

**N° 52**

**Políticas de inserción en la  
docencia: de eslabón perdido  
a puente para el desarrollo  
profesional docente**

Marzo 2011

**Carlos Marcelo García**

**Carlos Marcelo García** es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, coordinador del Grupo de Investigación IDEA (<http://prometeo.us.es>) de esta Universidad, miembro de la red del Grupo de Trabajo Profesión Docente, de PREAL (GTD-PREAL).

Este documento fue elaborado el año 2006 en el marco de las actividades del GTD-PREAL.

Las opiniones vertidas en este documento no representan necesariamente al PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.

PREAL

Serie Documentos N° 52

**Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**

Carlos Marcelo García

© 2011 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)

Este documento puede ser descargado desde el sitio de PREAL (<http://www.preal.org/PublicacionN.asp>), un proyecto conjunto de CINDE y el Diálogo Interamericano:

CINDE

Santa Magdalena 75, piso 10, oficina 1002, Providencia

Santiago, Chile

Tel.: 56-2-3344302

INTER-AMERICAN DIALOGUE

1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510

Washington, D.C., 20036

Tel.: 202-822-9002

E-mail: [infopreal@preal.org](mailto:infopreal@preal.org)

ISSN 0718-6002

Primera edición: marzo 2011

Publicado en Chile

Edición & Diseño

Sofía Törey & Verónica Zurita

## Índice

<b>I. Introducción: los profesores cuentan</b>	5
1. El proceso de convertirse en profesor: un continuo de aprendizaje a lo largo de la vida	6
2. Llegar a ser un profesor adaptativo	7
<b>II. Los problemas de los profesores principiantes</b>	9
1. Los profesores principiantes y la cultura profesional	10
2. ¿Qué ocurre cuando los profesores principiantes desertan?	11
<b>III. Mejorar la retención y la calidad docente por medio de los programas de inserción profesional</b>	12
1. La investigación sobre los programas de formación y su eficacia.	13
2. ¿En qué condiciones tienen éxito los programas de inserción?	15
3. ¿Cuáles son los componentes de los programas de inserción?	17
4. La inserción profesional como un continuo	18
5. Un elemento clave en los programas de inserción: la figura del mentor	19
<b>IV. Los programas de inserción profesional en Europa</b>	22
1. Inserción como parte de la formación inicial	22
2. Inglaterra: puentes entre la formación inicial y el desarrollo profesional	24
3. Irlanda del Norte y Escocia: preocupación por las condiciones de los profesores principiantes	25
4. Francia: formación entre la universidad y los centros escolares	26
5. Suiza: un programa de inserción con diversidad de ofertas formativas	27
<b>V. Programas de inserción en otras partes del mundo</b>	28
1. Israel: inserción profesional con mentores	28
2. Nueva Zelanda: atención con los que empiezan	29
3. Japón: preocupación por la cultura escolar	29
4. Shanghai: inserción bajo estándares	30
5. Estados Unidos: diversidad de programas	30
6. América Latina: comenzando a caminar	32
<b>VI. Conclusiones y recomendaciones</b>	34
<b>Referencias bibliográficas</b>	36



## I. INTRODUCCIÓN: LOS PROFESORES CUENTAN

Vivimos tiempos de cambio: cambios sociológicos, económicos, de valores, demográficos, culturales, etc., que desafían constantemente la capacidad de equilibrio, integración e innovación de las sociedades y sistemas, y donde el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos.

El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y con la capacidad de innovación y emprendimiento que estos posean. Pero los conocimientos tienen fecha de caducidad y ello obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia.

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

Muchos académicos, profesionales, investigadores, padres y docentes piensan que la escuela tiene que dar respuesta pronta a los desafíos que se le avecinan. Respuestas que estén directamente relacionadas con la capacidad de ofrecer la mejor educación a la que todos los alumnos tienen derecho (L. Darling-Hammond, 2001). Para ello, se debe mirar hacia el profesorado que trabaja, codo a codo, con los estudiantes.

Informes internacionales han destacado el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. El propio título del informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) llama la atención: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005). Allí se afirma: “Existe, actualmente, un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela, que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente y no es posible, para cualquiera, ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo” (OCDE, 2005: 12).

El informe muestra 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.

Por su parte, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) publicó un informe con los resultados de la investigación sobre la formación del profesorado y hace propuestas de política educativa acordes con ellos. Señala: “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 y Fries, 2005: 40). En la misma línea, Darling-Hammond (2000) afirma 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, resultaría fundamental plantearse, de nuevo, cómo se consigue 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 se parte de cero. Cómo se aprende a enseñar ha sido una constante preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas. Tanto en el tercer como en el

En este documento nos centraremos en una de las etapas más importantes, pero también más desatendidas, del proceso de aprender a enseñar: el periodo de inserción profesional.

En general, se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores, respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente.

cuarto *Handbook of research on teaching* (Wittrock, 1986 y V. Richardson, 2001) hay capítulos en los que se revisa y sintetiza el conocimiento sobre los profesores, su formación y desarrollo. El tema se aborda también en los *Handbook of research on teacher education* (Houston, 1990; Sikula, Buttery & Guyton, 1996), en el *International handbook of teachers and teaching* (Biddle, Good & Gooson, 1998), en el *International handbook of educational change* (Hargreaves, Lieberman, Goodson & Hopkins, 1998) o el *Handbook of educational psychology* (D. Berliner & Calfee, 1996).

Estos libros, así como revisiones aparecidas en revistas especializadas, como la de Wilson y Berne (1999), Feiman (2001), Putnam y Borko (1998), Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998), Zeichner (1999) y Cochran-Smith y Zeichner (2005), permiten configurar un panorama respecto al conocimiento acumulado sobre el proceso de aprender a enseñar, así como de sus luces y sombras.

Dentro de este marco, en este documento nos centraremos en una de las etapas más importantes, pero también más desatendidas, del proceso de aprender a enseñar: el periodo de inserción profesional.

## 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 sobre la enseñanza que tienen los aspirantes a profesores y que les ayuda a interpretar sus experiencias en la formación. Esas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio en ellas (Pajares, 1992; V. Richardson & Placier, 2001).

La formación inicial del profesorado ha sido objeto 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 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 informe de la OCDE al que se ha hecho referencia, que señala: “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: 13).

Frente a estas propuestas, viene bien recordar el artículo de David Berliner (2000) en que refuta una docena de críticas que habitualmente se hacen a la formación inicial del profesorado: que para enseñar basta con saber de 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 hace en la calidad del profesorado: “Creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos

del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua” (2000: 370). En ese proceso, la formación inicial juega un papel importante y no baladí o sustituible, como algunos grupos o instituciones sugieren.

Los profesores pasan por diferentes etapas en su proceso de aprendizaje. De todas esas fases, la que más interesa en este informe es la que se inicia con los primeros contactos con la realidad de la escuela, al asumir 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 adecuado 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 vez más, se requiere a personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación.

Existe un prolongado debate en relación con la caracterización de la docencia como profesión. Una de las claves del debate se refiere a cómo la propia profesión cuida o no la inserción de los nuevos miembros. Darling-Hammond *et al.* plantean 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: 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 permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden.

## 2. Llegar a ser un profesor adaptativo

En relación con este aspecto, las investigaciones han buscado establecer diferencias entre profesores en función de la edad, así como de lo que se ha denominado *expertise*. Esa evolución, salvo en casos excepcionales, se ha comenzado a analizar a partir del primer año de experiencia docente. Por un lado, están los estudios que intentan comprender el proceso de convertirse en experto y, por otro, aquellos 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 se habla del *profesor experto*, se hace referencia 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: 10).

La competencia profesional del docente experto no se consigue por medio 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 conseguirá un pensamiento y conducta experta (D. Berliner, 1986).

