



“Políticas de inserción a la docencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente
Documento elaborado por
Carlos Marcelo García
Universidad de Sevilla

PARA EL

Taller Internacional

“Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”.

Este taller es organizado por: **Conversemos sobre Educación¹**, en alianza con el **PREAL - GTD (Grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina)** y la **Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano**. **Conversemos sobre Educación** busca generar espacios para debatir temas como la financiación de la educación, la calidad y la equidad en el contexto de los cambios institucionales originados por la reforma educativa de los últimos años.

Bogotá, jueves 23 de noviembre de 2006
Auditorio Hemiciclo – Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
Cra 4ª # 22 – 61 - Biblioteca, 2º piso

¹ Alianza conformada por la Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educación Compromiso de Todos, y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico —CEDE— de la Universidad de los Andes.

“Políticas de inserción a la docencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente

Carlos Marcelo García
Universidad de Sevilla

1. Introducción: Los profesores cuentan.....	3
1.1. <i>El proceso de convertirse en profesor: un continuo de aprendizaje a lo largo de la vida.....</i>	<i>4</i>
1.2. <i>Llegar a ser un profesor adaptativo</i>	<i>5</i>
2. Los problemas de los profesores principiantes	7
2.1. <i>Los profesores principiantes y la cultura profesional</i>	<i>8</i>
2.2. <i>¿Qué ocurre cuando los profesores principiantes desertan?</i>	<i>9</i>
3. Mejorar la retención y la calidad docente a través de los programas de inserción profesional.....	9
3.1. <i>La investigación sobre los programas de formación y su eficacia.....</i>	<i>11</i>
3.2. <i>¿Bajo qué condiciones tienen éxito los programas de inserción?</i>	<i>12</i>
3.3. <i>¿Cuáles son los componentes de los programas de inserción?</i>	<i>15</i>
3.4. <i>La inserción profesional como un continuo.....</i>	<i>16</i>
4. Los programas de inserción profesional en Europa.....	17
4.1. <i>Inserción como parte de la formación inicial.....</i>	<i>21</i>
4.2. <i>Inglaterra: Puentes entre la formación inicial y el desarrollo profesional.....</i>	<i>22</i>
4.3. <i>Irlanda del Norte y Escocia: preocupación por las condiciones de los profesores principiantes... </i>	<i>23</i>
4.4. <i>Francia: formación entre la universidad y los centros escolares.....</i>	<i>24</i>
4.5. <i>Suiza: un programa de inserción con diversidad de ofertas formativas.....</i>	<i>24</i>
5. Programas de inserción en otras partes del mundo	25
5.1. <i>Israel: inserción profesional con mentores.....</i>	<i>25</i>
5.2. <i>Nueva Zelanda: atención con los que empiezan.....</i>	<i>26</i>
5.3. <i>Japón: preocupación por la cultura escolar.....</i>	<i>26</i>
5.4. <i>Shanghai: inserción bajo estándares</i>	<i>27</i>
5.5. <i>Estados Unidos: variedad y diversidad</i>	<i>28</i>
5.6. <i>América Latina: comenzando a caminar</i>	<i>29</i>
6. Conclusiones y recomendaciones	30

1. Introducción: Los profesores cuentan

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

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

Las preguntas anteriores configuran todo un conjunto de preocupaciones que está llevando a muchos académicos, profesionales, investigadores, padres y docentes, etc. a pensar en que la escuela tiene que dar respuesta pronta a los desafíos que se le avecinan. Respuestas que vayan directamente relacionadas con la capacidad de ofrecer la mejor educación a la que todos los alumnos tienen derecho (L. Darling-Hammond, 2001). Y para ello volvemos la vista hacia el profesorado que trabaja codo a codo con nuestros estudiantes.

Recientes informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Ya el mismo título de informe que la OCDE ha publicado recientemente nos llama la atención: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005). Se afirma en el título que los profesores cuentan, importan para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos. Se afirma en este informe que: “*Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo*” (12). Este informe viene a mostrar la preocupación internacional en relación con el profesorado, con las formas de hacer de la docencia una profesión atractiva, con cómo mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de su carrera.

Paralelamente al estudio de la OCDE, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (A.E.R.A.) ha hecho público el informe que intenta resumir los resultados de la investigación sobre la formación del profesorado, así como hacer propuestas de política educativa acordes con estos resultados. Se afirma que: “*en toda la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela*” (M. Cochran-Smith & Fries, 2005, p. 40). En la misma línea, Darling-Hammond (2000) venía afirmar que el aprendizaje de los alumnos “*depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer*”.

Si el papel del profesorado sigue siendo crucial, a pesar del amplio desarrollo de los recursos tecnológicos disponibles hoy en día, resulta fundamental plantearnos de nuevo de qué manera conseguimos que el profesorado se siga enamorando de su profesión y siga contribuyendo al desarrollo de sus escuelas y de los alumnos. Para responder a estas preguntas no partimos de cero. Cómo se aprender a enseñar ha sido una constante en la preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas. Cientos de investigaciones y decenas de revisiones se han llevado a cabo para intentar comprender este proceso.

Tanto en el tercer (Wittrock, 1986) como en el cuarto *Handbook of Research on Teaching* (V. Richardson, 2001) encontramos capítulos en los que se revisa y sintetiza el conocimiento sobre los profesores, su formación y desarrollo. Igualmente en los *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, 1990; Sikula, Buttery, & Guyton, 1996), pasando por el *International Handbook of Teachers and Teaching* (Biddle, (Biddle, Good, & Gooson, 1998), el *International Handbook of Educational Change* (Hargreaves, Lieberman, Goodson, & Hopkins, 1998), o el *Handbook of Educational Psychology* (D. Berliner & Calfee, 1996) se aborda de manera más o menos amplia la investigación sobre el aprendizaje de los profesores. Estos libros, así como revisiones más recientes, aparecidas en revistas especializadas, como la de Wilson y Berne (1999), Feiman (2001), Putnam y Borko (1998), Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998) o Zeichner (1999) y Cochran-Smith y Zeichner (2005) nos permiten configurar un panorama bastante actualizado respecto al conocimiento acumulado sobre el proceso de aprender a enseñar, así como de sus luces y sombras. A partir de estas amplias revisiones uno puede situarse y encontrar conocimiento acumulado suficiente para poder empezar a dar respuesta a la pregunta ¿cómo se aprende a enseñar? Dado que no puede ser intención de éste que escribe resumir lo que en centenares de páginas, otros investigadores ya han revisado, y debido a la concreción necesaria del informe que se nos ha solicitado, vamos a centrarnos en uno de las etapas más importantes pero también más desatendidas del proceso de aprender a enseñar: el periodo de inserción profesional.

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

Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son “vasos vacíos”. Como ya investigara Lortie (1975), las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (Pajares, 1992; V. Richardson & Placier, 2001).

La formación inicial del profesorado ha sido objetivo de múltiples estudios e investigaciones (M. Cochran-Smith & Fries, 2005). En general se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, la escasa vinculación con las escuelas (S. Feiman-Nemser, 2001) están haciendo que ciertas voces críticas propongan reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza. Es el caso del reciente informe de la OCDE al que ya hemos hecho referencia anteriormente. En concreto, se afirma que “*Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores...Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial*” (OCDE, 2005, p. 13).

