



Biblioteca Digital

Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

## Revista Iberoamericana de Educación

Número 19

Enero - Abril 1999

Monográfico: **Formación Docente**

### **Datos Artículo**

Título: Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa

Autor: Carlos Marcelo García

---

# Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa

Carlos Marcelo García (\*)

---

*La formación del profesorado va configurándose progresivamente como un ámbito imprescindible para el desarrollo y la mejora de los sistemas educativos. Cada vez se están haciendo esfuerzos más serios de preparación inicial y de formación permanente del profesorado. Sin embargo, existe un período muy importante en la vida del docente que en la actualidad está desatendido en los países de habla hispana o portuguesa. Es el período de iniciación profesional, son los primeros años de docencia en los cuales los profesores enseñan, pero también aprenden. En este artículo efectuamos una amplia revisión de las investigaciones llevadas a cabo para determinar las características de este período, como de los problemas y las circunstancias que afectan a los profesores principiantes. En segundo lugar, analizamos qué se puede hacer para afrontar esta realidad. Presentamos y comentamos también las características de los programas de iniciación profesional en diferentes países, destacando sus componentes y haciendo especial mención a la figura del mentor.*

---

101

## 1. Introducción

Poco a poco va ganando cuerpo la idea de que la enseñanza, y más concretamente el trabajo del profesor, no es una tarea fácil y simple que cualquiera pueda hacer con poco que conozca alguna materia. Va calando en la sociedad la idea de que la enseñanza es una actividad compleja y

---

(\*) Carlos Marcelo García es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla (España), especializado en la investigación sobre la formación del profesorado, tema sobre el que ha escrito numerosos libros y artículos. En la actualidad se encuentra trabajando en la incorporación de las nuevas tecnologías para la formación del profesorado.

difícil, para la que se requiere una habilidad especial, un saber hacer, una sensibilidad acorde con los sujetos con los cuales se trabaja: personas en proceso de crecimiento y desarrollo. Van aumentando también las personas, los padres de familia, los medios de comunicación, la comunidad educativa en general, que toman conciencia de la necesidad de que los docentes, cualquiera que sea el nivel educativo en el que enseñen, sean considerados y se consideren a sí mismos como profesionales (Marcelo, 1995). Y de la misma manera que es propio del profesional desenvolverse en situaciones complejas, también lo es la necesidad de que esté aprendiendo y mejorando continuamente.

La necesidad de entender el desarrollo profesional de los profesores como un proceso amplio y flexible, caracterizado por diferentes etapas, evolutivo y personal, va asentándose entre aquellos que investigan y analizan la formación del profesorado. Day (1997) afirma que *«Es importante conceptualizar el desarrollo profesional como un elemento multidimensional, dinámico entre diferentes etapas de la experiencia biográfica, de los factores ambientales, la carrera, la vida y las fases de aprendizaje a lo largo de la vida»*. Vonk (1996) mantiene que el desarrollo profesional es un proceso caracterizado por una reflexión continua sobre la experiencia diaria. Se debe entender como un aprendizaje profesional que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida, que no se produce de forma aislada, sino en el contexto particular de la escuela.

102

Si en algo coincide una amplia variedad de autores (Burden, 1990; Huberman, 1992) es en entender que el proceso de desarrollo profesional se debe comprender como un continuo. Fullan establecía que *«el desarrollo profesional es una propuesta a lo largo de la carrera desde la formación inicial, a la iniciación, al desarrollo profesional continuo mediante la propia carrera... El desarrollo profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje»* (Fullan, 1987:215). En esta línea, se entiende que el desarrollo es un proceso que no es estático ni uniforme, sino que se caracteriza por un cambio constante. Pintrich ha enumerado ciertas particularidades del desarrollo cognitivo de personas adultas, que nos pueden explicar algunas características del aprendizaje de los profesores: 1) el desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y por eso no está limitado a ciertas edades; 2) el desarrollo puede ser tanto cualitativo como cuantitativo; 3) el desarrollo es multidimensional, ya que los cambios ocurren en muchas dimensiones: biológica, social y psicológica; 4) El desarrollo es multidireccional, en la medida en que pueden existir diferentes modelos y trayectorias para lograrlo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo; 5) el desarrollo está determinado por muchos factores; y 6) los individuos son sujetos que construyen y organizan

activamente sus propias historias personales, de forma que el desarrollo no es sólo función de los diferentes acontecimientos por los que pasa, sino de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores (Pintrich, 1990:833).

## 2. Aterrizaje como puedas: los primeros años como profesor

Concebir la formación del profesorado como un «*proceso continuo, sistemático y organizado*» significa entender que dicha formación abarca toda la carrera docente. Hablar de esta carrera no es más que reconocer que los profesores, desde el punto de vista del «aprender a enseñar», pasan por diferentes etapas específicas y diferenciadas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, etc. En este artículo vamos a centrarnos en una de las fases del «aprender a enseñar» que sistemáticamente ha sido olvidada tanto por las instituciones universitarias como por otras dedicadas a la formación permanente de los profesores (Vonk, 1994). Esta fase es la comprendida por los primeros años de docencia, que hemos denominado fase de iniciación o inducción a la enseñanza.

La iniciación a la enseñanza hay que entenderla «*como una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor*» (Vonk, 1993:4). Este período de formación **es desarrollo profesional** en la medida en que se pretende, mediante los programas que más adelante describiremos, que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para llevar a cabo una enseñanza de calidad.

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

Ray Bolam, autor inglés, dedicado también durante años al estudio del período de inducción, lo define como «*el proceso de apoyo y formación*

*que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza. Los políticos tienden a interesarse más por la inducción cuando existen problemas de reclutamiento de profesores, viéndolo como el medio que mejora la retención, consiguiendo animar a los profesores principiantes para que permanezcan en la docencia. Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un período puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un período que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo» (1995:613).*

El período de inducción o de iniciación se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Una etapa importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores; por ello surgen dudas y tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve espacio 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 por establecer su propia identidad personal y profesional (Esteve, 1997).

Los cambios que sufre el profesor al pasar de estudiante a profesor principiante y de éste a experto o experimentado, se suceden a través de una serie de estadios *«que normalmente se ven como irreversibles de alguna manera»* (Burden, 1990:311). Lo que conduce al cambio es, fundamentalmente, una serie de factores maduradores dentro del individuo, así como factores interactivos entre las características personales y la estimulación que recibe del entorno.

Para algunos autores el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino también puede suponer transformaciones en el ámbito personal (Tisher, 1984). Se destaca como característica de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que padecen los profesores principiantes. Como señalan Johnston y Ryan, *«los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar»* (Johnston y Ryan, 1983:137).

Ha sido Simon Veenman (1984) quien ha popularizado el concepto de «choque con la realidad» para referirse a la situación por la que atraviesan muchos profesores 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-errores en la mayoría de los casos —, caracterizado por un principio de supervivencia y por un predominio de la abstracción.

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 *status* profesional. Valli (1992) plantea que los problemas que más amenazan a los principiantes 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 formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, esto es, para adquirir competencia y habilidad como docentes, ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso se hace hincapié en las *preocupaciones de los profesores* como indicadores de diferentes etapas de desarrollo profesional. En otro caso se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente *cognitivo*, al aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación, que insiste más en los elementos *sociales* y culturales de la profesión docente y en su asunción por parte del profesor principiante (Schempp, Sparks y Templin, 1993).

Desde este último enfoque, se estudia el período de iniciación como un proceso mediante el cual 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, 1979:211).

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. Es el caso de los que se inician enseñando en culturas indígenas, de las cuales han tenido escasa información hasta el momento de ser destinados a una de ellas. Moskowitz y Whitmore (1997) han descrito recientemente el proceso de culturización al que son sometidos los profesores principiantes en los territorios del norte de Australia, con una población mayoritariamente aborigen, poseedora de lenguas y culturas diferentes. Los profesores principiantes que deciden enseñar en estas situaciones han de aprender a desenvolverse y a

sobrevivir en el aislamiento y deben conocer las costumbres y tradiciones locales.

McAlpine y Crago han descrito un caso similar en escuelas indígenas de Canadá. Destacan la importancia que tiene que los profesores (principiantes incluidos) sean sensibles a lo que denominan «*discontinuidad cultural*». Este concepto pone énfasis en la importancia de que la escuela y la familia o la comunidad no se vean como dos mundos separados: «*Si los profesores provienen de una cultura con unos patrones de comunicación muy diferentes a los de los alumnos, y si los profesores no modifican estos patrones, los niños tendrán muchas dificultades para participar en la clase y para tener éxito en ella*» (McAlpine y Crago, 1995:404). Los casos canadiense o australiano pueden resultar muy similares a los que nos encontraríamos en América Latina, con un amplísimo número de culturas indígenas, dispersas geográficamente, con multitud de lenguas y con dificultades de escolarización. El profesorado principiante que accede a enseñar en esos espacios necesita un apoyo especial, como veremos más adelante, que permita retenerles en la docencia para que puedan ayudar al desarrollo de tales comunidades.

A partir de este enfoque es fácil suponer que el profesor principiante debe sumergirse en un proceso de aprendizaje, adquirir los conocimientos que le servirán para transmitir una cultura y los valores de esa cultura, interiorizados en la propia personalidad. Por último, el profesor deberá adaptarse al entorno en el que tendrá que ejercer su función para comprender las necesidades que presenta, y poder responder con efectividad a las demandas de ese entorno. Pero el proceso de socialización no debe entenderse como unidireccional. Rhoads (1993) destaca que éste ha de asumirse como un proceso de adaptación mutua entre la organización y el individuo, en el que ambos contextos se acomodan y en algunos casos se enfrentan para originar nuevas situaciones.

Por otra parte, y desde un punto de vista organizador, van Maanen y Schein definen la socialización organizadora «*como el proceso por el cual un individuo adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un rol organizador*» (1979:211). Para estos autores, si uno toma en serio la noción de que el aprendizaje en sí mismo es un proceso continuo y que dura toda la vida, la carrera organizadora completa de un individuo se puede caracterizar como un proceso de socialización: «*Llegar a conocer una situación organizadora y actuar dentro de ella implica que una persona ha desarrollado algunas creencias de sentido común, principios e interpretaciones o, de alguna forma, una perspectiva para interpretar las experiencias de uno en la esfera del mundo del trabajo*» (van Maanen y Schein, 1979:212).

El proceso de socialización de los profesores es un problema de investigación poco estudiado, tal como han reconocido Atkinson y Delamont (1985). Sin embargo, hay que destacar ahora que la socialización de los profesores es un proceso en el cual se ponen en funcionamiento estrategias sociales de diferente índole. Lacey (1977) ha identificado tres tipos de estrategias mediante las cuales los profesores se integran en la cultura de la enseñanza —si esta existiere—. Dichas estrategias son:

- *Ajuste interiorizado*: es la estrategia que utilizan los profesores principiantes que asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Desde esta perspectiva, no se produce ningún tipo de conflicto durante el proceso de socialización al existir «sintonía» entre el profesor y los valores y normas institucionales.
- *Sumisión estratégica*: es la estrategia de socialización que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición.
- *Redefinición estratégica*: es la estrategia menos común y, según Lacey, significa «conseguir el cambio, causando o capacitando a los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en una situación» (Lacey, 1977:72-73).