Según Bereiter y Scardamalia, los sujetos expertos, en cualquiera de las áreas, tienen en común la complejidad de las destrezas (se apoyan en una estructura diferente y más compleja que la del principiante para realizar sus acciones) y el ejercicio de un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso, que se desarrolla más automáticamente en el caso del principiante.

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.

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.

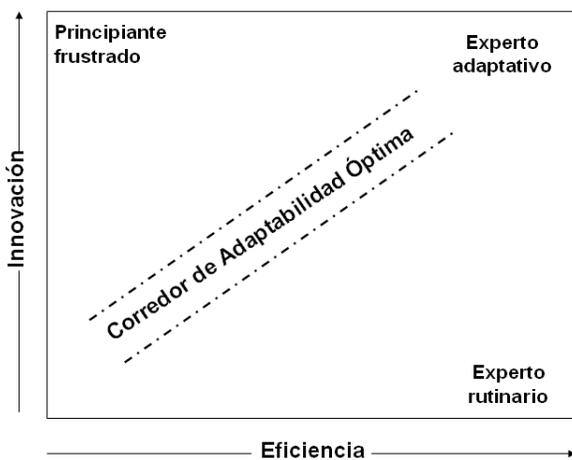
En segundo lugar, figura la mayor cantidad de conocimiento que el experto posee en relación con el principiante.

En tercer lugar, está 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 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).

Se sabe, por lo tanto, que los profesores expertos notan e identifican las características de problemas y situaciones que pueden escapar a 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, está conectado y organizado en torno a ideas importantes acerca de sus disciplinas. Esto ayuda a los expertos a saber cuándo, por qué y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una situación particular.

Bransford, Derry, Berliner, & Hammersness (2005) han planteado la necesidad de diferenciar el *experto rutinario* y el *experto adaptativo*. Ambos 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 interesante para entender el proceso de inserción profesional y, como consecuencia, programar acciones formativas para los profesores principiantes.



Sostienen que hay dos dimensiones relevantes en el proceso de convertirse en un profesor experto: innovación y eficiencia. Los avances en una sola dimensión es probable que no apoyen a 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 estándar de desarrollo profesional.

En el caso de los profesores principiantes, la dimensión *eficiencia* juega un papel psicológico importante. En cualquier área de conocimiento o nivel, los principiantes a menudo quieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas de forma eficiente. Quieren aprender cómo gestionar la clase, cómo organizar el currículo, cómo evaluar a los alumnos, cómo gestionar grupos... En general, están muy preocupados por los cómo y menos por los por qué y cuándo.

Aunque esta dimensión procedimental sea importante, la investigación muestra que, por sí sola, no conduce a un desarrollo profesional docente eficaz, a menos que se acompañe por la dimensión de *innovación*, que representa la necesidad de ir más allá de las habilidades orientadas a la eficiencia y adaptarse a nuevas situaciones.

## II. LOS PROBLEMAS DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

La inserción profesional en la enseñanza es el tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición de estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional y mantener un cierto equilibrio personal.

Es ese el concepto de inserción que asume Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en este 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 la idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto al 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 que lo acompañan varían mucho entre los países. En algunos casos, se reducen a actividades burocráticas y formales. En otros, configuran un programa de formación cuya intención es asegurar que los profesores entren en la enseñanza acompañados por otros que pueden ayudarles.

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 cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que el primer año sea de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición.

Las principales tareas con las que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar, diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza, comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores, crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. El problema es que todo esto deben hacerlo, en general, cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 1999a).

En el 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).

Simon Veenman (1984) 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 un proceso de intenso aprendizaje, del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos, y marcado 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 este choque con la realidad. Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional. Valli (1992) plantea que los problemas que más amenazan a los profesores principiantes son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que el primer año sea de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición.

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.

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.

Por otra parte, 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. Durante las prácticas de enseñanza, 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 y conductas 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).

La realidad cotidiana del profesorado principiante 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 (2004: 391) 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”. La *National Commission on Teaching and America's Future* (1996) ahondó en las causas y 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 poseen, porque no reciben apoyo desde la administración y porque se sienten aislados de sus compañeros (citado en Horn, Sterling, & Subhan, 2002).

## 1. Los profesores principiantes y la cultura profesional

El periodo de iniciación a la enseñanza representa el ritual que permite la transmisión de 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 este al entorno social en que llevará a cabo su actividad docente.

Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, puede ser difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

Sabar (2004) señala que, al igual que los inmigrantes que se desplazan a un país cuya lengua, cultura y normas de funcionamiento no conocen, también “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 y los programas que se han puesto en marcha, son Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998). Concluyen que ha habido mucha investigación sobre el primer año de enseñanza y confirman la visión, ampliamente extendida, de que ese año supone un choque cultural para los profesores principiantes, en especial para los que están peor preparados.

Un aspecto negativo que señalan 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 tienen 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” (1998: 159). Estos programas solo cumplen una función burocrática, pero no contribuyen a crear una identidad profesional en los docentes.

En el 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 muchos aspectos positivos de la formación inicial 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 aún 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 aún no han desarrollado una ‘cultura de la inserción’ para los profesores principiantes” (2000: 54).

## 2. ¿Qué ocurre cuando los profesores principiantes desertan?

La consecuencia de desatender los problemas específicos que encuentran los profesores principiantes está resultando muy cara en un elevado número de países: el abandono de la docencia. En el informe de la OCDE *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (2005), se afirma 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 y supone 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.

Ello es particularmente importante ya que, como señala 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: 8).

Dos problemas tienen, por tanto, los sistemas educativos actualmente: cómo conseguir que la docencia sea una profesión atractiva y cómo mantener en la docencia al mayor número posible de buenos profesores. Ambos problemas están interrelacionados y sus soluciones, aunque diferentes, resultan complementarias.

La realidad muestra que países como Bélgica, Suiza, Hungría, Finlandia, Dinamarca o Irlanda están teniendo serias dificultades para incorporar a docentes en materias como tecnología, matemáticas, ciencias o idiomas en la enseñanza secundaria. Cuando esto ocurre, acceden a la docencia profesores con menor cualificación que la exigida, se amplía el número de alumnos por aula o bien se deja de

La consecuencia de desatender los problemas específicos que encuentran los profesores principiantes está resultando muy cara en un elevado número de países: el abandono de la docencia.

impartir esas asignaturas. Todas estas opciones 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.

¿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 reservado a los profesores principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los profesores con más experiencia han desechado. Pero esa realidad empieza a cambiar.

### III. MEJORAR LA RETENCIÓN Y LA CALIDAD DOCENTE POR MEDIO DE LOS PROGRAMAS DE INSERCIÓN PROFESIONAL

Como se ha 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 como “nada o húndete” o, como yo mismo lo denominaba en otro trabajo, “aterriza como puedas” (Marcelo, 1999a).

En realidad, si observamos cómo las profesiones incorporan y socializan a los nuevos miembros, nos daremos cuenta del grado de desarrollo y estructuración que estas profesiones tienen. No es común que un médico recién egresado deba realizar una operación de transplante de corazón; ni que a un arquitecto con poca experiencia se le asigne la construcción de un edificio de viviendas; mucho menos que a un piloto con pocas horas de vuelo se le deje comandar un Airbus 340.

Se podrían poner más ejemplos que mostrarían que las profesiones intentan proteger su propio prestigio y la confianza de la sociedad y de sus clientes, y se aseguran que sus nuevos miembros tengan 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 reservado a los profesores principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los profesores con más experiencia han desechado. Pero esa realidad empieza a cambiar, sobre todo motivada por las causas que anteriormente se han expuesto y que tienen que ver con el diagnóstico hecho por los informes internacionales que muestran que o se cuidan los primeros años de enseñanza o se tendrá que replantear la función de la escuela en la sociedad.

El informe de la OCDE 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 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: 117).

En su libro *Comprehensive teacher induction*, Britton, Paine, Pimm y Raizen (2003), revisan programas de formación de profesores principiantes en diferentes países, a los que se hará referencia más adelante. Sostienen que los programas pueden ser buenos o no, no sólo según las actividades que incluyan, sino los compromisos públicos que asuman, las metas que se planteen, y los esfuerzos y dinámicas que pongan en marcha.

