí comencé a pensar que tenía una cierta habilidad para enseñar y después fui con la idea y entré. (PP7, entrevista en el inicio del 1^{er} año)

De forma general, los profesores que participaron en el estudio entraban en los cursos de formación: a) porque encaraban la enseñanza como un empleo estable y seguro; b) por razones no relacionadas con la enseñanza («destino» o medio de profundizar en su conocimiento en una determinada área) y, c) el resultado de una elección personal y consciente (apenas en dos casos).

2.3 El balance de la formación inicial

En cuanto a la apreciación global de la formación inicial, ésta parece tener un impacto limitado en la forma en que los participantes del estudio se ven como profesores y el modo en que encaran la enseñanza como profesión (situación aplicable a doce de catorce profesores pertenecientes a nuestro estudio). De una forma general, la evaluación que hacen de la formación es negativa, refiriéndose al clásico y ampliamente divulgado desfase entre teoría y práctica (Flores, 2000; Hauge, 2000; Hobson y Tomlinson, 2001) y la inadecuada preparación para lidiar con la compleja y exigente naturaleza de sus actividades diarias en la escuela y en el aula:

Sólo que en la universidad, y ahora pensando como profesora, creo que no tuve la formación más adecuada, porque es un hecho que no estamos suficientemente preparados para dar clases. Hay muchas dificultades, muchas dudas, esencialmente que, nosotros como alumnos que no tuvimos experiencia, que no... buscamos el mismo saber más y ahora sentimos muchas dificultades. (PP10, entrevista en el inicio del 1^{er} año)

¿Qué balance hacemos de los cuatro años? Yo pienso que es más negativo, yo pienso que es mucha teoría, mucha teoría y llegamos al año de prácticas y... es todo muy utópico y nosotros a esa altura no teníamos contacto ninguno con las escuelas, no sabíamos bien cuál era la realidad, nos dejábamos ir, pero después llegando a la altura es que nosotros vemos que aquello no tenía aplicación ninguna. (PP9, entrevista al inicio del 1^{er} año)

Cuando se les preguntaba sobre las áreas en que se sentían menos preparados, los participantes se referían a la interacción con los alumnos, la gestión del aula y la aplicación de los conocimientos desarrollados a lo largo del curso. Por otro lado, el discurso de los profesores principiantes deja transparentar un conjunto de tensiones y dilemas asociados a la toma de conciencia de las «teorías pedagógicas» aprendidas en la universidad (que enfatizan, por ejemplo, en el constructivismo y la individualización) y la gestión de la realidad (compleja y exigente) del aula que requiere decisiones (pedagógicas) inmediatas y eficaces para manejar a los alumnos y para promover situaciones de aprendizaje significativo. En nuestros relatos, los participantes aluden a la discrepancia entre sus ideas (como alumnos y como alumnos futuros profesores)

y el «mundo real» de las escuelas y de las aulas (como profesores en prácticas y profesores principiantes).

Nosotros verificamos que no aprendemos lo suficiente, debíamos haber estado mucho más en contacto con la escuela y hacer cosas mucho más prácticas, porque aprendemos mucha teoría que ahora no nos sirve de nada, completamente de nada. Y nos sentimos mal preparados para enfrentarnos a los alumnos y a las aulas reales. (PP1, entrevista al inicio del 1^{er} año)

Dos de los profesores que participaron en nuestro estudio afirmaron que alteraron sus percepciones sobre la formación inicial cuando comenzaron a ejercer funciones docentes de forma autónoma, principalmente en lo que se refiere a la naturaleza del conocimiento aprendido en la universidad que consideraban demasiado teórico y profundo. Con todo, siendo profesores, reconocían su utilidad, sintiéndose, por ello, preparados para enfrentar cualquier situación o nivel de enseñanza. Este hecho se relaciona con la literatura que sugiere que, durante los primeros años de enseñanza, los profesores reaprenden o reconstruyen el conocimiento adquirido de una manera más comprensiva y articulada, normalmente asociada al conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1986; Vonk, 1993).

Ahora que soy profesor... es un análisis que yo considero bastante diferente del que tenía como alumno. Ahora y pensando... yo voy a ser bastante teórico, voy a dar esto con mucha profundidad, llego allá y ¿qué va a pasar? Porque, en el fondo, nos da mucha cosa salirnos un poco del ámbito de lo que se da aquí... y aún el año pasado hubo allí [la universidad] la evaluación de los cursos de enseñanza y yo estuve allá en dos reuniones y lo que hice el año pasado este año cambiaba completamente... Se profundiza mucho, parece que después vamos a tener algunas dificultades, pero, en realidad, no, es un hecho que una persona esté realmente preparada... (PP5, entrevista en el inicio del 1^{er} año)

Es interesante notar que dos de las profesoras que participaron en el estudio evalúan a su formación inicial (en el mismo programa de formación que los restantes participantes, es decir, un modelo integrado de formación que combina, desde el primer año del curso, las ciencias de especialidad y las ciencias de educación) de forma positiva, describiéndola como útil, relevante y

suficientemente adecuada. Es de destacar que ambas se referían a las motivaciones intrínsecas (un compromiso personal y consciente) para la elección de la enseñanza que encaraban como una profesión para la vida.

Yo acostumbro a decir que nunca me restringí a condiciones que eran impuestas, siempre intenté procurar más y, entonces, desarrollé una gran voluntad con todos los profesores, nunca tuve recelo de hacer preguntas, de ir mas allá... Lo mismo que con las llamadas aulas teóricas creo que son útiles porque nos ayudarán a desarrollar nuestra capacidad crítica, que es importante en la enseñanza. (PP11, entrevista al inicio del 1^{er} año)

Los profesores principiantes identificaron algunos aspectos que les gustaría haber mejorado en la formación inicial, especialmente en lo que respecta a la existencia de actividades más prácticas y de una mayor integración entre el componente científico y el pedagógico, reiterando una aproximación gradual con las «escuelas y alumnos reales». Hay que hacer notar, de una manera general, que al referirse a las prácticas de enseñanza su demanda se refería más a un conjunto de recetas o de pistas para abordar un determinado número de situaciones (por ejemplo, saber cómo reaccionar ante un alumno indisciplinado o cómo enseñar un determinado contenido), en la lógica que Hobson y Tomlinson (2001) denominan de perspectiva «puramente procedimental».

3. Los primeros años de enseñanza: ¿aprender a sobrevivir?

La literatura sobre los primeros años de enseñanza es vasta e incluye una variedad de perspectivas teóricas y metodológicas, siendo particularmente rica en lo que se refiere a la investigación sobre el primer año de docencia. A lo largo de las últimas décadas, un número creciente de investigadores han estudiado el proceso de convertirse en profesor (y de ser profesor principiante) un poco por todo el mundo –véase, a título de ejemplo, Vonk (1983); Vonk y Schras (1987) en Holanda; Vera (1988) y Marcelo (1991) en España; Bullough (1989 y 1992), Bullough con Baughman (1993 y 1995), Bullough y Baughman (1997), Karge, Sandlin y Young (1993) y Hebert y Worthy (2001) en los Estados Unidos; Flores (1997); (2000, 2002, 2004a y 2006), Silva (1997), Couto (1998), Alves (2001) Braga (2001), Oliveira (2004), Faria (2006), y Silva (2007) en Portugal; Bennett y Carré (1993), Tickle (1994), Calderhead y Shorrock (1997) y Hardy (1999)

en Inglaterra; Olson y Osborne (1991), Hargreaves y Jacka (1995), y Goddard y Foster (2001) en Canadá; Cooke y Pang (1991) en Hong-Kong; y Nimmo, Smith, Grove, Courtney y Eland (1994), en Australia–.

La mayor parte de la literatura apunta a una experiencia abrupta y, a veces, dramática en la asunción de las responsabilidades inherentes de la enseñanza por parte de los profesores principiantes. Vonk (1993, p. 4), por ejemplo, afirma que: «a partir del primer día los profesores principiantes tienen exactamente la misma responsabilidad que sus colegas con muchos años de experiencia, y los alumnos, los padres, los colegas y el director esperan a menudo que actúen como profesionales».

Además de esta realidad, en la mayor parte de los casos, aumenta la falta de apoyo y de ayuda a los nuevos profesores por parte de sus colegas y el equipo de liderazgo de la escuela. Por el contrario, a veces se reservan para los profesores en el inicio de la carrera las tareas más desagradables, los grupos más difíciles y los horarios y las actividades menos deseadas (Huberman, 1991; Pataniczek y Isaacson, 1981). Sentimientos de aislamiento, de desilusión y hasta de frustración marcan, asimismo, la vida de muchos profesores novatos (Flores, 1999) cuando inician la docencia, un período durante el cual el desarrollo profesional se torna «una odisea con un recorrido irregular e incierto» (Hall, 1982).

El modo como los nuevos profesores superan las dificultades de su día a día profesional está bien documentado en la literatura, que enfatiza una perspectiva *sink or swim* (Johnson, Ratsoy, Holdaway, y Friesen, 1993; Lawson, 1992; Lortie, 1975) o la «prueba de fuego» (Hall, 1982; Pataniczek y Isaacson, 1981), el rito del pasaje (Eisenhart, Behm, y Romagnano, 1991; M. Huberman, 1991; Vonk, 1984) en la búsqueda de la aceptación personal y profesional llevando la adopción de un «kit de supervivencia» y un conjunto de estrategias (Vonc, 1993) para abordar las tareas complejas inherentes al ejercicio autónomo de las funciones docentes, en una lógica marcada, en la mayor parte de los casos, por la ética de la práctica y por el método de ensayo-error (Marcelo, 1994; Olson y Osborne, 1991; Veenman, 1984 y 1988). La discrepancia entre las expectativas ideales y la realidad del aula constituye, asimismo, un aspecto distintivo del tránsito de alumno a profesor, descrita en la literatura como «choque de la realidad» (Veenman, 1984) o «choque de transición» (Corcoran, 1981) o «choque de la practica» (Vonc, 1993).

Cuando los profesores noveles no concretizan sus propias expectativas y las expectativas de la escuela, además de la carga docente y la falta de tiempo para reflexionar sobre su trabajo, comienzan a sentirse inseguros y dudan de su capacidad para resolver la complejidad de los problemas con que se encuen-

tran. Sentimientos de inseguridad, de inadecuación y de ineficacia comienzan a aparecer y, en algunos casos, surge el cuestionamiento sobre la escuela y la carrera, abandonándola prematuramente, sobre todo en países como los Estados Unidos o Inglaterra donde se identifican porcentajes elevados de abandono de profesión en los primeros años de enseñanza (Hardy, 1999; MacDonald, 1999; Weiss, 1999). Para reducir estos efectos, se han introducido programas de inducción como un intento de proporcionar a los nuevos profesores apoyo y asistencia, incluyendo documentos y materiales (Arends, 1995; Borich, 1995; Capel, Leask, y Turner, 1997) y estableciendo redes a través de Internet para comunicar experiencias (Merseth, 1991 y 1992).

Con todo, los primeros años en la profesión pueden ser vividos de forma menos negativa y traumática. La existencia de «inicios fáciles» o «difíciles» (Huberman, 1989) parece estar asociada a la superación de las dificultades en determinadas culturas escolares y a sentimientos de realización profesional (Alves, 2001), que se derivan de las recompensas psíquicas de la enseñanza (Lortie, 1975). Al relatar una historia de éxito en el primer año de enseñanza, Hebert y Worthy (2001) destacaron los siguientes factores: i) la correspondencia entre expectativas, personalidad y lugar de trabajo; ii) evidencia de impacto y iii) uso de estrategias de éxito para dirigir el comportamiento de los alumnos y para entrar en el mundo social y político de la escuela. Queda claro, a partir de la literatura existente, que los primeros años de enseñanza son cruciales para el entendimiento y la práctica de la enseñanza y para el proceso de desarrollo profesional posterior.

3.1 Problemas, preocupaciones y necesidades de apoyo a los profesores principiantes

Como vimos en el punto anterior de este capítulo, la literatura sobre los primeros años de enseñanza apunta hacia los desafíos y dificultades con que los profesores principiantes se enfrentan, muchas veces, a una lógica de supervivencia aliada con la falta de apoyo y a la tensión entre expectativas y realidad. Las historias de éxito relatadas en la literatura son muy escasas (véase, por ejemplo, Cole, 1991; Hebert y Worthy, 2001). De hecho, gran parte de las investigaciones sobre esta temática se centran en los problemas y preocupaciones que los profesores principiantes encuentran cuando inician funciones docentes de forma autónoma y en las estrategias que existen para ayudar a superarlas de forma eficaz (véase, por ejemplo, Cooke y Pang, 1991; Marcelo,

1991; Thomas y Kiley, 1994; Veenman, 1984; Veenman, 1988; Vera, 1988; Vonk, 1985 y 1993).

En una revisión de la investigación sobre esta temática, Veenman (1984; 1988) identificó como muy frecuentes los siguientes problemas: disciplina en el aula, motivar a los alumnos, atender las diferencias individuales, evaluar el trabajo de los alumnos, contactar con los padres, organizar el trabajo del aula, insuficiencia de materiales y recursos y problemas con determinados alumnos. Resultados semejantes fueron encontrados por Marcelo (1991) en España; por Houston, Marshall y McDavid (1993), Thomas y Kiley (1994), Charnock y Kiley (1995) en Estados Unidos; por Cooke y Pang (1991) en Hong-Kong; por Vonk (1983 y 1984) en Holanda; y por Flores (1997 y 2000) y Silva (1997) en Portugal. Además, se encontraron otros problemas, tales como la presión del tiempo para abordar los contenidos, la existencia de muchos alumnos por aula, falta de tiempo, saber si la enseñanza es eficaz, la falta de información sobre los *background* de los alumnos, identificar los conocimientos previos de los alumnos y trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales (Cooke y Pang, 1991; Charnock y Kiley, 1995; Marcelo, 1991).

A este respecto, en un estudio que realizamos en 1997 (Flores, 1997 y 2000), identificamos un conjunto de aspectos que merecen señalarse:

- Los problemas de los profesores principiantes se sitúan, fundamentalmente, en el campo didáctico y se refieren, sobre todo, a las decisiones interactivas de enseñanza. El elevado número de alumnos por aula, la motivación de los alumnos, la individualización y diferenciación de la enseñanza, la atención a los ritmos de aprendizaje de los alumnos, la indisciplina, los procedimientos evaluativos y la gestión del tiempo emergen como factores muy problemáticos, convirtiéndose en el caballo de batalla de los principiantes.
- La superación de estos problemas se realiza de una forma personal e idiosincrática, siendo escasos los casos en que los principiantes recurren a la ayuda de colegas.
- Las condiciones de trabajo de los profesores en el inicio de la carrera se caracterizan, esencialmente, por el volumen repentino de carga docente, por el desempeño de cargos (sin que previamente haya una preparación específica) y por la falta de apoyo y orientación, a los cuales se añaden sentimientos de soledad conducentes a un cierto malestar e inseguridad, agravando la dimensión e intensidad de los problemas sentidos.

- Las áreas prioritarias de apoyo-formación apuntadas por los principiantes remiten, por un lado, a la integración en el ambiente de la escuela y, por otro, a aspectos didácticos ligados al comportamiento de los alumnos, a las estrategias y motivaciones, a aspectos legislativos y a la evaluación.
- Las modalidades de apoyo-asistencia consideradas, por los profesores en el inicio de la carrera, como más valiosas fueron la existencia de un profesor-orientador y la posibilidad de participar en experiencias en grupo.

La investigación sobre profesores principiantes ha identificado también las necesidades de apoyo y de asistencia en el sentido de promover programas de inducción eficaces y relevantes. Un estudio de Charnock y Kiley (1995), por ejemplo, propone un conjunto de estrategias para ayudar a los profesores en el inicio de la carrera, ya sean oportunidades para observar a otros colegas, la existencia de un mentor, mejores materiales y recursos en la escuela y la existencia de *workshops* y grupos de discusión para compartir experiencias. De forma semejante, Cooke y Pang (1991) concluyeron que a los profesores principiantes les gustaría recibir apoyo en las siguientes áreas: disciplina, enseñanza (métodos y recursos), en lo que se refiere a la escuela en cuanto organización (política escolar, expectativas de la administración). Conclusiones similares fueron identificadas por Barrett y Davis (1995) que plantean temas como la motivación de los alumnos, gestión del aula, afrontar problemas disciplinares y trabajar con la diversidad de alumnos. También Huberman (1991) identificó un conjunto de aspectos que ayudarían a los profesores principiantes en la superación de los problemas con que se enfrentan: apoyo técnico y administrativo (por ejemplo, materiales de enseñanza), apoyo psicológico (por ejemplo, *feedback* positivo por parte de alumnos y colegas), *feedback* sobre mejoría en la práctica pedagógica (por ejemplo, aulas que se desarrollan bien) y factores personales (por ejemplo, aceptación de sí mismo como profesor). Además, el apoyo emocional fue también un aspecto a valorar en la fase de iniciación a la enseñanza (Flores, 1997 y 2000).

3.2 El proceso de socialización profesional

La literatura sobre la socialización de los profesores también señala los factores complejos e interactivos que influyen la forma como los profesores princi-

piantes ven la enseñanza y se ven a sí mismos como profesores. El «aprendizaje por observación» (Lortie, 1975), a lo largo de la vida escolar, durante el cual los futuros profesores observaron a sus propios profesores enseñando, el impacto de la formación inicial, la influencia de otros personajes (familiares y antiguos profesores) y la ecología del aula constituyen ejemplos de fuerzas socializadoras de los profesores que más han sido referenciados en la literatura (Jordell, 1987; Lortie, 1975; Zeichner y Gore, 1990). La mayor o menor influencia de estos factores varía de acuerdo con la trayectoria personal y profesional de cada profesor y con sus condiciones de trabajo. Lortie (1975) argumenta que la experiencia de la «socialización anticipatoria» ejerce una influencia determinante en el proceso de convertirse en profesor, señalando que las predisposiciones personales constituyen un factor decisivo en el proceso de «autosocialización». Otros estudios destacan, sin embargo, la fuerte influencia de las primeras experiencias de enseñanza, entendidas como factores estructurales tales como el clima del aula y las normas y reglamentos de la escuela (Jordell, 1987; Zeichner y Gore, 1990). A este propósito, Bullough (1997), en un análisis sobre el proceso de convertirse profesor, argumenta que:

a pesar de la diversidad de historias en el proceso de convertirse en profesor y de los estudios sobre el contenido y la forma de esas historias, emergen dos principales conclusiones de interés para los formadores de profesores: las experiencias previas y las creencias, así como el contexto, constituyen aspectos centrales en la determinación de la línea de la historia del proceso de convertirse en profesor. (p. 95)

En una investigación realizada en Bélgica, Kelchtermans y Ballet (2002), adoptando un enfoque que combina las perspectivas narrativa-biográfica y micropolítica en el estudio del proceso de socialización de los profesores, identificaron cinco categorías de intereses profesionales: material, organizacional, socioprofesional, cultural-ideológica e intereses personales. Con base en la idea de que las acciones de los profesores están orientadas por intereses profesionales, los autores concluyen que las variables micropolíticas desempeñan un papel determinante en la forma en que los profesores entienden sus primeras experiencias de enseñanza.

Durante los primeros años, los profesores se ven confrontados con una diversidad de experiencias de aprendizaje, en la medida en que tendrán que asumir un nuevo papel institucional, en un nuevo contexto profesional, el cual implica un proceso de (re)análisis de sus creencias y prácticas. El trabajo clá-

sico de Lortie (Lortie, 1975) llama la atención a la influencia determinante del «aprendizaje por observación», al que ya aludimos, como resultado de la experiencia escolar a lo largo de miles de horas que los alumnos (futuros profesores) pasan en el contexto del aula. De acuerdo con Lortie (1975), esta cultura latente y (re)activada durante la formación inicial persiste todavía en el momento de la práctica profesional. Este autor subraya la naturaleza subjetiva de este proceso al enfatizar la importancia de las predisposiciones personales en la socialización de los profesores, lo que parece ser corroborado por estudios posteriores (Knowles, 1992; Lindblad y Pérez, 1992; Nimmo *et al.*, 1994). Y en esta línea de pensamiento surge, por ejemplo, la acepción según la cual los profesores enseñan de la misma forma en que fueron enseñados.

Aliado a esta posición está el argumento de que la formación inicial representa una influencia tenue en la alteración de creencias personales y las imágenes previas sobre la enseñanza y sobre lo que significa ser profesor. Los «efectos acumulativos de la socialización anticipatoria» (Zeichner y Gore, 1990, p. 333) parecen diluir el impacto de la formación inicial que, según algunos autores, contribuye (paradójicamente) a reforzar (y no a cuestionar) las creencias y teorías implícitas de los futuros profesores, tesis que parece ser confirmada por algunos estudios empíricos realizados en diferentes contextos (Flores, 2002; Hauge, 2000; Hobson y Tomlinson, 2001; San, 1999).

Zeichner y Gore (1990) argumentan, sin embargo, que el análisis de la influencia socializadora de la formación inicial debe tener en cuenta la naturaleza, el modelo y la estructura de la formación así como las perspectivas individuales que los alumnos que serán futuros profesores traen consigo. Investigaciones recientes parecen apuntar una visión más optimista de la formación inicial, el nivel del aprendizaje profesional y su impacto en el entendimiento y en la práctica de los profesores, al introducir estrategias innovadoras en los cursos de formación, como puede ser el énfasis en la reflexión y en la anticipación de problemas de la práctica (De Jong, Korthagen y Wubbels, 1998; Koetsier y Wubbels, 1995). Por su parte, Ginsburg y Clift (1990) llaman la atención sobre la influencia del currículum oculto de la formación inicial en la socialización de los alumnos futuros profesores a través de los mensajes (implícitos y, a veces, contradictorios) y sobre la teoría y la práctica de la enseñanza, el papel del profesor, la naturaleza del currículum escolar, el estatuto y poder de los profesores, etc. que están vinculados a los cursos de formación.

En oposición a la perspectiva que realza el efecto socializador de las experiencias previas personales (Knowles, 1992; Lortie, 1975) está la visión de algunos autores que atribuyen al lugar de trabajo una importancia determinante

en la socialización de los profesores (Feiman-Nemser, 1983; Feiman-Nemser y Remillard, 1996; Jordell, 1987; Rust, 1994). La literatura sugiere que el clima del aula constituye una variable decisiva en la forma como los profesores se posicionan y responden a las situaciones de enseñanza. Los alumnos surgen como agentes importantes en la socialización de los profesores, por ejemplo, al validar y reforzar su esfuerzo y empeño (legitimando fracasos y sucesos), al desarrollar determinadas expectativas sobre la actuación docente, contribuyendo, de este modo, a la (re)definición del papel de los profesores (Jordell, 1987; Vonk y Schars, 1987).

Al mismo tiempo, la socialización de los profesores está influenciada por las características de la escuela en tanto que lugar de trabajo, por los colegas, por los padres de los alumnos y por los responsables de la dirección y la gestión de la escuela. Los estudios realizados apuntan a la influencia limitada de los colegas, sobre todo en contextos marcados por el aislamiento profesional y por la ausencia de estructuras de apoyo y asistencia (Huberman, 1991; Vonk y Schars, 1987). Es de destacar que la influencia de aquellos que tienen algún poder sobre los profesores (por ejemplo, los supervisores) es más fuerte (Zeichner y Gore, 1990) que la de otros agentes que actúan al mismo nivel.

La investigación más reciente en este dominio enfatiza la naturaleza interactiva del proceso de socialización en el que confluyen e intervienen múltiples variables (Kelchtermans y Ballet, 2002; Kuzmic, 1994; Rust, 1994; Silva, 1997). Argumentando que los estudios funcionalistas no reconocen la complejidad y diversidad del proceso de socialización de los profesores, Zeichner y Gore (1990) plantean que los profesores influyen los contextos en los cuales se socializan al mismo tiempo que se ven influenciados por una variedad de fuerzas que funcionan a diferentes niveles.

En un estudio centrado en este tema, realizado en Inglaterra, Lacey (1977) propuso el concepto de «estrategia social» para describir la socialización profesional de los profesores, distinguiendo tres posibilidades: i) ajuste interiorizado (en el que el individuo acepta y asume las reglas y cree que las limitaciones de la situación son la mejor solución); ii) sumisión estratégica (en que el individuo concuerda con la definición de la situación y de sus contraargumentos propuesto por la figura que representa la autoridad, manteniendo, sin embargo, reservas personales acerca de ellos) y iii) redefinición estratégica de la situación (que implica que el cambio puede ser operado por individuos que no tiene el poder formal).

Otros estudios posteriores, conducidos en los Estados Unidos (R. Bullough y Knowels, 1992; Kuzmic, 1994; Stallworth, 1994), en España (Marce-

lo, 1991 y 1999b), en Portugal (Silva, 1997), en Australia (Nimmo *et al.*, 1994) y en Canadá (Cole, 1991) demostraron la interacción compleja entre variables idiosincráticas y contextuales en el proceso de socialización profesional y, consecuentemente, en el proceso de convertirse en profesor. Sin embargo, se reconoce la necesidad de realizar estudios más exhaustivos en el sentido de analizar las influencias de las experiencias previas de los candidatos a profesor (y la naturaleza de esas influencias) bien como los contraargumentos situacionales e institucionales (y el modo como los profesores responden a los mismos) (Kelchtermans y Ballet, 2002; Zeichner y Gore, 1990).

3.3 El proceso de desarrollo y de cambio de los profesores principiantes

Los resultados del estudio longitudinal que realizamos entre 1999 y 2001 (Flores, 2002) indican que el proceso de cambio de las actitudes y prácticas de los profesores es complejo y depende de la interacción entre factores idiosincráticos y contextuales (Flores, 2004b). La confrontación con la (inesperada) complejidad de la enseñanza y con las dinámicas de la escuela y del aula llevó a los profesores a revisar, a cuestionar y a (re)encuadrar sus creencias (iniciales) y sus imágenes sobre la enseñanza y sobre lo que significa ser profesor y, consecuentemente, una (re)definición de su identidad profesional.

De un modo general, una visión más inductiva y centrada en el alumno dio lugar a una perspectiva de enseñanza más tradicional y centrada en el profesor. La mayoría de los profesores admiten que adoptaron un estilo más formal de enseñanza a medida que el tiempo fue pasando, de acuerdo con los siguientes aspectos: explicación de las materias, ejercicios de aplicación y evaluación dejando de lado cuestiones de flexibilidad, individualización y atención a los intereses y ritmos de los alumnos, identificadas en el inicio del primer año de enseñanza. Estos datos corroboran otras investigaciones sobre las prácticas de la enseñanza de los profesores principiantes (Powell, 1997; Vonk y Schar, 1987).

Me siento un poco frustrada. En este momento creo que soy una profesora más tradicional, que da contenidos, desgraciadamente... hay unos pequeños momentos en que una persona consigue huir, en los que consigue hacer pensar, hacer una experiencia interesante, pero básicamente es dar la materia, hacer ejercicios, después los exámenes. (PP10, entrevista al inicio del 2º año)

Los problemas de gestionar el aula y el control de la disciplina de los alumnos, a la vez de los aspectos ligados a la socialización en el lugar de trabajo, explican esta tendencia. La mayoría de los profesores adopta una postura más rígida y más tradicional debido a la necesidad de «controlar» lo que pasa en el aula. Una vez más, esta lectura confirma la literatura existente sobre profesores principiantes que enfatiza la emergencia de *coping strategies* (estrategias para gestionar los problemas) y la ética de la práctica (M. Huberman, 1991; Marcelo y López Yáñez 1997; Olson y Osborne, 1991; Pataniczek y Isaacson, 1981; Vonk, 1993). Sin embargo, este estudio no confirma los resultados de otras investigaciones que apuntan hacia la importancia del sentido de controlar el papel del profesor y los sucesos del aula en la predisposición y voluntad de cambiar de los profesores (Kadel-Taras, 1996).

En general, los datos del estudio evidencian la complejidad del cambio del profesor. Las dificultades en general del aula, que han sido relacionadas con la ausencia de un repertorio cognitivo y comportamental por parte de los principiantes en este dominio (Brekelmans y Wubbels, 1999), llevarán el cambio de sus prácticas de enseñanza y el aumento de reglas más formales y rígidas en el aula.

El tránsito desde una perspectiva más inductiva y progresista hacia una postura más centrada en el profesor fue acompañado por un creciente énfasis en los resultados, lo que aparece también asociado al proceso de socialización de los profesores en el lugar de trabajo. La mayoría de los profesores refieren actitudes de mayor conservadurismo, conformismo y distancia relativamente a los colegas y a los órganos de administración de la escuela.

La desilusión es cada vez mayor... Nunca pensé que la enseñanza implicase tanta burocracia, estamos siempre en medio de alguna cosa de la que no tenemos conocimiento. A lo largo de estos dos años, aprendí que siendo profesora no puedo ir mucho más allá de lo que está en el programa, si no los padres y los alumnos comiezan a quejarse... lo que tenemos que hacer está estipulado en los programas y no podemos ir más allá de eso... (PP10, reflexión final, inicio del 3^{er} año de enseñanza, octubre de 2001)

Aspectos ligados a la rendición de cuentas, escrutinio público y burocracia constituyen temas recurrentes en el discurso de los profesores, lo que conduce a una perspectiva centrada en los resultados de los alumnos. Estos

datos corroboran conclusiones de otros estudios que demostraron la tensión de los profesores entre mantener sus (propias) creencias e imágenes iniciales y la necesidad de adaptarlas y conformarlas con las prácticas de la escuela (Burk y Fry, 1997; Powell, 1997; Puk y Haines, 1999).

Cambié mucho desde que salí de la universidad. Cuando llegué a la escuela, la realidad era muy diferente, porque al final los alumnos no estaban motivados ni interesados. Me sentí desesperada, no sabía qué hacer y comencé a pensar «¿es esto lo que realmente quiero?», no tengo certeza porque la enseñanza fue una desilusión para mí y no hay condiciones para que los profesores trabajen como debe ser. (PP2, entrevista al final del 2º año)

Una persona siente necesidad de desistir, viendo tanta burocracia que no tiene sentido y no sirve para nada. Una persona presenta muchos papeles y no lleva a nada, no sirven para nada y la burocracia sigue aumentando. En una reunión se pasa el tiempo en presentar papeles y no se habla de las necesidades de los alumnos... (PP11, entrevista al final del 2º año)

En términos de trabajo en la escuela, lo mejor es hacer lo que los otros hacen... y asimismo que funcione. Sé que hay personas que tenderán a cambiar las cosas y remar contra la marea y... cuando se trabaja en una escuela como ésta, en que no hay organización, en que el Consejo Ejecutivo hace lo que quiere... y no hay apoyo entre los profesores, no se ayudan, se critican y no trabajan en grupo... (PP12, entrevista al final del 2º año)

Uno de los resultados más significativos de este estudio tiene que ver con la emergencia de una tendencia de cambio más positiva, a la par que de una perspectiva más excéptica y negativa. Los datos permiten identificar cuatro profesores que, de acuerdo consigo mismo y con sus alumnos, evolucionaron, habiéndose vuelto más flexibles, más disponibles, más atentos a las necesidades e intereses de sus alumnos, utilizando una variedad de estrategias y métodos, y más centrados en el aprendizaje de los alumnos. Empeño, entusiasmo, dedicación y expectativas elevadas en relación a ellos mismos y a sus alumnos constituyen trazos distintivos de estos cuatro profesores, los cuales se alejan del «modelo» generalizado de los restantes que optan por posturas más formales y centradas en el profesor.

Mi entusiasmo continúa... pero cada vez encuentro más dificultades, y creo que es posible, pero las situaciones son diferentes, no podemos estar idealizando una cosa y querer siempre esa cosa. Quienes tienen más años... yo encuentro algunos que mientras sienten que se puede cambiar y después cuando estamos conversando, porque este año da para conversar mucho, dicen siempre: «ah, aún estás en esa fase, ¿cuántos años de enseñanza tienes?» No sé si las personas al recibir tantos noes o tantas contradicciones desistirán, porque pueden ver un solo punto de la realidad. Nosotros podemos tener un máximo a alcanzar, pero hasta conseguir ese máximo tenemos pequeños pasos y tenemos que ver si esos pasos van en el sentido correcto... (PP11, entrevista al final del 2º año)

Otros dos profesores intentaron «recuperar el idealismo perdido», durante el segundo año de enseñanza, al contrario de su experiencia en las prácticas de enseñanza y en su primer año de ejercicio, período durante el cual dominaron los sentimientos de desencanto y de desilusión. Trabajar en un contexto diferente proporciona, según el relato de estos dos participantes, una visión positiva y gratificante, especialmente debido a la motivación, dedicación y aprendizaje de sus alumnos y las percepciones positivas de la(s) cultura(s) escolar(es).

Hago un balance más positivo, volví a tener aquella idea que tenía en el inicio sobre los alumnos que era bastante gratificante... Este año fue bastante mejor que el año pasado... los alumnos están bastante motivados [...] Básicamente es ésa la idea, si ellos consiguen aprender es porque estoy haciendo bien mi trabajo. Tenía aquella idea de que ya no había aquellos alumnos que se aproximaban a ese ideal, interesados y al final los encontré, al final existen. En relación a los colegas, el ambiente de trabajo pienso que es muy bueno, es diferente de aquello que yo tenía. El hecho de que los colegas estén más motivados... Hace un clima de interayuda. (PP13, entrevista al final del 2º año)

Y afirma:

Mi segundo año de enseñanza fue una experiencia muy positiva. El ambiente de apoyo y de interayuda existente en la escuela (entre profesores,

entre profesores y administrativos y entre alumnos y profesores) fue muy importante para hacerme cambiar la forma de ver la enseñanza como una profesión gratificante. (PP13, reflexión final, inicio del 3^{er} año, octubre de 2001)

Estos resultados corroboran el estudio de Zeichner y Tabachnick (1985) que demostraron que la inserción a la enseñanza no conduce necesariamente a la pérdida del idealismo. Cuatro de los 14 profesores que participaron en el estudio longitudinal revelaron actitudes positivas (y hasta entusiastas) en el final del 2^o año de enseñanza, dos de los cuales admiten que «recuperaron los ideales perdidos». Factores personales y contextuales explican esta situación, bien por la motivación intrínseca para la elección de la profesión, motivación profesional, dedicación, compromiso y voluntad de «hacer algo diferente» en la vida de los alumnos, bien como culturas y liderazgos escolares de colaboración y apoyo.

Estos resultados proporcionan lecturas interesantes para una mejor comprensión de los primeros años de enseñanza, en la medida en que permiten identificar cambios positivos a lo largo del tiempo en las actitudes y prácticas de los profesores, asimismo como los factores que las influyen. Este estudio junto con otros enfatizarán historias de éxito de profesores en el inicio de su carrera (Hebert y Worthy, 2001), ya que demuestran cómo un conjunto de profesores novatos fueron dando sentido a sus experiencias de enseñanza con implicaciones para la reconstrucción de sus identidades profesionales. En la mayoría de los profesores que participaron en este estudio (10 de 14), se percibe una pérdida del idealismo y un creciente conformismo y desistencia, ampliamente referidos en la literatura (Alves, 2001; Huberman, 1991; Olson y Osborne, 1991; Veenman, 1984) pero encontramos cuatro profesores que manifestaron actitudes positivas y compromiso y entusiasmo en relación a la profesión y a sí mismos, al final del segundo año de enseñanza.

Como venimos mostrando, este estudio demuestra además, que las reacciones (positivas o negativas) de los alumnos influyen, de forma amplia, las actitudes y prácticas de los profesores y su sentido de autoeficacia, lo cual emerge como aspecto distintivo para explicar diferencias y similitudes entre los profesores. Un sentido de autoeficacia más elevado apareció asociado a respuestas positivas por parte de los alumnos en relación a los métodos de enseñanza y las estrategias de gestión del aula y, en consecuencia, para sus resultados de aprendizaje. Se trata por tanto de un conjunto de factores asociados a los efectos de la(s) cultura(s) escolar(es) y las condiciones de trabajo en el proceso de socialización de los profesores.

Es interesante anotar que tres de cada cuatro profesores que mostraron cambios positivos a lo largo del tiempo destacan la existencia de culturas escolares de colaboración y de interayuda y de liderazgos informadoras y motivadores en sus lugares de trabajo. Al finalizar el segundo año de enseñanza, estos cuatro profesores manifestaron actitudes positivas en relación a la enseñanza y una elevada motivación y empeño. Además del efecto mediador de las culturas y liderazgos de las escuelas, es importante referir la influencia determinante de sus biografías que también permiten explicar semejanzas y diferencias entre los profesores.

En síntesis, en este estudio fue posible identificar diferencias entre profesores más entusiasmados y comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje y aquellos que adoptan actitudes de mayor conformismo y desistencia, lo que se prende con el(los) sentido(s) que ellos atribuyen a la enseñanza y a sí mismos como profesores en los diferentes contextos profesionales.

3.4 La experiencia del aula

Los aprendizajes realizados durante los primeros años de enseñanza influenciaron la forma en que los participantes en este estudio vieron la enseñanza, bien como sus identidades como profesores o la forma en que actúan profesionalmente. De un modo general, se refieren a la interacción con los alumnos en el aula, de lo que resultan actitudes de mayor defensa, ya sea a nivel de las estrategias pedagógicas, o a nivel personal, lo que significa que los profesores comienzan a dar sentido a sí mismos como profesores en términos de su capacidad para controlar el aula.

Terminada la formación inicial (incluyendo las prácticas de enseñanza), las primeras experiencias del ejercicio autónomo de funciones docentes revelaron algunas realidades (inesperadas), relacionadas con la complejidad inherente a la docencia, la falta de conocimientos para desempeñar todas las funciones y tareas requeridas en cuanto profesores y la falta de apoyo y orientación en la escuela. Los profesores identificaron, asimismo, una variedad de situaciones de aprendizaje relacionadas con su día a día profesional, con la novedad y diversidad de tareas a realizar y con la curiosidad relativa a su nuevo contexto profesional.

Como consecuencia de un mejor conocimiento de los alumnos en el contexto del aula y la forma como reaccionan a su actuación, los profesores tienden a adoptar una actitud más cautelosa y más defensiva para evitar pro-

blemas disciplinares, lo que corroboran otros estudios en este ámbito (Brekelmans y Wubbels, 1999; Vonk, 1984; Vonk y Schars, 1987).

Aumenta aun el reconocimiento de la importancia del establecimiento de reglas en el aula desde los primeros días en el sentido de crear un ambiente agradable y propicio al aprendizaje. Los profesores enfatizaron también la forma como aprendieron con sus alumnos, en lo que se refiere a sus actitudes y reacciones, lo que les permite dirigir el aula más eficazmente.

A pesar de que los profesores reconocieron la importancia de la flexibilidad, de la diversidad y de la atención a los alumnos en la promoción de una enseñanza de calidad, subrayan la dificultad de gestionar situaciones de indisciplina en el aula que, como ellos mismos admiten, se mantienen en su segundo año de enseñanza, no obstante el conocimiento más profundo sobre los alumnos y sobre el contexto del aula. Esta situación se relaciona con su proceso de cambio en la medida en que, como ellos mismos subrayan, se fue verificando una alteración en su forma de ver la enseñanza y de actuar en el aula: de una postura más inductiva y centrada en el alumno hacia una perspectiva más tradicional y centrada en el profesor (aun así sus creencias y convicciones apuntan hacia una dirección contraria), debido sobre todo a problemas ligados a la gestión del aula y al control de los alumnos. En sus discursos está bien patente el dilema entre proporcionar a los alumnos un ambiente de aprendizaje agradable, que surge asociado a cuestiones de flexibilidad y atención a sus necesidades e intereses, y mantener orden en el aula.

La adopción de actitudes y comportamientos más centrados en el profesor, pese a la perspectiva constructivista más enfatizada al inicio del primer año de enseñanza, vienen a acentuar la tensión entre las creencias (ideales) sobre la enseñanza de calidad y las prácticas (reales), lo que, más de una vez, conduce a un cuestionamiento de sus identidades, a lo que nos referiremos en un punto siguiente de este capítulo.

De un modo general, los profesores tienden a comprometer sus creencias e imágenes sobre cómo les gustaría ser como profesores y sobre aquello que consideran una enseñanza de calidad en virtud de tres situaciones. En primer lugar, de acuerdo con sus relatos, comienzan a hacer «aquello que funciona en la práctica», aunque crean y aboguen por lo contrario de aquello que hacen, lo que corrobora la «ética de la práctica» y la perspectiva de la sobrevivencia existente en la literatura sobre profesores principiantes (Flores, 2000; Huberman, 1991; Marcelo, 1994; Olson y Osborne, 1991; Pataniczek y Isaacson, 1981; Vonk, 1993).

En segundo lugar, los profesores «se socializan» en el *ethos* de la enseñanza y comienzan a hacer y a obrar como vienen haciendo sus colegas y la administración de la escuela, dejando de lado sus propios ideales y creencias, lo que surge asociado a una perspectiva cada vez más orientada a los resultados. Los profesores comienzan a adoptar «la manera de obrar» prevaleciente en la escuela, aunque defiendan ideales contrarios, en la línea de lo que Lacey (1977) denomina la «sumisión estratégica», en virtud de la influencia de la cultura escolar en sus prácticas de enseñanza (Burk y Fry, 1997; Powell, 1997; Puk y Haines, 1999). Con todo, algunos profesores superan esta estrategia social y comienzan a aceptar la manera en que los profesores y las escuelas trabajan en función de las limitaciones estructurales y organizacionales asociados a la enseñanza. En tercer lugar, los profesores destacan que fueron «forzados» a obrar de determinada manera debido al control externo (Ministerio de Educación) e interno (reglas y normas de la escuela) ejercido sobre su trabajo, que asocian a cuestiones de intensificación, rendimiento de cuentas y burocracia.

Por otra parte, otros profesores (4 de 14), de acuerdo con sus perspectivas y las de sus propios alumnos,² mejorarán a lo largo del tiempo, habiéndose vuelto menos inflexibles en cuanto a su relación con los alumnos y más flexibles en la forma como actúan en el aula. En otras palabras, parece prevalecer, en sus relatos y en sus alumnos, un conjunto de aspectos: la preocupación por el aprendizaje de los alumnos, la atención y respuesta a las capacidades y necesidades de los alumnos, la motivación y la diversidad de estrategias, lo que se torna más visible en el énfasis creciente en los aspectos pedagógicos y morales de la enseñanza.

De un modo general, los participantes en este estudio subrayan que se volvieron más conscientes de sus responsabilidades como profesores, destacando que aprendieron a ser más «profesionales», profundizando, al mismo tiempo, el conocimiento de sí mismos como personas. También destacan que aprendieron a partir de una diversidad de experiencias asociadas a la realización de tareas específicas ligadas a la enseñanza. Este aprendizaje «forzado» de la profesión en el lugar de trabajo, como los propios profesores reconocen, tiene implicaciones en la (trans)formación de sus identidades, en la medida en que toman conciencia de la naturaleza de su trabajo y de su papel en la escuela que, en muchos casos, entra en conflicto con sus perspectivas como alumnos.

2. Para una comprensión más profunda de las perspectivas de los alumnos sobre los cambios de los profesores, véase Flores (2004c).

3.5 Los efectos de las culturas y del liderazgo de la escuela³

Los participantes de este estudio destacaron la cantidad y la variedad de las tareas que les eran exigidas, incluyendo el desempeño de cargos para los que no poseían los conocimientos y las destrezas necesarias, como las de coordinador del departamento, de delegado de disciplina, tutor, etc. La falta de apoyo y de orientación que la mayoría de los profesores sentían en su lugar de trabajo, bien por parte de los colegas, bien por parte de la administración de la escuela, los condujo a la utilización de estrategias idiosincráticas para luchar contra las situaciones del día a día.

De una forma general, los profesores describieron los dos primeros años de enseñanza como experiencias intensas de aprendizaje profesional, reconociendo los fuertes efectos de los diferentes contextos escolares como proceso de adquisición y desarrollo en el «lenguaje de la experiencia» (Loughran, Brown, y Doecke, 2001). Sin embargo, estos aprendizajes habían ocurrido, en la mayoría de los casos, de forma aislada, con un creciente énfasis en las aulas.

Los profesores admiten que los aprendizajes realizados durante los primeros años tuvieron repercusiones en su identidad en cuanto a miembros de una comunidad/escuela a través del modo en el que se relacionaban con sus colegas y con la administración de la escuela. A medida que se familiarizaban con la forma en la que trabajan los profesores y la escuela, los participantes de este estudio parecen adoptar actitudes de mayor distanciamiento y de adaptación pasiva.

Las percepciones sobre las culturas y el liderazgo de la escuela afectan la manera en la que los profesores aprenden en el lugar de trabajo y se desarrollarán profesionalmente a lo largo del tiempo. De forma general, la balcanización y la competición entre los profesores, el lado normativo «y burocrático» de la educación, la existencia implícita de los «derechos adquiridos» y las reglas no escritas existentes en la escuela habían influenciado negativamente en las actitudes y en las prácticas de los profesores, la mayoría de los cuales (10 entre 14) afirma haber optado por una perspectiva menos innovadora y positiva lo largo del tiempo. Como resultado de esta situación, su aprendizaje se convirtió cada vez más en un proceso aislado, en cuanto que su identidad se inscribe en un determinado contexto y en determinadas fronteras. Los profe-

3. Para profundizar sobre los efectos de las culturas y liderazgo de la escuela en el aprendizaje de los profesores principiantes en el lugar de trabajo, véase Flores (2004b).

sores atribuían poca importancia a los colegas como elementos determinantes en su aprendizaje en el lugar de trabajo. Cuando sucedía esto, se trataba sobre todo de compañeros también jóvenes, antiguos compañeros en tiempos de la universidad y de compañeros de la misma disciplina.

Los profesores hicieron alusión a la forma en que se socializaban en la cultura de la escuela, adoptando sus normas y valores. Al recurrir al concepto de «estrategia social» (Lacey, 1977), la mayoría de los profesores, de acuerdo con sus historias, tienden a adoptar una posición de sumisión estratégica, describiendo la forma en que comenzaron a identificarse con las normas y los valores del lugar de trabajo, a pesar de que no correspondían con sus creencias y valores. El conservadurismo y la aceptación pasiva comienzan a surgir en sus discursos como características de sus identidades, substituyendo su entusiasmo inicial y, en cierto sentido, su actitud proactiva (que destacó en el principio del primer año de enseñanza). Esta tendencia de cambio se describe como un procedimiento gradual a medida que se va conociendo la forma en la que trabajan las escuelas y los profesores, destacándose, como ya comentamos antes, el individualismo, la baja motivación y la ausencia de dedicación y de compromiso por parte de los colegas, la existencia de «derechos adquiridos» y la burocracia excesiva en la enseñanza como factores decisivos para la pérdida del idealismo, la aparición de rutinas y un sentido de «renuncia».

Con todo, no todos los profesores siguen esta tendencia. Dos profesoras –en uno de los casos a pesar de la percepción negativa de la cultura y del liderazgo de la escuela– afirman mantener su entusiasmo y optimismo. Es interesante anotar que ambas tenían motivaciones intrínsecas para escoger su profesión, esto es, una elección consciente y comprometida en la que se destaca el gusto por los niños y los jóvenes y por la enseñanza. Ambas afirman que se sienten motivadas para continuar enseñando y creen poder hacer una buena contribución, sobre todo en beneficio de sus alumnos. La adaptación a los contextos y la flexibilidad, teniendo en cuenta los intereses, las necesidades y las expectativas de los alumnos, constituyen dos aspectos centrales reiterados en el discurso de estas profesoras.

Otros dos profesores, como ya mencionamos anteriormente, «recuperraron el entusiasmo y el idealismo perdido» durante su segundo año de enseñanza, al contrario de su experiencia como alumnos en prácticas y como profesores en su primer año de servicio, periodo durante el cual dominaron sentimientos de desencanto y de desilusión. Trabajar en un contexto diferente proporciona, según el relato de estos dos participantes, una visión positiva y gratificante, especialmente debido a la motivación, dedicación y aprendizaje

de sus alumnos y las percepciones positivas de la(s) cultura(s) y de la dirección de la escuela.

No es de extrañar que los profesores que trabajan en escuelas en que se valoran culturas colaborativas y liderazgos preocupados por informar y apoyar a los profesores manifiesten actitudes más positivas en relación con la enseñanza. Con todo, como ya hemos mencionado anteriormente, hay también aspectos biográficos que emergen de sus relatos como elementos susceptibles de explicar semejanzas y diferencias entre los profesores, por ejemplo en la forma como van dando sentido a sus experiencias de enseñanza y aprendizaje en los contextos escolares diferentes.

4. La reconstrucción de la/s identidad/es docente/s en los primeros años de carrera

Convertirse en profesor constituye un proceso complejo, que se caracteriza por su naturaleza multidimensional, idiosincrática y contextual (Braga, 2001; Calderhead y Shorrock, 1997; Flores, 2001; Hauge, 2000) que implica la (trans) formación de las identidades profesionales. Sachs (2001a) lo describe como un fenómeno abierto, negociado y cambiante, afirmando que «en el caso de los profesores, [la identidad profesional] es medida por su propia experiencia, fuera y dentro de la escuela, y por sus propios valores y creencias sobre lo que significa ser profesor y sobre el tipo de profesor que aspiran llegar a ser» (p. 6).

Basándose en la idea de identidad como un principio organizativo de la vida de los profesores, Maclure (1993, p. 312) la analiza como forma de argumento, manteniendo que «no debe considerarse como una identidad estable –algo que las personas poseen– sino algo que las personas utilizan para justificar», explicar y dar sentido a sí mismas en relación con otras personas y los contextos en que trabajan». Un sentido de identidad profesional constituye, asimismo, un factor determinante en el proceso convertirse en profesor, lo que encierra un «espacio continuo de lucha» (Maclure, 1993, p. 313) que se inscribe en un determinado contexto social y cultural» (Coldron y Smith, 1999; Sachs, 2001b) y que depende del o de los entendimiento/s que los profesores tienen de sí mismos, de su profesión y de los contextos en que ejercen su actividad.

Como mencionamos, gran parte de los estudios sobre profesores principiantes han destacado la transición brusca y, a veces, dramática, de alumno a profesor. Los investigadores centran su atención en el choque con la realidad y

en la forma abrupta en la que los profesores en el inicio de su carrera asumen todas las responsabilidades inherentes en la docencia (Huberman, 1991; Lacey, 1977; Lortie, 1975; Veenman, 1984; Vonk, 1993). Para algunos, los sentimientos de soledad, la no correspondencia entre expectativas (ideales) y la realidad de su aula y la inexistencia de apoyo y orientación en su lugar de trabajo marcan sus primeras experiencias profesionales (Flores, 2000; Huberman, 1991; Veenman, 1984). Para otros, los primeros momentos de profesión han sido descritos de forma menos negativa y menos traumática. La influencia del contexto escolar, las experiencias durante la formación inicial, además de aspectos de naturaleza biográfica, han sido identificados como variables importantes a tener en cuenta en la validación de las primeras experiencias profesionales.

Sachs (2001a) argumenta que la identidad del profesor es un proceso culturalmente inscrito y, por eso, abierto y cambiante, que incluye determinados sentidos, valores e imágenes de lo que significa ser profesor en un contexto dado. Y, por tanto, «un lugar de luchas y de conflictos» y «un espacio de construcción de maneras de ser y de estar en la profesión» y no «un dato adquirido» (Nóvoa, 1992, p. 16).

El estudio longitudinal al que hemos estado haciendo referencia a lo largo de este capítulo permite comprender el modo en el que las identidades de los profesores dependen de factores contextuales, a medida que van siendo (re)construidas a lo largo del tiempo, e influenciadas (más o menos) por sus biografías personales y de formación inicial. Los profesores que trabajan en culturas colaborativas tienen más probabilidades de manifestar actitudes más positivas ante la enseñanza, lo que corroboran otras investigaciones que demuestran la conexión entre culturas y relaciones profesionales de colaboración «naturales» y «espontáneas» y la existencia de oportunidades significativas de desenvolvimiento y de apoyo a los profesores principiantes (Cole, 1991; Williams, Prestage, Prestage, y Bedward, 2001) y los efectos de las condiciones de trabajo en la motivación, compromiso y retención de los profesores (Weiss, 1999). No obstante, los resultados de este estudio también realzan el papel clave de la biografía personal en la mediación del sentido de las prácticas de los profesores y de sus creencias como profesores y, por tanto, en la (re)construcción de sus identidades. Como sustenta Feiman-Nemser (2001a), la construcción de la identidad de los profesores principiantes implica la combinación, a veces conflictiva, entre su pasado y su situación presente.

Durante los primeros años, los profesores se enfrentan con una diversidad de experiencias de aprendizaje, en la medida en la que tienen que asumir un nuevo papel institucional, un nuevo contexto profesional, lo que implica

um proceso de (re)análisis de sus creencias y sus prácticas. Como señala Day (1999, p. 59), «los primeros años de enseñanza son descritos como una lucha en dos sentidos en la que los profesores intentan crear su propia realidad social para procurar que su trabajo corresponda con su visión personal de cómo debería ser, y al mismo tiempo, se encuentran sujetos a poderosas fuerzas socializadoras de la escuela».

Con base en el estudio longitudinal que realizamos, procuramos analizar la forma en la que las identidades de un conjunto de profesores principiantes se están (trans)formando a lo largo del tiempo, explorando sus desafíos, y sus creencias, sus valores y sus experiencias, tanto sus perspectivas de enseñanza y de aprendizaje, como en los diferentes contextos.

La transición de alumno a profesor novel se caracteriza por un conjunto de tensiones y de dilemas. Sentirse profesor(a) encierra un proceso en el que confluyen convicciones y valores, a veces contradictorios: los de alumno y los de profesor.

Creo que es un poco contradictorio, aún no me encuentro bien como profesora... en ocasiones me siento uno de ellos, también me siento alumna. (PP1, entrevista al inicio del 1^{er} año de enseñanza)

Junto a la transición de alumno a profesor está la discrepancia entre «ideas» y «prácticas». Recurriendo nuevamente al concepto de «estrategia social», propuesto por Lacey (1977), la mayoría de los profesores parecen haber adoptado una sumisión estratégica, en la medida en la que tienden a seguir las perspectivas de sus orientadores, manteniendo, sin embargo, reservas personales sobre las mismas. En otras palabras, parecen haberse «adaptado estratégicamente» (Vonk, 1993) a las dificultades situacionales e institucionales de su papel: ser un profesor(a) en periodo de prácticas cuyo resultado está siendo objeto de evaluación:

A veces tenemos de trabajar en contra de nuestras convicciones e ideas... al final siempre estaban los orientadores para evaluarnos... tuve que enseñar de acuerdo con las perspectivas de otras personas... ahora enseño a mi manera y no en función de las ideas de los otros... (PP14, entrevista al inicio del 1^{er} año de enseñanza)

La tensión entre creencias e ideas sobre la enseñanza y sobre lo que significa ser profesor y su práctica constituye un aspecto central en la formación de

la identidad profesional. Como argumenta Sachs (2001a), la identidad del profesor es un proceso culturalmente localizado, abierto y cambiante que incluye determinados sentidos, valores e imágenes de lo que significa ser profesor. Algunos profesores describieron la forma en la que revisaban y cuestionaban sus creencias y sus visiones sobre la enseñanza y lo que significa ser profesor a medida que se va conociendo y dando sentido al «mundo real». De un modo general, sus relatos aportan una contradicción (que tiende a acentuarse a lo largo del tiempo) entre lo que es y lo que debería ser. Cuando describen el papel del profesor y la enseñanza de calidad, reiteran cuestiones como flexibilidad, atención a los alumnos, comprensión y respuesta a sus necesidades e intereses, variedad de métodos y técnicas, dedicación, etc. Todavía, la forma como actúan no corresponde con sus ideales. Inherente a su práctica de enseñanza existe un dilema permanente que el extracto siguiente ilustra:

cuando quiero ser un tipo de profesor o me planteo lo que yo debo ser como profesor y no lo soy, bien porque no tengo oportunidad, llego a fin de año y lo quiero cumplir, otras veces no siento *feedback* con los alumnos y no me doy cuenta de que caigo en esa rutina... (PP5, entrevista al inicio del 2º año de enseñanza)

En este dilema entre lo que se debería hacer (o lo que se piensa que se debería hacer) y lo que efectivamente se hace, está implícita una distinción entre el contexto de los especialistas en educación y el profesor, para usar la terminología de Keddie (1971), lo primero se refiere a la esfera del «debería ser» y el segundo enfatiza el «mundo que es». En otras palabras, la perspectiva del profesor como especialista en educación puede ser contrariada por su práctica en cuanto profesor.

En términos ideológicos intento mantener la mayor parte de las cosas, comienzo a ponerlas en práctica, esto no sale y si no sale vamos a intentar que cosas salgan y en este aspecto es lo que intento hacer... lo que funciona en la práctica. (PP5, entrevista al final del 2º año de enseñanza)

Cuando era alumno de prácticas tenía una idea positiva sobre la enseñanza y pensaba que las cosas podrían ser cambiadas. Ahora comienzo a entender y a habituarme al sistema por así decirlo... Quiero decir, los profesores tienen tantas cosas que hacer, sobre todo en las cuestiones de evaluación... y no quieren todo lo que supone la burocracia... a menudo

tenemos una opinión diferente, pero a menudo también nos dejamos llevar por eso y tenemos tendencia, si otros también lo hacen ¿por qué he de andar con más trabajo? Lo que es erróneo, pero a veces consciente o inconscientemente comenzamos a pensar de la misma forma, o por lo menos a actuar de la misma forma. Este aspecto es una constatación que es real pero que no es aquello que debería ser. (PP14, entrevista final del 2º año de enseñanza)

Estos resultados sugieren una necesidad de que los programas de formación de profesores y de los procesos de inserción profesional se centren en el desarrollo de la construcción de las identidades de los profesores a través del análisis de la articulación entre la biografía personal, la práctica reflexiva, el apoyo de los pares y una concienciación creciente del desarrollo profesional continuo.

5. La inserción en la enseñanza: el caso Portugués

Si tomamos como referencia la concepción de la formación como un proceso continuo y sistemático, no podemos dejar de enfrentarnos con seriedad a la fase de inserción de la enseñanza. Si, años atrás, la inserción estaba prácticamente incorporada como parte integrante del desarrollo formativo del profesor, actualmente su relevancia reúne un gran consenso junto con los estudiosos del campo de la formación de profesores, como hemos ido subrayando a lo largo de este capítulo.

La apuesta por la inserción en la enseñanza, como etapa fundamental en el desarrollo formativo del profesor, es, por tanto, justificable y pertinente, como bien argumenta Marcelo en el primer capítulo de este mismo volumen. Su operacionalización, a través de la implementación de medidas de apoyo y asistencia (programas de inserción) junto con profesores principiantes, deberá ser conducida hacia una perspectiva de desarrollo profesional y de construcción compartida del conocimiento profesional a través de la reflexión y de la colaboración.

Es en este contexto en el cual la institución superior de formación deberá desempeñar un papel importante, una vez que su acción no se agota en la formación inicial de los profesores. La inserción, como período decisivo en la socialización profesional del profesor, con las implicaciones que ello encierra para el desarrollo del docente, deberá ser el centro de intereses y una apuesta

por parte de aquella institución, en una perspectiva de colaboración con las escuelas donde los profesores realizan la práctica pedagógica. Tal situación constituiría la contribución para aproximar las dos realidades, funcionando, al mismo tiempo, como una oportunidad para investigar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, reduciendo las fronteras entre la teoría y la práctica.

La inserción se concebía como una especie de extensión de la formación inicial y como el inicio de la formación continua, o sea, la mezcla entre las dos. Pero, para que los programas de inserción promuevan una ayuda efectiva y eficaz al principiante, es necesario conocer las necesidades reales del nuevo profesor en función de sus características personales y también del contexto escolar en que ella se inserta. Por otro lado, la creación de un clima propicio de intercambio de las experiencias profesionales y el fomento de la interacción entre los profesores surge como reto para los responsables de su elaboración e implementación. Este aspecto asume una importancia vital en la alteración de prácticas profesionales marcadas por el individualismo.

Proporcionar un aprendizaje eficaz de la cultura escolar al profesor principiante, promoviendo su integración progresiva y efectiva en el seno de la cultura profesional y, al mismo tiempo, desarrollar actitudes investigativas y reflexivas en el sentido de crecimiento profesional constituyen, por tanto, el punto crucial de la inserción en la enseñanza. Es en estos términos que Wilson y D'Arcy (1987, p. 143) definen inducción:

el proceso a través del cual la escuela implementa un programa sistemático de apoyo al profesor principiante en el sentido del inicio en la profesión, de ayudar a gestionar los problemas de forma que desarrolle su autonomía profesional y de facilitar su crecimiento profesional continuo.