El análisis del proceso de iniciación, desde el punto de vista de la socialización, ha conducido a algunos autores a identificar las diversas fuentes de influencia tanto estructurales como personales que determinan la adopción por parte del profesor principiante de la «cultura de la enseñanza».

Jordell estudió en Noruega el proceso de socialización del profesor principiante. A partir de su estudio propuso un modelo en el que relaciona cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes: dimensiones personal, de clase, institucional y social. Un primer nivel de influencia (el *personal*) está representado por las prácticas previas (biografía), así como por la experiencia en la institución de formación del profesorado. Este nivel influye de forma interiorizada (teorías implícitas) sobre los profesores principiantes (Schmidt y Knowles, 1995).

En segundo lugar, destacan las influencias de *nivel de clase*. Las investigaciones señalan que los alumnos y los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza (multidimensionalidad, simultaneidad,



inmediatez, impredecibilidad, publicidad, historia), socializan a los profesores en este nivel. De tal forma, los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula, son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes.

Un tercer nivel es el *institucional*. En él se han de considerar influencias tales como las de los propios colegas, los directores y los padres. También se incluyen aquí las del currículo y de la administración. Un último nivel, más lejano y oculto, lo representa la *estructura económica, social y política* en que la escuela se inserte.

El modelo de Jordell fue utilizado en la investigación que llevamos a cabo para estudiar el proceso de socialización de profesores principiantes (Marcelo, 1991). Las influencias socializadoras en los profesores principiantes de bachillerato y primaria se referían a cinco fuentes diferentes de socialización: recuerdo de otros profesores que han tenido en tiempos de estudiantes; familiares profesores (padres); los alumnos; la experiencia; los compañeros, y otros (autodidactas, clases particulares, cursos de perfeccionamiento, etc.). Estas influencias coinciden con las identificadas por Wildman y otros cuando plantean que son los estudiantes, los compañeros, el contexto escolar y los padres los elementos que ejercen mayor influencia en la socialización de los profesores principiantes (Wildman y otros, 1989). De sus resultados se desprende que los antiguos profesores ejercen una gran influencia como variable socializadora. Ello no ocurre con los profesores de primaria, quienes valoran fundamentalmente el peso que tiene la experiencia en el aprender a enseñar, pensando que sólo ésta es la que enseña. Schmidt y Knowles (1995) también encontraron que los problemas de los profesores principiantes se agrupaban en cuatro dimensiones: historias personales y patrones de pasadas actuaciones que afectan la conducta actual; desarrollo de un sentido de sí mismo en el rol de profesor; problemas asociados a la planificación, la enseñanza y la gestión de clase, y problemas contextuales de la escuela o de las relaciones con los profesores tutores.

Schempp, Sparkes y Templin (1993) llegan a similares conclusiones mediante una investigación etnográfica realizada con profesores principiantes. Estos autores encuentran que los factores que influyen en la socialización de los profesores principiantes se concretan en tres niveles. El primero es el biográfico, que se refiere a las experiencias personales previas de los profesores en su etapa de estudiantes: el recuerdo de profesores, la experiencia durante las prácticas de enseñanza... El segundo tiene que ver con las expectativas o demandas que la escuela y los alumnos tienen con respecto al profesor principiante. El último nivel se

refiere a la cultura de la escuela e incluye los aspectos relacionados con el poder, las relaciones entre el profesorado y la micropolítica.

La identificación de los problemas que caracterizan a los profesores principiantes ha sido también una línea de exploración que ha ofrecido un importante número de investigaciones para conocer cuáles son las carencias y dificultades identificadas por los profesores principiantes. Ya resulta clásica la revisión llevada a cabo por Simon Veenman (1984), en la que pone de manifiesto el acuerdo que hay, en la mayoría de los resultados de investigación, sobre los problemas de disciplina, motivación, tratamiento de las diferencias individuales, empleo de materiales de enseñanza, así como sobre los principales asuntos con los que se encuentran los profesores principiantes. Resultados similares a los de Veenman los vemos en una investigación en la que analizamos los problemas y preocupaciones de una muestra de 107 profesores principiantes (Marcelo, 1991). Utilizando cuestionarios y entrevistas llegamos a la conclusión de que los problemas de los profesores principiantes se referían a presión del tiempo, número de alumnos, cuestiones de disciplina, falta de información sobre la escuela y los alumnos, motivación de éstos, etc.

Un estudio igualmente clásico llevado a cabo por Vonk (1983), demostraba también que los problemas que afectaban a los profesores principiantes se centraban sobre todo en la disciplina, el contenido a enseñar, la organización de las actividades de los alumnos, la participación y motivación de éstos, de los padres y los compañeros. Por otra parte, Esteve, Franco y Vera (1995) llevaron a cabo una investigación aplicando un cuestionario a 325 profesores con menos de cinco años de experiencia docente. Estos autores encontraron que los principales problemas identificados por los profesores se referían a las condiciones de trabajo: carencia o defectos del material disponible, calidad de los locales, excesivo número de alumnos por aula, tareas de preparación del trabajo escolar, y horario.

La mayoría de las investigaciones sobre profesores principiantes se ha llevado a cabo en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Son escasas las llevadas a cabo para tratar los asuntos concernientes a profesores universitarios. Las que hemos estudiado nos hablan, en primer lugar, de las dificultades encontradas por los profesores principiantes para aprender las normas informales de proceder en la universidad. En este sentido, Mager y Myers (1982) informan que el tiempo es el principal problema de los profesores: tiempo para realizar un elevado número de tareas de clase, de investigación, administrativas, etc. El segundo asunto es tratar con los compañeros, situarse, colocarse en la institución, aprender la cultura de ésta, sus valores, su historia no escrita. Tales resultados coinciden con los aportados por Turner y Boice (1989), quienes

estudiaron a 100 profesores principiantes de universidad mediante la realización de una entrevista cada semestre. De ellos, 10 fueron observados semanalmente, se les entrevistó cada dos semanas, y redactaron un diario. Los profesores informaron de un sentimiento de prisa en su trabajo y de una carga docente elevada: 9 horas de clase semanales, de 16 a 20 horas semanales de preparación de clases, docencia en tres cursos diferentes, y, además, investigar.

Una de las investigaciones más amplias y documentadas fue la llevada a cabo por Fink (1984-1985), con 100 profesores (88 varones y 12 mujeres) de una facultad de Geografía en Estados Unidos en su primer año de enseñanza. Los datos recopilados a través del cuestionario se refirieron a cada profesor principiante, sus estudiantes, tres colegas, y el propio investigador. Un hallazgo destacable de esta investigación fue el papel relevante que los profesores principiantes asignaron a los compañeros. Así, el 80% mostró qué esperaba de los compañeros: ser invitado a participar en sus clases; ser observado; discutir problemas de enseñanza; explicar cuestiones sobre recursos; aclarar asuntos sobre criterios de evaluación. Este autor solicitó a los profesores que describieran su concepto de profesor, siendo, por orden, los que siguen: experto, autoridad, agente de socialización, facilitador, ideal del Yo, persona. Por último, los métodos de enseñanza más utilizados por los profesores principiantes fueron: exposiciones, lecturas de materiales, ayudas audiovisuales, discusiones. Esta investigación fue replicada por Gibbs, Gold y Jenkins (1987) en Inglaterra, llegando a resultados similares.

En un trabajo más reciente, Dunkin (1990) entrevistó a 56 profesores de universidad en su período de iniciación, encontrando que los problemas más frecuentes se referían a los que se enfrentaban a:

- La enseñanza y aprendizaje, carga docente, problemas de conducta de los alumnos, falta de comprensión.
- Recursos, biblioteca, personal de apoyo, equipamiento, espacio.
- Problemas de investigación: avance lento, falta de financiación, tiempo y orientación.
- Problemas respecto a condiciones de empleo.
- Enfrentamiento con compañeros.

En un intento de aproximarnos a las necesidades reales de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla, llevamos a cabo una investigación para conocer cuáles eran los problemas percibidos por

dichos profesores (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1991). Para ello elaboramos el «Cuestionario Iniciación a la Docencia Universitaria» (CIDU), compuesto por 54 ítems, de los cuales los 50 primeros son afirmaciones sobre diferentes dimensiones ante las cuales se le pide al profesor que responda en qué medida han supuesto para él un problema. Cabe destacar que, al igual que en otras investigaciones a las que nos hemos referido anteriormente, la dimensión tiempo es la que más preocupa a los profesores principiantes encuestados. Éstos no tienen tiempo para preparar materiales, para leer, para estar con la familia y con los amigos, para investigar. En segundo lugar, cabe destacar las quejas de los profesores respecto a los servicios de la Universidad: actividades culturales, deportivas, alojamientos. La metodología de enseñanza aparece como la tercera dimensión problemática para los profesores encuestados: motivar a los alumnos, hacer buenas exposiciones, realizar actividades, o individualizar. Por último, la investigación se muestra como un problema considerable para los profesores principiantes. Sin embargo, hay que destacar que es la dimensión que tiene una desviación típica más elevada (4.71), lo que nos lleva a pensar que existe al respecto una heterogeneidad considerable entre profesores. A partir de estos resultados iniciamos un programa de formación, que más adelante comentaremos, dirigido a profesores principiantes.

Otra vertiente destacable de la investigación sobre profesores principiantes es la dirigida a analizar las diferencias existentes entre éstos y los profesores expertos. Los resultados de las investigaciones sugieren que existen diferencias entre los profesores expertos y los principiantes. El conocimiento experto está organizado mediante proposiciones y conceptos interpretativos que reflejan la tarea en la que operan. Es un conocimiento tácito, situacional, ligado a la acción. Leinhardt utiliza el término «conocimiento situado» (situated knowledge) para referirse al que poseen los profesores expertos: *«...es un conocimiento que se desarrolla contextualmente... El conocimiento situado es una forma de competencia profesional («expertise») en donde el conocimiento es procedimental y automatizado y existe una gran cantidad de heurísticos para la solución de problemas concretos de la enseñanza»* (Leinhardt, 1988: 146).

Antes de continuar, 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: 10). Así, la competencia profesional del profesor experto no se consigue por el 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 conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y un proceder experto (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 más automáticamente en el caso del principiante; cantidad de conocimiento que el experto posee en relación con el principiante, que cuenta con menos; y 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: 12). La última característica que diferencia a expertos de principiantes es la representación de los problemas: el sujeto experto atiende a la estructura abstracta del asunto 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, 1995).

