

# HACIA UN MODELO INTEGRADO DE DESARROLLO PROFESIONAL PARA PROFESORES PRINCIPIANTES

ANTONIO BERNAL GUERRERO\*

En este artículo se reflejan las principales conclusiones de una revisión crítica de la bibliografía existente sobre los más conocidos programas de desarrollo profesional para profesores noveles. Más allá de la oposición entre un modelo de desarrollo profesional fundado en la observación, el apoyo profesional mutuo y la supervisión (centrado en mentores) y otro modelo basado en el desarrollo del currículo y la formación en la escuela, terminamos proponiendo un modelo integral de desarrollo profesional que busca la relación entre el desarrollo profesional de los profesores noveles y las estrategias globales de la escuela, recogiendo algunos de los planteamientos más innovadores de la elaboración de programas de formación para profesores principiantes.

*Integrated model of beginner teachers.* In this article are reflected the principal conclusions of a critical review of the existing bibliography on the most known professional development programs for beginner teachers. Beyond the opposition between a professional development model established in the observation, the mutual professional support and the supervision (centered in counselors) and other model based on the development of the curriculum and the training in the school, we end proposing an integral model of professional development that seeks the relationship between the professional development of the beginner teachers and the global strategies of the school, collecting some of the most innovative positions of the elaboration of training programs for beginning teachers.

Cuando un profesor inicia su actividad profesional realiza una transición: de estudiante a docente; en este cambio, que supone asimismo el paso de su centro de formación al centro de trabajo y de la teoría a la práctica, surgen, comúnmente, dudas y tensiones, ya que en poco tiempo ha de adquirir un apropiado conocimiento y una adecuada competencia profesional. En su primer año, los profesores son principiantes y, en no pocos casos, también durante el segundo y hasta el tercer año, tratando en todo este tiempo de asentar su identidad personal y profesional.

Se trata de un período, el de iniciación profesional de profesores principiantes, como es bien sabido, ciertamente difícil para el docente, en el que padece tensiones notables y realiza aprendizajes intensivos en contextos por lo general no muy conocidos. Mantener el equilibrio personal y adquirir

---

\* ANTONIO BERNAL GUERRERO es Catedrático E.U. de Teoría de la Educación de la Universidad de Sevilla.

conocimiento profesional no es algo sencillo para el profesor novel de hoy. La lucha por establecer su propia identidad personal y profesional ya se conoce en los medios pedagógicos como "shock de la realidad" (Veenman, 1984).

Los programas de iniciación a la enseñanza para profesores principiantes tratan de cubrir sus necesidades personales y técnicas, generadas en las dificultades que encuentran en la práctica, en los primeros pasos de su ejercicio profesional. Estos programas presentan un elevado interés pedagógico porque pueden mejorar la actuación docente, aumentar las posibilidades de permanencia de los profesores que se inician en la enseñanza, promover el bienestar personal y profesional de los profesores noveles y transmitir la cultura docente a los profesores principiantes; pero también son interesantes porque constituyen una vía fecunda para la mejora misma de la institución escolar.

Una tradición que no llega a contabilizar dos decenios no es lo suficientemente larga como para sistematizar fácilmente el conjunto de programas de inducción a la práctica profesional. La ordenación de estos programas puede realizarse utilizando diferentes criterios (tiempo de duración, objetivos específicos, sistema de evaluación empleado, etc.); quizá un criterio significativo pueda ser el de contemplar el eje principal o punto de apoyo básico sobre el que se construye el programa. En este sentido, han proliferado los programas basados en el *asesoramiento mediante mentores* o los *centrados en las escuelas*.

Partiendo de los modelos de desarrollo profesional más conocidos y de los programas existentes de mayor difusión, puede pensarse en una propuesta integradora.

### **1. Programas Centrados en el Mentorazgo**

Una gran cantidad de programas de iniciación para profesores principiantes se hallan centrados en la figura del Profesor Mentor. Esta figura representa un papel básico: ayudar al joven profesor a comprender la cultura de la institución escolar y asistirle en las dificultades técnicas propias de la profesión (Galvez-Hjornevik, 1986). El mentor viene a ser un auténtico consejero que guía y forma a jóvenes profesores (Howey, 1988).