Los programas de inserción para los profesores principiantes representaron una verdadera alternativa a lo que hemos denominado “aterriza como puedas”. Hay que aclarar que los programas de inserción han de entenderse como una propuesta específica, para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como de la formación en servicio.

Hay una gran variedad de programas de inserción en cuanto a características y contenidos. La duración y la intensidad son dos aspectos importantes. Las iniciativas de inserción pueden variar de una simple

reunión a principio de curso, a programas muy estructurados que impliquen 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).

## 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.

Los programas de inserción han de entenderse como una propuesta específica, para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como de la formación en servicio.

Características de los programas	Inserción limitada	Inducción comprehensiva
Metas	Centrada en la orientación al profesor, apoyo, enculturación, retención.	También promueve un aprendizaje en la carrera, mejora la calidad de la enseñanza.
Políticas	Proporciona una participación opcional y escaso tiempo, a menudo, sin 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 a 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 el 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 y a las actividades no docentes.
Nivel de esfuerzo	Invierte poco esfuerzo, en general, o bien el esfuerzo se concentra en pocos sujetos.	Requiere un esfuerzo sustancial.
Recursos	No proporciona recursos suficientes para conseguir las metas del programa.	Proporciona recursos adecuados para conseguir las metas del programa.
Niveles del sistema educativo implicados	Implica a algunos niveles del sistema, en general aislados.	Implica a los niveles más relevantes del sistema.
Amplitud del programa	Un año o menos.	Más de un año.
Recursos de apoyo	Principal o exclusivamente un mentor.	Utiliza recursos múltiples y complementarios.
Condiciones para los principiantes y el personal de apoyo	Normalmente atienden a 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.

Hammerness, 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. Esas preconcepciones, desarrolladas por medio de lo que se ha denominado *aprendizaje de observación*, condicionan lo que aprenden. Si no se tiene en cuenta esa orientación inicial, es posible que fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información, o que la asuman con un propósito sólo de evaluación.
- Para desarrollar competencia en una determinada área, los profesores deben: tener una profunda fundamentación de conocimiento teórico, comprender hechos e ideas en el contexto de ese marco conceptual y 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, así como proporcionarles herramientas para analizar sucesos y situaciones que les permitan comprender y manejar realidades complejas en la vida del aula.

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

*¿Cómo se pueden desarrollar programas de formación que afecten a los profesores principiantes y mejoren su práctica docente?* Feiman (2001) concretaba una idea que ha tomado cuerpo entre otros investigadores y formadores: 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.

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 esperar algún aprendizaje a partir de la experiencia práctica:

- los profesores tienen que aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación, lo que significa indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y piensan y cómo comprenden lo que se les ha enseñado;
- los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica; y
- los profesores necesitan aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos.

Desde el punto de vista de estos autores, "la clave de nuestra respuesta es que estar centrado en la práctica no necesariamente implica situaciones en las aulas en tiempo real" (1999: 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. Esos materiales podrían permitir que indaguen acerca de la práctica y analicen la enseñanza.

Hawley y Valli (1999) han revisado la literatura de investigación sobre la eficacia de los programas de formación del profesorado y llegaron a sistematizar ocho principios que deberían dirigir la práctica del desarrollo profesional:

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

- Centrada en la escuela. La formación del profesorado debería centrarse en la escuela y en el reconocimiento y solución de problemas auténticos e inmediatos.
- Resolución de problemas de forma colaborativa. La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades de aprendizaje que relacionen a las necesidades individuales con las colectivas, de manera que los profesores se enfrenten a la resolución de problemas comunes de forma colaborativa.
- Continuidad y apoyo. La formación del profesorado debería ser continua y evolutiva, e implicar seguimiento y apoyo que permitan que los profesores continúen aprendiendo.
- Riqueza de información. La formación del profesorado debería incorporar la evaluación de múltiples fuentes de información, tanto de los propios profesores como de los estudiantes.
- Fundamentación teórica. La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades para una mayor fundamentación teórica acerca del conocimiento y habilidades a adquirir. Esas oportunidades deberían ayudar a los profesores a (re)considerar sus creencias y prácticas habituales.
- 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.

## 2. ¿En qué condiciones tienen éxito los programas de inserción?

Algunos de los principios anteriores han sido también mencionados y matizados por otros investigadores en el campo del desarrollo profesional de los docentes. 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 de 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.

Ingvarson, Meier y Beavis (2005) se preguntan: ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado? Para responderlo, indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Sus hallazgos brindan 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 retroalimentación de sus compañeros (2005: 15-16).

Smith e Ingersoll han estudiado el efecto que los programas de inserción están teniendo en la reducción del abandono y de la rotación del profesorado principiante. Comentan 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: 684).

Analizan una muestra que incluyó a todos los profesores principiantes de Estados Unidos entre 1990-2000. Si entre 1990-1991 cuatro de cada diez profesores principiantes participaron en algún programa formal de inserción, entre 1999-2000 fueron ocho de cada diez. Estos programas incluyen programas de mentores (65,5%), actividades de inserción en grupos (62%) y reducción de carga docente (10,6%).

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” .

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

Encontraron tres tipos de programas de inserción:

- Inserción básica. Incluye dos componentes: apoyo con el mentor de la misma materia a la que enseña el profesor principiante o de otras diferentes, y la comunicación con el director 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 forma 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 extra. Estos programas son minoritarios (sólo un 1%) e incluyen lo anterior, pero también la participación en una red externa de profesores y la reducción de la carga docente.

Como conclusión, señalan 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: 706).

Por otra parte, Arends y Rigazio-DiGilio (2000) revisan los resultados de investigaciones y 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 repercute en una mayor eficacia en su trabajo como mentores.
- El contenido de los programas de formación de mentores debería incluir temas relacionados con el desarrollo y aprendizaje adulto, destrezas de supervisión, habilidades de relación y comunicación.
- Es fundamental la reducción de tiempo o de carga docente para mentores y principiantes.
- Una regulación formal de las reuniones entre profesores principiantes y mentores se relaciona con un éxito en el programa.
- Las tareas de los profesores principiantes deberían 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 activos del director resulta fundamental.
- Los programas de inserción mejoran la eficacia docente 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, en la síntesis de Wong (2004) 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.
- Apoyo 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.
- Promoción de 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.

Los resultados muestran que existe un considerable conocimiento acumulado en relación con los programas de inserción y las características de sus componentes. En ello se profundizará a continuación.

### 3. ¿Cuáles son los componentes de los programas de inserción?

Los programas de inserción ayudan a los profesores a introducirse en la realidad escolar de una forma más adecuada y controlada.

Zeichner definió a 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). Posteriormente, completa su definición y expresa 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. Esa definición 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 alguna 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 para sus funciones como tales.

Hay una visión estrecha y limitada del mentorazgo que lo entiende como una tarea para facilitar la entrada de los nuevos profesores a la enseñanza y ayudarlos en las preguntas e incertidumbres más

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 para sus funciones como tales.

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 los componentes de los programas de inserción. Horn, Sterling y Subhan (2002) los agrupan en:

- 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 y la comunidad.
- Mentorazgo. Éste es, quizás, el factor más importante en los programas de inserción; muy difundido debido a su bajo coste.
- Ajuste de 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 y actividades de formación.
- Reducción de tiempo para permitir que los profesores principiantes puedan realizar actividades de formación.
- Desarrollo profesional. Se realizan actividades de formación que pueden tener que ver con la enseñanza, gestión de clase y disciplina, relaciones con los padres, etc.
- Colaboración con compañeros. Es importante, porque reduce la sensación de aislamiento. La colaboración puede ser con grupos de profesores que planifican o analizan la enseñanza.
- 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, 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 cambiado en los tiempos recientes, pasó de 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) concluye que:

- Hay un gran acuerdo entre los directores de escuela y los mentores en relación con 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.