Frente a estas propuestas, viene bien recordar el excelente artículo escrito por David Berliner (2000) en el que refuta una docena de críticas que habitualmente se hacen a la formación inicial del profesorado (que para enseñar basta con saber la materia, que enseñar es fácil, que los formadores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas, que en la enseñanza no hay principios generales válidos, etc. Críticas, desde el punto de vista del autor, interesadas y con una visión bastante estrecha de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del profesorado. Dice Berliner: “*creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprende a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua*” (p.

370). En este proceso la formación inicial juega un papel importante y no baladí o sustituible como algunos grupos o instituciones están sugiriendo.

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

Existe un prolongado debate en relación a la caracterización de la docencia como profesión. Una de las claves de este debate se refiere a la forma como la propia profesión cuida o no la inserción de los nuevos miembros. Darling-Hammond et al. plantean al respecto que *“En otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de profesionales con más conocimiento y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de los principiantes y de los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera de los nuevos profesores que sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación”* (1999, p. 216) .

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden.

1.2. Llegar a ser un profesor adaptativo

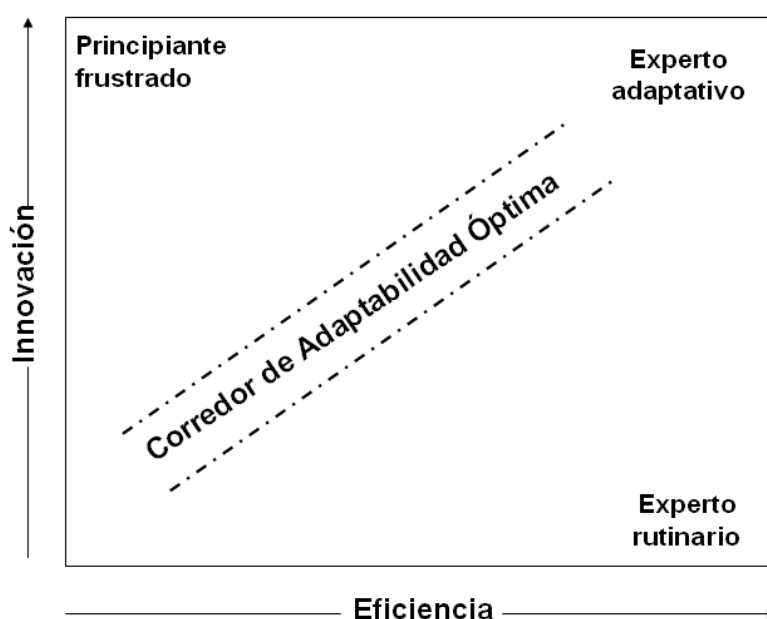
En relación a este aspecto, las investigaciones han buscado establecer diferencias entre profesores en función de la edad, así como de lo que se ha denominado “expertise”. Y esta evolución, salvo en casos excepcionales, se ha comenzado a analizar a partir del primer año de experiencia docente. Por una parte tenemos aquellos estudios que intentan comprender el proceso de convertirse en experto, y por otro aquellos estudios que analizan qué hacen y qué caracteriza a los profesores expertos. Dentro de estos estudios ha sido clásico el contraste entre los profesores expertos y principiantes. Hay que señalar que cuando hablamos del profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un *“elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante”* (Bereiter & Scardamalia, 1986, p. 10). Así, la competencia profesional del profesor experto no se consigue a través del mero transcurrir de los años. No es totalmente cierto, como señala Berliner, que la simple experiencia sea el mejor profesor. Si no se reflexiona sobre la conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y conducta experta (D. 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. En segundo lugar, figura la cantidad de conocimiento que el experto posee en relación al principiante, que posee menos conocimientos. En tercer lugar señalan la estructura del conocimiento. Para Bereiter y Scardamalia, *“los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento 'superficial', unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí. Los expertos, por otra parte, tienen una estructura de conocimiento*

profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel" (1986: 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 problema y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria. Los principiantes, por el contrario están influidos por el contenido concreto del problema y, por tanto, tienen dificultades para representarlo de forma abstracta (Marcelo, 1999b).

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

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



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

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

representa la necesidad de ir más allá de las habilidades orientadas a la eficiencia y adaptarse a nuevas situaciones

2. Los problemas de los profesores principiantes

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

Conviene insistir en esta idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2002). El periodo de inserción y las actividades propias que le acompañan varían mucho entre los países. En algunos casos se reducen a actividades burocráticas y formales. En otros casos, como veremos más adelante configuran toda una propuesta de programa de formación cuya intención es asegurar que los profesores entren en la enseñanza acompañados por otros que pueden ayudarle.

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

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

Ya resulta clásico el trabajo desarrollado por Simon Veenman (1984) quien popularizó el concepto de "choque con la realidad" para referirse a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje -del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos-, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado "choque con la realidad". Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional. Valli (1992) plantea que son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza, los problemas que más amenazan a los profesores principiantes. En una revisión más reciente Britton et al (2002) y Serpell (2000) confirman que los problemas encontrados por Veenman siguen siendo actuales: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los

alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente.

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

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

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

2.1. Los profesores principiantes y la cultura profesional

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

Otros investigadores que han revisado el periodo de inserción, así como los programas que se han puesto en marcha, han sido Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998). Después de su revisión concluyen ha habido mucha investigación sobre el primer año de enseñanza, confirmándose la visión ampliamente extendida de que este año supone un choque cultural para los profesores principiantes, especialmente para los que están peor preparados. Un aspecto negativo que señalan los autores es el siguiente: “*encontramos una población homogénea de profesores principiantes intentando aprender a enseñar a una población heterogénea de alumnos en las escuelas. También encontramos muchos programas que tiene muy poco efecto sobre las creencias fuertemente asentadas acerca de la enseñanza que los profesores traen a sus programas de formación. Tales programas frecuentemente parecen tener propósitos cruzados con las*

experiencias que los profesores en formación se encuentran durante sus prácticas de enseñanza y su primer año como docentes.” (159). Estos programas sólo cumplen una función burocrática pero no contribuyen a crear una identidad profesional en los docentes.

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

2.2. ¿Qué ocurre cuando los profesores principiantes desertan?

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

Y ello es particularmente importante ya que, como nos dice el informe de la OCDE: *“en algunos países, en los próximos cinco a diez años se incorporará a la profesión un número de profesores mucho mayor que en los pasados veinte años. Por una parte, la llegada al mercado de numerosos profesores nuevos con capacidades actualizadas e ideas frescas ofrece la posibilidad de renovar sustancialmente las escuelas. Además, brinda la ocasión de liberar recursos para la capacitación, porque un profesorado joven supone menor presión presupuestaria. Sin embargo, por otra parte, si la docencia no se percibe como una profesión atractiva y no cambia en sus aspectos fundamentales, se corre el riesgo de que vaya disminuyendo la calidad de los centros educativos, y sería difícil recuperarse de una espiral de deterioro”* (OCDE, 2005, p. 8).

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

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

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

¿Qué podríamos pensar de una profesión que deja para los nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles? Algo así ocurre en la enseñanza. En general se ha venido reservando a los profesores principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los profesores con más experiencia han desechado. Pero esta realidad empieza a cambiar sobre todo motivada por las causas que anteriormente hemos expuesto y que tienen que ver con el diagnóstico hecho por los informes internacionales que muestran que o cuidamos los primeros años de enseñanza o tendremos que replantear la función de la escuela en nuestra sociedad. El informe de la OCDE al que me he referido a lo largo de este trabajo lo deja claro cuando afirma: *“Incluso en los países que no tienen problemas para incorporar a profesores, la falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un costo a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los profesores principiantes con la enseñanza”*(OCDE, 2005, p. 117).