Los programas de inserción, como ha planteado Marcelo en el primer capítulo de este libro, existen en algunos países (Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda, Holanda, más recientemente en Israel) y constituyen, genéricamente, acciones estructuradas de asistencia y apoyo sistemático para facilitar el acceso del profesor principiante a la escuela, en una colaboración entre profesores con experiencias e instituciones de formación inicial. Los programas de inserción deben, por tanto, funcionar como:

extensiones lógicas de la formación inicial y piezas fundamentales de la entrada en el proceso más amplio de desarrollo profesional a lo largo de la carrera. Los programas de inserción reconocen que los profesores

principiantes terminaron recientemente su formación inicial y necesitan aún orientación y apoyo semejante al que existía en la fase en que eran alumnos. (Vonk, 1993)

A pesar del reconocimiento de las características peculiares de la fase de iniciación a la enseñanza, que demuestra tener implicaciones a largo plazo en términos de desarrollo profesional, poca atención se ha dedicado a los profesores principiantes, especialmente en el contexto portugués donde no son conocidos los programas de inserción.⁴ A pesar de la abundante investigación que ha sido producida sobre esta temática en Portugal, analizando la necesidad y pertinencia de los programas de inserción (Alves, 2001; Braga, 2001; Couto, 1998; Faria, 2006; Ferreira *et al.*, 2007; Flores, 1997, 2002, 2004a; Huling-Austin, 1990; Oliveira, 2004; Silva, 1997), los profesores principiantes no reciben apoyo sistemático en los primeros años de enseñanza, ejerciendo, muchas veces, su actividad de forma aislada, tal como nos relataron los profesores principiantes que entrevistamos:

Me sentí perdida en el inicio del año. No tenía ningún apoyo. Nadie explica nada. Tenemos que encontrar soluciones por nosotros mismos, porque de otra forma no sabemos nada. Hasta hoy no sabía nada sobre las normas de la escuela. Ni siquiera había un reglamento. Me sentí muy incómoda en el inicio del año porque no conocía a nadie en la escuela y no me sentía cómoda al preguntar a alguien cómo funcionaba la escuela. (PP1, entrevista al inicio del 2º año de enseñanza)

No hubo ninguna actividad de apoyo dirigida a los profesores nuevos, es decir, para los profesores que estaban en la escuela por primera vez (y aún somos unos cuantos) estábamos a oscuras. Es un hecho que no tuvimos apoyo ninguno. (PP10, entrevista al final del 2º año de enseñanza)

Creo que un profesor siente muchas dificultades cuando comienza a enseñar. Cuando eso sucede, el profesor se siente solo y aislado y siente que tiene que hacer todo por sí mismo. O se dedica totalmente al trabajo (lo que es difícil porque tiene que estar permanentemente gestionando

4. La falta de atención sistemática en esta fase de la carrera del profesor ha sido descrita en la literatura como aquello que falta (Hall, 1982), la gran omisión (Vonk, 1994) y lo más débil (Mahoney, 1996).

soluciones), o, sin ningún tipo de ayuda, desiste. Creo que falta en la formación de profesores, es decir, apoyo después del practicum. Dicen que hay acciones de formación para profesores (aún no tuve esa experiencia), mas lo que oigo a personas diferentes es «Oh, tengo que ir para aquella actividad por la noche...» Parece que es más una cosa con poco valor. Parece que no va a aprender nada. Creo que hay cosas que podíamos aprender, igualmente cuando ya somos profesores...» (PP10, entrevista al inicio del 1^{er} año de enseñanza)

Por otro lado, el apoyo y orientación que ofrecen los líderes de la escuela está lejos de corresponder a sus necesidades y expectativas, como certifican resultados de la investigación y algunos testimonios que recordamos (Flores, 2006a) al apuntar hacia la ausencia de actividades formales de inserción y hacia la importancia y necesidad que les proporcionan el apoyo y la asistencia:

Tal vez tengamos que prestar más atención a los nuevos profesores y proporcionar apoyo y orientación. En realidad, creo que falta algo, porque se les lanza al trabajo solos... (Director de una escuela de secundaria urbana)

Creo que los profesores principiantes están un poco perdidos, porque no tenemos las mejores condiciones para darles la información básica y para apoyarlos. Creo que su trabajo puede contribuir a aumentar nuestra comprensión sobre la fase de inserción de la enseñanza. (Director de una escuela básica rural)

Voy a ser honesto contigo. Tal vez su visita a la escuela será útil, en la medida en que nos volvemos más conscientes de la necesidad de pensar en los nuevos profesores, porque en realidad no les dedicamos especial atención. (Director de una escuela básica urbana)

Ellos [los profesores principiantes] quedan desilusionados... porque son jóvenes y entusiastas y piensan que van a cambiar el mundo y la escuela también. Después empiezan a percibir que los problemas comienzan, y ellos tienen que resolverlos. En primer lugar, no los enfrentan como problemas. La burocracia es muy fuerte en una escuela y se desorientan. Toman conciencia de que la realidad es diferente de sus expectativas... tienen perspectivas idealistas y no las podemos poner en práctica debido a una

serie de razones: los alumnos, los profesores... A veces, sus colegas más viejos, se habitúan a la realidad y no están dispuestos a cambiar. Los profesores principiantes querrían hacer cosas diferentes en la escuela, pero encuentran muchos obstáculos. (Director en una escuela básica suburbana)

Tal como ya mencionábamos en este capítulo, a pesar de reconocerse como una fase importante de la carrera de un profesor, ni las instituciones de enseñanza superior, ni las asociaciones de profesores tienen organizadas actividades específicas para los profesores principiantes en el contexto portugués, pues su reglamentación aún no existe, a pesar de las referencias legislativas que en el período de inserción se encontraron ya, por ejemplo, en el diploma que reglamenta la formación de profesores (Decreto-Ley nº 344/89 del 11 de octubre).⁵ En otras palabras, la inserción no ha sido una prioridad política ni institucional. Las escuelas y los profesores tampoco reconocen totalmente la importancia y el intenso proceso formativo que los profesores principiantes viven cuando asumen funciones docentes de forma autónoma (Flores, 2004b). De hecho, los líderes escolares y los profesores no ven el apoyo y la orientación de los nuevos profesores como parte integrante de su papel en el lugar de trabajo, como es el caso de los profesores que asumen funciones de coordinación de departamento, por ejemplo. Con excepción de la supervisión de profesores en prácticas (durante el practicum, que tienen funciones distintas de la inserción), la ayuda proporcionada a los nuevos profesores es rara y parte sobre todo de ellos mismos, tal como testimonian las declaraciones que transcribimos arriba. De este modo, en lo que se refiere al contexto portugués, la inserción continúa siendo un asunto que no tiene la atención necesaria, sobre todo por parte de los decisores políticos, a pesar del creciente número de estudios que atestiguan su relevancia y utilidad (Alves, 2001; Braga, 2001; Couto, 1998; Faria, 2006; Flores, 1997, 2000, 2002, 2004a, 2006; Oliveira,

5. En este documento legislativo, encontramos referencias al período de inducción. En el artículo 26º, podemos leer: 2. La formación continua se inicia en un período de inducción, durante el cual son aseguradas por las instituciones de formación, de acuerdo con sus disponibilidades, formas de apoyo al nuevo docente. 3. La reglamentación del período de inducción será objeto de atención del Ministerio de Educación. Ya desde 1986 se reconoce esta modalidad de formación para los profesores de Educación de preescolar y de 1º y 2º ciclos de Enseñanza Básica, durante el primer año de ejercicio autónomo de funciones, a lo largo del cual las Escuelas Superiores de Educación «deberían desenvolver actividades de acompañamiento y apoyo a estos profesores a través de respuestas a consultas, de la difusión de documentación y/o de organización de encuentros para el intercambio de experiencias» (Campos, 1995:25). En 1990 volvemos a encontrar referencias a este período en el Estatuto de la Carrera Docente, pero hasta hoy no hay una evolución positiva en el sentido de su reglamentación e implementación.

2004; Silva, 1997). Además de esto, el apoyo y la asistencia proporcionada por los líderes de las escuelas en el lugar de trabajo tampoco responde a las necesidades de los profesores principiantes, como las investigaciones también ha demostrado (Faria, 2006 y Flores, 2004b).

En la reciente revisión de Estatuto de la Carrera Docente, publicado en 2007, se introdujeron alteraciones profundas con implicaciones en la carrera de los profesores, respecto a la existencia de dos categorías (profesores titulares y profesores, siendo los primeros responsables de los papeles de coordinación y supervisión de otros profesores) y la idea de diferenciación y jerarquía (en oposición a la noción de «carrera única»). La introducción de mecanismos de evaluación docente es otro de los temas calientes de este nuevo diploma (Decreto-Ley 15/2007).⁶ Otra iniciativa importante en el ámbito del mismo diploma hace referencia a las condiciones de acceso a la profesión docente, habiendo sido introducida una «prueba de evaluación de conocimientos y de competencias» para todos los que tienen intención de entrar en la enseñanza. Se refiere también la existencia de un período de prueba (en el sentido de evaluar la «capacidad de adecuación del docente al perfil de desempeño profesional exigible») durante el cual el nuevo profesor está «acompañado y apoyado por un profesor titular, preferencialmente, de formación especializada en el área de organización educacional y desarrollo curricular, supervisión pedagógica y formación de formadores». A este profesor titular le compete:

- a) apoyar la elaboración y acompañar la ejecución de un plan individual de trabajo para el docente en el período de prueba que atienda los componentes científicos, pedagógicos y didácticos;
- b) apoyar al docente en el período de prueba en la preparación y planificación de las aulas, así como en la reflexión sobre la respectiva práctica pedagógica, ayudando a su mejoría;
- c) evaluar el trabajo individual desarrollado;
- d) elaborar una relación circunstancial de la actividad desarrollada, incluyendo los datos de la observación realizada;
- e) participar en el proceso de evaluación del desempeño del docente en el período de prueba.

Es importante, sin embargo, clarificar la distinción entre período de prueba y período de inserción, tal como Bolam (1987) reconoce; el primero asume

6. La controversia generada a la vuelta de este diploma ha sido grande. Los sindicatos de los profesores contestan, destacando la importante conquista de los años 80 de la profesión docente en relación a la existencia de «una única carrera» para todos los profesores, que estaba asociado a cuestiones de igualdad y seguridad.

un propósito más evaluativo (la actuación del nuevo profesor), mientras que el segundo pretende constituir una forma sistemática de apoyo y asistencia al profesor principiante (lo que implica un claro reconocimiento de su tiempo formativo).

La operacionalización de los programas de inducción requiere un conjunto de condiciones organizativas y de recursos (financieros, materiales y humanos) fundamentales para su éxito, incluyendo la formación de mentores. Para Campos (1995), el principal obstáculo a la implantación de estos programas es la dispersión geográfica de los profesores relativa a la institución de formación. Yarger (1982, *apud* Veenman, 1984) identificó también un conjunto de obstáculos que refuerzan lo que ya ha quedado dicho:

- a) falta de responsabilidad institucional en relación a estos programas;
- b) las pruebas de competencia se superponen a los programas de formación, cuando se trata de procurar mejoras en la enseñanza;
- c) la exclusión de los programas de inserción de la política educativa del poder;
- d) consideraciones teóricas;
- e) falta de soporte económico.

Asimismo, y en claro contraste con la evidencia existente en la literatura, hasta ahora, no han sido implementados programas de inserción en el contexto portugués. Tickle (2000) argumenta que la inserción continúa siendo «un problema por resolver», que el autor inglés atribuye a un conjunto de razones pragmáticas y estructurales. La existencia de una estrategia colaborativa, a través del establecimiento de acuerdos, entre instituciones de enseñanza superior y escuelas surge como medio de superar limitaciones prácticas y situacionales relacionadas con la implementación de programas de inserción. Sin embargo, es imperativo el reconocimiento formal de estos programas a través de una decisión política. Como bien reconoce Esteve (2006, p. 155), «una vez concluida la formación inicial, la entrada en la profesión carece de ser apoyada mediante un período de inducción que se constituya y organice para tener valor formativo. Acreditado en ley, nunca el año de inducción se llegó a concretar, a pesar de los tantos resultados de investigación que estuvieron evidenciado su necesidad».

Ignorar que el profesor principiante siente dificultades cuando enfrenta, de forma autónoma, las funciones docentes y se encuentra en una fase de aprendizaje puede traducir un optimismo irrealista (Faria, 2006 y Flores, 2004b) por parte de quien tiene responsabilidades en la formación de profesores.

6. Conclusiones e Implicaciones

La revisión de la literatura y del análisis de evidencia empírica de los estudios que desarrollamos en este dominio, y que hemos procurado explorar a lo largo de este capítulo, recogen un conjunto de conclusiones y de implicaciones, algunas de las cuales tuvimos oportunidad de registrar recientemente (Flores, 2007b; Huling-Austin, 1990).

En lo que concierne a la formación de profesores, en un sentido más general, nos parece importante destacar los siguientes aspectos que, a nuestro entender, merecen mayor profundización y reflexión: i) promover espacios para explicitar creencias y representaciones que los candidatos a profesor traen consigo cuando acceden a los cursos de formación inicial, en el sentido de cuestionarlas de forma fundamentada y consistente; ii) enfatizar la naturaleza problemática y compleja de enseñanza, fomentando la reflexión y la investigación sobre la práctica docente y sobre los valores y propósitos que han estado subyacentes como ejes de la formación; iii) problematizar el proceso de transformarse en profesor en el sentido de una (re)construcción personal del conocimiento sobre la enseñanza (que contrario a la lógica prescriptiva y procedimental que aún en algunas concepciones de los alumnos futuros profesores) con implicaciones para la (trans)formación de la identidad profesional; iv) reconocer que la formación inicial es incompleta y que se inscribe en un proceso formativo más largo, integrado y holístico (incluyendo el período de la inserción) en una perspectiva de desarrollo profesional continuo.

Por otro lado, la evidencia de los estudios sobre profesores principiantes remite hacia un conjunto de aspectos centrales que nos parecen fundamentales para desarrollar programas de inserción significativos y relevantes, destacando: v) la necesidad de prestar más atención a la formación de mentores y líderes escolares (respecto a las cuestiones de la inserción). Los profesores tienen diferentes necesidades en función de variables biográficas y contextuales, lo que tiene implicaciones en las estrategias de apoyo y de desarrollo profesional que serán proporcionadas, sobre todo en los primeros años de enseñanza (Flores, 2007a); vi) la necesidad de que los políticos, los formadores de profesores, los líderes de las escuelas, etc. reconozcan el proceso crucial e intenso de aprendizajes que ocurre durante los primeros años de enseñanza y la necesidad de proporcionar apoyo y la asistencia adecuada; vii) la idea de que los procesos de inserción y de *mentoring* sean complejos y amplios, debiendo reflejar las necesidades y expectativas de los participantes, así como los contextos en que ellos trabajan. Asimismo, la diversidad, la adecuación y la

innovación constituyen aspectos centrales a tener en cuenta en las estrategias de inserción y en la definición del papel de mentor; viii) la necesidad de superar la paradoja entre reconocer la importancia de los profesores para la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y, al mismo tiempo, la falta de interés (especialmente desde el punto de vista institucional y político) en invertir en ellos (en su desarrollo profesional continuo, incluyendo el período de inducción). En este sentido, es importante articular una dimensión política con la evidencia empírica que la investigación científica ha producido en este dominio y en las condiciones prácticas (del contexto de trabajo) en el sentido de promover programas de inserción pertinentes y adecuados. En esta lógica, la política de inserción tiene que ser encuadrada y organizada en una perspectiva más amplia de desarrollo profesional de profesores (Flores, 2006b), sobre todo si pensamos que el *mentoring* implica una relación recíproca entre ambas partes (el mentor y el profesor principiante) en la medida en que estimula la calidad de su práctica profesional (Day, 2001). De este modo, la inserción precisa ir más allá de los consejos prácticos y de la mera socialización a través de la cual los nuevos profesores se vuelven miembros de una determinada cultura profesional para incluir oportunidades de autocuestionamiento y de reflexión no sólo en las prácticas de los docentes, sino también en los valores y normas que están subyacentes en los contextos en que trabajan. A este respecto, Tickle (2000) realza la necesidad de «re-conceptualizar» la inducción de forma que reconozca el potencial de los profesores principiantes en dar una contribución por la educación de los alumnos si ellos mismos se desenvuelven en el sentido de transformarse en profesores con iniciativa.

Si queremos en las escuelas profesores que reflexionen sobre sus prácticas (y sobre los propósitos y valores que a ellas subyacen), entonces la formación (inicial, y también continua, incluyendo el período de inserción) tendrá que ser organizada en función de este propósito. Una enseñanza de calidad exige profesores de calidad, que estén cualificados y con conocimiento, que demuestren destrezas para enfrentar la complejidad y cambios inherentes a la docencia, así como también que estén comprometidos con la enseñanza y con el aprendizaje a lo largo de su carrera.

CAPÍTULO 3

Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile

JOSÉ CORNEJO A. Y EQUIPO.⁷ Universidad Católica de Chile

1. Antecedentes del contexto institucional y temporal de la experiencia de trabajo

La experiencia de coformación entre profesores experimentados y principiantes que aquí se va a presentar y analizar se puede describir y comprender considerando, como contexto más amplio, el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (en adelante, PFFID), organizado e implementado por el Ministerio de Educación chileno a partir del año 1996 (Ávalos, 1999, 2002). Dicho proyecto surgió en un ambiente de análisis fuertemente crítico con respecto a la calidad de la formación de los docentes y a las demandas de una reforma educacional que buscaba un salto cualitativo en el logro de los objetivos educacionales de calidad y equidad.

Una de las medidas concretas puestas en marcha por la autoridad gubernamental consistió en poner a disposición de los propósitos del mejoramiento de la formación inicial docente una fuerte suma de dinero, en calidad de

7. Este documento-relato ha sido elaborado por quien cumplió la función de Coordinador del Equipo académico que desarrolló la experiencia entre 1998 y 2002. Sin duda, el material para su confección ha sido aportado por todos quienes integraron el Equipo, entre los que no podemos dejar de mencionar y agradecer a Alfonso Padilla; Elena Álvarez-Salamanca; Marcos Fernández; Renán Hernández; Natalia Chanfreau; Rodrigo Henríquez; Fabiola Isperguert; Constanza Cornejo; Rodrigo Fuentealba; Luis Osandón; Pilar Molina; Alberto Galaz, Carola Castro... y muchos otros, especialmente los propios Profesores Principiantes egresados de la Facultad y un sinnúmero de Profesores experimentados que colaboraron con nosotros, tanto de la Facultad de Educación como de los Centros escolares que participaron en el Proyecto.

fondo concursable, para desarrollar «Proyectos de mejoramiento» ejecutables en un periodo de cinco años. La base del Concurso de proyectos, convocado en 1997, establecía que todas las instituciones participantes debían proponer medidas de mejoramiento al menos en dos áreas: innovación y mejoramiento de la estructura, los contenidos y los procesos de formación, y mejoramiento de la calidad del cuerpo académico encargado de dicha formación. Se aceptaban también propuestas para mejorar otros aspectos, tales como: recursos de apoyo a la actividad docente; nivel académico y aptitudes de los estudiantes que ingresan; retención de alumnos e instancias de seguimiento y apoyo a egresados que inician su labor como docentes; preparación práctica mediante la introducción paulatina al mundo escolar y profesional; relación con el sistema escolar y con la comunidad. Correspondía a las propias instituciones participantes, a partir de su propuesta inicial, ir diseñando alternativas que conjugaran posibilidades reales, ideas, negociaciones, redes de ayuda y aprendizajes a partir de la experiencia. Finalmente, y tras una evaluación estricta de las propuestas presentadas, se seleccionaron 17 proyectos de Universidades formadoras de Profesores, ubicadas a lo largo del país y que cubrían el 78% de la población estudiantil (23.284) inscrita en carreras de Pedagogía en el año 2000.

El Proyecto que logró aprobar la Facultad de Educación de la P. Universidad Católica de Chile (PUC), «Formación inicial de profesores: una propuesta modernizadora, integral y continua de captación, formación e inserción profesional», intentó abarcar integradamente el mejoramiento de los procesos que comienzan con la decisión por ingresar a una formación inicial para el ejercicio de la docencia, continuando con aquellos asociados al proceso mismo de formación inicial, para culminar con aquellos relativos al momento en que los nuevos profesores, tras completar su formación inicial, ingresan a ejercer su docencia en establecimientos educacionales. En esta presentación, centraremos nuestra descripción y análisis en el esfuerzo realizado para concebir, organizar e implementar un proyecto experimental, que se denominó «Programa de apoyo a la inserción profesional» (en adelante, PAIP) de egresados y titulados de la Facultad de Educación de la PUC, en las tres carreras de Pedagogía que ésta contemplaba: Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Media, en adelante, respectivamente EP, EGB y EM (Cornejo, 1999; Cornejo, Padilla, Molina, Fuentealba, y Galaz, 2001).

2. ¿Por qué interesarnos en nuestros profesores recién titulados?

2.1 Razones teóricas poderosas

En primer lugar, la necesidad de concebir e implementar la formación docente en la perspectiva de una formación continua y de desarrollo profesional: cada etapa del aprendizaje del enseñar presenta problemas y necesidades diferentes, así como tareas distintas a las que responder por parte de los docentes o futuros docentes (S. Feiman-Nemser, 2001b). Ello exige por parte de las instancias correspondientes (centros formadores de Educación Superior, centros escolares, organismos superiores y locales del sistema educacional) la responsabilidad de organizar e implementar nuevas modalidades de formación, pertinentes y accesibles a los docentes.

La experiencia académica y profesional en la formación y la investigación venían dando cuenta de la problemática específica que viven y enfrentan los profesores recién titulados durante los primeros años de su proceso de inserción e iniciación en el quehacer docente, tanto a nivel del aula, en su interacción con los alumnos y en el proceso de enseñanza que deben realizar, como a nivel del centro escolar, en sus múltiples interacciones con la diversidad de actores (directivos, colegas, padres y apoderados y otros), así como con la cultura educativa que allí se ha ido construyendo y que impregna de modo característico tanto las concepciones como las prácticas pedagógicas –entre muchos otros, Cochran-Smith, (1991); Marcelo, (1991); Wildman y otros, (1992); Feiman-Nemser y Parker, (1993); Imbernón, (1994); Furtwengler, (1995); Vonk, (1995); Cornejo, (1999); Hétu, Lavoie y Baillauqués, (1999).

Los nuevos profesores enfrentan y experimentan este contacto de mayor permanencia y sobre todo de distinta responsabilidad y compromiso con la realidad del quehacer educacional y docente no sin preocupaciones y dificultades específicas. La naturaleza y las repercusiones de éstas pueden variar de acuerdo, por una parte, a fortalezas y competencias personales de que dispongan los nuevos docentes y, por otra, a adquisiciones y aprendizajes potenciadores de sus competencias profesionales logrados durante su período de formación inicial, en lo cual juegan un rol fundamental la naturaleza y el estilo que hayan caracterizado su proceso formativo, especialmente en lo referente a la compleja y delicada vinculación entre componentes teóricos y experiencias prácticas.

Pero las experiencias y competencias adquiridas de manera previa e inmediata a la inserción no son suficientes: también son claves y determinantes

los espacios de interacción y realización personal y profesional facilitados por los centros escolares, especialmente en cuanto a las modalidades de definición y valoración de los distintos elementos que componen y delimitan el ejercicio y desempeño del rol docente en dichos contextos educacionales. En los distintos desenlaces posibles de producirse en este complejo pero también delicado juego de socialización y forjamiento de las identidades profesionales, cumplen una función esencial, en cuanto componentes de la cultura pedagógica y profesional existente, las actitudes de acogida y apoyo que encuentra el nuevo profesor para enfrentar de modo individual o solidario dicha problemática.

A nivel internacional, en varios países han ido surgiendo diversas experiencias progresivamente formalizadas e institucionalizadas para responder a los problemas enfrentados por los profesores principiantes en su proceso de inserción e iniciación pedagógica; éstas se han ido concretando en programas de acompañamiento y apoyo sistemático ofrecido y otorgado a los nuevos docentes, y cuya concreción se ha caracterizado, entre otros elementos, por una necesaria concertación de esfuerzos colaborativos entre instituciones formadoras, centros escolares y organismos superiores de gestión del sistema educacional (al respecto, se pueden consultar los mismos autores antes citados).

2.2 Constataciones empíricas realizadas en el medio nacional

Además de la experiencia personal de haber tenido que realizar nuestra inserción pedagógica y enfrentar su problemática correspondiente en forma totalmente individual –«arreglándoselas cada cual como mejor pudo»–, algunos esfuerzos incipientes de investigación realizados para conocer los procesos de formación y desarrollo profesional de docentes de nuestro medio nacional nos habían permitido realizar la constatación de algunas constantes que esto presentaba en relación a los profesores principiantes y recién titulados:

- Una carencia de seguimiento sistemático, por parte de las instituciones encargadas de la formación inicial, de los itinerarios recorridos por sus egresados en su inserción al quehacer pedagógico, así como de las distintas eventualidades y problemáticas específicas experimentadas por éstos en su iniciación y eventual permanencia en la actividad pedagógica.

Esta carencia de un conocimiento sólido y fundado privaba, sin duda, a la institución formadora de una fuente indispensable para retroalimentar y encausar la formación inicial; pero, tan importante como lo primero, le venía impidiendo al centro formador visualizar y proyectar concretamente su responsabilidad y servicio formativos más allá del período inicial.

- Una carencia de preocupación constante y sistemática por parte de los propios centros escolares respecto de la problemática vivida por los profesores principiantes en su inserción e iniciación pedagógica.

La acción conocida por parte de los centros educacionales aparecía más asociada al proceso de reclutamiento y selección de nuevos docentes, así como a su incorporación al sistema y proyecto de acción institucional, que a un efectivo y sostenido acompañamiento y apoyo a éstos en su iniciación y socialización pedagógica que considerara sus propias necesidades.

La falta de preocupación y, sobre todo, de acción sostenida en favor de los profesores principiantes era constatable también en lo que respecta a otras instancias de gestión en el sistema educacional, ya sea a nivel local, comunal o de niveles superiores.

- Siendo más notoria en ciertas especialidades y niveles, se había detectado también una incorporación retardada de profesores recién titulados al ejercicio docente, cuando no una franca no incorporación y también una proporción no desdeñable de deserciones o abandonos precoces del ejercicio docente, especialmente el que implica una interacción directa con alumnos a nivel de aula (Cornejo, 1996).

Entre los factores detectados como asociados a dichos fenómenos, habían aparecido, sin duda, los relativos a las recompensas laborales y económicas que suelen visualizarse como esperables en cuanto producto o recompensa del ejercicio docente. Pero también se habían encontrado motivos o razones que pudieran asociarse mejor al proceso mismo como se produce la iniciación pedagógica y a características y condiciones no tan favorables con que los principiantes vivencian y asocian concretamente sus primeras interacciones con el mundo de la escuela y del quehacer pedagógico.

3. ¿Qué respuesta formativa generar ante la problemática de la inserción e iniciación profesional de docentes recién titulados?

La complejidad y multidimensionalidad del problema que teníamos entre manos nos incentivó y desafió a generar e intentar implementar una estrategia concebida en términos de un conjunto de líneas de acción a desarrollar en forma sistemática y complementaria (Cornejo, 1999; Cornejo *et al.*, 1999):

- Una línea de investigación e indagación, destinada: por una parte, a caracterizar de modo cuantitativo y cualitativo el proceso de inserción laboral e iniciación profesional de los egresados de los distintos programas de formación pedagógica de la Facultad y, por otra, a pesquisar las modalidades de acción sistemática implementadas en otros contextos para responder a los problemas experimentados y a las necesidades formativas de los profesores principiantes.
- Una línea de acción en favor de los profesores recién titulados en la Facultad, orientada esencialmente a diseñar e implementar distintas estrategias y modalidades de acompañamiento y apoyo sistemático durante su proceso de inserción e iniciación pedagógica. Ésta será la línea de trabajo cuya descripción y análisis desarrollaremos con más detalle más adelante.
- Una línea de difusión y comunicación de la experiencia, encaminada a sensibilizar y comprometer a los principales actores de los procesos de formación y desarrollo profesional docente de nuestro medio (centros de formación inicial, centros escolares, autoridades responsables de la gestión educacional en distintos niveles) en torno a la generación de respuestas sistemáticas, pertinentes y colaborativas ante las necesidades de formación continua de los nuevos profesores.

3.1 ¿Qué propósitos orientaron la experiencia realizada?, ¿Qué resultados o logros se esperaban?

El propósito principal con que se generó la experiencia ha sido el diseño y la implementación de un Plan o Programa «piloto» de apoyo a los recién titulados de la Facultad, para ayudarlos a incorporarse progresivamente en su trabajo como docentes.

De modo más específico, la experiencia proyectada se orientó al logro de los siguientes objetivos:

1. Mejorar la permanencia como docentes en el sistema escolar de los profesores recién titulados en la Facultad de Educación de la PUC.
2. Afianzar las competencias profesionales de los egresados, para que respondieran, de modo creativo e innovador, a las demandas de su práctica pedagógica y, de manera particular, a las surgidas en la implementación de la Reforma educacional.
3. Establecer, en la propia Facultad de Educación, una capacidad para generar acciones sistemáticas de apoyo a la inserción profesional e iniciación pedagógica de sus egresados.
4. Colaborar con los establecimientos escolares en el desarrollo de programas que favorezcan la inserción profesional de profesores recién titulados, en la perspectiva de mejorar la calidad educativa del propio centro escolar.
5. Establecer vinculaciones con otras instancias del sistema escolar (instituciones formadoras, organismos corporativos y directivos de los establecimientos escolares, Ministerio Nacional de Educación –en adelante, MINEDUC– y otras), en orden a sensibilizar en torno a la generación de políticas, estrategias y acciones de conjunto para optimizar los procesos de inserción e iniciación pedagógica de profesores principiantes.

3.2 ¿A quiénes se destinó el plan de trabajo generado en el proyecto?

El foco directo y principal de la acción programada se centró en dos grupos (o cohortes) de titulados en la Facultad durante el 2º semestre de los años 1998 y 1999 en los Programas de Educación Parvularia, Educación General Básica y Educación Media, conformados cada uno por un total, respectivamente, de 128 y 138 sujetos de ambos sexos.⁸

8. En razón del propio itinerario seguido y aprobado en el proceso de formación inicial, ninguno de ambos grupos implicaba una pertenencia total de sus componentes a la misma cohorte de ingreso, ni tampoco representaba la totalidad de egresados del respectivo año. Su selección se realizó considerando razones de índole práctica, especialmente ligadas a los recursos disponibles para su acompañamiento y apoyo. Desde el punto de vista cuantitativo, su composición era: para EP, 43 en 1998 y 50 en 1999; para EGB, 62 en 1998 y 24 en 1999; para EM, 23 en 1988 y 64 en 1999. En ambas cohortes de egresados, la proporción mayoritaria era de mujeres; sólo en el caso de EM había una proporción importante de varones (alrededor de 20%).

Con ambos grupos o «cohortes» se realizaron dos actividades iniciales «de enganche», que resultaron de suma importancia para la organización e implementación de las actividades posteriores:

Por una parte, unas «Jornadas de preparación a la inserción profesional», destinadas fundamentalmente a sensibilizar a los recién titulados considerados sobre aspectos muy concretos y específicos relacionados con su proceso de incorporación tanto profesional como laboral al ejercicio docente: procedimientos potenciales para una búsqueda exitosa de trabajo; procedimientos y criterios usuales en la regulación de las ofertas de trabajo; disposiciones legales vigentes respecto a los contratos de trabajo. Hasta ese momento actividades con esta finalidad se venían realizando en la Facultad con carácter poco sistemático y más bien individual

Para su realización, se contó con la experiencia y aporte de representantes de distintas instancias implicadas: testimonios de antiguos egresados; directivos y sostenedores de centros escolares; dirigentes y consejeros legales de agrupaciones gremiales de docentes (Colegio de Educadores de Párvulos, Colegio de Profesores) y de otras entidades, como la Vicaría de la Educación.

Además, en ambas ocasiones se comunicó a los egresados que estaban en organización de un Programa de seguimiento y apoyo una vez producido su egreso de la Facultad, invitándolos a tomar contacto y a participar en sus distintas actividades.

Por otra parte, una «toma de contacto telefónica» el mes de marzo inmediato a su titulación con los integrantes de ambos grupos destinada esencialmente a conocer su situación real de incorporación al ejercicio docente a esa fecha: quiénes habían buscado y obtenido trabajo docente y habían decidido ejercerlo durante el período siguiente y en qué centro educacional; qué otras expectativas de actividad (laboral u otra) tenían los demás para el período inmediato.

Como resultado de la segunda actividad mencionada, ambos grupos considerados para el desarrollo de la experiencia quedaron constituidos, respectivamente, por un total de 77 profesores principiantes egresados en 1998 y por 58 egresados en 1999.⁹ Con cada grupo se actuó en los dos años siguientes a su egreso (1999-2000 para los egresados el 98, y 2000-2001 para los egresados el 99) según modalidades concretas que describiremos más adelante.

9. Grupo titulados 1998: 18 de EP, 46 de EGB y 13 de EM. Grupo titulados 1999: 14 de EP, 18 de EGB y 26 de EM.

Cabe agregar que, desde que se concibió la experiencia de seguimiento y apoyo a los recién titulados, se consideró y proyectó también que un foco de atención menos directa, pero de iguales posibilidades de apoyo a su mejoramiento profesional, estaría constituido por otros docentes con quienes se relacionaría el Proyecto, ya sea de los centros escolares de inserción de los recién titulados, como de la propia Facultad formadora.

4. ¿Qué acciones se organizaron e implementaron de acuerdo a las distintas líneas de trabajo diseñadas?

En este trabajo, sólo abordaremos sucintamente la primera línea implementada y más extensivamente lo relativo a la segunda.

4.1 La línea de investigación e indagación

El Proyecto se inició con la conciencia y convicción claras de tener que hacerse cargo, por una parte, de la prácticamente nula existencia, en nuestro medio, de estudios sistemáticos sobre el proceso de inserción e iniciación profesional de profesores principiantes y, por otra, de la inexistencia de experiencias sistemáticas de apoyo a su proceso de inserción e iniciación profesional.

En tal sentido, la dimensión de investigación y la preocupación por acumular información y construir «conocimiento» contextualizado sobre la problemática de inserción laboral e iniciación pedagógica estuvo a la base del quehacer del Equipo Coordinador del Proyecto. Dicha orientación se concretó complementariamente en las siguientes acciones, que describiremos brevemente y para su mayor conocimiento referiremos a las fuentes respectivas, publicadas con más antecedentes, resultados y análisis:

- a) Estudio de seguimiento de la Cohorte de recién titulados en 1997, en las distintas carreras de Pedagogía ofrecidas por la Facultad de Educación de la PUC a nivel de Pre-Grado (EP, EGB, EM): identificación de itinerarios de inserción laboral, y de problemas y necesidades surgidos en el proceso de iniciación pedagógica.

Antecedentes más detallados al respecto se pueden obtener en un artículo publicado por Cornejo *et al.* (J. Cornejo, 1999; S. Feiman-Nemser, 2001a).

- b) Caracterización de modelos y programas de apoyo a la inserción laboral e iniciación pedagógica de profesores debutantes en distintos países: marcos conceptuales y operacionales; atributos, destinatarios y condiciones de los programas implementados; factores detectados como facilitadores y obstaculizadores de las acciones emprendidas; resultados y hallazgos obtenidos.

Una presentación global con los resultados obtenidos de esta pesquisa esencialmente bibliográfica, se puede consultar en un artículo publicado por Fuentealba y Osandón (1999).

En la misma línea, el Equipo Coordinador del Proyecto contó con la colaboración de un grupo de profesores canadienses de la Universidad de Sherbrooke (Quebec), especialistas en el estudio de la problemática de la inserción profesional de docentes y el desarrollo de programas de apoyo a su iniciación pedagógica. Además de intercambios presenciales, la colaboración se concretó en la publicación de un artículo con la presentación de su experiencia (Garant *et al.*, 1999).

- c) Estudio cuasi-experimental de identificación y determinación de variables y factores asociados a procesos de inserción «exitosa» y «no-exitosa» de profesores principiantes.

Los datos obtenidos en este estudio han permitido: caracterizar el proceso de inserción laboral de profesores principiantes titulados en la Facultad de Educación PUC, desde la perspectiva tanto de los propios principiantes como de los directivos de establecimientos escolares donde aquellos habían iniciado su ejercicio docente: procedimientos usados para buscar y ofrecer trabajo docente, criterios empleados para seleccionar y aceptar el primer trabajo docente; asimismo identificar distintas «calidades» que ambos tipos de actores le habían atribuido al proceso de iniciación en el quehacer pedagógico, determinar factores tanto personales como institucionales que éstos habían asociado en forma independiente e interactiva a dichas calidades atribuidas y detectar aportes específicos de la modalidad de acompañamiento y apoyo en el proceso de iniciación docente.

Para detalles específicos de dicho estudio se puede consultar el artículo de Cornejo *et al.*, (2001).

- d) Estudio sobre estilos de acompañamiento reflexivo de profesores principiantes por parte de profesores colaboradores experimentados: roles y estrategias de acompañamiento desde la perspectiva de los colaboradores experimentados.

Mediante información obtenida a través de un Cuestionario y una Entrevista grupal, este estudio identificó las concepciones de los docentes experimentados que actuaron como colaboradores de los profesores principiantes del Programa respecto al rol que desempeñaron, así como sobre diversas dimensiones de su práctica de acompañamiento: ámbitos del ejercicio docente sobre los que centraron su tarea de apoyo y ayuda; estrategias, acciones e instrumentos empleados, especialmente en pos del objetivo de suscitar la reflexión pedagógica en los Principiantes. Igualmente, se pudo averiguar sobre los progresos personales y profesionales que los propios colaboradores experimentados obtuvieron, así como los impactos que la experiencia de acompañamiento colaborativo y reflexivo permitió proyectar hacia el centro escolar de inserción.

Para mayores datos sobre este estudio, se puede consultar el artículo de Cornejo *et al.*(1999)

- e) Apoyo al desarrollo de Seminarios y Memorias de Pre-Grado, y Tesis de Postgrado en Educación.

Junto con procurar, mediante esta vía, un aumento del caudal de conocimientos sobre la problemática de la inserción profesional en el campo del ejercicio docente y problemáticas anexas, el Proyecto apoyó la formación de investigadores y profesionales jóvenes, quienes colaboraron también en la realización de diversas acciones específicas.¹⁰

10. Respecto a las Tesis Doctorales apoyadas, se trata de las siguientes:

– Rodrigo Fuentealba: «La inserción profesional de Profesores principiantes de Enseñanza Media de la Región Metropolitana» (terminada en 2003, ha estudiado el proceso de inserción de egresados de 3 Universidades formadoras desde el punto de vista de los nuevos profesores y de los directores de establecimientos en que se insertaron).

– Pilar Molina: «La construcción de la identidad profesional de Profesores de EGB durante la Formación inicial: la contribución de las actividades curriculares de “práctica profesional”» (terminada en 2006, analiza la contribución específica de actividades de «práctica profesional» en tres instituciones formadoras nacionales).

– Alberto Galaz: «Desarrollo profesional docente y (re)construcción de la identidad profesional de los Profesores de Enseñanza Media: el caso de los Grupos Profesionales de Trabajo» (terminada en 2007, estudia la incidencia específica de esta modalidad colectiva de colaboración entre profesores en servicio).

4.2 La línea de implementación y desarrollo de un programa sistemático de apoyo a la inserción profesional de dos cohortes de profesores recién titulados en la facultad

Como ya se señaló anteriormente, los destinatarios principales de esta acción de acompañamiento y apoyo fueron dos grupos o cohortes de titulados (una en 1998 y otra en 1999), con los cuales se trabajó durante sus dos primeros años de iniciación profesional (respectivamente, entre 1999 y 2000, y entre 2000 y 2001).

Para ese efecto, se definieron dos modalidades sistemáticas de trabajo:

- **Un acompañamiento y apoyo orientado a una cobertura más masiva de participantes**, es decir, procurando alcanzar al mayor número posible de principiantes y realizado con una periodicidad regular pero discontinua (generalmente de carácter trimestral).

En esta dirección, las dos actividades principales desarrolladas fueron:

- Los «Encuentros de Formación continua para egresados de Educación de la PUC»
- El «Boletín del Egresado: Manteniendo contacto»

- **Un acompañamiento y apoyo orientado a una cobertura más restringida y a una participación voluntaria personalizada**, pero realizado con una periodicidad más permanente.

En esta dirección, la actividad principal desarrollada fue el «Programa de Apoyo a la Inserción Profesional» (PAIP); ésta fue la estrategia de apoyo y acompañamiento que concitó los mayores esfuerzos y las acciones más sistemáticas y elaboradas por parte del Equipo Coordinador del Proyecto.

A continuación nos referiremos en forma algo más detallada y circunstanciada a cada una de estas modalidades y sus respectivas actividades principales. Más adelante abordaremos el tema de sus respectivos logros, resultados y aprendizajes, así como de su proyección en el trabajo futuro de formación continua en la Facultad.

4.2.1 Los «Encuentros de Formación continua para egresados de la Facultad»

Los estudios que fue realizando el Grupo Coordinador del Proyecto sobre el proceso de inserción profesional de los egresados, así como los contactos di-

rectos que se pudieron ir teniendo con éstos, permitieron detectar una serie de necesidades formativas que ellos experimentaban en su iniciación pedagógica. Tales carencias formativas podían asociarse tanto a falencias de la formación inicial, como también a nuevas demandas o exigencias surgidas de las nuevas responsabilidades que ellos debían asumir en contextos distintos a los que les había tocado conocer; a ello habría que agregar que la implantación progresiva de la Reforma educacional en el país ha ido requiriendo nuevos saberes y competencias aun a los profesores experimentados.

Sobre esta base, durante el primer año del Proyecto se organizaron Encuentros trimestrales en torno a los siguientes temas o problemas:

- «La evaluación en la perspectiva de la Reforma educacional»
- «La atención a los niños con dificultades de aprendizaje»

La organización de este tipo de Encuentros respondió a una modalidad de Panel de expertos, con participación de algún representante del MINEDUC, de la Facultad y de los propios establecimientos educacionales (Jefe de Unidades Técnico-Pedagógicas de centros escolares u otro).

4.2.2 El «Boletín del Egresado: Manteniendo contacto»

En la larga historia de la Facultad de Educación, habían existido distintas iniciativas tendientes a mantener algún tipo de vínculo con sus egresados de los Programas de Pre-Grado. Las finalidades también habían sido variadas: información, comunicación, contacto y otras.

En este caso, el Equipo Coordinador del Proyecto decidió que tenía que implementar un medio que permitiera, sin excluir la consecución de las demás finalidades, orientarse a ofrecer a los egresados acompañamiento y apoyo, en una perspectiva de formación continua; es decir, procurar ofrecerles un espacio y un conjunto de recursos que les permitieran enfrentar de mejor manera su proceso de inserción laboral y de iniciación pedagógica en la docencia.

Dicha intención se materializó en la edición del «Boletín del Egresado», publicación trimestral que se hizo llegar al domicilio de los egresados de ambas cohortes atendidas en el Proyecto. Durante el desarrollo del Proyecto, se llegaron a editar seis números del mismo, tres durante 2000 y tres durante 2001.

La estructura de contenidos del Boletín se estableció progresivamente, llegando a comprender las siguientes Secciones:

- **Editorial:** saludo de parte del Equipo Editor, retoma de contacto y motivación.
- **Fichas de Formación continua:** producidas por profesores de la Facultad, ofrecían, de modo sustantivo y sintético, un conjunto de elementos conceptuales y pedagógicos sobre un tópico o problema determinado, así como algunas pistas de profundización e indagación personal al respecto. Se organizaron según nivel de enseñanza (EP, EGB, EM).
- **Sugerencias de Páginas Web:** su objetivo fue dar a conocer algunas direcciones disponibles en Internet, que entregaran elementos facilitadores del quehacer docente; se combinaron propuestas sobre educación en general con otras referidas a niveles o disciplinas específicos.
- **Agenda Pedagógica:** su propósito principal apuntó a mantener informado al recién egresado sobre actividades de extensión y perfeccionamiento ofrecidas por la propia Facultad (cursos, seminarios, talleres, congresos y otros), como las organizadas por otras entidades y que ofrecían oportunidades para potenciar la formación continua
- **Entrevistas** a distintos especialistas o personal del Ministerio de Educación acerca de nuevas tendencias o nuevos lineamientos y programas en la implementación de las políticas educacionales y la Reforma.

4.2.3 El Programa de Apoyo a la la Inserció Profesional (PAIP)

La implementación «piloto» y con carácter sistemático de este Programa concitó y concentró los mayores y mejores esfuerzos por parte del Equipo Coordinador del Proyecto, por diversas razones.

Por una parte, contribuyó a conocer y comprender más globalmente y más directamente el proceso de inserción laboral y de iniciación pedagógica de profesores principiantes titulados en la Facultad, facilitando al mismo tiempo el trabajo de indagación sobre dicha problemática. Por otra parte, permitió comprender y estimar concretamente las potencialidades que ofrecía la puesta en práctica de una modalidad de acompañamiento y apoyo por parte de profesores experimentados a dicho proceso de iniciación en el ejercicio docente. A ambas consideraciones cabe agregar el hecho de que no se había conocido ni informado, en el medio nacional, la implementación de alguna experiencia con similares finalidades, por lo cual el Equipo se vio en la necesidad de ir «filtrando» los aportes recibidos de las experiencias realizadas en otros sistemas educacionales nacionales y culturales, contextualizándolos de manera crítica y creativa a las características, prácticas y culturas educacionales de nuestro país, así como a las de los propios estudiantes formados en la Facultad.

El Programa finalmente implementado procuró integrar progresivamente, de modo coherente pero flexible, un conjunto de principios, elementos y factores, que procuraremos expresar lo más claramente posible.

4.2.4 La determinación de los profesores principiantes que participaron en el PAIP

El centro (el motivo y el destinatario) del Programa ha sido el Profesor recién titulado en la Facultad (en adelante «el/la principiante»), a quien se ha invitado a participar, voluntariamente, en una actividad colaborativa destinada a ayudarlo a optimizar su iniciación pedagógica y su desarrollo como profesional de la Educación (en su propio nivel y especialidad) durante sus dos primeros años de ejercicio docente. De ahí que el carácter «personalizado» del Programa implementado ha obedecido a un compromiso de que su desarrollo y orientación consideraran siempre las vivencias, las necesidades o carencias, las preocupaciones, las valoraciones, los problemas así como las adquisiciones y aprendizajes del propio principiante (la modalidad y el sitio mismo de inserción docente, sin embargo, fue una opción propia de los egresados).

La determinación de los principiantes de ambas cohortes finalmente atendidos se realizó combinando una serie de elementos y perspectivas:

- La voluntad y motivación de participación del propio principiante.
- La disponibilidad efectiva de recursos humanos y materiales para implementar adecuadamente el Programa (proporcionados por el MINEDUC a través de los Fondos obtenidos en el Concurso del PFFID, la Facultad formadora y los centros escolares de inserción de los principiantes).
- La conveniencia de incluir una muestra diversificada de principiantes (según género, nivel escolar, tipo de establecimiento) respecto a la composición global de la respectiva cohorte.
- La disposición del establecimiento escolar de inserción a participar en el Programa.

Sobre dicha base, en la cohorte de egresados en 1998 se comprometió la participación de 18 principiantes y en la de egresados en 1999, de 16 egresados; en ambas cohortes se tomaron principiantes de los tres niveles escolares (EP, EGB y EM), mayoritariamente mujeres e insertados en colegios de dependencia particular pagada y subvencionada.

4.2.5 El establecimiento de Convenios de colaboración entre la Facultad y los centros escolares

Otro de los pilares de la implementación inicial del Programa fue el establecimiento escolar en que los principiantes se habían insertado para comenzar a ejercer la docencia. Su disposición a participar fue fundamental para responder al sentido de colaboración inter-institucional con que se orientó la acción desarrollada: la responsabilidad sobre la formación continua del profesor principiante ha recaído conjuntamente sobre la Facultad, en cuanto encargada de proporcionar la formación inicial, y sobre el establecimiento escolar en que los nuevos docentes han comenzado a ejercer su docencia y en cuyo contexto y cultura ha comenzado a plasmarse esta primera fase de su definición y desarrollo profesional.

Una vez que los establecimientos escolares de inserción aceptaron participar en el Programa, se estableció y firmó entre ellos y la Facultad un Convenio de colaboración, mediante el cual se estipulaban sus respectivas expectativas de logro, así como los deberes y compromisos a los que cada cual debería responder.

Es relevante considerar algunos de los compromisos de cada institución participante, puesto que ello permite comprender cómo se concretó la colaboración acordada y también anticipar algunos de los elementos que sirvieron de insumo a la estrategia de trabajo desplegada:

- Por parte del establecimiento escolar, fue importante expresar su interés por reconocer y apoyar el proceso de iniciación del principiante. Ello se debía concretar, entre otras modalidades, a través de facilitar la participación –mediante el otorgamiento de horas liberadas para tal efecto– no sólo por parte del profesor principiante sino también por parte de otro Profesor del establecimiento, que pudiera actuar como «colaborador experimentado» en el proceso de apoyo y acompañamiento durante la iniciación pedagógica del nuevo profesor.
- Por parte de la Facultad, su compromiso consistió también en facilitar la participación de uno de sus Profesores, que pudiera actuar como «colaborador externo experimentado en el terreno» en el proceso de apoyo y acompañamiento del principiante durante su iniciación pedagógica. La Facultad comprometió también su acción para asegurar el monitoreo y seguimiento permanente del Programa a través del Equipo Coordinador del Programa y su disponibilidad para facilitar la participación de otros profesores del establecimiento en las actividades de perfeccionamiento que ella suele ofrecer a los docentes en servicio.

No está de más comentar que, para ambas instituciones, responder efectivamente a estos compromisos de aporte implicaba un costo económico relevante,¹¹ pero indispensable de cubrir para facilitar el funcionamiento real del Programa (es sabido que uno de los puntos «críticos» del funcionamiento de los programas innovadores está en la posibilidad efectiva de que los profesores dispongan de tiempo suficiente para realizar las tareas y acciones comprendidas y no sientan la participación en la respectiva experiencia como una sobrecarga suplementaria a su carga habitual de trabajo). En referencia a este Programa, cabe señalar que el cumplimiento de este compromiso por parte de los directivos de centros escolares se reveló también como un factor determinante en el mejor funcionamiento de los Equipos de trabajo y se dio una gran variabilidad entre los distintos centros escolares. En proporción mayoritaria existió una facilitación del tiempo indispensable para funcionar; pero también se dio el caso de colegios en que los profesores del Equipo lograron difícilmente las requeridas facilidades de parte de sus directivos.

Puesto que la modalidad de trabajo que se intentó generar en el PAIP apuntó a que fuera en un sentido de «acción y reflexión colaborativa y horizontal entre docentes» («aprendiendo juntos a enseñar») con distinta experiencia y trayectoria profesional, la búsqueda y determinación de quiénes serían los profesores colaboradores (en adelante PC) experimentados de los principiantes se convirtió en una tarea esencial para asegurar el desarrollo y el logro de los resultados esperados del Programa.

Para facilitar esta decisión, se acordó con los directivos de establecimientos escolares en Convenio un conjunto de criterios que orientaran la búsqueda y designación de los colaboradores experimentados del centro escolar (en adelante PCE):

- Lo más deseable era que se tratara de «profesores de aula», de modo que pudieran ser sentidos por los principiantes como «colegas de trabajo», con los cuales pudieran favorablemente encontrarse, dialogar y recibir su colaboración en un plano de igualdad y naturalidad durante la acción docente cotidiana. Por principio, la Coordinación del

11. El tiempo total que se requería para la participación efectiva de los profesores en el Programa era difícil determinarlo con precisión a priori, pues había que considerar momentos de encuentro e intercambio tanto informales como formales. Para operacionalizar el compromiso de asignación de horas, se determinó que ello se podía estimar en un total de 3-4 horas cronológicas mensuales, de modo de poder facilitar cada mes al menos dos reuniones formales entre cada principiante y sus colaboradores experimentados.

Programa optó por desaconsejar la asunción de este rol por parte de docentes que estuvieran desempeñando algún cargo de autoridad o dirección respecto al profesor principiante.¹²

Como consecuencia complementaria, el PCE debía pertenecer a la misma especialidad y nivel escolar que el Profesor Principiante.

– Se consideró también deseable que el PCE poseyera algunas características y actitudes personales y profesionales, entre las cuales se destacaban las siguientes:

- Experiencia y capacidad reconocidas al interior del establecimiento en su ámbito específico de acción (ciclo, nivel, asignatura).
- Reconocimiento y aceptación al interior del establecimiento, tanto a nivel institucional, de sus pares y de sus alumnos y los padres o apoderados.
- Disponibilidad y apertura al aprendizaje continuo y al perfeccionamiento profesional.
- Disposición favorable y empática hacia los profesores principiantes, en términos de actitudes de acogida y acompañamiento en el desempeño docente cotidiano.
- Capacidad de trabajo en equipo, así como de análisis situacional y de búsqueda de respuestas innovadoras a los desafíos de la docencia.
- Competencia en el manejo de destrezas profesionales requeridas por la labor de aula y el trabajo cotidiano con alumnos y padres o apoderados.

Con los ajustes requeridos por su distinto contexto de pertenencia y desempeño, este mismo conjunto de criterios se tuvo en cuenta para la designación de profesores colaboradores de la Facultad (en adelante PCF).¹³ En ambos casos, un criterio determinante fue la aceptación del principiante respecto de los colaboradores que se le proponían como colegas de trabajo.

12. En algunos pocos casos muy justificados, se aceptó que el rol lo desempeñara algún docente con cargo directivo-técnico. Se obtuvieron resultados tanto positivos como negativos, aconsejando someter este criterio a un mayor análisis y sopesar mejor la presencia de otras condiciones personales en el eventual colaborador.

13. Importa señalar que debido al carácter incipiente en este tipo de Programas así como la relativa carencia de medios e instrumentos para llevar a cabo esta tarea de modo más sistemático, la aplicación de criterios se realizó de modo más informal que el deseado, responsabilizándose los directivos de establecimientos y los Coordinadores del Programa de que se produjera la mejor designación. Aun con algunas limitaciones, las designaciones pudieron operar eficientemente y fue posible realizar los ajustes y correcciones oportunas cuando ello fue necesario.

4.2.6 La constitución de «equipos de trabajo para el desarrollo profesional»

La modalidad de apoyo al principiante en el PAIP se basó esencialmente en la constitución de un «Equipo de trabajo para el desarrollo profesional» (en adelante ETD), conformado por la tríada ya mencionada: el/la profesor/a principiante (PP), el profesor colaborador de la Facultad (PCF) y el profesor colaborador del propio establecimiento escolar donde se había producido la inserción del PP (PCE).

La consigna básica que movilizó este trabajo en equipo fue la de «aprendiendo juntos a enseñar». Se trató esencialmente de una **propuesta de acción colaborativa**, cimentada en la disposición personal de querer aprovechar y apropiarse creativa y solidariamente de un espacio sistemático y organizado de intercambio y comunicación en torno a problemáticas específicas generadas en su propia docencia, realizada entre profesores con distinta experiencia en el quehacer profesional y orientada a un proceso de crecimiento personal y profesional de todos los participantes, como producto, entre otros, de sus esfuerzos de reflexión y análisis así como de mejoramiento de sus prácticas docentes para provocar un mejor aprendizaje de sus alumnos.

Considerando la propuesta de Vonk (1995), se tuvieron en cuenta tres dimensiones centrales del desarrollo profesional, que constituyeron el «contenido» que orientó las acciones de intercambio entre docentes:

- **la dimensión personal-profesional**, que se relaciona con el desarrollo de la autoestima y la identidad profesional;
- **la dimensión de competencias profesionales**, referidas a tres áreas: conocimiento pedagógico del contenido a enseñar; competencias para la gestión de la clase y competencias profesionales (pedagógicas o instruccionales);
- **la dimensión contextual-institucional**, que se refiere a la asunción de las nuevas responsabilidades en el establecimiento escolar de inserción; al conocimiento activo de la cultura del entorno escolar; a la identificación de las expectativas institucionales y la definición de su rol profesional, y al conocimiento de sus derechos y deberes laborales.

Desde un punto de vista operativo, el Programa de apoyo desarrollado se caracterizó por ser:

- Integrado, en la medida que contemplaba las distintas dimensiones y requerimientos del desarrollo y ejercicio profesional.
- Sistemático, sostenido y progresivo, puesto que respondió a un «programa de acción» con objetivos, metas y aportes específicos y compartidos entre distintos participantes y actores y, progresivamente, tendió a su incorporación y formalización institucional en los distintos subsistemas (especialmente, entidad formadora y centro escolar de inserción).
- Participativo y colaborativo, al fomentar un estilo de trabajo que comprometiera, incentivara y enriqueciera complementariamente a los propios profesores debutantes, a las unidades formadoras de la Universidad y a los establecimientos escolares, tanto desde el punto de vista institucional como de su personal docente. Ello implicaba concebir el perfeccionamiento como una «empresa o tarea de profesionalización» que promoviera un «profesionalismo colectivo e interactivo» (Desgagné, 1995).

4.2.7 ¿Cuáles fueron los supuestos centrales contemplados por el PAIP en su concepción y ciertos principios básicos necesarios de tener en cuenta para su ejecución?

La formación «inicial» del futuro docente fue concebida como una fase específica en cuanto a naturaleza y propósitos, pero dentro de un proceso más extenso y continuo en el tiempo y progresivamente más contextualizado de «desarrollo profesional». Se entendía, por tanto, la formación de los profesores y su titulación no como un proceso acabado, sino más bien como la formación de un profesional que debía proseguir su desarrollo. Entonces, esto implicaba, por una parte, reconocer la existencia de un proceso dinámico en el aprender a enseñar y a hacerse profesional: para los recién titulados que ingresaban al mundo laboral, se trataba de una etapa específica, que ocurría en relación con la transición que ellos experimentaban desde la situación de haber sido durante algún tiempo «sujetos en formación inicial» hasta la de llegar a convertirse en «profesionales autónomos, pero también solidarios» (Feiman-Nemser, 2001b y Vonk, 1995).

Sin desconocer lo anterior, se puede también concebir un proceso de acompañamiento que apunte –tal vez principalmente– a facilitar que el nuevo profesor desarrolle su estilo profesional en una línea innovadora respecto al contexto institucional y que, por enfatizar una mayor autonomía para hacerse cargo de la propia situación profesional, acentúe otra dimensión de lo que puede caracterizar una satisfacción en lo personal.

Por otra parte, también se consideró que, en una buena medida, la gravedad con que se experimentan las dificultades que la literatura especializada ha descrito para esta etapa de inicio profesional suele provenir del hecho de que la formación inicial no ha preparado suficientemente al futuro profesor para ello; pero también se puede explicar por que, en la nueva situación de desempeño, el docente que se inicia debe afrontar en forma individual tales dificultades, dejado «a su suerte» tanto por el nuevo marco institucional como por sus propios colegas y, por tanto, teniendo que «arreglárselas solo», en un proceso caracterizado por mecanismos de aprendizaje mediante «ensayo y error» e «imitación vicaria».

Fue así, entonces, como desde una perspectiva «evolutiva» de la formación profesional se requería, por una parte, un reconocimiento de la naturaleza propia de esta etapa del desarrollo docente, con sus características, problemas y exigencias; pero también, por otra, la necesidad de establecer un «marco o esfuerzo formativo», que respondiera adecuadamente a tal especificidad. Respecto a esto, coincidimos con lo planteado por Garant (1999) y su equipo de trabajo de la Universidad de Sherbrooke, en cuanto a intentar generar una propuesta de acompañamiento a los PP, en la que se apuntara a producir un delicado equilibrio entre acciones, por un lado, de «socialización profesional» que respondieran a las demandas formuladas por los PP así como a las expectativas de los proyectos educativos desarrollados en los establecimientos de inserción y, por otro, de «profesionalización», ofreciendo a los PP mayores oportunidades de intercambio con docentes experimentados que les posibilitaran mejorar los procesos de análisis y de deliberación sobre materias pedagógicas y didácticas, de responsabilización sobre el aprendizaje de la enseñanza y de asunción de la experimentación práctica.

Para tratar de avanzar en el equilibrio expresado anteriormente, el equipo pensó que ello se podría facilitar mediante la implementación de un dispositivo en que las funciones de colaboración y apoyo fueran desempeñadas por profesores experimentados que aportasen desde su experiencia más habitual de formación, por una parte, la consideración de lo más pertinente de la cultura escolar (el PC del establecimiento de inserción) y, por otra, la necesaria mirada actualizada y crítica frente a dicha cultura con aporte de elementos conceptuales e investigativos (el PC de la Facultad formadora). El implementar de modo «exitoso» dicho dispositivo representaba un desafío fuerte para el PAIP, en la medida que los roles a cumplir por los docentes participantes no se podían estereotipar de partida, sino más bien considerarlos como abiertos y portadores de ambigüedades, sobre todo en un programa de carácter ex-

perimental y en una cultura de desarrollo docente que carecía de experiencia propia en relación a estos programas sistemáticos de co-formación entre profesores principiantes y experimentados. El equipo coordinador apostó a que el logro de dicho equilibrio entre «socialización» y «profesionalización» iba a estar determinado en forma esencial por el modo efectivo en que los actores docentes involucrados se iban a apropiar de sus propios roles y, por otro, por un proceso complementario de «acompañamiento reflexivo» de dichos actores que facilitara su formación en servicio según una modalidad colaborativa (Donnay y Charlier, 2006).