#### 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 en servicio de los profesores. Afirma que la calidad de la inserción tiene que ver con la proporción de retención de profesores en la docencia, con la satisfacción en el trabajo y con el desarrollo de *expertise* en los profesores. Así, la inserción se entiende como un término amplio que se refiere a un mecanismo de ayuda para los profesores principiantes. Ese 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.

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.

- Asegurar el desarrollo profesional de los profesores principiantes, vincular la formación inicial con su desarrollo profesional.
- Incrementar la retención de profesores principiantes (Serpell, 2000).

Los programas de inserción, en general, tienen tres niveles de asistencia: preparación, orientación y práctica. La preparación incluye una orientación general a la escuela y proporciona materiales sobre su funcionamiento. La orientación implica la formación en el currículo y la práctica de enseñanza eficiente; oportunidades de observar clases y asignación de un mentor. La práctica incluye la continuación de intercambio con el mentor, la reducción de carga docente y la 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 que los programas dirigidos a los profesores principiantes en el pasado se han caracterizado por ser muy teóricos, con poca conexión con la práctica, con 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 tanto como la forma en cómo lo aprenden. Los resultados muestran que resulta importante:

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

## 5. Un elemento clave en los programas de inserción: la figura del mentor

Algunos programas de inserción incluyen el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o bien mentores. Como reconoce Galvez-Hjornevik (1986), los mentores son, en general, profesores de universidad, supervisores, directores de escuela, pero, en muy pocas ocasiones, compañeros de los profesores principiantes.

Independientemente de ello, Borko (1986) destaca la figura del mentor como elemento importante de los programas de inserción y señala que sus características han de ser las siguientes: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), entre otras.

La tarea del mentor es asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante. Cada vez son más los programas de inserción en la enseñanza que incluyen la figura del mentor como el profesor experto, seleccionado para ayudar al profesor principiante: "Un profesor con experiencia, que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la escuela" (Galvez-Hjornevik, 1986).

El mentor desempeña un papel de gran importancia en el programa de inserción, pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículo como en la gestión de clase, al profesor

La figura del mentor y el proceso de mentorazgo están recibiendo gran atención por parte de investigadores en el campo de la formación del profesorado.

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

La figura del mentor, como plantea Gold (1997), atiende a tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: necesidades emocionales (autoestima, seguridad, etcétera); sociales (relaciones, compañerismo, etc.), e intelectuales.

Bey y Holmes (1992) han planteado algunos principios del mentorazgo, que consideramos de interés reproducir.

- El mentorazgo es un proceso y una función compleja, que requiere una estructura organizativa adecuada, así como una elevada sensibilidad para acomodarse a las diferentes situaciones.
- El mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante.
- La tarea del mentorazgo requiere tiempo para que profesores principiantes y mentores entren en contacto y pueda establecerse una comunicación positiva.

Parece evidente, y así se puede constatar en los distintos estudios revisados, que los profesores mentores que van a trabajar con profesores principiantes deben poseer ciertas características personales (empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad, sensibilidad) y profesionales (experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión de clase, disciplina y comunicación con los compañeros, cierta iniciativa para planificar y organizar).

Las cualidades que posea el profesor mentor van a influir en las relaciones que se establezcan con el profesor principiante. No obstante, el componente crucial es disponer de la habilidad para trabajar juntos, basada en la confianza mutua, el respeto y la creencia de que cada uno es capaz de perfeccionarse de forma competente (Flores, 2006).

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

De esta forma, se pueden presentar cuatro situaciones:

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

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

**Propósito y justificación del programa.** Los programas pueden variar mucho en relación con sus metas. Pueden perseguir ayudar a los principiantes a conocer la cultura de la escuela y los procedimientos que en ella se desarrollan, pueden buscar retener a los principiantes o, más recientemente, derivar en un compromiso con los estándares de enseñanza.

**Selección de mentores y emparejamiento con principiantes.** Las características de los mentores son un elemento importante en el éxito de un programa de inducción. La selección debe asegurar que los mentores sean profesores que conocen y superan los estándares de buena enseñanza, que analizan y desarrollan su propia práctica de aula, que son capaces de trabajar con adultos con diferentes antecedentes, que tienen un compromiso ético con la práctica y que son sensibles a los puntos de vista de los otros. El emparejamiento de los mentores con principiantes también es un punto significativo: la materia que se enseña, el nivel y la proximidad física son aspectos importantes.

**Formación de los mentores.** Los profesores que van a actuar como mentores deben recibir formación para el desarrollo de su práctica, sobre aspectos como: el análisis de la enseñanza, comunicación con los principiantes, apoyo a los principiantes, retroacción constructiva, desarrollo de estrategias para el mentorazgo, roles y responsabilidades de mentores, y evaluación de la enseñanza.

**Roles y prácticas de los mentores.** Se hace hincapié en la necesidad de que los mentores se perciban a sí mismos como formadores de profesores, como modelos para los principiantes. En relación con las prácticas, estas deberían incluir: interacción regular con los principiantes, observación de los principiantes y retroacción, ayudar a reducir el estrés de los principiantes, etcétera.

**Administración, desarrollo y evaluación del programa.** Los programas de mentorazgo deben estar coordinados y gestionados adecuadamente, de manera que se puedan evaluar sus resultados.

**Culturas y responsabilidades de escuela, distrito y universidad.** Resulta de gran importancia que exista una fuerte relación entre las universidades y las escuelas, para establecer estándares de práctica que resulten coherentes al profesor principiante.

A pesar de los aspectos claramente positivos que podemos encontrar en la figura del mentor, algunos autores han visto ciertas limitaciones o dificultades en su implantación como innovación en los programas de formación del profesorado. Little (1990) plantea que es una innovación que no se sitúa en el ámbito de clase o metodológico, sino en el ámbito de relaciones sociales que requieren aceptación. La unidad básica no es el individuo, sino la pareja, lo que determina que sea un fenómeno social y organizativo.

La figura del mentor surge como un intento de aprovechar y rentabilizar el conocimiento práctico derivado de la experiencia. Y aparece una primera dificultad, respecto a saber si ese conocimiento tácito, de experiencia, práctico, es enseñable. Una segunda objeción que plantea Little se refiere a que “la actividad de mentorazgo no está enraizada en las normas informales, según las cuales se introduce a los principiantes en la enseñanza. Los políticos de la educación, administradores y académicos han promovido la asignación formal de mentores bajo el supuesto de que proporcionaría apoyo y ayuda, lo que permitiría una evaluación más estricta y, por tanto, mejoraría la calidad de los docentes. Si focalizamos nuestra mirada hacia las tradiciones y preferencias de los profesores, observaremos que una actividad mentora formalmente establecida puede constituir un caso de ‘colegialidad impuesta’, al perseguir propósitos institucionales que puede que los profesores suscriban o no” (1990: 323).

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

## IV. LOS PROGRAMAS DE INSERCIÓN PROFESIONAL EN EUROPA

Hay países en los que el periodo de inserción es obligatorio, en otros es voluntario y, en otros, simplemente no se ofrece como propuesta de formación a los profesores principiantes.

Como ocurre en otros campos, no se puede hablar hoy de una política homogénea en la Unión Europea en relación con la formación del profesorado, su estatus y condición, la forma de acceder a la enseñanza o su formación permanente. La diversidad que caracteriza y enriquece a Europa hace que se encuentren 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 de cada Estado. Para acceder al conocimiento de la situación en Europa, ha resultado fundamental el informe que EURYDICE publicó en 2002 (EURYDICE, 2002).

EURYDICE es una red de información sobre educación europea (<http://www.eurydice.org>) que publicó una serie de informes sobre la profesión docente en Europa. Se constata que en relación con los '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 ese 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 cuales los docentes no podrían acceder a la profesión.