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

Características de los programas	Inserción limitada	Inducción Comprehensive
Metas	Centrada en la orientación al profesor, apoyo, enculturación, retención	También promueve un aprendizaje en la carrera, mejora la calidad de la enseñanza
Políticas	Proporciona una participación opcional y escaso tiempo, a menudo si ser remunerado	Requiere la participación y proporciona adecuado tiempo remunerado
Diseño del programa	Utiliza un limitado número de personal de apoyo y actividades para la inserción	Planifica un sistema de inserción que implica un conjunto de actividades y recursos complementarios
Inserción como una fase de transición	Entiende la inserción como una fase aislada, sin atención explícita al conocimiento previo de los profesores o a su desarrollo futuro	Considera la influencia de la formación del profesorado y el desarrollo profesional en diseño del programa de inserción
Condiciones iniciales del profesorado	Se presta poca atención a las condiciones iniciales del profesor	Se presta atención a los cursos que se le asignan a los profesores principiantes, a los alumnos, las actividades no docentes
Nivel de esfuerzo	Invierte poco esfuerzo en	Requiere un esfuerzo sustancial

Recursos	general, o bien el esfuerzo se concentra en pocos sujetos No proporciona recursos suficientes para conseguir las metas del programa	Proporciona recursos adecuados para conseguir las metas del programa
Niveles del sistema educativo implicados	Implica a algunos niveles del sistema, en general aislados	Implica a los niveles más relevantes del sistema
Amplitud del programa	Un año o menos	Más de un año
Recursos de apoyo	Principal o exclusivamente un mentor	Utiliza múltiples y complementarios recursos
Condiciones para los principiantes y el personal de apoyo	Normalmente atienden las condiciones de aprendizaje de los profesores principiantes	También proporcionan buenas condiciones y formación para el personal de apoyo
Actividades	Utiliza pocos tipos de actividades de inserción	Utiliza un conjunto articulado y variado de actividades

Los programas de inserción profesional para los profesores principiantes están representado una verdadera alternativa a lo que en otro trabajo hemos denominado como “aterrija como puedas”. Hay que aclarar que los programas de inserción han de entenderse como una propuesta específica para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como a la formación en servicio. En relación con los programas de inserción, los estudios muestran que hay una gran variedad en cuanto a características y contenidos. La duración y la intensidad son dos aspectos importantes. Los programas de inserción pueden variar desde una simple reunión a principio de curso a programas muy estructurados que implican múltiples actividades. Unos están diseñados para hacer crecer a los profesores principiantes mientras que otros están orientados hacia la evaluación y remediar fallos (Smith & Ingersoll, 2004).

3.1. La investigación sobre los programas de formación y su eficacia.

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

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

¿Cuáles son las conclusiones que podemos extraer de las revisiones acerca de los programas de formación del profesorado? Quizás hay un resultado evidente y es que el paradigma tradicional mediante el cual la formación continua se organiza en torno a unidades discretas de conocimientos o habilidades, impartidas por expertos, en lugares alejados de las escuelas, con una duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica no tienen ninguna posibilidad de cambiar ni las creencias ni las

prácticas docentes de los enseñantes. Joyce encontró que las posibilidades de implantación de cambios siguiendo este modelo eran del 15% (V. Richardson & Placier, 2001).

¿Cómo pues, podemos desarrollar programas de formación que afecten a los profesores principiantes mejorando su práctica docente? Feiman (2001) concretaba una idea que ya ha venido tomando cuerpo por parte de otros investigadores y formadores: el hecho de que lo que los profesores deben aprender han de hacerlo **en la práctica**. Los profesores necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Pero aprender en la práctica no es un proceso que se dé naturalmente. Ball y Cohen (1999) establecen tres condiciones para poder esperar algún aprendizaje a partir de la experiencia práctica: a) los profesores tienen que aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación, ello significa indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y piensan y cómo comprenden lo que se les ha enseñado; b) los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica, y c) los profesores necesitan aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos. Desde su punto de vista, *“la clave de nuestra respuesta es que estar centrado en la práctica no necesariamente implica situaciones en las aulas en tiempo real”* (14). Es decir, para aprender, los profesores necesitan utilizar ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, casos multimedia, observaciones de enseñanza, diarios de profesores y ejemplos de tareas de los alumnos. Estos materiales podrían permitir que los profesores indagaran acerca de la práctica, analizaran la enseñanza.

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

Principio Uno: Metas y Aprendizaje de los alumnos. La formación del profesorado debería estar orientada por un detallado análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Principio Dos: Implicación del profesorado. La formación del profesorado debería implicar a los profesores en la identificación de sus necesidades de formación. Esta implicación incrementa la motivación y el compromiso del profesorado en lo que aprende.

Principio Tres: Centrada en la escuela. La formación del profesorado debería centrarse en la escuela y en el reconocimiento y solución de problemas auténticos e inmediatos.

Principio Cuatro: Resolución de problemas de forma colaborativa: La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades de aprendizaje que relacionen las necesidades individuales con las colectivas de forma que los profesores se enfrenten a la resolución de problemas comunes de forma colaborativa.

Principio Cinco: Continuidad y Apoyo : La formación del profesorado debería ser continua y evolutiva, implicando seguimiento y apoyo que permita que los profesores continúen aprendiendo.

Principio Seis: Riqueza de información: La formación del profesorado debería de incorporar la evaluación de múltiples fuentes de información tanto de los propios profesores como de los estudiantes.

Principio Siete: Fundamentación teórica: La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades para una mayor fundamentación teórica acerca del conocimiento y habilidades a adquirir. Estas oportunidades deberían ayudar a los profesores a (re) considerar sus creencias y práctica habituales.

Principio Ocho: Parte de un proceso de cambio más comprensivo: La formación del profesorado debería integrarse dentro de un proceso de cambio más amplio y comprensivo que mejore el aprendizaje de los alumnos.

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

Algunos de los principios anteriores han sido también destacados y matizados por otros investigadores en el campo del desarrollo profesional de los profesores. Uno de los aspectos que destacan es la importancia

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

Más recientemente, Ingvarson, Meier y Beavis (2005) han venido a plantearse el mismo problema y han llegado a conclusiones bien interesantes. Su pregunta era: ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado? Para responder a esta pregunta indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Reproducimos los hallazgos de esta investigación porque nos ofrecen una considerable luz para responder a la pregunta de este epígrafe: Se trata de programas que:

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

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

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

Encontraron tres tipos de programas de inserción:

- **Inserción básica:** que incluye dos componentes: apoyo con el mentor de la misma materia a la que enseñan el profesor principiante o de otras diferentes, y la comunicación con el director y/o el jefe del departamento. Estos programas se ofrecen para el 56% de los profesores principiantes.
- **Inducción básica + colaboración:** incluye el apoyo de cuatro componentes: los profesores tienen el apoyo de un mentor de su misma área de conocimiento, disponen de comunicación con el director o con el jefe del departamento, tienen tiempo para planificar en común con otros colegas

y participan en seminarios con otros profesores principiantes. Representan el 26% de los programas.

- **Inserción básica + colaboración+red de profesores+recursos extras:** Estos programas son los más minoritarios (sólo un 1%) e incluye lo anterior pero también participar en una red externa de profesor, reducción de la carga docente.