5. Haciendo un balance de la experiencia del paip: ¿qué logros y aprendizajes nos arrojó la estrategia implementada?

A continuación, más que seguir proporcionando características descriptivas sobre el PAIP y entregar unos resultados algo puntuales, hemos optado por presentar un conjunto de «propuestas» y «pistas de trabajo» que pueden ser consideradas como «factores de calidad o eficacia», para este tipo de experiencias de apoyo sistemático a la iniciación pedagógica de profesores principiantes.¹⁴ En cuanto a su fundamento y base es posible reconocer una combinación compleja e interactiva de ciertos elementos tanto conceptuales como operativos que nos parece relevante y pertinente destacar, originados en hallazgos empíricos durante la experiencia del PAIP, en la literatura especializada en la problemática teórica y operativa de la iniciación en la enseñanza y, sin duda, con una incidencia importante de la reflexión realizada sistemáticamente por el Equipo en torno a su «práctica de animación y coordinación» de la experiencia.

1ª Propuesta: Las acciones de acompañamiento reflexivo y colaborativo de entre PC y PP, realizada en situación de ejercicio real de la enseñanza, ayuda a delimitar mejor la finalidad y el objeto de la propia reflexión, centrándose en demandas reales de la práctica docente cotidiana de los PP.

14. Una versión algo más extensa y detallada al respecto la hemos presentado en otro trabajo escrito junto a Alfonso Padilla: «Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes». Constituye el capítulo 3, de una obra colectiva coordinada por José Cornejo y Rodrigo Fuentealba: *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*, a publicarse en 2007 por la Editorial de la Universidad Cardenal Silva Henríquez (Santiago, Chile).

Es sabido que las experiencias, imágenes y creencias que los profesores principiantes (PP) poseen sobre la enseñanza escolar, los propios profesores y el trabajo escolar, tienen impacto en el tipo de profesor en que se convertirán. Los trabajos realizados sobre el particular dan cuenta de que esta importante influencia puede ser mediada por profesores colaboradores eficaces, que inculcan en sus PP las destrezas de práctica reflexiva y que la calidad de tal mediación forma, en los PP, la capacidad de reflexionar en sus estrategias docentes, sobre sus actitudes, metas y experiencias tempranas, permitiéndoles una nueva y mejor comprensión de su práctica y, así, un mayor control sobre su identidad profesional.

La importancia de formar en los profesores la reflexión sobre sus prácticas es destacado por Perrenoud (Perrenoud, 2001), al afirmar que dicha reflexión aplicada entrega muchos beneficios a un profesor, permitiéndole, entre otras: compensar la superficialidad de la formación inicial; favorecer la acumulación e integración de saberes de experiencia; acreditar la evolución hacia el profesionalismo en su enseñanza; prepararse para asumir una responsabilidad política y ética de la enseñanza; asumir con más facilidad el enfrentamiento de la complejidad creciente de tareas tales como la renovación cada vez más rápida de los programas, las reformas que se suceden sin interrupción, y muchas otras; aprender a sobrevivir en un «oficio imposible», según una expresión de Meirieu, en que el fracaso no es de descartar, pero tampoco seguro; obtener medios para trabajar sobre sí mismo; saber desempeñarse en la lucha contra «la irreducible alteridad» del aprendiz; favorecer la cooperación con los colegas; incrementar la capacidad de innovación.

También es relevante, como guía, considerar lo que el mismo autor manifiesta sobre lo que denomina los múltiples «motores de la práctica reflexiva» al momento de analizar los procesos de acompañamiento de PP en el contexto escolar, destacando, entre otros: los problemas y las crisis que hay que resolver; las decisiones que hay que tomar; la regulación del funcionamiento institucional o del aula; la autoevaluación de la acción; la justificación para con un tercero; la reorganización de las propias categorías mentales; los deseos de comprender lo que pasa...

Ha sido por esto que numerosos programas de formación inicial y continua para la enseñanza, apoyándose en la tradición del «práctico reflexivo» (2001a) (Dewey, 1989; Schön, 1983 y 1987) han valorizado fuertemente el desarrollo de la reflexión en estudiantes de pedagogía durante su práctica formativa y de principiantes en su período de iniciación pedagógica. Sin duda, ayudar a los PP a reflexionar sobre su práctica es especialmente importante, ya

que interpretan sus experiencias a menudo fuertemente influenciados por su bagaje de actitudes, valores y creencias (Street, 2004).

Sobre la ayuda que se puede brindar a los PP para un aprendizaje de la enseñanza considerando el aporte potencial de la reflexión sobre su propia práctica, es interesante el trabajo desarrollado por Putnam y Borko (2000). Dando cuenta sobre la «visión sociocéntrica» del conocimiento y del aprendizaje, establecen que lo que conocemos y el cómo pensamos y expresamos ideas son producto de la interacción prolongada de grupos de personas. Los individuos participan en numerosas «comunidades de discurso», que pueden ir desde las disciplinas escolares, a grupos que comparten intereses comunes y hasta determinadas aulas: son tales comunidades las que proveerían los instrumentos cognitivos (ideas, teorías y conceptos), de los que los individuos se apropian mediante sus esfuerzos personales para dar sentido a sus experiencias. Siguiendo a los mismos autores, es posible apreciar que mucho de lo que hacemos y pensamos está relacionado con los contextos particulares en los que actuamos. Así, el aula es un ambiente potente para plasmar y determinar cómo los profesores en ejercicio piensan y actúan; muchos de sus patrones de pensamiento y acción han llegado a ser automáticos, resistentes a la reflexión y al cambio. De ahí que pudiera ser necesario embarcar a los profesores en experiencias de aprendizaje distintas, de modo que puedan «romper lo establecido» y así experimentar las cosas de nuevas maneras.

Una sugerencia para promover lo expresado la aporta Perrenoud (2000), cuando en su trabajo nos da a conocer los incidentes o acontecimientos que podrían aprovecharse por ser «desencadenantes de la reflexión» en los profesores, detallando algunos tales como la falta de rectitud y la indisciplina; las dificultades de aprendizaje; la apatía y la falta de participación; la actividad que fracasa o no consigue su objetivo; la resistencia de los alumnos; la planificación inaplicable; los resultados de una prueba (examen), entre muchos otros.

La importancia de lo anterior radica en que las repercusiones de los requerimientos y problemas vividos por los profesores debutantes durante su etapa inicial pueden ser variadas: para algunos puede significar una inserción poco «exitosa», hasta el punto de decidir un abandono de la profesión, por encontrar que no podrán superar o tolerar las dificultades; o también una decisión de permanecer en ésta, pero adoptando «mecanismos de supervivencia» que les permitan una adaptación menos conflictiva al quehacer institucional.

En tal sentido, nuestro trabajo se orientó esencialmente a diseñar e implementar distintas estrategias y modalidades de acompañamiento y apoyo

sistemático durante el proceso de inserción e iniciación pedagógica de profesores principiantes, para responder reflexivamente, y de manera «situacionista», a los problemas por ellos experimentados y a sus necesidades formativas. Tal experiencia nos ha permitido comprobar que dicho acompañamiento ha podido promover un modo menos traumático y más enriquecedor de vivenciar la inserción e iniciación profesional, facilitando la asignación de nuevas significaciones al ejercicio de la docencia, así como la revalorización de la propia persona y sus potencialidades ante las condiciones y exigencias de este ejercicio, cuyas características más reales se han empezado a identificar y a calibrar más certeramente. Dicho apoyo también permitió observar que se relevaron, como comunes a muchos de los PP, temas tales como la relación con los padres y apoderados de los alumnos; la evaluación diferencial de éstos en un contexto en que los esfuerzos de mayor cobertura de la población en edad escolar ha aumentado la diversidad de los alumnos que requerían atención; la relación con otros colegas; la gestión del aula y la facilitación de ambientes propicios para la enseñanza-aprendizaje.

Un aporte significativo de la experiencia informada por Garant y otros (1999) y Beauchesne *et al.* (1999) han sido sus conclusiones relevantes sobre la situación experimentada por los estudiantes en práctica docente o por los docentes novatos en su período de iniciación pedagógica.

En el contexto en que se realizan dichas iniciaciones pedagógicas, es posible relevar algunos elementos susceptibles de ofrecer a los «colaboradores» (mentores, supervisores) una potencialidad particular para ayudar a los principiantes y practicantes, en la medida que se asocian ciertas condiciones, tales como las de deliberación conjunta sobre las ideas innovadoras de los principiantes y un apoyo a sus «experimentos» en la práctica. Asimismo, los intercambios que se producen entre personas de distinto nivel de experiencia pueden favorecer ricos análisis sobre la práctica, particularmente cuando tales experiencias son visualizadas y trabajadas bajo el ángulo de la «resolución de problemas», constituyéndose por lo mismo en portadoras de un buen potencial de aprendizaje. En tales situaciones, los colaboradores jugarían un rol de mediación entre el principiante o «aprendiz de la enseñanza», con sus antecedentes y preocupaciones, y lo que contienen tales situaciones. En lugar de sustituir al principiante en su práctica, el rol del colaborador apuntaría más bien a suscitar su reflexión sobre ésta, actividad que representa el motor de la revisión de las prácticas pedagógicas.

Realizado mediante distintos «dispositivos de ayuda y apoyo» (díadas o tríadas entre principiantes y experimentados; grupos de interayuda entre pa-

res, etc.), este tipo de experiencias implica la implementación de un enfoque de «acompañamiento reflexivo», constituido por un proceso de análisis mediado por una persona-fuente experimentada, con el objeto de ayudar a un practicante o principiante a reflexionar sobre su práctica docente, sustentando y concretando un proceso de mejoramiento transformador de la misma. En este aspecto, existe bastante coincidencia con el enfoque que nosotros adoptamos para la concepción y orientación práctica de los «Equipos de trabajo para el desarrollo profesional» que mencionamos inicialmente.

Lo constatado a través de nuestro estudio (Cornejo *et al.*, 2002a) coincidió bastante con el realizado por Beauchesne *et al.* (2001) en el sentido de que el proceso de acompañamiento, como experiencia de aprendizaje colaborativo, fue adquiriendo una modalidad y dinámica en la perspectiva de una «estrategia de resolución de problemas», en la que se fue combinando, de acuerdo a la situación y al momento, elementos de una estrategia general con algunos requeridos por una estrategia más específica, acorde con la diversa índole de las demandas de apoyo formuladas por los PP. En el dinamismo, se podía detectar «un punto de partida generador del proceso» (un problema, un conflicto, un tema); «un dinamizador de la búsqueda de una solución» (un resultado, una meta), y, por último, «la búsqueda y puesta en juego de condiciones necesarias para llegar a la meta» (estrategias; acciones e instrumentos de diversa naturaleza –intelectual, emotivas y físicas– y finalidad –anticipación, implementación, evaluación–).

Esto se puede ilustrar mediante testimonios aportados por las/os principiantes participantes en el PAIP:

La experiencia en los inicios de la vida profesional es valiosa, porque al iniciarte en el hábito, en la rutina, te acostumbras también a evaluar tu quehacer y a buscar nuevas formas de acuerdo a la realidad en que trabajas. Y lo es más cuando la Dirección acoge tu proyecto... e inclusive te ofrece una taza de té con unas galletas para los días de reunión...; cuando hay una bibliografía que nos ayuda a profundizar...; cuando existen dos perspectivas expertas por la experiencia para mirar el asunto... Al final no hay frustración, hay una paz inquieta: paz por saberse profesora, e inquietud por buscar en los alumnos el qué enseñar, buscar en las metodologías, en las propias palabras y sobre todo en una misma...

...Me ha permitido la reflexión sobre mi trabajo profesional y una superación de mis miedos e inseguridades por sentirme una profesional principiante. Me dio la oportunidad de sentirme segura..., una verdadera

educadora, que reflexiona día a día sobre su trabajo..., y abierta a solucionar las dificultades que se presentan cotidianamente.

Siguiendo a Street (2004), tal modalidad de acompañamiento se convierte una actividad conjunta de aprendizaje entre un principiante y un «experto», en que este último guía al «novato» en esta actividad cultural emprendida conjuntamente, proveyéndole demostraciones, dándole explicaciones y ofreciéndole apoyo, en un escenario en que los PP están aprendiendo a realizar el oficio de profesores mientras están enseñando, siendo admitidos como «participantes periféricos legítimos» en una «comunidad de práctica»; en tal proceso, se transforma en algo clave el rol jugado por los PC para ayudar a los PP en aquellos aspectos del aprender a enseñar que la universidad no puede cumplir o cumple deficientemente.

En nuestro estudio realizado (Cornejo *et al.*, 2002b) se pudo observar, además, que un enfoque de acompañamiento reflexivo, entendido como proceso de análisis mediado por un profesor experimentado, con el objeto de ayudar a un PP a reflexionar sobre su práctica, sustentando y concretando un proceso transformativo de la misma a partir del análisis crítico de situaciones observadas y experimentadas en el ejercicio real de la enseñanza, tiene un carácter evolutivo: se le pudo observar como un «proceso», inicialmente incipiente, que fue desarrollándose en un continuo desde lo técnico-pedagógico a lo más «profesional», incrementando con el tiempo una mejor aproximación para promover la reflexión de los PP sobre sus prácticas.

También Beauchesne *et al.* (2001) se refieren a lo anterior, al expresar que las actividades reflexivas pueden ser consideradas al interior de un continuo, lo que expresa la presencia de grados en la calidad del razonamiento pedagógico que se va desarrollando y que permite a un «mentor» detectar una evolución de dicho razonamiento en un PP; esta visión permitiría al mentor concebir las dificultades ligadas a la inserción profesional como suscitadoras de la evolución del razonamiento profesional, coincidiendo en ese sentido con el concepto de «shock transformador» sugerido por Baillauquès y Breuse (1993). Sin embargo, como nos pone en alerta Garant *et al.* (2001) (1999) este acompañamiento debe «desafiar las trampas del conformismo», suscitadas por preocupaciones de supervivencia que caracterizan las primeras fases de docencia; es decir, debe intentar crear equilibrio entre, por un lado, la ayuda para gestionar la complejidad de la enseñanza y, por otro, la necesaria y progresiva emancipación o autonomía pedagógica, que le permita al PP una iniciación a la profesión caracterizada por un hacerse cargo de la propia situación profe-

sional y por una preocupación en la innovación pedagógica. La misma autora nos advierte que una consideración que acentúe en forma exclusiva el carácter «dramático» que adquiere habitualmente el proceso de inserción para los PP puede generar, en las actividades de acompañamiento, un tipo de apoyo que puede estimarse necesario para ayudar a los PP a gestionar la complejidad con que se les presenta la enseñanza; pero, también, transformarse en una socialización definida más como «fomentadora de la adaptación a la cultura docente existente en el medio escolar». En tal sentido, agrega que, ante la práctica como medio privilegiado de formación, los roles de los PC y los PP no son estereotipados, sino más bien abiertos y portadores de ambigüedades, de manera que el modo como se apoderan de tales roles será determinante para los procesos de socialización y profesionalización en que ambos están insertos.

2ª Propuesta: El proceso de acompañamiento reflexivo y colaborativo entre PC y PP, realizado en situación de relación «horizontal» y en un contexto evaluativo más «formativo» que «acreditativo o calificativo», facilitan la creación de un espacio y un clima relacional más adecuados para la reflexión colaborativa transformadora sobre las propias prácticas docentes.

La discusión de la problemática acerca de la naturaleza de los procesos de conocimiento y aprendizaje no es nueva y se retoma permanentemente en la vida académica y práctica del quehacer educacional. Putnam y Borko (2000) están convencidos de que una visión «situacionista», es susceptible de aportar productivamente en el debate del aprendizaje en y entre profesores. Esto se debería a que permite visualizar con mayor claridad las fortalezas y limitaciones de los varios tipos de práctica y de contextos para el aprendizaje docente, pero siempre que se examinen, de modo más fino, los distintos conceptos, como en el presente caso, en que nos abocaremos al aspecto relacional entre PC y PP.

Así, por ejemplo, el que el conocimiento y el aprendizaje deban ser «situados» implica que es en el terreno mismo de las prácticas donde el aprendizaje docente puede, en una importante medida, ser más productivo; aunque el examen de la diversidad de contextos aconsejó también considerar otras posibilidades, generalmente de modo complementario o combinado. La investigación realizada sobre el particular sugiere que el sitio o contexto más apropiado para el desarrollo docente depende de los objetivos específicos planteados para el aprendizaje docente.

El estudio analítico de Beauchesne *et al.* (2000) sobre prácticas de acompañamiento destaca que, para desarrollar una relación que facilite la reflexión

colaborativa, existen ciertas condiciones asociadas, susceptibles de ofrecer a los profesores experimentados «acompañantes» algunas estrategias para ayudar a los principiantes tales como:

- Algunas fuentes de aprendizaje serían más promisorias que otras; por ejemplo, la misma situación de aula, los pares y los «colaboradores» (mentores, supervisores) (2001) (Nault, 1993; MacDonald, 1993; MacDonald *et al.*, 1992; citados por Beauchesne *et al.*, 2001). Ellas pueden jugar una función de mediación, o de revelador del potencial de aprendizaje que contienen tales situaciones para los debutantes.
- En un estudio sobre los factores de éxito del aprendizaje de la enseñanza en un acompañamiento, Hollingsworth (1989, en Beauchesne *et al.*, *op. cit.*) ha mostrado que su impacto es más beneficioso cuando se cumplen dos condiciones: la deliberación sobre las ideas innovadoras de los PP y un apoyo a sus experimentos o ensayos en la práctica. Otro estudio ha mostrado que los intercambios entre personas de distinto nivel de experiencia pueden favorecer ricos análisis sobre la práctica, particularmente cuando tales experiencias son visualizadas bajo el ángulo de «resolución de problemas»; son también portadores de un buen potencial de aprendizaje (Chatsko, 1993; Borko y Livingston, 1989, en Beauchesne *et al.*, *op. cit.*) tal como pudimos constatar en nuestro estudio.
- Asimismo, en muchos trabajos sobre «supervisión» se muestra que, en situaciones que ofrecen buenas posibilidades de desarrollo, los «colaboradores» juegan un rol de mediación entre el aprendiz, con sus antecedentes y preocupaciones, y lo que contienen tales situaciones (Acheson y Gall, 1993; Ganser, 1992 y 1993; Glickman y Bey, 1992; Reiman y Thies-Sprinthall, 1993, en Beauchesne *et al.*, *op. cit.*). Tales personas no actúan en lugar del aprendiz, pero suscitan su reflexión, la que –al decir de Dewey, 1933– es el motor de la revisión de la práctica pedagógica.

El trabajo realizado en el PAIP (Cornejo *et al.*, 2002a) pudo alcanzar cierto éxito en la medida de la comprensión que nos dio la experiencia sobre la relevancia de incorporar una necesaria preparación de los PC, en orden a facilitar la creación de un espacio y clima relacional adecuado, que favoreciera un estilo de colaboración horizontal, flexible, contextualizado. Fue así como los PC expresaron un conjunto de actitudes que, en su rol de acompañantes, favorecerían la modalidad de acompañamiento de un «buen PC»:

posibilitar el análisis de las dificultades y decisiones de los PP; apoyar, sin influir, la toma de decisiones de los PP; facilitar su aprendizaje; generar apertura hacia la necesidad de cuestionamiento; poseer cualidades tales como: tolerancia, respeto, benevolencia, amistad; organizar el trabajo en equipo, valorando el trabajo colaborativo; poseer espíritu crítico; ser comprometido y democrático; generar confianza mediante su modo de gestión.

Constatamos, entonces, lo que señala Street (2004), en el sentido de que las relaciones establecidas entre PC y PP son de importancia central para el desarrollo profesional de los PP: los PC actúan como «modelos docentes», como fuentes de consejo y consulta, como «puertos seguros» en relación a intereses o temor a la enseñanza, pero también poniendo el acento en que, si bien los asisten con aspectos prácticos en su docencia diaria y los guían en su desarrollo profesional, es relevante que también los desafíen a pensar más ampliamente sobre su práctica. En el sentido anterior, se comprueba que los buenos PC se destacarían en sus relaciones con los PP porque logran apoyarlos y desafiarlos a la vez en el acompañamiento, durante sus experiencias prácticas en la escuela. Sin un equilibrio adecuado entre apoyo y desafío, los PP no podrán aprender de tales experiencias de acompañamiento a reflexionar en su profesión o práctica, o pueden replegarse sobre sí mismos, todo lo cual impide su desarrollo profesional.

En esta relación de «apoyo-desafío», el mismo Street (2004) concluye que:

- Los gestos de apoyo del PC invitan al PP a la «comunidad de práctica», le proveen de un lugar seguro para asombrarse e inquietarse y le permiten arriesgarse.
- Los desafíos estimulan el desarrollo profesional del PP, le proveen de perspectivas nuevas y alternativas y lo alientan a construir su práctica.
- El PC simultáneamente apoya la práctica incipiente del PP y provee respuestas específicas a sus desafíos experienciales.
- Tanto el PC como el PP parecen crear un «espacio social compartido», en el cual pueden negociar y definir la participación del PP, y eso es específico a cada par de actores.
- En conjunto e interactivamente, apoyo y desafío promueven su crecimiento profesional

Respecto a la importancia de las relaciones de acompañamiento reflexivo y colaborativo, es preciso reconocer que la transición de estudiante a profesor puede ser una experiencia profunda para ambos miembros del grupo profesional docente (PC y PP). La información recogida en nuestra investigación (J. Cornejo *et al.*, 2002a) demostró que la experiencia de acompañamiento produjo efectos y aportes no sólo para los PP, sino también respecto de los propios colaboradores tanto de la Facultad como del centro escolar, los que se manifestaron como progresos alcanzados por ellos a nivel tanto personal como profesional.

3ª Propuesta: El trabajo de acompañamiento reflexivo y colaborativo entre profesores experimentados y principiantes sobre sus prácticas docentes se ve favorecido, en su orientación e implementación, si cuenta con un apoyo «externo» sistemático:

- para el aprendizaje inicial y posterior animación del proceso de reflexión colaborativa,
- para su implementación mediante dispositivos que aporten procedimientos y recursos facilitadores de la operacionalización y regulación de los procesos,
- complementado con una estrategia de acompañamiento y monitoreo que asegure un «andamiaje» promotor de la autonomía progresiva y del «hábito» de reflexión continua.

Después de haber analizado una serie de experiencias de «reflexión» de estudiantes de Pedagogía que se habían apoyado para ello en el uso de «portafolios», Lyons (1998) ha realizado algunas afirmaciones a título de «hipótesis»: en orden a responder la cuestión acerca de «si la reflexión en y sobre la enseñanza puede conceptualizarse como un logro evolutivo», la autora llega a establecer que el «desarrollo de la reflexión no es simplemente un cambio, sino una evolución e integración de modos o procesos progresivamente más complejos de comprometerse en un examen crítico de las propias prácticas docentes». De acuerdo, a ello define la «práctica reflexiva» como un proceso que tiene lugar al cabo de un largo período de tiempo, en el cual se van logrando interacciones, largas cadenas de relaciones entre los propios valores, propósitos y acciones en orden a comprometer efectivamente a los estudiantes en su propio aprendizaje significativo. Tales comprensiones se van construyendo a través de conversaciones con los colegas, a medida que todos interrogan sus prácticas,

se preguntan por qué se han comprometido en ellas y con qué eficacia, y los cuestionamientos críticos sirven para fomentar una toma de conciencia y un conocimiento tanto de sus prácticas como de sí mismos en cuanto profesores.

Así como la «enseñanza» misma, la «reflexión sobre la enseñanza o sobre la propia práctica docente» constituye, por tanto, también un «aprendizaje», que como cualquier adquisición y apropiación requiere la puesta en juego de un conjunto de procesos, de «inversiones» tanto de tipo personal como interindividual y social y de variada y compleja naturaleza (emocional, cognitiva, valórica, entre otras), que faciliten que progresivamente pase de ser una conducta ocasional a una «práctica constante» o un «hábito» capaz de sustentar una práctica profesional (1998; Perrenoud, 2001). A partir de tales consideraciones, el equipo universitario Coordinador del PAIP tomó, desde la partida, conciencia de que el carácter «piloto o experimental» de éste, en razón esencialmente de la falta de conocimiento y experiencia práctica tanto de los promotores del Programa de acompañamiento como de los invitados a participar en él, exigía justamente buscar modalidades específicas para intentar regular y responder concretamente al carácter «evolutivo» de los procesos implicados, además del derivado de la duración «predefinida» del Programa (los dos primeros años de iniciación pedagógica de las dos cohortes de recién titulados que se podía incorporar y atender).

Lo señalado llevó al equipo coordinador a decidir la estrategia de implementación y desarrollo del Programa de apoyo como un conjunto de acciones constituidas y reforzadas esencialmente por un trabajo de «acompañamiento» permanente (motivación, animación, formación y monitoreo), cuya responsabilidad fue asumida por el propio equipo coordinador en cuanto «agente (relativamente) externo» a la experiencia de trabajo colaborativo entre profesores experimentados y principiantes. Ello se desarrolló concretamente a través de la puesta en práctica de un conjunto de dispositivos, que incorporaban complementariamente procedimientos e instrumentos específicos tales como:

- a) Reuniones periódicas de trabajo e intercambio entre el equipo coordinador del Programa y los profesores colaboradores experimentados universitarios y de centros escolares (frecuencia promedio bimensual, con duración de alrededor de 90 minutos), cuyo objetivo central apuntaba a vivir una experiencia algo sistemática de «reflexión sobre el desarrollo de sus prácticas de acompañamiento de los principiantes». Aunque pueda parecer «pretenciosa», la finalidad perseguida intentaba constituir progresivamente una «comunidad de aprendizaje» sobre

el proceso de colaborar al aprendizaje de la enseñanza de profesores principiantes en contextos específicos donde habían comenzado su iniciación pedagógica.

En el período inicial de constitución e instalación de los equipos de trabajo entre profesores experimentados y principiante(s) (de duración diferencial, asociada a características de los participantes, pero también del contexto institucional en que realizaban su acción docente), las temáticas que concentraron el intercambio se referían sobre todo a algunos elementos organizacionales que habían considerado y acordado los participantes en la constitución y puesta en marcha de sus equipos.

Estabilizado el momento de despegue y organización de los equipos, se generó a continuación una dinámica en que la experiencia de intercambio se centró más en aproximarse a un análisis reflexivo de las diversas formas de abordar las experiencias de acompañamiento suscitadas a partir de demandas de apoyo de parte de los principiantes: los colaboradores de los equipos fueron presentando eventos correspondientes a alguna demanda de apoyo surgida y especificando la modalidad que habían implementado para abordarla (clarificación de la demanda y definición del «problema» implicado; análisis de eventuales alternativas de aproximación a una solución desde la perspectiva de los conocimientos; destrezas y experticia potenciales de cada miembro del equipo; toma de decisión fundamentada sobre un curso de acción a seguir por el principiante, planificación de su organización e implementación, previsión de modalidades de monitoreo y evaluación que facilitaran el aprovechamiento de la experiencia de mejora como una oportunidad de aprendizaje de la enseñanza en un contexto real). Los aprendizajes obtenidos por esta vía de intercambio en una incipiente «comunidad de aprendices del acompañamiento colaborativo para la iniciación pedagógica» se vieron favorecidos y reforzados notablemente por la posibilidad de contar con el apoyo de académicos que ya poseían alguna experiencia sistemática y experticia en el campo de la inducción o mentoría para profesores debutantes y específicamente en el de asegurar la animación y formación de quienes cumplían funciones de «mentores» o colaboradores en dichos programas.¹⁵

15. Un aporte muy significativo constituyó la participación de Céline Garant, de la Universidad de Sherbrooke, especialmente esclarecedor en cuanto a analizar una de las tensiones fundamentales que estaban enfrentando los colaboradores experimentados: buscar un modo personal y creativo de equilibrar entre la entrega de apoyo oportuno al principiante a partir de

Hacia fines del primer año de acompañamiento, contando con una relativa mayor seguridad y experticia tanto de parte de los como de los propios colaboradores para enfrentar el trabajo colaborativo en sus equipos o tríadas para el 2º año, el objeto de intercambio en las sesiones de trabajo entre equipo coordinador y colaboradores se fue también proyectando en un análisis focalizado de ciertas demandas surgidas de la implementación de reformas curriculares y didácticas en el sistema escolar, que exigían a profesores y formadores de profesores la adquisición y apropiación de nuevos conocimientos y destrezas de carácter pedagógico; éstas trascendían la preocupación y la acción de los equipos del Programa y constituían también una oportunidad favorecedora de integración al conjunto del cuerpo docente del centro escolar (entre otras, las de la promoción progresiva de una educación «inclusiva» que favoreciera la integración, en los cursos comunes o «normales» de los centros escolares; la incorporación progresiva de una mentalidad y destrezas «tecnológicas» en los currículos escolares, tanto desde el punto de vista de ciertos contenidos específicos como de ciertas competencias cuya adquisición y apropiación había que facilitar para todos los alumnos).

- b) Elaboración e implementación creativa y flexible de algunos «instrumentos» de trabajo, que facilitaran a todos los participantes de los equipos una «objetivación» de la experiencia de aprendizaje colaborativo vivenciada y reflexionada de modo sistemático, tanto desde el punto de vista de los logros como de los procesos que los hubieren facilitado u obstaculizado.

Durante el primer año de implementación del Programa y con la primera cohorte atendida, el Equipo Coordinador puso a disposición de los equipos de trabajo una «bitácora», presentada como:

una herramienta que permitirá registrar por escrito todos los acontecimientos o eventos relevantes que sucederían en el funcionamiento del Equipo..., una invitación a la narración de experiencias significativas favorables o negativas, personales y de equipo... una herramienta que permitirá recoger todas las im-

sus demandas surgidas en la iniciación pedagógica y la estimulación de la toma de decisiones profesionales que promovieran la autonomía y el crecimiento, o sea entre «socialización adaptativa» y «socialización profesionalizante» del desarrollo y la identidad docente: «¿enseñar a pescar» o «dar pescado?».

presiones de un viaje tan importante como el de la iniciación en la docencia una vez finalizada la travesía..., en donde el profesor principiante será el constructor de sus recursos a partir del apoyo de sus pares... La memoria a veces falla y por ello se hace necesario el registro escrito..., que mediante algunos elementos de forma, permita tener una visión de lo puntual y de lo general del proceso, sin perder la vitalidad del relato».¹⁶

El diseño tanto formal como de contenido de este primer instrumento implementado estuvo muy ligado a la elaboración, implementación y desarrollo de un «Plan de trabajo», sugerido a los equipos para concretar el proceso de aprendizaje colaborativo a partir de un problema que el/la principiante requería afrontar.

Una de las dificultades que presentó la implementación y el uso efectivo de este medio escrito de trabajo por parte de los docentes se originaba en factores diversos: falta real del hábito de escribir; desvalorización de la acción y del producto en razón del contexto y cultura «burocratizante» que desvirtúa la significatividad de documentos escritos (planificaciones, proyectos, informes, evaluaciones, etc.) demandados con finalidades percibidas sólo como de «control, rendición de cuentas», habitualmente sin consecuencias claras ni efectivas; a ello habría que agregar, en forma similar a lo experimentado por docentes de otros contextos educacionales, una percepción creciente de «intensificación y sobrecarga» de las funciones y tareas docentes, con un consecuente «malestar» y desgana (Maroy, 2005). En el medio docente e institucional del sistema escolar chileno, tal conjunción de elementos también se presenta, por lo que la implementación y el uso frecuente de la bitácora por los equipos del Programa no fueron fáciles ni muy generalizados.

A ello habría que agregar que el monitoreo del empleo del instrumento mostró que el esquema subyacente a su diseño, si bien estaba bien concebido desde el punto de vista de intentar seguir una «estrategia de resolución de problemas», desde el punto de vista práctico imponía una regulación un tanto lineal de la acción, que no se correspondía con el carácter más «cíclico» y en todo caso más «complejo» (con avances, retrocesos, detenciones, relanzamientos...) que adquirirían los procesos y experiencias reales.

16. Programa de apoyo a la inserción profesional, Facultad de Educación PUC: «Bitácora», mayo de 1999. Documento policopiado.

En reemplazo, un nuevo instrumento de trabajo fue puesto a la disposición de los equipos: **el «portafolio profesional»**. Describiremos su implementación a través del relato resumido realizado por una profesora colaboradora universitaria de uno de los equipos del Programa:

Nuestro equipo estaba constituido por profesoras de la especialidad de Artes Visuales, ejerciendo docencia en un establecimiento escolar específico: una principiante y dos profesoras colaboradoras de dicha especialidad, una de ellas con experiencia en el ejercicio docente en el mismo y en otros colegios y la otra perteneciente a la Facultad de Educación con responsabilidades en la didáctica de la especialidad. Nuestro equipo inició su trabajo colaborativo a partir de la escucha atenta a la narración de la principiante respecto a su iniciación en la docencia de su especialidad en el establecimiento. Al expresar los «problemas» que experimentaba, surgió el hecho de que ella reconocía que había sido relativamente bien formada para enseñar en los Cursos de Enseñanza Media o Secundaria, pero le habían encomendado también atender alumnos más pequeños, del nivel escolar de Enseñanza Básica, tarea para la cual ella encontraba que carecía de una formación específica suficiente, tanto en cuanto a conocimientos como en lo referente a recursos metodológicos. Ambas colaboradoras intercambiamos con ella nuestras propias vivencias y experiencias al respecto, expresando cómo habíamos tenido que arreglárnoslas en situaciones similares; le pedimos a la propia principiante que nos contara cómo había intentado ella arreglárselas, qué había intentado, qué es lo que le había funcionado «mejor» y por qué pensaba ella que había resultado así... Una vez que fue relatando y configurando sus «experiencias buenas o exitosas», nos planteamos qué es lo que se podía realizar para que dichas experiencias no quedaran en el olvido... y allí surgió entonces la necesidad de que ella buscara alguna modalidad para sistematizarla: por ejemplo, su inseguridad la había estimulado a buscar y bajar diversos materiales de Internet; su inquietud y deseo de mejorar su desempeño con los cursos de alumnos más pequeños la habían incentivado a ingeniárselas para realizar «adaptaciones» de los materiales encontrados e incorporarlas en sus propias planificaciones... Fue allí, entonces, cuando empezó a surgir la idea de que, con nuestra colaboración, ella pudiera implementar un «portafolio de su quehacer profesional», con el carácter de un «soporte físico» que permitiera ir registrando la historia o memoria de su aprendizaje de la enseñanza en esta situación contextua-

lizada. Un primer aporte en tal sentido fue proporcionarle un material escrito, aportado por el Programa,¹⁷ para promover y facilitar la elaboración e implementación de «portafolios profesionales»; al parecer, otro aporte fundamental lo constituyó el hecho de que yo le mostré un modelo de portafolio que yo misma había construido para trabajar con mis estudiantes de Pedagogía en Arte, con las diversas maneras de organizar y clasificar intencionadamente las evidencias del quehacer realizado y sobre todo de los aprendizajes logrados en ello... fue determinante para que ella –y nuestra colega colaboradora– descubrieran e identificaran concretamente que se trataba de una tarea posible y enriquecedora... que más tarde pudieron compartir con otras colegas del establecimiento, más allá de su propia especialidad.

Un portafolio no consiste en una mera «colección» de proyectos, tareas o materiales; para que cumpla su cometido de desarrollo y formación profesional debe estar organizado en torno a una función que oriente la selección de evidencias, esto es: «autorreflexión» (consideración de evidencias sobre la práctica docente que permitan dar cuenta de la propia práctica profesional así como de la posición ocupada en el aula y el propio centro escolar); «trabajo entre pares» (énfasis en el trabajo entre colegas –como en nuestro caso– que promueve y facilita el desarrollo profesional colaborativo, aunando principios, criterios y proyectos compartidos para seleccionar evidencias para el intercambio y su proyección en el ejercicio docente) y también «presentación profesional» (sistematización del desempeño profesional durante un período determinado, seleccionando evidencias que demuestren la diversidad y calidad de acciones emprendidas y realizadas).

Como lo señalan Campbell *et al.* (1997), una de las características de los profesores destacados apunta a que éstos van aprendiendo a partir de cada experiencia y con cada persona con que interactúan, lo que les implica una gran diversidad de acciones, encuentros e intercambios. Aunque los profesores reconocen que todas esas formas de experiencia les han ayudado a convertirse en verdaderos profesionales, muchos tienen dificultad para mostrar a los demás cómo esas variadas experiencias han modelado su proceso de crecimiento profesional; incluso desconfían que las destrezas y experiencias

17. La base se concretó en un Documento de trabajo preparado para el «Programa de apoyo a la inserción profesional»: «Para un trabajo colaborativo de mejoramiento de la práctica profesional: un Marco de Referencia para la buena enseñanza», mayo 2000, edición policopiada.

acumuladas puedan reflejarse en una única medición o certificación, por lo que tienen necesidad de encontrar un medio de comunicarlas a los demás y aun a sí mismos: un portafolio profesional puede servir de herramienta que les permita dar sentido al sinnúmero de experiencias, focalizarse como «profesionales en desarrollo y crecimiento», que a la vez les permita demostrar a los demás, de modo significativo y convincente, las destrezas adquiridas y los saberes de que se han ido apropiando y reconstruyendo.

En cuanto a la articulación de la construcción del portafolio con el desarrollo de una reflexión que fuera dando cuenta del crecimiento profesional, fue importante insistir en que la selección intencionada de las evidencias se enriquecía si, además, se acompañaba con un discurso articulado y registrado –aunque fuera brevemente– sobre el propio conocimiento profesional que la experiencia evidenciada había facilitado como «producto», a partir de lo cual se hacía posible develarlo, analizarlo y criticarlo personalmente, pero también comunicarlo, compartirlo con otros e incluso transformarlo, reconstruirlo. Centrándose en las «prácticas», concebidas como acciones dotadas de sentido que tienen lugar en el contexto educacional, el desafío reflexivo apuntaba a llegar a responder con mayor comprensión y significación preguntas tales como «¿qué sentido tiene mi práctica?, ¿cómo la llevo a cabo?, ¿por qué y para qué la llevo a cabo de ese modo?», y ello con la expectativa de que el proceso reflexivo pudiera contribuir a la transformación de dichas prácticas dentro de un proceso de profesionalización colaborativa, donde el rol del principiante pasaba a ser protagónico y lo animaba a convertirse progresivamente en actor de su propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

En el estudio sistemático de seguimiento de la primera cohorte de titulados (Cornejo *et al.*, 2001) al pedirseles una valorización de los elementos constituyentes del «estilo de trabajo» del Programa, junto con destacar «la constitución progresiva y efectiva de un equipo de trabajo», los principiantes consultados enfatizaron también «la posibilidad de contar con un Programa de trabajo en conjunto y de disponer de un instrumento de recogida de datos (primero la bitácora y posteriormente sobre todo el portafolio) que les facilitó una reflexión y una retroalimentación en torno a sus prácticas docentes».

Tras examinar los elementos aportados por los propios profesores colaboradores, universitarios y del centro escolar de inserción, en relación al modo como habían concebido y ejercido su rol de acompañamiento reflexivo con los respectivos principiantes (Cornejo *et al.*, 2001), el equipo coordinador llegó a establecer una convicción, como producto de su propia vivencia

y regulación de los procesos generados por la implementación del Programa y como proyección para acciones futuras: la necesidad de generar una dinámica de formación de los profesores colaboradores para que, a partir de su experiencia y experticia reconocida –por lo cual se les había propuesto como tales–, pudieran apropiarse progresivamente de un conjunto contextualizado de competencias para responder a los requerimientos de las tareas cotidianas de acompañamiento y apoyo. Si bien una fase de «formación inicial» sería totalmente aconsejable como relevante y pertinente, igualmente lo es una de «formación continua», que favorezca una reflexión y reconstrucción permanente de sus prácticas de acompañamiento, tarea que debería ser asumida responsablemente por quienes promueven y animan este tipo de experiencias (organismos de tomas de decisión y de gestión a nivel central y sectorial en el sistema escolar y entidades colaboradoras en la ejecución, como las de Educación Superior).

Para proyectar el análisis de estas propuestas acerca de los aportes que pueden obtenerse de la implementación de portafolios profesionales para desarrollar y optimizar la reflexión sobre las propias prácticas docentes y sus efectos en el aprendizaje contextualizado y situado de la enseñanza, resulta relevante y sugestivo destacar las implicaciones para la formación inicial y continua de profesores que ha formulado Ellsworth (2002) al finalizar su informe de un estudio sistemático con esa orientación y propósitos:

- **Es necesario prever y resolver los problemas prácticos asociados al manejo de los portafolios** (orientación y práctica inicial para su elaboración, implementación y uso de acuerdo a criterios y propósitos específicos definidos personalmente). Como muestran algunos estudios, las dificultades iniciales por falta de cultura y hábito práctico se pueden ir superando a medida que los docentes van teniendo consciencias de sus aportes formativos para su autoevaluación y el mejoramiento de su docencia (Winsor, Butt, y Reeves, 1999).
- De modo similar al uso del instrumento, la reflexión implica también un proceso de aprendizaje; por lo cual, **se deben enseñar también estrategias específicas que promuevan y faciliten la reflexión y especialmente la apoyada con portafolios**. Existe ya abundante literatura al respecto; además de las sugerencias de Danielson, (1996); Campbell y otros, 1997; Ellsworth, 2002; Lyons, 1998, resultan muy aportadoras las propuestas de Korthagen (2001; Winsor *et al.*, 1999), quien sugiere estrategias y técnicas de aprendizaje de una «práctica

- reflexiva» para ser empleadas en forma individual y grupal, con apoyo de registros escritos incluso en modalidad «virtual (logbook)» y que posibilitan la incorporación no sólo de aprendizajes de índole cognitivo-intelectual sino también afectiva y vivencial, permitiendo dar cuenta y comunicar una experiencia integral e integradora.
- **El uso reflexivo de portafolio puede facilitar un doble aprendizaje para los docentes:** les puede proveer información específica para conocer, analizar y evaluar su docencia, pero también conocimiento de los procesos y estrategias de aprendizaje de sus alumnos y, en el caso, de trabajo colaborativo con otros docentes, sobre sus orientaciones y prácticas docentes, con lo cual pueden también ir optimizando creativamente su modo de enseñar.
 - Como corolario de lo anterior, **el valor formativo de los Portafolios puede ayudar a los mismos docentes a formalizar el «contenido»** que puede orientar sus intenciones y esfuerzos de mejoramiento y desarrollo profesional. También puede contribuir a que los responsables de la formación docente en las instituciones formadoras y en los centros escolares focalicen y orienten de forma más certera y significativa dichos esfuerzos de mejora y perfeccionamiento –que optimice sus posibilidades de apropiación y empleo efectivo– y que obtengan una retroalimentación constante para irlos ajustando a los progresos y nuevas necesidades resultantes.
 - **El uso reflexivo y colaborativo de portafolios profesionales puede también ayudar a los docentes participantes a ir tomando progresivamente conciencia de los supuestos** (principios, conceptos, «teorías», «saberes») **que sustentan o fundamentan sus planes, decisiones y estrategias docentes**, los contrasten con los de sus colegas o pares, con los proyectos educativos y curriculares institucionales y con los aportados como propuestas más «elaboradas» por especialistas e investigadores en eventos o programas de formación sistemática.
 - **Para que la adopción de portafolios redunde efectivamente en una práctica reflexiva impulsora de un eficaz aprendizaje y desarrollo profesional, se requiere un conjunto de condiciones concretas que operen en el entorno institucional, organizacional y laboral** en que son implementados y que faciliten positivamente su adecuada implementación.

La opción por un «Marco de referencia para la buena enseñanza», **cuya estructura, contenidos, fundamentos y funciones aseguraran la consecución de los propósitos centrales del Programa.**

Como sabemos, cada docente ha ido construyendo y reconstruyendo una versión personal (aunque no necesariamente de pura construcción individual) de lo que para él constituye —empleando algunas nociones en uso— su «visión» y su «misión» acerca de lo que puede constituir una «enseñanza de calidad» o «una buena enseñanza». En dicha construcción o «formación», cada docente ha recibido aportes de una variedad de experiencias formales e informales, a lo largo de toda su vida tanto de «alumno o escolar», como de profesor «en formación inicial», «en iniciación pedagógica» o en un ejercicio docente de duración variada. Además, de manera informal o implícita pero también explícita y formalizada en «modelos», «idearios», etc., dichas «concepciones» construidas son sustentadas y puestas en juego mediante acciones y prácticas por los distintos agentes y actores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (estudiantes, padres y apoderados, docentes, directivos y «sostenedores» de centros educacionales, administradores y responsables de decisiones políticas a nivel local, sectorial y de más largo alcance...).

Ahora bien, difícilmente estas «concepciones» constituyen un producto generalizado y compartido totalmente; al contrario, junto a otros elementos de naturaleza valórica, experiencial e incluso afectiva, ellas conforman las «lógicas de acción» que fundamentan los modos como los distintos agentes y actores enfrentan sus opciones para definir, decidir y definir sus orientaciones, itinerarios y modalidades de acción ante las necesidades y problemas que les toca enfrentar. Lo recién señalado obviamente constituyó también un elemento que, para el equipo coordinador del Programa, implicaba una condición necesaria de considerar y un desafío a enfrentar y resolver de modo concreto para su desarrollo. Entonces, ¿cómo situarse para ir resolviendo de modo progresivo y eficaz la interacción compleja y multirreferencial entre «teoría y práctica de la buena enseñanza» que debían ir alcanzando los principiantes?, ¿dónde situarse, unos y otros, para intercambiar y contrastar las distintas visiones sobre la enseñanza, y sus implicaciones sobre el aprendizaje, expresadas en los intercambios por los miembros docentes del equipo? Fueron estas consideraciones las que estuvieron a la base de la opción por un «marco referencial».

El marco propuesto a los equipos y empleado para regular la orientación común del Programa en una situación «experimental» que se preveía muy abierta a tener que incorporar múltiples modalidades de contextualización en las realizaciones, se inspiró también esencialmente en una propuesta de

Danielson (1996), de la cual reproducimos esquemáticamente aquí algunos de los elementos centrales que la constituían y fueron difundidos y socializados en un documento aportado a los equipos y analizado en las reuniones de acompañamiento y monitoreo de la experiencia.¹⁸ A continuación se presenta un esbozo de su contenido:

¿Cuáles son los elementos o componentes básicos del «Marco para la buena enseñanza»?

La respuesta al respecto está constituida a partir de la consideración complementaria de dos ejes centrales: «la base de conocimientos necesarios para un buen ejercicio docente (comprendidos como “saberes” y destrezas o “saberes-hacer”») y «los elementos constitutivos del ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje». Empleando los términos comprendidos en la versión oficial del Marco que ha estado aplicando el sistema escolar chileno, su composición quedó configurada como sigue (ver en detalle MINEDUC, Chile, 2000; ver Cuadro página siguiente).

¿Para qué tener un Marco de referencia para la buena enseñanza?

La enseñanza es una tarea de mucha complejidad, que demanda al profesor tomar una amplia variedad de decisiones relevantes, las cuales inciden en sus relaciones con los demás actores del proceso de E-A y en la calidad de los aprendizajes a lograr por sus alumnos.

¿Para qué propósitos puede servir un «Marco para la buena enseñanza»?

Entre los sugeridos por Danielson (1996), figuraban algunos como los siguientes, con una orientación esencialmente «formativa»:

- Como guía para el intercambio y la comunicación entre profesionales
- Como un «mapa rutero» para los profesores principiantes
- Como una guía para los profesionales experimentados
- Como una estructura para focalizar los esfuerzos de mejoramiento y crecimiento profesional
- Como un medio para comunicarse con la comunidad social

18. La base se concretó en un Documento de trabajo preparado para el «Programa de apoyo a la inserción profesional»: «Para un trabajo colaborativo de mejoramiento de la práctica profesional: un Marco de Referencia para la buena enseñanza», mayo 2000, edición policopiada.

Marco de referencia para la buena enseñanza

Dominios	Criterios (El profesor...)	Indicadores
A. Preparación para la enseñanza: implementación del currículo para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad	<ul style="list-style-type: none"> A.1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. A.2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. A.3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña. A.4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos. A.5. Las estrategias de evaluación son coherentes con la disciplina que enseña y con el marco curricular nacional. 	21, correspondientes al conjunto de «criterios» señalados
B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> B.1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. B.2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. B.3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. B.4. Organiza un ambiente estructurado y utiliza los recursos disponibles. 	14, correspondientes al conjunto de «criterios» señalados
C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> C.1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. C.2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes. C.3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes. C.4. Maximiza el tiempo disponible para la enseñanza. C.5. Promueve el desarrollo del pensamiento. C.6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes 	20, correspondientes al conjunto de «criterios» señalados
D. Responsabilidades profesionales	<ul style="list-style-type: none"> D.1. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. D.2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. D.3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos. D.4. Establece relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. D.5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes. 	14, correspondientes al conjunto de "criterios" señalados

Cabe advertir que, de hecho, el Marco puede ser –y así ha sido empleado en el contexto del sistema educacional de Estados Unidos y de modo muy similar en el sistema educacional chileno– como base orientadora del dispositivo de «evaluación del desempeño» de los profesores (para el caso de Chile, ver en MINEDUC, 2000). En el momento inicial de implementación del PAIP, el empleo para tales efectos aún no estaba operativo. La revisión de alguna literatura al respecto advertía de ciertos inconvenientes resultantes de su empleo para evaluación simultánea, y por los mismos entes o agentes evaluadores, con finalidades «formativas» y de «certificación» (Furtwengler, 1995); ello motivó al Equipo Coordinador a optar por su promoción y empleo por parte de los Equipos colaboradores con finalidades netamente formativas y con propósitos muy coincidentes con los enunciados por Danielson (1996). Desde esa perspectiva, el PAIP promovía su empleo para fines de «autoevaluación» y de «coevaluación», complementado y operacionalizado coherentemente mediante lo que se procuraba y fomentaba en el empleo de las «bitácoras» y sobre todo del «portafolio profesional».

¿Qué supuestos y orientaciones fundamentan el Marco?

Siguiendo a la misma Danielson (*op. cit.*):

- Está fundado en la investigación formal y con base teórica, que busca identificar principios para la práctica efectiva y la organización del aula, los cuales tienden a maximizar el aprendizaje de los alumnos y a promover su compromiso en éste.
- Refleja un nuevo paradigma sobre la enseñanza y el aprendizaje, que se inspira en un enfoque constructivista sobre la enseñanza, que asume que el primer objetivo de la educación es comprometer a los estudiantes en construir conocimientos valiosos y relevantes y que es responsabilidad del profesor, empleando todos los recursos a su alcance, que tal objetivo se logre.
- Se centra en la naturaleza intencional de la enseñanza, cuyo eje central para la toma de decisiones se expresa en la búsqueda de «significatividad» en las acciones y procesos.
- Promueve la creación de una «comunidad de aprendices», en la que la contribución de cada cual (profesor y estudiantes) es valiosa y valorada.
- Reconoce el rol de la adecuación contextual en la toma de decisiones, en que la interrogante esencial es «¿qué combinación de ciertas activi-

dades, materiales y métodos será la apropiada para una situación determinada, dado cierto conjunto de objetivos instruccionales (propósito o intención) y un determinado grupo de alumnos?».

- Postula que la enseñanza es una profesión y reconoce la complejidad y la alta naturaleza profesional del rol docente.

Es importante reconocer que el Equipo Coordinador no recogió de modo controlado y sistemático evidencias acerca del uso efectivo del «Marco» por parte de los Equipos de principiantes y colaboradores, ni tampoco sobre su eficacia para orientar y fomentar el aprendizaje de la enseñanza por parte de los PP y el desarrollo profesional de todos los integrantes. Por ello, la recomendación respecto a la potencialidad de su empleo ha surgido de una convicción más bien conceptual, reforzada por testimonios y reflexiones, aunque informales, acumuladas a lo largo del proceso de seguimiento y monitoreo de la experiencia. En nuestra perspectiva, un trabajo que ayudaría a progresar más decididamente al respecto consistiría en facilitar la toma de conciencia por parte de todos los actores implicados en los distintos niveles de la acción y colaboración formativa de la diversidad de «lógicas» o «racionalidades» implicadas en los «estándares», «parámetros» o «concepciones y valorizaciones» desde las que cada cual piensa y decide sus opciones de acción, para llegar a comprender sus eventuales coherencias e incoherencias y así comenzar a enfrentarlas; esto puede ser promovido y facilitado por el trabajo de intercambio y contrastación colaborativa entre «amigos/colegas críticos», tales como los PP y PC.

4ª Propuesta: La presencia complementaria y sistemática de un profesor colaborador experimentado universitario y uno del centro escolar en el Equipo de trabajo (que completa el profesor principiante) puede contribuir a establecer:

- una mejor relación al saber (académico y profesional),
- una mejor integración creativa y contextualizada entre teoría y práctica, en todos los miembros del equipo de trabajo.

Quisiéramos detenernos aquí en expresar algunas reflexiones suscitadas por la modalidad colaborativa de composición y funcionamiento que tuvo el PAIP: un Equipo constituido por un profesor principiante, como eje central, y dos profesores «colaboradores» del primero, uno con experiencia focalizada a partir de su actuación y desempeño como «académico universitario» (con fun-

ciones más asociadas por tanto a la circulación y producción de conocimiento y a su impacto potencial e intencionado en la formación inicial de futuros educadores) y otro con una experiencia más centrada en un quehacer educacional orientado a facilitar la formación y el aprendizaje de niños y jóvenes en contextos formativos organizados y sistemáticos, como son los centros escolares. A riesgo de tipificar o especializar en exceso las experiencias, funciones y experticias de ambos colaboradores y sin que ello implique postular su implementación operacional sólo como similar a la que dio el PAIP, ¿hay algunas ventajas en que el aprendizaje de la enseñanza por parte de un profesor principiante se desarrolle con el aporte de ambas «modalidades» de colaboración?; los beneficios o productos de tal colaboración, ¿son extensibles sólo al principiante, o implican cambios y progresos para los propios colaboradores experimentados?

En un reciente Informe de una Comisión constituida por el Ministerio chileno de Educación sobre Formación inicial docente (MINEDUC, 2005), se ha reconocido también que el proceso formativo del futuro docente involucra a una «tríada formativa»: estudiante de Pedagogía, académicos de la institución formadora y, a través de las «prácticas», al profesor guía del establecimiento. Coherente con una concepción de continuidad de la formación que promueva y facilite el aprendizaje docente y el desarrollo de la identidad profesional; ello podríamos extenderlo también al proceso formativo del educador Principiante.

Apoyándose en un Informe de la OCDE de 2004, la misma Comisión del Ministerio chileno señaló, como uno de los problemas o debilidades de la formación inicial, cierta desvinculación entre la formación inicial docente y la realidad escolar: en gran mayoría, el personal académico formador suele tener una relación lejana con el medio escolar (al no tener práctica en dicho contexto o por haberla tenido en otras circunstancias y contextos o por seguir careciendo de –o renunciando a– oportunidades para lograrlo al aislarse en funciones docentes limitadas al medio universitario, sin contactos mediante alguna modalidad de indagación o investigación al medio escolar), experimentando en consecuencia una alta dificultad para referir su actividad formativa a la realidad que enfrentan los profesores en su ejercicio docente, ver, por ejemplo Perrenoud (2001). Aludía también al hecho de que la formación inicial docente se caracteriza por una alta teorización, la cual no es siempre coherente o sustentada por correlatos de la realidad y sobre todo complejidad en que la docencia se ejerce actualmente, ello acrecentado por la gran diversidad de demandas y desafíos que ha traído consigo, entre otras, la gran ampliación de cobertura experimentada por los sistemas escolares. La Comisión ha recor-

dado, además, que los propios estudiantes en formación pedagógica hacen notar la falta de coherencia entre discurso y práctica educativa en los propios formadores, así como sus dificultades para convertirse en modelos adecuados. En el caso de nuestro Programa, habría que considerar, además, la novedad prácticamente absoluta del desempeño de una función de apoyo por parte de un académico universitario, ya no a un «estudiante de Pedagogía» sino a un profesor ya titulado, lo que le implicaba exigencias nuevas, especialmente al tener que cumplir un nuevo rol con un carácter deseado de mayor horizontalidad y en circunstancias y condiciones muy diversas a las de «prácticas» en la formación inicial: aportar su conocimiento y experticia en situaciones más contextualizadas y complejas de ejercicio de las funciones docentes. Lo recién señalado permite llamar la atención sobre algunas de las limitaciones y dificultades que puede encontrar un «colaborador (o mentor)» universitario –y que de hecho encontraron los que trabajaban en el PAIP– para encarar su labor de acompañamiento y apoyo formativo –por extensión– al nuevo profesor en su iniciación pedagógica.

Si bien la propia Comisión aludida en el informe referido sobre formación inicial reconoce que el otro actor relevante, en razón del apoyo que ofrece al proceso de formación del futuro profesor –en nuestro caso, por extensión del nuevo profesor– es «el docente guía o mentor» del centro escolar donde el principiante se inserta para realizar su iniciación pedagógica, señala también que la labor de dicho profesor suele no ser suficientemente retribuida y reconocida y destaca la necesidad de resaltar el rol formador de la escuela en su conjunto,¹⁹ más allá del apoyo que brinda el profesor del establecimiento que acompaña al practicante o principiante para nuestro caso, convocado a desempeñarse en un medio en que la inserción y la iniciación en la docencia han constituido por lo general un evento enfrentado y resuelto en forma individual y en que ha primado, como estrategia de inserción, la de «echarse al agua y aprender a nadar», obviamente con los riesgos y costos que ello puede implicar para la suerte del momento pero también para el futuro profesional del nuevo profesor. Por otra parte, en el caso del «colaborador» aportado por el centro escolar, cabría esperar que, por su mayor presencia y cercanía respecto al contexto mismo en que se produce el ejercicio de la docencia, podría estar en mejor posición para aportar a la formación del Profesor recién titulado; ello

19. Aunque no podemos otorgar aquí un mayor análisis a ese rol de la escuela, sugerimos como muy esclarecedor y propositivo lo que han formulado recientemente Gervais y Desrosiers (2000) respecto a «la escuela como lugar de formación de profesores».

sería perfectamente coherente desde el punto de vista de las nuevas ideas de naturaleza más social o sociocultural sobre la cognición y el aprendizaje como procesos «situados» y «distribuidos» a las que antes aludimos (Bullough, 2005; Perrenoud, 2001b; Putnam y Borko, 2000; Street, 2004).

Sin desconocer las dificultades e incluso limitaciones tanto personales como formativas de los eventuales «colaboradores», es en esa nueva visión que se ha ido constituyendo y reforzando la «metáfora del aprendizaje colaborativo» (Street, 2004), que subyace en el fundamento del trabajo de «mentoría» y apoyo entre docentes de distinta experiencia y experticia: implica una participación de un «novato» en una actividad de construcción conjunta (cuyo motor operativo es la reflexión), en la que el «experto» lo asiste proveyéndole guía, demostraciones, retroalimentación y explicación, capacitándolo para que internalice las modalidades culturales de realización de la actividad (la docencia). Es a través de repetidas y variadas experiencias en rutinas sostenidas y situaciones desafiantes –el campo «auténtico» de la práctica docente– que el aprendiz se va convirtiendo en un «práctico experto» en el ámbito o espacio de actividades cognitivas específicas de su comunidades (o equipos docentes). Aunque desde una perspectiva tal vez algo distinta, al afirmar su visión de la práctica reflexiva en cuanto «compromiso a favor de la reflexión en cuanto práctica social», expresada a través de la constitución de «comunidades de aprendizaje de maestros», en las que éstos se apoyen y estimulen, a su parecer dicho compromiso tendría un valor estratégico para crear las condiciones que contribuyan al cambio institucional y social, en la medida que los maestros van comprobando que las situaciones concretas que ellos vivencian se acercan mucho a las vivenciadas por sus colegas.

Usando una expresión recientemente empleada por Orland-Barak y Tillema (2006), lo recién descrito sobre el rol y aporte del docente «colaborador» del centro escolar constituye el «lado claro» de la inducción en la docencia mediante «mentoría». Es tal vez ello lo que ha acrecentado la importancia asignada a la experiencia de terreno durante la formación inicial y el período de la iniciación pedagógica en la mayoría de los países, incrementándose la responsabilidad formativa de los profesores de centros escolares y el compromiso por una colaboración entre escuelas-universidad. Pero, en orden a considerar lo que podría ser parte del «lado oscuro» de la función de acompañamiento, al decir, de muchos analistas ambas instituciones continúan como «dos mundos ampliamente separados», que coexisten yuxtapuestos y a veces interactúan tangencialmente pero caracterizados por una desconfianza e incompreensión mutuas (Bullough, 2005; MINEDUC, 2005).