Recientemente, Cristina Moral ha sintetizado algunas diferencias entre profesores expertos y principiantes en el área concreta de la enseñanza de la lectura. Reproducimos algunas de esas conclusiones:

- En relación con la planificación:
  - Los expertos hacen más referencia al tipo de acciones que ellos realizarán en la clase y las que los alumnos llevarán a cabo.
  - Los expertos hacen más referencia a la materia por enseñar.
  - Los expertos hacen más referencia a las limitaciones del escenario.
  - Los expertos hacen más referencia al libro de texto.
  - Los planes desarrollados por los profesores expertos son más estables, estructurados y complejos.
- En relación con la enseñanza interactiva:

- La secuencia de estructuras de actividad de los expertos se mantiene constante y sigue una disposición lógica en la ordenación de las actividades.
- Los expertos dividen la clase en un número reducido de sistemas de actividad, que mantienen constante. Los principiantes dividen la clase en un número más elevado de actividades.
- Los esquemas de acción para cada actividad son más complejos y están mejor elaborados en los profesores expertos.
- Los profesores expertos mantienen una relación más estrecha entre la planificación y la enseñanza interactiva.

### 3. El paraguas de Mary Poppins: los programas de inducción

Todo lo expuesto anteriormente nos conduce a la evidencia de la necesidad de implantar programas de iniciación o inducción para contribuir a aminorar lo que Veenman denominó «choque con la realidad». Pero los programas de inducción no sólo surgen de pensar en el profesor principiante como tal, sino de la necesidad de mantener o retener a los profesores en sus puestos de trabajo. Es decir, como mecanismos para evitar la desertión y abandono de la profesión docente. Gold, en su revisión de investigaciones sobre profesores principiantes para el *Second Handbook of Research on Teacher Education* (Gold, 1997) afirmaba que, en los estudios llevados a cabo en Estados Unidos, el 25% de los profesores principiantes no enseña más de dos años y que cerca del 40% deja la profesión en los primeros cinco años. También se sabe que los que dejan la enseñanza son los mejores profesores. Explica la autora que ello se debe también a que no se cumplen las expectativas que los profesores tienen respecto a la carrera: falta de movilidad, baja retribución, escaso interés y apoyo de los padres, problemas de disciplina. Por ello, como plantea esta autora, «proporcionar apoyo personal y profesional se ha convertido en un factor clave para la retención de los nuevos profesionales. Ofrecer un apoyo de calidad es crucial porque se ha demostrado que la falta de apoyo es el factor más importante de abandono de la docencia por los profesores principiantes» (Gold, 1997:561).

Esto se hace especialmente necesario en las zonas más desfavorecidas y alejadas de los centros políticos y sociales. Nos referimos a las zonas rurales o selváticas, alejadas y mal comunicadas, con insuficientes infraestructuras y caracterizadas por poseer culturas y lenguas diversas. En esos lugares, más que en otros, se hace preciso

retener a la población docente ofreciendo programas formativos que motiven e incentiven a los profesores a mantenerse en la enseñanza.

Los programas de iniciación o inducción varían de país a país. En Europa no puede afirmarse en absoluto que exista el intento de homologar unos mínimos. Hay grandes diferencias entre países. En un reciente informe, Vonk afirmaba que *«en la mayoría de los países europeos, la inducción sistemática de los profesores en la profesión ha sido un área desatendida, y eso a pesar del elevado número de profesores que ha abandonado la profesión en los primeros tres años de servicio»*. (1994:85). Por eso, llamaba la atención a la Conferencia de Ministros de Educación de Helsinki, en 1987, en la que se acordó mejorar el *status* y la cualificación de la profesión docente. Al respecto afirma que *«se podría esperar que la inducción de los profesores pudiera obtener una renovada atención en algunos países europeos, pero no se han producido iniciativas ni a nivel político ni de investigación. Otro ejemplo de la retórica lo ofrece el informe final de la conferencia europea sobre La profesión Docente en Europa (octubre, 1991), en el cual no aparecen mencionados ni el concepto de inducción, ni ninguna acción relacionada con éste»* (1994:86). En términos similares se expresa Buchberger, cuando establece que, *«a pesar de que la investigación sobre inducción indica con claridad que muchos de los efectos positivos que tiene la formación inicial de los profesores se pierden cuando el joven profesor entra en la escuela, ello no ha conducido a que los países desarrollen esfuerzos sistemáticos. La mayoría de las escuelas de Europa aún no ha desarrollado una «cultura de la inducción»* (1994:34). En los mismos planteamientos se basaba Bolam, en 1987, en su revisión sobre programas de inducción.

Existen algunas excepciones. Por ejemplo, desde la instauración, hace 25 años, del proyecto *Teacher Induction Pilots Schemes* en Inglaterra y Gales, se han venido llevando a cabo iniciativas dirigidas a la formación de los profesores principiantes: tiempo de preparación, apoyo estructurado en la escuela con posibilidad de recibir retroacción, observación de las clases por profesores expertos, suministro de actividades externas de inducción, etc. (Tickle, 1994).

Una reciente investigación sobre el papel de las *Local Education Authorities* (LEA's) en el desarrollo de programas de iniciación para profesores principiantes en Inglaterra y Gales, muestra cómo existe una amplia variedad de ellos en relación con los programas de iniciación dependientes de las LEAs (Kinder y Earley, 1995). Así, mientras que en algunas el programa dura un año, en otras son dos trimestres. Algunas LEAs proporcionan a los profesores principiantes el apoyo de un asesor externo. Por otra parte, ciertas escuelas pueden disponer de un programa

propio para la iniciación de los profesores principiantes contratados. Estos programas incluyen reuniones con los profesores de la escuela, la observación de clases o la figura del mentor. Para tales actividades los profesores principiantes pueden disponer de una reducción de carga docente.

Las actividades y programas de apoyo a los profesores principiantes se han visto influidas por la publicación de los Perfiles de Desarrollo Profesional, que establecen cuáles son las COMPETENCIAS que esos profesores deben dominar. Reseñamos algunas de ellas para los de enseñanza primaria:

- Curriculum, planificación y evaluación:
  - Demostrar conocimiento de los propósitos, amplitud y estructura del currículum de primaria.
  - Asegurar la continuidad y progresión dentro del trabajo de la propia clase y de las clases siguientes.
  - Explotar todas las oportunidades para desarrollar en los alumnos el lenguaje, la lectura, el cálculo y otras destrezas.
  - Demostrar conocimientos relevantes sobre el Currículum Nacional.
  - Planificar lecciones, enseñar y evaluar a los alumnos sobre los contenidos del Currículum Nacional.
  - Evaluar y registrar sistemáticamente el progreso individual de los alumnos.
  - Juzgar el progreso de cada alumno en función de criterios adecuados y con referencia al Currículum Nacional.
- Estrategias docentes:
  - Establecer normas de conducta claras de los alumnos y asegurar la disciplina en clase.
  - Crear y mantener un ambiente de aprendizaje adecuado y ordenado.
  - Mantener el interés y la motivación de los alumnos.
  - Presentar las tareas de aprendizaje de una forma clara y motivadora.



- Enseñar a la clase completa, a grupos y a individuos.
- Usar una amplia variedad de técnicas docentes y juzgar cuándo y cómo usarlas.
- Comunicarse con los alumnos de forma clara y efectiva, a través de preguntas, instrucciones, explicaciones, retroacción.
- Gestionar eficaz y económicamente el tiempo propio y el de los alumnos.
- Seleccionar y utilizar una variedad de recursos para el aprendizaje, incluyendo nuevas tecnologías.

Estas competencias han guiado la evaluación de los profesores principiantes, así como el desarrollo de programas de iniciación. A pesar de ese esfuerzo continuado, en una reciente evaluación llevada a cabo por Bolam y otros (1995) se concluye que *«a pesar de los esfuerzos de los pasados veinte años, la inducción de los profesores principiantes permanece cuando menos incompleta, y cuanto más insatisfactoria... Este estudio indica que, en algunos aspectos, la situación está empeorando»*. Una de las causas de esta situación tiene que ver, según los autores, con un incremento de la contratación a tiempo parcial de los profesores principiantes. Así, en enseñanza primaria, el 75% de los profesores principiantes era contratado a tiempo parcial, mientras que este porcentaje se reducía al 25% en secundaria. Se explica así que las escuelas, que son las que disponen de recursos para el desarrollo de programas de iniciación, no reduzcan la carga docente del profesorado, que ya de por sí está siendo contratado a tiempo parcial.

116

Otros países, entre los que se encuentran Grecia, Italia, España o Portugal, no tienen planes institucionales de apoyo centrados específicamente en la atención a los profesores principiantes. Al respecto, Marco Todeschini se preguntaba: *«¿dónde obtienen los profesores italianos las competencias específicas de enseñanza? La respuesta es: en la práctica, tratando con situaciones concretas de enseñanza. Insistiendo con otra pregunta: ¿cómo? Otra respuesta obvia es: por ensayo y error; es decir, con un considerable coste individual y social. La mayoría de los profesores comienza su experiencia con sustituciones (temporales, de duración variable), cuando un profesor permanente no está disponible. En la medida en que no hay previsiones para asegurar una formación inicial, tampoco se proporciona apoyo para los profesores principiantes»* (1994:92).

En países con un sistema educativo más descentralizado se pueden encontrar diferencias en función de las escuelas o de los distritos escola-

res. Es el caso de Holanda, en el que existe un amplio conjunto de actividades completamente voluntarias que algunas escuelas proporcionan a sus profesores principiantes. Estas actividades incluyen desde la asignación de un mentor, seminarios y reuniones, a observaciones de clases y supervisión (Wubbels y otros, 1987)<sup>1</sup>.

En la revisión de programas de iniciación para profesores principiantes, realizada por Furtwengler (1995) en Estados Unidos, se muestra que entre 1984 y 1992 fueron 34 los estados que implantaron programas de estas características. La mayoría de esos programas tiene una duración de un año, y generalmente adoptan una variedad de estrategias formativas dirigidas a mantener a los profesores principiantes en la enseñanza. Dichas estrategias incluyen, en primer lugar, los Grupos de Apoyo para profesores principiantes, integrados por profesores con experiencia que asesoran a los principiantes. Como parte de estos equipos está la figura del mentor, que observa las clases de los principiantes proporcionándoles retroacción y asesoramiento. Por último, se incluyen también cursos de formación para los profesores principiantes y los mentores.

Los programas de iniciación han de entenderse, en opinión de Huling-Austin, *«como extensiones lógicas del programa de formación inicial, y como piezas de entrada en un programa más amplio de carrera docente. Los programas de iniciación reconocen que los profesores principiantes hace poco que han terminado su período de formación, y que aún necesitan supervisión y apoyo similar al que recibieron en su fase de estudiantes»* (1990:535). Los programas de iniciación se configuran, por tanto, como el eslabón imprescindible que ha de unir la formación inicial con el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente.

Los programas de iniciación para profesores principiantes responden a la necesidad de facilitar asesoramiento y formación a los docentes que se encuentran en su primer año de enseñanza. Responden, como hemos visto, a la concepción de que la formación del profesorado es un continuo que ha de ofrecerse de forma adaptada a las necesidades de cada momento de la carrera profesional.