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

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

- La investigación sobre las preocupaciones de los profesores principiantes indica que los programas de inserción deberían dirigirse a abordar la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y carga de trabajo, gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos.
- La calidad de un mentor eficaz tiene que ver con su habilidad para proporcionar apoyo emocional, enseñar sobre el currículo, y proporcionar información interna acerca de las normas y procedimientos en la escuela
- La formación de los mentores repercuten en una mayor eficacia en su trabajo como mentores
- El contenido de los programas de formación de mentores debería de incluir temas relacionados con el desarrollo y aprendizaje adulto, destrezas de supervisión, habilidades de relación y comunicación.
- Es fundamental la reducción de tiempo o de carga docente para mentores y principiantes
- Una regulación formal de las reuniones entre profesores principiantes y mentores se relaciona con un éxito en el programa
- Las tareas de los profesores principiantes deberían de ser más fáciles que las de los profesores con más experiencia.
- Los profesores principiantes valoran y se benefician de la discusión con compañeros principiantes, con profesores de la escuela y con profesores de la universidad.
- Una implicación y apoyo activo del director resulta fundamental.
- Los programas de inserción mejoran la eficacia como docentes de los profesores principiantes y generan satisfacción en ellos.
- No hay evidencias de que los programas de inserción mejoren la proporción de retención a largo plazo de los profesores principiantes.

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

- Metas claramente articuladas
- Recursos financieros para apoyar las actividades de inserción
- Apoyo del director de la escuela
- Mentorazgo a través de mentores experimentados
- Formación de profesores mentores
- Reducción de tiempo o de carga docente para profesores principiantes y mentores
- Reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores
- Tiempo para que los profesores principiantes observen a los profesores más experimentados
- Promueven una constante interacción entre profesores principiantes y experimentados
- Talleres para los profesores principiantes antes y a lo largo del año
- Orientación que incluye cursos sobre temas de interés
- Duración del programa al menos de uno o dos años
- Menor énfasis en evaluación y más en asesoramiento y apoyo (Wong, 2004).

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

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

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

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

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

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

Totterdell, Bubb, Woodroffe, y Hanrahan, (2004) autores ingleses que han desarrollado y evaluado la implantación de programas dirigidos a profesores principiantes en Inglaterra, como veremos más adelante, definen el proceso de inserción (en inglés “*induction*”) como “*un acceso apoyado y evaluado a la profesión docente. Los programas de inserción incluyen reducción de carga docente para los profesores,*

apoyo por parte de profesores con experiencia, actividades de formación continua para dar respuesta a las necesidades de los nuevos profesores y para la evaluación en relación con los estándares de actuación”.

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

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

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

3.4. La inserción profesional como un continuo

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

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

Los programas de inserción generalmente tienen tres niveles de asistencia: preparación, orientación y práctica. El nivel de preparación incluye una orientación general a la escuela y proporciona materiales sobre su funcionamiento; Orientación implica formación en el currículo y la práctica de enseñanza eficiente, oportunidades de observar clases y asignación de un mentor; El nivel de práctica incluye la continuación de intercambio con el mentor, reducción de carga docente, participación en programas de desarrollo profesional así como en evaluación.

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

- Una visión compartida acerca de la buena enseñanza que es consistente a lo largo de los diferentes cursos y trabajos prácticos

- Unos estándares de práctica y actuación bien definidos que se utilizan para guiar el diseño y evaluación de los cursos
- Un currículo común basado en conocimiento acerca del desarrollo, el aprendizaje y el conocimiento didáctico del contenido enseñado e su contexto
- Prácticas de enseñanza extensas (al menos 30 semanas)
- Fuerte relación entre la universidad y las escuelas
- Utilización de estudios de caso, investigación acción, portfolio para relacionar el aprendizaje del profesor con la práctica de clase.

4. Los programas de inserción profesional en Europa

Al igual que ocurre en muchas otras cuestiones, no se puede hablar hoy en día de una política más o menos homogénea en la Unión Europea en relación a la formación del profesorado, a su estatus y condición, a la forma de acceder a la enseñanza o a su formación permanente. La diversidad que caracteriza y enriquece a Europa hace que encontremos diferentes soluciones al mismo problema en función de las situaciones particulares, de la propia historia y contexto de cada país, así como de las prioridades políticas que en cada Estado se hayan planteado. Para acceder al conocimiento de la situación en Europa nos ha resultado fundamental el informe que Eurydice publicó en 2002 (EURYDICE, 2002). EURYDICE es una red de información sobre educación en Europa (<http://www.eurydice.org>) y publicó una serie de informes sobre “La profesión docente en Europa”, uno de los cuales es el que hemos referenciado antes.

Se constata que en relación con lo que hemos venido denominando “profesores principiantes” existen diferencias de interpretación en la Unión Europea según se entienda que el periodo de inserción esté incluido o no en la formación inicial del profesorado. En este informe se define el periodo de inserción como *“Periodo obligatorio de transición (que puede o no formar parte de la formación inicial) entre la formación inicial del profesorado y su incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Por lo general constituye la etapa final de la formación inicial. Esta fase incluye medidas de apoyo y supervisión, así como una evaluación formal para certificar la adquisición de destrezas sin las cuáles los docentes no podrían acceder a la profesión. Durante este periodo el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran “candidatos” o “profesores en prácticas”. Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados en un ambiente de trabajo real (un centro educativo) durante un periodo de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas.* (EURYDICE, 2002, p. 20)

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

Un segundo nivel en los programas de inserción se dirige a aquellos profesores que han recibido su certificación y que se consideran como profesionales plenamente cualificados y son contratados como tales. En este caso, se trata de programas que lo que pretenden es ayudar a los profesores principiantes a superar los problemas propios de los primeros años de enseñanza.

La situación en Europa, como puede comprobarse por la tabla que hemos extraído del informe de la OCDE (2005) resulta sumamente variable. Hay países en los que el periodo de inserción es obligatoria, en otros es voluntario y en otros simplemente no se ofrece como propuesta de formación a los profesores principiantes. Sí hay coincidencia en relación a la duración cuando se ofrece, que viene a ser de un año. Tampoco hay coincidencia en relación con la reducción de carga docente para el profesorado principiante que en algunos países es significativa como en Escocia mientras que en otros es mínima. Llama la atención también que en general no se exija formación específica para el profesorado que realiza

funciones de mentorazgo, asumiéndose –erróneamente desde nuestro punto de vista- que la propia experiencia docente ya supone un bagaje suficiente de competencia para poder realizar una tarea tan exigente como la de ser formador.