Como se puede ver, 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, según 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 ese caso, se trata de programas que ayudan a los profesores principiantes a superar los problemas propios de los primeros años de enseñanza.

La situación en Europa, como puede comprobarse en la tabla extraída del informe de la OCDE (2005), resulta sumamente variable. Hay países en los que el periodo de inserción es obligatorio, en otros es voluntario y, en otros, simplemente no se ofrece como propuesta de formación a los profesores principiantes. Sí hay coincidencia en relación con la duración que, cuando se ofrece, es de un año.

Tampoco hay coincidencia en relación con la reducción de carga docente para el profesorado principiante, que en algunos lugares 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, y se asuma, 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.

### 1. Inserción como parte de la formación inicial

Cada vez son más los programas de formación inicial del profesorado que incluyen, como requisito para la certificación, la realización de un periodo de prácticas en la escuela. Por lo general, existe algún tipo de formación de carácter obligatorio que forma parte de ese programa, que, en la mayoría

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 el responsable de apoyar a los profesores principiantes?	¿Se requiere formación formal para quienes apoyan a profesores principiantes?	¿Reciben un salario quienes 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 (flamenco)	No se ofrece		No					
Bélgica (francés)	No se ofrece		No					
Dinamarca	Voluntaria	1 año	No	Mentores	No	Tiempo	No	No
Escocia	Voluntaria, pero la mayoría lo realizan.	1 año	Sí (30%)	Mentores y director de escuela.	No	Tiempo	No	No
Finlandia	No se ofrece		No					
Francia	Obligatoria	1 año, como parte del año final de formación inicial.	Sí (30%)	Mentores, profesores de institución de formación.	Sí, en primaria, no en secundaria.	Primaria salario y tiempo, secundaria salario.	Sí	Sí
Grecia	Obligatoria	8 meses	No	Mentores, director escolar, profesores institución formación.	No	Salario	No	Sí
Holanda	Voluntaria		No					
Hungría	No se ofrece		No					
Inglaterra y Gales	Obligatoria	1 año	Sí (10%)	Mentores, directores, LEA	No	Depende de las escuelas	No	Sí
Irlanda	No se ofrece							
Irlanda del Norte	Obligatoria	1 año	Sí	Director escolar, LEA	No	No	Sí	Sí
Italia	Obligatoria	1 año	No	Mentores	No	No	No	Sí
Suecia	Voluntaria	1 año	No	Mentores, director escolar.	No	Salario y/o tiempo, depende de las escuelas.	No	No
Suiza	Obligatoria	3 a 4 semanas, en un período de 2 años.	No	Mentores, director escolar.	Sí	Salario	Sí	Varía según cantón.

Fuente: OCDE, 2005.

de los casos, se organiza en estrecha colaboración con la institución en la que los profesores han recibido su formación.

Durante ese periodo, el profesorado no está completamente capacitado y, normalmente, se consideran *candidatos* o *profesores en práctica*. Desempeñan total o parcialmente las funciones que corresponden a los docentes plenamente cualificados, en un ambiente de trabajo real (un centro educativo), durante un periodo de tiempo considerable y sus actividades son remuneradas. Al finalizar esta etapa y tras superar una serie de criterios de evaluación, se consideran profesionales plenamente cualificados. Se trata, por tanto, de una fase de cualificación de la formación que ha de realizarse para lograr la condición de profesionales completamente cualificados, esencial para su plena integración en la profesión docente (EURYDICE, 2002).

Este periodo de fase final de cualificación ya existía en nueve países europeos. En la mayoría de ellos (Alemania, Francia, Luxemburgo, Portugal, Austria y Escocia), esta fase ya existía en la década de los setenta o, incluso, con anterioridad. En los Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte),

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 ese periodo, los profesores principiantes reciben el asesoramiento por parte de algún otro profesor de la escuela o del director.

Chipre y Eslovenia, esta etapa se introdujo a finales de la década de los noventa. Por último, Gales y Estonia ya han planificado la introducción de esta fase.

Esta etapa de cualificación, según el informe, debe distinguirse claramente de otros procesos que pueda seguir el profesorado antes de lograr un puesto de carácter definitivo. En algunos países, por ejemplo, los docentes plenamente cualificados pasan por un proceso de selección al finalizar su formación. Tras superar un examen competitivo, se les asigna un puesto de carácter provisional o temporal, antes de asegurarse un puesto definitivo.

Es el caso de Grecia, España (*periodo de prácticas*) e Italia (*anno di formazione*). En estos países, la formación permanente y obligatoria del profesorado normalmente está organizada por un profesor 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, 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 ese periodo, los profesores principiantes reciben el asesoramiento por parte de algún otro profesor de la escuela o del director.

En Inglaterra y Gales, el programa correspondiente —*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 apoyo adaptado a las necesidades individuales, que ayudará al docente a cumplir los requisitos para completar satisfactoriamente el periodo de introducción. Los tutores o consejeros son docentes en actividad, 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.

## 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 esa forma, los profesores que obtuvieron el *Qualified Teacher Status* (QTS) con posterioridad a 1999, deberían completar un periodo de inserción con una duración aproximada de un año para poder enseñar. El programa de inserción incluye un proceso individualizado de seguimiento y apoyo, con una adecuada evaluación de la práctica, y considera un repertorio público de estándares (Day, 1997).

El proceso de convertirse en profesor es acompañado por el *Career Entry and Development Profile* (CEDP) (<http://www.tda.gov.uk/teachers/induction/cedp.aspx>). Se trata de un conjunto de apoyos que los profesores principiantes reciben, que tienen como objetivo ayudarlos a establecer relaciones constructivas entre la formación inicial, el periodo de inserción y su posterior desarrollo profesional. Asimismo pretende, a partir de la reflexión, centrar el proceso de inserción en las necesidades de los propios profesores principiantes.

El CEDP plantea 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 este (preguntas como: en este momento ¿qué aspectos de la enseñanza considera más satisfactorios?). Igualmente, se pide a los profesores principiantes que realicen un portafolio 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 pueden enseñar, etc. Además, el documento incluye una lista de áreas destacadas del profesor en relación con los estándares y cuatro áreas que se podrían mejorar el primer año de enseñanza. Estas últimas 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 tomar cada vez mayor responsabilidad de su propio desarrollo profesional. 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 docente, objetivos a corto, medio y largo plazo, respecto a 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. El profesor principiante deberá ser observado durante sus primeras cuatro semanas de clase y, posteriormente, al menos una vez al trimestre. Luego de 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 un 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, Bubb, Totterdell y Heibronn (2002) estudiaron la implantación del periodo de inserción y encontraron que alrededor del 80% del profesorado principiante tenía una reducción del 10% de la carga docente. La satisfacción de los profesores principiantes estuvo en relación con los procedimientos internos de la escuela para preparar su periodo de inserción.

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

### 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 son:

- 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 sobre: 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.

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.

En Escocia los profesores principiantes tienen una dedicación del 70% a clases regulares y el 30% a su desarrollo y formación.

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

En Escocia los profesores principiantes tienen una dedicación del 70% a clases regulares y el 30% a su desarrollo y formación. Ese tiempo semanal se organiza junto con un asistente de inserción (*induction supporter*) (Rippon & Martin, 2006), que es un profesor de la escuela al que se le reduce medio día por semana por cada profesor principiante que tenga a su cargo. Debe realizar tareas relacionadas con la inserción, que incluyen: reuniones con los profesores principiantes, individualmente, para darles asesoramiento y retroacción; observación de clases, organización de actividades de formación para los profesores principiantes, redacción de informes y participación en reuniones con otros profesores principiantes.

La reducción de la carga docente la asume el gobierno. Las *Local Educational Authorities* (LEA) organizan la formación de los asistentes de inserción. Los profesores principiantes tienen, en este programa, mayores responsabilidades que las que tenían anteriormente y deben: trabajar con su asistente de inserción para identificar los temas sobre los que ocuparse; mantener un registro de las actividades de formación desarrolladas; y realizar un portafolio para incluir evidencias que muestren sus resultados. El asistente de inserción y el director deben completar dos informes sobre el profesor principiante.