Al respecto, nos parece pertinente traer a colación con más detalle lo expresado por Bullough (2005), en el sentido de que, con la esperanza de llenar el vacío o separación entre escuela y universidad, se han creado unas especies de «llaves de paso», que corresponderían a las funciones ejercidas por las personas que trabajan teniendo un pie en la primera y otro en la segunda; pero –afirma este autor– el sólo declarar que los profesores («de escuela») se han convertido en «formadores o mentores» (lo que suele suceder) y que se hagan reuniones con ellos para discutir los problemas y los programas aporta muy poco a mejorar la situación. Corroborando lo sostenido por Feiman-Nemser (2001b), agrega que, sobre la base del supuesto jamás fundamentado empíricamente de que «los buenos profesores son necesariamente –o muy probablemente– buenos formadores de profesores», lo que sí es bien probable es que éstos sepan muy poco sobre el desarrollo de los profesores principiantes e incluso llegar a negarles un apoyo adecuado y a veces imprescindible, en razón de la persistente creencia de que la enseñanza es una práctica sumamente «personalizada», según lo cual cada uno debe llegar a encontrar su propio estilo docente. Empleando una noción que había expresado Tillema en el 2000, continúa Bullough diciendo que, como resultado, se refuerza una «primacía de la práctica» y en concordancia con lo planteado por Korthagen en 2004, agrega que la reflexión sobre «la buena docencia» o «una docencia de calidad» –central para la mejora del docente– se torna infrecuente y es muy probable que la formación docente permanezca como algo que es muy poco más que «un ejercicio débil de socialización profesional».

Volviendo a las interrogantes que formulamos al iniciar el análisis y sentido de esta «propuesta», es interesante considerar que ambos tipos de profesores –universitarios y de centros escolares– que actuaron en el PAIP como «colaboradores» de los principiantes destacaron un conjunto importante de aportes recibidos en la experiencia de acompañamiento, que se podían considerar como «progresos» tanto en el plano personal como profesional: «la relevancia del trabajo en equipo, la valoración del trabajo realizado por parte de las otras instancias implicadas (facultad formadora, directivos de establecimientos, colegas, PP)...; la importancia y relevancia que pudieron descubrir y otorgar al saber escuchar y apoyar al otro...; el haber aprendido a ver las situaciones docentes con una mirada metodológica más amplia y flexible; el haber instado con paciencia y confianza a los PP a la reflexión y búsqueda de soluciones a sus problemas, en los que habría jugado un papel importante la aplicación de la autoevaluación y la mediación en momentos de tensión..., [así como] su esfuerzo y coordinación para

aportar en la generación de espacios de diálogo, de experimentación de nuevas ideas y estrategias». Pero un logro y progreso que nos parece muy destacable, y que fue expresado por la tríada de participantes en los Equipos, apuntó a que «habían crecido también en la capacidad para cuestionar, actualizar y enriquecer sus conocimientos y sus prácticas en múltiples aspectos tanto conceptuales como técnicos y pedagógicos...; habían discutido y comprendido la multitud de formas y de fuentes que un profesor puede usar para adquirir, profundizar y apropiarse de saberes que le ayuden a realizar eficazmente su enseñanza».

Ahora bien, por razones operacionales y sobre todo de recursos económicos implicados, tal vez no es posible que esta forma de constitución de los equipos de mentoría e inducción en la docencia, en que intervengan personas que permanentemente estén aportando las modalidades de «colaboración» que antes diferenciamos (esto es, «académica-universitaria» y «escolar») sea la única ni en todo contexto la mejor a ser implementada. Sin embargo, nos parece que son dos dimensiones o relaciones al saber profesional que deben co-existir y co-operar de modo consistente y coherente, bajo distintas modalidades prácticas e incluso diferidas temporalmente.

Como señala Bullough (2005), «para que el trabajo de acompañamiento de colaboración reflexiva supere el constituirse sólo como una ‘comunidad de compasión o protección’» (según expresión de Darling-Hammond, (2001b) «requiere ir progresando hacia una ‘comunidad de indagación’»; eso implica más bien una relación de crítica pensante y colaboradora, en que se pueden presentar y discutir las distintas visiones y experiencias, exigir cada vez mayores estándares para analizar y pensar las situaciones que focalizan las preocupaciones y los esfuerzos de intercambio y de mejoras en la acción. Como reconocen muchos especialistas, «este logro requiere una ‘colaboración estructural’, ciertos ajustes organizativos que apoyen una interacción sostenida sobre la enseñanza y su práctica y que posean el potencial de producir, en el tiempo, una colaboración colegiada y posiciones individuales que apoyen la colaboración». En tal dirección, quienes desempeñan funciones de animación, facilitación, gestión, supervisión y monitoreo en el contexto organizativo e institucional de este tipo de experiencias de formación docente en servicio tendrían mucho que aportar a través del modo con que ejercen las tareas y funciones que les corresponden (Bullough, 2005; Orland y Tillema, 2006).

5ª Propuesta: El aporte institucional sistemático de ciertas condiciones organizacionales y laborales favorables fortalece las motivaciones y las com-

petencias de los miembros del equipo para desarrollar y mantener acciones y procesos reflexivos.

Como ya expresara uno de nosotros en un trabajo de análisis sobre la problemática y práctica del pensamiento reflexivo entre profesores (Cornejo, 2003), no podría faltar una «necesaria consideración de las condiciones facilitadoras para las prácticas reflexivas», aludiendo específicamente a aquellas que dicen relación con factores organizacionales y laborales.

En tal sentido, es preciso destacar que una de las variables constitutivas del PAIP como «programa piloto o experimental» que se pudo considerar y manejar con cierta eficiencia fue la relativa a dos elementos importantes: uno de ellos fue la disponibilidad efectiva, por parte de los tres profesores participantes en los equipos de trabajo, de un tiempo asignado institucionalmente para poder dedicarlo a las labores que les requería la colaboración reflexiva, complementado por la disponibilidad de algún espacio físico en el centro escolar para poder reunirse; el segundo apuntó a instalar algunas formas concretas que permitieran a los participantes sentir que su nuevo quehacer tenía un reconocimiento y valoración social en el contexto institucional en que éste se desarrollaba. En cuanto al factor «tiempo disponible/liberado», se procuró que éste tuviera un monto y periodicidad «realista» respecto al contexto profesional y laboral próximo y que en ningún caso fuera vivenciado como adicional al quehacer habitual (y por tanto «costeable» por los propios profesores, como suele suceder), sino como un aporte institucional que manifestaba una valoración, aunque modesta, significativa respecto a las tareas desempeñadas en el Equipo. En lo que respecta a las modalidades de reconocimiento y valoración social e institucional, que generalmente en el medio local se traducen en incentivos y gratificaciones económicas a la participación, con los recursos de que disponía el Programa se otorgaron compensaciones y aportes principalmente bajo la modalidad de materiales y recursos metodológicos para la enseñanza y de apoyos para la asistencia a programas de perfeccionamiento y formación en servicio que respondieran a necesidades sentidas por los propios participantes.

La consideración de condiciones tanto organizacionales como laborales ya había sido destacada por los mismos principiantes (Cornejo, 2003) al referirse a su incidencia tanto como «criterios» en su proceso de búsqueda y selección del primer trabajo docente (estilo de gestión, clima organizacional, dependencia administrativa, nivel salarial e incentivos económicos adicionales, cantidad de alumnos a cargo, infraestructura en cuanto a espacios y recursos, horario de funcionamiento), como en la «calidad» con que habían vivenciado

su proceso de inserción e iniciación pedagógica e incluso en su permanencia en el ejercicio docente (clima organizacional, condiciones laborales asociadas o resultantes especialmente de los estilos de dirección y gestión de los centros y de las posibilidades de apoyo como de participación y autonomía que ellos les facilitaban). La vivencia de un estilo de relación, participación y comunicación más horizontal y colaborativa en el PAIP les llevó, por una parte, a apreciar más críticamente los climas y estilos organizacionales existentes, pero también a visualizar modalidades y condiciones facilitadoras de su reconstrucción en un sentido más gratificante y satisfactorio.

En cuanto a los «colaboradores» (Cornejo *et al.*, 2002a), se refirieron a la incidencia de los factores organizacionales y laborales en cuanto «obstaculizadores» de una mejor forma de desempeño en su función de acompañamiento, los que por lo general tenían relación con diversas deficiencias o limitaciones, condiciones laborales indispensables para poder funcionar como «equipo» y cumplir sus planes y objetivos (por lo demás oficialmente acordadas y comprometidas, por lo cual implicaban una denuncia de no cumplimiento de ello): espacio y tiempo físico y «psicológico» para reunirse, con una consecuente «carga docente» no muy abultada; posibilidad efectiva para lograr coincidencias de horarios de funcionamiento; autonomía y flexibilidad para lograr atender las demandas tanto propias como institucionales.

En la gran mayoría de los estudios sistemáticos o evaluativos sobre experiencias de mentoría e inducción en el ejercicio docente, el factor «tiempo efectivamente disponible», esto es, en el horario comprometido de trabajo por parte del docente y, por tanto, implicando una liberación o disminución de la carga docente habitual, ha sido mencionado como facilitador crucial y contribuyente al mayor o menor éxito de las experiencias implementadas. Podemos destacar como representativo de eso lo afirmado por Street (2004) en cuanto a que, en las experiencias de aprendizaje colaborativo del «aprender a enseñar» que analizó, el tiempo, los espacios y lugares para la reflexión conjunta habían sido esenciales en su contribución al desarrollo profesional: el tiempo de que dispusieron todos los participantes fue un factor o condición importante para que los «colaboradores» mediaran, en las «zonas de desarrollo próximo», las experiencias de los «principiantes» a través de diálogo y reflexión; tal tiempo «preciado» había sido puesto a su disposición por los animadores de la experiencia para conversar, compartir y reflexionar sobre cómo ir re-construyendo sus prácticas docentes y su identidad profesional. Para incorporar las perspectivas y visiones tanto de los colaboradores experimentados como de los principiantes, coincidimos con

el autor en que las escuelas y las universidades necesitan crear el «espacio» (instancia o dispositivo), en el cual éstos dispongan de tiempo para negociar su participación, identificar las necesidades en el momento en el que los «recién llegados al oficio» se baten para integrarse a la comunidad profesional educativa en calidad de participantes «completos». Para progresar en ello y lograrlo, se requiere contar también con la acción facilitadora de las instancias administrativas y de regulación de las decisiones y de las atribuciones de recursos para participar en actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación de las prácticas y en la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Montecinos, 2003).

6. A título de conclusión prospectiva

¿Qué pasó finalmente con el PAIP?, ¿tuvo alguna continuidad, por una parte, en el ámbito de la formación continua de la propia Facultad universitaria formadora en la que tuvo origen en cuanto experiencia «piloto»²⁰ y, por otra, en el contexto más amplio del sistema escolar nacional?

El Programa de Fortalecimiento de la Formación inicial docente, en cuyo marco institucional nacional y con cuyo apoyo financiero se pudo implementar el PAIP, terminó su funcionamiento el año 2002 (Ávalos, 2002). Por razones diversas, entre las cuales no fue de las menores la relativa al financiamiento requerido para continuar el modelo de acompañamiento con los egresados de la Facultad, el Programa fue decreciendo en actividad en la misma medida que no se mantuvieron sobre todo los recursos humanos, concretamente en cuanto a los docentes tanto universitarios como de centros escolares que pudieran disponer de tiempo suficiente para realizar sus funciones y tareas de «colaboración y acompañamiento» de los principiantes.²¹

20. No podemos dejar de mencionar aquí que algunos miembros del Equipo Coordinador intentamos continuar la labor de apoyo a los egresados de la Facultad de las cohortes siguientes mediante una «experiencia virtual de formación continua» implementada mediante un sitio web (EGRESEDUC), incorporado en la plataforma virtual desarrollada por la Facultad. Para organizar su contenido e implementación se siguió de cerca el modelo con que se había realizado el «Boletín del Egresado» que se describió anteriormente. Funcionó durante tres períodos académicos, con un éxito importante; pero, la carencia de recursos humanos y tecnológicos para sostener su desarrollo provocó su progresiva extinción

21. Sin que podamos entrar aquí a un análisis más a fondo del problema suscitado para la continuidad, como uno de nosotros ha expresado en otro contexto (2005), lo acontecido con el Programa puede considerarse, en una importante medida, como una más de las ilustraciones de la precariedad con que, en nuestro medio, se baten las políticas de formación docente, especialmente las referidas a las de «formación de formadores de profesores».

Sin embargo, recientemente dicha situación experimentó un vuelco importante, que puede tener consecuencias fundamentales para el futuro de la inducción y de los Programas de mentoría en el país: durante el año 2005: el Ministerio de Educación chileno formó otra Comisión, integrada por representantes del Centro de Perfeccionamiento e Investigación de Profesores (CPEIP) y de otros organismos del propio Ministerio, por representantes del Colegio de Profesores y por especialistas que tuvieran alguna experiencia tanto académica como práctica, para elaborar la «Propuesta de una Política de inducción de Profesores nuevos». A finales de 2005, la Comisión entregó su propuesta.

En lo esencial, la propuesta de la Comisión contempló la implementación de un «Sistema de inducción o apoyo para profesores que ingresan al ejercicio docente» (y ya no sólo de un «Programa» o «Proyecto») cuyo propósito general será apoyar a los profesores principiantes durante su primera inserción docente (el apoyo y acompañamiento de inducción se les asegura durante su primer año de ejercicio), mediante acciones específicas dentro y fuera del centro escolar que contribuyan a fortalecer sus competencias profesionales, a fin de aumentar las posibilidades de que permanezcan en la docencia y contribuir a la calidad de su desempeño.

En cuanto a la organización del nuevo sistema, su implementación ha sido propuesta como un proceso progresivo y sistemático que permita que, al cabo de cinco o seis años, se vayan incorporando progresivamente a la «inducción» la totalidad de los docentes de Educación Básica y Media de establecimientos educacionales de dependencia administrativa municipal y particular subvencionada de todo el país.

Como no ha sido el objeto principal de este trabajo, no entraremos en mayor detalle acerca de las características del Sistema de inducción propuesto por la mencionada Comisión. Nos interesa señalar algunos elementos que para nosotros parecen relevantes y pertinentes:

- En primer lugar, a través de objetivos específicos que se han propuesto para el nuevo Sistema, así como de los dispositivos sugeridos para su mejor funcionamiento, se han podido ver considerados –al menos en términos nominales y declarativos por ahora– algunos de los principios y fundamentos conceptuales, así como «dispositivos operativos» que orientaron y regularon el funcionamiento del PAIP y que hemos destacado como dimensiones y factores relevantes y pertinentes de eficacia en nuestra «propuesta»: constitución en este caso de una diada de trabajo colaborativo entre un profesor principiante y un profesor ex-

perimentado del ámbito escolar, quien funcionará como «mentor» del primero; formación sistemática de los «mentores» –en este caso, contemplando más explícitamente por ahora aquella de carácter «inicial»–, supervisada por el CPEIP y encomendada a las instituciones universitarias que puedan acreditar alguna experiencia y experticia en la problemática; trabajo formativo entre la diada a partir del ejercicio docente en el centro escolar de inserción, cuyo desarrollo y progreso se vaya expresando mediante la elaboración de un portafolio profesional y los criterios aportados por el Marco para la buena enseñanza, con el fin de ir apreciando la calidad del desempeño y desarrollo profesional del nuevo profesor; participación de los integrantes de la diada en otras actividades formativas en instancias distintas al propio centro escolar, que permitan ampliar los intercambios y promover nuevas reconstrucciones del aprendizaje de la enseñanza mediante reflexión retroalimentada por nuevas perspectivas y experiencias; recomendación de asignación de un monto de tiempo suficiente para que tanto Principiantes como «mentores» puedan desarrollar y dedicarse efectivamente a las tareas que les implica su participación en la inducción, cuyo costo sería aportado por los centros escolares con recursos complementados por el Ministerio de Educación (claramente, este último será uno de los puntos cruciales a debatir y negociar para la implementación del nuevo sistema proyectado).

- Obviamente, el paso desde una experiencia implementada con carácter «experimental» y contextualizada a un espacio institucional (tal vez más cercano a lo «micropolítico») y temporal limitado –como fue la del PAIP–, a la implantación de un «sistema» que intenta abarcar progresivamente a un conjunto importante de los profesores que inician su ejercicio docente en el sistema escolar de un país –definitivamente en un terreno más asociado a las definiciones y decisiones de políticas públicas–, constituyen tareas o empresas de muy distinta envergadura. En el contexto «macropolítico» en que se intentará instalar el nuevo «sistema», existe todavía una serie de tensiones e incluso contradicciones no resueltas en relación a la formación y el desarrollo profesional de los profesores, entre otras las relativas al estatus social y político de la función docente; al diseño y establecimiento de una carrera docente; a una política clara, coherente y continua de formación docente; a las condiciones y exigencias para el ejercicio de la docencia, entre las cuales no es menor la que se refiere al sentido y modalidad de la eva-

luación del desempeño de los profesores. Será en este contexto institucional y político más amplio en el que se insertará la nueva propuesta de «inducción», lo que exigirá enfrentar y resolver acertadamente una serie de aspectos y factores que obviamente incidirán en el carácter que ésta tome en definitiva.

Para quienes, junto a otros, hemos planteado la necesaria búsqueda de respuestas a la problemática de la inserción e iniciación en el ejercicio docente, lo que se abre hacia adelante constituye una gran esperanza y una excelente oportunidad para lograr ciertos avances. Pero opinamos también que ello no puede realizarse sin tomar en cuenta que, a nuestro entender, la tensión definitiva que se tiene que enfrentar y tratar de resolver, con una amplia participación de agentes y actores implicados, es la que formulamos anteriormente en términos de una concepción y una práctica en el ámbito de la formación docente y el desarrollo profesional capaz de construir adecuadamente una respuesta a la cuestión que, para nuestro ámbito de los profesores principiantes, formulara nuestra colega C. Garant (1999) en el título de uno de sus trabajos: «El acompañamiento en la iniciación de la práctica docente: ¿invitación o freno a la emancipación profesional?». Reiteramos la necesidad de generar un dispositivo de formación continua, que, incluso definiéndose por una modalidad de «acompañamiento reflexivo y colaborativo, por acentuar en forma exclusiva o predominante el carácter «dramático» que adquiere habitualmente el proceso de inserción para los principiantes, genere un tipo de apoyo o «socialización» que puede estimarse necesario para ayudarlos a gestionar la complejidad con que se les presenta la enseñanza, pero susceptible también de transformarse en una socialización definida más como «fomentadora de la adaptación a la cultura docente existente en el medio escolar» y retardadora o contradictoria de la autonomía y creatividad que conlleva la «profesionalidad» que se espera de los docentes.

CAPÍTULO 4

El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes

LILY ORLAND-BARAK. Universidad de Haifa, Israel

1. Introducción

En su primer año de enseñanza, Liz, que se había graduado en 1998 en un programa universitario de formación de profesores con una duración de dos años y que había recibido un premio durante sus prácticas de enseñanza de inglés, escribió la siguiente historia:

En nuestro trabajo diario, se espera de nosotros los profesores que seamos diplomados, filósofos, psicólogos, jueces, policías, presentadores de concursos televisivos, y una autoridad en casi todo... mi historia no es un cuento de hadas, sino una historia verdadera acerca de un chico que con dificultad llegó a mis clases... nuestro «romance» comenzó al principio del año cuando Dotan empezó interrumpiendo a todos a su alrededor y llegando tarde constantemente, y como resultado no pude enseñarle mucho... ese día, cuando llegó tarde de nuevo le pedí que se quedara de pie por unos segundos. Por supuesto él se negó, recogió su mochila del suelo y dejó la clase enfadado. Entonces, volvió a la clase y gritó: «¡juro que te mataré!» y yo quedé en estado de shock. Nunca nadie antes me había amenazado y menos un alumno... Y como la «historia interminable» esto también parece no tener final. Ahora, casi al final del año viene a veces pero nunca hace nada... Y he intentado volver sobre él de forma

positiva y con ánimos, pero nada está cambiando... ¿cómo puedo salir de esta situación?, ¿qué puedo hacer? (enero de 2000)

La historia de Liz está llamando la atención acerca de la incongruencia entre su práctica de enseñanza y un desacuerdo percibido y un sentimiento de fracaso como profesora en su primer año. Desde un punto de vista evolutivo, su historia viene a corroborar la discontinuidad del tránsito entre profesor en prácticas y docente, y viene a apoyar lo que la investigación sobre el aprendizaje de los profesores y sobre el desarrollo profesional tiene muy claro: los profesores principiantes generalmente expresan miedos porque «nunca conocen lo suficiente para enseñar» y nunca tienen éxito en asegurar el control, algo que se percibe generalmente como un requisito previo para que los alumnos aprendan (Britzman, 1991). La crisis de Liz con respecto a sus creencias idealistas sobre la enseñanza, respecto de una orientación liberal y humanista sobre la enseñanza, también está bien documentada por la literatura sobre aprender a enseñar (Calderhead, 1991; Pajares, 1992; Richardson, 1996) y así, es la aparición de una visión más práctica, realista y, de alguna forma, más sarcástica de la enseñanza (Johnston, 1994), en la cual las creencias idealistas, centradas en el niño, cambian desde ayudar a los niños a controlarlos (Birrell, 1995; Hollingsworth, Dybahl y Minarek, 1993; Rust, 1994).

A pesar de la creciente comprensión de la distancia que existe entre la enseñanza en un contexto de práctica y la enseñanza en la «vida real», como muestran las investigaciones sobre la inserción de profesores principiantes en la enseñanza, la historia de Liz aún confunde cuando se compara con sus evaluaciones y *feedback* como alumna en prácticas. Esta situación nos dirige a explorar el pasaje anterior desde la perspectiva del significado de la evaluación y de la retroacción sobre la práctica de la enseñanza en profesores principiantes en su primer año de enseñanza.

2. Perspectivas teóricas

2.1 Las prácticas de enseñanza: aspectos de contexto y evaluación

En su famoso libro *Practice makes Practice*, Deborah Britzman (1991) discutió los problemas que los profesores principiantes se encontraban al transponer el conocimiento y la experiencia: «La trivialización del conocimiento se vuelve

más evidente cuando los profesores principiantes dejan sus cursos en la universidad e intentan, a través de la enseñanza de clase, hacer de este conocimiento algo pedagógico y relevante... La fragmentación entre teoría y práctica se hace más profunda cuando los profesores en formación viven el cambio dramático desde aprender sobre la enseñanza en la universidad a enseñar en clases reales. A lo largo de las prácticas de enseñanza, la tarea que deben de realizar los profesores en formación es poner en práctica el conocimiento obtenido en los cursos universitarios. Al mismo tiempo, se espera que transformen el conocimiento adquirido, cambiando desde la perspectiva de alumno a la de profesor. Sin embargo, esta transformación... resulta sumamente problemática» (p. 46).

Britzman analiza las complejidades inherentes al paso de profesor en formación a docente, llamando la atención a la necesidad de volver a examinar nuestro enfoque en relación con la estructura y validación de las experiencias de práctica de enseñanza. Verdaderamente, la última década de investigación sobre aprender a enseñar ha sido testigo de numerosos programas que atienden a las condiciones por las cuales las estructuras del practicum en los programas de formación del profesorado pueden convertirse en una ocasión para suavizar el paso de profesor en formación a docente (Wideen, Mayer-Smith, y Moon, 1998). Al centrarse en el impacto de la ecología de los contextos de práctica docente (el tipo de clase, la cultura escolar, el currículum, la comunidad), en el desarrollo de los profesores en formación, las investigaciones destacan el efecto de las presiones socializadoras de la práctica (Britzman, 1991; Gore, 2007; Zeichner y Gore, 1990); el papel crucial que juegan los profesores tutores como formadores, mentores y *coaches* reflexivos (Calderhead, 1991; Elliot y Calderhead, 1993; Feiman-Nemser, 1990; Maynard y Furlong, 1993; McIntyre, Hagger y Wilkin, 1993; Schön, 1987), la importancia de preparar a los profesores en formación para gestionar diferentes contextos de enseñanza (Guyton y McIntyre 1990), y la importancia de crear contextos de practicum que permitan la experimentación en condiciones de bajo riesgo, proporcionando oportunidades protegidas, aunque auténticamente complejas, para implicar a los profesores en formación en tareas de aprendizaje (Feiman-Nemser, 1990) y para desarrollar un sentido de autoeficacia como futuro profesor (Mulholland y Wallace, 2001).

Los estudios sobre el contexto en el que se desarrolla el practicum se han centrado en el análisis de las implicaciones de la evaluación de la práctica docente como elemento que ayuda a mejorar la comprensión de la experiencia de los profesores en su primer año de docencia. Edith Guyton y John McIntyre

en su artículo «School Teaching and School Experiences» (1990, p. 525) nos recuerdan el valor de la evaluación sumativa y formativa de los profesores en formación como elemento de control del acceso a la profesión docente, o de diferenciación en relación con los niveles de competencia, de retroacción para la modificación de programas y para la validación de las metas de los programas.

Basándose en los estudios que investigan las estructuras de los procesos de evaluación en varios niveles de desarrollo, argumentan acerca de la necesidad de hacer explícita la evaluación de las diferentes competencias a diferentes niveles, y de hacer esto mitigando la extendida ilusión (y su consecuente desilusión) de que un alto rendimiento en las prácticas de enseñanza es un buen predictor del éxito posterior como docente. Darling-Hammond y Snyder en su reciente artículo «The Authentic Assessment of Teaching in Context» (2001b, p. 524) sugieren que los programas de formación de profesores deberían incluir la utilización de evaluaciones auténticas de enseñanza (incluyendo casos, muestras de actuaciones, portfolio, e indagaciones basadas en problemas) como oportunidades para la evaluación del pensamiento y acción de los profesores en formación, en situaciones que sean experienciales y orientadas a problemas, y que incluyan o simulen situaciones reales de enseñanza. Estas herramientas de evaluación reflejarían mejor la complejidad de la enseñanza y eventualmente ayudarían a los profesores principiantes a comprender mejor la naturaleza contextualizada de la enseñanza y el aprendizaje.

Más recientemente, la cuestión de lo que constituye un lugar adecuado para la realización de las prácticas de enseñanza ha sido objeto de estudio desde la perspectiva de los programas de formación docente (primer año), desde el trabajo del supervisor y mentor (segundo año) y por la evaluación de las prácticas de enseñanza (tercer año) en los programas de formación de profesorado en Estados Unidos e Israel, cuya duración es de cinco años. Los hallazgos en relación con los dos primeros años de formación muestran la dificultad de definir y delimitar las características de un buen lugar para el desarrollo de las prácticas de enseñanza, dadas las expectativas y experiencias dinámicas, relativas y únicas de cada participante (Koerner y Baumgartner, 1999a; Laboskey y Richert, 1999). Ahora, en su tercer año, el estudio ha cambiado su enfoque hacia la correlación entre la adecuada localización de los alumnos en prácticas y su experiencia en el primer año de enseñanza. Las ideas desarrolladas en este capítulo forman parte de los resultados de un estudio en su tercer año en el contexto israelí. Mi interés por indagar acerca de la situación se vio impulsado por las historia del primer año de Liz. Habiendo sido

su profesora en los cursos de didáctica del inglés en la universidad, la lectura de su historia me recordó muchas otras historias que antiguos profesores en su primer año me habían compartido (Koerner y Baumgartner, 1999b; R. Lazovsky y R. Reichenberg, 2006; Orland, 2000). Ello me llevó a reconsiderar el valor del *feedback* recibido cuando era alumna en formación, para aprender a dar sentido a las experiencias en su primer año de enseñanza: ¿Se imaginaba Liz que la evaluación y el *feedback* recibido acerca de sus actuaciones durante el periodo de prácticas de enseñanza podrían verse afectados por las dificultades que estaba experimentando en su primer año como docente? Si eso era así, ¿cuál es el valor de la evaluación y el *feedback* de la práctica docente, y de qué manera los profesores en formación pueden hacer sus evaluaciones para mediar una mejor comprensión de su contexto real de enseñanza? Estas dos preguntas, además del impacto de la evaluación de la práctica en la enseñanza y la sincronía entre evaluación y actuación en el tránsito desde prácticas de enseñanza a enseñanza, constituye el foco de mi indagación.

2.2 Diseño de la investigación

Para dar respuesta a las anteriores preguntas, diseñé un estudio de caso cualitativo interpretativo de cinco destacados profesores de inglés que habían finalizado su periodo de formación durante 1998-2000. A pesar de su destacado rendimiento, los cinco profesores habían descrito el lugar donde desarrollaron sus prácticas de enseñanza como buenas experiencias de aprendizaje y a sus profesores tutores como mentores ejemplares. Además, se los evaluó utilizando herramientas formativas y sumativas (a través de un proceso compartido de negociación entre el profesor en formación, el profesor tutor y el supervisor universitario). Así, buscaba casos ejemplares, en lugares ejemplares y con múltiples alternativas de evaluación de programa: un escenario ideal de condiciones para anticipar el éxito relativo en la experiencia posterior de enseñanza. ¿Realmente iba a ser así?

En este capítulo, voy a mostrar las contradicciones de este escenario aparentemente ideal, como nos eleva el caso de Liz, la escritora de la historia anterior y una de las cinco participantes en el estudio. Liz mostró una articulación particular en su análisis del tránsito desde prácticas de enseñanza a enseñanza.

2.3 Liz y los participantes

Liz (pseudónimo) fue una de las cinco profesoras en formación de inglés «ejemplares» que estuvieron de acuerdo en participar en el estudio. Los cinco participantes eran graduados en un programa de formación de profesores de dos años entre los años 1998-2000 en Israel. Todas las participantes fueron mujeres jóvenes en la mitad de los veinte años, altamente motivadas, verbal y académicamente exitosas, con un promedio de calificación del 95% en su práctica de enseñanza (un día a la semana durante dos años) y en el seminario didáctico EFL (inglés como lengua extranjera) llevado a cabo de forma paralela durante cuatro horas, una vez a la semana, durante dos años consecutivos. La decisión de escoger profesores ejemplares en lugares ejemplares puede que no sea representativa en relación con la población más amplia de profesores en formación. Centrarnos en los mejores estudiantes en contextos óptimos de enseñanza puede ayudarnos a establecer una visión más clara de lo que podemos llegar a conseguir (Laboskey, 1994 y Shulman, 1992).

Al escoger centrarnos en un estudio de caso, intento atender los aspectos únicos que tiene la historia de Liz en lugar de generalizar la situación a todos los profesores en formación. Su historia sin embargo es muy sugerente en relación con las complejidades que representa la transición desde prácticas de enseñanza a enseñanza, y nos invita a posteriores investigaciones con otros casos. Como Robert Stake afirmaba: «Lo que podamos aprender a partir de un caso singular en última instancia deriva de la forma como el estudio de caso no es como otros casos... los estudios de caso tienen el valor de refinar la teoría y sugerir complejidades... y nos ayudan a establecer los límites de la generalidad» (Stake, 1994, pp. 240-245).

2.4 Fuentes de datos

Los datos fueron recopilados para cada participante de forma separada a partir de una variedad de fuentes. 1) Los profesores en formación llevaron a cabo un portfolio a lo largo del año académico y lo entregaron al final del mismo al profesor universitario; 2) los profesores en formación y sus profesores tutores/mentores completaron un formulario de evaluación sumativa; 3) se tomaron notas de campo de las sesiones de *feedback* con cada profesor en formación; 4) entrevistas como conversaciones con cada profesor en formación una vez

que se habían incorporado a su escuela al menos un año; 5) historias escritas sobre el primer año de enseñanza.

2.5 Análisis de datos

Los datos se analizaron de forma cualitativa, utilizando métodos de análisis inductivo intra e inter caso (Patton, 1990). Los portfolios de los profesores en formación, que constituyeron la fuente principal de datos, se examinaron buscando temas recurrentes, analizando además el lenguaje para representar los niveles de pensamiento reflexivo. Para identificar los niveles de pensamiento reflexivo, me basé en los cuatro niveles de redacción reflexiva de Hatton y Smith (1995): escritura descriptiva (informes de sucesos en los que no hay reflexión en absoluto), reflexión descriptiva (dar razones basadas en juicios personales), reflexión dialógica (una forma de discurso con uno mismo en la que se exploran posibles razones), y reflexión crítica (implica dar razones a las decisiones y sucesos que tienen en cuenta contextos históricos, sociales, políticos más amplios).

El análisis de datos se llevó a cabo identificando patrones emergentes dentro de los datos para cada portfolio, registrando frases de los datos que apoyaran esos patrones, examinándolos con otros datos con un propósito de triangulación, y analizando los patrones emergentes a través de diferentes fuentes de datos. El proceso fue hermenéutico, desarrollándose a través de ciclos recurrentes de «lectura interpretativa próxima» (Kelchtermans, 1996).

El resto del capítulo representa una síntesis de la comprensión emergente del aprendizaje de Liz tal como nos lo revelan las fuentes de datos trianguladas: la evaluación formativa y sumativa del portfolio de Liz realizada por el profesor universitario, la evaluación final de la práctica de enseñanza de Liz realizada por su profesor tutor, la historia del primer año de Liz, y su visión de las prácticas de enseñanza a partir de las entrevistas como conversaciones desarrolladas en su tercer año de enseñanza.

2.6 Analizando la experiencia de prácticas de enseñanza de Liz

Uno de los principales componentes para la evaluación de los profesores en formación en su seminario de didáctica en la universidad fue el portfolio que

habían ido compilando a lo largo del curso escolar. Un apartado importante del portfolio pretendía motivar a los alumnos para que pudieran establecer relaciones entre los aspectos teóricos desarrollados en las sesiones académicas y su aplicación a las clases, estableciendo aspectos a observar que pudieran ser revisados críticamente por los profesores en formación. Al hacer estas relaciones, se pedía a los profesores que documentaran sus ideas acerca de un aspecto de particular interés en la medida en que observaban a sus profesores tutores durante las prácticas.

De forma interesante, pero no sorprendente, Liz eligió la gestión de clase como su principal interés: «Voy a hacer de la gestión del aula mi objetivo personal y me voy a centrar en ella a lo largo del año», escribió en su segunda entrada en el portfolio (noviembre, 1998). En realidad, tal como revela su portfolio, los temas de gestión de clase aparecen a lo largo del año, y por lo tanto acentúan el desconcierto acerca de distancia que hay entre lo que ella cree haber aprendido y su frustración con la gestión de clase, tal como se percibe en su historia del primer año.

2.7 Anotando y estableciendo relaciones

En su primera entrada en el portfolio (noviembre de 1998), Liz ya dedica una sección importante en su redacción a los aspectos de disciplina. Comienza diciendo: «...uno de mis principales intereses es cómo controlar la clase y cualquier cosa se incluye bajo la categoría de gestión de clase».

En mi evaluación del aprendizaje de Liz en su primera entrada en el portfolio, escribí que a pesar de estar decidida a hacer de la gestión de clase su principal preocupación, Liz ya estaba anotando y estableciendo relaciones entre patrones de conducta docente y control del aula. Más aún, ella podía identificar el tipo de conducta que su profesora tutora tenía y que le permitía controlar la clase: «a partir de nuestra breve observación pudimos observar rutinas de clase arraigadas y una clase disciplinada. Como aprendimos más tarde, esto es el resultado de una conducta docente consistente». Liz empezó también a escribir frases en relación con el rol que la disciplina y el control juegan en el desarrollo de una lección: «la disciplina y el control son parte integral de la lección. De hecho, voy a hacerlos mis objetivos personales y centrarme en ellos a lo largo del año» (noviembre de 1998).

Pensé que, a diferencia de la mayoría de profesores principiantes que en esta etapa están preocupados por la sumisión estratégica (Lacey, 1977), Liz

había realizado un progreso rápido e impresionante. Ella había pasado de documentar sus observaciones a un nivel descriptivo, funcional (Britzman, 1991; R. Bullough y Knowels, 1992; Kagan, 1992; K. Zeichner y Gore, 1990) a reflejar en sus observaciones niveles más avanzados: en su primera entrada Liz intentó explicar, formular principios educativos y articular razones para las acciones de las que estaba siendo testigo (Sparks-Langer y Colton, 1991).

Tan pronto como en su tercera entrada al portfolio (comienzos de diciembre), Liz ya comenzó a cuestionar la viabilidad de modelar los procedimientos de gestión de clase que había observado en su profesora tutora: «Sarah, mi profesora tutora, está en su décimo tercer año de enseñanza y por lo tanto cualquier cosa que haga debería ser visto como algo a imitar. Lo que quiero decir es que como profesora principiante podría ser problemático que yo adoptara su forma de enseñar porque a veces es demasiado flexible». En realidad, según la escala reflexiva de Vicky Laboskey (1994) ella obtendría puntuaciones altas en su capacidad para sopesar y considerar las limitaciones de sus observaciones en función de su contexto particular, ya que utiliza ideas que van más allá del criterio de «lo que funciona». En mi comentario, escribí que Liz estaba desarrollando un alto nivel de consciencia sobre sí misma y sobre sus expectativas como futura profesora, así como un punto de vista realista y juicioso de lo que puede aprender de sus observaciones en su propio contexto. También anoté que ella era capaz de atribuir la flexibilidad de conducta de su profesora tutora a su estatus de socialización en la escuela: «Ella se ha ganado el respecto a los ojos de los estudiantes y de los profesores. Esto establece una gran diferencia de actitud. Por otra parte, yo no soy una persona tan estricta, de forma que no es fácil para mí actuar como ella (ser muy diferente de Sarah)» (diciembre de 1998). Esto muestra evidencias de un alto nivel de sensibilidad hacia la micropolítica de la enseñanza (Blase, 1991; Kelchtermans, 2000 y Hoyle, 1982) y una perspectiva contextual de cómo los sistemas escolares funcionan y afectan a la enseñanza (Zeichner y Gore, 1990).

2.8 Articulando principios educativos

En torno a la mitad de sus prácticas de enseñanza (enero de 1999), Liz comenzó a mostrar evidencias de que estaba aprendiendo cómo actuar para resolver problemas de gestión de aula. En sus entradas al diario en aquella época, ella escribía la forma como su profesora tutora trataba a los alumnos que llegaban tarde: «ella les decía que vinieran a ella al final de la clase y les

daba la bienvenida con una sonrisa...» y hacía algunas apreciaciones acerca de su propia idea respecto de este tema en función de su contexto como profesora principiante: «como profesora principiante creo que debes de ser estricta con los alumnos que llegan tarde... porque ellos intentan probar tus límites... No me gusta que falten niños a mis clases, pero a veces ello se convierte en un tema de principios educativos, de otra forma, la clase entiende que es legítimo llegar tarde una y otra vez» (enero de 1999).

En mi diario de evaluación sobre el progreso de Liz, anoté que Liz había empezado a articular un principio educativo personal, que yo creía que la podría orientar de alguna forma en su enseñanza en el futuro. También escribí que ella estaba aprendiendo a examinar la díada alumno-profesor desde el punto de vista de los límites y las regulaciones. Y, al hacerlo, se estaba preparando a sí misma para el futuro con un plan estratégico de acción deliberativa. En términos de Laboskey (1994) estaba «mostrando signos de deliberación al situar el problema».

2.9 El silencio basado en la motivación en lugar de en el poder o en el miedo

Conforme avanzaba el año, Liz comenzó a elaborar un principio educativo importante en torno al tema del silencio en la gestión del aula. Ello fue particularmente evidente en su séptima entrada en el diario a mitad del curso escolar (marzo de 1999) donde analizaba y comparaba la forma como dos profesores en dos diferentes escuelas habían manejado el «silencio» en el aula: «La disciplina absoluta en la escuela árabe fue lo que más me sorprendió de la visita... en cierto punto parecía increíble. Quizás el hecho de que no hubiera interacción entre los alumnos contribuyó a la imagen de pasividad que recibí. En la clase de Lore, la interacción entre los alumnos hizo que la lección fuera más viva, implicando a los alumnos en un esfuerzo constante por buscar información y pensar por sí mismos. En la clase de Samira, resultó mucho más difícil sentir este tipo de ambiente...». Hacia el final de la misma entrada del diario, Liz llega a consolidar su comprensión de estas diferencias reconociendo que el silencio se crea sobre la base del respeto y la motivación en lugar de sobre el miedo: «A pesar de que ella estaba sentada la mayor parte del tiempo, su presencia se notaba y mantenía la atención de todos los alumnos guiándoles de una forma totalmente estructurada. En mi opinión, ésta es una de las principales habilidades y es algo que me gustaría adoptar: tener a todos los alumnos

atendiendo no porque tengan miedo o con amenazas, sino porque quieran aprender...» (marzo de 1999).

En mi diario escribí que Liz no sólo estaba integrando conocimientos a partir de diferentes contextos de enseñanza, sino que también se estaba apropiando de ellos para ir construyendo una teoría educativa personal en relación con la gestión del aula, con implicaciones éticas y morales.

2.10 Consolidación del progreso de Liz

Recapitulemos en relación con la evaluación del desarrollo del concepto de gestión de clase de Liz a partir de su diario durante las prácticas de enseñanza: hacia el final de su periodo de prácticas de enseñanza, Liz ha mostrado evidencias de ser consciente de que una buena gestión del aula es una buena agenda educativa. También estaba estableciendo relaciones entre patrones de conducta del profesor y control del aula, y desarrollando un punto de vista realista acerca de sus propias expectativas como futura profesora, y la forma como se compara con la conducta de su profesora tutora. En sus entradas en el diario también se hizo evidente el desarrollo de una sensibilidad hacia factores contextuales y hacia la micropolítica de la escuela como lugar de trabajo. Además, empezaba a pensar sobre posibles planes estratégicos de acción en su futura enseñanza que le evite problemas de disciplina. En realidad (como he anotado) esto constituyó un resultado impresionante para una alumna en prácticas. Mi valoración escrita del desarrollo de Liz y sus propias reflexiones sobre su propio progreso y aprendizaje también se correlacionan de manera muy positiva con las valoraciones de la profesora tutora en sus observaciones sobre Liz «en acción» al final del año. En el formulario de evaluación sumativa, Sarah (su profesora tutora) escribió: «Excelente lección, interesante, actividades bien planificadas y motivadoras. Conecta bien con los alumnos. Buenas destrezas de gestión y presencia en el aula. Muy reflexiva.» (Breve resumen de la evaluación de la alumna en prácticas enviada a la universidad por la profesora tutora al final de las prácticas de enseñanza).

En realidad, como se podría llegar a pensar, lo anterior es una valoración del progreso de Liz en sus prácticas de enseñanza, y no una valoración de cómo ella actuó durante su primer año como docente. Aun reconociendo esto, uno no puede dejar de observar que la historia de su primer año de enseñanza coincide con la de los otros tres asesores: su profesora tutora, la propia Liz y yo misma hemos notado un progreso notable en los temas relacionados con

la gestión del aula: respuesta a los alumnos que llegan tarde, establecer los límites y gestionar el silencio basándose en la motivación y el respeto antes de en el miedo y el castigo. Por lo tanto la solicitud de ayuda de Liz al final de su historia «¿Qué puedo hacer?» rompe en pedazos cualquier valoración parcial sobre su actuación como profesora. ¿De qué forma nosotros, formadores de profesores, podemos ayudar a crear un puente entre las prácticas de enseñanza y la enseñanza de aula para los nuevos profesores a través de la retroacción durante las prácticas de enseñanza? ¿En qué medida la evaluación de las prácticas de enseñanza han ayudado a Liz a convivir con su sensación de derrota y frustración durante su primer año?

Con estas preguntas en mente, volví a acercarme a Liz, ahora en su tercer año como docente, para conseguir tener una visión retrospectiva acerca de su visión sobre la valoración de las prácticas de enseñanza y su impacto en la enseñanza. Estaba particularmente interesada en conocer si las reflexiones en profundidad que Liz hacía, las conexiones, las teorías educativas emergentes y los aspectos críticos de sus observaciones sobre la enseñanza, tan lúcidamente articulados en su portfolio, la habían ayudado a gestionar la dificultad de enseñar en contextos de docencia auténticos. También estaba interesada en conocer aspectos de la experiencia de prácticas de enseñanza que desde su punto de vista habían quedado desatendidos en el proceso de evaluación y que le hubieran permitido realizar una transición más cómoda entre las prácticas de enseñanza y la enseñanza.

En una entrevista-conversación de dos horas, le pedí a Liz que leyera la historia de su primer año de nuevo. Le pedí que compartiera conmigo sus pensamientos e ideas acerca de la evaluación de las prácticas de enseñanza tal como ella las recordaba por su experiencia. Liz aludió a tres importantes dimensiones de su experiencia de prácticas de enseñanza que desde su punto de vista no se habían integrado en el proceso de retroacción y *feedback*: la forma de abordar experiencias potencialmente frustrantes; cómo articular procesos y conflictos «sobre la marcha» y cómo problematizar la enseñanza más allá de situaciones específicas. ¿Qué podemos aprender de los comentarios de Liz sobre la evaluación de las prácticas de enseñanza?

Al poner juntos las sugerencias y comentarios de Liz, la mayor parte de ellos tienen relación con los recientes estudios de investigación, expresados en la siguiente frase:

Si a los alumnos en prácticas se les proporcionan oportunidades para enfrentarse a experiencias potencialmente frustrantes, para articular sus conflictos, problematizar su enseñanza más allá de situaciones específicas y transfor-

mar los conflictos en ocasiones para aprender, y si estos aspectos de la experiencia de prácticas de enseñanza se integraran en los procesos de evaluación, entonces podríamos asumir que las dificultades del primer año como docente podrían ser mitigadas. Evaluando estas competencias podríamos ayudar a los alumnos a desarrollar una mejor comprensión de la enseñanza «real» basándonos en situaciones similares que deban gestionar durante sus prácticas de enseñanza.

Los comentarios de Liz encuentran apoyo en los recientes estudios sobre evaluación de las prácticas de enseñanza. En la siguiente sección voy a relacionar los comentarios de Liz con las recientes investigaciones y a ofrecer una perspectiva adicional al tipo de *feedback* que se podría integrar en la evaluación formativa de las prácticas de enseñanza.

2.11 *Feedback* sobre cómo los alumnos en prácticas se enfrentan a experiencias potencialmente frustrantes

Ha habido muy pocas oportunidades donde tenga que enfrentarme a clases a las que realmente no quiera enseñar... podíamos pedir enseñar, en los primeros periodos, con las clases de mejor comportamiento, y todo ello nos protegía de clases realmente duras, de tener que enseñar en las últimas horas del día... rara vez teníamos que manejarlos con verdaderos problemas y experimentar frustración... estábamos demasiado protegidos y... (pausa) también nosotros evitábamos esas clases a propósito pero entonces ellos (los profesores tutores) no nos empujaban lo suficiente ni nos animaban a intentarlo, a experimentar fracaso y después aprender de ello...» (fragmento de la entrevista con Liz, enero de 2001)

Liz está pidiendo una «experiencia más cercana a la vida real» durante sus prácticas de enseñanza, que implique experimentar la dureza de la enseñanza en «clases difíciles», y que se les valore su capacidad de aprender de las experiencias potencialmente insatisfactorias. Sus comentarios tienen relación con las perspectivas recientes acerca de la creación de oportunidades para que los practicantes se enfrenten a realidades de enseñanza potencialmente conflictivas, proporcionándoles el necesario apoyo y preparación durante el programa de formación inicial docente. Esto ocurre en el estudio de caso narrativo sobre las prácticas de enseñanza en escuelas desfavorecidas (Rus-

hton, 2001, p. 158) en el que encontró que en ambientes difíciles de prácticas de enseñanza, el alumno objeto de estudio se enfrentó a los conflictos, dificultades y «cultura de shock» que inicialmente se encontró, aprendiendo a aceptar la disonancia que se encontró en la dura realidad de la enseñanza en escuelas pobres.

2.12 *Feedback* sobre la capacidad articular procesos y conflictos «sobre la marcha» y problematizar la enseñanza

...nunca se nos proporcionó *feedback* sobre cómo enfrentarse o no a conflictos y preguntas que pudieran aparecer durante la planificación y la enseñanza... no porque no hubiera tiempo o porque el profesor rechazara hablar de ello, sino porque creo que se suponía que no era motivo de evaluación y de *feedback*.

La declaración de Liz implica que la evaluación de las prácticas de enseñanza también olvida aspectos de la enseñanza que sólo son indirectamente visibles durante una parte de la clase, como la gestión de conflictos y preguntas durante la planificación y la enseñanza. Esta llamada de atención requiere ampliar el foco de la evaluación desde la conducta observable al pensamiento y la toma de decisiones que preceden y siguen a la acción. Su propuesta de que los estudiantes también sean evaluados teniendo en cuenta su capacidad de articular su proceso de enseñanza y de enfrentarse a los conflictos en la implementación de su planificación, ha sido también compartida por Linda Darling-Hammond y Jon Snyder (2000, p. 527) a través de la noción de «evaluación auténtica» como un marco integrador para la evaluación de los aspectos visibles e «invisibles» de la planificación y de la enseñanza, a través de múltiples herramientas que van más allá de la observación de la conducta, como entrevistas, reflexiones escritas y otros recursos. Esto también tiene relación con los estudios que sugieren la necesidad de proporcionar oportunidades estructuradas y no estructuradas para que los estudiantes reflexionen sobre su práctica, para enfrentarse a la incertidumbre, y para articular el pensamiento que se produce durante la planificación de la enseñanza (Guyton y McIntyre, 1990 y Maynard y Furlong, 1993).

Liz también llama la atención acerca de que, además de la falta de oportunidades para articular su propio pensamiento sobre la enseñanza, los alumnos en prácticas tampoco tienen oportunidades para «leer» en los procesos

de pensamiento y planificación docente, y utilizar esto como una ocasión para aprender:

realmente me hubiera gustado saber más sobre lo que pasaba por la mente de Sarah (la profesora tutora): cómo pensaba y planificaba sus lecciones, los cambios que ella hacía durante la planificación y en la acción. Cuánto tiempo le llevaba planificar. Yo me veo a mí misma durante horas planificando lecciones de la misma forma que lo hacía en mi primer año. Me hubiera gustado estar más acompañada o ser más consciente de los procesos que los profesores llevan a cabo y cómo enfrentarse a alumnos problemáticos de una forma evolutiva; ¿comparte la profesora los problemas con otros profesores? ¿Es correcto lo que está haciendo? Ahora, después de tres años, sé que es importante compartir problemas con otros profesores porque probablemente no soy la única con problemas. He aprendido que los conflictos no hay que ocultarlos y que no significan que tú seas incompetente. ¡Me hubiera gustado que hubieran tenido un mayor espacio durante mis prácticas de enseñanza!

La falta de disposición de los mentores a exponer sus propios conflictos e incertidumbres, como mantiene Liz, está bien documentada en la literatura. A partir de los recientes estudios hemos aprendido que los mentores son reacios a exponer a los alumnos en prácticas a clases problemáticas debido tanto a su «actitud protectora» hacia los principiantes como por el temor de que éste falle en el manejo de una clase en particular mientras es observado por su supervisor universitario, y ello es una muestra indirecta de la propia incapacidad del mentor (McIntyre *et al.*, 1993). Guiados por este error de concepción, los mentores a menudo son incapaces de mostrar sus propios errores por temor a la imagen que puedan proyectar sobre sus alumnos en prácticas, eligiendo en su lugar permanecer en silencio con la puerta del aula cerrada (Lacey, 1977). Como sugiere el estudio sobre la reflexión de alumnos en prácticas de Anthony Clarke, estas omisiones pueden conducir a tensiones emergentes entre la planificación y la actuación en los contextos de practicum. En los cuatro casos estudiados, cuando los alumnos pasaron de la planificación a la actuación, las relaciones entre los estudiantes y sus mentores cambiaron gradualmente, y donde existía confianza y tranquilidad durante la fase de planificación, de repente las relaciones mutaron al escepticismo y desconfianza durante la actuación en el aula. La reclamación de Liz respecto a que los profesores fueran más abiertos para exponer sus propios dilemas en relación con la planificación

y la implementación tiene que ver con la propuesta de Clarke (1995) sobre la distancia entre un escenario seguro durante la planificación y la implementación impredecible y vulnerable. En palabras de Liz:

todo era demasiado pulcro. No se nos exponía a conflictos que podríamos tener una vez comenzáramos a enseñar. Hablábamos sobre cosas sobre las que teníamos problemas durante nuestras clases, pero no íbamos más allá. Hay muchos temas sobre los que podríamos haber conocido con antelación, dilemas que se nos presentarían y saber cómo manejarlos. Si hubiéramos conocido, algo acerca de ellos podríamos haber utilizado esa información una vez nos encontráramos con casos similares.

2.13 ¿Es ésta la historia completa?

Las respuestas de Liz pueden constituir un valioso punto de partida para comenzar a formular preguntas acerca de cómo construir puentes adecuados entre las prácticas de enseñanza y la enseñanza real a través de *feedback* durante las prácticas de enseñanza. Sin embargo, como voy a argumentar en la siguiente sección, la certidumbre de los comentarios de Liz me han intrigado: si ciertas condiciones no atendidas se atendieran, entonces el tránsito desde la práctica de la enseñanza a la enseñanza podría ser más suave.

Para comprender mejor el punto de vista de Liz de «si... entonces» en relación con las condiciones del practicum eché mano de la teoría del filósofo Alfred Schultz sobre la forma como las personas dan sentido a su ambiente creando situaciones «como... si» (Schultz, 1970). Schultz afirma que en el proceso de aprendizaje (en nuestro caso aprender a enseñar), las personas (en nuestro caso los alumnos en prácticas) construyen guías conscientes o «ensayos teatrales» para acciones futuras. Estos ensayos les permiten imaginar o fantasear sobre las acciones planeadas como si ya fueran ejecutadas, permitiéndoles por lo tanto la anticipación o «tipificación» de futuros eventos y situaciones. En el proceso de tipificación, las personas están influidas por dos «idealizaciones» típicas. Una, que podríamos denominar de motivos «por qué», es decir, que las razones para las acciones se vinculan con las experiencias pasadas (o lo que pasó en el pasado se puede proyectar para el futuro). Dos, que es «lo puedo hacer de nuevo» (o puedo repetir mi conducta en una nueva situación). Estas idealizaciones, argumenta Schultz, permiten a las personas expresar su confianza en la estructura básica del mundo, percibiéndolo

como que permanece sin cambios y por lo tanto fiable para una conducta futura.

Los comentarios de Liz acerca de un esquema de evaluación que conduzca a «ensayar situaciones» que permitan al alumno poseer un conjunto de experiencias pasadas se puede interpretar como una «historia de si entonces» en términos de Schultz: Debido a que ellos (los alumnos en prácticas) estuvieron demasiado protegidos y no se les impulsó lo suficiente hacia experiencias fracasadas, no han ensayado para acciones futuras o planes de acción como anticipaciones de sucesos futuros. Debido a que rara vez se les proporcionaba *feedback* sobre cómo enfrentarse o no a los conflictos y cuestiones que surgían durante su planificación y enseñanza, no están preparados para enfrentarse en el futuro a situaciones similares de incertidumbre. Debido a que todo era tan pulcro y no se les expuso a muchos conflictos con los que inevitablemente tuvieran que enfrentarse en la enseñanza, no pueden planificar con antelación. Si esto lo hubiera conocido con antelación, dice Liz, podría haber usado la experiencia como información útil para tipificar casos similares en el futuro. La evaluación de estas «situaciones si» le pudiera haber permitido construir un conjunto de expectativas críticas en contextos típicos, para construir un plan operativo y el «ensayo de acciones futuras». Estas idealizaciones podrían permitirle construir con confianza una estructura estable para su enseñanza, en la que pudiera basarse en el futuro formando expectativas típicas para contextos típicos. Ello podría haberle ayudado a enfrentarse a situaciones problemáticas. Sin embargo, como afirma Schultz, la certeza absoluta es imposible: durante la ejecución de un proyecto, el sistema de relevancia de los actores inevitablemente introduce cambios que producen una percepción y comprensión diferente de la situación, y como Schultz explica, «la visión del pasado difiere de la del futuro» (1970, pp. 26-27).

2.14 Implicaciones para las prácticas de enseñanza

¿De qué forma podemos entonces equipar a Liz con herramientas para que pueda enfrentarse a las «inevitables desviaciones de resultados a partir de anticipaciones» y para enfrentarse al hecho de que las experiencias pasadas difieren de las futuras? ¿Qué temas o cuestiones focales deberían preparar a los alumnos en prácticas para enfrentarse a la naturaleza única y contextualizada de sus futuras acciones como docentes a la vez que se logra integrar las tres dimensiones de la práctica de enseñanza mencionadas por Liz? ¿Qué tipo de

lentes interpretativas podríamos nosotros, como formadores de profesores y mentores, usar para ayudar al profesor en formación a construir una visión formativa y dinámica del aprender a enseñar a la vez que reconocer que las experiencias pasadas no se pueden replicar? En la siguiente sección abordo estas cuestiones proponiendo un esquema de *feedback* adicional que se centra en el desarrollo de la habilidad por parte del alumno en prácticas de conceptualizar (en lugar de generalizar), conforme examina la forma como las experiencias difieren a lo largo de los diferentes contextos extrayendo implicaciones de las experiencias pasadas (en lugar de buscar replicas de la misma experiencia en un nuevo contexto).

2.14.1 Conceptualización en lugar de generalización

Permítanme establecer una diferencia entre generalización y conceptualización dentro del marco de trabajo de las prácticas de enseñanza. Generalizar desde un acontecimiento en las prácticas de enseñanza podría implicar llegar a conclusiones acerca de cómo actuar en ocasiones similares futuras replicando las experiencias pasadas. De forma alternativa, conceptualizar podría significar hacer «conjeturas educadas» acerca del funcionamiento como futuro profesor a la luz de la experiencia de prácticas de enseñanza.

La vía para llegar a generalizar la experiencia refleja, como Schultz plantea, nuestro esfuerzo por sentir la seguridad de que una vez hayamos experimentado algo podemos transferir el conocimiento y las habilidades adquiridas a la nueva situación diciéndonos a nosotros mismos «puedo hacerlo de nuevo». De forma similar, en nuestro *feedback* a los alumnos en prácticas, tendemos a hacer generalizaciones acerca de su funcionamiento con una intención predictiva hacia un éxito futuro (Guyton y McIntyre, 1990), las funciones de la evaluación funcionan como un control de entrada hacia el sistema educativo: queremos ser capaces de predecir al final del programa de formación de profesorado, qué estudiantes posiblemente serán capaces de transferir su aprendizaje de forma exitosa a sus nuevos contextos educativos. Basándonos en esta legítima preocupación, a menudo tendemos a sobrevalorar la importancia de destacar la singularidad de cada contexto de enseñanza. Así, adoptando una posición que valore las conceptualizaciones sobre las generalizaciones en nuestro *feedback*, observaciones y evaluaciones, podríamos buscar en los relatos que los alumnos en prácticas hacen sobre su propia práctica para discernir los aspectos únicos en diferentes contextos. ¿Ello que implicaría? Volvamos a examinar mi evaluación del progreso de Liz desde esta nueva perspectiva.

2.14.2 Una relectura de los textos de Liz: Formulando diferentes preguntas

En mi valoración sobre el progreso de aprender a enseñar de Liz anoté que había mostrado capacidad para gestionar diferentes habilidades y para comenzar a desarrollar una teoría educativa personal. ¿Qué mensaje puede haber extraído Liz de mi evaluación sobre su aprendizaje? Probablemente algo como «estás en el buen camino porque has conseguido internalizar mensajes educativos y pedagógicos importantes que puedes generalizar para futuras acciones». «Puedes hacerlo de nuevo con éxito en tu nuevo contexto de enseñanza».

Releyendo los textos de Liz podríamos hacer diferentes preguntas acerca de su proceso de aprendizaje, es decir, preguntas que sean exploratorias y que estén guiadas bajo el supuesto de que sean interactivas y sistémicas, que lleven al alumno en prácticas a analizar la enseñanza en diferentes contextos, a comparar y contrastar entre profesores, alumnos, clases, escuelas, acciones, percepciones, sentimientos, sucesos, creencias, contextos, etc. Por ejemplo, se puede animar a Liz a explorar su aprendizaje acerca de los temas de consistencia en la enseñanza a través de preguntas que fuercen a analizar e imaginar otros escenarios con diferentes clases y/o diferentes profesores, en donde la consistencia puede tomar una nueva forma de conducta de profesor/alumno: ¿En qué medida hay consistencia reflexiva en las acciones de los docentes y sus patrones de conducta? ¿En qué medida cambian conforme cambia de una clase a otra? ¿Qué patrones permanecen inalterados? ¿Qué problemas podrías encontrarte en tu enseñanza si tuvieras que adoptar estas conductas? ¿En qué medida diferentes observaciones de clase pueden extender su comprensión de la noción de consistencia? ¿Qué puede pasar en una clase donde los alumnos no están acostumbrados a utilizar estas reglas de conducta en otras materias? ¿Qué ha pasado en esta situación en particular que quieras que continúe sucediendo en tus propias clases y qué problemas podrías esperar encontrarte en su aplicación?