Los programas de iniciación, al igual que cualquier otra actividad de formación del profesorado, incluyen, según Carter y Richardson (1989), tres componentes fundamentales: un concepto de enseñanza y de formación, una selección del conocimiento que se considera adecuado y necesario que el profesor principiante posea y, por último, una idea acerca de cómo se adquiere ese conocimiento, es decir, las estrategias formativas que facilitan su adquisición. En relación con el tercer componente, existe

una gran variedad de actividades, como se puede comprobar en el recuadro siguiente.

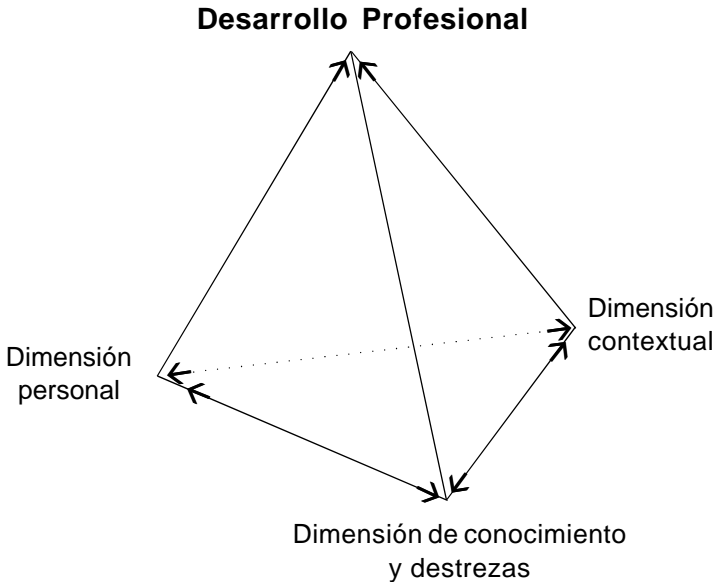
### Componentes de los programas de iniciación

- Materiales escritos sobre las condiciones de trabajo y las normas de la escuela
- Reuniones y visitas previas
- Seminarios sobre currículum y sobre enseñanza eficaz
- Sesiones de entrenamiento por profesores mentores y otro personal de apoyo
- Observaciones por supervisores, compañeros o grupos y/o grabación en vídeo de los profesores principiantes en las clases
- Entrevistas de seguimiento con observadores
- Consultas a profesores con experiencia
- Apoyo y asesoramiento por profesores mentores
- Oportunidad para observar a otros profesores (en vivo o en grabación)
- Reducción del tiempo/carga docente para los profesores principiantes y/o mentores
- Reuniones en grupo de profesores principiantes
- Creación de situaciones de enseñanza en equipo
- Cursos específicos para profesores principiantes en la universidad
- Publicaciones para profesores principiantes

Huling-Austin (1990) revisó los contenidos e investigaciones en torno a los programas de iniciación, mostrando, en primer lugar, que éstos tienen que ser flexibles, adaptados a las necesidades individuales y a la situación de trabajo del propio profesor. En segundo lugar, la investigación muestra la importancia del profesor de apoyo: *«probablemente, el hallazgo más consistente a lo largo de los diferentes estudios es la importancia del profesor de apoyo (algunas veces llamado profesor mentor, profesor compañero, o el colega del profesor)»* (Huling-Austin, 1990:542). Por último, la autora plantea la importancia de tener en cuenta la asignación de docencia a los profesores principiantes, a los que normalmente se les

señalan clases que los veteranos no desean, o asignaturas que no han estudiado, etc.

Vonk (1995) ha estado trabajando en un modelo para identificar áreas de competencia profesional que deberían configurar la estructura de contenidos de los programas de inducción.



*Dimensión personal:* La dimensión personal juega un papel importante en el equilibrio del profesor principiante. Como hemos visto anteriormente, el primer año de docencia supone una etapa caracterizada por los cambios. El profesor principiante va desarrollando o modificando una imagen de sí mismo como docente. Ello implica una marcada transición desde el papel de estudiante al de profesor. También supone cambiar la perspectiva con que se percibe a sí mismo y a los alumnos: es un hecho que al comienzo de su carrera la mayor parte de los profesores principiantes se identifica más con el rol del alumno que con el de profesor; dice no gustarle el rol de control del aprendizaje de los alumnos. Un segundo cambio que afrontan los profesores principiantes, y para los que requieren igualmente apoyo, tiene que ver con tratar situaciones conflictivas, con pérdida de control de la disciplina en el aula.

Para afrontar los efectos personales del primer año en los profesores principiantes, Esteve (1995; 1997) ha desarrollado un programa internacionalmente reconocido para formar a dichos profesores en el dominio de

destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas. Partiendo de la técnica de *inoculación de estrés*, ha llevado a cabo un programa que incluye la simulación, la representación, el análisis y valoración de la propia actuación, todo ello en situaciones controladas. Este programa pretende aportar a los profesores principiantes herramientas para hacer frente a situaciones difíciles.

*Dimensión contextual:* Se refiere a las nuevas responsabilidades que los profesores principiantes tienen dentro del contexto específico de la escuela. Éstos deben adaptarse a una cultura escolar y departamental que ya existe, asumiendo nuevas responsabilidades. Para ello se requiere que dichos profesores conozcan cómo desenvolverse en un ambiente nuevo, y sepan reconocer y analizar las diferentes culturas y «micropolíticas» existentes en el nuevo lugar de trabajo.

*Dimensión de conocimiento y destrezas:* Esta dimensión aborda tres elementos referidos principalmente a los aspectos más didácticos del trabajo de los profesores: conocimiento didáctico del contenido, destrezas de gestión de clase y destrezas docentes. En relación con el conocimiento didáctico del contenido, los programas de inducción deberían centrarse en responder a preguntas como: ¿comprende el profesor principiante la estructura del conocimiento y la forma como ese conocimiento se transforma en enseñable?; ¿se ha formado al profesor principiante en el conocimiento que incluye representación de ideas, ilustraciones, ejemplos, analogías, explicaciones y demostraciones?; ¿son capaces los profesores principiantes de reflexionar sobre lo que hacen? (Gold, 1997). En relación con las *destrezas*, se requiere que los profesores principiantes posean conocimiento sobre cómo estructurar los ambientes de enseñanza-aprendizaje para abordar los problemas de tiempo de realización de tarea, variar las actividades en función del tiempo, controlar el progreso de los alumnos y adaptar la enseñanza a las diferencias individuales.

### 3.1. *Objetivos de los programas de iniciación*

Las dimensiones que hemos comentado se concretan en objetivos para los programas de inducción. Huling-Austin (1990) señala cinco objetivos generales que, si bien no son los únicos que pueden ser apropiados para los programas de iniciación de profesores principiantes, sí son las metas genéricas típicamente incluidas en la mayoría de ellos. Estos objetivos son:

- Mejorar la actuación docente.

- Aumentar las posibilidades de permanencia de los profesores principiantes durante los años de iniciación.
- Promover el bienestar personal y profesional de los profesores principiantes.
- Satisfacer los requisitos formales relacionados con la iniciación y la certificación.
- Transmitir la cultura del sistema a los profesores principiantes.

### 3.2. *Componentes de los programas de iniciación*

Los programas de iniciación para profesores principiantes se diferencian en cuanto a su duración y contenido. Los hay que duran poco más de una semana, hasta otros que tienen una extensión de al menos dos cursos escolares. La cantidad y calidad de experiencias y actividades en las cuales se implican los profesores principiantes es el criterio que permite clasificar y valorar los distintos programas de iniciación. Vamos a destacar algunas de las actividades que configuran estos programas:

#### *a) Proporcionar información*

Esta actividad consiste en proporcionar conocimiento escrito a los profesores principiantes acerca de disposiciones legales, medios, facilidades, aspectos administrativos, etc., que puede necesitar el profesor en su primer año.

#### *b) Visita previa*

Es una visita de corta duración a la escuela con el objetivo de conocer y poder familiarizarse con el ambiente del centro, su filosofía, el espacio del centro, los profesores, etc.

#### *c) Reducción de la carga docente*

En países como Australia, Japón, Nueva Zelanda o Inglaterra, los profesores principiantes tienen una reducción en su carga lectiva de entre el 5 y el 10 %. Durante ese tiempo asisten a cursillos, se reúnen con el tutor o mentor, y realizan tareas formativas.

#### *d) Seminarios de discusión*

Aparecen como una estrategia para facilitar el apoyo personal y emocional a los profesores principiantes sobre la base de la discusión y el análisis de problemas concretos.

e) *Poner en conexión a profesores principiantes por medio del correo electrónico*

Esta es una reciente innovación, descrita por Merseth (1991) y Gold (1997), que muestra el proyecto de la Universidad de Harvard denominado «*Beginning Teacher Computer Network*», y que pone en contacto a profesores principiantes mediante el ordenador. Los resultados de esta experiencia indican que el contacto entre profesores por ordenador propicia el apoyo personal, emocional y técnico entre profesores principiantes<sup>2</sup>.

f) *Estudio de casos*

El estudio de casos se está proponiendo como una estrategia adecuada para formar profesores desde una perspectiva reflexiva (Marcelo y otros, 1991). Carter y Richardson plantean que «*el estudio de casos puede ayudar a los profesores principiantes a explorar cursos alternativos de acción referidos a sus problemas habituales... Los casos pueden servir como un catalizador para poder pensar acerca de las estructuras cognitivas que subyacen a la práctica de la enseñanza*» (Carter y Richardson, 1989:414).

g) *La figura del mentor*

Algunos programas de iniciación 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), en 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 iniciación, señalando 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 constituya en un elemento de apoyo. En algunos casos se pueden llevar a cabo ciclos de supervisión clínica (planificación-observación-análisis de la enseñanza), o bien entrevistas abiertas.

### 3.3. Una atención especial a la figura del profesor mentor

Cada vez son más los programas de iniciación a la enseñanza que adoptan 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 iniciación, pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículo 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*» (1995:614).

La figura del mentor, como plantea Gold (1992), atiende a tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: emocionales (autoestima, seguridad, etc.); sociales (relaciones, compañerismo, etc.), e intelectuales.

Necesidades identificadas		
Física-Emocional	Socio-Psicológica	Personal-Intelectual
Autoestima	Amistad	Estimulación intelectual
Seguridad	Relaciones	Nuevo conocimiento/ideas
Aceptación	Compañerismo	Desafíos
Confianza en sí mismo	Interacciones	Experiencias estéticas
Resistencia		Técnicas de innovación

En España, cabe destacar la tesis doctoral de Sánchez Moreno (1993) en torno a la figura del profesor mentor. En esta investigación se confeccionó un programa de formación para profesores mentores basado en la supervisión clínica. A partir de dicho programa se llevaron a cabo ciclos de supervisión: planificación-observación-análisis, entre profesores principiantes de secundaria y sus correspondientes mentores, siendo la experiencia valorada como positiva, pero limitada en el tiempo. Por último, la autora elaboró un *Inventario de Creencias del Supervisor*, apoyándose en



los trabajos de Glickman, que le permitieron identificar tres concepciones respecto a la supervisión: colaborativa, directiva y no directiva.