El profesor mentor es, por consiguiente, un profesor con experiencia; lo suficientemente experimentado como para ayudar a la socialización profesional del profesor principiante, lo suficientemente

diestro en la profesión como para orientar técnicamente en las tareas de enseñanza y lo necesariamente comunicativo como para establecer un trato agradable y cordial con otros profesores (Brzoska, 1987). En cierta medida, el mentor es un agente revitalizador y renovador, puesto que el mentorazgo consiste básicamente en un proceso formativo en el que se enseña, aconseja e impulsa el desarrollo profesional y personal del profesor principiante (Anderson y Shannon, 1988). En el marco de una continua y cuidada relación humana, el mentor ofrece apoyo, consejo y oportunidades a un joven profesor.

Estudios recientes han venido a poner de manifiesto qué tipo de necesidades de los profesores noveles son las que atiende el mentor. Gold (1992) ha identificado tres categorías: física-emocional, socio-psicológica y personal-intelectual. Las necesidades emocionales se refieren principalmente a la autoestima, la seguridad, la aceptación, la confianza en sí mismo y la resistencia. Las necesidades sociales giran en torno a la amistad, las relaciones, el compañerismo y las interacciones. Las necesidades intelectuales se centran en la estimulación intelectual, las experiencias estéticas, los nuevos conocimientos, los desafíos profesionales y las técnicas innovadoras.

Teniendo presente el papel que el mentor ha de jugar en la relación de asesoramiento que mantiene con el profesor principiante, a nadie escapa que las cualidades que posea aquél van a influir decisivamente en las relaciones que se establezcan con el profesor novel. En cualquier caso, lo esencial es disponer de la habilidad de trabajar en cooperación, en una relación inspirada por la confianza y el mutuo respeto, creyendo que cada cual puede perfeccionarse, puede mejorar humanamente y puede aumentar su competencia profesional (Monaghan y Lunt, 1992). En última instancia, la relación recíproca entre el profesor mentor y el novel, si se realiza debidamente, produce una transformación experimentada en cada uno de ellos.

### 1.1. *Algunos Programas Basados en el Asesoramiento mediante Profesores Mentores*

Los programas centrados en el mentorazgo, como todos los programas de iniciación a la enseñanza, tratan de contrarrestar con eficacia el denominado "shock de la realidad" que sufre el profesor que se inicia en

el ejercicio profesional. Como elemento clave del programa emerge la figura del profesor mentor. Pueden mencionarse ya un buen número de programas.

Un programa basado en el asesoramiento de profesores mentores a principiantes es el realizado en las Escuelas Públicas de Montgomery (Maryland, EE.UU.) (Patton y Eisel, 1987). Los profesores noveles son distribuidos en tres grupos: a) los que se inician por primera vez en la enseñanza; b) los que son nuevos en el distrito, pero que cuentan con cierta experiencia docente; c) los que manifiestan la necesidad de perfeccionamiento en otros niveles, prioritariamente en enseñanza secundaria. Los mentores han de cubrir las áreas de planificación, gobierno del aula, procedimientos escolares, estrategias de actuación y comunicación con las familias.

El Programa de Asesoramiento a Profesores Principiantes (BTAP, Beginning Teacher Assistance Program) que se realiza en Virginia (EE.UU.) también está centrado, primordialmente, en el mentorazgo (Medley, Rosenblum y Vance, 1989). El BTAP aspira al logro de ciertas competencias por parte de los profesores principiantes: claridad en la estructura de los contenidos, planificación, conocimiento de las normas del Centro, conocimiento y educación de las diferencias individuales, conocimiento y promoción del autoconcepto del estudiante. En este programa, tres profesores experimentados observan, al menos tres veces, las sesiones de clase del profesor principiante al objeto de registrar su conducta; del resultado de estas observaciones se realiza un asesoramiento inicial. Aquellos jóvenes profesores que lo precisen, reciben sesiones de entrenamiento, dirigidas por mentores, previamente entrenados para ese fin. Estas sesiones son organizadas en distintas partes: exposición y discusión de la competencia específica, ejemplificación de la misma y uso de ella en sesiones de microenseñanza.