La angustia que Liz experimenta con la resistencia de Dotan en su primer año de enseñanza nos muestra algo acerca de su falta de preparación para pensar en términos diferentes sobre la gestión de clase de lo que ella ha observado durante sus prácticas de enseñanza. Así, Liz ha mostrado evidencias sobre su capacidad de comparar y contrastar, pero no de estar preparada para problematizar sus generalizaciones. Por ejemplo, podríamos animarla a explorar críticamente su convicción de que el silencio se construye a partir del respeto y no del temor, lo que parece haberse convertido en un aspecto central de su comprensión sobre la gestión del aula. Esto se podía conseguir formulando

preguntas que se centren en las características únicas del aula. Así, su comentario «La presencia de Loren (la profesora a la que ella observaba) mantenía la atención de todos los alumnos guiándoles de una forma totalmente estructurada... implicando a los alumnos en un esfuerzo constante de búsqueda de información y de pensar por sí mismos... consiguiendo la atención de los alumnos no sobre la base del poder del temor sino del deseo de aprender» se podría profundizar a través de preguntas como: ¿Qué significa para ti un esfuerzo constante? ¿Qué harías si no todo el mundo está implicado en la tarea tal como tú pensabas? ¿Qué crees que debería hacer Loren? ¿Cómo sabes que los alumnos estaban pensando «por sí mismos»? ¿Qué hubiera pasado si Loren no hubiera recibido ninguna respuesta? ¿Realmente la profesora estaba consiguiendo la atención de *todos*? ¿Quién no estaba prestando atención? ¿Guiar a los alumnos de una forma totalmente estructurada es algo deseable? Si tuvieras que adoptar esta estrategia en tu propia enseñanza, ¿qué problemas te podrías encontrar?

Leyendo la historia de Liz sobre las lentes interpretativas del «si... entonces» en su primer año de enseñanza, comprendemos mejor su intermitente fuente de frustración: cuando se encuentra con una nueva situación ella no puede actuar basándose en hechos pasados para generalizar a partir de ellos y consecuentemente encontrar una solución a su situación. «Nunca antes me había sentido dirigida por un alumno», dice ella, implicando que ésta es una situación que es incapaz de abordar porque es nueva en su repertorio. Ella no puede replicar a partir de experiencias pasadas. Y aunque todos nos basamos en experiencias pasadas para dar sentido a las nuevas situaciones, Liz se siente impotente para echar mano de otras instancias en el pasado en las que se hubiera sentido insultada u ofendida y que le sirvieran como orientación para actuar, y es porque ella está buscando una versión exacta del presente dilema. Dicho de otra forma: su generalización la ha bloqueado.

2.14.3 Impulsar la conceptualización en nuestro *feedback*

Impulsar la conceptualización en nuestro *feedback* puede significar animar a los alumnos en prácticas a hacer conjeturas acerca de la enseñanza y del aprendizaje a través de diferentes contextos de enseñanza, en un intento por discernir los aspectos únicos del contexto. La conceptualización también supone construir un repertorio de casos únicos en lugar de esperar réplicas exitosas de experiencias a través de diferentes contextos. Impulsar la conceptualización en nuestros programas de formación de profesores podría significar animar a los alumnos en prácticas a reflexionar sobre la pregunta: «lo que vivimos ¿de

qué es un ejemplo o caso?» (Shulman, 1986), tanto al nivel de «¿qué representa en mi enseñanza?» como al nivel de «en qué medida este caso (la gestión del aula en el caso de Liz) se diferencia de casos similares de gestión de clase que yo me pueda encontrar en el futuro?» Formar para la conceptualización y evaluación de constructos también supone ayudar a los alumnos en prácticas en la articulación de temas y preguntas tales como: ¿Qué estoy aprendiendo acerca de la disciplina como concepto para mí en desarrollo? (en el caso de Liz) ¿Qué condiciones de enseñanza/aprendizaje tipifican mi situación particular de enseñanza y cómo esto puede alterarse en un nuevo contexto? ¿De qué forma las diferentes interacciones influyen en la toma de decisiones?

Ayudar a los alumnos con preguntas que los impulsen hacia la conceptualización a partir de experiencias no exitosas, promover el extraer implicaciones (y no réplicas) a partir de los conflictos que se encuentran «sobre la marcha» y problematizar la enseñanza en diferentes contextos, puede representar una forma de preparar a los profesores para la confrontación con la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez e impredecibilidad de la realidad del aula (Doyle, 1977). Habiendo dicho esto, sin embargo, deberíamos ser conscientes de que la transición desde estudiante en prácticas a profesor no puede ocurrir a menos que el rol de docente se asuma completamente, y también de que reducir los problemas que la inserción produce en los profesores principiantes no puede ser resuelto solamente durante las prácticas de enseñanza.

3. Para finalizar

La redacción de este capítulo estuvo motivada por las preguntas en relación al significado de la experiencia de prácticas de enseñanza para profesores en su primer año de enseñanza. La indagación se desencadenó por la historia de su primer año de enseñanza escrita por Liz, una antigua profesora en formación que había sido evaluada como alumna ejemplar en sus prácticas de enseñanza. Liz compartió conmigo sus ideas acerca de lo que le había ayudado a mitigar la distancia entre su éxito en las prácticas de enseñanza y su sensación de fracaso como profesora durante su primer año de docencia. Especialmente me captó su percepción «sí... entonces» sobre las condiciones en la evaluación de la práctica de enseñanza que ella pensaba le podían ayudar a mitigar esa distancia. Basándome en aspectos de la teoría de Schutz acerca de la motivación, pude tener una mejor comprensión sobre la naturaleza de la visión «sí... entonces» y acerca del aprendizaje y desarrollo y, al mismo tiempo, repensar

un modelo para reexaminar los textos de Liz. El proceso supuso el desarrollo de un enfoque hacia la exploración y problematización de los aspectos únicos de la experiencia de aprender a enseñar en contextos particulares, y en ayudar al profesor en formación a conceptualizar que las experiencias son similares pero no idénticas. De forma operativa, creo que esto necesita identificar los momentos de crisis y dudas de los alumnos en prácticas, y desarrollar a través de ellos una ocasión para aprender. Estos «subtextos», como Kate McKenna (1997) plantea, normalmente son aspectos emocionales intersubjetivos e inconscientes de las interacciones pedagógicas que a menudo quedan sin explorar en el discurso sobre la enseñanza. Centrarse en la especificidad de los momentos de crisis en el aula y en las conjeturas que dan forma a estos momentos, como sugiere McKenna, podría mostrar mucho más de lo que está sucediendo en el aula que lo que se habla o puede observarse directamente. Atender a estos subtextos de las interacciones de clase supone desarrollar una nueva base para que ocurra el diálogo, de forma que los esquemas sobre el *feedback* formativo puedan integrar preguntas que promuevan la problematización y conceptualización como parte de la evaluación del proceso de aprender a enseñar.

CAPÍTULO 5

El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación

CRISTINA MAYOR RUIZ. Universidad de Sevilla

«La formación es la mejor de las soluciones y el principal de los problemas.» (Fullan)

1. Los profesores principiantes universitarios

El profesor principiante universitario, principalmente en España, presenta características similares a los profesores principiantes de los niveles inferiores del sistema educativo y también encuentra notables semejanzas con los profesores universitarios más experimentados. El profesor principiante en su inserción profesional se encuentra en un periodo de angustias, incertidumbres e inseguridades, independientemente del nivel educativo. Ya Veeman (1984) lo denominó «choque con la realidad». Barrios *et al.* (1993) presentan un grupo de inquietudes centradas en el profesor principiante como son los fuertes temores y grandes dudas; la percepción de incompetencia científica, investigadora y didáctica; la inseguridad; la necesidad de ayuda, inexperiencia, falta de consejo, profesionalidad y compañerismo; etc. Ante esta situación, es frecuente que el profesor principiante busque soluciones personales, o en ocasiones, consulte a sus colegas, aunque en la mayoría de los casos recurre al ensayo-error desde una práctica poco reflexiva, intentando apropiarse de rutinas que le otorguen seguridad. Como señalan Vivas; Becerra y Díaz (2005), por lo general, su labor de enseñante sólo se limita al aula, construyendo una práctica pedagógica

solitaria que, con el tiempo, cada profesor defiende como sinónimo de autonomía.

Si lo comparamos con los profesores universitarios más experimentados encontramos que la falta de formación inicial que caracteriza a los profesores de este nivel educativo los hace sentirse desconocedores de un campo conceptual que fundamenta su práctica docente. Es entonces cuando la imitación de otros profesores que considera modelos los hace continuar con el estereotipo tradicional existente en la docencia universitaria.

Lo consideramos por tanto una figura singular sobre la que en los últimos años aumentan los estudios que vienen a analizar, fundamentalmente, su proceso de socialización. Bien es cierto, que las investigaciones en este campo se vienen desarrollando desde hace más de 25 años básicamente en los Estados Unidos, Canadá y la Unión Europea. Sin embargo, las actuales reformas que están proyectadas para las universidades europeas hace cada vez más necesario considerar y atender, de manera contundente, a esta especial figura.

Debemos tener presente, igualmente, que en los últimos treinta años ha aumentado el número de profesores de manera espectacular y parece que la constante tiende a seguir creciendo en los próximos años. En el año académico de 1971-72 existían contratados en las universidades españolas 25.344 profesores y en el año académico de 2005-2006 unos 101.775²² profesores. La problemática que puede encontrar el profesorado novel dentro de una universidad en una etapa de cambios incrementa las dificultades para afrontar su proceso de socialización.

2. Las necesidades profesionales del profesor principiantes universitario

La tarea fundamental del profesor principiante durante sus primeros años de docencia debe ser el aprendizaje, dirigido a enfocar su pensamiento y sus comportamientos hacia las demandas de la enseñanza, es decir, aprender el lenguaje de la práctica. (Howey, 1988, p. 211).

Brown (1993) revisa algunos estudios donde se especifican las necesidades formativas de los profesores principiantes con relación a su enseñanza. Entre ellas podemos destacar la explicación formal, el asesoramiento, la presión de

22. Datos procedentes del Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.

tiempo y en general la sensación de inexperiencia o inadecuación; cuestiones relacionadas, todas ellas, con la comunicación oral, la creación y el mantenimiento del interés, las formas de representación, los contenidos de la explicación, las decisiones sobre la cantidad y nivel del material presentado a los alumnos, los problemas de mantener la relación con la audiencia, las relaciones con los alumnos, las cuestiones de autoridad, el uso constructivo del tiempo y la organización de la discusión. Los programas formativos incluyen como una característica estructural las sesiones dedicadas a que los participantes determinen sus propias necesidades. Pero, en general, estas necesidades identificadas recogen las percepciones de los profesores principiantes, únicamente sobre los aspectos relacionados con la enseñanza que conocen. En muchas ocasiones ellos reconocen que «no hacen otra cosa porque no saben qué otra cosa se puede hacer» (Mayor, 1995). La falta de marcos conceptuales alternativos supone un hándicap para afrontar innovaciones didácticas.

De la Cruz (2001) elabora un perfil de profesor universitario analizando las demandas del rol del profesor desde la institución universitaria, las exigencias de la tarea, los alumnos y el profesor, revisando bibliografía sobre qué es un buen profesor universitario, diferencias entre profesor experto y novel y dificultades que encuentran los profesores principiantes. Según estas comparaciones un buen profesor posee las siguientes características:

- tiene conocimiento en profundidad del campo de su especialidad
- está formado pedagógicamente de manera sistemática
- está motivado para la docencia
- es paciente, tolerante, flexible y con sentido del humor
- tiene facilidad para las relaciones interpersonales
- sabe organizar, planificar, integrar y evaluar los contenidos educativos
- tiene claridad expositiva

Para Donoso (1992) los principiantes deberían dedicarse durante el primer año a desempeñar funciones exclusivamente de ayudantes y dedicar el tiempo a su formación futura. La opinión de los profesores universitarios respecto a las experiencias de formación es bastante uniforme. Burgos y Solsona (1986) comentan los resultados de un estudio cualitativo realizado a través de entrevistas a 34 profesores no mayores de 35 años y que hubieran demostrado inquietudes y preocupación respecto a su trabajo docente. La opinión más generalizada, en este estudio, considera que dar clases es el mejor método para aprender pedagogía aunque mayoritariamente las clases son magistrales; en pocas oca-

siones el profesorado se plantea un análisis serio de los objetivos de su materia; los profesores manifiestan no disponer de tiempo suficiente para cumplir con el temario aunque manifiestan que no tienen una programación de la asignatura rigurosa, se preparan las clases y reconocen que otros compañeros suyos no lo hacen; y en cuanto a la evaluación del alumno es frecuente la utilización de criterios arbitrarios (intuitiva y subjetivamente, sin criterios objetivos de evaluación). Los autores consideran que los profesores tienen una concepción de los alumnos muy limitada: «los alumnos sólo se preocupan de aprobar, dedican poco tiempo a estudiar» y a la vez muchos profesores no saben qué piensan sus alumnos de ellos. Es frecuente que las necesidades, denominadas formativas, que los profesores manifiestan, se traduzcan y conviertan en problemas, aún cuando no todos los problemas son debidos a una falta de formación. De los tres tipos de problemas que identifican Burgos y Solsona (1986) –laborales, de infraestructura y pedagógicos– son éstos últimos los más afectados.

Una autora bastante prolífera en el estudio de las inquietudes de los profesores principiantes universitarios es Sorcinelli (1992b). En este trabajo presenta cuatro puntos destacados en el origen de este problema:

- 1) No disponer de suficiente tiempo:** Fink (1990), autor especializado en este tema, afirma que los profesores universitarios reconocen tener dificultades para conjugar pesadas tareas de enseñanza con las presiones para publicar. La interferencia de la investigación en la docencia, en una docencia reflexiva, suele ser una justificación recurrente.
- 2) Inadecuado feedback, reconocimiento y recompensas:** Este aspecto está relacionado con la tensión que provoca en los nuevos miembros de la comunidad universitaria la falta de criterios claros sobre la evaluación de la enseñanza; el inadecuado reconocimiento que la universidad ofrece; y por último, las insuficientes recompensas económicas. Algunos estudios como los de Gmelch, Wilke y Lovrich (1986) concluyen que cuando se realiza evaluación formativa con profesores principiantes se contribuye significativamente a disminuir la inquietud profesional; es por ello que estos sujetos también demandan de sus departamentos más apoyo, y revisiones informales durante el primer año.
- 3) Expectativas irreales:** «Esta sensación de errar en la arena académica, puede fundamentar la inquietud de los profesores noveles universitarios» (Sorcinelli, 1992a, p. 30). Los nuevos profesores suelen tener unas expectativas bastante elevadas, aunque muchas veces son

también los colegas los que muestran y refuerzan estos objetivos. El desconocimiento de las funciones reales de un profesor universitario (docencia, investigación y gestión) repercute en la imagen que tienen de la profesión y la manera como se enfrentan inicialmente a ella.

4) Falta de Colegialidad: La insatisfacción con los colegas es en muchas ocasiones motivo de tensión profesional. Melendez y Guzmán (1983) encuentran que en este tema predominan aspectos relativos a la falta de respeto y de simpatía entre compañeros, en parte producida por la división política y los celos profesionales; inherente en la cultura universitaria.

Tradicionalmente este tema ha sido analizado en el contexto anglosajón; un ejemplo de ello es el trabajo de Mager y Myers (1982), quienes manifiestan que es el control del tiempo uno de sus mayores problemas, aun cuando esta deficiencia sea también característica de otras profesiones, pero la flexibilidad de calendario, la continua demostración de excelencia y la ambigüedad de los sucesos suponen una desventaja particular para solucionar los problemas de tiempo. No obstante, como afirman estos autores, los problemas de tiempo se mantienen a lo largo de toda la carrera profesional, aunque la experiencia del profesor le ayuda a dirigir y organizar sus soluciones. Los resultados confirman la importancia que en este contexto tiene el periodo de inducción en profesores principiantes y subrayan la necesidad de una variedad de propuestas, sistemáticamente planificadas y discutidas institucionalmente.

Sin embargo, comenta Valcárcel (2003) que el profesorado inmerso en el futuro EEES requiere unas características, actitudes y aptitudes concretas:

- Ser conscientes y comprender las distintas formas en que el alumno aprende.
- Conocer las metodologías adecuadas para dar respuestas a los nuevos retos.
- Disponer de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para emplear la evaluación de los alumnos como herramienta que favorece el aprendizaje.
- Emplear las posibilidades que brinda el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Dominar técnicas de tutoría, tanto presenciales como a distancia.

Bajo esta nueva situación, bien es cierto que aparecen nuevas tareas o bien se reconocen como parte del trabajo del profesor, así se incluyen no sólo las horas dedicadas a impartir docencia sino también las dedicadas a preparar, organizar, orientar y supervisar el trabajo de los estudiantes. Varcárcel apunta algunas de ellas:

- Organizar, desarrollar y evaluar actividades diversas de carácter práctico.
- Atender mejor y más a los estudiantes de manera tanto personal como colectiva.
- Preparar el trabajo docente (presencial y no presencial).
- Gestionar recursos.
- Diseñar y desarrollar planes de innovación y mejora de la docencia.
- Trabajo colectivo con compañeros.

Ante este nuevo desempeño de la actividad docente, la formación debe dar respuestas también innovadoras, de manera que se atiendan estas necesidades que, sin duda, van a surgir entre el profesorado. Debemos contar con docentes competentes y motivados para afrontar los nuevos retos y demandas que plantea un contexto cada vez más dinámico.

3. La formación del profesorado universitario

La formación del profesorado universitario ha tenido en los últimos años una profusa dedicación por parte de investigadores y especialistas en la materia. Parece necesario identificar las bases sobre las que este tipo de formación debe descansar, aunque bien es cierto que, aunque hace ya más de una década se presentan propuestas, hoy en día aún no podemos afirmar que las universidades españolas, en general, hayan apostado por planes de formación con las características y elementos recomendados. Moral y Pérez (1996) reconocen que cuando el profesor compara su práctica con la de otros colegas con más experiencia está inmerso en un proceso constructivista, ya que a partir del mismo se siente estimulado en las teorías personales que fundamentan su práctica y a través de un diálogo interior y con sus colegas comparten la realidad diaria y mejora su práctica. Para algunos autores como Carter y otros (1987), sin reflexión un profesor no puede llegar a ser experto. El profesor reflexivo no puede construir su conocimiento con la acumulación de información

sino planteando procesos de toma de conciencia metacognitiva de los acontecimientos y experiencias que se suceden.

Algunas reivindicaciones en la formación del profesorado universitario parece que son perpetuas en el tiempo, ya que se vienen reconociendo por numerosos investigadores y por profesionales en este tema desde hace más de dos décadas. Noguera reitera que:

Tanto la formación inicial pedagógica como el desarrollo profesional del profesorado universitario requieren de una política global de la universidad que dignifique y valore las funciones docentes como fundamentales para el logro de la excelencia. Solamente si se genera un clima en el cual la alta cualificación de la docencia sea un indicador más estimado que los resultados concretos de una investigación o el costo, a veces desproporcionado, de unos aparatos o infraestructuras, podrá estimularse la autorreflexión sobre la tarea docente y la implicación de los profesores de la educación superior en los programas de formación pedagógica. (2001, p. 276)

Básicamente los dos pilares sobre los que descansa el desarrollo profesional del profesorado universitario deben ser: los procesos de formación y su vinculación con el apoyo institucional. La formación del siglo XXI tiene aún pendiente un debate, el de la tensión entre lo individual y lo colectivo. Señala Solé que «discutir sobre formación y los modelos más idóneos para llevarla a cabo, sobre calidad y excelencia, es algo muy distinto si nos movemos en un plano estrictamente individual o en uno más colegiado» (2003, p. 212).

Nuestra universidad está actualmente en un periodo de transición, ya que estamos a la espera de la convergencia europea y para ello ya hay múltiples universidades que están realizando enormes esfuerzos para estar preparadas; aunque junto a esta circunstancia se siguen produciendo presiones sociales, económicas, académicas, etc. que día a día influyen en el desarrollo de la institución universitaria como tal. Para Guerrero (2004) las exigencias sobre las universidades superan la capacidad de respuesta, la financiación pública se recorta y está cada vez más sujeta a los resultados, el conocimiento excede a los recursos y se crea una gran sobrecarga de demanda. Ante esta ineficiencia institucional la mayor parte de las universidades adoptan una respuesta adaptativa al entorno, pero hay algunas universidades que durante la década de los noventa experimentan un cambio organizacional más amplio. Se trata de instituciones que desarrollan una respuesta emprendedora.

Recoge Gairín (2003) algunas de las conclusiones del Primer Congreso de Docencia Universitaria celebrado en Barcelona en el año 2000 señalando que:

- Las universidades de prestigio reconocido lo son tanto por el nivel de su investigación como por la calidad de la docencia que imparten.
- Los procesos de innovación y cambio deben plantearse desde una perspectiva global (problemas intrínsecos de la docencia y contexto en el que se desarrolla) y por tanto no podrá haber buena formación si no hay buena docencia.
- El desarrollo e implantación de propuestas formativas sólo será posible en el marco de una nueva cultura docente que implique las tareas de enseñanza-aprendizaje y de manera colaborativa al profesorado, al alumnado y a las autoridades. Más que un problema de medios se trata de un problema de actitud.

Las experiencias de formación del profesorado novel que existen, sobre todo en el extranjero, son múltiples y variadas. Las universidades con un programa de formación para este colectivo tienen unas características concretas:

- extensa experiencia en formación del profesorado universitario;
- programas planificados y contrastados de desarrollo profesional y organizacional;
- forman parte de redes virtuales o asociaciones de universidades preocupadas por el desarrollo científico y académico de su profesorado, desde donde intercambian experiencias, publicaciones, iniciativas y con las que organizan conferencias presenciales y virtuales regularmente;
- comparten criterios y planteamientos teóricos comunes, sobre los que basar sus acciones formativas;
- buscan constantemente informar y persuadir a los líderes educativos del valor del desarrollo instructivo, organizativo y profesional del profesorado en instituciones de educación superior.

Una de las situaciones más preocupantes en la universidad, por las innumerables repercusiones que conllevan, son las tensiones inevitables entre la investigación y la enseñanza o entre la producción académica en general y la gestión, o entre la investigación básica y la transferencia. Y en este escenario de hecho, la apuesta por la formación debe abrirse paso entre las múltiples preocupaciones. El desarrollo profesional del profesorado sigue siendo deci-

dido por cada universidad; en muchas de ellas, son las facultades, más que la universidad, quienes asumen la responsabilidad de la política aplicada a esta área. En la mayoría solamente se anima a los profesores auxiliares (ayudantes) recién nombrados a seguir un taller introductorio sobre habilidades docentes.

Hasta hace poco, a pesar del aumento significativo en muchas universidades del número y sofisticación de acciones formativas pedagógicas y de los cambios en sus políticas formativas sobre los requisitos para llevarlas a cabo, había poca evidencia de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes que ayudara a guiar nuevas políticas y a revisar o instaurar cambios en los modelos de formación. La investigación realizada por Gibbs y Coffey (2001) sobre el impacto de la formación inicial en 22 universidades de ocho países distintos culmina un importante proceso de búsqueda de evidencias y puede finalmente justificar la contribución de las actividades de formación inicial a la mejora de la enseñanza de los docentes y sobre todo a la de los aprendizajes de los estudiantes.

La investigación muestra evidencias claras de cambios positivos en los profesores del grupo experimental (con formación) y en sus estudiantes, mientras que el grupo control mostró cambios negativos. Los autores, a la vista de sus beneficios, proponen que la formación del profesorado novel universitario debe darse como mínimo a dos niveles:

- a) **Una formación inicial pedagógica** donde el profesor aprenda a enseñar. Con ésta se dota al profesor de un conjunto de estrategias para organizar una materia o área de conocimiento, es decir, se enseña a diseñar, desarrollar y evaluar la asignatura; así como fomentar dinámicas que favorezcan un aprendizaje significativo o profundo en los alumnos. El doctorado es un período idóneo para desarrollar parte de esta formación inicial.

Cuando se analiza la formación inicial de los profesores poniendo el acento en los elementos sociales y culturales de la profesión docente se entiende este período como un proceso de interiorización y adquisición de normas, valores, modelos de conducta, etc. o, lo que es lo mismo, de la cultura profesional docente en la que se integran.

Uno de los objetivos de la formación inicial pedagógica del profesorado universitario es facilitar el desarrollo de actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico, pero además podemos destacar que debe:

- proporcionar información y recursos a profesores y departamentos para facilitar y mejorar su tarea docente e investigadora;
- contribuir a la innovación de métodos, técnicas y recursos didácticos;
- comprometer al departamento a mejorar constantemente la calidad de la docencia;
- enseñar a enseñar, promover la reflexión y el debate sobre la práctica docente (formación, planificación, metodologías, evaluación de la docencia);
- facilitar la solución de problemas docentes específicos;
- investigar sobre diferentes aspectos de la docencia universitaria,
- mejorar la relación con los alumnos y con los demás compañeros de departamento y facultad;
- acreditar, y aunque no garantiza una excelente docencia, facilita poder llegar a ser un buen profesor.

b) **Un programa de iniciación** llevado a cabo en los departamentos y/o centros. La preparación para la enseñanza en el período de iniciación o inducción hay que concebirla como un segmento del continuo del desarrollo profesional del profesorado. Este período constituye un espacio de tensiones y aprendizajes intensivos en el que se produce el tránsito, no siempre fácil, de estudiante a profesor. Se entiende como un período importante porque las competencias profesionales que se logren adquirir van a marcar, en muchos casos y de forma persistente, la identidad personal y profesional del profesor. Esta etapa formativa puede contemplar diferentes acciones formativas para el profesorado principiante: planes de acogida, sesiones de discusión sobre la materia, creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje o estudios de caso con otros profesores noveles, observaciones en el aula, grabaciones, o tutorización con profesores expertos, etc. Algunos programas de iniciación incluyen en su estructura el asesoramiento de los profesores principiantes por otros profesores con experiencia, mentores, que suelen pertenecer a la misma asignatura o área de enseñanza y que ejercen una labor de asesoramiento o acompañamiento en el proceso de aprendizaje de la enseñanza.

Parece una idea bastante consensuada que las aportaciones teóricas que fundamentan la formación no deben considerarse como la solución a los problemas que se plantean en la práctica, sino que deben ser consideradas desde el punto de vista crítico, reflexivo y cons-

tructivo. Algunas estrategias reflexivas en la formación del profesorado pueden ser:

- seminarios orientados a la indagación: análisis personal y/o colectivo de los aspectos problemáticos. En ellos se desafía su sistema de creencias bien a partir de sugerencias del mentor o de sus colegas;
- diario: recogen experiencias de enseñanza junto con sus reflexiones, preguntas o interrogantes que surgen en sus prácticas;
- participación activa en las clases de profesores mentores: no sólo como observadores sino también implicándose activamente en el desarrollo de la enseñanza. La actitud del mentor debe ser totalmente favorable;
- ejecución de proyectos de investigación-acción: identificando un problema con el que trabajar, se elabora un proyecto de investigación-acción, considerando la enseñanza como un proceso de indagación;
- observación sistemática: sirve para verificar conductas de enseñanza comentadas en las sesiones teóricas. El sistema de análisis debe enmarcarse en un proceso reflexivo ya que la mera observación no produce cambios;
- enseñanza simulada grabada en vídeo.

Conjugar el modelo de formación más adecuado y las estrategias que con él se desarrollan parece que es el reto más importante que actualmente tiene la universidad, si bien una atención prioritaria debieran ser los programas de inducción. Pero al margen del tipo de formación que queremos para el profesor principiante debemos profundizar en los componentes de esa formación.

La problemática en nuestra universidad es tan diversa que no parece adecuado realizar una propuesta única, por ello nos parece más adecuado profundizar en diferentes alternativas y sugerencias en cuanto a programas de formación se refiere.

4. Los programas y las estrategias de formación para profesores principiantes

Hablar de programas de formación del profesorado principiante universitario tiene sentido desde la perspectiva que antes hemos mencionado: un aprendizaje vinculado con la experiencia. Conocer la organización, estructura, funciones, dotación y coordinación de experiencias en este campo puede ser interesante en la medida en que puede aportar ideas y sugerencias para otros centros y universidades, aunque, como señala Valcárcel (2003) debemos abandonar la idea de un modelo único para todos, pues cada profesor debe ir construyendo su propia identidad profesional. A pesar de las dificultades que ello comporta, por la mencionada diversidad de situaciones y condiciones, parece necesario indagar en experiencias más o menos consolidadas de manera que se pueda aportar un marco de contraste.

Las universidades americanas fueron pioneras en la creación de la formación del docente novel, siendo lo más relevante el apoyo y el asesoramiento de otros compañeros veteranos en calidad de tutores y mentores. En algunos países la formación del profesorado universitario ha tenido cierto arraigo, como en Australia, Canadá, Países Bajos, Reino Unido y Noruega. En estos dos últimos la formación es obligatoria tanto para los noveles como para los experimentados.

En el caso de la Universidad de Utrecht se postula el modelo de carrera profesional, en el que adquiere mucha importancia la competencia del docente, el programa de formación del profesorado y el papel de los portafolios o carpetas docentes y de su valoración en el programa. Países como Japón, Nueva Zelanda e Inglaterra reducen a sus profesores noveles la carga lectiva hasta en un 10% durante el tiempo que realizan tareas formativas. Pero además, como vemos, un valor relevante en la formación es la institucionalización y en este sentido se adoptan diversas opciones: en Holanda la formación es impartida en centros de investigación y desarrollo educativo; en Francia es llevada a cabo por los CIES y por la ADMES (Asociación para el desarrollo de métodos de formación en la Enseñanza Superior); y en Alemania por los Centros Interdisciplinarios para la didáctica universitaria.

En variados contextos, aparecen propuestas e iniciativas dirigidas a reducir y combatir las tensiones e inquietudes profesionales desde actuaciones personales. Entre ellas podemos destacar las estrategias recomendada por Sorcinelli (1992b):

- priorizar al identificar el valor de un proyecto;
- tener metas realistas como un primer paso hacia la investigación ideal;
- usar organizadamente técnicas para controlar el tiempo en el trabajo;
- conocer el tiempo de que uno dispone;
- buscar alternativas espaciales para evitar interrupciones que hagan perder tiempo;
- cambiar el estilo de trabajo hacia un vertiente más humana.

Además de estas iniciativas personales, Sorcinelli (1992b) piensa que son necesarias acciones institucionales, ya que la solución requiere cambios en las demandas, estructuras, políticas, y valores de las disciplinas y las instituciones. Las instituciones pueden hacer mucho para crear ambientes que estimulen al profesorado y también para facilitar modelos de equilibrio para los profesores principiantes. Los programas y estrategias basados en la formación de este profesional suponen un buen comienzo, es importante situar al inicio de la carrera profesional los programas de apoyo a la mentorización, a la investigación y a la enseñanza, y a la formación en los departamentos. Las soluciones para bajar las tensiones sobre las responsabilidades profesionales, las recompensas y el reconocimiento, la colegialidad y la promoción profesional son difíciles de llevar a cabo. En este planteamiento hemos de atender prioritariamente a una cuestión que ha sido defendida por autores pioneros en la materia, como es el caso de Fink (1992b). Este autor recomienda más apoyo a los colegas que comienzan profesionalmente, incluyendo el apoyo a la enseñanza y más discusiones sobre los criterios utilizados en cuanto a decisiones de promoción y salario. Pocos profesores, además, mantienen conversaciones con sus colegas sobre la enseñanza, la promoción y otras actividades relacionadas con la profesión; la colaboración en investigaciones o en la enseñanza es bastante infrecuente. Las aportaciones de Turner y Boice (1989) vienen a confirmar que los nuevos profesores son sorprendentemente pasivos para tomar la iniciativa en la interacción con sus colegas y esto no favorece los mecanismos de ayuda o socialización. Sorcinelli (1992) mantiene que el apoyo colegial disminuye las inquietudes profesionales, aun cuando los profesores principiantes señalan que se encuentran poco satisfechos con el apoyo que reciben de sus colegas. Por ello, nuestra aportación viene a ratificar que dicho apoyo debe estar institucionalizado y que en este debate podemos destacar al menos una cuestión: la falta de apoyo y la necesidad de éste para los profesores principiantes.

Un apoyo dirigido prioritariamente a dos dimensiones, como considera Fink (1992b), por un lado, una dimensión de contenido: proporcionar más

apoyo a la enseñanza y a la profesionalidad de los profesores principiantes; y por otro, una dimensión de responsabilidad: tanto de los colegas como de la institución. Entre las diversas alternativas y estrategias que se pueden adoptar para minimizar los problemas de los profesores principiantes las más reivindicadas y propuestas son las que toman formas de iniciativas formativas. Esto no quiere decir que se adopte un único formato, para Fink (1992) existen varias opciones:

- actividades formales o informales;
- dirigidas a la coordinación entre colegas: configurando reuniones periódicas durante el primer semestre o el primer año;
- relacionadas con los contenidos: preparando al profesor para realizar una enseñanza efectiva o atendiendo a las necesidades profesionales en cada uno de los ámbitos (enseñanza, investigación o gestión);
- voluntarias u obligatorias;
- la audiencia a la que se dirigen los programas es también un tema controvertido: a todos o a un grupo;
- centralizadas para todos los profesores de la Universidad o en función de los distintos departamentos o áreas.

Entendemos pues que ante los diferentes problemas que desde los distintos contextos los profesores principiantes plantean existen respuestas variadas y al mismo tiempo coincidentes. La formación se advierte como la decisión más efectiva.

No obstante, si analizamos las experiencias existentes, comprobamos que las propuestas son numerosas y en todas ellas se atiende a un profesional con características particulares y específicas, estando todas ellas dirigidas a controlar tres componentes fundamentales: el apoyo institucional, el apoyo colaborativo y la superación personal. Debemos tener en cuenta, además, que en estos casos de profesores principiantes surge un proceso de adecuación profesional, cual es la socialización; con características y connotaciones a las que debemos atender, para poder presentar iniciativas efectivas.

En el contexto español también existen algunas propuestas interesantes de formación inicial, aunque no todas asumen el mismo modelo de formación de profesorado novel, que más tarde describiremos y que oscilan de los programas de acogida, puntuales y descontextualizados de otros planes de formación, a la formación basada en cursos temáticos, o a programas incardinados en planes de formación de amplia cobertura institucional. Bien es cierto

que en los últimos años en las universidades españolas han proliferado las actividades formativas relacionadas con la tecnología de la información y la comunicación, bien proporcionando recursos técnicos o intentando profundizar en las repercusiones didácticas de dichas tecnologías. Si bien, como señala Valcárcel (2003), no se puede afirmar que el balance sea altamente positivo, en comparación con otros países de la Unión Europea, hay que reconocer que se ha hecho un esfuerzo considerable, aunque desigual entre las distintas universidades, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo y de inversión.

Como hemos podido observar a lo largo de las experiencias analizadas y a su vez también por las aportaciones realizadas desde el marco teórico sobre formación de profesorado, debemos prestar especial atención a las iniciativas que apuestan por un desarrollo profesional basado en la colaboración, centrado en la reflexión sobre la práctica y en un asesoramiento más o menos especializado. Por ello, seguidamente profundizaremos en los procesos de asesoramiento, en primer lugar, para después entrar en la mentorización.

Sin embargo, la coyuntura actual de la universidad española, dirigida hacia un proceso de convergencia europea, hace que debamos pensar en los programas de formación con ciertas características que ayuden a redefinir el rol del profesor, de los alumnos y las relaciones entre ambos. Valcárcel (2003) sugiere planes de formación que:

- Partan de las necesidades estratégicas de las propias universidades y de las necesidades e iniciativas de los profesores.
- Concentren esfuerzos individuales y colectivos.
- Supongan compromisos explícitos de mejora a diferentes niveles: departamentos, titulación, grupos, profesores, asignaturas...
- Definan un modelo de universidad y de profesor (nosotros lo denominamos coherencia interna).
- Promueva la diversidad de estrategias de formación y de contenidos de aprendizaje.
- Estructuren adecuadamente sistemas de apoyo y de recompensas, y desarrollen mecanismos de reconocimiento e incentivación de la calidad de la docencia.
- Estructuren un sistema de tiempos y espacios para la formación.
- Doten de recursos y materiales para su desarrollo, creando o potenciando los organismos de apoyo técnico.

En este sentido, la relevancia en la formación la adopta no tanto los contenidos que aborda, elemento fundamental hasta ahora en la formación dirigida al profesorado universitario, cuanto el diseño de la propia formación. Por ello, nos parece imprescindible que haya un compromiso por parte de las universidades en apostar por criterios a la hora de efectuar los diseños de las experiencias formativas. Valcárcel (2003) apunta los siguientes:

- Coherencia entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se practica.
- Descentralización de la formación (la formación en centros), dando importancia al contexto donde se ejerce la función docente y a la interacción con los compañeros de mismo departamento o centro.
- Posibilidad de distintos itinerarios formativos, para dar respuesta a necesidades reales de los profesores.
- Fomentar acciones individuales y colectivas, especialmente para la realización de proyectos didácticos conjuntos.
- Coordinación con los niveles educativos anteriores a la universidad.

Atendiendo a las distintas sugerencias y propuestas expuestas con anterioridad, entendemos necesario profundizar en los procesos de asesoramiento, como eje fundamental que debe acompañar cualquier Plan de formación.

5. Los procesos de asesoramiento

Sobre el proceso de asesoramiento nos parece interesante la posición de Lucarelli (2000) para quien la función de asesoramiento surge como necesidad institucional. Y eso, a nuestro entender, es importante ya que se distancia de la idea instaurada de que la demanda de asesoramiento debe ser individual. Para la autora, esto ocurre fundamentalmente en aquellas organizaciones en las que, por una parte, los actores protagonizan procesos de cambio y, por otra, los marcos normativos dejan un gran margen de incertidumbre para la toma de decisiones. Estos procesos de cambios de los que habla la autora se provocan entre profesionales con una actitud abierta hacia procesos de reflexión y la evaluación de la práctica y sólo en estos casos la situación de asesoramiento se convierte en una situación de producción de conocimiento.

La función de asesoramiento ha sido analizada y descrita desde muchas perspectivas (Marcelo y López Yáñez 1997), sin embargo nos parece adecua-

do detenernos en el tipo de asesoramiento que propone Lucarelli (2000), cuyos trabajos de investigación han estado centrados en el asesoramiento a profesores universitarios, aunque en un contexto ciertamente distinto al nuestro (Argentina), donde los asesores son especialistas en Ciencias de la Educación y no tanto de la misma disciplina de la de los profesores que asesora.

El obstáculo expreso más evidente para la inserción de un espacio de asesoramiento parece ser la concepción de un saber disciplinar altamente sofisticado cuya esencia queda en peligro si debe ser reconsiderado a la luz de otros saberes.

La situación de asesoramiento se convierte en sí en una situación de producción pedagógica y, en consecuencia, en una situación de desarrollo de los profesores en el campo complejo de la docencia universitaria.

Para Lucarelli es importante considerar la producción pedagógica como capacidad para la generación de pedagogía, y a esta capacidad como un resultado propio de la actividad de enseñanza. También resulta clave advertir que esta capacidad surge cuando la enseñanza no es la repetición irreflexiva de modelos instalados y, en cambio, está protagonizada por enseñantes (profesores, investigadores, profesionales, productores diversos) alertas a la evaluación de sus vicisitudes y resultados. Es posible esperar de estos profesionales la investigación de base sobre las dinámicas de los procesos de formación y la integración de equipos interdisciplinarios de análisis. También es posible esperar la asistencia técnica al desarrollo de las capacidades de retorno sobre su práctica de enseñanza que deben hacer los profesores de los distintos campos. Lo que no es posible esperar –sería ilusorio hacerlo (Lucarelli, 2000)– es que su investigación reemplace el análisis de la enseñanza que hace el especialista de cada campo. De hecho, la situación de asesoramiento se convierte en la de mutuo asesoramiento. Las experiencias actuales basan su trabajo en el diseño y experimentación de modos alternativos de intercambio y análisis, que siempre tienen como protagonista principal al propio docente de la disciplina en cuestión y que, por tal condición, funcionan como situaciones proclives a producir un conocimiento útil para provocar nuevas respuestas en el campo de la didáctica universitaria.

Es posible considerar que –a partir del reconocimiento de esta serie de hechos– el asesoramiento pedagógico y los procesos que dentro de él se desarrollan, contienen casi todas las características que responden, según lo que sabemos hasta aquí, a una «buena situación de formación»:

- ser una situación grupal en la que se da un alto grado de grupalidad;
- ser una situación grupal que se consolida como tal en torno a estrategias y contenidos sobre los que los sujetos desean formarse y en contextos de realidad y no de ficción;
- ser una situación que prevé, al principio en tiempos especiales y luego como dimensión continua, la reflexión y el análisis de la acción con todos sus significados, facilitando que ambos lleguen a usarse para el análisis de la realidad del mismo grupo, sus individuos y la comunidad institucional y social en la que están imbricados;
- ser una situación encuadrada en el compromiso de mutua confianza acerca de la información que en ella se obtiene sobre la intimidad de los otros y en el de la restitución de todo lo que sobre ella comenten, reflexionen y comprendan los sujetos, fuera del tiempo de trabajo común;
- ser una situación en la que el ámbito principal de acción es el grupo mismo y en la que las «salidas al exterior» con diseños de cambio –que aumentan progresivamente en tiempo y complejidad– son tomadas como ensayos que se traen al análisis grupal. Cuando los individuos en formación dejan de necesitar esta vuelta al interior del grupo, la situación de formación puede darse por concluida, pues está incorporada como dispositivo analizador interno que les permitirá manejarse con autonomía en el campo de trabajo externo; (Lucarelli, 2000).

Sin embargo, los procesos de asesoramiento en la universidad tienen algunos puntos cruciales, como los denomina Lucarelli (2000, p. 17), en la relación asesor-profesor:

- la dificultad de lograr una inserción de la situación de asesoramiento pedagógico que provoque la ruptura de la representación directiva del asesor y su reemplazo por una que dé cuenta del asesoramiento como proceso de interacción entre pares;
- la consecuente necesidad de lograr que en ese proceso de ruptura pueda generarse conciencia sobre la relación directa entre tal proceso de interacción colectiva y el de producción pedagógica;
- el requerimiento que hacen los estados de vulnerabilidad para alcanzar la mutua disponibilidad a entrar en un proceso de asesoramiento y tolerar la difícil combinación de presión a la respuesta, temor a la descalificación, tentación de omnipotencia, seducción, etc.;

Para Lucarelli (2000, p. 18) los talleres son la posibilidad de tener un lugar para la reflexión en común. Esto es así para los docentes innovadores (a quienes las alternativas que ponen en acción se definen como contrapuestas a las prácticas habituales de la institución), y también para los asesores pedagógicos que muchas veces trabajan en espacios institucionales unipersonales, «extranjeros» en territorios académicos de otras profesiones en la mayoría de los casos, los asesores pedagógicos demandaban un espacio de trabajo con pares y a la vez un lugar para la reflexión sobre sus prácticas. Prácticas que revelan estrategias definidas a partir de demandas no siempre precisas y posibles de satisfacer, y en función de un rol carente, en gran parte de las instituciones, de una imagen unívoca y precisa.

En este sentido tenemos que tener presente que la didáctica universitaria, a diferencia de las didácticas que se ocupan desde hace siglos de los problemas que se dan en la enseñanza no universitaria, es un campo de estudios reciente, cuyas primeras reflexiones sistemáticas se desarrollaron en las últimas décadas. Su novedad como campo especializado entraña desafíos, a la vez que debe enfrentar las polémicas que se generan acerca de la necesidad de su existencia. En este contexto, se reconoce el rol que ocupan los asesores pedagógicos como actores dinamizadores de las prácticas que se dan en el aula universitaria.

Para analizar la figura del asesor en estos contextos es importante considerar lo que se espera de un asesor pedagógico universitario:

- asesoramiento curricular y académico; asesoramiento interdepartamental;
- asesoramiento al departamento;
- posibilidad de consulta pedagógica que beneficie el trabajo interdisciplinario y la búsqueda de un aprendizaje significativo;
- soluciones previstas para problemas detectados; desarrollo de un trabajo conjunto con los docentes para el abordaje pedagógico;
- orientaciones teórico-prácticas sobre situaciones puntuales.

Este conglomerado difuso y hasta contradictorio de expectativas, donde las imágenes se contraponen, alude, no obstante, a un espacio que se va generando, desdibujado en la actualidad, pero que es referente de prácticas propias de una didáctica universitaria.

Nepomneschi (2000) ha profundizado en el rol del asesor pedagógico universitario, destacando tres áreas de apoyo:

1. Asesoramiento institucional:

- asesoramiento a planes de estudios;
- formación docente;
- evaluación institucional;
- trabajar analizando, sosteniendo, empujando, ayudando, cuestionando el proyecto pedagógico del centro;
- ayuda a los docentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje;
- asesoramiento en la elaboración de programas y estrategias de intervención en los centros;
- indagación sobre problemáticas específicas de enseñanza de las asignaturas;
- asesoramiento técnico/pedagógico;
- asesoramiento pedagógico en reuniones de áreas;
- asesoramiento sobre los aspectos didácticos/organizativos a los docentes;
- desarrollo de alternativas de intervención pedagógica y de una didáctica especial del nivel;
- desarrollo de recursos didácticos;
- desarrollo de cursos de formación y/o capacitación docente.

2. Facilitar la comunicación:

- coordinación de talleres y grupos de trabajo;
- nexo entre distintas instancias de la organización;
- intercambios entre departamentos y/o centros.

3. Asesoramiento y desarrollo de proyectos innovadores y de investigación educativa:

- participación en el diseño de innovaciones;
- elaboración de programas para la evaluación de asuntos académicos e institucionales;
- ser inspirador y sistematizador de innovaciones.

Nepomneschi indica como *condiciones facilitadoras* del proceso de asesoramiento la receptividad, tanto en los niveles de autoridades y personal administrativo como en el de los docentes; el aumento de la demanda se considera también reconocimiento; igualmente la valoración de los logros alcanzados y una movilización alrededor del asesor pedagógico para la experimentación y el diseño de actividades innovadoras. En cuanto a las condiciones *obstaculizado-*

ras, el problema del lugar está muy presente, así como el de los recursos, presupuesto y horarios. También se resaltan los temas de la indiferencia y la baja valoración de los logros junto con la falta de difusión de las actividades del equipo pedagógico. Más manifiesto resulta el tema de las dificultades relacionadas con los diferentes códigos disciplinares, que tornan a veces complicada la comunicación entre el asesor pedagógico y sus interlocutores.

En cuanto a las funciones que desempeña o debe ejecutar el asesor, Abal de Hevia (2000) destaca algunas extraídas de la propia práctica de estos profesionales:

- Una de las actividades primordiales es la organización y desarrollo de propuestas destinadas a la formación de los docentes.
- Análisis de la práctica y resolución de los problemas de los profesores.
- Al asesor pedagógico se le pide que convalide un modelo educativo y por otro lado se espera que promueva cambios.
- Crear espacios de reflexión para trabajar en el mejoramiento del desempeño pedagógico.

Como señala la autora «no se trata de transformar a todos los docentes universitarios en pedagogos, sino de brindar la formación necesaria para el desempeño de la función docente» (p. 103).

Pero en los procesos de asesoramiento no es sólo importante hablar de las funciones que desempeña esta figura, es también relevante conocer cómo se establecen las relaciones. Faranda y Finkelstein (2000) nos señalan que las primeras demandas siempre son técnicas y responden a un modelo histórico de asesor tecnócrata, luego, generalmente se desplazan al campo del estudiante y a los denominados «alumnos problema». Estos pedidos surgen como una necesidad o una emergencia y muchas veces lindan con una tarea de asistencia. Las demandas se irán focalizando en tanto el trabajo del asesor se va fortaleciendo en la institución, pudiendo pasar de un asesoramiento «burocrático» (las planificaciones, la presentación formal de proyectos) a una concepción de «didáctica vivida», que remite a lo que realmente ocurre en el aula.

Como señalábamos anteriormente, el encuentro entre asesor y profesores supone el encuentro entre dos profesiones que se ubican en una relación asimétrica, ya que aunque ambos profesionales son portadores de un conocimiento específico disciplinar, provienen de campos profesionales diferentes y es necesario en este punto permitir la confluencia de las distintas disciplinas, delineando la asesoría pedagógica como un espacio interdisciplinario, donde

el rol se centre en la intermediación, o función mediadora desde lo epistemológico. Éste es un punto de tensión, ya que se aceptan fácilmente sugerencias metodológicas, pero se resiste más el avance sobre cuestiones disciplinares, aunque ello signifique, en cuanto a la función propia del asesor, la organización del contenido, la facilitación de la transposición didáctica, y no los aspectos científicos de la asignatura. Sin lugar a dudas, entra en juego aquí otro estructurante de la situación: el contenido. Esto es, los conocimientos científicos y los conocimientos pedagógicos, la forma en que cada profesional asume lo que sabe, lo que no sabe, y las estrategias para estrechar esa brecha. La integración de ambos tipos de conocimientos es primordial; la práctica se plantea como una relación de y con el conocimiento; el trabajo del asesor debe fundamentarse, entonces, en la lógica de la transmisión pedagógica; y el contenido puede transformarse en un factor facilitador o inhibitorio del rol. En este aspecto, uno de los puntos cruciales en la tarea de asesoría es instalar el espacio para una práctica de reflexión profunda de los propios modelos de formación.

Como hemos venido señalando, en estos procesos de asesoramiento el asesor está institucionalizado, algo que debería estar generalizado y que sin embargo, no es lo más común. Por ello en ciertos programas de formación lo que predomina es la figura del mentor (Mayor y Sánchez, 2000). Consideramos al mentor como un profesor experimentado del propio departamento o área de conocimiento del profesor novel. La tutorización o mentorización viene definida por el anglicismo *mentoring*. La mentorización debe ser protagonizada por profesores expertos y experimentados, preocupados por la mejora de la docencia, y capaces de redirigir la variedad de necesidades del profesor principiante en áreas como las curriculares, psicológicas, logísticas y de gestión de la clase. Concretamente, en experiencias de mentorización desarrolladas en universidades nacionales e internacionales, el profesor mentor:

- informa del contenido, estructura y tipo de actuaciones y facilidades en que los profesores acostumbran a estar involucrados;
- facilita asesoramiento sobre el programa y los temas de las sesiones, las lecturas, el formato y tipo de trabajo escrito que se prescribirá a los alumnos, el tipo de tutoría y asesoramiento a efectuar durante el curso; y
- aporta su colaboración en la evaluación de los alumnos.

La mentorización, además de ser un catalizador del proceso de aprendizaje continuo en la universidad, acorta la curva de aprendizaje del docente

que se integra profesionalmente y es útil para estructurar la formación que tiene lugar en el puesto de trabajo.

El profesor mentor como figura es esencial en este proceso de enseñanza-aprendizaje, es un experto con más capacidades profesionales adquiridas tras años de experiencia. El objetivo principal del mentor es la integración de los miembros de la organización en todos los aspectos, especialmente, en el desempeño de la docencia. El mentor debe transmitir la cultura de la organización a la que pertenece; tiene que ser un guía para los que no poseen esas experiencias. Todas estas capacidades hay que conseguir transmitir las mediante el contacto personal del experto con su mentorizado. La mentorización es entendida como recurso de cambio y mejora. Desde la institución debemos crear programas de iniciación para profesores principiantes, donde uno de los objetivos es mentorizar y formar en las necesidades que ellos mismos expresen. La mentorización se incluiría dentro del conjunto de acciones que se pueden desarrollar desde la organización universitaria.

De las muchas universidades que cuentan con un Programa de Mentorización, queremos destacar algunas universidades americanas que llevan más de diez años de experiencia difundiendo resultados positivos de la eficacia de la Mentorización en la Formación Inicial del Docente novel. Estas iniciativas son:

1. California Mentor Teacher Induction Project (MTIP).
2. Nueva York City Retired-Teachers-as-Mentors Program.
3. Toronto Teacher Peer Support Program.
4. Mentoring Program in an unspecified District.
5. Montana Beginning Teacher Support Program.
6. Texas Study of New Teacher Retention.
7. Texas Beginning Educator Support System.

En base a estas experiencias y sugerencias se diseñan actualmente actividades formativas dirigidas al profesorado universitario. Algunas de ellas más comprometidas con el modelo de formación que hemos desarrollado y otras más arbitrarias.

6. Experiencias en formación de profesorado universitario

En la actualidad muchas universidades españolas se están empezando a interesar por la formación docente del profesorado universitario, desarrollando programas y actividades dirigidos a la mejora de la actividad docente. Como muestra de ello presentamos, a continuación, las *web* que presentan algunas de las universidades españolas y varios centros del panorama internacional sobre formación del profesorado y concretamente Novel.

Universidad	Formación de Noveles
ICE Universidad de Sevilla. < http://www.ice.us.es >	Programa de Formación de Noveles < http://www.ice.us.es/archivos/convocatorias/novel06-07.pdf > Basado en procesos de mentorización utilizando la supervisión clínica como estrategia.
ICE de la Universidad Politécnica de Madrid: < http://www.ice.upm.es >	Formación Inicial: < http://www.ice.upm.es/Actividades/?cf=2yc=FI > Asesoramiento a instituciones y profesores. El ICE, a través de su equipo de profesores especialistas, informa, asesora y orienta al profesorado y a las instituciones de la propia universidad en los temas más directamente relacionados con el campo de las Ciencias de la Educación: proyectos docentes, planes de estudio, programación de asignaturas y temas, evaluación de los aprendizajes, innovación metodológica, selección y producción de recursos didácticos, acción tutorial, diseño de experiencias innovadoras para la enseñanza, evaluación de la calidad docente e institucional, investigación educativa, etc.
ICE de la Universidad de Deusto: < http://www.ice.deusto.es >	Entre sus objetivos destaca: asesoramiento a los profesores después de los diferentes cursos. Y entre sus actividades señala: servicio de ayuda a la docencia, al que pueden recurrir los profesores para realizar todo tipo de consultas o pedir recursos relacionados con la acción docente.
Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Politècnica de Catalunya : < http://www-ice.upc.es >	Programa de acogida: < http://www-ice.upc.es/acollida.htm >
Universidad Autónoma de Madrid	Centro de Aprendizaje e Instrucción (antiguo SADU): < http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/cai/default.htm >
ICE de la Universidad de Zaragoza	Servicios y Actividades de Formación: < http://www.unizar.es/ice/#Actividades%20para%20profesores > Diploma de Formación pedagógica: < http://www.unizar.es/ice/Diploma/diploma-06-07.pdf > Programa experimental de Formación inicial para el profesorado universitario: < http://wzar.unizar.es/org/disposiciones/profesorado/295.pdf >
Universidad de Granada	Secretariado de Formación del profesorado: < http://www.ugr.es/%7Evic_plan/formacion/principal.html > Tienen cursos para profesores noveles: http://www.ugr.es/%7Evic_plan/formacion/ceguido/ceguido1/index.htm

Universidad	Formación de Noveles
Universidad de Málaga	Servicio de Innovación Educativa: < http://www.uma.es/ieducat > Formación del profesorado novel: < http://www.uma.es/ieducat/V_curso_noveles/pagina_inicio_V_curso.htm >
Universidad de Huelva	Servicio de Innovación Docente de la: < http://www.uhu.es/innovacion_docente >
ICE Universidad de Alicante < http://www.ua.es/ice >	Proyecto Redes de investigación en docencia. < http://www.ua.es/ice/ees/redes/presentacion.html >
ICE de la Universidad Politécnica de Valencia . http://www.ice.upv.es/marco/c/marco.htm	Programa de acogida: < http://www.ice.upv.es/marco/c/marco.htm > Programa de Formación Inicial: < http://www.ice.upv.es/marco/c/marco.htm >
ICE Universidad de Oviedo : < http://web.uniovi.es/ICE/redaccion.htm >	Programa de Formación Inicial: < http://web.uniovi.es/ICE/form_ini.htm >
Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I de Castelló: < http://www.uji.es/CA/serveis/use >	Programa de formación al profesorado Novel: < http://www.uji.es/serveis/use/formacio/novell/pfn0405.html >
ICE Universidad de Murcia : http://www.um.es/ice	Introducción a la Docencia Universitaria: < http://www.um.es/ice/u-funiversitaria/cidu/index.php >
ICE Extremadura .	Servicio de Orientación y Formación Docente. < http://teice.unex.es/ > Plan de Formación: < http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/areas/fp/archivos/ficheros/formacion/planformacion0607b.pdf >
Instructional Development Centre (IDC) Universidad de Queen's (Canadá) < http://www.queensu.ca/idc >	Entre sus actividades se encuentra la Consultoría con profesores, Departamentos, Facultades y Comités.
Grupo para el Desarrollo del Profesorado y el Currículum (GFCD) Universidad de Oslo (Noruega) < http://www.uio.no >	Entre sus actividades cuenta con un servicio de consultoría dirigido a: – Proyectos de la universidad sobre mejora de la calidad. – Innovaciones curriculares y reestructuración de los estudios de Medicina, Farmacia, Derecho, Químicas y Teología. – Realización de un portafolios individual.
Office for Educational Development Universidad de Limburg (Bélgica) < http://www.luc.ac.be >	Destaca entre sus Actividades: Apoyo a profesores abordando 4 aspectos: – Formación y comunicación de expertos (por ejemplo, trabajo en red, centros de documentación, páginas web, colaboración con otros centros). – Apoyo a las personas que trabajan en desarrollo educativo. – Proyectos, tareas – Desarrollo de nuestro propio programa
Organisational and Staff Development Services (OSDS) Universidad de Western Australia http://www.csd.uwa.edu.au/osds/	Entre sus objetivos destaca el apoyo a las iniciativas sobre docencia y aprendizaje; la facilitación de un acercamiento al desarrollo de una docencia y aprendizaje flexible con facultades y departamentos y el apoyo al desarrollo organizativo, por ejemplo, planes estratégicos en facultades o unidades organizativas. Una de sus actividades se define como consultoría para unidades de trabajo, facultades y departamentos.

6.1 El programa de formación de noveles de la universidad de Sevilla

Partiendo de los conceptos de formación y asesoramiento que hemos venido desarrollando, y conociendo cómo son cada vez más frecuentes los programas de iniciación a la práctica docente cuya finalidad primordial es la de asesorar a los nuevos profesores en sus primeros años en la profesión (Benedito, 1995; Greene y Campbell, 1993; Mayor y Sánchez, 2000) nos propusimos diseñar y desarrollar en la Universidad de Sevilla un programa formativo que vinculara formación y contexto de trabajo, es decir, un programa que ayudase a los profesores noveles a adquirir destrezas como docentes en el contexto de su propio Departamento. Varias fueron las **premisas** sobre las que construimos este programa formativo destinado a profesores principiantes de Universidad:

- a) Atendimos a las necesidades específicas de cada uno de los profesores implicados.
- b) Potenciamos la formación en el contexto de trabajo, recuperando el aprendizaje de colegas con más experiencia.
- c) Planteamos una estructura flexible y que combinase diferentes tipos de actividades (presenciales/no presenciales, bien ligadas a la idea tradicional de seminario o ligada al taller y a actividades que se pudiesen llevar a cabo por los equipos de trabajo en función de sus intereses y demandas particulares, actividades en equipo e individuales, actividades con diferentes metodologías así como diferentes estrategias de análisis de la práctica.
- d) Exigimos a los participantes que fuesen protagonistas reales de su propio aprendizaje, para lo que diseñamos un programa muy autónomo.
- e) Solicitamos que la participación fuese voluntaria y dejamos plena libertad para la constitución de los equipos docentes.
- f) Consideramos el análisis y la reflexión sobre la práctica el hilo conductor del programa. Esta actividad principal fue canalizada a través de dos vías:
 1. El trabajo de los docentes principiantes en Talleres de análisis.
 2. El trabajo de los docentes principiantes con profesores que ya gozan de cierta experiencia y que denominamos Mentores.

El programa va dirigido a docentes universitarios que lleven como máximo tres años de docencia universitaria, incluyéndose profesores ayudantes,

profesores asociados y becarios. Este proyecto ha pretendido fomentar la creación de grupos de formación (denominados equipos docentes), surgidos en el entorno de los departamentos, y que estén compuestos por un profesor mentor o profesor con más de cinco años de experiencia y varios profesores principiantes (entre tres y cinco). Hasta la fecha (curso 2006-07) han participado 576 profesores noveles y 176 profesores mentores, ambos de un total de 49 Departamentos de la Universidad de Sevilla.²³

Los objetivos de nuestro programa se detallan a continuación, destacando los destinados a noveles y a mentores y destacando aquellos que comparan ambos:

Objetivos	
Principiantes	Mentores
<ul style="list-style-type: none"> – Ser conscientes de las necesidades docentes, identificadas por los alumnos, por los colegas y autopercebidas. – Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente, analizando los modelos básicos de enseñanza. – Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes. – Valorar las aportaciones y críticas de otros compañeros como contribuciones a una mejora de las competencias docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar un repertorio de destrezas y habilidades asesoras –utilizando los Ciclos de Mejora como estrategia básica de trabajo dirigido a los profesores con experiencia, que actuarán como tutores/mentores. – Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente, analizando los modelos básicos de enseñanza.
<ul style="list-style-type: none"> – Potenciar en el seno de los departamentos la formación de equipos docentes que desarrollen estrategias de formación colaborativas. – Intensificar las oportunidades de conversar e intercambiar experiencias docentes con otros compañeros. – Considerar las observaciones y/o grabaciones de vídeo de las sesiones de clase como actividades habituales de las que se obtienen aprendizajes profesionales significativos. – Valorar y habilitar un tiempo de formación basado en la reflexión. 	