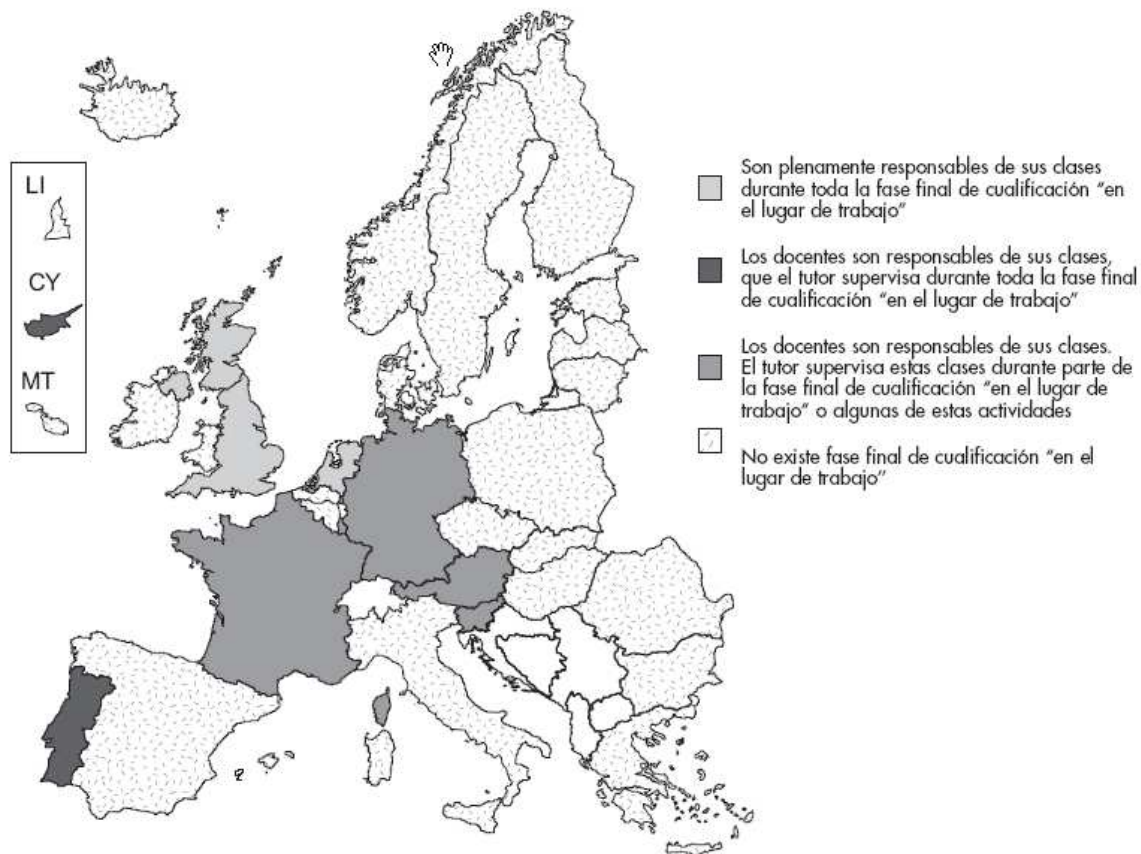
País	¿La Inserción es obligatoria, voluntaria o no se ofrece?	¿Cuál es la duración de los programas de inserción?	¿Tienen los profesores principiantes reducción de carga docente?	¿Quién es responsable de apoyar a los profesores principiantes?	¿Se requiere formación formal para quienes apoyan a profesores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

Suiza	Obligatoria	3 a 4 semana en un periodo de 2 años	No	Mentores, director escolar	Si	Salario	Si	Varía según cantón
-------	-------------	---	----	-------------------------------	----	---------	----	-----------------------

Fuente: (OCDE, 2005)

4.1. Inserción como parte de la formación inicial

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



Fuente (EURYDICE, 2002)

Este periodo de fase final de cualificación ya existía en nueve países europeos. En la mayoría de ellos (Alemania, Francia, Luxemburgo, Portugal, Austria y Escocia), esta fase ya existía en la década de los 70 o incluso con anterioridad. En los Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), Chipre y Eslovenia, esta etapa se introdujo a finales de la década de los 90. Por último, Gales y Estonia ya han planificado la introducción de esta fase. Esta fase de cualificación, señala el informe, debe distinguirse claramente de otros procesos que pueda seguir el profesorado antes de lograr un puesto de carácter definitivo. En algunos países, por ejemplo, los docentes plenamente cualificados pasan por un proceso de selección al finalizar su formación. Tras superar un examen competitivo, se les asigna un puesto de carácter “provisional” o temporal antes de asegurarse un puesto definitivo. Éste es el caso de Grecia, España (*periodo de prácticas*) e Italia (*anno di formazione*). En estos países,

la formación permanente y obligatoria del profesorado está normalmente organizada por un profesor con experiencia, que cuenta con una amplia experiencia profesional. Los profesores que se incorporan a la profesión reciben, además, el apoyo de un tutor durante este periodo. En Alemania, por ejemplo, los docentes que superen la fase de cualificación tienen que realizar, además, el llamado *Probezeit* (periodo de prueba) antes de obtener la condición definitiva de funcionarios (EURYDICE, 2002).

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

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

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

El proceso de convertirse en profesor se ve acompañado por el CEDP (Career Entry and Development Profile)². Se trata de un conjunto de apoyos que los profesores principiantes reciben y que tienen como objetivos ayudar a los profesores a establecer una relaciones constructivas entre la formación inicial, el periodo de inserción y su posterior desarrollo profesional. Asimismo pretende, a partir de la reflexión, centrar el proceso de inserción en las propias necesidades de los profesores principiantes. El CEDP plantea un conjunto de preguntas y actividades a los profesores principiantes en tres diferentes momentos de transición: al final de la formación inicial, al inicio del periodo de inserción y al final de éste. Preguntas como: *En este momento ¿qué aspectos de la enseñanza considera más satisfactorios?* Igualmente se pide a los profesores principiantes que realicen un portfolio para documentar los avances en la calidad de su enseñanza. También indica los aspectos generales de la formación recibida por la persona, la edad de los alumnos que puede enseñar. Además el documento incluye una lista de áreas destacadas del profesor en relación con los estándares y cuatro áreas que se podrían mejorar a través del primer año de enseñanza. Estas últimas áreas conformarán la base para el programa de inserción (Parkinson & Pritchard, 2005)

Como parte del programa, el profesorado principiante debe tener una reducción del 10% de su carga docente y va tomando cada vez mayor responsabilidad de su propio desarrollo profesional. Así, el programa: Proporciona orientación, asesoramiento y apoyo para responder a las necesidades individuales de los profesores principiantes en relación con su primer año de docencia; Implica al director de la escuela o al tutor encargado del profesor principiante para que establezcan con el profesor principiantes objetivos corto, medio y largo plazo en relación con las necesidades individuales del profesor principiante. El programa incluye una amplia oportunidad de observación y análisis de la práctica del profesor principiante por su tutor o mentor. Así, el profesor principiante

² Ver: <http://www.tda.gov.uk/teachers/induction/cedp.aspx>

deberá ser observado durante sus primeras cuatro semanas de clase, y posteriormente al menos una vez al trimestre. Con posterioridad a la observación, el tutor y el principiante tienen una reunión de análisis de la clase observada. Por último, se incluye la obligatoriedad de realizar tres sesiones de evaluación formal del profesor principiante por parte del director de la escuela o bien del tutor.

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

Por otra parte, y también en Inglaterra, Jones, Bub, Totterdell y Heibronn (2002) estudiaron la implantación del periodo de inserción y encontraron que en torno al 80% del profesorado principiante tenía una reducción del 10% de carga docente. La satisfacción de los profesores principiantes estuvo en relación como los procedimientos internos de la escuela para preparar su periodo de inserción.

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

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

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

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

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

Por otra parte, en **Escocia** los profesores principiantes tienen una dedicación del 70% de clases regulares y el 30% restante se dedica a su desarrollo y formación. Este tiempo semanal se organiza en conjunto con un “asistente de inserción” (induction supporter) (Rippon & Martin, 2006). El “induction supporter” es un profesor de la escuela al que se le reduce medio día por semana por cada profesor principiante que tenga a su cargo. Deben de realizar tareas relacionadas con la inserción, que incluyen: reuniones con los profesores principiantes individualmente para darles asesoramiento y retroacción, observación de clases, organizar actividades de formación para los profesores principiantes, escribir informes y participar en reuniones con otros profesores principiantes. La reducción de la carga docente la asume el gobierno. Son las LEA (Local Educational Authorities) las que organizan la formación de los asistentes de inserción. Los profesores principiantes tienen en este programa mayores responsabilidades que las que tenían anteriormente. Deben de trabajar con su asistente de inserción para identificar los temas sobre los que trabajar. Mantienen un registro de las actividades de formación desarrolladas. Los profesores principiantes deben de realizar un portafolio para incluir evidencias que

muestren sus resultados. Además, el asistente de inserción y el director deben de completar dos informes sobre el profesor principiante.