Bey y Holmes (1992) han planteado algunos principios del *mentorazgo* que consideramos interesantes de reproducir. En primer lugar, el mentorazgo es un proceso y una función compleja, que requiere una estructura organizadora adecuada, así como una elevada sensibilidad para acomodarse a las diferentes situaciones. En segundo lugar, el mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante. Y, por último, que la tarea del mentorazgo requiere tiempo para que profesores principiantes y mentores entren en contacto y pueda establecerse una comunicación positiva entre ellos.

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) (Franke y Dahlgren, 1996). Las cualidades que posea el profesor mentor influirán 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, en el respeto y la creencia de que cada uno es capaz de perfeccionarse de forma competente (Wildman y otros, 1992).

En el ámbito de la enseñanza universitaria, la figura del mentor se ha asociado en alguna investigación con el progreso en la carrera académica del tutorado. Así, Queralt estudió a 430 profesores y administradores de universidad, encontrando que los profesores universitarios que habían tenido mentores consiguieron un nivel de carrera docente significativamente más elevado que los que no lo habían tenido, entendiéndose que los indicadores fueron: publicaciones, becas, rol en la universidad, rango académico, satisfacción en el trabajo. Por otra parte, los profesores cuya relación con el mentor fueron más prolongadas, o que tuvieron más de un mentor, progresaron más rápidamente en su carrera docente (citado en Merriam, Thomas y Zeph, 1987). A este respecto también cabe señalar la dificultad mostrada por las profesoras principiantes para encontrar mentores, dado que la mayoría son hombres que prefieren tutorizar a profesores varones (Clark y Corcoran, 1986).

Una de las investigaciones que ha mostrado con mayor consistencia la utilidad de la figura del mentor es la que expuso Boice (1990) en la

Universidad de Nueva York, emparejando a 25 profesores principiantes con otros tantos mentores voluntarios. Cada pareja se comprometía a:

- Reunión semanal en pareja.
- Reunión mensual de todas las parejas. En ella se analizaban y compartían experiencias, y se desarrollaban seminarios sobre enseñanza e investigación.
- Reunión una vez cada dos semanas con el director del proyecto. En ella el director comprobaba el progreso y recababa datos sobre la frecuencia, modos y contenido del mentorazgo.
- Una entrevista con cada participante al principio y al final de cada año para conocer sus expectativas y experiencias en el proyecto.

Los resultados mostraron, en primer lugar, que es posible llevar a la práctica un programa de iniciación basado en la figura del mentor, siempre y cuando se mantengan los compromisos en cuanto a la regularidad de los contactos. En segundo lugar, el autor concluyó que no es prioritario ni importante que mentor y principiantes tengan las mismas características de personalidad. De hecho, las tres parejas que fracasaron fueron aquellas en las que ambos eran amigos con anterioridad. Por último, cabe destacar que las conversaciones mentor-profesor giraron principalmente en torno a cuestiones de enseñanza y productividad (publicaciones).

125

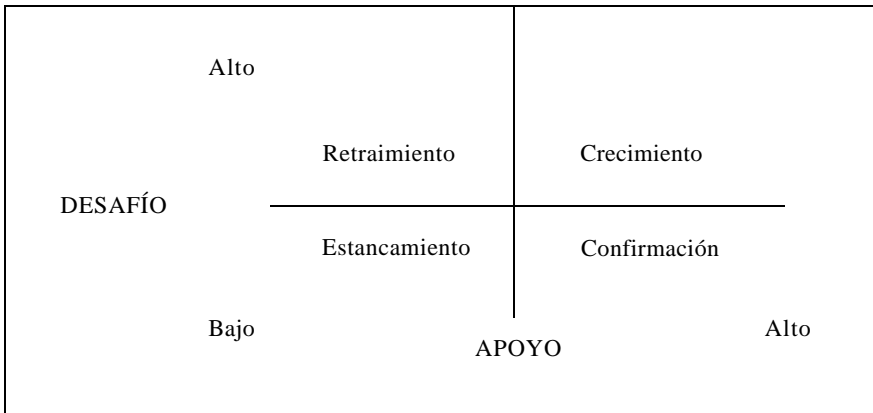
La figura del mentor y el proceso de mentorazgo está recibiendo gran atención por parte de investigadores en el campo de la formación del profesorado. Y de la misma manera que se habla de diferentes teorías sobre aprender a enseñar (Marcelo, 1995), Maynard y Furlong aplican esas teorías para configurar tres modelos de mentorazgo: el de imitación, el de competencia y el reflexivo (1995).

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.



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 sistemas de formación del profesorado. Little 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 nivel de la clase o de método, sino en el nivel de las 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 surge como un intento de aprovechar y rentabilizar el conocimiento práctico derivado de la experiencia. Emerge con ello una primera dificultad: 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. Una mirada a las tradiciones y preferencias de los profesores, puede mostrar 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» (1990:323).*

De esta forma, la relación mentor-principiante puede convertirse en un ritual de paso, burocrático y aséptico, en el que ambos protagonistas —mentores y principiantes— participen con propósitos diferenciados, pero que no contribuyan a un inicio profesional realmente colaborador y comprometido con el desarrollo de la escuela. Se reclaman investigaciones que ayuden a despejar esas incógnitas a las que nos hemos venido refiriendo.

### 3.4. Descripción de algunos programas de iniciación

Los programas de iniciación cuentan con una breve historia, pues empezaron a generalizarse a principios de los años ochenta. Sin embargo, su creciente y constante proliferación en algunos países —fundamentalmente en muchos estados norteamericanos— hace que sean abundantes los trabajos, muchos de ellos en período aún de desarrollo y, por consiguiente, resulta difícil su sistematización.

Los parámetros que pueden ayudar a sistematizar dichos programas pueden ser: su duración; contenido; objetivos que persiguen; sistema de evaluación que utilicen o componentes que lo integran; características de los candidatos o bien de los miembros responsables de la ejecución de los mismos (Katz y Raths, 1985).

Los programas centrados en la escuela se plantean como objetivo formar a profesores principiantes mediante actividades que estén integradas en los problemas de desarrollo profesional de la escuela en la que realizan su período de iniciación: «...si el propósito de los programas para profesores principiantes es proporcionar apoyo en el desarrollo a los neófitos, entonces tales programas deberían basarse en las escuelas donde los papeles están estructurados para apoyar la iniciación» (Schlechty y Whitford, 1989:441).

Como ejemplo de esta corriente podemos analizar el trabajo de Wubbel y otros (1987), en **Holanda**, quienes han descrito las fases de las que consta el programa de iniciación:

- Fase «diario». Se inicia desde el mismo momento en que el profesor comienza las clases y dura aproximadamente cuatro semanas. Se mantienen entrevistas de supervisión sobre el diario de clase que se pide redactar a los profesores principiantes, en el que anotan sus reflexiones, preocupaciones, problemas, etc. El profesor recoge todo aquello que es importante para él; se potencian las conversaciones y discusiones con un mentor y con otros profesores principiantes.
- Fase de observación en clase. Su duración aproximada es de 6 semanas, tiempo en el que los profesores principiantes se visitan unos a otros impartiendo clase, junto con un mentor que también participa en las observaciones, al menos una vez cada dos semanas. Todas las observaciones son seguidas de discusiones posteriores sobre aspectos didácticos y organizadores.
- Fase de guía individual. En ella el mentor presta especial atención a los puntos débiles de cada nuevo profesor. En dicha fase, que dura 6 meses, el mentor y el profesor hacen «contratos» sobre la forma y el proceso de supervisión.

Geva-May y Dori (1996) han descrito un programa de inducción llevado a cabo en **Israel**, organizado por las universidades, que no es obligatorio para los profesores principiantes. Los objetivos que se plantea son:

128

- Ayudar a los profesores principiantes a su integración durante el primer año de enseñanza, proporcionándoles ayuda tanto en el ámbito de los contenidos y metodologías como en los de gestión de clase.
- Ayudar a estos profesores a enfrentarse a la laguna que se produce entre sus expectativas y el sistema escolar.
- Disminuir su abandono.
- Mejorar la comunicación entre los profesores y su sistema escuela.

El programa incluye:

- Reuniones semanales individualizadas con los mentores, y una reunión mensual de todos los profesores principiantes guiada y supervisada por el director del proyecto.
- Un mentor externo se asigna al menos a la mitad de los profesores principiantes.

- Un mentor interno perteneciente a la misma escuela que los profesores principiantes o de escuelas próximas. El mentor se reúne una vez por semana con ellos.

Sánchez Moreno (1993) ha revisado las características de algunos programas de iniciación, entre los que figura el Programa de Asesoramiento a Profesores Principiantes (BTAP) que se lleva a cabo en el estado de Virginia (Medley, Rosenblum y Vance, 1989) desde 1985. Este programa propone como meta final que los profesores posean unas competencias específicas que, en líneas generales, son: destrezas en la planificación, claridad en la estructura de los temas, autoconcepto del estudiante, contenidos, responsabilidad estudiantil, normas del centro, evaluación y conocimiento de las diferencias individuales. Tres profesores con experiencia observan la clase de los profesores principiantes al menos en tres ocasiones para registrar el comportamiento del profesor neófito. El resultado de la combinación de las observaciones constituye un asesoramiento inicial. Aquellos profesores que no demuestran una habilidad determinada en las catorce competencias que se especifican, reciben el asesoramiento de un instructor.

El desarrollo y la adquisición de cada una de estas competencias se realiza mediante sesiones de entrenamiento para cada una de ellas, con la ayuda de un profesor con experiencia previamente entrenado para tal fin. Cada sesión de entrenamiento se organiza en tres partes. En la primera se expone y discute la competencia en cuestión; en la segunda se proponen ejemplos y casos, para finalizar, ya en la tercera, con sesiones de microenseñanza, en las que se utiliza la competencia que se está tratando de adquirir y se ofrece y recibe retroacción.

El ciclo de asesoramiento se repite para permitir a los profesores principiantes tres oportunidades de demostrar las habilidades que les son requeridas. El certificado depende del éxito conseguido en la realización completa del programa. Aunque los papeles de observador, evaluador y orientador se encuentran separados en el programa, el resultado de la combinación de esfuerzos es la garantía de un competente y acreditado certificado final (Stroble y Cooper, 1988).

El Programa de Iniciación de Profesores Mentores (MTPI), que describen Brown y Wambach (1987), se dirige a cubrir las necesidades de los profesores principiantes y a conseguir la permanencia de éstos en la enseñanza. El foco de la investigación se centró en identificar cuál sería el efecto sobre los profesores estudiantes y los profesores principiantes de un programa de iniciación que enfatizase:

- Un contacto con un profesor mentor.
- La intervención de profesores mentores en seminarios.
- La oportunidad de un apoyo tanto formal como informal.