Otro programa centrado en el asesoramiento a través de mentores es el llevado a cabo en el Distrito escolar de Lennox (California, EE.UU.) (Moffet et al., 1987). En este programa se entrena y supervisa a los profesores principiantes y está compuesto de seis fases distintas. En primer lugar, se entrena al profesor principiante en cuestiones relativas a los contenidos culturales de la disciplina de que se trate. En segundo lugar, se realiza el entrenamiento de los mentores, especialmente en lo que se refiere a la comunicación oral. La tercera fase supone una reducción de la carga docente a los profesores principiantes y una retribución a los profesores mentores. La cuarta fase consiste en la práctica y aplicación de los

contenidos del curso, en la cual los profesores reciben retroacción de observadores y de otros compañeros. En la quinta fase se realiza el emparejamiento de mentores y profesores principiantes, del mismo nivel de enseñanza. Finalmente, el mentor observa al profesor novel, al menos dos veces al mes, y plantea sesiones de seguimiento para que el joven profesor pueda recibir la ayuda necesaria.

También conocido resulta el Programa de Iniciación de Profesores Mentores (MTIP, Mentor Teacher Induction Program) dirigido no sólo a cubrir las necesidades de los profesores principiantes, sino asimismo a lograr su permanencia en la profesión (Brown y Wambach, 1987). En este programa se trata de enfatizar el contacto con un mentor por parte de profesores estudiantes y profesores noveles, la intervención de mentores en seminarios y la ocasión de poder realizar un apoyo formal e informal. El MTIP se lleva a cabo en dos fases. Primeramente, cada profesor estudiante se empareja con un mentor previamente seleccionado. Éste realiza demostraciones al profesor principiante y participa en seminarios. Estos seminarios constan de una parte estructurada en la que se tratan temas como la disciplina, las relaciones entre iguales, el contenido de las materias o las estrategias didácticas; pero también cuentan con una parte menos estructurada, centrada en diálogos y conversaciones de naturaleza más espontánea. La segunda fase del programa se dirige a profesores ya graduados. Aquí también se empareja cada profesor principiante con un mentor, manteniéndose un contacto continuo y regular entre ambos, mediante conversaciones, visitas recíprocas a sus sesiones de trabajo en el aula y a través de la implicación en seminarios.

Todos los programas centrados en el mentorazgo se fundan en un complejo proceso educativo, que reclama una adecuada estructura organizativa y una adaptabilidad notable para la acomodación a las diferentes situaciones que la realidad presenta. Todos estos programas, más que la evaluación, buscan el apoyo, la orientación y la ayuda al profesor novel. Una profunda y significativa asociación da sentido a todo el proceso de asesoramiento en que consiste el mentorazgo.

### *1.2. Un Modelo de Desarrollo Profesional fundado en la Observación, el Apoyo Profesional Mutuo y la Supervisión*

Como se puede apreciar, un modelo extendido de desarrollo profesional en la fase de iniciación a la profesión gira en torno a la figura del

profesor mentor. Estamos ante un modelo de *desarrollo profesional basado en la observación, el apoyo profesional y la supervisión*. En este modelo, la observación –ya sea directa o indirecta– es un elemento imprescindible. El mentorazgo o apoyo profesional (cuando se da la observación y supervisión entre compañeros también se emplea el término "coaching") es determinante para la constitución de este modelo de desarrollo profesional. Este modelo se concreta en procesos formativos consistentes en prestar apoyo personal y asistencia técnica a los profesores, principalmente en el lugar donde ejercen su labor profesional (Neubert y Bratton, 1987). El apoyo puede revestir varias modalidades (Garmston, 1987): estrictamente técnico, ligado más bien al aprendizaje de destrezas específicas que han de transferirse al trabajo en el aula; apoyo profesional de compañeros, donde se destaca el elemento de ayuda entre colegas para el desarrollo e integración de profesores; y apoyo profesional para la indagación, fundado en la observación y análisis de la práctica por parte de todos los profesionales de una institución.