En la figura 1 se presentan en síntesis los componentes del programa.

Los profesores mentores, junto a sus profesores principiantes, forman los denominados **equipos docentes**. Estos grupos de formación están destinados a recibir apoyo didáctico y formativo para facilitar su desarrollo, de forma que, por una parte los mentores y por otra los profesores principiantes asistan a sesiones de formación (Sesiones Presenciales o Seminarios Temáticos) independientes y referidas a aspectos didácticos (observación, análisis de clases,

23. La Universidad de Sevilla cuenta en la actualidad con un total de 67.147 alumnos que cursan estudios en 43 centros (Facultades y Escuelas Universitarias) y alrededor de 3.000 profesores que pertenecen a 105 Departamentos.



Figura 1.

lección magistral, aprendizaje de los alumnos, tutorías, medios audiovisuales, etc.) para los noveles y relacionada con aspectos del asesoramiento (estrategias de asesoramiento, instrumentos de evaluación, etc.) para los profesores mentores. En cuanto a la temporalización, los seminarios dirigidos a profesores mentores tiene una duración de 12 horas, distribuidas en 4 sesiones de 3 horas cada una y los seminarios dirigidos a profesores noveles tiene una duración de 21 horas distribuidas en 7 sesiones de 3 horas cada una. Debemos señalar que como innovación algunas sesiones de los noveles se han desarrollado en la edición del curso 2006-07 on-line desde la plataforma WEB-CT que posee la Universidad de Sevilla.

Las **estrategias básicas de formación** que se utiliza en dicho programa son:

1) Los Seminarios temáticos, los Ciclos de Mejora, y Los Talleres de Análisis. Como bien se dibuja en la gráfica existe una relación permanente de observación y análisis de las actuaciones docentes mutua entre los noveles o bien entre noveles y mentores. Los noveles asisten a las clases de los mentores y viceversa, en los momentos que ellos mismos consideran oportuno. Estos

análisis sirven de fundamento y debate en los Talleres de Análisis y/o en los Ciclos de Mejora. El contenido que se trabaja mediante estas estrategias puede provenir de varias fuentes: de intereses y preocupaciones de/los propio/s interesado/s; de la evaluación previa que se les hace a los profesores a través de sus alumnos y que determinan focos deficientes o problemas que se deben mejorar; de la conceptualización teórica/práctica que se trabaja en los Seminarios temáticos; y finalmente también puede provenir del análisis de las propias actuaciones docentes a través de las grabaciones de vídeo. En base a ello, el profesor individualmente y/o en el equipo docente comienza un proyecto de innovación docente que pretende en definitiva la mejora profesional.

2) Los Ciclos de Mejora se entienden como una estrategia de apoyo colaborativo que tiende a propiciar –de manera cíclica– momentos de reflexión sobre la propia práctica profesional, así como sobre las teorías implícitas de enseñanza partiendo del trabajo conjunto y la crítica compartida. Aunque es frecuentemente utilizada en la formación de profesores principiantes (Huling-Austin, 1990 y Mayor, 1995), no debe entenderse como un mero proceso de seguimiento o control de la actuación profesional, sino como una actuación dirigida al mutuo enriquecimiento de los participantes. En el ciclo de supervisión y mejora se distinguen cuatro etapas, en las que asesores y profesores encuentran cometidos específicos. Así, la supervisión se diversifica en una serie de fases en las que se identifican las intenciones de enseñanza, se observa y recoge información sobre algunos aspectos en concreto y se analiza esa información para comprender y dar sentido a ese contenido.

3) Los Talleres de Análisis los entendemos como grupos de profesores que se constituyen como unidades de trabajo colaborativo, donde el eje fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente. Molina (2001) apunta que en este tipo de asesoramiento se pasa de un enfoque jerárquico a uno horizontal y democrático, el cual requiere que los profesores asuman responsabilidad en su desarrollo profesional y que otros compañeros les ayuden a autodirigirse y autoevaluarse. Es por tanto una visión constructivista y centrada en el profesor. «No es un proceso controlador, se apoya en la confianza, facilita el aprendizaje mutuo y refuerza el desarrollo dirigido a trabajar con otros. Es un medio de mantener una experiencia valiosa para evitar que se llegue a caer en la rutina, anima a los profesores a aprender acerca del arte de enseñar [de] y [con] sus colegas. Los compañeros asesores deben asumir amplias responsabilidades para proporcionar retroalimentación crítica, desafío y apoyo al colega elegido, así como examinar y evaluar su propio desempeño» (p. 333).

Seguidamente vamos a profundizar en las dificultades y virtualidades del programa con el objetivo de matizar sus características.

6.2 Principales dificultades detectadas a lo largo del programa

Durante las diferentes ediciones de este programa de formación para profesores noveles universitarios hemos venido realizando periódicamente sesiones de seguimiento y evaluaciones que nos han permitido ir modificando edición tras edición y ajustarnos más a las necesidades y características de los participantes, intentando siempre que ello contribuyera a la mejora del propio programa. En el siguiente cuadro sintetizamos estas apreciaciones en función de diferentes tópicos.

Estas evaluaciones nos han puesto de manifiesto que una de las principales dificultades que plantean los profesores implicados en el proceso reside en la escasez de tiempo para dedicarlo a las tareas propias del proceso de formación. La formación de profesores noveles no goza aún del prestigio de otras tareas que se llevan a cabo en la vida universitaria y por lo tanto queda relegada a un segundo plano. Y aunque la toma de conciencia en torno a la necesidad de considerar a la docencia como una actividad fundamental en el desarrollo profesional del profesor universitario es cada vez mayor, los medios que la administración proporciona para que sea una realidad esa importancia docente no acaban de consolidarse. En consecuencia, se estima que es muy oportuno poner en marcha programas formativos destinados al desarrollo profesional de los profesores noveles, pero no se dota de la infraestructura ni de los medios necesarios para que dichos programas lleguen a buen puerto. Se podría liberar a los profesores principiantes y mentores de tareas y compromisos departamentales que podrían destinar a trabajar juntos y con otros profesores principiantes en la coordinación de materias, elaboración de programas, diseño de materiales tanto de sesiones teóricas como prácticas, etc.

Por otra parte, un programa de las características del que aquí hemos presentado necesita de una infraestructura básica que le otorgue cobertura a la puesta en marcha de programas de asesoramiento (grabación de clases, vaciado de cuestionarios, etc.). Igualmente se requiere la disponibilidad de espacios físicos y temporales disponibles para poder dedicarlos a la formación; cuando estas condiciones fallan, los profesores empiezan a encontrar dificultades.

En segundo lugar, y muy ligado a este problema del tiempo destinado a la formación, aparece el tema de los incentivos. Hasta ahora los profesores implicados en programas formativos lo hacen por puro altruismo, compromiso y responsabilidad personal. La implicación en estos programas formativos no otorga ningún reconocimiento oficial con la entidad suficiente como para que sea un mérito valorado, por ejemplo, en la promoción profesional. Además, los profesores mentores también entregan parte de su tiempo y su disponibilidad por pura generosidad y altruismo a fin de contribuir a la formación de sus colegas. Por tanto, tal y como se presentan las situaciones y atendiendo a las características que hemos comentado, hay que contar con un alto grado de interés y motivación de los participantes para que realmente la relación de asesoramiento sea un éxito.

Puede ser también considerada como una dificultad la pertenencia del mentor a un área de conocimiento y el/los profesor/es principiante/s a otra distinta. La relación de asesoramiento, según nuestra experiencia, funciona mejor y proporciona mejores resultados (satisfacción, progresos, consecución de objetivos) preferentemente cuando los miembros del equipo pertenecen a la misma área e incluso mejor si imparten la misma disciplina.

6.3 Consecuencias del programa

En general y según la experiencia nos ha venido demostrando, todo proceso de formación está condicionado e influido por factores que lo potencian o lo agotan. De ahí que nos detengamos en señalar algunas variables que estimamos han de ser consideradas en cualquier proceso formativo de estas características que se ponga en marcha en nuestras instituciones universitarias:

- La participación debe ser un acto voluntario.
- Los incentivos (intelectual, emocional y social) son un elemento a tener en cuenta. Se entiende que un incentivo es un estímulo externo que provoca los motivos profesionales, para que voluntariamente los docentes universitarios generen un proceso de mejora docente, investigadora y de gestión en el ámbito institucional donde realizan su labor.
- El contexto de aplicación debe ser el departamento o la facultad.
- Las mejoras deben ir dirigidas al profesor como individuo, al equipo del profesor, al Departamento como estructura funcional y a la institución Universitaria como contexto sociocultural.

- Mejorar las condiciones de trabajo significa crear un clima de mejora.
- Habilitar tiempo de formación en la reflexión.

La consecuencia más inmediata de este planteamiento significa que los programas de formación del profesorado universitario requieren un compromiso institucional serio que estimule la participación de los docentes.

Para concluir podemos constatar que en términos generales:

1. Los profesores universitarios requieren, para su mejora como docentes, de apoyos y asesoramiento específico de otros colegas con más experiencia profesional y determinada formación didáctica.
2. Las unidades organizativas básicas de la universidad, como son los departamentos, y como complemento la propia facultad, proporcionan un espacio de colaboración adecuado para el desarrollo profesional del profesorado.
3. La eficacia del asesoramiento curricular y didáctico aumenta significativamente cuando el asesor es de la misma área de conocimiento que el profesor asesorado, y ha recibido una formación específica en estrategias didácticas y de apoyo a colegas.

Los programas de formación para profesores centrados en el asesoramiento colaborativo, contribuyen eficazmente a la mejora de la calidad educativa en las instituciones universitarias.

7. Conclusiones

El reto del cambio, señala Gairín (2003, p. 137), supone:

combinar acciones formativas, procesos de investigación y desarrollo de estructuras de apoyo, exige una mayor apertura a nuevas formas docentes, un compromiso con las nuevas tecnologías, un aumento de la capacidad de autocrítica individual y colectiva, mayor autonomía profesional y mayor control social [...] De particular importancia para la innovación es la potenciación de los equipos docentes como manera de superar la balcanización de los profesores.

En los trabajos de Mayor y Sánchez (2000) se potencia la figura de estos equipos docentes como una estrategia de formación colaborativa y reflexiva.

Desde este planteamiento colectivo de la innovación es necesario entender nuevas estructuras organizativas y por tanto la unidad departamental debe combinarse con otros escenarios donde se analice la práctica docente y el trabajo de los profesores revierta «realmente» en mejorar la calidad docente; donde el trabajo colaborativo supere al individual; donde la libertad de cátedra tenga un sentido enriquecedor y no de exclusión; y donde se cuente con el apoyo de las autoridades académicas potenciando, financiando y reconociendo los procesos de formación desarrollados por los profesores.

A partir de los hallazgos de algunos estudios e investigaciones en este campo, de las experiencias en otros contextos, las referencias teóricas y las reflexiones sobre el caso estudiado, proponemos algunas premisas y varias estrategias a considerar en la formación del profesorado universitario novel:

- Las autoridades de la universidad deben reconocer la urgencia de la formación integral del profesorado. Crear en el departamento o en los centros las condiciones administrativas y tecnológicas para garantizar la mejora de la docencia y la formación del profesorado. En principio, otorgando la misma importancia a la enseñanza y a la investigación, creando redes de colaboración para el conocimiento e intercambio, tanto para el desarrollo disciplinar, como para las innovaciones didácticas y curriculares.
- Deben elaborarse en los centros programas integrales de formación a partir del perfil del docente universitario y las necesidades y expectativas detectadas. Los programas deben ser flexibles y abiertos, de tal manera que permitan aprovechar las ofertas y recursos ofrecidos por otras instancias de la misma universidad u otras instituciones.
- Los profesores noveles han de participar activa pero voluntariamente en la planificación, desarrollo y evaluación de tal programa. Su implicación debe basarse, en una decisión personal, condición *sine qua non* para el éxito de cualquier proyecto.
- Implementar la figura del profesor tutor, también llamado mentor o asesor. Será un profesor con formación pedagógica del mismo departamento, poseedor de: experiencia docente, habilidad en la gestión de clase, disciplina, capacidad comunicativa, actualizado y con cualidades personales como paciencia, tolerancia y flexibilidad. Su función pedagógica será acompañar al profesor principiante en sus primeros años

de actuación profesional con el propósito de asesorarle didáctica y personalmente, constituyéndose como un significativo apoyo. Sus tareas estarán orientadas a atender las necesidades emocionales, sociales e intelectuales de los profesores principiantes.

- Sensibilizar y corresponsabilizar al profesorado de la importancia de su propia formación. La oferta de actividades debe ser variada y sugerente con el fin de que cada profesor pueda encontrar, de algún modo, sus necesidades de formación atendidas.
- El programa de formación del profesorado novel debe combinar diferentes estrategias formativas de corte constructivista, de manera que la reflexión sobre la práctica sea el eje conductor.
- A los profesores principiantes debe asignárseles una carga horaria razonable, con el fin de garantizarles el tiempo para integrarse satisfactoriamente a las actividades de formación, investigación y extensión.
- Los departamentos deben propiciar la creación de redes de apoyo de profesores principiantes, a través del correo electrónico, del contacto personal, grupal e individual, con el objeto de proporcionarles apoyo emocional y técnico.

CAPÍTULO 6

Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina

MARCELA B. ZEBALLOS. Universidad Tecnológica Nacional. Argentina

1. Introducción

La estructura de la sociedad, cada vez más variada y diversa, está presentando a la educación importantes desafíos relacionados con la igualdad de oportunidades, el acceso a los distintos niveles educativos y la diversidad que presentan las alumnas y los alumnos tanto por su estructura personal como por el medio sociocultural y económico del que proceden.

Los cambios sociales, económicos, políticos, culturales, tecnológicos, etc. están modificando profundamente el tejido sociorelacional y la población escolar. Por lo anteriormente mencionado los profesores y las profesoras que recién se inician en la docencia a la hora de enseñar en contextos complejos deberían poseer el conocimiento del contexto sociocultural, la actitud de mantener la mente abierta a posibles soluciones acordes al contexto, la destreza para reflexionar y hacer una evaluación personal utilizando habilidades de pensamiento estratégico que implican la organización del propio conocimiento y del pensamiento. Pero, aunque señalamos estos tipos de conocimientos, hay que destacar que la formación que reciben los futuros docentes se fundamenta en la utilización del conocimiento dentro del contexto académico (De Vicente, Moral y Pérez, 1993). Se le da mucha importancia a la adquisición de teoría y poca atención a ayudar a los estudiantes a aplicarla. El conocimiento que se adquiere en el Instituto Superior de Formación Docente debería ser usado

en los tres contextos. Según Eraut (1994), el conocimiento práctico puede ser usado en distintas formas, llevando a cabo procesos de:

- **Replicación:** este tipo de conocimiento es usado en la escuela y en la educación superior. El conocimiento que proviene de los libros no necesita ningún tipo de reorganización especial para ser utilizado, sólo necesita ser replicado tal cual en clase.
- **Aplicación:** este modelo busca una sencilla aplicación y utilización del conocimiento recibido en distintos escenarios. Debido a que la base de aplicación requiere que el conocimiento sea utilizado en distintos contextos, se requiere algo más que una simple replicación.
- **Interpretación:** aquí empieza a utilizarse el término comprensión, que es la base del conocimiento profesional. Los conceptos, las teorías y las disciplinas proporcionan caminos para construir la comprensión, haciendo un uso interpretativo de este conocimiento.
- **Asociación:** el conocimiento de uso asociativo es considerado intuitivo, semi-inconsciente e implica la utilización de metáforas. Este modo de conocimiento sirve para transportar la teoría a la práctica mediante imágenes.

La enseñanza es una actividad compleja donde la aplicación o la replicación de simples principios no fundamenta la buena práctica. Es preciso señalar que la teoría debe ser interpretada para poder utilizarla. Además hay que tener en cuenta que no se puede interpretar la teoría si el profesor no comprende el contexto donde va a ser utilizada.

Los profesores principiantes se insertan en las comunidades educativas con creencias arraigadas fruto de su biografía personal. Este bagaje de conocimientos incluye: conceptos teóricos adquiridos en los institutos de formación docente; experiencias relacionadas con las competencias pedagógicas y relacionadas también con las escuelas cuando ellos eran alumnos. Los profesores saben las acciones que realizan, pero a veces no son conscientes de las teorías que justifican su práctica docente, es importante que los profesores principiantes reflexionen sobre sus creencias y teorías que fundamentan sus acciones. Como conclusión, se debería analizar que la práctica educativa no se nutre solamente de la perspectiva pedagógica, ya que entran en juego diversas variables muy importantes como las políticas, las organizacionales y las contextuales.

Esta realidad provoca un golpe en la toma de conciencia cuando se enfrentan las diferentes lógicas a la hora de la intervención docente: la que traen

los recién egresados de los institutos de formación docente y las que encuentran a la hora de la actividad; logrando, y esta es la significancia esencial, un sustancial desequilibrio de las creencias, fruto de las problemáticas halladas en la práctica cotidiana. Indudablemente el golpe que provoca el encuentro con la realidad es muy duro.

En tanto que no se generen espacios de encuentro para escuchar y reflexionar sobre las creencias de los profesores principiantes, éstas operarán desde lo implícito. Hacer conscientes las creencias permite enriquecer las intervenciones que se realizan. En esto radica la toma de consciencia, es decir, la oportunidad de pasar de una decisión tomada mecánicamente a una decisión sostenida en la indagación y de esta manera la toma de consciencia ayudará a una práctica consciente en la decisión de cómo y por qué se enseña de determinada manera. Es importante advertir que la socialización laboral enriquece las creencias, por lo tanto, será necesario instalar la cultura del cuestionamiento.

Por todo lo expuesto, surge la necesidad de diseñar Programas de acompañamiento a profesores principiantes. Autores como Koestsier y Wubbels (1995), hacen hincapié en el «shock con la realidad» que experimentan los profesores principiantes en su primer año de trabajo, como ya han destacado Corcoran (1981) y Veenman (1984). Los profesores principiantes sienten un gran vacío provocado por las contradicciones percibidas entre sus ideales de enseñanza y la realidad de los contextos en donde se desempeñarán.

El Programa de acompañamiento a profesores principiantes que se presenta a continuación surge de las conclusiones de la tesis doctoral titulada: «Problemáticas y creencias de los profesores principiantes en el primer cordón urbano de la Provincia de Buenos Aires», dirigida por el Doctor Juan Carlos Tójar Hurtado en la Universidad de Málaga, 2006.

2. Justificación del programa

Los profesores principiantes trabajan en un contexto institucional que presenta unas normativas y características determinadas. En cada escuela existe una cultura institucional, compuesta por una serie de concepciones que son asumidas y compartidas por los miembros de la organización educativa. Los factores contextuales, las políticas educativas y la cultura escolar determinan el desarrollo profesional. Desde este programa se entiende por inducción al proceso de socialización (Lortie, 1975 y Lacey, 1995) en donde la enseñanza no es concebida solamente desde un punto de vista técnico sino desde una concep-

ción más amplia, de esta manera se considera a la inducción como un proceso social donde la enseñanza tiene como fin último la transmisión de valores democráticos, de igualdad y de justicia. Por tanto, el presente programa de acompañamiento se focalizará en las actitudes, la comprensión y las creencias con respecto a la enseñanza y al aprendizaje. Marcelo (1991), considera que para que se produzcan cambios, a nivel de creencias o a nivel de la práctica de enseñanza, los profesores necesitan un ambiente de apoyo mutuo y de asesoramiento que les permita afianzar las propuestas de cambio.

El Programa de acompañamiento parte de las siguientes premisas:

- Los profesores son aprendices adultos que aprenden si sienten la necesidad de hacerlo.
- Considerar a la escuela como una unidad básica de cambio. La escuela es el único lugar en donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza.
- El ambiente de trabajo en la escuela influye en el éxito de las relaciones de ayuda y de mentorización.
- Es de suma importancia la actitud del profesor principiante, ya que debe tomar consciencia de que él es un principiante que debe esforzarse para comenzar a ser un profesional
- El papel central del director en la inducción de los profesores principiantes es muy importante pues es él quien puede propiciar una actitud favorable dentro de la institución educativa con respecto a los programas de acompañamiento.
- La organización de la escuela debe proporcionar un tiempo disponible para la inducción, planificada como una actividad más dentro de la escuela. Debe existir un espacio de encuentro para la reflexión conjunta entre directivos, profesores, coordinadores del programa y los profesores mentores para producir el crecimiento y desarrollo de los profesores principiantes.
- La inclusión del Programa de acompañamiento en el Proyecto Pedagógico de la escuela.
- La articulación entre el Instituto Superior de Formación Docente y las escuelas en donde se desempeñan los profesores principiantes.

2.1 Datos del problema

En la Escuela de Educación Técnica n°1 de una localidad perteneciente a la Provincia de Buenos Aires, la deserción, el abandono, la sobreedad de los alumnos, las adicciones y los problemas de disciplina son algunos de los inconvenientes que marcan la vida escolar de los alumnos. Las diversas problemáticas que deben enfrentar los profesores principiantes son las siguientes:

Problemas de conducta

El problema que atraviesa la escuela es la convivencia. Se traduce en problemas de disciplina, agudizados cuando los adolescentes traen pautas de conductas no habituales a la institución. La disciplina es uno de los aspectos fundamentales del Proyecto Pedagógico de esta institución y generalmente es considerada ajena al dominio escolar, se interpreta como consecuencia de los alumnos, de las familias y de las zonas en donde viven los estudiantes. Esta preocupación, según los profesores principiantes, se relaciona con varios factores, entre ellos: el ambiente familiar, las características socioeconómicas de los alumnos, la violencia familiar, las matrices vinculares de los alumnos y la relación con el profesor.

Las adicciones en los adolescentes

El problema de la droga y el alcohol en estos contextos alcanza a todos. Sin embargo, es preciso enfocar esta problemática en toda su complejidad y advertir que únicamente un abordaje integral, en el seno de la comunidad y con la participación activa de los principales actores sociales, proporciona alguna chance de éxito. La escuela no es solo un lugar donde se adquieren aprendizajes conceptuales, sino que sirve también para adquirir aprendizajes relacionados con la conducta social, aprendizajes afectivos y actitudinales que son necesarios para enfrentarse adecuadamente para enfrentar las adicciones.

La atención a la diversidad sociocultural

La diversidad sociocultural ha emergido y se ha incorporado en los sistemas educativos. La presencia de colectivos inmigrantes en la sociedad está modificando seriamente los presupuestos de una formación monocultural que tendía a homogeneizar los planteamientos de una realidad multicultural.

El rendimiento escolar

El rendimiento escolar adquiere diversos significados según la representación que se tenga de él. Los efectos formales del bajo rendimiento serían la repe-

tición de curso, la derivación al Equipo de orientación y el impedimento de estos alumnos para ingresar en escuelas más exigentes. Los profesores principiantes transfieren la responsabilidad del bajo rendimiento a la clase social y a la desatención de la familia.

La relación con las familias

En las entrevistas realizadas a los profesores principiantes las familias son percibidas como ausentes e indiferentes en lo que respecta a la educación de sus hijos. Son descritas como poco comprometidas con las necesidades de sus hijos. También se explicita y se cuestiona la delegación a la escuela de tareas exclusivas de la familia.

Demandas relacionadas con las condiciones de trabajo

Muchos profesores que se inician en la docencia comienzan a trabajar en contextos de gran complejidad, esto supone la movilización de saberes y competencias que necesariamente se adquieren a través de la experiencia y la formación especializada, condiciones difíciles de encontrar en docentes jóvenes y recién titulados. Esta tendencia a iniciar sin ningún tipo de acompañamiento o apoyo, no contribuye al logro de los objetivos de equidad en materia de oportunidades de aprendizaje y tampoco contribuye a un conocimiento lógico de la carrera profesional. Villar (1990) y Marcelo (1993) consideran en sus trabajos que, en la formación y el desarrollo del profesorado, es necesario que se profundice en la cultura profesional del profesor y en las condiciones en las que se lleva a cabo la profesión de la enseñanza.

La culpabilidad

La culpabilidad es una característica de la vida emocional de los profesores principiantes llegando en algunos casos a ser improductiva y en otras ocasiones suele desencadenarse el abandono de la profesión. Se pueden destacar algunos elementos constructores del sentimiento de culpabilidad de los profesores principiantes de la Escuela de Educación Técnica nº1: compromisos muy exigentes, la rendición de cuenta, la ausencia de habilidades y estrategias para resolver los problemas áulicos, y las presiones por no poder cumplir determinadas tareas en un tiempo establecido.

Aislamiento

Aunque las propuestas de trabajo colaborativo en la enseñanza son cada vez más frecuentes, chocan con la realidad, ya que los profesores principiantes en

esta institución trabajan solos. La falta de disposición para trabajar colaborativamente es un refugio de las inseguridades profesionales. Este individualismo pareciera estar provocado por las estructuras organizacionales y por horarios de clase pocos flexibles que no permiten la relación con otros profesores principiantes. Hargreaves (1994) sigue destacando el carácter individualista entre los profesores, lejos de la observación y la crítica, con una gran resistencia a compartir problemas profesionales debido al miedo a parecer incompetentes. Podemos observar que a veces la colaboración entre profesores es forzada o artificial. La colaboración entre profesores principiantes es a veces obligatoria, no voluntaria, limitada en tiempo y espacios y a proyectos ya determinados.

Los primeros años como profesores

Generalmente cuando los profesores principiantes inician su profesión en una escuela, existe una serie de demandas que le indican el tipo de rol que deben cumplir. A continuación presentamos las manifestaciones de los profesores principiantes de la Escuela de Educación.

Técnica n° 1 con respecto a la descripción de sus primeros años como profesor.

Emocional	Social y psicológico	Personal e intelectual
Satisfacción	Replanteo del rol	Cambio en las creencias
Alegria	Choque con la realidad	Desafío
Entusiasmo	Confirmar la profesión	Aprendizaje continuo
Desilusión		
Angustia		

En los principios de la profesión la enseñanza es vista como compleja y desafiante, ya que las primeras experiencias parecen a veces ser una cuestión de supervivencia.

3. Idea rectora y objetivos del programa

Los objetivos del Programa se concretaron teniendo en cuenta las necesidades de los profesores principiantes y las características concretas de la escuela en donde se llevará a cabo el programa. Destacamos que se fueron ajustando en todo momento los objetivos del Programa a los planteados por la escuela para el desarrollo profesional de sus profesores.

Idea rectora

Desarrollar un profesional autónomo, reflexivo, creativo y crítico, capaz de trabajar en equipo.

El aprendizaje basado en problemas es el más apropiado para aprender a reflexionar críticamente y es la base en la que se fundamenta todo proceso reflexivo, la Psicología Cognitiva destaca el componente «creatividad» como un elemento más para aprender a reflexionar críticamente.

Objetivos

El profesor no sólo puede ser un técnico de la enseñanza, también debe ser un profesor conciente, investigador, productor de conocimiento y artista. Cabe destacar que unido el desarrollo individual del profesor está relacionado al desarrollo de la escuela, con lo cual podríamos decir que un desarrollo profesional completo sería la unión entre el desarrollo de los profesores y el desarrollo de las organizaciones y de esta manera concluir en el cambio y la innovación.

A partir de lo antes mencionado expresaremos los objetivos del programa:

- a) Recoger y analizar las demandas de los profesores principiantes.
- b) Fomentar la reflexión y el pensamiento crítico y creativo como elemento fundamental en la formación de los profesores principiantes.
- c) Lograr la internalización de criterios para detectar problemas, analizarlos de la manera más amplia posible para poder tomar decisiones.
- d) Diseñar y aplicar distintas estrategias de intervención áulica.
- e) Aprender a trabajar de manera colaborativa.
- f) Modificar creencias, hábitos a través de la aplicación de estrategias de mejora.
- g) Desarrollar procesos de cambio, innovación e investigación en el aula y a nivel institucional.
- h) Desarrollar la interactividad del aprendizaje con las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- i) Diseñar materiales, recursos didácticos y la sistematización de experiencias y relatos en el marco de la innovación educativa.

4. Estructura y componentes del Programa

4.1 Estructura orgánica

El Instituto Superior de Formación Docente asume que el aprendizaje final de cómo enseñar, cómo relacionarse y cómo enfrentar la diversidad y las situaciones complejas es fruto de la socialización laboral. La presente institución trata continuamente de realizar una tarea de análisis prospectivo para intentar definir aquellos escenarios en los que seguramente sus egresados se desempeñarán, desarrollando mentalidades flexibles y despiertas, atentas a esa inmediata formación. En definitiva, el Instituto Formador se va retroalimentando del Programa de acompañamiento a profesores principiantes para:

- a) Monitorear el desempeño de sus egresados y realizar modificaciones en su Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular.
- b) Generar dispositivos para lograr amortiguar en sus estudiantes y egresados ese encuentro con la realidad aunque ésta será, en definitiva, la generadora de las nuevas creencias.
- c) Replantear las cuestiones relativas a la utilidad del conocimiento aplicado a los problemas de la práctica de la enseñanza.
- d) Plantear un enfoque de asesoramiento de colaboración crítica centrado en la mejora de la escuela. La relación asesora emerge de una iniciativa tanto de los profesores como de la institución formadora, y de la Escuela de Educación Técnica.
- e) Desarrollar, participar y colaborar a través del trabajo en red con las distintas escuelas de la zona en el desarrollo de proyectos de investigación y proyectos de extensión comunitaria que tenga como finalidad el mejor conocimiento de la realidad educativa.
- f) Publicación del análisis de experiencias llevadas a cabo en articulación con las escuelas de la zona.

Escuela de Educación Técnica

El elemento esencial para que se lleve a cabo el acompañamiento a profesores principiantes es que en la institución educativa se cumplan ciertos requisitos fundamentales: la comunicación y la conversación a través de comunidades de aprendizaje, el liderazgo por parte del director y la organización del tiempo.

Comunidades de aprendizaje favorecedoras de la comunicación y de la conversación

La implementación del Programa en la Escuela de Educación Técnica se realizó en un contexto en donde se destacó a la conversación como estrategia reflexiva entre los profesores principiantes. De esta manera se proporcionaron las oportunidades para que los profesores principiantes interactuaran con otros, compartieran y desarrollaran un trabajo colaborativo. Cabe destacar que durante la implementación del programa se estableció un buen canal de comunicación entre los miembros implicados en el proyecto. Para conseguir una colaboración exitosa, tanto el director del programa como el director de la escuela y el profesor mentor debieron aprender a trabajar con los profesores principiantes como si fueran compañeros y asegurando que su trabajo fuera de apoyo más que interferir en las decisiones de los profesores.

El liderazgo

Generalmente los conceptos tradicionales de liderazgo han estado referidos a conceptos como los de influencia y direccionalidad, para explicar el poder del líder escolar. (Reitzung, 1994). Pero actualmente, el papel del líder es dar poder a los profesores para que evalúen sus metas y reflexionen sobre en qué condiciones estas metas son útiles. En esta escuela se consideró en todo momento a los profesores principiantes como adultos que pueden trabajar juntos en una comunidad para construir significados y el conocimiento, además de la idea de fomentar el desarrollo de una cultura común como elemento primordial del desarrollo profesional de los profesores principiantes. Encontramos que en la escuela debe existir el liderazgo transformacional. Así, este trabajo sitúa el liderazgo transformacional dentro del concepto de capacidad innovadora de la escuela, la cual es definida por la capacidad de llevar a cabo las innovaciones iniciadas por la escuela o por las reformas educativas.

Para llevar a cabo el presente proyecto de acompañamiento a profesores principiantes, el director de la escuela adoptó los siguientes roles:

- a) Tomó conciencia de las creencias personales.
- b) Desarrolló procesos de toma de decisiones colaborativas.
- c) Proporcionó información.
- d) Cultivó redes de relaciones.

Disponibilidad del tiempo

El tiempo fue uno de los factores críticos durante la implementación del programa. La enseñanza es una profesión en la que resulta muy difícil encontrar el tiempo para que los profesores principiantes reflexionen de forma colaborativa. Ante esta situación el director de la escuela arbitró los medios para redistribuir el tiempo del acompañamiento a profesores principiantes durante el ciclo escolar para que los profesores reflexionen sobre sus prácticas. Para tal motivo el director organizó y distribuyó el tiempo de la siguiente manera. Su posicionamiento era que los profesores principiantes debían ser acompañados durante los días que asistían al establecimiento. Para ello destinó al grupo de preceptoras para que acompañaran a los distintos cursos mientras los profesores principiantes eran orientados por la directora del programa y por el profesor mentor.

Sistema combinado de la relación entre la escuela y el Instituto Superior de Formación Docente

La Escuela de Educación Técnica proporcionó el contexto específico en la cual los profesores principiantes desarrollan sus habilidades profesionales. El Instituto Superior de Formación Docente proporcionó el espacio para comparar y contrastar las experiencias que se obtienen en el contexto real de la escuela. Además, el Instituto de Formación proporcionó el armazón teórico desde el cual los profesores principiantes pudieran desarrollar la comprensión crítica de la escuela y las experiencias que iban teniendo durante sus primeros períodos.

El proceso de colaboración entre el Instituto Superior de Formación Docente y la escuela supuso algo más que una mera colaboración, pues supuso una nueva concepción de responsabilidad con respecto a los programas de acompañamiento a profesores principiantes.

El tipo de relación que se dio durante el Programa entre la directora del mismo, el profesor mentor, el director y los profesores principiantes se fue modificando dejando de lado la relación de tipo superficial, para entenderla como una relación auténtica, convirtiéndose en verdaderos equipos de trabajo en donde el objetivo fue el aprendizaje de todas las personas que participaron en el programa.

El profesor mentor

El profesor mentor del presente programa fue seleccionado con los siguientes criterios:

- Poseer respeto y reconocimiento por parte de sus compañeros de trabajo.
- Trabajar como profesor en la escuela del nivel secundario y en los institutos de formación docente.
- Demostrar que a los estudiantes a los que se les enseña consiguen generar un buen clima áulico y un nivel alto de rendimiento.
- Demostrar habilidad para enseñar a estudiantes con distintos niveles de aprendizaje, y para tratar con alumnos que requieren una atención especial.
- Capacitarse permanentemente no sólo en la disciplina que dicta sino en la gestión del aula, temáticas organizacionales e investigación educativa.
- Participar de las reformas de la escuela.
- Poseer experiencia en la formación de profesores.

Marcelo (1993), haciendo referencia al trabajo de Gray y Gray (1985), nos habla de la evolución que se debe seguir en las relaciones entre el profesor mentor y los profesores principiantes. Partiendo de los distintos roles que puede adoptar el mentor (liderazgo, modelo, instructor, consejero), destaca que, al comienzo del proceso de asesoramiento, la responsabilidad para conducir el proceso recae sobre el mentor.

Las condiciones que influyeron en el proceso de mentorización fueron:

- **Factores contextuales:** las características del ambiente colaborativo en la escuela favoreció las relaciones de ayuda, si bien, el tiempo para realizar las reuniones fue escaso.
- **Proximidad del mentor y el principiante:** como primer paso, el profesor mentor y el profesor principiante construyeron su relación, en algunas ocasiones, dentro del salón de clase y en otras, a través de reuniones de intercambio. La proximidad fomentó la interacción personal.
- **Frecuencia y formas de encuentros:** en esta fase el profesor mentor y los profesores principiantes decidieron con qué frecuencia serían los encuentros para reflexionar e intervenir sobre las distintas problemáticas. Aquí se han discutido temas que realmente preocupaban a los profesores principiantes.

La dirección del programa

La función de la directora del programa fue:

- Establecer el puente entre el instituto formador y la Escuela de Educación Técnica.
- Mantener encuentros con los profesores principiantes para realizar entrevistas individuales.
- Generar espacios de encuentros para la reflexión.
- Monitorear el programa en su desarrollo y resultado, acompañada por los directivos de las instituciones implicadas y por el profesor mentor.
- Gestionar el blog diseñado especialmente para los profesores principiantes.
- Motivar a los profesores principiantes en momentos de desmotivación, monitorear el desarrollo del programa, y las actividades realizadas con el mentor.
- La implementación del seminario « La gestión áulica».
- Gestionar la comunicación asincrónica a través del correo electrónico.

Es de suma importancia la función del director del Programa. Poner en marcha un Programa de acompañamiento a profesores principiantes supone, en primer lugar, que el Instituto de Formación Docente y la escuela en donde se llevará a cabo el proyecto estén convencidos de su conveniencia y sensibilizados con su necesidad. Hoy se les pide a los profesores de los institutos de formación docente que sean educadores y formadores, por lo cual la actividad del director de programas ha de formar parte de manera inseparable de su trabajo como profesor. Sin dudas este cambio de rol de los profesores del nivel superior exige un esfuerzo personal de reflexión sobre la función docente, y el convencimiento sobre la necesidad de un cambio hacia la mejora y de preparación para aquellos aspectos como el diseño, la gestión y la evaluación de programas.

Hasta no hace mucho tiempo, la idea de un buen profesor de los institutos de formación docente estaba ligada a aquél que impartía una buena enseñanza. En cualquier instituto de formación docente la función del profesor requiere de tres competencias:

- Transmitir el conocimiento y desarrollar destrezas sobre una determinada parcela del saber (función instructiva).
- Contribuir a la búsqueda de nuevos saberes (función investigadora).
- Estimular la función de actitudes hacia la profesión.

Estas competencias suponen, como mínimo, ser especialista en el diseño y gestión de proyectos educativos, sentir curiosidad científica, respeto por el rigor metodológico y querer y saber ayudar a quien aprende. Pero no todos los profesores tienen en la misma medida las condiciones y características que debe tener un buen director de proyectos. Queremos remarcar que se trató de una función muy importante dentro del quehacer docente y de una tarea que, como todas, requiere ciertas cualidades personales y profesionales. Para conseguir estos conocimientos, para adquirir la preparación necesaria, los directores de proyectos necesitan trabajar en equipo, para aprender de la propia experiencia, del reciclaje continuo, de los cursos de formación y, sobre todo, tener una actitud constante de autoperfeccionamiento.

5. Enfoque metodológico

El programa de acompañamiento parte de la premisa de que el profesor es un aprendiz adulto competente que con ayuda, guía y apoyo puede cambiar su conducta. El programa tiene un desarrollo que abarca el período de dos años, utilizando el desarrollo colaborativo basado en la escuela. Durante el primer año el programa se basó en sesiones de instrucción de una hora por semana, acompañado del apoyo en habilidades tales como: organización y gestión de la clase, liderazgo educativo, roles de la función del profesor, contexto escolar, relaciones con padres y alumnos, conflictos áulicos, la intervención didáctica y el control de la disciplina. Se avanzó manteniendo reuniones de resolución de problemas concretos y análisis de los diarios de campo relacionados con los temas de estudio. El segundo año se pondrá énfasis en la búsqueda de modelos más personales y significativos para cada profesor principiante. Se estimulará la toma de decisiones reflexivas. En este segundo año los profesores principiantes se encargarán de elegir los temas para cada encuentro que serán trabajados de forma colaborativa.

Para un profesor, modificar su manera de aprender a veces es muy difícil, porque lo que ha visto tiende a reproducirlo. Grossman (1992) considera que al hablar de aprendizaje del profesor se pueden utilizar dos grandes definiciones:

- a) El desarrollo de habilidades específicas para la comprensión del mundo complejo en la que reside la enseñanza

- b) Aplicación de experiencias y el conocimiento adquirido en los contextos reales.

Dentro de la primera definición, el aprendizaje del profesor puede consistir en la mejora de habilidades pedagógicas, cambios en las actitudes y en las creencias respecto a la enseñanza. La segunda definición se refiere al aprendizaje obtenido desde la experiencia, concibiendo el aprendizaje desde el trabajo diario del profesor, a partir de una transformación de las teorías y las prácticas mediante un proceso reflexivo, que permite la construcción de conocimientos y una reconstrucción de los sistemas de creencias.

El enfoque metodológico del presente proyecto se enmarca en el *Aprendizaje a partir de la experiencia* (Calderhead, (1988) y Piaget (1992), ya señalaban que el aprendizaje debe partir de la experiencia. Es fundamental proporcionar un aprendizaje práctico, apoyándose en un practicum mayor en el contexto de trabajo. Pero en la educación inicial del profesor siguen sin resolverse una serie de problemas, entre los que hay que citar la tensión entre teoría y práctica y la creencia de que el aprendizaje a través de la experiencia surge automáticamente (Day y Pennigton, 1993).

A continuación destacamos los principios que se tuvieron presentes en este Programa de acompañamiento a profesores principiantes:

Principio de reflexión

El presente programa tiene como meta formar profesores reflexivos en la toma de decisiones. Se habla en este programa de formar a un profesor líder, a un profesor autónomo con una serie de habilidades para analizar la enseñanza, trabajar con pares, llevar adelante cambios y desarrollar el currículo. Pero este tipo de habilidades no es algo que se transmite, sino algo que los profesores principiantes deben vivenciar en los procesos de reflexión en su escuela. Los profesores principiantes comenzaron a indagar reflexivamente sobre la enseñanza a medida que encontraron espacios para examinar críticamente sus creencias y las creencias de sus pares para desarrollar una visión coherente del aprendizaje y de la enseñanza. Las habilidades que se han trabajado durante la implementación de este programa fueron:

- a) La actitud de considerar a la enseñanza como objeto de estudio.
- b) La habilidad para analizar los problemas de la forma más completa posible.
- c) El conocimiento de la cultura de los estudiantes.

- d) La actitud de desarrollar una mente abierta y la voluntad para asumir las responsabilidades de su accionar.
- e) La habilidad para tratar a los alumnos que llegan con distintas expectativas y experiencias.
- f) Las habilidades para tratar los conflictos y la gestión de la clase.

Para finalizar queremos destacar el valor de la conversación como estrategia reflexiva para producir cambio y mejora. En las distintas conversaciones espontáneas los profesores principiantes construyeron y discutieron con los pares distintas ideas acerca de la enseñanza y del aprendizaje. La conversación se planteó para evitar tensiones, además de propiciar unas relaciones no jerárquicas. Este fue un proceso nada fácil de conseguir para lograr una crítica constructiva, ya que a veces hubo posturas individuales aunque se estimuló la llegada a un consenso que permitió dirigirse hacia una meta común.

La resolución de problemas

Dentro de esta perspectiva, la función del pensamiento reflexivo fue que los profesores principiantes transformaran las situaciones experimentadas como oscuras y conflictivas en situaciones claras. Durante este proceso no sólo los profesores principiantes interpretaron los problemas de enseñanza e hicieron explícitos los supuestos en que descansan sus acciones sino que plantearon hasta qué punto los objetivos educacionales que llevan a cabo se dirigen a formas de vida igualitarias y justas.

La investigación: herramienta básica para la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza

Según Feiman (1990), los profesores principiantes no alcanzan a descubrir las relaciones entre la teoría y la práctica. Esto lleva a ser incapaces de comprender de qué forma el conocimiento teórico recibido durante el período de formación es generalizable y aplicable a los distintos contextos.

Durante el desarrollo del programa se analizaron casos particulares en donde se pudo ver que el conocimiento no es directamente transferible a todos los contextos. Se desarrollaron distintos tipos de experiencias en donde los profesores principiantes debían reflexionar constantemente sobre las circunstancias que acompañan a su acción, para poder darse cuenta qué experiencias son aplicables en un contexto particular. La postura metodológica que se adoptó fue dialéctica: interacción, análisis, crítica y comprensión de los casos.

Se llegó al acuerdo con los profesores principiantes de que los problemas del aprendizaje y de la enseñanza deben ser planteados desde la investigación participativa, ya que la cuestión relacionada con la unión de la teoría y la práctica bajo la perspectiva de todos los participantes implicados mejora la propuesta de solución.

El trabajo colaborativo y el desarrollo de actitudes de innovación de mejora personal y organizacional

Durante los encuentros con el profesor mentor se trataron las actitudes de los profesores principiantes sobre el trabajo colaborativo. Entre las tareas de estos encuentros, una de las actividades fue el diálogo y la madurez psicogrupal, mediante esta aportación se establecieron los procedimientos más adecuados para aprender a aprender, adquirir nuevas actitudes y comprender el reto de la colaboración, sin la cual es inabordable el proceso de este Programa de acompañamiento. El aprendizaje de la actitud de colaboración se realizó desde las situaciones vividas y de los sucesos percibidos por los profesores principiantes.

El desarrollo profesional a través del apoyo profesional mutuo

El apoyo profesional entre compañeros es un modelo de formación que se fundamenta en el trabajo colaborativo con otros compañeros. Como modalidad posterior y después de haber logrado una cultura colaborativa entre los profesores principiantes se puso en práctica el apoyo de y para la indagación.

El aporte de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación

La educación superior, al igual que ocurre en otros niveles y ámbitos educativos, está viviendo un período de transformación, provocado, entre otros factores, por la irrupción de las telecomunicaciones en nuestra sociedad. Las redes de ordenadores, y en especial Internet, han trastocado las formas y los modos en que se genera, gestiona y difunde la información y el conocimiento. En este punto pretenderemos ofrecer los dispositivos tecnológicos utilizados.

El dispositivo metodológico ha sido mixto combinando actividades presenciales con otras que realizaron los profesores principiantes de forma autónoma. Se han utilizado sistemas de tutorías apoyadas por las TIC.

Una pedagogía basada en procesos y una comunicación interlocutiva con el uso de las TIC

Al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el docente no sólo debe centrarse en contenidos tecnológicos sino que también debe-

rá propiciar nuevas formas de aprender y espacios nuevos de reflexión sobre la práctica docente.

- a) Internet permitió y favoreció la colaboración entre profesores, mentores y la directora del programa
La función del correo electrónico:
 - Se realizaron tutorías electrónicas.
 - Sirvió como medio para informar cambios en el cronograma del programa, fechas de actividades, recordatorios de tareas, día y hora de encuentros con el mentor y con la directora del programa, se presentaron actividades y ejercicios.
 - Fue utilizado como recurso de comunicación.
- b) El blog como estrategia de construcción social del conocimiento
¿Por qué fue tan importante su utilización?
 - Permitted crear espacios de comunicación con otros, que comparten intereses comunes, formando una comunidad de aprendizaje.
 - Existió libertad para publicar los comentarios.
 - Adquirió un gran impacto como otro instrumento para armar un modelo educativo apropiado a la sociedad del conocimiento.
 - Se implementó una metodología didáctica activa, por cuanto los profesores principiantes obtuvieron conocimiento y un aprendizaje colaborativo e interactivo.

6. Actividades

6.1 Actividades diagnósticas

Durante las primeras entrevistas con los profesores principiantes se trabajó:

- a) La presentación del programa conjuntamente con su fundamentación.
- b) Desde la dimensión personal: se trabajó con las creencias implícitas con respecto al aprendizaje y a la enseñanza para hacerlas visibles.
- c) Desde la dimensión cultural: se reflexionó sobre la cultura escolar, el clima, los vínculos, las interacciones con los alumnos y con los pares.
- d) Desde la dimensión valoral: se trabajó sobre los valores personales y las prácticas docentes, los valores de la escuela, las normativas y el Proyecto Educativo escolar.

- e) Desde la dimensión interpersonal: se analizó la estructura participativa, el manejo de conflictos y el ambiente de relaciones interpersonales.

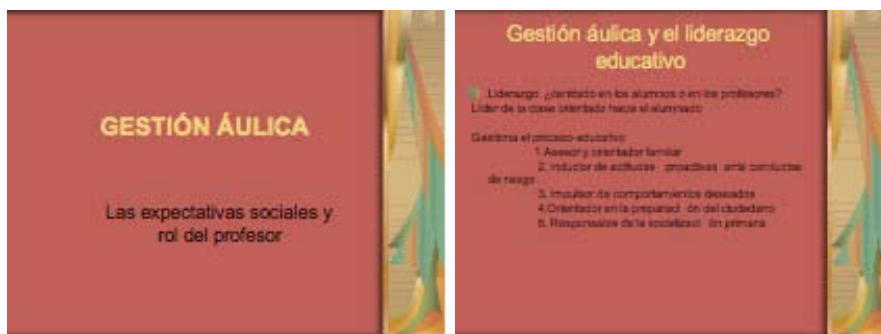
Los profesores principiantes debieron completar un cuestionario en donde se le pedía información sobre: las características del alumnado, las problemáticas de aprendizaje y de enseñanza, las problemáticas de conducta, la descripción de sus primeros años como profesor, la descripción del tipo de ayuda que recibe desde la dirección de la escuela y de sus pares, la descripción de las necesidades y temática de interés para ser tratados desde el programa, interés por observar a un par. Se les pidió que expresen su pensamiento sobre la aplicación del Programa de acompañamiento.

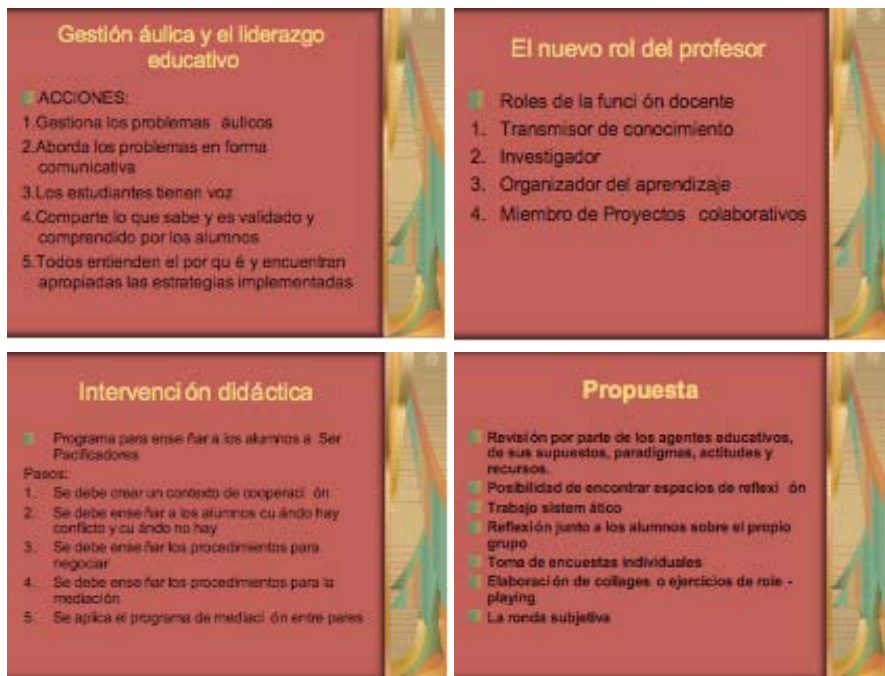
6.2 Actividades de iniciación

Se justificó el porqué y el para qué del Programa. Se presentó a los profesores principiantes la función del profesor mentor. Se realizó la devolución de los datos recogidos de los cuestionarios y a partir de allí se realizaron actividades junto al profesor mentor y a la directora del programa. Las actividades llevadas a cabo estuvieron relacionadas con el cambio de actitudes, actividades de autorregulación y la reflexión crítica. Después de esto, conjuntamente con el directivo, el profesor mentor y la directora del programa se implementaron algunos cambios en el mismo.

6.3 Actividades de desarrollo

- 1) Se realizó un seminario titulado «Gestión áulica» en donde se trataron los siguientes temas:





2) A partir del seminario dado se reflexionó sobre las distintas temáticas, tras la reflexión los profesores principiantes debían escribir sus reflexiones y enviarlas por correo electrónico.

Temas para la reflexión:

- a) Relate una experiencia pedagógica que lleva a cabo en su curso.
- b) Piense en una problemática áulica:
 - Describa en qué momento de la clase aparece el problema
 - Mencione los posibles factores que intervienen en el problema
 - Describa las estrategias de intervención que usted emplea
- c) A partir de la charla sobre gestión áulica, implemente algunas estrategias en el aula. Describa las debilidades y fortalezas de su aplicación.
- d) Construcción de portafolios.
- e) Observación al profesor mentor.

3) Grupo de discusión «Aprender a enseñar»

Para aprender a enseñar se requiere desarrollar una habilidad cognitiva compleja, fundamentada en la adquisición de un conocimiento base y la aplicación de ese conocimiento a la práctica.

En esta actividad el profesor mentor facilitó ese ciclo reflexivo, pero se tuvo en cuenta que los profesores principiantes están faltos de conocimiento y experiencia y necesitan un esquema de referencia para reflexionar. Los profesores principiantes necesitaron en esta etapa ayuda para reflexionar «en y sobre» la acción, debido a que los primeros contactos con la enseñanza son confusos y les falta tiempo para estructurar su experiencia. De aquí que el mentor ayudó a reestructurar las experiencias, y a reconstruir los acontecimientos para encontrar la explicación a los sucesos que surgen en la clase, evaluando sus acciones y planteando otras acciones alternativas.

La transferencia de lo aprendido de forma teórica a la práctica fue difícil, por tanto, el mentor facilitó este proceso de transferencia y debió olvidarse de su papel de controlador.

6.4 Actividades del profesor mentor

Los profesores principiantes reciben asistencia en sus clases a lo largo de dos años escolares. Al principio del programa los mentores ayudaron a los profesores principiantes en la organización del inicio de clase, en el diseño de diagnósticos áulicos tanto cognitivos como sociales, en el análisis del currículum, en las habilidades para la oratoria, en estrategias para integrar el conocimiento y en estrategias de motivación áulica.

Los profesores principiantes son acompañados por el mentor durante la clase y de esta manera observan a los principiantes. También hemos incorporado la evaluación de pares, es decir, la observación de otro profesor principiante. Y de esta manera se obtiene, a través de la triangulación, una mirada mucho más completa de la clase observada, es decir, triangulamos la mirada del director de la escuela, la del mentor y la de un par.

Los profesores principiantes elaboraron al finalizar cada actividad notas de observaciones y diarios de campo a lo largo del proceso de acompañamiento para ser presentado durante la instancia de la evaluación y el monitoreo del programa. De las discusiones tras cada actividad se obtuvieron escritos que sirvieron para conectar las experiencias internas individuales que cada profesor posee al finalizar cada actividad. Estos escritos semanales son documentos válidos para descubrir el progreso que se realiza a lo largo del programa trabajando procesos metacognitivos internos.

7. Modalidades del programa en su primer año de puesta en marcha

Para darle una sistematización a este programa, las temáticas que surgieron fruto del diagnóstico inicial fueron:

- Problemas de disciplina en la clase
- La gestión áulica
- Intervenciones didácticas

En este programa se combinaron una parte teórica y otra práctica. Los profesores principiantes en el primer año abordaron las tres temáticas.

Las problemáticas surgidas del diagnóstico evidenciaron una mayor preocupación de los profesores principiantes por la gestión áulica: problemas de conducta, vínculos, motivación del alumnado, tratamiento de los conflictos, etc., por encima de los contenidos a enseñar. Esto no quiere decir que los profesores principiantes no tengan problemas en el dominio de la materia, sino que estos problemas están ocultos, tapados por los ya mencionados, pues si no se puede generar y mantener un clima propicio para el aprendizaje, mal se puede enseñar. Por ese motivo, en el primer año del programa, el perfil del profesor no estuvo atento a lo disciplinar, sino que se decidió por un profesor mentor con una mirada mucho más amplia y experimentada respecto de los problemas que se dan en el aula.

8. Evaluación y monitoreo del programa

8.1 Seguimiento y evaluación del desarrollo profesional de los profesores principiantes

La evaluación y el seguimiento de la actividad de los profesores principiantes durante el programa, es un elemento esencial para mejorar la enseñanza de cualquier escuela, y para la mejora del profesor. También, este tipo de evaluación, además de estar justificada por ser un instrumento para la mejora de la enseñanza, puede ser utilizada como instrumento de motivación e incentivo para los profesores principiantes. El modelo de evaluación llevado a cabo es de tipo formativo, el propósito es proporcionar una retroalimentación a las personas implicadas en la formación. Se parten de actividades donde se evalúan

las necesidades y las tareas para cubrir esas necesidades, llegando a la fase en donde se valoran los objetivos y las actividades llevadas a cabo. Este tipo de evaluación intenta ir facilitando el cambio mediante las modificaciones de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que poseen los profesores. Mediante la ayuda de los mentores, y de las conversaciones y diálogos realizados entre los pares, entre los orientadores, entre el director de la escuela y la directora del programa, se facilitó las condiciones que permitieron producir el cambio y la mejora en la enseñanza.

8.2 Estrategias de seguimiento y de evaluación

- Cuestionarios que averigüen el nivel de aceptación y adecuación de las actividades. Los cuestionarios son completados por el director de la escuela, el mentor y los profesores principiantes.
- Informes escritos: los participantes del programa expresan sus opiniones sobre las actividades de formación en las que participan.
- Análisis de la práctica: diario personal y resultados significativos.
- Diálogo con pares: compartir experiencias y solución de problemas conjuntos.
- Observación a otros profesores: obtener conocimiento profundo e ideas para comparar la propia actuación con la de los otros.
- Observación de la actuación por un profesor mentor: obtener retroalimentación.
- Grabación con medios: Reproductor MP3-MP4.
- Filmación.

8.3 Resultados de la evaluación

Expresiones de los profesores principiantes (véase cuadro página siguiente).

8.4 La evaluación por parte de la directora del programa de lo realizado hasta el momento

La formación de los profesores en ejercicio ha sido el tipo de formación más investigada, como se puede observar en la revisión de la literatura realizada

Expresiones de los profesores principiantes

Qué se realizó	Qué no se realizó	Fundamentos
Presentación de los fundamentos del proyecto.	No todos pudieron crear su propio correo electrónico.	Falta de formación en el manejo de la computadora. «Sentí vergüenza en expresar esta falencia».
Diagnósticos y entrevistas iniciales.	No todos participaron en el blog.	Miedo a escribir. Falta de tiempo.
Devolución de los datos del diagnóstico inicial.	Poner en práctica algunas estrategias internalizadas en los distintos encuentros.	Falta de organización personal. Tareas burocráticas.
Presentación de las temáticas a trabajar durante los distintos encuentros, se tuvieron en cuenta nuestras necesidades.		
Observación a un profesor mentor.		
Observación entre pares.		
Encuentros con el profesor mentor.		
Análisis y reflexión de la propia práctica.		
Intercambio de opiniones de manera colaborativo.		
Presentación de herramientas para tratar los conflictos y gestionar la clase.		
Se realizaron intervenciones didácticas dentro del aula.		
Se participó en un blog.		
«Se escucharon nuestras voces y a partir de allí pudimos expresar nuestras problemáticas para que nos puedan ayudar, orientarme sin sentir culpa».		
Actividades de reflexión y de replanteamiento de la tarea.		
Herramientas para establecer un buen clima en la clase.		
«Aprovechar el tiempo en la escuela para realizar el programa de acompañamiento».		

sobre la formación: inicial, inducción y en ejercicio. Esta relevancia sobre el desarrollo profesional viene determinada por las demandas tecnológicas y sociales y los cambios en la población escolar que hacen que los profesores necesiten un desarrollo profesional constante.

A través de la aplicación de este programa se pudo observar que los profesores principiantes, buscan constantemente nuevas formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. Pero muchos profesores se sienten frustrados cuando reciben cursos en los cuales deben gestionar distintas problemáticas y al mismo tiempo sienten la incapacidad para usar los conocimientos, las estrategias y los nuevos materiales y diseños curriculares.

Los programas de acompañamiento deben escuchar las voces de los profesores principiantes, basarse en investigaciones sobre la temática y tener en cuenta que el desarrollo profesional abarca el campo profesional, personal y social. Este desarrollo integral le da poder a los profesores, evitando el proceso de dependencia.

Ahora bien, sería necesario reflexionar sobre los siguientes conceptos:

Desarrollo: es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y que no está limitado a ciertas edades, siendo algo personal para los profesores. De esta forma, el desarrollo no es sólo función de los diferentes acontecimientos por lo que pasa, sino un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores. (Pintrich, 1990)

Profesión: se destaca el conocimiento, la autonomía como los principales atributos y se necesita de la adquisición de una actitud permanente hacia la indagación, el planteamiento de cuestiones y el tratamiento de los problemas.

Respecto del director de la escuela, éste se involucró en el programa de una manera importante. El elemento que confirma esta enunciación fue el hecho de haber convocado a quienes diseñaron el programa, luego de detectar el problema de encontrarse con una importante cantidad de profesores principiante al hacerse cargo de la dirección de la escuela. Es importante informar que era la primera vez que ejercía ese cargo. Esto significa una apertura a la participación en la toma de decisiones y en la gestión propiamente dicha de aquellos recursos humanos capacitados con que cuenta la institución. Es una manera de generar liderazgos entre aquellos profesores que se preocuparon por su formación continua y que de manera estratégica se vuelcan en la mejora institucional.

Otro elemento relevante que demuestra el grado de implicación del director, fue la construcción de una estructura de coberturas de las horas en que los profesores principiantes desatendían sus grupos para observar al profesor mentor. Es importante mencionar que en Argentina los profesores principiantes no cuentan con horas institucionales para el desarrollo profesional, es decir que si lo hacen es por decisión propia y sin ayuda del Estado. Para estos cambios se valió de los preceptores de los respectivos cursos, que se harían cargo de ellos en ausencia planificada del profesor principiante. La tarea de los preceptores consistía en aprovechar ese tiempo y ese espacio para tratar temas propios del grupo o de incumbencia institucional. Pero aquí encontramos una dificultad. Los preceptores, aunque poseían formación docente, no tomaron este cambio de tareas de buena gana. Aducían que restaba tiempo para las tareas que tenían programadas, la mayoría de ellas de orden administrativo: inasistencias de alumnos, de profesores, volcado de calificaciones a las planillas, etc. En la República Argentina, la figura del preceptor es poco utilizada para fines pedagógicos, más bien se los utiliza, como ya se mencionó, para tareas administrativas.