El MTIP (Mentor Teacher Induction Program) consta de dos fases. En la primera cada profesor estudiante se empareja con un profesor mentor, que previamente ha sido seleccionado entre un grupo de profesores con experiencia de clase o bien recomendado por la escuela o la universidad. Este profesor mentor, además de realizar demostraciones a los profesores principiantes, participa en seminarios. Tales seminarios tienen una parte estructurada, cuyos temas versan sobre disciplina, relaciones de iguales, contenido de las materias y estrategias de acción. El director del proyecto y los profesores mentores asumen la responsabilidad de dichos seminarios. La segunda parte de los seminarios es menos estructurada y se apoya en conversaciones y diálogos para cambiar impresiones sobre los problemas que afectan a los profesores y sobre las ideas que van surgiendo en cada uno de ellos.

La segunda fase del MTIP se centra en profesores ya graduados. Cada profesor principiante se empareja con un mentor de igual «posición de enseñanza» (nivel, área geográfica, énfasis curricular). Este programa de apoyo incluye un continuo y regular contacto con el profesor principiante para intercambiar ideas sobre problemas, preocupaciones y/o asuntos de interés para ellos, visitas recíprocas a sus clases y la implicación en seminarios.

Al finalizar cada semestre se distribuye un cuestionario de valoración del programa. Los profesores principiantes que participaron en el proyecto expresaron su intención de permanecer en la enseñanza en una proporción mayor que aquellos que pertenecían al grupo de control y que no tuvieron la oportunidad de recibir asesoramiento.

Moskowitz y Whitmore (1997) han descrito el programa de iniciación que se está llevando a cabo en los territorios del norte de **Australia**. Se trata de una amplia región, con población escasa y dispersa, principalmente indígena, y con dificultades para mantener un cuerpo docente estable en sus escuelas (pocos profesores duran más de tres años en escuelas rurales). Debido a ello, y por la necesidad de inculturizar y de enseñar la lengua nativa a los profesores principiantes asignados a estas escuelas, en 1993 se empezó a poner en marcha un programa de iniciación dirigido a profesores principiantes. Comentan los autores que *«los profesores que trabajan en escuelas rurales se enfrentan con grandes desafíos. Deben aprender y vivir como uno más de la comunidad. Cada comunidad indígena*

*tiene roles, conductas y responsabilidades diferentes, que los niños, mujeres y hombres deben seguir».*

El programa de iniciación está formado por varios componentes que se desarrollan durante el primer año de enseñanza:

- **Orientación:** Esta fase incluye un seminario de una semana de duración en un centro regional de formación del profesorado, que se lleva a cabo antes de que el profesor principiante se desplace a su lugar de trabajo. El futuro profesor recibe información sobre las costumbres indígenas, lenguas, historia, funcionamiento de las escuelas. Cuatro semanas después que los profesores principiantes se han incorporado a sus escuelas, tienen una segunda etapa, de tres días, con información sobre aspectos referidos al currículo, a los materiales de enseñanza y a cuestiones cotidianas.
- **Apoyo en la escuela:** A los profesores principiantes se les ayuda a lo largo del primer año y actúan en colaboración con profesores más experimentados, que actúan como mentores.

Nohara (1997) ha descrito el programa de iniciación dirigido a profesores principiantes vigente actualmente en **Japón**. Es un programa que funciona desde 1988 y que asegura que la totalidad de los profesores principiantes dedica al menos 90 días de su primer año de docencia a actividades directamente relacionadas con la inducción. Este programa está financiado por el Gobierno, y afectó en 1995 a cerca de 17.000 nuevos profesores.

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:** 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 en la planificación de su enseñanza a los principiantes y les ofrecen retroacción después de haberlos observado. 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 principiantes tienen una reducción de carga docente, que es sustituida por la escuela.
- **Actividades fuera de las escuelas:** 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, el trato con los padres, la evaluación, etc. Posteriormente a las conferencias se forman 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.

Otro programa institucional es el que Moskowitz y Kennedy (1997) han descrito en **Nueva Zelanda**, con las siguientes actividades para los profesores principiantes:

- Observación de otros profesores, tanto de la propia escuela donde enseña el profesor principiante como de otras escuelas.
- El profesor principiante es observado cuando enseña por un mentor o tutor.
- Reuniones entre profesores principiantes.
- Realización de cursos durante el primer año de docencia.

Para la realización de estas actividades las escuelas reciben una subvención, lo que les permite contratar a un profesor para sustituir al tutor cuando éste está observando o trabajando junto al principiante.

132

A partir de la investigación que ya hemos descrito (Marcelo, 1991), constatamos la necesidad, sentida por los propios profesores principiantes que entrevistamos, de desarrollar programas de iniciación que atendieran los problemas identificados por estos docentes.

Durante los cursos 1991-93 llevamos a efecto un programa de formación de profesores principiantes en colaboración con el Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra (Sevilla, España). Este programa de formación pretendió incorporar los principios y supuestos de una formación potenciadora de actitudes de reflexión y análisis permanente y crítico de su propia práctica.

Respondió, por tanto, a una concepción del profesor como sujeto que aprende y es capaz de construir conocimiento a partir de su propia implicación personal y profesional. Es una concepción del profesor como un práctico reflexivo que en la actualidad se viene asumiendo por diferentes investigadores y formadores en el ámbito de la formación del profesor (Marcelo, 1995). Esta propuesta de formación reflexiva se ha centrado en

la inclusión en el programa de formación de una serie de componentes tendentes a propiciar en los profesores dichas actitudes: redacción de diarios, grabaciones en vídeo de las clases de los propios profesores principiantes, lectura y discusión de materiales formativos, etc.

Es un programa que se prolonga a lo largo de un curso académico, con grupos reducidos de profesores participantes —no más de quince—, tomando como eje el análisis y la reflexión de la propia práctica de enseñanza. Además, una característica importante es que el grupo de trabajo está coordinado por un mentor, que es un profesor con amplia experiencia y formación en el mismo nivel académico en el que enseñan los profesores principiantes. Junto al mentor, en cada grupo de trabajo participa un miembro del grupo de apoyo, compuesto por profesores pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

La modalidad formativa general que empleamos es la de seminario o grupo de trabajo. Los seminarios y grupos de discusión representan situaciones en las que los profesores pueden trabajar junto a otros compañeros, dentro de un ambiente más o menos formal para abordar un problema (Little, 1987). Los seminarios y grupos de trabajo de profesores pueden perseguir tres tipos de objetivos: propiciar el desarrollo profesional de los profesores, incrementar las interacciones entre compañeros que ayuden a superar el aislamiento y la soledad de la profesión docente y, por último, ayudar a reducir la fragmentación de un programa en los momentos en que se introduce un nuevo currículo (Rich, 1992). El énfasis de los grupos de trabajo se hace en la participación de los profesores asistentes, mediante la cual pueden compartir sus conocimientos y destrezas, e implicarse en determinadas tareas, en resolver problemas o en planificar nuevas actividades (Gough y James, 1990).

A través de este programa de iniciación se persigue fomentar el análisis y la reflexión sobre la práctica siguiendo un proceso evolutivo, que comienza solicitando a los profesores que respondan por escrito a estas preguntas: ¿dónde enseño?, ¿cómo es un día normal de mi clase?, ¿cómo he llegado a enseñar como lo hago?, y ¿qué quiero hacer a partir de ahora? Después, los profesores principiantes intercambian sus experiencias mediante un diálogo estructurado en relación con las anteriores preguntas.

El contenido que se aborda en los diferentes grupos de trabajo (organizados en función de los niveles escolares) se negocia con los profesores principiantes, de forma que no existe ningún esquema inicial cerrado sino propuestas de temas que se derivan de los problemas identificados en nuestras investigaciones (Marcelo, 1991; Montero Alcaide y otros, 1992). El desarrollo de los temas en los grupos de trabajo se hace

paralelamente a la realización por parte de los profesores principiantes de «tareas». Estas tareas suelen referirse a la lectura de documentos seleccionados o a la redacción de un diario durante un período de tiempo limitado (generalmente dos semanas). Los diarios se analizan y comentan en el grupo de trabajo. Otro componente formativo que introducimos, y que resulta de sumo interés, es la grabación de ciertas sesiones de clase de algunos profesores principiantes asistentes al seminario. Estas grabaciones en vídeo son comentadas, analizadas y valoradas en grupo, bajo la dirección del mentor.

En la misma línea que venimos describiendo nuestras contribuciones a la formación de profesores de enseñanza primaria y secundaria, quisiera hablar del programa de formación dirigido a **profesores principiantes de la Universidad de Sevilla**, que hemos puesto en marcha desde el curso 1995. Dicho programa se plantea que, a pesar de la creencia asumida por muchos de que **aprendemos de otros**, en la enseñanza universitaria los profesores pueden **aprender con otros**. Este aspecto cobra una especial importancia cuando estamos hablando de formación y de aprendizaje de profesores en la universidad. Desde un principio nos hemos planteado que la formación de los profesores noveles debía realizarse en el contexto natural de su trabajo cotidiano, con sus propios compañeros, y tomando como eje del programa de formación los problemas y necesidades concretos detectados por los mismos profesores principiantes.

134

El análisis y la reflexión sobre la práctica constituye el hilo conductor de este programa de formación de profesores principiantes de universidad, que pretende relacionar a profesores de diferentes áreas de conocimiento para que, conjuntamente, puedan mejorar como docentes. La formación del profesorado en la universidad, por tanto, debe basarse en un trabajo de colaboración entre especialistas en las diferentes áreas disciplinares y de conocimiento, y especialistas en aquellas áreas de conocimiento más cercanas a las Ciencias de la Educación (Pedagogía y Psicología).

El programa considera la idea de aprovechar los recursos humanos existentes en la propia universidad. Para ello hemos puesto en marcha la figura del **mentor**, entendida como la del profesor con experiencia universitaria que pone su conocimiento, experiencia y saber hacer a disposición de los profesores principiantes con los que trabaja en colaboración. Es ésta una figura clave para el desarrollo del programa. Los profesores mentores son los puntales, los ejes sobre los que pivota el programa, y los que contribuyen a su éxito o fracaso. Llamamos la atención sobre esta figura, que en nuestro programa está representada por profesores con amplia experiencia —al menos diez años—, que voluntariamente deciden dedicar parte de su tiempo a ayudar a otros a aprender a enseñar.

Durante el curso académico 1995-96, con el auspicio del Instituto de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla, iniciamos el programa en su fase experimental, contando con nueve equipos de profesores mentores y principiantes que impartían su docencia en diferentes Facultades: Biología, Arquitectura Técnica, Ciencias Económicas, Educación y Medicina.