La supervisión –se adjetiva, con frecuencia, como "clínica", en la medida en que supone una interacción personal directa entre el supervisor y el docente y gira en torno al comportamiento del profesor en su clase (Zeichner y Liston, 1985)– supone enfatizar el análisis racional de la enseñanza para ayudar a los docentes supervisados a llegar a ser más analíticos de su práctica. La supervisión es una vía mediante la que los profesores pueden trabajar conjuntamente con la finalidad de mejorar su enseñanza a través de ciclos sistemáticos de planificación, observación y análisis del perfeccionamiento de la práctica docente. La supervisión implica, fundamentalmente, modificaciones racionales de la enseñanza (Acheson y Gall, 1980).

Las ventajas de este modelo, fundado en la Observación, el Apoyo Profesional Mutuo y la Supervisión, se centran en la capacidad que presenta de crear reflexión y trabajo colaborativo entre los profesores, su relativo bajo costo, la posibilidad de emplearlo en la propia Escuela, su inmediatez y, por supuesto, la posibilidad de analizar las necesidades que los propios profesores manifiestan (Bell y Day, 1991). Ahora bien, este modelo requiere, para su puesta en práctica, un proyecto concreto y un ambiente de cooperación, democrático y de apertura en el Centro. Esto no siempre es fácil, dado que hay una cultura profesional, más o menos guiada por la inercia, entre los docentes que tiende hacia el aislamiento y a evitar ser objeto de análisis por parte de otros colegas. Incluso se ha criticado la escasa

influencia que la supervisión clínica tiene en la cultura escolar (Fullan, 1990).

## **2. Programas de Inducción a la Práctica Centrados en la Escuela. Un Modelo de Desarrollo Profesional basado en el Desarrollo Curricular y la Formación en la Institución Escolar**

Si se repara en ello, no es difícil apercibirse de que los programas de iniciación a la enseñanza para profesores principiantes (centrados en el mentorazgo) exigen, de algún modo, reflexión y análisis crítico y permanente de la propia práctica. El profesor es considerado como un sujeto capaz de aprender y de construir conocimiento desde su propia implicación personal y profesional. Cuando el profesor se implica en la implantación de una innovación curricular específica, el aprendizaje que se produce facilita su desarrollo profesional. La innovación curricular y el desarrollo profesional mantienen una relación estrecha cuando el profesor está inmerso en la innovación (Fullan, 1990; Sancho et al., 1992). El desarrollo e innovación del currículo suele generar la necesidad de que los profesores aprendan nuevos contenidos, estrategias didácticas o modos de evaluación, y, por lo general, cuando los profesores operan en cuestiones próximas a su trabajo, llegan a comprender mejor lo que se precisa para mejorar profesionalmente (Sparks y Loucks-Horsley, 1990). La vinculación entre desarrollo curricular y desarrollo profesional se ha venido planteando también en algunos proyectos educativos bajo el epígrafe de "desarrollo curricular basado en la Escuela" (Holly y McLoughlin, 1989). El desarrollo curricular basado en la institución escolar considera que el diseño del currículo es una actividad en la que han de implicarse los docentes, lo cual propicia ocasiones para el desarrollo profesional. En este sentido, podemos hablar de un modelo de *desarrollo profesional basado en el desarrollo e innovación curricular y la formación en la Escuela*.

Como dijimos más arriba, existen también programas de inducción a la práctica de profesores noveles centrados en la Escuela. En estos programas, el propósito principal es formar a los profesores principiantes a través de actividades que estén introducidas en la problemática de desarrollo profesional del Centro en el que realizan su período de iniciación (Wubbels, Créton y Hooymayers, 1987). En los últimos años se ha venido planteando la necesidad de concebir la Escuela como unidad de cambio y de desarrollo profesional de los profesores. En efecto, se considera que la Escuela es el

lugar donde surgen y pueden resolverse la mayoría de los problemas de la enseñanza; la implicación del profesorado es mayor si la formación del mismo se realiza en el lugar de trabajo y durante el tiempo dedicado a ello (Hewton, 1988). La propia naturaleza del desarrollo profesional, que exige cierta sensibilidad hacia el marco profesional, hacia la reflexión y la participación, parece hacer más factible la consecución de una formación orientada hacia el centro educativo.