Esta actitud se debió a un error que cometió el director de la escuela: no hizo partícipes a los preceptores del programa, no los involucró, no los concienció de lo importante de su aporte para un programa que lograría significativas mejoras institucionales, de las que también ellos se beneficiarían. El acompañamiento a los profesores principiantes debe entenderse como una mejora que repercutirá en todos los sectores de la comunidad educativa: mejores aprendizajes, mejor clima, mejor convivencia, etc.

Más allá de las intenciones del director de sostener el programa, fueron apareciendo algunas cuestiones de su tarea que dificultaron su desarrollo. Por ejemplo, el desborde de tareas que un director tiene en las escuelas argentinas. Muchas actividades que fueron programadas contando con su presencia se realizaron sin ella. La actividad cotidiana en una escuela supone el ejercicio de la delegación. Quizás por su falta de experiencia en el cargo, no hizo participar a sus vicedirectores, como sí lo hizo con otros profesores para el desarrollo del programa.

Muchas veces, la atención de los directivos a programas o tareas de importancia para la escuela se ve distraída por la falta de estabilidad que ellos tienen en esos cargos. La normativa al respecto en la Provincia de Buenos Aires, no ayuda a la estabilidad de los cargos, y por lo tanto al compromiso total de los profesores que lo ejercen.

Más allá de los contratiempos comentados, se evidencia una intención de parte del director de dar una respuesta particular, propia de la institución

al problema de los profesores principiantes. La atención a las características particulares de cada uno de ellos; la cultura de la institución, que es diferente a otras; el clima, que es distinto a otros; la estructura escolar; los recursos; la historia; etc.; hace necesario que la escuela se ubique, de acuerdo a las categorización de Garín (1995), en un estadio de texto y contexto para ser eficaz en el desarrollo del programa. Es decir, este programa se contextualiza, responde a una realidad que es única, es la realidad de la Escuela de Educación Técnica n° 1.

8.5 La evaluación del programa por parte del profesor mentor de lo realizado hasta el momento

El director convocó como profesor mentor a un docente de veintisiete años de ejercicio de la profesión, con dos títulos de profesor: uno en Matemáticas y otro en Informática; y tres títulos universitarios (se debe recordar que los títulos docentes en la República Argentina no son universitarios) que son: Licenciado en Gestión Educativa, Magíster en Gestión de Proyectos Educativos y Doctor en Educación. También tuvo en cuenta que este profesor ejerció la dirección de otra escuela similar durante quince años.

Se puede destacar la decisión del director de la escuela de generar un espacio importante de gestión a un profesor que evidenciaba mayor experiencia y conocimientos pedagógicos y de gestión que él. Muchas veces los directores se cierran, por celos y temor a quedar opacados, a visiones y propuestas de distintos miembros de la comunidad educativa, y especialmente cuando éstos, por experiencia y formación, son elogiados y elegidos como referentes por sus pares.

Fue importante reflexionar sobre muchas actitudes que mostraban los profesores principiantes. Una de las primeras actitudes que se pudo observar fue la resistencia de una profesora que, si bien aceptó participar en el programa, sus conductas evidenciaron otra cosa, por ejemplo inasistencias los días de observación o de reunión, incumplimiento en las tareas solicitadas, aduciendo falta de tiempo, etc. Se interpreta esta situación como una aceptación formal al programa, para no quedar mal con el director, pero la convicción de la profesora, que era novel pero no joven, era que no necesitaba ser acompañada y que los problemas que se suscitaban en su curso se debían únicamente a problemáticas familiares de sus alumnos y entonces, nada podía hacer.

Las otras profesoras principiantes mostraron mucho interés en el programa, eran conscientes de su formación incompleta y de la posibilidad que les

daba este programa de superarse continuamente. Se mostraron muy interesadas en las observaciones que le realizaron al profesor mentor, especialmente focalizaron en aquellas situaciones conflictivas y las formas en que eran tratadas por el profesor de experiencia. En las reuniones grupales posteriores, discutían fervorosamente acerca de la manera en que el profesor mentor gestionaba, y buscaban, haciendo referencia a esa gestión, sus propias estrategias alternativas. Estas reuniones fueron de gran riqueza y en ellas se evidenció la gradualidad de los progresos.

9. Palabras finales

En este último apartado es nuestra intención destacar la importancia que tiene la investigación educativa como fuente de información valedera, rigurosa y contextualizada para el diseño de programas como el que acabamos de presentar.

Muchas veces, en los programas educativos en general y en los de acompañamiento a profesores principiantes en particular, aparecen diseños sostenidos solamente en supuestos de quienes los construyen. Y estos supuestos muchas veces están arraigados en creencias erróneas, que no superaron la etapa de la confirmación en el terreno, que en definitiva es investigar.

Otra confusión en la construcción de estos programas es el intento de replicar descontextualizadamente las problemáticas de los profesores principiantes. Las dificultades de los profesores principiantes de Argentina se presentan seguramente con distintos matices a las del resto de los países. En Argentina, las problemáticas de los profesores principiantes de la Provincia de Buenos Aires son distintas a las del resto de las provincias. En la Provincia de Buenos Aires esas problemáticas también son diferentes de acuerdo a las regiones que se consideren. Lo que queremos decir es que si el programa no está contextualizado en una realidad conocida, investigada, reflexionada y con la necesidad manifiesta de quien lo va a recibir, el programa corre serio riesgo de ser ineficaz.

Hasta el día de hoy la República Argentina no cuenta con políticas educativas de atención a las problemáticas de los profesores principiantes. La nueva Ley Nacional de Educación n° 26206, sancionada el 14 de diciembre de 2006, comienza a hacerse eco de esta temática y la incorpora en sus artículos.

Será necesario modificar el concepto de desarrollo profesional y a partir de este cambio generar políticas educativas de calidad. El desarrollo profesio-

nal tiene que ver con procesos de mejora, en las actitudes, en el análisis de las creencias con respecto al aprendizaje y a la enseñanza, en el conocimiento y en las habilidades de los profesores principiantes. Desde una concepción más amplia sería un proceso de desarrollo personal, profesional y organizacional. Este desarrollo profesional se debería dar en una escuela que aprende, en un espacio de acompañamiento, que pretende mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes y en donde los profesores principiantes diseñen innovaciones, incorporen en las aulas la colaboración, la investigación-acción participativa, y de esta manera generen en los alumnos aprendizajes socialmente significativos.

¿Por qué a nosotros, entonces, nos preocupó este tema? En primer lugar porque todos fuimos profesores principiantes y de alguna manera, en otros tiempos y contextos, sufrimos estas u otras problemáticas. Y, en segundo lugar, porque dedicamos nuestra vida a la formación docente, y vemos año tras año el impacto negativo que la realidad genera en los primeros tiempos de inserción laboral.

Este programa de acompañamiento a profesores principiantes intenta convocar en espacios de encuentro a quienes forman y reciben a los nuevos docentes. Es impensable en cualquier otra profesión esperar de un principiante un desenvolvimiento similar al de un experto. En las escuelas argentinas se vivencia lo contrario: se le exige a un profesor principiante, en soledad, las mismas responsabilidades que a otro ya experimentado. Sin embargo hemos podido demostrar que, con el interés, el compromiso y el esfuerzo de quienes vieron en este programa algo valedero, se obtienen mejoras tanto en el desarrollo personal y profesional como en el institucional. Deseamos ser multiplicadores de esta experiencia.

CAPÍTULO 7

El profesor principiante en las aulas escolares en Estados Unidos: retos y posibilidades

CONCEPCIÓN M. VALADEZ Y MARCO A. DÍAZ.
Universidad de California Los Ángeles

1. Introducción: La sociedad estadounidense y sus exigencias al sistema educativo

El sistema escolar de una sociedad recibe sus penas y sus fallas, pero también en su sistema escolar ese pueblo siembra su futuro. La historia de la humanidad muestra que a la institución escuela se le han otorgado obligaciones y se le ha delegado poder. Debido a que la sociedad moderna está en constante cambio, al mismo tiempo que espera que la escuela transmita las estructuras sociales, un cargo que supone estabilidad (tradiciones, reproducción social, aculturación), las escuelas resultan ser un constante blanco de crítica. El magisterio, entonces, se vuelve una profesión de paradojas, con demandas y expectativas pero también con apoyo y esperanza, y muchas contradicciones.

En Estados Unidos la escuela pública es responsable de la escolarización formal de la gran mayoría de la población de edad escolar sin diferenciar la clase social del alumnado. Esto no evita diferencias de calidad de enseñanza, pero en teoría, las oportunidades de acceso a una escolarización de calidad están al alcance de ricos y de pobres. Una cita popular recuerda las lecciones de John Dewey: «En una democracia, la calidad de la escuela de los hijos del Presidente de la República debe estar al alcance de las escuelas donde asisten los hijos de los trabajadores de las fábricas.»

Hay un currículo nacional que todas las escuelas públicas deben seguir, con variaciones sólo en la asignatura de la historia del respectivo estado, por ejemplo, en Texas, la historia de Texas se estudia en el cuarto grado; en California en ese mismo curso escolar se estudia la historia de California.

Las metas generales de la escuela pública estadounidense:

1. Logro académico a lo máximo de la habilidad cognitiva del alumno, especialmente en lengua y matemáticas.
2. Desarrollo de un individuo íntegro y centrado, preparado para llegar a ser una persona autosuficiente en una sociedad compleja.
3. Desarrollo de un individuo que contribuya en forma sana a la sociedad, un ciudadano productivo.
4. Un alto nivel del idioma inglés en aquellos alumnos que proceden de hogares donde se hable otro idioma.

Queda dicho que las metas señaladas deben lograrse dentro de las necesidades actuales de la sociedad norteamericana. En tiempos actuales la sociedad estadounidense se define como una sociedad de conocimiento (*knowledge society*). Mundialmente, el sistema educativo recibe de frente los impactos de los cambios principales de la sociedad, sean estos en la economía, el trabajo, la tecnología, o la cultura (Sancho, 2006). En Estados Unidos estos cambios y la necesidad de tenerlos en cuenta sobresaltan cuando estudiamos la preparación del docente que debe compaginar las expectativas listadas y los torbellinos sociales donde van a ejercer inicialmente la mayoría de los maestros recién egresados.

En este capítulo presentamos un breve resumen de algunos retos en la preparación de los profesores y en él asegurar que, ya localizados en sus escuelas, los nuevos profesores no deserten de la profesión. Veremos el marco en el cual se encuentra el mayor número de profesores iniciales. Trataremos los temas de la preparación inicial y las directrices para la certificación oficial. Seguiremos con los programas de apoyo y las barreras para la efectividad que encuentran estos. Nos referiremos a algunos programas universitarios que han respondido al tema de la deserción. Citaremos algunos estudios sobre la integración de los profesores principiantes en la cultura del centro escolar. Concluiremos señalando áreas de posibilidad para mejorar la preparación y el apoyo en la acogida en el centro escolar, y por ende, mayor incorporación satisfactoria de los profesores al magisterio.

2. Desafíos que esperan a los Profesores Principiantes

2.1 Primeros encuentros

Comencé la carrera de maestra en California, en mi pueblo en el Valle de Salinas. Egresada de la prestigiosa Universidad de California, Berkeley, nunca pensé que podría fracasar. A mi parecer, en ese entonces, no iba a ser necesario cursar un año en la preparación para el magisterio. Sin embargo, qué triste fue encontrarme a fines del segundo mes del curso, o sea para Hollowe'en (31 de octubre), sin ningún control sobre la disciplina de la clase. Sin la atención de aquellos alumnos de sexto grado, todo el cariño que yo le tenía a los libros, a las matemáticas y a la ciencia, no era suficiente. La mayor parte del día se me desaparecía inútilmente pidiendo silencio y atención. Muchos años después me encontré con el libro de Juana Sancho, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. CMV

Primero sentí un choque, una sorpresa amarga, me sentí defraudado por el programa que acababa de terminar. Se suponía que la Universidad Occidental (área de Los Ángeles) me había preparado para ser maestro. Era la época del apogeo del multiculturalismo, éramos un grupo de alumnos «étnicos», latinos y afroamericanos con especialidad universitaria en matemáticas. Éramos el primer grupo de un programa experimental que nos pondría donde queríamos enseñar, en las escuelas con concentración de alumnos negros y latinos. Sabíamos la materia, pero no teníamos ni una idea de pedagogía. La concordancia de trasfondo lingüístico y cultural no se trasladaba directamente en profesor exitoso. MAD

El espacio de tiempo entre los hechos de las dos anécdotas es de tres décadas. Las semejanzas entre los problemas son notables. Había y sigue habiendo una gran distancia entre lo que el nuevo profesor espera poder hacer al iniciar su carrera y lo que en realidad puede lograr. En muchos casos hay una gran discrepancia entre el estudio académico universitario y las destrezas y conocimiento que requiere el profesor inicial. Esta preocupación ha sido casi universal entre los profesores principiantes. Las consecuencias son graves. El nuevo maestro se desanima. Se frustra. Puede recibir una baja evaluación del director del centro. Puede perder su puesto, o tal vez abandone la profesión.

El porcentaje de abandono de la carrera durante el periodo de inserción a nivel nacional es enorme. Lyons (2007) nos da las cifras a nivel nacional:

Porcentaje de profesores que ha abandonado la carrera durante los primeros cinco años de haber comenzado a ejercer:

Después del primer año: 12%
Después del segundo años: 20%
Después del tercer año: 27%
Después del cuarto año: 35%
Después del quinto año: 42%

Fuente: Lyons, K.B., 2007

Estos cálculos son de la encuesta *Schools and Staffing Survey, 1999-2000* (citado en Lyons, 2007). Vemos que después de los cinco años cerca de la mitad de los profesores que comienzan en la docencia no siguen la carrera.

Las cifras para California son un poco mejores. El estudio más completo divulgado recientemente sale del Instituto de Políticas Públicas de California (Public Policy Institute of California).

Abandono de la docencia –profesores principiantes en California

Muestra combinada

Después del segundo año: 13%
Después del cuarto año: 22%

Muestra separada: Abandono después de cuatro años

Profesores con título de educación primaria (grados K-6): 20%
Profesores con título de educación secundaria (grados 7-12): 27%

Fuente: http://www.ppic.org/content/pubs/rb/RB_206DRRB.pdf

Este estudio toma los datos de los archivos de empleo y los informes de las oficinas de credenciales (títulos) para profesores. Este estudio sigue a los profesores por los primeros siete años de empleo, y define «abandono» cuando el profesor no aparece en las listas de empleo en escuelas públicas durante dos años consecutivos. Notamos que las estadísticas no son comparables con las del estudio nacional antes citado. El estudio *1999-2000*

Schools and Staffing Survey, típicamente mide ausencias de cualquier duración. El estudio de California encuentra que el 13% de los nuevos profesores ha dejado la profesión después del segundo año, y para el final del cuarto año, son el 22% los que se han salido. Los maestros que enseñan en las escuelas primarias (típicamente K a 6° –credencial de materias múltiples [*multiple subject credential*]) el abandono es un poco menos– 20%, para finales de cuarto año. Los que enseñan en las escuelas secundarias (grados 7° a 12°, título de material única [*single subject credential*]), el porcentaje de abandono de la docencia era más elevado, el 27%. El estudio predica que si estos patrones siguen, casi el 25% de los profesores principiantes serán el reemplazo de otros profesores recién empleados que han dejado este empleo en la esfera de la educación pública.

La demanda de profesores titulados es enorme. La profesión no tiene el lujo de desperdiciar a ningún maestro que haya cursado la preparación inicial. Ni el nuevo profesor debe perder su inversión de anhelo y cuatro o cinco años de estudio. En todas las urbes principales del país hay cientos de aulas a cargo de maestros no titulados. Uno de los requisitos de mayor debate en la ley vigente *No Child Left Behind* NCLB (Que no se quede atrás ningún niño) ha sido la obligación de tener maestros titulados en las escuelas con bajo rendimiento académico.

La escasez de profesores es grave y lo seguirá siendo. A las cifras antes mostradas agregamos la información de otro estudio que proyecta la tasa de jubilación entre los profesores que ahora están ejerciendo. El Centro Nacional para Información sobre Educación (National Center for Education Information [2005]), indica que el 40% de los maestros ahora en servicio espera no estar en las aulas dentro de cinco años

Sin embargo, hay indicaciones de que no todos los distritos sufren de esta crisis. Vancouver, Washington en la parte noroeste del país ha incorporado un sistema de apoyo a los profesores principiantes que retiene al 90% de sus profesores.

Entre los profesionales más solicitados a través de la Unión Americana en poblaciones de crecimiento se encuentran los maestros y maestras de primaria (K-8) igual que de secundaria (9-12). Especialmente escasos son los profesores de matemáticas y ciencias. Aquellos maestros con preparación para enseñar a alumnos con limitada habilidad con el inglés son especialmente cotizados. Responder a las necesidades educativas de los estudiantes no-inglés hablantes es uno de los desafíos más contundentes en todas las urbes del país, y ya en algunas zonas semi-urbanas y rurales. Esta demanda ha resultado en campañas

de reclutamiento donde se ofrecen hasta 5.000 dólares como incentivo para atraer a maestras o maestros a esos distritos escolares.

Forbes, citado en Careerbuilder.com, Lorenz (2007), «Las Ciudades con mayor oferta laboral», muestra esta profesión en primer lugar entre los empleos con más necesidad de solicitantes en las diez principales ciudades que buscan trabajadores. Entre las ciudades de esa lista se encuentran Las Vegas, Nevada, McAllen, Texas, Riverside, California, Fayetteville, Arkansas, y Phoenix, Arizona.

3. Una transición exitosa es necesaria y nuevos tiempos requieren nuevas destrezas

De la calidad de su sistema educativo depende la calidad de vida en un país.

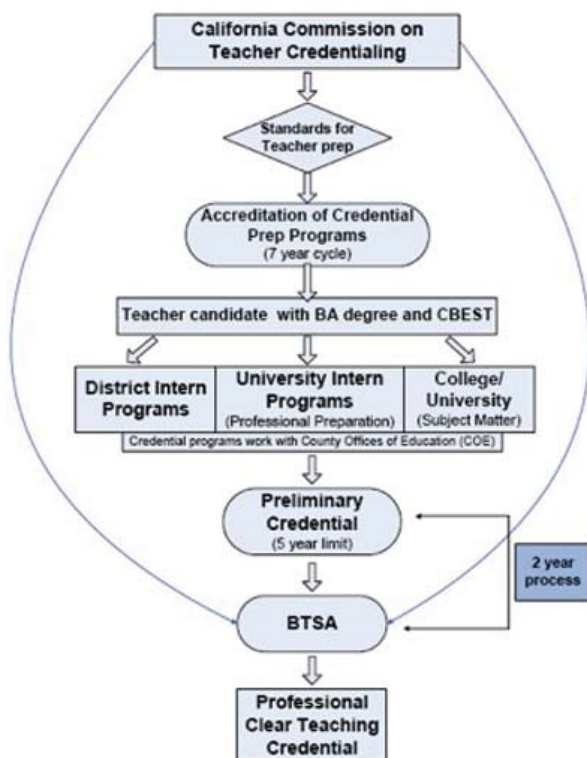
Ahora se habla de la sociedad de conocimiento como antes se hablaba de la sociedad industrial. Hargraves (2001) y Sancho (2006) señalan que los tiempos actuales exigen de los profesores destrezas nuevas. Además de impartir conocimientos y aprendizaje a sus alumnos, el profesor debe ser catalizador de nuevos conocimientos. El ámbito de trabajo del profesor no se limita al centro escolar, ni al salón de su clase. Las nuevas tecnologías permiten al profesor participar en el abordaje a los retos, y posibilidades de la enseñanza, a nivel nacional e internacional. El profesor de aula contribuye y se beneficia a través de lazos con sus semejantes en el mundo. Por ejemplo, los cambios del alumnado deben impulsar a los profesores a buscar nuevas maneras de incorporar las experiencias que estos traen consigo, en el proceso de aprendizaje. Reconocemos que la preparación inicial requiere interdisciplinaridad.

El abandono de la carrera no es únicamente problema entre los profesores principiantes. Las exigencias externas a consecuencia de NCBL también han intensificado las preocupaciones de los profesores con larga experiencia en las aulas. El informe, *Profile of Teachers in the US, 2005*, indica un alto nivel de disconformidad. Según esa encuesta, los profesores de las escuelas públicas opinan que cumplir con los mandatos de NCBL crea problemas serios. Entre los más debatidos temas de la NCBL han estado los de medición y evaluación. Hay mucha controversia con las pruebas nacionales que cubren contenido no enseñado. Tanto las formas como los instrumentos de medición reciben amargas críticas (García, 2001). Otras quejas atribuyen la reducción en atención a las asignaturas mientras el enfoque en matemáticas, lectura, y lengua se ha aumentado, pero con contenido restringido.

4. Títulos de certificación. Las normas estatales

En Estados Unidos la ruta tradicional hacia el magisterio ha sido a través de un programa de postgrado universitario. A mediados del siglo XX las escuelas normales que se especializaban en esa preparación habían desaparecido y el sistema de universidades había incorporado esa función.

La Constitución de Estados Unidos dicta a los estados la responsabilidad de la escolarización de sus residentes en edad escolar. Por ende, los dirigentes a nivel del estado, representando al pueblo, establecen los requisitos para los títulos correspondientes. Recientemente, el número de profesores preparados con que las universidades pueden contribuir al sistema educativo simplemente no ha sido suficiente para responder a la demanda. De allí que hayan surgido rutas alternativas para esa preparación y el consiguiente título. Presentamos el caso de California como ejemplo del proceso para esa titulación. El siguiente gráfico muestra las conexiones entre las diferentes entidades en cuanto a la preparación, la titulación y el apoyo al profesor principiante.



La California Comisión on Teacher Credentialing (CCTC) (La Comisión de California para la Certificación de Profesores) es una entidad oficial que supervisa el proceso para la certificación. La CCTC se creó por la legislatura del estado y a su cargo está asegurar la calidad con la que se lleva a cabo cada etapa del proceso. La CCTC reúne el comité que establece los estándares para la preparación de los profesores. De aquí las instituciones académicas o profesionales elaboran los respectivos programas de preparación. Se evalúa el programa propuesto y se llega a un acuerdo formal entre la Comisión CCTC y esas entidades para hacer el trabajo de preparación inicial de profesores. El programa se somete a una evaluación profunda sobre un ciclo de siete años, si no hay problemas dentro de ese periodo que requieran una revisión más frecuente.

Los requisitos iniciales para comenzar la preparación de maestro en California son: un título universitario (Bachelor of Arts o Bachelor of Science) y la prueba California Basic Educational Skills Test (CBEST, Examen de California sobre Destrezas Educativas Básicas). Según el estatus académico, su preparación previa, y tras haber aprobado el CBEST, hay tres vías por cuales el aspirante al magisterio puede lograr ese título: a) Ingreso a un programa universitario acreditado de preparación inicial, b) inscripción en un programa de un distrito escolar, o c) participar en un programa universitario con enfoque en la asignatura. Al completar satisfactoriamente uno de estos programas el CCTC otorga una credencial preliminar al candidato al magisterio.

La segunda opción, inscripción en algún programa de un distrito escolar, LEA (local education agency), comúnmente se gestiona a través de las oficinas de educación a nivel de condado (municipio, departamento). Algunos de estos programas se actualizan en colaboración con universidades locales. Incorporan a los aspirantes al magisterio mientras estos llevan una carga completa de docencia. Muchos de los candidatos a una credencial para enseñar a nivel de escuela secundaria que toman esta vía satisfacen el requisito de conocimiento sobre la materia por medio del examen CSET – California Subject Examination for Teachers (Examen de California sobre Asignatura para Docentes).

Otro grupo de candidatos al magisterio completa los requisitos por medio de un programa profesional universitario donde el conocimiento sobre la materia se incorpora en las asignaturas. En este caso no son necesarios los exámenes CSET.

La trayectoria de la Credencial Preliminar (Preliminary Credential) a una Credencial Profesional para el Magisterio (Professional Clear Teaching Credential) se considera la etapa de inserción a la profesión. Esta fase del proceso de titulación puede tomar hasta cinco años.

Una exigencia adicional del candidato en vía de esta profesionalización, además de cumplir con las exigencias de la docencia a tiempo completo, es la de responder a los requisitos de BTSA. Estos se deben atender en horas fuera del horario escolar.

Bajo el supuesto que este programa de apoyo (BTSA) ayudará en la transición del programa de preparación inicial a los años iniciales en la docencia, en algunos casos las actividades BTSA se llevan a cabo al mismo tiempo que el futuro docente lleva ese programa de preparación inicial. Al final de ese periodo de preparación que incluye práctica docente bajo apoyo y supervisión del personal del programa BTSA y de la universidad o entidad oficial autorizada para impartir esa preparación, el candidato recibe el certificado preliminar de profesor. Con este título ya puede ejercer en un centro escolar como docente.

Más adelante veremos algunos detalles de BTSA, un programa prometedora y con fuertes desafíos.

4.1 La Preparación del Profesor y el Rendimiento Académico del Alumnado

Hay evidencia innegable de que el aprendizaje del alumno depende en gran medida en lo que el profesor sabe y puede hacer en el aula (conocimiento y destrezas). Sin embargo hay una gran variación a través de los estados del país en cuanto al compromiso con el aprendizaje y preparación de los profesores (Darling-Hammond y Snyder, 2000, p. 12). Se encuentran diferencias en los requisitos mínimos para ingresar a un programa inicial de preparación para la docencia, para lograr el título, y en la oferta de programas de capacitación en servicio, cuando el profesor ya se encuentra ejerciendo.

Entre los estados con altos estándares, como Wisconsin y Minnesota, el profesor que busca un puesto de docencia de secundaria debe completar una especialidad en la materia que va a enseñar (por ejemplo, matemáticas, biología o historia), además de estudio académico en teoría del aprendizaje, desarrollo evolutivo del niño y adolescente, metodología para enseñar la materia específica, estrategias para instrucción efectiva, el uso de tecnología, comportamiento y motivación, interacciones humanas y la educación de alumnos con necesidades especiales (discapacitados). El profesor debe completar un mínimo de semanas (18 en Wisconsin; 20 en Minnesota) de instrucción bajo la supervisión de un profesor con mínima titulación.

Vemos el contraste de estas exigencias con lo que se pide en el estado de Louisiana. Allí un aspirante a profesor de secundaria se puede titular para una materia sin tener ni una sub-especialización en ella. No se le pide haber cursado estudios sobre estrategias de docencia, ni ninguna de las otras asignaturas listadas por Wisconsin y Minnesota. En Louisiana los profesores se pueden titular con sólo seis semanas de docencia supervisada.

Los estados a través de la Unión Americana hasta la llegada de la ley NCBL en 2001 tenían la opción contratar personal docente según su propio compromiso con la profesión y su cargo en la escolarización de sus alumnos. En 1994, por ejemplo, Wisconsin y otros once estados no aceptaron nuevos profesores sin títulos en las especialidades necesarias. Mientras tanto, en Louisiana, 31% de los nuevos profesores no poseían título (credencial) y otros 15% tenían licencias sub-estándar. Más de veinte estados permitían este tipo de contrato, con credenciales temporales para su personal docente.

Los mandatos de NCBL (2001-2007) han intentado frenar esa variación en los requisitos para incorporación al cuerpo docente. Esa ley federal pide profesores «altamente calificados» especialmente en las aulas donde hay bajo rendimiento académico. A los distritos escolares se les amenaza con el retiro de fondos federales y con sanciones de gestión si no aumenta el rendimiento académico y si las aulas están a cargo de profesores sin preparación profesional formal. Estos requisitos de NCBL, a los cuales a la vista nadie se opondría, en realidad han creado una tempestad de gran magnitud. Tan fuertes han sido las críticas que la re-autorización de NCBL en el Congreso de los Estados Unidos no se logró en su debido calendario en 2007.

4.2 Titulación a base de estándares (*Standards based accreditation*)

Anterior al NCBL, en 1983, durante la administración Reagan, hubo el informe llamado, Nación en Riesgo (Nation at Risk). Este documento impulsó un gran número de medidas de aprovechamiento, alzando metas y requisitos. Muchas de las medidas empeoraron los problemas. Por ejemplo, en las escuelas secundarias subió el promedio de calificaciones escolares requeridas para participar en programas extracurriculares. Este requisito, en vez de animar a los alumnos a más dedicación en el estudio, hizo que un mayor número de ellos desertara la escuela. Muchos estados impusieron exámenes para los profesores en las aulas. El temor de no aprobar el examen, más que el fracaso de las pruebas,

resultó en la deserción de profesores con hasta veinte años de experiencia. En su lugar se emplearon profesores principiantes, muchos con títulos provisionales. En los presentes tiempos tenemos el NCBL. La intención ha sido mejorar el rendimiento académico como ya hemos señalado. A lo largo de los seis años de su vigencia, ha habido un gran número de reformas sobre la instrucción y sobre las pruebas de aprendizaje. En las escuelas con historial de pobre logro académico se han impuesto programas curriculares restringidos (Open Court, High Point). Los profesores se quejan de la gran cantidad de tiempo que deben dedicar a la instrucción programada y a la preparación para las pruebas. Lamentan que NCBL no les permite «enseñar» el amor a la materia y a los conceptos académicos, sino que deben instruir el contenido y de la manera dictada por el programa.

Hay mucha ansiedad sobre los temas de medición y evaluación. Una encuesta muestra que el 63% de los profesores no está de acuerdo con que se usen los resultados de las pruebas nacionales para evaluar si ellos (los profesores) están o no están bien calificados para enseñar (National Center for Education Information, 2005). Hay una creciente inquietud entre los profesores y esto afecta el ambiente laboral de los maestros principiantes.

La década de 1990 probablemente se puede llamar la del movimiento de los Estándares. El trabajo pionero del Consejo Nacional para la Enseñanza de Matemáticas y el Consejo Nacional para la Enseñanza de Ciencia (organizaciones voluntarias de los profesores) formó la base sobre la cual los departamentos de educación de los estados comenzaron a elaborar guías curriculares (*curriculum frameworks*). Éstas incluyen no sólo el contenido que se debe enseñar en cada grado (curso) escolar en las asignaturas obligatorias, sino también indican directrices para metodología de instrucción. Estas guías curriculares, a su vez, se emplean por las casas editoriales que elaboran los materiales de instrucción y por las instituciones que preparan profesores.

Anteriores esfuerzos sobre el contenido curricular, las pruebas de rendimiento, y los libros de texto habían mostrado que poco se mejoraba si el profesor no utilizaba estas herramientas apropiadamente en la instrucción para diagnosticar las necesidades de aprendizaje del alumnado. La premisa era que un profesor bien preparado puede vencer las supuestas atribuidas desventajas del alumno (por ejemplo, la pobreza o la falta de conocimientos de inglés).

Conocimiento y atributos necesarios:

Aquí resumimos el conocimiento y atributos que piden los estándares: lo que un candidato a profesor debe saber y lo que debe hacer para que los alumnos

aprendan. Lo que los maestros saben y pueden enseñar de manera que sus alumnos aprendan.

1. Un grupo de estándares describe el conocimiento (*knowledge*) que los candidatos a profesores deben poseer sobre la asignatura, pedagogía, desarrollo y aprendizaje del niño, y también sobre motivación instrucción y las cualidades de un profesional.
2. Un segundo grupo es sobre habilidades que el candidato debe dominar para aplicar ese conocimiento con facilidad en el salón de clase y en otras situaciones profesionales, incluyendo en el colaborar con colegas.
3. Algunos estándares describen la actitud personal (*dispositions*) de los candidatos que comúnmente logra éxito en la carrera de docencia.
4. La habilidad de tener una influencia positiva en los alumnos, sobre su aprendizaje.

4.3 Evaluación de Programa EN base de Desempeño (*Performance-based Program Review*)

El estado autoriza la preparación de profesores y periódicamente evalúa ese compromiso por medio de evidencias –de comprobaciones. Las instituciones que forman profesores deben mostrar documentación a base de información evaluativa: evidencia de que los candidatos están capacitados en la gama completa de los estándares, incluyendo los que muestran que los profesores tienen impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Se pide que las instituciones vigilen y midan el progreso de los candidatos, que establezcan y publiquen los criterios para calificar éxito. Se pide que los candidatos reciban dirección académica y profesional apropiada desde ingreso al programa de preparación profesional hasta haberlo completado.

5. un modelo Prometedor de Preparación Inicial: *UCLA Teacher Education Program*

5.1 Preparación Inicial de Profesores con base EN la Justicia Social

La justicia social es la base filosófica del programa de preparación inicial de la Universidad de California, Los Angeles (UCLA). El programa responde a la necesidad de atención a la diversidad lingüística y cultural de la población estudiantil de las escuelas públicas de California. Resumimos las características principales del programa, notando la manera que éste responde a los requisitos para la certificación oficial de la legislación estatal.

La Justicia Social trata ideas de legitimidad, de imparcialidad, de bienestar y ventajas mutuas, de consenso político y social. Justicia tiene que ver con la forma en que los beneficios y cargas son distribuidos. Se dice que existe cuando la gente recibe lo que se le debe por derecho (Corson, 1992). Equidad es un concepto que la frase justicia social evoca (Valli, 1992).

En los Estados Unidos el derecho a una educación gratuita y de equidad ha existido oficialmente (legalmente) desde hace cinco décadas, desde el inicio del Movimiento de los Derechos Civiles. A través de las leyes de escolarización obligatoria, el país también requiere la asistencia escolar de todos sus residentes de edades seis a diez y seis años.²⁴

Sin embargo, el país no puede declarar que ese derecho a una educación gratuita y equitativa se haya realizado. Ni puede decir que los requisitos para la asistencia escolar se han cumplido. Las inequidades en nuestro sistema educativo son notorias. El país tiene un record penoso en las diferenciadas tasas de logro y fracaso académico. El porcentaje de abandono escolar de los alumnos de origen latino es tres veces más alto que el de los alumnos anglosajones (48% y 15%. El porcentaje de abandono de los alumnos negros es el 35%.

Las metas de la promesa de una educación gratuita y equitativa se enfrentan con retos adicionales. Entre estos están los que resultan por el acelerado cambio demográfico visto a fines del siglo xx y en presentes tiempos. Unos ocho millones de nuevos inmigrantes llegaron entre 1985 y 1995, número semejante al que llegó al comienzo de ese mismo siglo. El desafío para el sistema

24. Las escuelas tienen la obligación de matricular a todos los estudiantes entre seis y dieciséis años de edad que residan dentro de la zona de ese distrito escolar. Los alumnos pueden ser ciudadanos de Estados Unidos o residentes con documentos o sin documentos de inmigración.

escolar se debe a que muchos de los nuevos americanos han llegado y llegan de partes del mundo donde no se habla inglés y donde la población tiene tradiciones no occidentales.

Otros acontecimientos de mayor importancia del siglo xx fueron los movimientos sociales que impulsaron reformas curriculares. Estos reconocieron que el alumno es central en el proceso de enseñanza. Con el Movimiento de los Derechos Civiles la pregunta ¿quién? da acceso a ¿qué tipo de oportunidades educativas? Y se convierte en tema central (Valli, Cooper, y Frankes, 1997, p. 253). En 1991, la historiadora Patricia Graham, en el Congreso sobre Democracia y Educación, declaró, «Los estadounidenses comienzan a reconocer que nuestro futuro depende de que todo el mundo sea educado bien » (*Americans are coming to recognize that our future depends on educating everybody well*) (Citado en Valli, Cooper, y Frankes, 1997, p 254).

El tema del acceso a la educación fue codificado por la Corte Suprema en un caso destacado sobre el idioma utilizado en la enseñanza. En 1974, La Corte Suprema de Estados Unidos, por medio de Lau vs. Nichols, dio el fallo que declaró la obligación de presentar educación accesible a los alumnos. Señaló que no era suficiente con que hubiera educación si ésta no era accesible por ser en un idioma distinto al de los alumnos. Para el año 1987, California y 32 más estados habían aprobado leyes para la educación bilingüe. Los legisladores de esos estados pidieron a los programas de preparación inicial de profesores que proveyeran programas que respondieran a las necesidades educativas de los alumnos no angloparlantes.

5.2 Énfasis recientes en el Programa de UCLA y la Legislatura del Estado

La Universidad de California en Los Angeles ha ofrecido preparación inicial para la credencial de educación bilingüe desde 1973. Otros programas de preparación de profesores han reconocido que la población escolar se caracteriza por su diversidad de lengua y cultura. Los marcos curriculares, antes mencionados, elaborados por el Departamento de Educación, contienen guías para abordar el desarrollo del inglés a cada nivel (curso) y para cada materia de instrucción (por ejemplo, matemáticas, ciencia). Las casas editoriales que participen en el mercado de textos de California deben desarrollar materiales de instrucción que sean apropiados para los alumnos del estado de California, teniendo en cuenta dicha diversidad. Varias editoriales ofrecen material de

apoyo suplementario en español y en los otros cuatro idiomas de población numerosa: tagalo, mandarino, coreano, y vietnamita.

A lo ancho del país se buscan profesores con destrezas para enseñar a los alumnos que no hablan inglés al llegar al centro escolar. En tiempos actuales la necesidad de responder a los alumnos con un programa de instrucción apropiado frecuentemente se topa con una reacción política contra los inmigrantes de América Latina. Esto conlleva desafíos serios para los centros escolares. Los alumnos tienen limitaciones serias en el inglés, las obligaciones de NCBL piden mejora en el rendimiento, pero a los profesores se les frena usar la herramienta más básica, la del idioma materno del alumno. Los enfrentamientos de lengua en las arenas sociopolíticas obstruyen formas sensatas de instrucción (Valadez, 2000).

El modelo de Justicia Social de UCLA también cubre otros temas fuertes: Los de raza, etnicidad, clase social, y género. Estos temas son difíciles porque las actitudes sociales y el condicionamiento social han institucionalizado muchos de estos comportamientos y creencias. El programa de UCLA toma estos temas de frente. El programa pide a los candidatos a profesor entender las tres dimensiones que las investigaciones han identificado con equidad: acceso, proceso o participación, y resultados.

6. Programa de apoyo y evaluación para profesores principiantes

6.1 El programa de apoyo y evaluación para profesores principiantes (BTSA)

Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA)

El programa de apoyo a profesores principiantes más conocido en Estados Unidos es el de California. California requiere el programa Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA) (<<http://www.btsa.ca.gov>>) para los profesores principiantes. Se basa en los estudios del California New Teacher Project (CNTP) que estableció la necesidad de proporcionar apoyo a los profesores principiantes durante los primeros dos años en la profesión. El programa actual se realizó a través de leyes aprobada por el estado de California 1992 y 1998. Las metas y directrices de BTSA actuales (2007) son el resultado de una serie de actos formales a nivel del Estado.

- Proveer una efectiva transición a la carrera del magisterio para las maestras y los maestros de California durante el primer y el segundo año en la profesión.
- Mejorar el desempeño escolar de los alumnos por medio de una mejor capacitación, mejor información y mejor asistencia a los maestros participantes en el programa.
- Asistir a los maestros y maestras principiantes para tener éxito al impartir la enseñanza a los alumnos procedentes de grupos culturales y lingüísticos diversos.
- Asegurar el éxito profesional de las nuevas maestras y maestros y su retención en la profesión.
- Asegurar que el proveedor de apoyo ofrezca apoyo y asistencia individual intensiva a cada maestro y maestra principiante.
- Asegurar que un plan de inducción individualizado esté vigente para cada profesor principiante matriculado en el programa y que dicho plan sea a base de evaluaciones continuas sobre el desarrollo de dicho profesor.
- Asegurar la mejora continua por medio de indagación, desarrollo y evaluaciones (Curran, 2002).

El estado de California proporciona los fondos financieros para el programa de BTSA. Las Agencias Locales de Educación, (LEAs –Local education agencies), que incluyen los distritos individuales, consorcios de distritos y oficinas de educación de condados municipales, son quienes solicitan estos fondos. Cada LEA, en colaboración con alguna universidad, desarrolla un programa de inserción alineado con el documento nombrado *Standards of Quality and Effectiveness for Professional Teacher Induction Programs* (Estándares de Calidad y Eficiencia para Programas de Inserción). El estado autoriza a los LEA para recomendar candidatos que hayan completado los requisitos del programa para recibir su credencial de enseñanza (California Professional Teaching Credential). Los programas de inserción le asignan un Proveedor de Apoyo (Support Provider [SP]) a cada uno de sus maestros principiantes. A través de 2 años el SP y el maestro principiante utilizan al Sistema de California para Apoyo y Evaluación Formativa para Profesores (California Formative Assessment and Support System for Teachers [CFASST]) para guiar el desarrollo profesional del maestro.

El programa BTSA tiene tres módulos: apoyo, evaluación formativa, y desarrollo/formación profesional. El apoyo se provee por una persona llamada

Support Provider, que puede ser designada por la escuela, el distrito escolar, o la universidad colaboradora (university partner). El Support Provider es guiado por estándares cuyo fin es fomentar una colaboración positiva/constructiva entre mentor y profesor. La «evaluación formativa» que apoya al maestro a través de su desarrollo profesional se lleva al cabo con el sistema CFASST. Con este sistema se guía y se documenta el desarrollo del maestro/a a través de un ciclo de prácticas y de reflexión. Finalmente, la asesoría profesional está a cargo de cada institución educativa.

CFASST incluye una serie de ejercicios archivados y documentados, por escrito y con grabaciones de video que se exhiben por Internet. Estos ejercicios constan de dos componentes:

- El primer componente consiste de observaciones por parte del SP e investigaciones hechas en colaboración donde el maestro principiante, con el apoyo del SP, cumple con varios ejercicios de planificación de lecciones, reflexión, y práctica.
- El segundo componente consiste en el plan de inserción individual (Individual Induction Plan), donde juntos el maestro principiante y su SP elaboran un plan que refleja las necesidades del maestro. Este plan sigue un ciclo de desarrollo de lecciones, docencia observada o documentada, y reflexión sobre el desempeño.

La meta de estos ejercicios es inculcar el uso de estándares de práctica para desarrollar un lenguaje común entre el maestro principiante y el mentor. La intención no es de evaluar al profesor sino de apoyar su desarrollo como profesional.

Una evaluación sobre BTSA en 1998 concluyó que en general sus programas de inducción consiguen resultados positivos (Mitchell, Scott, Hendrick, y Boyns, 1998). Comenzando en el otoño de 2006 el estado ha utilizado el Induction Program Review (IPR) para evaluar el 20% de los programas anualmente. Otros estudios a nivel nacional han mostrado que los programas de inserción han reducido el abandono de la enseñanza durante esta etapa de la carrera del maestro (Curran y Goldrick, 2002). Aunque hubo preguntas sobre el financiamiento de estos programas, y no tenga un reconocimiento universal, el programa de BTSA ha crecido en importancia como componente necesario en la etapa de inserción de maestros principiantes en California. La re-autorización de la legislación con el consiguiente apoyo financiero se determinará en 2008. Igual que ha ocurrido en 2007 con la re-autorización de la ley Federal

«Que no se quede ningún niño atrás» (NCBL), habrá merecido detallado escrutinio sobre BTSA. A continuación planteamos algunas críticas y sugerencias para mejorar el logro de las metas de BTSA.

6.2 Obstáculos para BTSA

6.2.1 *La problemática del mercado laboral de los maestros y del trabajo*

Los programas de inserción como BTSA no tienen como propósito resolver los problemas de los profesores principiantes que surgen a causa de factores externos como los del mercado de trabajo y el ambiente profesional en una escuela. El enfoque de BTSA es de cambiar/formar al maestro. Sin embargo, el contexto profesional y la estructura institucional son factores que cobran un peso importante en la decisión de un maestro de seguir o no seguir en el aula más allá de los primeros tres a cinco años de su carrera. Sería de gran beneficio para los programas de inserción si evaluaran la manera de acoplar el apoyo a las necesidades de un maestro en lugar de intentar entrenar al maestro/maestra para que el/ella se acople al ambiente administrativo de una escuela o un distrito. Cualquier programa de apoyo para maestros principiantes debería incorporar estrategias para enfrentar los factores externos que impiden el éxito de los profesores principiantes.

El factor externo más obvio (evidente) es el hecho de que la profesión de maestro es parte del mercado de trabajo en general. A pesar de que el proveedor de apoyo (support provider) o el programa de inserción no está diseñado para esto, ni tiene la capacidad de resolver problemas relacionados con el mercado de trabajo, es importante tomar estos factores en cuenta cuando se diseña un programa. No cabe duda que tienen un impacto significativo al determinar si los programas pueden lograr sus metas o no. Hay investigaciones acerca de este tema que muestran la gama de factores de importancia en cuanto el abandono de la docencia por los profesores. Entre estos factores se encuentran las tendencias demográficas, el cambio de puesto dentro del ramo de educación, la segregación/marginización de maestros, y el proceso de contratación para los maestros.

En primer lugar, los programas de inserción tienen como meta principal tratar el problema **del abandono de la profesión** por parte de los profesores durante los primeros cinco años. Varios académicos han estudiado el índice de abandono de puesto de maestros (Darling-Hammond, 2001a). El abando-

no de puestos afecta el clima de una escuela de una manera negativa (Guin, 2004). Pero, este índice es más complejo de lo que se había pensado anteriormente. Los maestros que abandonan su puesto no siempre dejan el campo de la educación. Algunos siguen de docentes en escuelas privadas/particulares, programas educativos independientes, o en otros distritos escolares. Otros profesores cambian de puesto dentro de la misma escuela. Por ejemplo, un maestro de matemáticas de un año a otro puede moverse al puesto de consejero (orientador) o asistente de director (Guin, 2004). Ingersoll y Smith (2003) sugieren que hay distritos escolares donde a los dirigentes no les molesta que haya cierto nivel de abandono de puestos. En estos casos la complacencia resulta en un reemplazo innecesario de maestros cada año, lo que significa una mala inversión de fondos escolares dirigidos hacia el reclutamiento. No debemos omitir el consiguiente nivel de ansiedad e incertidumbre que ese constante flujo produce en el centro escolar y su consecuencia en la efectividad de esos profesores.

Un segundo punto abarca las **tendencias demográficas y el índice de la población** que tienen un efecto definitivo en cuanto al mercado de trabajo para los maestros. Aunque los maestros son un 2,9% del total de los trabajadores en Estados Unidos, el trabajo de maestro no está organizado por el gobierno al nivel nacional. La demanda de maestros está influida principalmente por las necesidades locales (no nacionales) (Census, 2000 citado por Early y Ross [2005]). El crecimiento de ciertos sectores de la población afecta la demanda de maestros. Por ejemplo, el crecimiento de la población de niños de 5 años o menos influye la demanda de maestros en esas zonas locales. (United States Department of Education and U.S. Census, 2006). Junto con el alto índice de crecimiento de la población, existe la relativa alta concentración de maestros de descendencia asiáticas, africanas e hispano-hablantes. Esto lo vemos principalmente en las zonas del sur y del oeste de los Estados Unidos (Frankenberg, 2006).

Un estudio más detallado acerca del grado de **segregación de maestros** nos demuestra de nuevo la complejidad de factores que tienen que enfrentar los programas de apoyo a la inserción de profesiones principiantes. No cabe duda que los maestros en Estados Unidos están concentrados geográficamente en cuanto a cultura y ascendencia racial: Un 89% de los maestros en Estados Unidos son de ascendencia anglosajona. Del 11% de maestros que no son de ascendencia anglosajona, la mayoría están concentrados en el sur y en el oeste de Estados Unidos. Aparte de la segregación geográfica a nivel nacional, la segregación a nivel local y dentro de las escuelas es muy clara. Por

ejemplo, en cuanto a maestros de estudiantes cuya lengua natal no es inglés (ELL —English language learners), la mayoría son de ascendencia hispana o asiática (Feistritzer y Haar, 2005).

También, aunque la mayoría de maestros de ascendencia asiática, africana o hispano-hablante están concentrados en escuelas de zonas urbanas, hay más y más demanda de maestros de diversas ascendencias en zonas suburbanas. En su estudio Roberts (2007) descubrió que un 40% de nuevos inmigrantes están llegando a zonas suburbanas en vez de a los centros urbanos. Estas cifras nos indican que hay una población de estudiantes inmigrantes con necesidad de incorporarse al sistema escolar estadounidense en nuevas regiones y municipios donde hay una significativa escasez de maestros con preparación y experiencia para trabajar efectivamente con estos alumnos.

El proceso de **contratación para empleo de los maestros** también es un aspecto del mercado de trabajo. Pero, el sistema burocrático de las escuelas y distritos escolares públicos en Estados Unidos revela una problemática específica. Los estudios del CNTP revelan que el índice de abandono de puestos no es tan fácil de medir porque no se toma en cuenta el número de maestros que abandona el proceso de solicitud. Es notable que la falta de profesores en las escuelas desfavorecidas y los especializados en matemáticas y ciencias para muchas escuelas, no es siempre debido a la falta de solicitantes, si no que influye la ineficiencia del sistema de empleo. Un alto número de solicitantes no completa el proceso que debería para firmar un contrato de empleo. Levin y Quinn (2003) muestran que hay profesores de alta calidad que solicitan trabajo, especialmente en materias de alta demanda y para escuelas desfavorecidas que abandonan el proceso a medio camino. A pesar del alto nivel de interés entre los solicitantes y los distritos escolares hay obstáculos que impiden que estos candidatos se conviertan en profesores contratados:

- Políticas sobre notificación de jubilación
- Requisitos o reglas sindicales sobre quién tiene prioridad en transferencias (cambios de centro escolar donde ejercer)
- Presupuestos escolares retrasados o sin resolución

El estudio de Levin y Quinn (2003) demuestra que a causa de estos obstáculos, el proceso de solicitud es demasiado largo y «concentrado.» O sea, la temporada de solicitudes cae principalmente entre los meses de julio y agosto, siendo en estas fechas cuando determinan las jubilaciones, transferencias, y presupuestos. Altos números de maestros solicitan puestos y necesitan con-

seguir el empleo urgentemente. Sin embargo, la mayoría de aspirantes (de 31% hasta 60%) abandona el proceso de solicitud después de esperar una entrevista hasta por tres meses. En el caso de un distrito hallaron que aunque tenían 400 solicitudes para 200 puestos vacantes el distrito se encontró en busca de maestros a la última hora. Este mismo distrito informó que tenían 15 puestos de maestro vacantes el primer día de clases (Levine y Quinn, 2003).

El resultado en estos casos puede ser que los distritos escolares se conformen con contratar profesores de menor calidad. Levin y Quinn (2003) enfatizan la magnitud del problema cuando explican que un alto porcentaje (entre 37% y 69%) de los maestros que abandonan el proceso de solicitud, estaban interesados en puestos en materias con fuerte demanda y que deseaban ejercer en escuelas desfavorecidas. Este estudio de Levin y Quinn muestra además que los solicitantes que abandonaron el proceso estaban mejor preparados académicamente y tenían más alta probabilidad (40%) de haberse especializado en la universidad sobre la materia que esperaban enseñar.

6.3 Obstáculos en el campo de trabajo

Además de los factores del mercado laboral mencionados antes, hay otros problemas que son específicos del ramo de educación que también tienen un fuerte impacto en el número de maestros que abandonan la enseñanza. Las investigaciones han sacado a la luz muchos aspectos del campo de trabajo que contribuyen al abandono del puesto. A continuación explicamos tres ejemplos de obstáculos que sirven como muestra de la conexión entre los retos del campo de trabajo/la escuela y el abandono de puesto por parte de maestros. Estos son: a) la tendencia a enseñar materias fuera de la especialización; b) la implementación de módulos efectivos de mentorazgo; y c) la realidad de implementar «evaluación formativa» y e-portfolios a través de programas como CFASST.

6.3.1 Enseñar asignaturas fuera de la especialización

Para llevar a cabo la educación pública en Estados Unidos se tienen que balancear requisitos burocráticos con asuntos de implementación. Un ejemplo sucede cuando los administradores piden que los maestros den **clase fuera de su área de especialización**; o sea, cuando un maestro enseña una asignatura que no es de su especialidad. Esta situación no surge únicamente por falta de candidatos. Este problema es resultado mayormente de políticas y prácticas

ineficientes de las escuelas y distritos. Ingersoll y Curran (2004) estudiaron la formación de maestros en relación a los requisitos de NCLB (No Child Left Behind) usando datos del estudio titulado *1999-2000 Schools and Staffing Survey (SASS)*.

La meta de BTSA es de producir maestros de alta calidad y que concuerden con los requisitos de NCLB. Sin embargo, en este proceso no se ha tomado en cuenta el problema de la demanda que se le pone a los maestros al pedirles dar clase fuera de su área de especialización. Mas bien, en cuanto al trabajo fuera de su especialidad se refiere, los esfuerzos no se enfocan en asistir/capacitar a los maestros en el momento apropiado de su carrera. Al mismo tiempo, al enfocar el trabajo en maestros principiantes, están equivocados en cuanto a la población de maestros que necesita apoyo en el aula, ya que la mayoría de maestros que enseñan fuera de su especialidad tienen un promedio de 14 años de experiencia (Ingersoll y Curran, 2004). Esto es en promedio de años. Es decir que a los maestros novatos también se les pide dar clase fuera de su especialización. El estudio de Ingersoll y Curran (2004) confirmó que cuando se les pide de una manera desproporcionada, la práctica de dar clase fuera de la especialidad contribuye al desgaste de los maestros principiantes.

Ingersoll y Curran (2004) concluyeron que es en la gestión, en particular en la manera en que las escuelas están organizadas y la forma que se les dirige a los maestros en su carga docente, donde radican las mayores causas de la insatisfacción del profesor principiante. Estas fallas en la gestión conducen a que un gran número de profesores ejerzan fuera de su especialización, con las consecuentes frustraciones. Otro factor que incluye es la inadecuada cantidad de maestros que están egresando de los programas de formación. Mientras que la meta de BTSA es de enfrentar las insuficiencias en el suministro de maestros, aún falta que los distritos escolares enfrenten los retos que se presentan para los administradores escolares. Los directores de escuela utilizan la estrategia de pedir a los maestros que den clase fuera de su área de especialidad para responder a los requisitos que tienen en cuanto al número de maestros para cada materia, ya que en algunas escuelas el alumnado es enorme, (en Los Ángeles, California, hay escuelas con hasta 3.000 alumnos) y para resolver retos en cuanto a la programación de los horarios de clases. Los problemas de la programación de clases son principalmente el resultado de una planificación ineficiente y de sistemas de administración ineficaces. No son a causa de la falta de maestros.

A nuestro parecer, hay administradores que fomentan el predominio de maestros de baja calidad con su estrategia de animar a los maestros que sis-

temáticamente dan clases fuera de su área de especialidad, a que obtengan títulos adicionales en materias fuera de su especialización. Los maestros principiantes se animan a ganarse estos títulos de enseñanza adicionales pensando que tendrán mayores posibilidades en el mercado laboral. Además de esto, se les ofrece incentivos, como pago adicional, por dar clases auxiliares, clases más allá de sus obligaciones contractuales. Desde la perspectiva de un administrador, esto ayuda a asegurar tener maestros «capacitados»/«calificados» (con certificación apropiada) en la mayor cantidad de materias y así lograr llenar los vacíos que existen en la programación de clases.

En tiempos recientes se habla de que del 20% al 30% de los maestros deja la carrera durante los primeros cinco años. Éste, como hemos visto, es un problema serio. Los primeros dos años se dedican a cumplir los requisitos de BTSA y a cumplir con otros compromisos necesarios para alcanzar su certificación completa. Cuando llega al tercer año, si un maestro ha estado enseñado fuera de su especialidad sistemáticamente, los administradores le animan a empezar el proceso de certificación de nuevo para conseguir certificación en una segunda materia. Aunque se puede decir que esta estrategia puede ayudar a que los maestros tengan más opciones en el mercado laboral, una gran cantidad de maestros nunca termina el proceso de certificación para la segunda materia. También, en estos casos, se les pide a los maestros que inviertan tiempo adicional iniciando el proceso de certificación en una segunda materia, sin tomar en cuenta que muchos no logran una capacitación adecuada en esa. Es decir, el curso de estudio que se ofrece para una certificación en una materia no equivale a la especialización en ella.

BTSA no es inmune a los problemas que surgen en la trayectoria de la teoría (o política) a la práctica. En el caso de los maestros que enseñan fuera de su especialidad, los programas de inserción no están diseñados para resolver todas las causas de esta situación. Sin embargo, en el caso del mentorazgo, los programas de inducción están diseñados específicamente para dar este tipo de guía estructurado para los maestros novatos.

6.3.2 Mentorazgo/Mentorship

Otro factor esencial en la retención de maestros que se lleva a cabo a nivel de las escuelas es el mentorazgo. En muchos casos, el mentorazgo y el proceso de inducción se usan de manera intercambiable para describir el tipo de apoyo que los maestros deben recibir durante los primeros tres a cinco años de su carrera. El mentorazgo es difícil de implementar porque: 1) la implementación efectiva requiere apoyo de múltiples fuentes, y 2) la implementación excesiva

resulta en una experiencia para el maestro con falta de coordinación y oportunidades perdidas de mentorazgo.

1) El primer reto para la implementación efectiva del mentorazgo dentro de los programas de inducción es el poder proveer el apoyo necesario. Aunque el mentorazgo se usa de manera intercambiable con el concepto de «programas de inserción al magisterio» el mentorazgo sólo constituye a una parte de un programa de inserción efectivo. Los estudios demuestran que cuando se combina el mentorazgo con la colaboración en tiempo de planificación, «networking» con otros maestros, y el acceso a recursos adicionales, el mentorazgo puede impactar la retención de maestros de manera positiva por un máximo de 30% (Smith y Ingersoll, 2004). Estos resultados positivos han impulsado a muchos estados y distritos escolares a escoger programas de inducción para sus organizaciones que tienen el mentorazgo como un componente central. Lo que ha resultado ser efectivo, pero solamente cuando el mentorazgo se suplementa con otros mecanismos de apoyo, por ejemplo la disminución de número de clases en el programa de preparación para maestros, exigir que enseñen menos materias a la vez, o proveer apoyo adicional dentro del aula en forma de asistentes de maestro (Smith y Ingersoll, 2004).

2) El segundo reto en la implementación efectiva del mentorazgo es la implementación excesiva. Típicamente, un maestro novato que está en su segundo año del proceso de certificación, pero en su primer año de BTSA, tiene que coordinar por sí mismo el apoyo que recibe de numerosas personas. El maestro novato tiene que coordinar con el «field supervisor,» (quien también puede ser el Support Provider asignado por BTSA), el experto/ los expertos de material, que enseñan el curso de metodología, su «entrenador (coach)» de matemáticas o de lenguaje en el sitio de trabajo, el asesor del profesorado, y su especialista en el puesto que se le ha asignado (Placement Specialist) si trabaja en el distrito escolar de la ciudad de Los Angeles, LAUSD). Aunque hay muchas oportunidades para desarrollar una relación de mentorazgo entre el maestro principiante y cualquiera de los maestros asignados a proveer apoyo o capacitación, no existe una guía de como llevar a cabo el mentorazgo con la cantidad de personas involucradas. Algunos programas de formación de maestros intentan enfrentar este problema con la estrategia de coordinar su curso de estudio con los requisitos de BTSA. En UCLA, por ejemplo, los maestros cumplirán con los requisitos de BTSA durante el segundo año (llamado el Resident Year) de preparación inicial. Esto permitirá que el componente de mentorazgo sea coordinado por un participante clave en el proceso

de inducción del maestro. Específicamente, la preparación del maestro (o capacitación, pre-service), será conectada al proceso de inserción.

6.3.3 CFASST: Preocupaciones con los e-portfolios y la evaluación formativa

Finalmente, la educación está afectada por políticas y legislación que a veces impulsan a que las instituciones implementen programas que no están suficientemente apoyados por la infraestructura que existe. Recientemente, avances en la tecnología y el movimiento de «accountability» (es decir el movimiento por parte del gobierno norteamericano de medir la responsabilidad de las instituciones escolares mayormente a través del uso de exámenes) han resultado en un cambio significativo en la manera de apoyar (y guiar) el desarrollo de maestros. En el estado de California esta nueva forma de evaluación se ha manifestado en la creación del California Formative Assessment and Support System for Teachers (CFASST). En general CFASST es un «e-portafolio,» o un sistema basado en Internet que archiva los datos de evaluación de maestros principiantes a lo largo de dos años. El uso de los e-portafolios racionaliza el proceso de entregar y revisar documentos. Pero, al implementarse es posible hacerlo de manera que rinda una experiencia poco significativa. Por ejemplo, ¿es posible que el desgaste de tiempo entre: los momentos de planificación, archivando documentos por Internet y luego reflexión pueda minimizar las intenciones de la denominada «evaluación formativa» El uso de un sistema basado en Internet para coordinar y documentar el periodo de inducción de maestros es problemático por tres razones: 1) los recursos financieros necesarios para implementar un sistema de e-portafolios en un estado tan grande como California son significativos; 2) actualmente, el acceso que tienen los maestros a la tecnología es limitada; y 3) el concepto de «evaluación formativa» no es tan fácil de implementar a través de Internet.