El programa de formación de profesores principiantes incluye las siguientes actividades:

- **Actividades presenciales:** Son las que siguen la modalidad del curso, que realizan tanto los mentores como los profesores principiantes. El programa de formación a mentores está en línea con las estrategias de supervisión, observación, tutorización, etc., mientras que el formativo para noveles versa sobre aspectos relativos a la mejora de la docencia universitaria. Este componente ha incluido un total de cinco sesiones sobre contenidos didácticos, que han sido los siguientes: planificación del aprendizaje en la enseñanza universitaria; métodos de enseñanza; tutoría; comunicación y participación en las aulas universitarias, y evaluación de la enseñanza.
- **Actividades no presenciales:** El programa requiere la realización de otras actividades complementarias a través de la creación de **equipos docentes** en los propios departamentos, con reuniones individuales y colectivas con el mentor. Las tareas que se realizan incluyen ciclos de supervisión mediante los cuales los mentores se reúnen con los principiantes antes de enseñar, luego les observan enseñando, y, al finalizar la clase (alguna se graba en vídeo), el mentor analiza con el principiante los aspectos más destacados de lo enseñado en ella. Es en esta fase en la que el mentor actúa como asesor o supervisor del profesor principiante. Junto con tal actividad, más individual, incluimos los que denominamos **talleres de análisis**. En ellos el mentor se reúne con todos los profesores principiantes asignados (no más de cinco), con el objetivo de analizar la práctica docente y resolver problemas comunes. La identificación de problemas proviene de la percepción que de ellos tengan los implicados, y de un *Cuestionario de Análisis Docente por los alumnos* que los profesores principiantes pasarán a sus discípulos, y que, una vez analizados, podrán estudiar los profesores con su mentor.

## 4. Conclusiones

Todo lo planteado anteriormente no ha hecho más que poner en evidencia la necesidad de considerar los primeros años de docencia como especiales, de enseñanza, pero también de aprendizaje para el profesor principiante. No quiere decirse que, una vez superados esos años, los profesores no deban seguir aprendiendo. En absoluto. Lo que queremos plantear es que el aprendizaje constructivo y reflexivo no puede llevarse a cabo cuando otros elementos interfieren para disminuir la facultad de aprender: inseguridad, carencia de experiencia, falta de criterio al valorar las situaciones, incapacidad para reconocer los contextos culturales y las expectativas, etc. Y todo ello se produce en los primeros años de docencia.

Creemos que prestar atención al período de iniciación o inducción profesional es una inversión rentable, tanto desde el punto de vista de la permanencia del profesorado en la enseñanza (evitar deserciones), como de la responsabilidad de asegurar una enseñanza de más calidad, con profesionales mejor capacitados. A finales del siglo XX nadie puede sostener que un profesor está completamente formado y preparado con los conocimientos adquiridos en su formación inicial. Los profesores, al igual que los demás profesionales, estamos «condenados» a estar perfeccionándonos y aprendiendo continuamente. Forma parte de la ética profesional ir respondiendo a las demandas sociales con mejores medios y técnicas, con mayores dosis de autoformación y desarrollo profesional. Y si esa actitud no se aprende desde el principio, seguramente los alumnos serán los principales perjudicados al no recibir la mejor enseñanza de los mejores profesores. Y esto se agudizará en las capas más bajas de la sociedad, en las que suelen comenzar su andadura profesional los profesores más jóvenes. Por ello, atender la formación de los profesores principiantes no sólo es una demanda *profesional*, sino también una exigencia de justicia social.

Los programas de iniciación profesional, como hemos descrito a lo largo de este artículo, varían en amplitud, contenidos y calidad. Resulta llamativo que los programas de iniciación existen y se mantienen sobre todo —aunque no exclusivamente— en aquellos países que tienen *déficit* de profesorado, así como altas cuotas de *deserción*. Es la demanda externa la que mueve a las instituciones educativas a pensar fórmulas para mantener en la docencia a los profesores interesados por ella. De ahí que en muchos países europeos los programas de iniciación son meras anécdotas, surgidos por iniciativa de universidades innovadoras, pero con poco respaldo institucional.

Los contenidos de los programas de iniciación, como hemos visto, son variados. Desde una simple visita previa hasta programas más completos, que incluyen la figura del mentor como eje vertebrador. Cada país debe acomodar el programa de iniciación en función de sus propias necesidades y posibilidades. Pero lo que sí se ha mostrado como positivo es el hecho de unir la experiencia con la juventud. Los programas de iniciación que introducen adecuadamente la figura del mentor sirven a los profesores principiantes, por una parte, para tener a alguien con más experiencia en quien poder apoyarse para resolver dudas, encontrar sugerencias o, si acaso, motivos de discrepancia. Pero sirve también a aquellos profesores en una etapa profesional avanzada para dar a conocer sus conocimientos prácticos, e incluso para replantearse formas de hacer asentadas y rutinarias.

Pero si algo hemos aprendido en los años en que venimos trabajando e investigando en el desarrollo de programas de iniciación es que debe darse una confluencia de intereses en varios sentidos si se desea que un programa eche raíces y se institucionalice. Hemos puesto en marcha varios que, con el paso del tiempo, han dejado de funcionar por no contar con los apoyos necesarios. Iniciativas que provienen exclusivamente de un estamento, como es el universitario, pueden verse como innovadoras, pero precisan de un compromiso de la Administración educativa, así como de los propios profesionales de la enseñanza, para que se adopten como propias. Estas iniciativas deben incorporarse a lo que podríamos llamar el *Estatuto de la Función Docente*, es decir, debe quedar claro que para ser profesor definitivo hay que llevar a cabo ciertas acciones descritas en el programa de iniciación. Por otra parte, se debe entender no como un deber, sino como un derecho de los profesores la participación en un programa de iniciación profesional.

Abundando más, creo que debe replantearse la carrera profesional para dar cabida y reconocimiento a aquellos profesores que realicen funciones de mentores. Este reconocimiento puede ser extrínseco – dinero – , o intrínseco – tiempo, progreso en la carrera, formación, etc. – . No creo que sea posible ahora decantarse por un modo u otro de incentivos. Unos y otros tienen ventajas e inconvenientes. Tal vez los incentivos no tienen por qué ser individuales, sino que las escuelas pueden también ser recompensadas con material profesorado adicional si participan en un programa de iniciación. Lo que resulta manifiesto es que son temas que deben conocerse antes de poner en marcha un programa de iniciación.

Para terminar, creo que en Iberoamérica deberían aprovechar la amplia experiencia acumulada en otros países en relación con la puesta en marcha de programas de iniciación. Invertir en educación es invertir en

futuro. Y si el desarrollo debe compartirse y democratizarse, corresponde al profesorado la enorme tarea y la responsabilidad de acercar el conocimiento y la formación a las nuevas generaciones. Y si los docentes son algunos de los agentes de este proceso, con más razón debemos preocuparnos por tener los mejores profesores que nuestros alumnos se merecen, todos los alumnos, independientemente del lugar donde vivan, la lengua que hablen o la cultura que hereden.

---

## Notas

(1) Deseo mostrar mi agradecimiento al profesor Theo Wubbels por la información que me proporcionó en relación con los programas de inducción en Holanda.

(2) Adjuntamos algunas direcciones de Internet que ofrecen programas de formación para profesores principiantes:

<http://edu.technion.ac.il/education/research/inducbegteach/index.html>

<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/resources/induct.htm>

---

## Bibliografía

- ATKINSON, P. y DELAMONT, S.: «Socialization into teaching: the research which lost its way». En: *British Journal of Sociology of Education*, vol. 6, (3), pp. 307-322, 1985.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M.: «Educational relevance of the study of expertise». En: *Interchange*, vol. 17 (2), pp. 10-19, 1986.
- BERLINER, D.: «In Pursuit of the Expert Pedagogue». En: *Educational Researcher*, vol. 15, (7), pp. 5-13, 1986.
- BEY, T. y HOLMES, C.: *Mentoring. Contemporary Principles and Issues*, Reston, Association of Teacher Educators, 1992.
- BOICE, R.: «Mentoring New Faculty: A Program for Implementation». En: *Journal of Staff, Program, and Organizational Development*, vol. 8, (3), pp.143-160, 1990.
- BOLAM, R.: «Induction of beginning teachers». En: Dunkin, M. (ed.). *Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. New York: Pergamon, 1987, pp. 745-757.
- BOLAM, R.: «Teacher Recruitment and Induction». En: L. Anderson (ed.) *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon, pp. 612-615, 1995.

- BOLAM, R. et al.: «The Induction of New Qualified Teachers in Schools: where next?». En: *British Journal of In-Service Education*, vol. 21, (3), 1995.
- BORKO, H.: «Clinical Teacher Education: The Induction Years». En: J. Hofman y S. Edwards (eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*, New York, Random House, pp. 45-64, 1986.
- BROWN, J.G. y WAMBACH C.: *Using mentors to increase new teacher retention: The mentor teacher induction project*, ERIC ED 280.816, 1987.
- BUCHBERGER, F. «Teacher education in Europe –diversity versus uniformity». En: M. Galton y B. Moon (eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe*, London, David Fulton, pp. 14-50, 1994.
- BURDEN, P.R.: «Teacher Development». En: Houston, W.R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan Publishing Company, pp. 311-328, 1990.
- CALDERHEAD, J.: «Induction: a research perspective on the professional growth of the newly qualified teacher». En: J. Calderhead y J. Lambert (eds.). *The Induction of Newly Appointed Teachers*, London, General Teaching Council, 1992.
- CARTER, K. y RICHARDSON, V. A.: «Curriculum for an Initial-Year-of-Teaching Program». En: *The Elementary School Journal* vol. 89, (4), pp. 405-420, 1989.
- CLARK, S. y CORCORAN, M.: «Perspectives on the professional socialization of women Faculty». En: *Journal of Higher Education*, vol. 57, (1), pp. 20-43, 1986.
- DAY, C.: «In-Service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century». En: *British Journal of In-Service Education*, vol. 23, (1), 1997.
- DUNKIN, M.: «The induction of academic staff to a university: process and product». En: *Higher Education*, vol. 20, pp. 47-66, 1990.
- DUNNE, E. y BENNETT, N.: «Mentoring Process in School-based Training». En: *British Educational Research Journal*, vol. 23, (2), 1997.
- ELLIOTT, P. y CALDERHEARD, J.: «Mentoring for Teacher Development». En: T. Kerry y A. Mayes (eds.). *Issues in Mentoring*, London, Open University, pp. 35-55, 1995.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.: *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel, 1997.
- ESTEVE, J.M., FRANCO, S. y VERA, J. *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona, Anthropos, 1995.
- FINK, L. Dee: «First Year on the Faculty: Being There». En: *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 8, (1), pp. 11-25, 1984.
- FINK, L. Dee (1985): «First Year on the Faculty: The Quality of Their Teaching». En: *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 9, (2), 1985.
- FRANKE, A. y DAHLGREN, L.: «Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education». En: *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, (6), pp. 627-641, 1996.
- FULLAN, M.: «Implementing the implementation plan». En: M. Wideen e I. Andrews (eds.). *Staff Development for School Improvement*, London, Falmer Press, pp. 213-222, 1987.