Si las escuelas presentan una adecuada estructuración de las funciones para apoyar la iniciación, el desarrollo profesional de los profesores principiantes puede producirse en su propio ámbito cotidiano de trabajo (Schlechty y Whitford, 1989). El desarrollo de la Escuela se puede vincular, pues, al desarrollo profesional del profesorado. Los programas de desarrollo institucional recogen un concepto de Escuela como organización que es, por naturaleza, sistémica, incluyendo elementos como el ambiente, los valores institucionales, las relaciones humanas, la estructura organizativa y las estrategias de desarrollo (Dalin y Rust, 1983; Hopkins, 1990). Relacionando el desarrollo institucional con el desarrollo profesional, se trata de implicar al profesorado en el desarrollo o implantación de planes de acción para mejorar, para un cambio que acabe beneficiando a los profesores y al Centro. En todo caso, la formación centrada en la Escuela es un proceso que no tiene que ver únicamente con dónde y cómo se forma el profesor, sino que se halla relacionada, desde una óptica sistémica, con la política de diseño del currículo, con la vertebración de los sistemas de apoyo externos y la relación entre la Universidad y el resto de niveles educativos, con la distribución de los recursos educativos, con la descentralización de la política educativa de un país.

### **3. En busca de un Modelo Integrado de Desarrollo Profesional para Profesores Noveles**

Considerar que la formación de profesores puede y debe surgir de los propios centros educativos no es más que reconocer la vía de profesionalización del profesorado, reconociéndole su capacidad para tomar decisiones propias en el ámbito de su especialidad, así como apostar decididamente por la autonomía de las instituciones escolares.

Vimos antes que una desventaja del modelo de desarrollo profesional basado en la Observación, el Apoyo Profesional y la Supervisión, precisamente, radica en la escasa incardinación del desarrollo



así concebido en la cultura escolar. Al mismo tiempo, también observamos las inequívocas ventajas que ofrece, sintetizadas en la capacidad de crear hábitos reflexivos y de trabajo cooperativo entre los profesores. Por otra parte, el modelo de desarrollo profesional fundamentado en el Desarrollo e Innovación Curricular y la Formación en el Centro presenta considerables ventajas: está basado en las necesidades de la Escuela, ésta puede proporcionar sus propios programas, se puede utilizar el saber hacer de los profesores del Centro, pueden abordarse distintos niveles de desarrollo profesional e incluso se puede contar con el apoyo de expertos externos a la institución. Pero también este modelo tiene, lógicamente, inconvenientes: es preciso identificar claramente las necesidades, en algunas instituciones puede haber carencias en lo que se refiere a recursos y conocimiento, se puede caer en una absolutización de las necesidades de la institución despreciando las individualidades (Bell y Day, 1991).

Con todo, por un lado, parece que debería relacionarse el desarrollo profesional con las estrategias globales de la Escuela –siempre que se conozca con cierta precisión qué tipo de profesor, qué tipo de currículo, qué tipo de institución se busca–; y por otro, no tiene por qué haber exclusión entre los dos tipos de modelos explicitados. Pueden integrarse distintos componentes de formación y perfeccionamiento de los profesores, complementándose mutuamente. Vonk (1993) ha planteado la necesidad de que los programas de iniciación que incorporan la figura del mentor, sean planificados y asumidos por el propio Centro; este autor ha dirigido un programa donde se ofrece, al novel profesor, apoyo personal, didáctico y organizativo.

La mejora de la formación de profesores principiantes –así como del resto de profesores– y el propósito generalizado de mejorar la calidad educativa de la Escuela parecen aconsejar la elaboración de un *modelo integrado de desarrollo profesional*. Marsh et al. (1990) han confeccionado un modelo que permite apreciar las variaciones del desarrollo curricular basado en la Escuela; en él todos los proyectos de desarrollo se distinguen en función de tres dimensiones: número de personas implicadas (un profesor, un grupo, todos...), tipo de actividad en que se centran (adaptación de materiales, selección de materiales, investigación de un área...) y compromiso con el tiempo (actividad breve, plan a corto, medio o largo plazo). La combinación de estas dimensiones puede resultar útil para la elaboración y puesta en práctica de programas de inducción a la práctica

profesional, aprovechando ventajas y limando inconvenientes de los modelos que existen en la actualidad.