Primero, los e-portafolios y/o aprendizaje basado en web requieren que estén disponibles una cantidad significativa de recursos. «Escala» (como se usa en la frase *economies of scale*) no se puede alcanzar a través del aprendizaje basado en Web porque requiere que se establezca un balance razonable entre el número de profesores y maestros novatos (Delfino y Persico, 2007) para una discusión de los problemas que se enfrentan al implementar el aprendizaje basado en Web en SSIS cuando existe la sistemática falta de recursos. Además de la necesidad de tener el número apropiado de personal para poder administrar efectivamente una comunidad de aprendizaje basada en Web, también se requiere mucho tiempo para evaluar el trabajo

de los maestros novatos dentro del contexto de los e-portafolios. Strudler y Wetzel (2005) explican el número de pasos que se tienen que completar para usar el sistema de evaluación llamado el *check point system*. La explicación de este sistema subraya el nivel de rigor que se requiere en este tipo de sistema de evaluación. El problema es que la realidad del proceso de inducción de maestros requiere que los programas alcancen un nivel de producción alta en cuanto al número de maestros que se están entrenando y evaluando, con el objetivo de que resulte un mayor número de maestros preparados para entrar a la profesión.

Segundo, la implementación efectiva del sistema e-portafolio y el aprendizaje basado en Web requieren el acceso a la tecnología. Este acceso es obtenido cuando están disponibles los medios apropiados de tecnología y cuando existe un nivel de habilidad tecnológica satisfactorio (Delfino y Persico, 2007). De esta manera, se entiende que el acceso a la tecnología no sólo significa tener acceso a un ordenador (una computadora) y un programa. El acceso a la tecnología también significa tener acceso a la asesoría adecuada para poder usar la computadora y el programa de la manera más eficiente. Los administradores y los legisladores están sobreestimando la habilidad tecnológica y los recursos disponibles tanto de los maestros novatos como de los distritos escolares (ver *Los Angeles Times*, 2007 para un ejemplo de cómo el distrito escolar de Los Angeles, California compró y implementó un nuevo sistema de pago de salario sin hacer suficientes pruebas del nuevo sistema). El resultado ha sido más de un año de errores de pagos de salario a maestros, por ejemplo. El sistema pagó de menos o de más a miles de maestros, y algunos que no recibieron pago ninguno por meses).

La variedad de tareas que se les pide a maestros novatos que participan en programas como CFASST para organizar su e-portafolio requiere una habilidad de intermedia a avanzada en ciertos programas de computación. Por ejemplo, se les pide que hagan «hyperlinks,» que monten archivos, y que conviertan archivos al formato PDF (Strudler y Wetzel, 2007). Además, se asume que los maestros novatos tienen acceso a un sin fin de programas para poder completar el proceso requerido para armar un e-portafolio completo (por ejemplo, es mucho más fácil convertir un archivo al formato PDF si se tiene acceso al programa Adobe Acrobat en vez de tener que convertir el documento al formato PDF usando la opción de «imprimir a PDF» en el programa MS Word. La primera opción permite que todavía se pueda manipular o cambiar el documento ya estando en formato PDF, y es importante reconocer que ciertos aspectos de un documento no se transfieren al PDF cuando se usa la opción de

«imprimir a PDF» dentro del programa MS Word). Los estudios indican que es necesario dedicar recursos adecuados como un factor clave para una exitosa implementación del sistema e-portafolio (Strudler y Wetzel, 2007). Cualquier iniciativa para implementar un sistema de e-portafolio tiene que incluir un programa de asesoría tecnológica y el compromiso de recursos adicionales a nivel de escuela para que cualquier sistema o programa que se use pueda ser usado a su capacidad óptima.

Finalmente, «evaluación formativa» (*formative assessment*), un concepto clave dentro del sistema CFASST, y no se presta fácilmente a sistemas basados en Web, como lo es el e-portafolio. La implementación exitosa de conceptos como evaluación formativa se ve afectada por la pérdida de la interacción a nivel personal. De esta manera, la evaluación formativa basada en web puede ser problemática a nivel de concepto. El sistema basado en Web es menos humano, y hay menos comunicación directa entre el maestro novato y el personal de apoyo. Este factor es del mayor interés en lo que se refiere al esfuerzo para retener maestros. Algunos estudios han encontrado que los maestros novatos consiguen éxito y satisfacción profesional principalmente en el sitio de trabajo –la escuela (S. Johnson y Birkeland, 2003).

El concepto de *evaluación formativa (formative assessment)* comienza con la idea que la evaluación es información para ajustar hacia un punto deseado. Es distinto al concepto al que estamos más acostumbrados, que es la evaluación sumativa (*summative assessment*) que tiene como meta el **determinar lo que el estudiante sabe al fin de una serie de lecciones**. En cambio, la evaluación se nombra «formativa» cuando la información se usa para guiar el aprendizaje según las necesidades del estudiante (Boston, 2002). Más importante, la evaluación formativa provee la información necesaria para ajustar la enseñanza y el aprendizaje en el momento en que ocurre (Garrison y Ehringhaus, 2003). Aunque la intención del e-portafolio es de poder dar una evaluación más profunda sobre el trabajo del maestro principiante, en muchos casos, el e-portafolio se usa con más frecuencia para hacer una evaluación sumativa, y menos como una evaluación para obtener información para ajustar la instrucción. En muchos de los programas universitarios estudiados por Strudler y Wetzel (2007), los profesores no hicieron una evaluación formal del portafolio electrónico fuera del sistema de calificación ya establecido. *Formative assessment* depende de la interacción de una persona con otra. Más específicamente, los estudios han demostrado que para poder ser efectiva, la evaluación formativa depende de que la persona que está siendo evaluada esté involucrada en el proceso (Garrison y Ehringhaus, 2003). La evaluación formativa

tiene como meta involucrar al estudiante a través de la retroalimentación (*feedback*) durante todo el proceso de aprendizaje (Wang, Odell, y Strong, 2006). Algunos investigadores han descrito este proceso como *feedback* continuo o *timely*, queriendo decir que los comentarios se hacen dentro de un periodo inmediato y que son útiles. El punto es que el estudiante / profesor utilice los comentarios para repetir el ejercicio y mejorar su rendimiento / práctica. Los investigadores han concluido que *timely feedback* es un factor significativo específicamente para medir si es efectiva la estrategia de evaluación formativa basada en web.

7. Factor fundamental: la incorporación a la cultura docente del Centro Escolar

7.1 La acogida en el Centro Escolar

Solos con su alma: Entre los factores principales de la deserción de los profesores se encuentra el sentirse solos en su nuevo cargo – para el que se espera que sean expertos cuando sólo comienzan la carrera. Estas fueron las sensaciones de desesperación y ansiedad en las dos anécdotas citadas al inicio de este capítulo. Kardos y Johnson (2007) elaboran el concepto de **cultura profesional integrada** al estudiar las experiencias de los profesores principiantes en centros escolares a través cuatro estados –California, Florida, Massachusetts, y Michigan. Utilizan datos de la encuesta antes citada en las investigaciones de Ingersoll (2004) y Lyons (2007), el Schools and Staffing Survey (SASS), que contiene una muestra representativa de profesores y escuelas. El estudio examina dos muestras de profesores de secundaria, una muestra cuya materia principal de enseñanza era matemáticas (n=2008) y otra cuya materia principal era ciencias (n=1,819).

La encuesta 1999-2000 SASS para profesores y directores de escuela incluye ítems de cuatro atributos sobre políticas educativas: autoridad, poder, consistencia, y estabilidad. Kardos y Jonson (2007) elaboraron varias medidas para cada atributo. Las medidas de **autoridad** eran: 1) informes de los profesores sobre su percepción del nivel de influencia sobre las políticas a nivel escuela, 2) informes de los profesores sobre su nivel de control sobre las prácticas en el aula, y 3) informes de los directores de escuela sobre el grado en el cual los profesores toman roles de liderazgo al diseñar o utilizar actividades de los programas de capacitación profesional (desarrollo profesional).

Poder se mide por los directores con informes sobre 1) la frecuencia con la cual los programas de capacitación profesional se evalúan por medio de evidencia de mejoramiento en prácticas en el aula y su efecto en el rendimiento estudiantil, 2) la frecuencia con la cual supervisan y evalúan a los docentes y los administrativos de sus centros, y (3) las barreras para despedir a los profesores.

Se mide la **consistencia** del ambiente de políticas por medio de informes de los directores sobre el grado de alineamiento del contenido de la capacitación profesional de los profesores con las políticas a nivel de la escuela, el distrito, y el estado.

Las dos medidas de **estabilidad** se refieren a la frecuencia con la cual los directores y los maestros en las escuelas cambian, se trasladan o dejan la profesión.

El análisis muestra que **autoridad** y no **poder** se asocia con que los profesores tomen el tipo de capacitación profesional que mejora la enseñanza y el aprendizaje, actividades enfocadas en la materia, la asignatura, y sobre estrategias para instrucción. Igual de significativo es la interacción activa con otros colegas sobre el contenido curricular y la instrucción. Se encontró también el factor **estabilidad**, medido por el reducido cambio de personal docente, lo que motivaba a los profesores a incorporarse a los programas de desarrollo profesional, y no la **consistencia** entre la capacitación profesional con otras reformas que se asocian con la capacitación docente

Este estudio nos ayuda a comprobar la importancia de la estabilidad del cuerpo docente. Los profesores principiantes dependen de un ambiente estable, con profesores y directores que les ayuden a incorporarse a la cultura profesional de la escuela. Una falla muy común en muchos centros escolares es la dejar al maestro principiante solo. El artículo de Kardos y Jonson se titula, *On their own and presumed expert: new Teachers' experience with their colleagues* (Actuando solos y se cree que son expertos: experiencias de nuevos profesores con sus colegas).

8. Conclusiones y recomendaciones

El profesor principiante tiene un desafío fuerte al egresar del programa de formación inicial. Todo el país necesita profesores titulados en los grados K-12. Al parecer el problema no es la falta de egresados, o la oferta de profesores, sino el grado de abandono de los profesores principiantes y de profesores con experiencia que dejan las aulas de las escuelas públicas por sentirse desanimados

o frustrados, o porque llegan a la edad de jubilación. Entre los factores que causan retos al magisterio se encuentran las políticas de reforma y los cambios demográficos que exigen un nuevo conocimiento de los docentes y nuevas estrategias de enseñanza.

Si se pretende frenar la deserción de los profesores principiantes, es necesario analizar lo que ocurre que los desanima y las prácticas prometedoras que apoyan y refuerzan el trabajo de los nuevos profesores. Los programas de formación inicial comienzan a prestar atención a la inserción de los egresados en la profesión. Algunos estados han incorporado programas de apoyo para los profesores principiantes y para los profesores que enseñan materia que no son de su especialización.

El estado de California obliga al desarrollo de un programa de apoyo para los profesores principiantes (BTSA). La ciudad de Nueva York también ha dado el visto bueno a escuelas que deseen trabajar con programas externos para la inserción de sus profesores principiantes. Los estudios realizados sobre estos programas de apoyo muestran la magnitud del proyecto. Hasta el momento, estos programas externos a los centros escolares tienen sus desafíos. Al intentar un sistema que se pueda aplicar a gran escala, los detalles de gestión parecen impedir su efectividad en forma uniforme. Cada centro escolar tiene sus desafíos. La cultura de los centros es favorable a los nuevos profesores o los carga con las asignaturas que ningún profesor veterano quiere.

Un programa de formación inicial que incorpora la realidad de las escuelas urbanas menos favorecidas es el de la Universidad de California, Los Angeles (UCLA). Los futuros profesores saben que van a estudiar y prepararse para trabajar en esas escuelas famosas por su bajo rendimiento académico. El programa es de dos años, con el primero ya incorporando la práctica docente en un centro escolar urbano. El segundo año es de profesor con credencial del estado provisional, pero ganando un sueldo. El programa universitario los guía a lo largo de ese primer año y les pide hacer una investigación sobre un problema en la enseñanza que encuentren desafiante. Este es un programa que llega a una credencial provisional de profesor al final del primer año y una maestría en educación al final del segundo año. El estado de California otorga la credencial de especialista en educación al final de cinco años de docencia.

Entre los factores principales que favorecen el desarrollo de un principiante hacia un profesional en la docencia están el de sentirse parte de una comunidad de profesores, y el de sentir que siguen aprendiendo mientras enseñan a sus alumnos. Los alumnos que ingresan al programa de formación inicial de UCLA llegan con el interés de trabajar en las escuelas con fuertes necesidades

socio-económicas y lingüísticas. La base filosófica de justicia social del programa se convierte en un estandarte. Con fuerte convicción en sus metas, el programa y los alumnos que ingresan enfrentan los retos que presenta aprender a ser un profesor capaz.

Un grupo de los profesores que se prepara en dicho programa tendrá credencial para enseñar en forma bilingüe. La necesidad de profesores con esta preparación sigue aumentando. Dentro de poco tiempo muchos de ellos se encontrarán dirigiendo cursillos de capacitación en sus propios centros.

La recomendación principal para una satisfactoria inserción del profesor principiante es la de apoyo al nivel de centro escolar. La escuela donde comience la carrera representa la profesión para ese recién egresado y es aquí donde la profesión debe enfocar la atención. Debe crearse una cultura estable donde todos los profesores se sientan realizados. Aquí los profesores principiantes encontrarán una comunidad dinámica y podrán contribuir a la catalización de nuevos conocimientos necesarios para el mundo actual y el del futuro.

Bibliografía

- Abal de Hevia, I. (2000), «El asesor pedagógico en la formación del docente universitario», en E. Lucarelli, *El asesor pedagógico en la universidad*, Paidós, Buenos Aires.
- Alves, F. A. C. (2001), *O Encontro com a Realidade Docente. Ser Professor Princiante*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Arends, R. y Rigazio-DiGilio, A. (2000), *Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice*, Educational Resources Information Number (ERIC), ED 450074
- Arends, R. I. (1995), *Aprender a insinar*, MacGraw-Hill, Lisboa.
- Ávalos, B. (1999), «Mejoramiento de la Formación inicial Docente», en J. E. García-Huidobro (ed.), *La Reforma Chilena*, Popular, Madrid.
- Ávalos, B. (2002), *Profesores para Chile, historia de un proyecto*, Ministerio de Educación, Chile.
- Baillauguès, S. y Breuse, É. (1993), *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*, ESF, París.
- Ball, D. y Cohen, D. (1999), «Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education», en G. Sykes (ed.), *Teaching as a Learning Profession*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 3-32.
- Barrett, E. E. (1995), «Perceptions of Beginning Teacher's Inservice Needs in Classroom Management», en *Teacher Education and Practice*, núm. 11 (1), pp. 22-27.
- Barrios, C., Jiménez, B. y Vives, M. (1993), «Análisis de las primeras experiencias de profesores noveles universitarios a través de diarios», Comunicación presentada a las IV Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria «La Universidad Española y Europea», ICE Granada, Granada.
- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. y Dumoulin, M.J. (2001), «Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique: perspectives d'enseignants expérimentés

- des milieux universitaire et scolaire», en A. Beauchesne, S. Martineau y T. M. (eds.), *La recherche en éducation et les pratiques professionnelles*, Éditions du CRP, Sherbrooke, pp. 97-112.
- Benedito, V. et al. (1995), *La Formación universitaria a debate*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bennett, N. y Carré, C. (1993), *Learning to Teach*, Routledge, Londres.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986), «Educational relevance of the study of expertise», *Interchange*, núm. 17 (2), pp. 10-19.
- Berliner, D. (1986), «In Pursuit Of The Expert Pedagogue», *Educational Researcher*, núm. 15(7), pp. 5-13.
- Berliner, D. y Calfee, R. (1996), *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan, Nueva York.
- Berliner, D. C. (2000), «A personal response to those who bash teacher education», *Journal of Teacher Education*, núm. 51(5), pp. 358-371.
- Bey, T. M. y Holmes, C. T. (1992), *Mentoring: Contemporary Principles And Issues*, Association of Teachers Educators, Reston.
- Biddle, B., Good, T. y Gooson, I. (1998), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer, Nueva York.
- Birrell, J. R. (1995), «Learning how the game is played: An ethnically encapsulated beginning teachers' struggle to prepare Black youth for a White world», *Teaching and Teacher Education*, núm. 11(2).
- Bolam, R. (1987), «Induction of beginning teachers», en M. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teacher Education*, Pergamon Press, Nueva York.
- Bolam, R. (1995), «Teacher Recruitment and Induction», en L. Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, vol. 612-615, Pergamon, Oxford.
- Borich, G. D. (1995), *Becoming a Teacher. An Inquiring dialogue for the beginning teacher*, The Falmer Press, Washington.
- Borko, H. (1986), «Clinical Teacher Education: The Induction Years», en J. A. E. Hoffman (ed.), *Reality And Reform In Clinical Teacher Education*, Random House, Nueva York, pp. 45-64.
- Boston, C. (2002), *The concept of formative assessment*, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, College Park, MD.
- Braga, F. (2001), *Formação de Professores e Identidade Profissional*, Quarteto Editora, Coimbra.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. y LePage, P. (2005), «Introduction», en L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 1-39.

- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. y Hammersness, K. (2005), «Theories of learning and their roles in teaching», en L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 40-87.
- Brekelmans, M. y Wubbels, S. T. (1999), *Interpersonal Behaviour of Teacher in the First Decade of their Professional Careers*, Ponencia presentada en la European Conference on Educational Research, Lahti, Finlandia.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D. y Raizen, S. (2002), *Comprehensive Teacher Induction*, Kluwer Academic Press, Dordrecht.
- Britton, E., Paine, L. y Raizen, S. (1999), *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries: Preliminary Findings*, WestEd, Washington.
- Britton, E., Raizen, S. y Huntley, M. (2003), «Help in every direction: Supporting beginning science teachers in New Zealand», en E. Britton, L. Paine, D. Pimm y S. Raizen, *Comprehensive Teacher Induction*, Kluwer, Dordrecht, pp. 141-193.
- Britzman, D. P. (1991), «Practice Makes Practice», *Curriculum and Teaching*, núm. 15(1), pp. 53-63.
- Brown, G. (1993), «Initial training in Higher Education in the United Kingdom», Ponencia presentada a la Jornada sobre formació inicial del professorat universitari, ICE, Barcelona.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D. y Stephenson, J. (2000), *Green paper on teacher education in Europe*, Umea, Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Bullough, R. (1989), *First-Year Teacher. A case Study*, Teacher College Press, Nueva York.
- Bullough, R. (1997), «Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education», en B. Biddle, T. Good e I. Goodson (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer Dordrecht, pp. 79-134.
- Bullough, R. (2005), «Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity», *Teaching and Teacher education*, núm. 21, pp. 143-155.
- Bullough, R. y Knowels, J. (1992), *Emerging as a teacher*, Routledge, Londres.
- Bullough, R. y Baughman, K. (1993), «Continuity and Change in Teacher Development: First Year Teacher After Five Years», *Journal of Teacher Education*, núm. 44(2), pp. 86-95.
- Bullough, R. y Baughman, K. (1995), «Changing Contexts and Expertise in Teaching: First -Year Teacher after Seven Years», *Teacher and Teacher Education*, núm. 11(5), pp. 143-155.
- Bullough, R. y Baughman, K. (1997), *First-year Teacher Eight Years later: An inquiry into teacher development*, Teachers College Press, Nueva York.
- Burgos, J. I. y Solsona, M. (1986), «Pedagogía y Universidad», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 141, pp. 58-60.

- Burk, D. I. y Fry, P. G. (1997), «Autonomy for Democracy in a Primary Classroom: A first Year Teacher's Struggle», *Teacher Education and Practice*, núm. 13(6), pp. 645-658.
- Calderhead, J. (1988), «The development of Knowledge structures in learning to teach», en J. Calderhead (ed.), *Teachers' Professional Learning*, The Falmer Press, Londres.
- Calderhead, J. (1991), «The nature and growth of knowledge in student teaching», *Teacher and Teacher Education*, núm. 7(5-6), pp. 531-535.
- Calderhead, J. y Shorrock, S. (1997), *Understanding Teacher Education. Case studies in the professional development of beginning teachers*, Falmer Press, Londres.
- Calvo, G. (2006), «La inserción de los docentes en Colombia», Ponencia presentada al taller internacional «Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano», 23 de noviembre, Bogotá.
- Campbell, D. M. et al. (1997). *How to develop a Profesional portfolio. A manual for teachers*, Allyn and Bacon, Boston.
- Campos, B. P. (1995), *Formação de Professores em Portugal*, Instituto de Inovação Educational, Lisboa.
- Capel, S., Leask, M. y Turner, T. (1997), *Starting to Teach in the Secondary School. A companion for the newly qualified teacher*, Routledge, Londres.
- Carter, K. et al. (1987), «Procesing and using information about students. A study of expert, novice and postulant teachers», *Teacher and Teacher Education*, núm. 3(2), pp. 147-157.
- Cochran-Smith, M. (1991), «Learning to teach against the grain», *Harvard Educational Review*, núm. 61(3), pp. 279-310.
- Cochran-Smith, M. (2004), «Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention», *Journal of Teacher Education*, núm. 55(5), pp. 387-392.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005), «The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals», en M. Cochran-Smith y K. Zeichner (eds.), *Studying Teacher Education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, pp. 37-68.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (2005), *Studying Teacher Education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Coldron, J. y Smith H., R. (1999), «Active location in teachers' construction of their professional identities», *Journal of Curriculum Studies*, núm. 31(6), pp. 711-726.
- Cole, A. L. (1991), «Relationships in the Workplace: Doing What Comes Naturally?», *Teacher and Teacher Education*, núm. 7(5/6), pp. 415-426.

- Collis, B. y Winnips, K. (2002), «Two scenarios for productive learning environments in the workplace», *British Journal of Educational Technology*, núm. 33(2), pp. 133-148.
- Cooke, B. L. y Pang, K. C. (1991), «Recent research on Beginning Teachers: studies of Trained and Untrained Novices», *Teacher and Teacher Education*, núm. 7(1), pp. 93-110.
- Corcoran, E. (1981), «Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox», *Journal of Teacher Education*, XXXII(3), pp. 19-23.
- Cornejo Abarca, J. (1999), «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina», *Revista Iberoamerica de Educación*, núm. 19.
- Cornejo, J. (1996), «Eventos y motivos en el proceso de decidirse por la Carrera de Profesor de Educación Media. Antecedentes y testimonios recogidos en un grupo de docentes del sector municipalizado del Área Metropolitana», *Boletín de investigación educacional*, núm. 11, Facultad de Educación, PUC Chile, pp. 166-203.
- Cornejo, J. (1999), «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina», *Revista Iberoamericana de Educación (EOI)*, núm. 9, pp. 51-100.
- Cornejo, J. (2003), «El pensamiento reflexivo entre profesores», *Revista Pensamiento Educativo*, núm. 32, Chile, pp. 343-373.
- Cornejo, J. (2005), «La formación de Formadores de Profesores: una deuda ineludible, un desafío pendiente», *Revista Foro Educacional*, núm. 8, UCSH, Santiago de Chile, pp. 11-41.
- Cornejo, J., Fernández, M., Henríquez, R. y Hernández, R. (1999), «Formación continua para el desarrollo profesional: "programas de apoyo a la inserción de profesores principiantes"», *Boletín de investigación educacional*, núm. 14, Facultad de Educación, PUC Chile, pp. 466-485.
- Cornejo, J., Padilla, A., Molina, P., Fuentealba, R. y Galaz, A. (2001), «Inserción e iniciación docente en profesores principiantes: estudio de seguimiento en un programa colaborativo entre Universidad y medio escolar», *Boletín de investigación educacional*, núm. 16, Facultad de Educación, PUC, Chile, pp. 77-93.
- Cornejo, J., Padilla, A., Molina, P., Fuentealba, R. y Galaz, A. (2002), «Aprendiendo a enseñar entre profesores principiantes y experimentados: Roles y estilos en un procesos de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados», *Boletín de investigación educacional*, núm. 17, Facultad de Educación, PUC Chile, pp. 362-385.
- Corson, D. J. (1992), «Social Justice and Minority Language Policy», *Educational Theory*, núm. 42(2), pp. 181-200.

- Couto, C. G. (1998), «Professor: O Início da Prática Profissional», Tesis doctoral, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Curran, B. (2002), *Mentoring and Supporting New Teachers*, Washington, NGA Center for Best Practices.
- Charnock, B. y Kiley, M. (1995), «Concerns and Preferred Assistance Strategies of Beginning Middle and High School Teachers», Ponencia presentada en al Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Danielson, C. (1996), *Enhancing Professional Practice. A framework for teaching. Association for Supervision and Curriculum Development*, Virginia ed., Alexandria.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Ariel, Barcelona.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., Haselkorn, D. y Fideler, E. (1999), «Teacher recruitment, selection and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers», en L. Darling-Hammond (ed.), *Teaching ad a learning profession*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 183-232.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. y Shulman, L. (2005), «The design of teacher education programs», en L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world*, Jossey Bass, S. Francisco, pp. 390-441.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000), «Authentic Assesment of teaching in context», *Teacher and Teacher Education*, núm. 16, pp. 523-545.
- Day, C. (1999), *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, Falmer Press, Londres.
- Day, C. (2001), *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*, Porto Editora, Porto.
- Day, C. y Pennington, A. (1993), «Professional development planning: a multidimensional model», *JET, International Analyses of Teacher Education*, pp. 251-560.
- De la Cruz, A. (2001), «Formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en España: reflexiones y propuestas», *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, núm. 38.
- Delfino, M. y Persico, D. (2007), «Online or face-to-face? Experimenting with different techniques in teacher training», *Journal for Computer Assisted. Learning and Instruction*, núm. 23.
- Desgagné, S. (1995), «Pour lancer le Forum sur l’insertion professionnelle: une mise en perspective», en Garant et al. (ed.). *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, Editions du CRP, Sherbrooke.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona.

- De Vicente, P., Moral, C. y Pérez, P. (1993), «Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterios», *Revista de Investigación Educativa*, núm. 22, segundo cuatrimestre.
- Donnay, J. y Charlier, E. (2006), *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, CRP, Sherbrooke-Presses Universitaires de Namur, Namur, Bélgica.
- Donoso, J. A. (1992), «El por qué del fracaso universitario: El cambio generacional». *Revista de Enseñanza Universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, núm. 2 y 3, pp. 119-124.
- Doyle, W. (1977), «Learning the classroom environment: An ecological analysis». *Journal of Teacher Education*, núm. 28, pp. 51-55.
- Early, P. M. y Ross, S. A. (2005), *Teacher Recruitment and Retention: Policy History and New Challenges*, Nueva York, Teacher College.
- Eisenhart, M., Behm, L. y Romagnano, L. (1991), «Learning to Teach: developing expertise or rite de passage?», *Journal of Education for Teaching*, núm. 17(1), pp. 51-71.
- Elliot, B. y Calderhead, J. (1993), «Mentoring for teacher development», en D. McIntyre, H. Hagger y M. Wilkin (eds.), *Mentoring: Perspectives on School-based Teacher Education*, Kogan Page, Londres.
- Elliot, P. y Calderhead, J. (1995), «Mentoring For Teacher Development», en M. Kerry, A. (ed.), *Issues In Mentoring*, Londres, Open University, pp. 35-55.
- Ellsworth, J. Z. (2002), «Using Student Portfolios to increase Reflective Practice among Elementary Teachers», *Journal of Teacher Education*, núm. 53(4), pp. 342-355.
- Eraut, M. (1994), *Developing professional Knowledge and competente*, Falmer Press, Londres.
- Esteve Zaragoza, J. M. (1997), *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Ariel, Barcelona.
- Esteves, M. (2006), «Formação de Professores: das concepções às realidades», en L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves y R. Canário (orgs.), *A Educação em Portugal (1986-2006)*, *Alguns contributos de investigação*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa.
- Eurydice (2002), *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*, Eurydice, Bruselas.
- Faria, C. (2006), «Ser profesor do 1º Ciclo do Ensino Básico: a (re)construção da(s) identidade(s) docente(s) nos primeiros anos de carreira» Tesis de Master, University of Minho.
- Feiman-Nemser, S. (1983), «Learning to teach», en L. Shulman y G. Sykes (eds.), *Handbook of Teaching and Policy*, Longman, Nueva York.

- Feiman-Nemser, S. (1990), «Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives», en R. W. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, Nueva York, pp. 212-233.
- Feiman-Nemser, S. (1996), *Teacher mentoring: a critical review*, ERIC Ed 397060.
- Feiman-Nemser, S. (2001a), «From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching», *Teachers College Record*, núm. 103(6), pp. 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2001b), Helping novices learn to teach, *Journal of Teacher Education*, núm. 52(1), pp. 17-30.
- Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). «Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado», en L. M. Villar Angulo (ed.), *Cocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil, pp. 301-314.
- Feiman-Nemser, S. y Parket, M. (1993), «Mentoring in context: A comparison of two US programs for beginning teachers», *International Journal of Educational Research*, núm. 19(8), pp. 699-717.
- Feiman-Nemser, S. y Remillard, J. (1996), «Perspectives on Learning to Teach», en F. B. Murray (ed.), *The Teacher Educator's Handbook. Building a knowledge Base for the Preparation of Teachers*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 63-91.
- Feistritzer, E. y Haar, C. K. (2005), *Profile of teachers in the U.S. 2005: Results from a national survey of K-12 public school teachers conducted by the National Center for Education Information*, <<http://www.ncei.com/POT05PRESSREL3.htm>>.
- Ferreira, F. I., Alonson, L., Silva, C., Candeias, I., Costinha, F. y Cardoso, N. (2007), *Teacher induction: supporting the supporters of novice teachers in Europe* (Documento producido en el ámbito del proyecto en curso).
- Fink, D. L. (1990), «New Faculty Members: The Professionate of Tomorrow», en *The Journal of Staff Program y Organization Development*.
- Fink, D. L. (1992), «Orientation programs for new faculty», en M. D. Sorcinelli y A. E. Austin *Developing new and junior faculty*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Flores, M. A. (1997), *Problemas y Necesidades de Apoio/Formação dos Professores Principiantes. Um estudo exploratório*, Tesis de Máster, Universidad de Minho, Braga.
- Flores, M. A. (1999), «(Des)Ilusões e Paradoxos: A Entrada na Carreira na Perspectiva dos Professores Neófitos», *Revista Portuguesa de Educação*, núm. 12(1), pp. 171-204.
- Flores, M. A. (2000), *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*, Instituto de Inovação Educacional (ed.), Lisboa.
- Flores, M. A. (2001), «Person and Context in Becoming a New Teacher», *Journal of Education for Teaching*, núm. 27(2), pp. 135-148.

- Flores, M. A. (2002), *Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching. A Two-Year Empirical Study*, Tesis doctoral, University of Nottingham, Nottingham.
- Flores, M. A. (2004a), *The Early Years of Teaching. Issues of Learning. Development and Change*, Porto Editora, Porto.
- Flores, M. A. (2004b), «The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace», *International Journal of Leardeship in Education*, núm. 7, julio, pp. 1-22.
- Flores, M. A. (2004c), «Mapping New Teacher Change: findings from a two-year study», *Teacher Development*, núm. (3), pp. 389-412.
- Flores, M. A. (2006), «Context which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study», *Teacher and Teacher Education*, núm. 22(2), pp. 219-232.
- Flores, M. A. (2006), «Induction and mentoring. Policy and practice», en J. R. Dangel (ed.), *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV*, Vol. 37-66, Rowan and Littlefield Publishers, Toronto.
- Flores, M. A. (2006a), «Being a Novice Teacher in Two Different Settings: Struggles, Continuities, and Discontinuities», *Teacher College Record*, núm. 108(10), pp. 2021-2052.
- Flores, M. A. (2006b), *Induction and Mentoring. Policy and Practice*. En Julie R. D. Angel (ed.), Rowman y Littlefield Education, Lanham, Maryland, pp.37-66.
- Flores, M. A. (2007), Looking at Induction of Beginning Teachers in Portugal: Meanings and Paradoxes, en M. V. Zuljan y J. Vogrinc (eds.), *Professional Induction of Teachers In Europe and Elsewhere*, Faculty of Education, University of Ljubljana, Ljubljana, pp. 236-259.
- Frankenberg, E. (2006), *The Segregation of American Teachers*, The Civil Rights Project at Harvard University, Cambridge, MA.
- Freeman, D. (1990), «Renaming experience reconstructing practice: developing new understandings of teaching», *Teaching and Teacher Education*, núm. 9, pp. 485-498.
- Fuentealba Jara, R. (2005), «La inserción profesional de profesores principiantes en la Enseñanza Media del Área Humanista de la Región Metropolitana», *Aportes de la Investigación a la Práctica Educativa, Encuentro de Investigadores en Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago de Chile*, pp. 31-47.
- Furtwengler, C. (1995), «Beginning teachers Programs: Analysis of States actions during the Reform Era», *Educational Policy Analysis*, núm. 3(3).
- Gairín, J. (1995), *Claves culturales de los conflictos en las organizaciones*, ponencia presentada en el II Congreso Interuniversitario de la organización escolar.

- Gairín, J. (2003), «El profesor universitario en el siglo XXI», en C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Síntesis, Barcelona.
- Galvez-Hjornevik, C. (1986), «Mentoring Among Teachers: A Review Of The Literature», *Journal Of Teacher Education*, núm. 37 (1), pp. 6-11.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. y Beauchesne, A. (1999), «El acompañamiento en la iniciación de la práctica docente: ¿invitación o freno a la emancipación profesional?», *Boletín de Investigación educativa*, Facultad de Educación, PUC Chile, núm. 14, pp. 544-577.
- García, G. S. (2001), *The Impact that District, State, and Federal Policies have on Decision-making at a School Site*, Tesis Doctoral, Universidad de California, Los Ángeles.
- Garrison, C. y Ehringhaus, M. (2003), *Formative and summative assessments in the classroom*, National Middle School Association Publications, <www.nmsa.org/Publications/WebExclusive/Assessment/tabid/1120/Default.aspx>.
- Gervais, C. y Desrosiers, P. (2005), *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*, Les Presses de l'Université Laval, Laval.
- Gibbs, G. y Coffey, M. (2001), «The impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn A 9th EARLI», Ponencia presentada en la Conferencia Europea, Friburg, Suiza.
- Ginsburg, M. y Clift, R. (1990), «The Hidden Curriculum of preservice Teacher Education», en R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan, Nueva York, pp. 450-465.
- Gmelch, W. H., Wilke, P. K. y Lovrich, N. P. (1986), «Dimensions of Stress among University Faculty: Factor? Analytic Results from a National Study», *Research in Higher Education*, núm. 24(3), pp. 266-286.
- Goddard, J. y Foster, R. Y. (2001), «The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment», *Teacher and Teacher Education*, núm. 17(3), pp. 349-365.
- Gold, Y. (1997), «Beginning Teacher Support. Attrition, Mentoring and Induction», en J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (ed.), *Handbook of Research On Teacher Education*, Macmillan, Nueva York.
- González Brito, A. I., Araneda Garcés, N. y Hernández González, J. (2005), «Inducción profesional docente», *Estudio pedagógico* [online], núm. 31(1), pp. 2051-2062, [citado a 10 octubre de 2006]. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&nr=iso>.
- Gore, E. (2007), *La educación en la empresa*, Barcelona, Granica.
- Greene, M. L. y Campbell, C. (1993), *Becoming a Teacher: The Contribution of Teacher Education*, Alberta Dept. of Education, Edmonton.

- Grossman, P. (1992), «Teachers Knowledge», en L. W. Anderson (ed.), *Internacional enciclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon, Cambridge.
- Guerrero, F. (2004), «Desafíos del docente universitario», en <<http://www.monografias.com/trabajos12/desafdoc/desafdoc.shtml>>.
- Guin, K. (2004), «Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools», *Education Policy Analysis Archives*, núm. 12(42).
- Guyton, E. y McIntyre, D. J. (1990), «Student teaching and school experiences», en Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan, Nueva York.
- Hall, G. E. (1982). «Induction: The missing link», *Journal of Teacher Education*, XXXIII (3), pp. 53-55.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). «How teachers learn and develop», en L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 358-389.
- Hardy, C. A. (1999), «Perceptions of Physical Education Beginning Teachers' First Year of Teaching: are we doing enough to prevent attrition?», *Teacher Development*, núm. 3 (1), pp. 109-127.
- Hargraves, A. (2001), *Teaching as a Paradoxical Profession: Proceedings of World Assembly of the International Council on Education for Teaching*, Internacional Council on Education for Teaching, Santiago de Chile.
- Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, Teacher's College Press, Nueva York.
- Hargreaves, A. y Jacka, N. (1995). «Induction or Seduction? Postmodern Patterns of Preparing to Teach», *Peabody Journal of Education*, núm. 70(3), pp. 41-63.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Goodson, I. y Hopkins, D. (1998), *International Handbook of Educational Change*, Kluwer, Nueva York.
- Hauge, T. E. (2000), «Student Teachers' Struggle in Becoming Professionals: Hopes and Dilemmas in Teacher Education», en C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge y J. Moller (eds.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*, Farmer Press, Londres.
- Hawley, W. y Valli, L. (1999), «The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus», en L. Darling-Hammond y G. Sykes (eds.), *Teaching as a Learning Profession*, Handbook of Policy and Practice, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 127-149.
- Hebert, E. y Worthy, T. (2001), «Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success», *Teacher and Teacher Education*, núm. 17(8), pp. 897-911.
- Hétu, J. C., Lavoie, M. y Baillauquès, S. (1999), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation?, de professionalisation?, de transformation?*, De Boeck Université, París, Bruselas.

- Hobson, A. y Tomlinson, P. (2001), «Secondary student-teachers' preconceptions, experiences and evaluations of ITT- a UK study», Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la British Educational Research Association, University of Leeds, del 13 al 15 de septiembre.
- Hollingsworth, S., Dybahl, M. y Minarek, L. T. (1993), «By chart and chance and passion: The importance of relational Knowing in learning to teach», *Curriculum Inquiry*, núm. 21(1), pp. 5-35.
- Horn, P., Sterling, H. y Subhan, S. (2002), *Accountability through «Best Practice» Induction Model*, ERIC ED, 464039.
- Houston, R. (1990), *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan, Nueva York.
- Houston, W. R., Marshall, F. y McDavid, T. (1993), «Problems of Traditionally Prepared and Alternatively Certified First-Year Teachers», *Education and Urban Society*, núm. 26(1), pp. 78-86.
- Howey, K. (1988), «Mentor-teachers as inquiring professionals», *Theory into practice: Mentoring teachers*, núm. 27(3), pp. 210-213.
- Hoyle, E. (1982), «Micro-politics of educational organisations», *Educational management and administration*, núm. 10(2), pp. 87-98.
- Huberman, M. (1989), «The Professional Life Cycle of Teachers», *Teachers College Record*, núm. 91(1), pp. 31-57.
- Huberman, M. (1991), «Survivre à la première phase de la carrière», *Cahiers Pédagogiques*, núm. 290, pp. 15-17.
- Huling-Austin, L. (1990), «Teacher Induction Programs and Internship», en R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan, Nueva York.
- Imbernón, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona.
- The Induction Support Programme For Newly Qualified Teachers Retrieved, 14 agosto, 2006, de <<http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/induction/guidance>>.
- Ingersoll, R. M. y Curran, B. K. (2004), *Out-of-field teaching: the great obstacle to meeting the «highly qualified» teacher challenge*, NGA Center for Best Practices, Washington.
- Ingersoll, V. y Smith, T. (2003), «The wrong solution to the teacher shortage», *Educational Leadership*, núm. 60(8), pp. 30-33.
- Ingvarson, L., Meiers, M. y Beavis, A. (2005), «Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes y Efficacy», *Educational Policy Analysis Archives*, núm. 13(10).
- Johnson, N. A., Ratsoy, E. W., Holdaway, E. A. y Friesen, D. (1993), «The Induction of Teachers: A major Internship Program», *Journal of Teacher Education*, núm. 44(4), pp. 296-304.

- Johnson, S. y Birkeland, S. E. (2003), «Pursuing a “sense of success” new teachers explain their career decisions», *American Educational Research Journal*, núm. 40(3).
- Johnston, S. (1994), «Conversations with student teachers-enhancing the dialogue of learning to teach», *Teacher and Teacher Education*, núm. 10(1), pp. 71-82.
- Jones, C., Bubb, S., Totterdell, M. y Heilbronn, R. (2002), «Reassessing variability of induction for new qualified teachers: statutory policy and schools’ provision», *Journal of In-Service Education*, núm. 28(3), pp. 495-508.
- Jordell, K. O. (1987), «Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers», *Teacher and Teacher Education*, 3(3), pp. 165-177.
- Kadel-Taras, S. (1996), «Teacher Centered for Teacher Change», ERIC. ED 397023. corregido.
- Kagan, D. M. (1992), «Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers», *Review of Educational Research*, núm. 62(2), pp. 129-169.
- Kardos, S. M. y Jonson, S. (2007), «On Their Own and Presumed Expert: New Teachers’ Experience with Their Colleagues», *Teachers College Record*, núm. 109(9), pp. 2083-2106.
- Karge, B. D., Sandlin, R. A. y Young, B. L. (1993), «Analysis of Beginning Teacher Concern Data to Restructure Preservice Teacher Education», ERIC ED360280. CORREGIDO.
- Keddie, N. (1971), «Classroom Knowledge», en M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and Control*, Collier and Macmillan Publishers, Londres.
- Kelchtermans, G. (1996), «Teacher Vulnerability: understanding its moral and political roots», *Cambridge Journal of Education*, núm. 26(3), pp. 307-323.
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2002), «The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization», *Teacher and Teacher Education*, núm. 18(1), pp. 105-120.
- Kennedy, M. (1999), «The Role of Preservice Teacher Education», en G. Sykes (ed.), *Teaching as a Learning Profession*, Handbook of Policy and Practice, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 54-85.
- Knowles, J. G. (1992), «Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers’ Biographies», en I. F. Goodson (ed.), *Studying Teachers’ Lives*, Routledge, Londres, pp. 99-152.
- Koerner, M. y Baumgartnet, F. (1999a), *Identifying ‘Good’ Student Teaching Placements: multiple perspectives*, Ponencia presentada en la American Educational Research Association, New Orleans.
- Koerner, M. y Baumgartnet, F. (1999b), *Identifying ‘Good’ Student Teaching Placements: multiple perspectives*, Ponencia presentada en la American Educational Research Association, New Orleans.

- Koetsier, C. P. y Wubbles, T. (1995), «Bridging the Gap Between Initial Teacher Training and Teacher Induction», *Journal of Education for Teaching*, núm. 21(3), pp. 333-345.
- Korthagen, F. (2003), *Practice, theory and person in life-long professional learning*, Ponencia presentada en la Conferência proferida no Congresso Bianual da ISATT, Leiden, Holanda.
- Korthagen, F. K., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001), *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*, Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers/Mahwah, New Jersey y Londres.
- Kuzmic, J. (1994), «A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment», *Teacher and Teacher Education*, núm. 10(1), pp. 15-27.
- Laboskey, V. (1994), *Development of Reflective Practice*, Teachers College Press, Nueva York.
- Laboskey, V. y Richert, A. (1999), *Identifying 'Good' Student Teaching Placements: A programmatic perspective*, Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans.
- Lacey, C. (1977), *The socialization of teachers*, Methuen and Co ed., Londres.
- Lawson, H. A. (1992), «Beyond the New Conception of Teacher Induction», *Journal of Teacher Education*, núm. 43(3), pp. 163-172.
- Lazovsky, R. y Reichenberg, R. (2006), «The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: perceptions of inductees in five study tracks», *Journal of Education for Teaching*, núm. 32(1), pp. 53-70.
- Levin, J. y Quinn, M. (2003), *Missed Opportunities: How We Keep High-Quality Teachers Out of Urban Classrooms*, New teacher Project, California.
- Lindblad, S. y Pérez, H. (1992), «School experiences and teacher socialization: a longitudinal study of pupils who grew up to be teachers», *Teacher and Teacher Education*, núm. 8(5/6), pp. 465-470.
- Litle, J. W. (1990), «The Mentor Phenomenon And Social Organization Of Teaching». En C. Cazden (ed.), *Review Of Research In Education*, Vol. 16, Aera, Washington.
- Little, J. (2002), «Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work». *Teaching and Teacher Education*, núm. 18(8), pp. 917-946.
- Lorenz, M. (2007), *Las Ciudades con mayor oferta laboral*, <<http://carmenlandia.mforos.com/1346123/6511963-las-ciudades-con-mayor-oferta-laboral>>.
- Lortie, D. (1975), *School-teacher: A sociological study*, University of Chicago Press, Chicago.
- Loughran, J., Brown, J. y Doecke, B. (2001), «Continuities and Discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching», *Teachers and Teaching*, núm. 7(1), pp. 7-23.

- Lucarelli, E. (2000), *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría a la práctica en la formación*, Paidós Educador, Buenos Aires.
- Lyons, K. B. (2007), «Preparing to Stay: A Quantitative Examination of the Effects of Pre-Service Preparation on the Retention of Urban Educators», Tesis doctoral, University of California, Los Angeles.
- Lyons, N. (1998), «Reflection in teaching: can it be developmental? A portfolio perspective», *Teacher Education Quarterly*, invierno, pp. 115-127.
- MacDonald, D. (1999), «Teacher attrition: a review of literature», *Teaching and Teacher Education*, núm. 15(8), pp. 835-848.
- Maclure, M. (1993), «Arguing for Yourself: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives», *British Educational Research Journal*, núm. 19(4), pp. 311-322.
- Mager, G. M. y Myers (1982), «If First Impressions Count: New Professors' Insights and Problems», *Peabody Journal of Education*, pp. 106-110.
- Marcelo, C. (1991), *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, CIDE, Madrid.
- Marcelo, C. (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, PPU, Barcelona.
- Marcelo, C. (1994), *Profesorado para el cambio educativo*, PPU, Barcelona.
- Marcelo, C. (1999a), «Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 19, pp. 101-144.
- Marcelo, C. (1999b), «Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa», *Revista Iberoamericana de Educación (EOI)*, núm. 19, pp. 101-144.
- Marcelo, C. (1999c), *Formación de profesores para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.
- Marcelo, C. (2002), «Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento», *Educational Policy Analysis Archives*, núm. 10 [versión electrónica].
- Marcelo, C. y López Yáñez, J. (1997), *El asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Ariel, Madrid.
- Maroy, C. (2005), «Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et resistances», *Les Cahiers de Recherche en Education et changement, incidences et resistances*, GIRSEF, U.C. de Louvain, Lovaina.
- Maynard, T. y Furlong, J. (1993), «Lesarning to teach and models of mentoring», en D. McIntyre, H. Hagger y M. Wilkin (eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, Kegan, Londres.
- Mayor, C. (1995), «Enseñar y aprender a enseñar en la universidad: Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla», Tesis doctoral inédita, Sevilla.
- Mayor, C. y Sánchez, M. (2000), *El reto de la formación de los docentes universitarios*, ICE, Universidad de Sevilla, Sevilla.

- McIntyre, D., Hagger, H. y Wilkin, M. (eds.) (1993), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, Kegan, Londres.
- McKenna, K. (1997), «Working with Difference Differently: exploring the subtext of pedagogical interactions», *Curriculum Studies*, núm. 5(1), pp. 49-69.
- McMahon, H. (2000), *Teacher education in Ireland: The North*, ERIC ED 451130.
- Melendez, W. y Guzmán, R. (1983), *Burnout: The new academic disease*. Association for the study of Higher Education, Washington. CORREGIDO?
- Merseth, K. K. (1991), «Supporting Beginning Teachers with Computers Networks», *Journal of Teacher Education*, núm. 42(2), pp. 140-147.
- Merseth, K. K. (1992), First Aid for First-Year Teachers, *Phi-Delta-Kappan*, núm. 73(9), pp. 78-83.
- MINEDUC (2005), *Informe Comisión sobre Formación inicial docente*, Serie Bicentenario, Santiago de Chile.
- Mitchell, D. E., Scott, L. D., Hendrick, I. G. y Boyns, D. E. (1998), *The California Beginning Teacher Support and Assessment Program; 1998 Statewide Evaluation Study*, California Educational Research Cooperative and the School of education at University of California, Riverside.
- Moir, E. (2003), *Launching the Next Generation of Teachers Through Quality Induction*, ERIC ED: 479764.
- Molina, E. (2001), «Asesoramiento de compañeros», en J. Domingo, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Octaedro, Barcelona.
- Molner Kelley, L. (2004), «Why induction matter», *Journal of Teacher Education*, núm. 55(5), pp. 438-448.
- Montecinos, C. (2003), «Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas», *Revista de la Escuela de Psicología*, Universidad Católica de Valparaíso, pp. 1-32.
- Moral, C. y Pérez, M. P. (1996), «La discusión de estudios de casos de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesorado», *Bordón*, núm. 48(1), pp. 73-87.
- Mulholland, J. y Wallace, J. (2001), «Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self efficacy», *Teaching and Teacher Education*, núm. 17, pp. 243-261.
- NCEI (2005), *Profile of the Teachers in the US*, National Center for Education Information Washington, DC.
- Nepomneschi, M. (2000), «El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar», en E. Lucarelli, *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría a la práctica en la formación*, Paidós Educador, Buenos Aires.
- Nimmo, G., Smith, D., Grove, K., Courtney, A. y Eland, D. (1994), «The idiosyncratic Nature of Beginning Teaching: Reaching Clearings by different Paths», ponencia

- presentada en el Annual Meeting of the Australian Teacher Education Association, Queensland, Australia, ERIC ED 377156.
- Noguera, T. (2001), «La formación pedagógica del profesorado universitario», *Bordón*, núm. 53(2), pp. 269-277.
- Norman, P. y Feiman-Nemser, S. (2005), «Mind activity in teaching and mentoring», *Teaching and Teacher Education*, núm. 21, pp. 679-697.
- Nóvoa, A. (1992), «Os professores e as histórias da sua vida», en A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*, Porto Editora, Porto.
- OCDE (2005), *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, OCDE, París.
- Odell, S. (2006), «Overview and framework», en J. R. Dangel (ed.), *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV* (Vol. 203-211), Rowan and Littlefield Publishers, Toronto.
- Oliveira, H. (2004), «A construção da identidade profissional de professores de Matemática em Início de carreira», Tesis doctoral inédita, University of Lisbon, Lisboa.
- Olson, M. R. y Osborne, J. W. (1991), «Learning to teach: the first year», *Teaching and Teacher Education*, núm. 7(4), pp. 331-343.
- Orland-Barak, L. (2006), «Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa», *Revista de Educación*, núm. 340.
- Orland, L. (2000), «Novice teachers as learners: exploring pedagogical stories», *Curriculum and Teaching*, núm. 15(1), pp. 53-63.
- Orland, L. y Tillema, H. (2006), «The “dark side of the moon”: a critical look at teacher knowledge construction in collaborative settings», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, núm. 12(1), pp. 1-12.
- Paine, L., Fang, Y. y Wilson, S. (2003), «Entering a culture of teaching: Teacher induction in Shanghai», en *Comprehensive Teacher Induction*, Kluwer, Dordrecht, pp. 20-82.
- Pajares, M. (1992), «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct», *Review of Educational Research*, núm. 62, pp. 307-332.
- Parkinson, J. y Pritchard, J. (2005), The induction experiences of new qualified secondary teachers in England and Wales, *Journal of In-Service Education*, núm. 31(1), pp. 63-81.
- Pataniczek, D. y Isaacson, N. S. (1981), The relationship of socialization and the concerns of beginning teachers, *Journal of Teacher Education*, XXXII (3), pp. 14-17.
- Patton, M. Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Sage, Newbury Park, CA.
- Perrenoud, P. (2001a), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, París.

- Perrenoud, P. (2001b), *La formation des enseignants au 21^o siècle*, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Ginebra.
- Pimm, D., Chazan, D. y Paine, L. (2003), «Being and Becoming a Mathematics Teacher: Ambiguities in Teacher Formation in France», en E. Britton, L. Paine, D. Pimm y S. Raizen (eds.), *Comprehensive Teacher Induction*, Kluwer, Dordrecht, pp. 194-260.
- Pintrich, P. (1990), «Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education», en R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan ed., Nueva York.
- Powell, R. R. (1997), «Teaching Alike: A Cross-Case Analysis of First-Career and Second-Career Beginning Teachers' Instructional Convergence», *Teacher and Teacher Education*, núm. 13(3), pp. 341-356.
- Puk, T. G. y Haines, J. M. (1999), Are scholls prepared to allow beginning teachers to reconceptualize instruction?, *Teacher and Teacher Education*, núm. 15(5), pp. 541-553.
- Putnam, R. y Borko, H. (1998), «Teachers Learning: Implications of New Views of Cognition», en B. Biddle (ed.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Kluwer, Londres, pp. 1223-1296.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000), «What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning», *Educational Researcher*, núm. 29(1), pp. 4-15.
- Raizen, S., Huntley, M. y Britton, E. (2003). «Co-operation, Counseling and Reflective Practice: Swiss Induction Programs», en E. Britton, L. Paine, D. Pimm y S. Raizen (eds.), *Comprehensive Teacher Induction*, Kluwer, Dordrecht, pp. 83-140.
- Richardson, V. (1996), «The role of attitudes and beliefs in learning to teach», en J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, Nueva York, pp. 102-119.
- Richardson, V. (2001), *Handbook of Research on Teaching*, American Educational Research Association, Nueva York.
- Richardson, V. y Placier, P. (2001), «Teacher Change», en V. Richardson (ed.), Vol. *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York, American Educational Research Association, pp. 905-947.
- Rippon, J. y Martin, M. (2006), «What makes a good induction supporter?», *Teaching and Teacher Education*, núm. 22, pp. 84-99.
- Rodríguez Zidán, E. (2002), «Un estudio sobre profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay», *Revista Iberoamericana de Educación*. Sección de los lectores, en <<http://www.rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf>>.

- Rushton, S. P. (2001), «Cultural assimilation: A narrative case study of student-teaching in an inner city school», *Teacher and Teacher Education*, núm. 17, pp. 147-160.
- Russell, T. (1997), «Teaching Teachers: How I teach Is the Message», en J. Loughran y T. Russell (eds.), *Teaching about teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*, Falmer Press, Londres.
- Rust, F. O. (1994), «The first year of teaching: it's not what they expected», *Teacher and Teacher Education*, núm. 10(2), pp. 205-217.
- Sabar, N. (2004), «From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants», *Teaching and Teacher Education*, núm. 20, pp. 145-161.
- Sachs, J. (2001a), *Learning to Be a Teacher: Teacher Education and the Development of Professional Identity*, Ponencia presentada en la Conferência convidada proferida no Congresso da ISATT, Faro, Portugal.
- Sachs, J. (2001b). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, núm. 16(2), pp. 148-161.
- San, M. M. (1999), «Japanese Beginning Teachers' Perceptions of Their Preparation and Professional Development», *Journal of Education for Teaching*, núm. 25(1), pp. 17-29.
- Sancho, J. (2006), «The Information society: Emerging Landscapes», *International Federation for Information Processing (IFIB)*, núm. 195, pp. 81-92.
- Schön, D. (1983), *The reflective practitioner. How professional think in action*. Basics Books, Nueva York.
- Schön, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey Bass, San Francisco.
- Schultz, A. (1970), *On phenomenology and Social Relations*, The University of Chicago Press, Chicago y Londres.
- Serpell, Z. (2000), *Beginning teacher induction: a review of the literature*, ERIC ED 443783.
- Shulman, L. (1986), «Those who understand: knowledge growth in teaching», *Educational Researcher*, núm. 15(2), pp. 38-44.
- Shulman, L. S. (1992), «Toward a pedagogy of cases», en J. Shulman (ed.), *Case Methods in Teacher Education*, College Press, Nueva York.
- Sikula, J., Buttery, T. y Guyton, E. (1996), *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan, Nueva York.
- Silva, C. (2007), «O blog num estudo sobre a construção do conhecimento profissional na formação inicial e no período de indução dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico». Texto policopiado.
- Silva, M. C. M. (1997), «O Pimerio Ano de Docência: o Choque com a Realidade», en M. T. Estrela (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*, Porto Editora, Porto.

- Smethem, L. y Adey, K. (2005). «Some effects of statutory induction on the professional development of newly qualified teachers: a comparative study of pre and post-induction experiences», *Journal of Education for Teaching*, núm. 31(3), pp. 187-200.
- Smith, T. e Ingersoll, V. (2004), «What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover?», *American Educational Research Journal*, núm. 41(3), pp. 681-714.
- Solé, I. (2003). «Conclusiones sobre el profesor universitario en el siglo XXI», en C. Monereo y J.I. Pozo, *La Universidad ante la ueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Síntesis, Barcelona.
- Sorcinielli, M. D. (1992a), «New and junior faculty stress: research and responses», en M. D. Sorcienelli y A. E. Austin (eds.), *Developing new and junior faculty*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Sparks-Langer, G. M. y Colton, A. B. (1991), «Synthesis of research on teachers' reflective thinking», *Educational Leadership*, núm. 48(6), pp. 37-44.
- Stallworth, B. J. (1994), «New Minority Teachers' Perceptions of Teaching», ERIC ED383660.
- Street, C. (2004), «Examining learning to teach through a social lens: How mentors guide newcomers into a Professional community of learners», *Teacher Education Quarterly*, núm. 31(2), pp. 7-24.
- Strudler, N. y Wetzell, K. (2005), «The diffusion of elctronic portfolios in teacher education: issues of initiation and implementation», *Journal of Research on Technology in Education*, núm. 37(4).
- Thomas, B. y Kiley, M. A. (1994), «Concerns of Beginning Middle and Secondary School Teachers», ERIC, ED. 373033.
- Tickle, L. (1994), *The Induction of New Teachers. Reflective Professional Practice*, Casell, Londres.
- Tickle, L. (2000), *Teacher Induction: The Way Ahead*, Open University Press, Buckingham.
- Totterdell, M., Bubb, S., Woodroffe, L. y Hanrahan, K. (2004), *The impact of new qualified teachers (NQT) induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research literature on induction*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, Londres.
- Turner, J. y Boice, R. (1989), «Experiences of new faculty *Journal of Staff, Program and Organization development*», núm. 7(2), pp. 51-57.
- Valadez, C. (2000), *Language Policies and the Politics of Language: The current attacks on Bililingual Education in the United States*, Hispanic Border Leadership Institute, Tempe Arizona State University.

- Valcárcel, M. (2003), *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, <http://turan.uc3m.es/CG//EEES/preparacion_profesorado_universitario.pdf>.
- Valli, L. (1992), Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, XIV (1), pp. 18-25.
- Valli, L., Cooper, L. y Frankes, K. (1997), «Professional Development Schools and Equity: A Critical Analysis of Rhetoric and Research», en M. Apple (ed.), *Research in Education*, American Educational Research Association, Washington, pp. 251-303.
- Van Maanen, J. y Schein, E. (1979), «Toward A Theory Of Organizational Socialization», *Research In Organizational Behavior*, núm. 1, pp. 209-264.
- Veenman, S. (1984), «Perceived Problems of Beginning Teachers», *Review of Educational Research*, núm. 54(2), pp. 143-178.
- Veenman, S. (1988), «El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial», en A. Villa (ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid.
- Vera, J. (1988), *El profesor principiante*, Promolibro, Valencia.
- Vivas, M., Becerra, G. y Díaz, D. (2005), «La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira», *Revista Electrónica de Investigación educativa*, núm. 7(1).
- Vonk, J. H. C. (1983), «Problems of the Beginning Teacher», *European Journal of Teacher Education*, núm. 6(2), pp. 133-350.
- Vonk, J. H. C. (1984), *Teacher Education and Teacher Practice*, VU Uitgeverij/Free University Press, Amsterdam.
- Vonk, J. H. C. (1985), The Gap between Theory and Practice, *European Journal of Teacher Education*, núm. 8(3), pp. 307-317.
- Vonk, J. H. C. (1993), «Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors», Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, abril.
- Vonk, J. H. C. (1995a), «Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 200, pp. 5-25.
- Vonk, J. (1995b), «Conceptualizing Novice Teacher's Professional Development. A Base For Supervisory Interventions», Ponencia presentada en AERA, San Francisco.
- Vonk, J. H. C. (1996), «A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience», en R. McBride (ed.), *Teacher Education Policy*, Falmer Press, Londres, pp. 112-134.
- Vonk, J. H. C. y Schar, G. A. (1987), «From Beginning to Experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service», *European Journal of Teacher Education*, núm. 10(1), pp. 95-110.

- Wang, J., Odell, S. y Strong, M. (2006), «Conversations about teaching. Learning from three novice-mentor pairs», en J. R. Dangel (ed.), *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV*, Vol. 125-144, Rowan and Littlefield Publishers, Toronto.
- Weiss, E. M. (1999), «Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis», *Teaching and Teacher Education*, núm. 15(8), pp. 861-879.