- FURTWENGLER, C.: «Beginning Teachers Programs: Analysis of State Actions During the Reform Era». En: *Education Policy Analysis Archives*, vol. 3, nº 3, 1995.
- GALVEZ-HJORNEVIK, C.: «Mentoring among teachers: A review of the literature». En: *Journal of Teacher Education*, vol. 37, (1), pp. 6-11, 1986.
- GEVA-MAY, I. y DORI, Y.: «Analysis of and Induction Model». En: *British Journal of Inservice Education*, vol. 22, nº 3, 1996.
- GIBBS, G., GOLD, J. y JENKINS, A.: «Fending for yourself: Becoming a teacher of geography in higher education». En: *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 11 (1), pp. 11-26, 1987.
- GOLD, Y.: «Psychological Support for Mentors and Beginning Teachers: A Critical Dimension». En: Bey, T. y Holmes, C. *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*, Reston, Association of Teacher Educators, pp. 25-34, 1992.
- GOLD, Y.: «Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction». En: J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition*, New York, Macmillan, pp. 548-594, 1997.
- GOUGH, B. y JAMES, D.: *Planning professional training days*. Milton Keynes, Open University, 1990.
- HEAD, F., REIMAN, A. y THIES-SPRINTHALL, L.: «The reality of mentoring: Complexity in its process and function». Bey, T. y Holmes, C. *Mentoring. Contemporary Principles and Issues*, Reston, Association of Teacher Educators, pp. 5-24, 1992.
- HUBERMAN, M.: *The lives of teachers*, London, Cassell, 1992.
- HULING-AUSTIN, L.: «Teacher Induction Programs and Internships». En: R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, pp. 535-548, 1990.
- HULING-AUSTIN, L.: «Research on Learning to Teach: Implication for Teacher Induction and Mentoring Programs». En: *Journal of Teacher Education*, vol. 43 (3), pp. 173-180, 1992.
- JOHNSTON, J. y RYAN, K.: «Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education». En: K. Howey y W. Gardner (eds.). *The Education of Teachers*, New York, Longman, 1983.
- JONES, K. y STAMMERS, P.: «The Early Years of the Teacher's Career: Induction into the Profession». En: H. Tomlinson (ed.). *Managing Continuing Professional Development in Schools*, London, Paul Chapman, pp. 79-90, 1996.
- KATZ, L. G. y RATHS, J. D.: *A framework for research on teacher education programs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1985.
- KINDER, K. y EARLY, P.: «Key issues emerging from an NFER study of NQT's». En: T. Kerry y A. Mayes (eds.). *Issues in Mentoring*, London, Open University, pp. 164-170, 1995.
- KUZMIC, J.: «A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment». En: *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, (1), pp. 15-27, 1994.
- LACEY, C.: *The Socialization of Teachers*, London, Methuen and Co., 1997.

- LEINHARDT, G.: «Situated Knowledge and Expertise in Teaching». En: J. Calderhead (ed.). *Teachers' Professional Learning*, London, Falmer Press, pp. 146-168, 1998.
- LITTLE, J.: *Assessing the prospects for teacher leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, 1987.
- LITTLE, J. W.: «The Mentor Phenomenon and Social Organization of Teaching». En: C. Cazden (ed.). *Review of Research in Education*, vol. 16, Washington, AERA, pp. 297-351, 1990.
- MAANEN, J. van y SCHEIN, E.: «Toward a Theory of Organizational Socialization». En: *Research in Organizational Behavior*, vol. 1, pp. 209-264, 1979.
- MAGER, G. y MYERS, B.: «If First Impressions Count: New Professors' Insights and Problems». En: *Peabody Journal of Education*, V. 59, (2), pp. 100-106, 1982.
- MARCELO GARCÍA, C.: *El primer año de enseñanza*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 1990.
- MARCELO GARCÍA, C.: *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid, CIDE, 1991.
- MARCELO GARCÍA, C., y otros: *El estudio de caso en la formación de profesorado y la investigación didáctica*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1991.
- MARCELO GARCÍA, C., SÁNCHEZ MORENO, M. y MAYOR RUIZ, C.: «El conocimiento de casos en el discurso de los profesores principiantes». En: *Curriculum*, 10-11, pp. 135-154, 1995.
- MARCELO GARCÍA, C.: «Constantes y desafíos actuales de la profesión docente». En: *Revista de Educación*, nº 306, pp. 205-243, 1995.
- MARCELO GARCÍA, C.: «Professional development of beginning teachers», presentada a la *European Conference on Educational Research*, 14-17 septiembre, Bath, 1995.
- MARCELO GARCÍA, C.: *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona, 1995.
- MARCELO GARCÍA, C.: *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*, Barcelona, PPU, 1995.
- MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coords): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel, 1997.
- MARTIN, S. (1996): «Support and Challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers?» En: *Teachers and Teaching*, vol. 2, (1), pp. 41-56, 1996.
- MAYNARD, T. y FURLONG, J.: «Learning to teach and models of mentoring». En: T. Kerry y A. Mayes (eds.). *Issues in Mentoring*, London, Open University, pp. 10-24, 1995.
- McALPINE, L. y CRAGO, M.: «The induction year experience in a cross-cultural setting». En: *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, (4), pp. 403-415, 1995.
- MEDLEY, D., ROSENBLUM, E. y VANCE, N.: «Assessing the Functional Knowledge of Participants in the Virginia Beginning Teacher Assistance Program». En: *The Elementary School Journal*, vol. 89, (4), 1989.

- MERRIAM, S., THOMAS, T. y ZEPH, C.: «Mentoring in Higher Education: What We Know Now». En: *The Review of Higher Education*, vol. 11, (2), pp.199-210, 1987.
- MERSETH, K.: «Supporting Beginning Teachers with Computer Networks». En: *Journal of Teacher Education*, vol. 42, (2), pp.140-147, 1991.
- MINGORANCE, P., MAYOR, C. y MARCELO, C.: *Aprender a enseñar en la Universidad*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 1993.
- MONTERO, A. y otros: «Consideraciones para el diseño de un programa de formación: profesores principiantes». En: C. Marcelo y P. Mingorance (eds.). *Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional II*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, pp. 183-190, 1992.
- MORAL, C.: *Formación para la profesión docente*, Granada, FORCE, 1998.
- MOSKOWITZ, J. y KENNEDY, S.: «Teacher Induction in an Era of Educational Reform: The Case of New Zealand». En: *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim*, URL, 1997.
- MOSKOWITZ, J. y WHITMORE, W.: «Strangers in Their Own Country: Teachers in the Northern Territory of Australia». En: *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim*, URL, 1997.
- NOHARA, D.: «'The Training Year': Teacher Induction in Japan». En: *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim*, URL: 1997.
- PENNY, A., HARLEY, K. y JESSOP, T.: «Towards a Language of Possibility: critical reflection and mentorship in initial teacher education». En: *Teachers and Teaching*, vol. 2, (1), pp. 57-69, 1996.
- PINTRICH, P.: «Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education». En: R. Houston (ed.). *Handbook of Research on teacher Education*, New York, Macmillan, pp. 826-857, 1990.
- RHOADS, R.: *A Cultural View of Faculty Socialization: Reconceptualizing Socialization/Difference*, Paper presented at AERA, 1993.
- RICH, S.J.: «Teacher Support Groups: Providing a Forum for Professional Development». En: *Journal of Staff Development*, vol. 13, (3), pp. 32-35, 1992.
- SÁNCHEZ MORENO, M.: *Supervisión Clínica como estrategia de formación de profesores principiantes y mentores*, Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Tesis Doctoral, 1993.
- SARDO-BROWN, D.: «A longitudinal study of secondary teachers planning year two». En: *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, (5), pp. 519-530, 1996.
- SHAW, R. *Teacher training in secondary schools*, London, Kogan Page, 1992.
- SCHEMPP, P., SPARKES, A. y TEMPLIN, T.: «The Micropolitics of Teacher Induction». En: *American Educational Research Journal*, vol. 30, (3), pp. 447-472, 1993.
- SCHLECHTY, P. y WHITFORD, B.: «Systemic Perspectives on Beginning Teacher Programs». En: *The Elementary School Journal*, vol. 89, (4), pp.441-450, 1989.
- SCHMIDT, M. y KNOWLES, G.: «Four women's stories of 'failure' as beginning teachers». En: *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, (5), pp. 429-444, 1995.

- STROBLE, E. y COOPER, J.: «Mentor Teachers»: Coaches or Referees?». En: *Theory into Practice*, Summer, pp. 231-236, 1998.
- TICKLE, L.: *The Induction of New Teachers. Reflective Professional Practice*, London, Cassell, 1994.
- TISHER, R.: «Teacher induction: An international perspective on provisions and research». En: L. Katz y J. Rath (eds.). *Advances in Teacher Education*, Norwood, Ablex, pp. 113-124, 1984.
- TODESCHINI, M.: *European Journal of Teacher Education*, vol. 17, (2), pp. 89-94, 1994.
- TURNER, J. y BOICE, R.: «Experiences of New Faculty». En: *The Journal of Staff, Program and Organization Development*, vol. 7, (2), pp.51-57, 1989.
- VALLI, L.: «Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement.» En: *Action in Teacher Education*, vol. XIV, (1), pp. 18-25, 1992.
- VEENMAN, S.: «Perceived Problems of Beginning Teachers». En: *Review of Educational Research*, vol. 54, (2), pp. 143-178, 1984.
- VEENMAN, S.: «El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial». En: A. Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, pp. 39-68, 1988.
- VONK, J.H.C.: «Problems of the beginning teachers». En: *European Journal of Teacher Education*, vol. 6, (2), pp. 133-150, 1983.
- VONK, J.H.C.: *Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentor*, American Educational Research Association, 1993.
- VONK, J.: «Teacher Induction: The great omission in education». En: M. Galton y B. Moon (eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe*, London, David Fulton, pp. 85-108, 1994.
- VONK, J.: *Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions*. Paper presented at AERA, S. Francisco, 1995.
- VONK, J.H.C.: «A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience». En: R. McBride (ed.). *Teacher Education Policy*, London, Falmer Press, pp.112-134, 1996.
- VONK, J. H.C. y SCHRAS, G.A.: «From beginning to experienced teachers». En: *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, (1), pp. 95-110, 1987.
- WILDMAN, T. et al.: «Teaching and Learning to Teach: The Two roles of Beginning Teachers». En: *The Elementary School Journal*, vol. 89, (4), pp. 471-494, 1989.
- WILDMAN, T. et al.: «Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions». En: *Journal of Teacher Education*, vol. 43, (3), pp. 205-213, 1992.
- WUBBELS, TH., CRETON, H. y HOOYMAYERS, H.: «A School-based Teacher Induction Programme». En: *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, (1), pp. 81-94, 1987.