Bien diseñados y desarrollados, estos programas, amparados en el principio de flexibilidad, contribuirían sustancialmente a la mejora de los procesos de desarrollo profesional –puesto que ofrecerían apoyo y formación a los profesores noveles en tres ámbitos principales: personal, didáctico y ambiental u organizativo–, así como a la mejora de la institución escolar en su conjunto y, por ende, al aumento de la por todos pretendida calidad de la educación.

### Referencias Bibliográficas

- Acheson, K. & Gall, M. (1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications*. New York: Longman.
- Anderson, E.M. & Shannon, A. (1988). Toward A Conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 38-42.
- Bell, L. & Day, C. (Eds.) (1991). *Managing Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University.
- Brown, I.G. & Wambach, C. (1987). *Using Mentors to Increase New Teacher Retention: The Mentor Teacher Induction Project*. ERIC ED 280.816.
- Brzoska, T. et al. (1987). *Mentor Teacher Handbook*. Evergreen School District, Vancouver, WA.: ED 288820.
- Dalin, P. & Rust, V. (1983). *Can Schools Learn?*. London: NFER-NELSON.
- Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development; en Joyce, B. (Ed.) *School Culture Through Staff Development*, 3-25. Virginia: ASCD.
- Galvez-Hjornevik, C. (1986). Mentoring Among Teachers: A Review of the Literature. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 6-11.
- Garmston, R.J. (1987). How Administrators Support Peer Coaching. *Educational Leadership*, 44 (5), 18-26.
- Gold, Y. (1992). Psychological Support for Mentors and Beginning Teachers: A Critical Dimension; en Bey, T. and Holmes, C. *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*, 25-34. Reston: Association of Teacher Educators.
- Hewton, E. (1988). *School Focused Staff Development*. London: The Falmer Press.
- Holly, M. & McLoughlin, C. (Eds.) (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: Falmer Press.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: Towards a Synthesis. *School Organization*, 10 (2 & 3), 179-194.
- Howey, K. (1988). Mentor-Teachers as Inquiry Professionals. *Theory into Practice*, Summer, 209-213.
- Marsh, C. et al. (1990). *Reconceptualizing School-Based Curriculum Development*. London: Falmer Press.

- Medley, D.; Rosenblum, E. & Vance, N. (1989). Assessing the Functional Knowledge of Participants in the Virginia Beginning Teacher Assistance Program. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 495-510.
- Moffet, K.L. et al. (1987). Training and Coaching Beginning Teachers: An Antidote to Reality Shock. *Educational Leadership*, 44, 34-36.
- Monaghan, J. & Lunt, N. (1992). Mentoring: Person, Process, Practice, and Problems. *British Journal of Educational Studies*, 40 (3), 248-263.
- Neubert, G. & Bratton, E. (1987). Team Coaching: Staff Development Side by Side. *Educational Leadership*, 44 (5), 29-33.
- Patton, J. & Eisel, A.D. (1987). *Teacher Consultants-A Model for Using Experienced Teachers as Trainers of New Teachers*. ERIC ED 288.846.
- Sancho, J. et al. (1992). Para Aprender de las Innovaciones en los Centros. *Revista de Educación*, 299, 249-291.
- Schlechty, P. & Whitford, B. (1989). Systemic Perspectives on Beginning Teacher Programs. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 441-450.
- Sparks, D. and Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development; en Houston, W.R. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 234-251. New York: McMillan Pub.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vonk, J.H.C. (1993). *Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors*. American Educational Research Association.
- Wubbels, T.; Créton, H.A.; Hooymayers, H.P. (1987). A School Based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 81-94.
- Zeichner, K.M. & Liston, D. (1985). Varieties of Discourse in Supervisory Conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1 (2), 155-174.