4.4. Francia: formación entre la universidad y los centros escolares

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

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

En relación al trabajo que realizan los profesores principiantes en las escuelas, estos tienen una carga docente de entre 4 y 6 horas semanales de enseñanza con un grupo que se les asigna, de la que es completamente responsable. Cada profesor principiante tiene asignado un asesor pedagógico nombrado por el servicio de inspección que es un profesor que normalmente enseña en la misma escuela que el profesor principiante. Las tareas de este asesor o mentor son las que solemos encontrar en esta función: introducir al profesor principiante en la escuela, proporcionarle apoyo, orientación, ayudarlo en el análisis de su enseñanza, así como tener relación estrecha con el IUFM y participar en la evaluación del profesor principiante.

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

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

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

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

Las actividades de inserción incluyen diferentes tipos. Una primera actividad tiene que ver con los grupos de práctica. Estos grupos constituyen una red estructurada de apoyo a los profesores principiantes para resolver sus propios problemas. Hay en torno a seis profesores principiantes por grupo reunidos por diferentes criterios: contenido de enseñanza, nivel. El grupo se reúne una media de 50 horas durante el año. Al grupo se le asigna un profesor orientador que hace las veces de coordinador del grupo. A su vez, el grupo realiza visitas para realizar observaciones de aula, seguidas de reflexión sobre la práctica observada. Los miembros del grupo se observan unos a otros junto con su coordinador. Las visitas de observación se planifican y tratan sobre un tema que el grupo esté abordando. Así se puede considerar que hay una sesión pre-observación, la observación misma, y una sesión posterior a la observación.

Otra de las actividades que se proporciona a los profesores principiantes es la orientación individual. Esta orientación se ofrece a todo el profesorado pero específicamente a los profesores principiantes. Tiene que ver con la organización de la enseñanza, a planificación de las lecciones, la evaluación de los alumnos. Esta orientación es voluntaria y se ofrece a los profesores principiantes durante los dos primeros años de enseñanza. Cuando se solicita este servicio, un orientador se desplaza a la escuela para observar y debatir con el profesor principiante, ajustándose a las necesidades del propio profesor. La participación en cursos de formación es obligatoria para los profesores principiantes en algunos cantones. En Zurich tiene una duración de cuatro semanas a lo largo del año. Por último, junto a las actividades anteriores, la figura del mentor es la forma de inserción más frecuente en profesores de secundaria. Esta actividad incluye al menos dos visitas al aula a lo largo del año, así como 45 minutos de debate con posterioridad a la clase observada.

5. Programas de inserción en otras partes del mundo

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

5.1. Israel: inserción profesional con mentores

Desde 2000 existe un programa obligatorio del Ministerio de Educación de **Israel** para la inserción de profesores principiantes. El programa se desarrolla a lo largo del primer año de enseñanza. Su objetivo es ayudar a los profesores principiantes en su primer o segundo año a facilitar la transición a la enseñanza facilitando apoyo emocional y profesional (Lazovsky & Reichenberg, 2006). En cada institución de formación del profesorado hay un coordinador del programa que es un formador con experiencia. Cada dos semanas hay una reunión en la institución de formación de profesorado donde se comparten, discuten y analizan experiencias de clase, problemas de gestión, implicación de los padres, tareas de los alumnos (Sabar, 2004). Por otra parte, durante la última década, se han venido formando a profesores experimentados para que funcionen como tutores de otros profesores en los sectores judío, árabe y druso del sistema escolar israelí. Como informa Lily Orland-Barak (2006), la política usual ha sido designar o «tutores del personal docente» quienes son considerados buenos profesores en su campo, para proporcionar asistencia continuada a profesores en ese campo. Esto ha llevado a la introducción de unos 5.000 profesores que actualmente funcionan con el papel oficial de tutor del personal docente en todo el país, al tiempo que conservan su trabajo docente en los centros.

Los profesores principiantes se integran en las escuelas pero enseñan la mitad que un profesor definitivo (12 horas semanales). Al finalizar el año el profesor principiante debe de ser evaluado positivamente para que pueda tener licencia para enseñar. Los componentes principales son: el mentor y grupos de trabajo entre profesores principiantes. Los mentores son designados por el director de la escuela para que asesoren al profesor principiante. Desarrollan este papel por un año durante el cual se espera que ofrezca al profesor principiante apoyo emocional, observaciones de los profesores principiantes en la clase, retroacción al profesor principiante. A los mentores se les ofrece formación

pero no es obligatoria. Los seminarios de trabajo entre los profesores principiantes tiene lugar en las instituciones de formación del profesorado. En estos seminarios, los profesores principiantes presentan sus experiencias, sus dilemas y reacciones

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

5.2. Nueva Zelanda: atención con los que empiezan

Fijémonos ahora en otro país muy diferente: Nueva Zelanda. Afirman Britton, Raizen y Huntley que *“Hay una cultura o creencia que existe a lo largo de todo el sistema educativo en Nueva Zelanda en relación a que los profesores principiantes deben recibir apoyo. Los participantes a todos los niveles del sistema asumen que los profesores principiantes tienen necesidades particulares y por lo tanto, el sistema debe prestarle atención explícita para abordarlas”* (2003:184). En **Nueva Zelanda** los profesores principiantes no son sólo profesores jóvenes. Muchos profesores llegados de otros países también siguen estos programas. En este país, desde hace ya más de 25 años el Ministerio de Educación proporciona financiación para que los profesores principiantes puedan tener una reducción del 20% de su carga docente durante el primer año de enseñanza. Esta reducción de carga docente se dedica a la realización de diversas actividades formativas.

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

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

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

5.3. Japón: preocupación por la cultura escolar

Otro de los países que destaca a nivel internacional por sus programas de inserción para profesores principiantes es **Japón**. El programa de iniciación dirigido a profesores principiantes, es un programa que viene funcionando desde 1988, y que asegura que la totalidad de profesores principiantes dedican al menos 90 días de su primer año de docencia a actividades directamente relacionadas con la inducción.

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

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

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

Actividades fuera de las escuelas: Estas actividades generalmente se desarrollan en centros locales o regionales de formación continua e incluyen 30 días al año. Estas actividades incluyen conferencias, grupos de discusión y visitas a otras escuelas. Las conferencias se centran sobre la situación que los profesores se encontrarán en las escuelas, los materiales, tratar con los padres, evaluación, etc. Posteriormente a las conferencias se realizan grupos de discusión. Se incluye también la realización de un seminario durante cinco días sobre enseñanza. Por último una selección de profesores principiantes participan en un *crucero* en barco de diez días de duración, visitando diferentes ciudades portuarias de Japón, y realizando actividades y visitas culturales e históricas.

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

5.4. Shanghai: inserción bajo estándares

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

Los profesores principiantes se les asigna un mentor, así como un programa de formación organizado por la administración educativa. Este programa gira en torno a los siguientes temas: ética educativa y profesional; teoría de la enseñanza y la educación, y habilidades docentes. Para los dos primeros temas los profesores principiantes deben de realizar formación con un mínimo de 30 horas. Asimismo el mentor debe de trabajar con el profesor principiante al menos durante un año. Los mentores son profesores de la misma escuela en la que enseña el profesor principiante.