## 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 que superen su primer año en el Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) y que, después de aprobar un examen, realicen un año de prácticas en las escuelas (Pimm, D., Chazan, D. & Paine, L. 2003).

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

En las escuelas, los profesores principiantes tienen entre cuatro y seis horas semanales de enseñanza, con un grupo que se les asigna, del que son completamente responsables. Cada profesor principiante tiene asignado un asesor pedagógico nombrado por el servicio de inspección, que es un profesor que normalmente enseña en la misma escuela. Las tareas de este asesor o mentor son introducir al profesor principiante en la escuela, proporcionarle apoyo y orientación, ayudarlo en el análisis de su enseñanza, tener relación estrecha con el IUFM y participar en la evaluación del profesor principiante.

En el IUFM, a lo largo del periodo de prácticas, los 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 de docencia y dos semanas durante el segundo. La formación la organizan las instituciones académicas y gira en torno a los problemas de los profesores principiantes.

Asimismo, el programa incluye el apoyo a 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 y análisis de actividades de aula.

## 5. Suiza: un programa de inserción con diversidad de ofertas formativas

El sistema de formación de profesores principiantes en Suiza es diferente en los distintos cantones, pero estos comparten una idea general sobre los objetivos del periodo de inserción profesional. Hay dos supuestos que llaman la atención. En primer lugar, se asume que los profesores son sujetos que aprenden a lo largo de la vida. Esta afirmación puede comprobarse en las actividades de desarrollo profesional que se ofrecen para el profesorado.

En segundo lugar, se entiende que el periodo de inserción profesional no es ni una extensión de la formación inicial ni es *ya* formación continua. Además, se asume que los programas de inserción de profesores principiantes deben separar la evaluación del apoyo y formación; tratan al profesor principiante como un adulto que aprende. Asimismo, 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).

La inserción incluye diferentes tipos de actividades. Una tiene que ver con los grupos de práctica. Estos constituyen una red estructurada de apoyo a los profesores principiantes para resolver sus problemas. Hay alrededor de seis profesores principiantes por grupo, reunidos por diferentes criterios, como contenido de enseñanza o nivel.

El grupo se reúne en promedio 50 horas en el año. Se asigna un profesor orientador que hace las veces de coordinador del grupo. A su vez, el grupo organiza visitas para realizar observaciones de aula, seguidas de reflexión sobre la práctica observada. Los miembros del grupo se observan unos a otros, junto con su coordinador. Las visitas se planifican y tratan sobre un tema que el grupo esté abordando. Se puede considerar que hay una sesión de preobservación, la observación misma y una sesión posterior a la ella.

Otra de las actividades para los profesores principiantes es la orientación individual. Tiene que ver con la organización de la enseñanza, la planificación de las lecciones y la evaluación de los alumnos. La 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, debatir con el profesor principiante y ajustarse a las necesidades del docente.

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 con las actividades anteriores, la forma de inserción más frecuente en profesores de secundaria pasa por la figura del mentor. Esto incluye al menos dos visitas del mentor al aula a lo largo del año, así como cuarenta y cinco minutos de debate después de la clase observada.

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; tratan al profesor principiante como un adulto que aprende.

## V. PROGRAMAS DE INSERCIÓN EN OTRAS PARTES DEL MUNDO

Existe una larga experiencia en programas de inserción en otras partes del mundo. A continuación se revisan algunas de ellas.

### 1. Israel: inserción profesional con mentores

Desde el 2000, existe un programa obligatorio del Ministerio de Educación de Israel para la inserción de profesores principiantes. Se desarrolla a lo largo del primer año de enseñanza. Facilita a los profesores principiantes la transición a la enseñanza y proporciona 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, donde se comparten, discuten y analizan experiencias de clase, problemas de gestión, implicación de los padres, tareas de los alumnos (Sabar, 2004).

Por otra parte, durante la última década se ha formado 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 educativa ha permitido designar a *tutores del personal docente*, considerados buenos profesores en su área, para proporcionar asistencia continua a profesores en ese campo. Hay unos 5.000 profesores en el país que funcionan con este, al tiempo que conservan su trabajo docente en los centros.

Los profesores principiantes se integran a las escuelas, pero enseñan la mitad que un profesor definitivo: doce horas semanales. Al finalizar el año, el profesor principiante debe ser evaluado positivamente para obtener la licencia para enseñar.

Los componentes principales son el mentor y los grupos de trabajo entre profesores principiantes. Los mentores son designados por el director de la escuela para que asesoren al profesor principiante y desarrollen ese papel por un año, durante el cual se espera que le ofrezcan apoyo emocional, observaciones de clases y retroacción.

A los mentores se les ofrece formación, pero no es obligatoria. Los seminarios de trabajo entre los profesores principiantes se realizan en las instituciones de formación del profesorado y en ellos los 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 goza de alguna clase de tutoría: asistencia individualizada facilitada a los nuevos profesores, sea por *tutores del centro* (que son profesores en el mismo centro), o bien por *tutores externos*. Los tutores trabajan asimismo con todo el profesorado de ese centro o con los profesores de una disciplina en particular, para poner en práctica innovaciones y reformas educativas dictadas por la política ministerial.

En Nueva Zekanda, desde hace más de 25 años, el Ministerio de Educación proporciona financiación para que los profesores principiantes tengan una reducción del 20% de su carga docente durante el primer año de enseñanza. Esa reducción se dedica a la realización de diversas actividades formativas.

## 2. Nueva Zelanda: atención con los que empiezan

Britton, Raizen y Huntley afirman que “hay una cultura o creencia, que existe a lo largo de todo el sistema educativo en Nueva Zelanda, en relación con 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 prestarles atención explícita para abordarlas” (2003: 184).

Desde hace más de 25 años, el Ministerio de Educación proporciona financiación para que los profesores principiantes tengan una reducción del 20% de su carga docente durante el primer año de enseñanza. Esa reducción se dedica a la realización de diversas actividades formativas. Asimismo, se requiere que todas las escuelas que tengan profesores principiantes planteen un programa de orientación y asesoramiento para proporcionarles la formación que necesitan.

Los profesores principiantes, así como profesores llegados de otros países, 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. Esos recursos incluyen: el director del departamento, un mentor y un profesor de la escuela que, sin ser el mentor, está más cercano al profesor principiante en edad o preocupaciones. Asimismo, se realizan reuniones de grupos de profesores principiantes.

Las actividades incluyen: ser observado entre dos y ocho veces 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 mientras enseñan.

## 3. Japón: preocupación por la cultura escolar

Otro país que se destaca por sus programas de inserción para profesores principiantes es Japón. El programa de iniciación funciona desde 1988 y asegura que todos los principiantes dediquen al menos 90 días de su primer año de docencia a actividades directamente relacionadas con la inducción. El programa incluye:

**Actividades dentro de las escuelas.** Son las que ocupan la mayor parte del tiempo. Incluyen la presencia de un orientador o mentor, que es un profesor de la misma disciplina del profesor principiante y con demostrada capacidad docente. Asesora en aspectos relacionados con la planificación de la enseñanza y ofrece retroacción después de haber observado al profesor principiante.

Una de las actividades a las que se presta atención es ayudar a los profesores principiantes a que comprendan los pensamientos y conductas de los alumnos, así como a tomar confianza en sí mismos. El mentor también es observado por el principiante. Las observaciones se realizan dos o tres veces por semana, para lo cual los principiantes tienen una reducción de carga docente, que es sustituida por la escuela.

También se da importancia a introducir a los profesores principiantes en la relación con los padres. Los principiantes deben discutir sobre el progreso de los niños cuando los padres van a la escuela y observan a sus hijos, deben visitar la casa de cada uno de los alumnos al menos una vez al año y reunirse con los padres y el director en caso de problemas serios.