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

5.5. Estados Unidos: variedad y diversidad

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

Viene funcionando el BTSA (California Beginning Teacher Support and Assessment initiative) que descansa principalmente sobre la figura de los mentores que se dedican a tiempo completo a esta tarea durante 2 a 3 años para trabajar con un grupo de profesores principiantes durante sus dos primeros años de enseñanza. EL programa selecciona a los mentores cuidadosamente y les proporciona una formación inicial y apoyo continuo a través de reuniones semanales. El trabajo del mentor se encuadra dentro del California Standards for the Teaching Profesión.

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

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

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

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

El programa incluye portfolio, reducción de tiempo de clase y la figura del mentor. En el portfolio los profesores principiantes incluyen entre 7 y 10 unidades, programación, videos de dos lecciones, ejemplos de tareas de los alumnos y comentarios reflexivos. El portfolio es examinador por los mentores. Se les dejan ocho medias jornadas para que los profesores principiantes observen y sean observados por los mentores. Los profesores principiantes se reúnen con los principiantes dos veces por semana (Horn, Sterling, & Subhan, 2002).

Otro programa de interés es **Santa Cruz New Teacher Project**. Este programa destaca de nuevo por una atención especial a la selección y formación de los profesores mentores. Al respecto, afirman los organizadores que los programas de inserción eficaces conciben el rol del mentor como un formador de profesores. Este trabajo es complejo y diferente a la enseñanza. Para tener un impacto real, los programas de inducción deben proporcionar el mismo tipo de apoyo a los mentores que el que estos deberían proporcionar a los profesores principiantes. *“Al igual que los profesores principiantes, los nuevos mentores necesitan formación, orientación y apoyo de toda la comunidad de educadores”* (Moir, 2003, p. 6). Los mentores en este programa reciben formación sobre: trabajo con adultos, colaboración, ser capaz de articular un conjunto de destrezas docentes. En el programa, al principio del año los mentores participan en un programa de dos días sobre: el rol del mentor, desarrollo de

relaciones eficientes de mentorazgo, identificación de necesidades de los profesores principiantes, conversaciones de mentorazgo, evaluación formativa de los profesores principiantes. A lo largo del año los mentores reciben formación adicional que incluye formación sobre asesoramiento y observación. Los mentores también asisten a foros semanales de mentores para mejorar su formación, analizar clases, etc.

Los profesores principiantes tienen al mentor en su aula al menos dos horas a la semana, para realizar demostraciones en la clase, observar al principiante enseñando, ayudar al desarrollo del currículo, así como a la gestión del aula. En algunos distritos los mentores se dedican a tiempo completo a esta tarea. Cada mentor atiende a no más de 15 profesores principiantes y después de tres años vuelve a la enseñanza.

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

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

5.6. América Latina: comenzando a caminar

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

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

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

“Ahora bien, esta «cuasi-inexistencia» actual de la problemática de los profesores debutantes en cuanto «objeto» de investigación en nuestro contexto latinoamericano, no significa que no se hayan alzado ya voces que postulen la necesidad de avanzar en tal sentido. A ese propósito nos parece sugerente la proposición hecha por Ávalos (1997), en el contexto de una conferencia en que, como temática, ha mencionado las complejas relaciones entre políticas, prácticas e investigación referidas a las innovaciones en cuanto a formación docente inicial en los procesos de reforma de la educación chilena. Más expresamente, ha postulado que, en la perspectiva de desarrollar una investigación que no sea simplemente evaluativa de lo que se hace, sino propositiva hacia la política y anclada en la práctica de la enseñanza-aprendizaje y la formación profesional, se requiere investigar sobre algunas áreas temáticas que ha enunciado como sigue: «el profesor novato en el aula: sus dificultades, sus logros; qué lo ayuda, qué dificulta su trabajo»; «seguimiento de los procesos de cambio cognoscitivos y actitudinales del profesor en formación a través de sus estudios y en el primer año de trabajo». La realidad parece haber mostrado que los avances en la puesta en marcha de programas específicamente dirigidos a profesores principiantes sigue siendo una necesidad en los países de habla hispana (incluyendo también a España). Estamos convencidos que en un futuro próximo, una vez que se han dado notables avances en la mejora de la calidad de la formación inicial del profesorado, será el momento de preocuparnos por ese “eslabón perdido” que representan los primeros años de enseñanza.

Algunos pasos ya se están dando en esta línea. En la Universidad Católica de Temuco se está llevando a cabo un proyecto denominado “Un Estudio para el diseño y pilotaje de una propuesta de formación de Mentores de Profesores Principiantes”. El proyecto se plantea como objetivo: Diseñar y validar una propuesta de formación de mentores que los capacite para apoyar profesional y pedagógicamente a profesores/as principiantes en su primera fase del ejercicio de la docencia, mediante acciones específicas dentro y fuera de la escuela, tendientes a mejorar su desempeño y a apoyarlos en el proceso de socialización para que se integren constructivamente a la comunidad y al sistema escolar. En el programa participan 22 profesores mentores y otros tantos principiantes que se implicarán en estrategias propias de los programas de inserción, como son: talleres, seminarios, mentoría y reflexión sobre la práctica.

Pero de forma más destacada debemos mencionar la reciente iniciativa del Ministerio de Educación del Chile de crear una comisión de especialistas en la formación del profesorado (miembros del ministerio, de universidades, del colegio de profesores) para proponer iniciativas para implantar en Chile un sistema de inserción (denominado inducción por la comisión). Esta comisión ha elaborado un informe en el que, después de revisar las experiencias internacionales en relación con el periodo de inserción hace una propuesta a corto y medio plazo para la creación de un sistema que organice las iniciativas dirigidas a mejorar la inserción durante los primeros años de docencia. Propone esta comisión la creación de la figura de la mentoría en los centros educativos. Los mentores serán profesores con experiencia (entre 8 y 10 años), con una evaluación positiva de su actividad docente, enseñando en el mismo centro educativo que el profesor principiante y que ha recibido formación adecuada a la tarea a desempeñar. Las tareas del mentor junto con el principiante se centrarán en: planificación conjunta de clases, observación y análisis recíproco de clases, retroalimentación y reflexión, realización del portafolio, organización de sesiones de trabajo con otros profesores. Se plantea la necesidad de que se conceda tiempo tanto a los mentores como a los principiantes para realizar las actividades propias del programa, así como la posibilidad de reducción de carga docente.

6. Conclusiones y recomendaciones

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

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

Pero hacerlo de forma mecánica puede llevarnos a reproducir modelos de enseñanza que si bien tradicionales, no son los que actualmente viene demandando la sociedad del conocimiento. El proceso de inserción no debe sólo integrar al nuevo profesorado en la cultura escolar vigente. De ser así, lo único que estaríamos consiguiendo es cerrar el círculo de la socialización perfecta: alumnos que a lo largo de miles de horas han observado a profesores enseñando, vuelven a la escuela a enseñar como les enseñaron sus viejos profesores. Para romper ese círculo, para nada virtuoso, necesitamos que el periodo de inserción sea un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión. Y para ello resulta fundamental la necesaria participación de las personas e instituciones que pueden ayudar a tener una mirada más compleja hacia la realidad de la escuela y del aula.