**Actividades fuera de las escuelas.** Generalmente, se desarrollan en centros locales o regionales de formación continua e implican 30 días al año. Estas actividades incluyen conferencias, grupos de discusión y visitas a otras escuelas. Las conferencias se centran en la situación que los profesores se encontrarán en las escuelas, los materiales, trato con los padres, evaluación, entre otras. Luego de las

En Japón, el programa de iniciación funciona desde 1988 y asegura que todos los principiantes dediquen al menos 90 días de su primer año de docencia a actividades directamente relacionadas con la inducción.

En Shanghai, el mentor, que es un profesor de la misma escuela, debe trabajar con el profesor principiante al menos durante un año. Se espera que ambos sigan las directrices de un manual que establece los estándares para el trabajo conjunto y las actividades a

conferencias, se realizan grupos de discusión. Se incluye, además, un seminario de cinco días sobre enseñanza. Posteriormente, una selección de profesores principiantes participa en un *crucero* en barco, de diez días de duración: visitan diferentes ciudades portuarias de Japón y realizan 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, cuyos resultados se presentan en las actividades de formación fuera de la escuela, descritas anteriormente.

#### 4. Shanghai: inserción según estándares

Otro país asiático destacable es Shanghai, que tiene un enfoque particular sobre la inserción de profesores principiantes, implementado en torno a 1985. Los planes de inserción a menudo implican un contrato o programa individualizado para los profesores en su primer año de enseñanza, que incluye la figura del mentor y reuniones de profesores principiantes (Paine, Fang & Wilson, 2003).

A los principiantes se les asigna un mentor, así como un programa de formación organizado por la administración educativa. El programa gira en torno a la ética educativa y profesional, la teoría de la enseñanza, y la educación y habilidades docentes. Para los dos primeros temas, los principiantes deben adquirir formación con un mínimo de treinta horas.

El mentor, que es un profesor de la misma escuela, debe trabajar con el profesor principiante al menos durante un año. Se espera que ambos sigan las directrices de un manual que establece los estándares para el trabajo conjunto y las actividades a desarrollar. Entre ellas está que la pareja mentor-principiante se implique en observaciones semanales de una o dos clases a lo largo del año.

#### 5. Estados Unidos: diversidad de programas

Ya se ha hecho referencia a los programas de inserción de Estados Unidos. Sería prolijo describir todos los programas porque, como se ha visto, afectan en mayor o menor medida a casi el 80% del profesorado principiante. Por eso, nos centraremos en algunos programas más relevantes.

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

Se destaca en este programa la preocupación por la formación de los mentores. Norman y Feiman-Nemser expresan al respecto: "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: 695).

El programa dedica un amplio esfuerzo a la formación inicial y continua de los profesores mentores. En él se asigna a los profesores principiantes, durante los dos primeros años de enseñanza, un mentor a tiempo completo que los visita semanalmente para observar su enseñanza, ayudar a desarrollar planes de aprendizaje para los alumnos, planificar conjuntamente y ayudar en la evaluación de las tareas de los alumnos. La tarea del mentor es formativa y no evaluativa (Horn, Sterling & Subhan, 2002).

El BTSa 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. El mentor se implica con el principiante en diferentes actividades: reuniones informales semanales, contacto formal cada mes, llamadas telefónicas, comunicaciones por correo electrónico, observaciones, portafolio y otras actividades de desarrollo profesional. Se evalúa a los profesores principiantes dos veces a lo largo del primer año.

Un segundo programa que se ha revisado es el de Connecticut, vigente desde 1986 y que tiene como misión asegurar que a todos los alumnos les enseñen profesores cualificados y competentes, incluidos los profesores principiantes. El programa incluye portafolio, reducción de tiempo de clase y la figura del mentor. En el portafolio los profesores principiantes incluyen entre siete y diez unidades, programación, videos de dos lecciones, ejemplos de tareas de los alumnos y comentarios reflexivos. El portafolio es examinado 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 mentores dos veces por semana (Horn, Sterling & Subhan, 2002).

Otro programa de interés es el *Santa Cruz New Teacher Project*, que se destaca por una atención especial a la selección y formación de los profesores mentores. Según los organizadores, 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: 6).

En este programa, los mentores reciben formación sobre trabajo con adultos, colaboración y cómo ser capaces de articular un conjunto de destrezas docentes. 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 y evaluación formativa de los profesores principiantes. A lo largo del año, los mentores reciben formación adicional que incluye conocimientos sobre asesoramiento y observación. También asisten a foros semanales de mentores para mejorar su formación y analizar clases, entre otras cosas.

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 mientras enseña, ayudar al desarrollo del currículo, así como a la gestión del aula. En algunos distritos, los mentores se dedican a tiempo completo a esta tarea. Cada mentor atiende a no más de quince profesores principiantes y después de tres años vuelve a la enseñanza.

Por último, es destacable el programa que se desarrolla desde 1987 la University of Colorado at Boulder, e 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 los exime de dictar clases. Los mentores no realizan la evaluación de los profesores principiantes; reciben formación sobre *coaching* cognitivo y técnicas para promover la reflexión; se reúnen cada dos meses para discutir y refinar su trabajo.
- Trabajo en grupo de profesores principiantes: se reúnen cada dos semanas para atender seminarios y discutir sobre problemas y expectativas.
- Indagación sobre la práctica: los profesores principiantes deben realizar grabaciones de sus aulas, así como llevar un diario reflexivo (Molner Kelley, 2004).

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.

El proceso de acompañamiento a la inserción de los profesores principiantes colombianos se realiza, generalmente, de manera informal, por medio de las relaciones entre los profesores principiantes y el profesorado de las Escuelas Normales Superiores.

## 6. América Latina: comenzando a caminar

En América Latina son escasos los trabajos que informan sobre programas institucionalizados para facilitar la inserción del profesorado principiante. González Brito, Aranedo y Hernández (2005), en Chile, mostraron un estudio descriptivo en el que comprobaban que la inserción *de facto* se produce, pero que son muy pocas las ocasiones en que la escuela o la municipalidad desarrollan programas específicos para profesores principiantes. Señalan la existencia de los modelos “Nadar o hundirse”, “Colegial”, “Competencia mandatada” y el modelo “Mentor protegido formalizado” (Vonk, 1996). Los autores señalan 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), quien, tras analizar los problemas de profesores principiantes egresados de los Centros Regionales de Profesores (CERP) en Uruguay, plantea la necesidad de un programa de formación específico para profesores principiantes.

Por su parte, Rodrigo Fuentealba (2005) estudió el proceso de inserción profesional de 102 profesores de enseñanza media en Chile. Encontró resultados similares a los de otros estudios internacionales: el aislamiento de los profesores principiantes, la escasa ayuda por parte de los pares, así como una socialización más burocrática que evolutiva.

En Colombia, Castaño y Silva (2006) estudian los problemas de enseñanza de maestras principiantes egresadas del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica General. Llama la atención que los problemas didácticos (referidos al trabajo en el aula y su relación con los alumnos) no sean los más acuciantes para las profesoras principiantes. Para las autoras de esta investigación, esto se explica por características del programa de formación de maestras de esta universidad: “el hecho de estar dos días a la semana, durante los tres primeros años y tres días en los últimos dos, en constante relación con los niños en las aulas, les hace sentir ciertas seguridades en el nivel didáctico, sin negar, desde luego, que aquí se encuentren otra variedad de problemas”.

¿Cuáles son esos problemas? Tienen que ver, especialmente, con la consecución de un puesto de trabajo, la necesidad de retribuir a la familia, así como la demanda de actividades extra por parte de la dirección de los centros, la presión de los padres en relación con los niños, la necesidad de planificar y otras. Otros problemas importantes tienen que ver con la desconfianza por parte de las directivas, lo que lleva a la vigilancia permanente y a la dificultad de tomar iniciativas propias.