Un elemento crucial de los actuales programas de inserción son los profesores mentores, tutores, orientadores, etc. La mayoría de programas de inserción que hemos revisado incluyen la participación de un profesor mentor como vínculo entre lo nuevo y lo antiguo, entre la experiencia y la inexperiencia. Sin embargo existen muchas dudas respecto de las posibilidades de transmitir el conocimiento que fundamentalmente es tácito. En la revisión que realizó Feiman (1996) llamaba la atención acerca de que el entusiasmo por la figura del mentor no se ha visto acompañado con una aclaración acerca de los propósitos del mentorazgo. Ella decía que: *“De la misma manera que la investigación sobre las prácticas de enseñanza ha encontrado, que los profesores y las escuelas ejercen una influencia conservadora en los alumnos en prácticas, algunos estudios muestran que los mentores promueven normas y prácticas convencionales que limitan los objetivos de la reforma. Estos resultados no deberían de sorprendernos. Los profesores mentores tienen poca experiencia con las actividades propias del mentorazgo: observar y discutir con colegas. La mayoría de los profesores trabajan solos en la privacidad de su aula, protegidos por las normas de autonomía y de no interferencia. Ni la cultura de la enseñanza anima la distinción entre profesores basada en el saber hacer. La persistencia de la privacidad, la falta de oportunidades de observar y de discutir sobre la propia práctica y la de otros y la tendencia a tratar a todos los profesores por igual limita lo que los mentores pueden hacer. Además, pocos mentores practican el tipo de enseñanza centrada en el alumno que se plantea desde las reformas actuales. Si queremos que los mentores ayuden a los profesores principiantes a aprender las formas de pensar y actuar asociadas a los nuevos modelos de enseñanza, debemos de situarlos con profesores mentores que ya han participado en la reforma de su escuela y de su enseñanza”*(p.2).

Por lo anterior hemos de entender que los programas de inserción han de incluir más experiencias formativas que exclusivamente la figura del mentor. Experiencias centradas en la práctica, en las necesidades de los alumnos, en la participación en proyectos de innovación, en el contacto e intercambio con otros profesores principiantes, etc. pueden ayudar a los profesores a comprender la complejidad del acto de enseñar. Y a ello puede contribuir el desarrollo de estándares de calidad para los profesores principiantes. Decía Darling-Hammond que *“la palanca política más importante de que se dispone para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es, probablemente, el desarrollo de unos estándares profesionales que contemplen los aspectos más importantes de la profesión docente”* (L. Darling-Hammond, 2001, p. 391). Los estándares pueden ayudar también a romper ese círculo de socialización al que anteriormente nos referíamos, al contemplar objetivos de enseñanza, de actuación y competencia docente más amplios y ambiciosos.

Uno de los problemas que tiene el periodo de inserción es el de establecer los vínculos posibles entre la formación inicial (normalmente al cargo de instituciones universitarias) y la formación continua del

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

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

Referencias

- Arends, R., & Rigazio-DiGilio, A. (2000). Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice. *ERIC ED 450074*.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Profession, pp. 3-32). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
- Berliner, D. (1986). In Pursuit Of The Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Berliner, D., & Calfee, R. (1996). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Biddle, B., Good, T., & Gooson, I. (1998). *International Handbook of Teachers and Teaching*. New York: Kluwer.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). S. Francisco: Jossey Bass.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammersness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40-87). S. Francisco: Jossey Bass.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Collis, B., & Winnips, K. (2002). Two scenarios for productive learning environments in the workplace. *British Journal of Educational Technology*, 33(2), 133-148.

- Cornejo Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamerica de Educación.*, 19.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., Haselkorn, D., & Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Teaching ad a learning profession* (pp. 183-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, l. (2005). The design of teacher educatio programs. In L.Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). S. Francisco: Jossey Bass.
- Esteve Zaragoza, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- EURYDICE. (2002). *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. Bruselas: EURYDICE.
- Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher mentoring: a critical review. *ERIC Ed 397060*.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1988). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. In L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, (pp. 301-314). Alicante: Marfil.
- Fuentealba Jara, R. (2005). La inserción profesional de profesores principiantes en la Enseñanza Media del Área Humanista de la Región Metropolitana. *Aportes de la Investigación a la Práctica Educativa, Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP*, 31-47.
- González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., & Hernández González, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estud. pedagóg.[online].* , 31(1), [citado 10 Octubre 2006], p.2051-2062. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003&Ing=es&nrm=iso>. ISSN 07052005000100718-07052005000100705.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L.Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). S. Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Goodson, I., & Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. New York: Kluwer.
- Hawley, W., & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice, pp. 127-149). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Horn, P., Sterling, H., & Subhan, S. (2002). *Accountability through "Best Practice" Induction Model*. ERIC ED, : 464039.
- Houston, R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillam.
- The Induction Support Programme For Newly Qualified Teachers Retrieved 14 agosto, 2006, from <http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/induction/guidance/>
- Ingersoll, V., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10).
- Jones, C., Bubb, S., Totterdell, M., & Heilbronn, R. (2002). Reassessing variability of induction for new qualified teachers: statutory policy and schools' provision. *Journal of In-Service Education*, 28(3), 495-508.
- Kennedy, M. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice., pp. 54-85.). S. Francisco: Jossey-Bass.

- Lazovsky, R., & Reichenberg, R. (2006). The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 53-70.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1999a). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*(19), 101-144.
- Marcelo, C. (1999b). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. [Electronic Version]. *Educational Policy Analysis Archives*, 10. Retrieved 10-08-2006 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.
- McMahon, H. (2000). Teacher education in Ireland: The North. *ERIC ED 451130*.
- Moir, E. (2003). *Launching the Next Generation of Teachers Through Quality Induction*. ERIC ED: 479764.
- Molner Kelley, L. (2004). Why induction matter. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
- Norman, P., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679-697.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Orland-Barak, L. (2006). Lost in Translation (perdidos en la traducción) : tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa *Revista de Educación*, 340.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleanning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parkinson, J., & Pritchard, J. (2005). The induction experiences of new qualified secondary teachers in England and Wales. *Journal of In-Service Education*, 31(1), 63-81.
- Putnam, R., & Borko, H. (1998). Teachers Learning: Implications of New Views of Cognition. In B. e. al. (Ed.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1223-1296). London: Kluwer.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. (Fourth Edition ed.). New York: American Educational Research Association.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), (Vol. Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition, pp. 905-947). New York: American Educational Research Association.
- Rippon, J., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- Rodríguez Zidán, E. (2002). Un estudio sobre profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación. Sección de los lectores*, <http://www.rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf>.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature* (Vol. ERIC ED 443783). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Sikula, J., Buttery, T., & Guyton, E. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Smethem, L., & Adey, K. (2005). Some effects of statutory induction on the professional development of newly qualified teachers: a comparative study of pre and post-induction experiences. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 187-200.
- Smith, T., & Ingersoll, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Totterdell, M., Bubb, S., Woodroffe, L., & Hanrahan, K. (2004). *The impact of new qualified teachers (NQT) induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research literature on induction*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In R. McBride (Ed.), (Vol. Teacher Education Policy, pp. 112-134). London: Falmer Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wilson, S., & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. In A. a. P. Iran-Nejad, P.D. (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 173-209). Washington: American Educational Research Association.
- Wittrock, M. (1986). *Handbook of Research on Teaching* (Fourth Edition ed.). New York: American Educational Research Association.
- Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principal, NASPP Bulletin*, 88(638), 41-59.
- Zeichner, K. (1979). *Teacher induction practices in US and Great Britain*. Paper presented at the AERA, San Francisco.
- Zeichner, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.