El proceso de acompañamiento a la inserción de los profesores principiantes colombianos se realiza, generalmente, de manera informal, por medio de las relaciones entre los profesores principiantes y el profesorado de las Escuelas Normales Superiores. Como señala Gloria Calvo (2006), “la manera como se insertan los egresados de las Escuelas Normales Superiores correspondería a un modelo colegial, en el cual lo colegial corresponde a la demanda intencionada de ayuda. Los experimentados —personal docente de la Escuela Normal Superior— actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad” (2006: 6).

Un trabajo anterior, realizado por José Cornejo (1999), destacó la importancia de los primeros años de enseñanza para los profesores *debutantes*, como los denomina. En el estudio se menciona el escaso desarrollo de los programas de inserción profesional en la región hasta entonces, a pesar de reconocer su importancia para una adecuada formación del profesorado.

Decía Cornejo: “Esta ‘cuasi-inexistencia’ actual de la problemática de los profesores debutantes, en cuanto ‘objeto’ de investigación en nuestro contexto latinoamericano, no significa que no se hayan alzado ya voces que postulen la necesidad de avanzar en tal sentido. A ese propósito, nos

parece sugerente la proposición hecha por Ávalos (1997), en el contexto de una conferencia en que, como temática, ha mencionado las complejas relaciones entre políticas, prácticas e investigación, referidas a las innovaciones en cuanto a formación docente inicial en los procesos de reforma de la educación chilena. Más expresamente, ha postulado que, en la perspectiva de desarrollar una investigación que no sea simplemente evaluativa de lo que se hace, sino propositiva hacia la política y anclada en la práctica de la enseñanza-aprendizaje y la formación profesional, se requiere investigar sobre algunas áreas temáticas que ha enunciado como sigue: ‘el profesor novato en el aula: sus dificultades, sus logros; qué lo ayuda, qué dificulta su trabajo’; ‘seguimiento de los procesos de cambio cognoscitivos y actitudinales del profesor en formación a través de sus estudios y en el primer año de trabajo’. La realidad parece haber mostrado que los avances en la puesta en marcha de programas específicamente dirigidos a profesores principiantes sigue siendo una necesidad en los países de habla hispana (incluyendo también a España). Estamos convencidos de que, en un futuro próximo, una vez 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 el proyecto *Un Estudio para el Diseño y Pilotaje de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes*, dirigido por Gloria Inostroza. Su objetivo es diseñar y validar una propuesta de formación de mentores que los capacite para apoyar profesional y pedagógicamente a profesores 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, mentorazgo y reflexión sobre la práctica.

De forma más destacada, se debe mencionar la 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). Esa 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.

La comisión propone crear la figura del mentorazgo en los centros educativos. Los mentores serán profesores de entre ocho y diez años de experiencia, con una evaluación positiva de su actividad docente; deben enseñar en el mismo centro educativo que el profesor principiante y haber 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.

## VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*No se puede 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 entre la formación inicial del profesorado y su futuro desarrollo profesional.*

La forma como se aborda 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 ignorado la existencia de este periodo formativo, pero empezaron a preocuparse por él desde 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 se quiere asegurar el derecho de los alumnos a aprender y que las escuelas sigan como espacios donde se construye el conocimiento de las nuevas generaciones, es preciso prestar mayor atención a la forma como los nuevos profesores se insertan en la cultura escolar.*

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

Para romper ese círculo, para nada virtuoso, se necesita que la inserción sea un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión. Para ello, es fundamental la participación de personas e instituciones que puedan ayudar a tener una mirada más compleja de la realidad de la escuela y del aula.

*Los elementos cruciales de los actuales programas de inserción son los profesores mentores, tutores u orientadores, que actúan como vínculo entre lo nuevo y lo antiguo, entre la experiencia y la inexperiencia.*

Sin embargo, hay muchas dudas sobre las posibilidades de transmitir el conocimiento que, fundamentalmente, es tácito. Feiman (1996) llamaba la atención acerca de que el entusiasmo por la figura del mentor no se ha visto acompañado con una aclaración sobre los propósitos del mentorazgo. Ella decía: "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 práctica, 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" (1996: 2).

***Por lo anterior, los programas de inserción han de incluir más experiencias formativas que exclusivamente la figura del mentor.***

Esto incluye experiencias centradas en la práctica, en las necesidades de los alumnos, en la participación en proyectos de innovación y en el contacto e intercambio con otros profesores principiantes, 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: 391). Los estándares pueden ayudar también a romper ese círculo de socialización al que anteriormente se hizo referencia, 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 entre la formación inicial, normalmente a cargo de instituciones universitarias, y la formación continua del profesorado.***

Como ya se ha comentado, las investigaciones muestran que la formación inicial parece perder su influencia una vez que el profesorado accede a la docencia 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 esos dos mundos, resulta de interés la experiencia inglesa con el documento denominado CEDP, que se elabora al final del periodo de formación inicial y que indica los aspectos generales de la formación recibida por la persona, la edad de los alumnos a los que puede enseñar, y una lista de áreas destacadas del profesor en relación con los estándares y cuatro áreas que se podrían mejorar en el 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 principiante. Pero si algo es destacable para el éxito de cualquier programa de inserción, es el compromiso de toda la escuela en apoyar e integrar a los nuevos profesores. Y aquí es donde se visualizan las mayores dificultades.

A menos que se mantenga una línea de acción política de apoyo y recursos continuados 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 profesor principiante seguirá siendo una isla, un extraño que debe aprender a resolver sus problemas por sí solo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDS, R. & RIGAZIO-DIGILIO, A.: *Beginning teacher induction: research and examples of contemporary practice*, ERIC ED 450074, 2000.
- BALL, D., & COHEN, D.: "Developing practice, developing practitioners. Toward a practice-based theory of professional education", in L. D.-H. a. G. Sykes ed., *Teaching as a Learning Profession*, pp. 3-32, San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M.: "Educational relevance of the study of expertise", *Interchange*, 17(2), pp.10-19, 1986.
- BERLINER, D.: "In pursuit of the expert pedagogue", *Educational Researcher*, 15(7), pp. 5-13, 1986.
- BERLINER, D. & CALFEE, R.: *Handbook of educational psychology*, New York: Macmillan, 1996.
- BERLINER, D. C.: "A personal response to those who bash teacher education", *Journal of Teacher Education*, 51(5), pp. 358-371, 2000.
- BEY, T. a. H., C.: *Mentoring: contemporary principles and issues*, Reston, 1992.
- BIDDLE, B., GOOD, T. & GOOSON, I.: *International handbook of teachers and teaching*, New York: Kluwer, 1998.
- BOLAM, R.: "Teacher recruitment and induction", in L. Anderson ed., *International encyclopedia of teaching and teacher education*, vol. 612-615, Oxford: Pergamon, 1995.
- BORKO, H.: "Clinical teacher education: the induction years", in J. A. E. Hofman, S. ed., *Reality and reform in clinical teacher education*, pp. 45-64, New York: Random House, 1986.
- BRANSFORD, J., DARLING-HAMMOND, L. & LE PAGE, P.: "Introduction", in L. Darling-Hammond & J. Bransford ed., *Preparing teachers for a changing world*, pp. 1-39, San Francisco: Jossey Bass, 2005.
- BRANSFORD, J., DERRY, S., BERLINER, D. & HAMMERSNESS, K. (2005). "Theories of learning and their roles in teaching", in L. Darling-Hammond & J. Bransford ed., *Preparing teachers for a changing world*, pp. 40-87, San Francisco: Jossey Bass, 2005.
- BRITTON, E., PAINE, L., PIMM, D. & RAIZEN, S.: *Comprehensive teacher induction*, Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2002.
- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B., KALLOS, D. & STEPHENSON, J.: *Green paper on teacher education in Europe*, Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe, 2000.
- CALVO, Gloria: "La inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones", ponencia presentada al taller internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano", Bogotá, 23 de noviembre, 2006.
- CASTAÑO SILVA, I. y FANDIÑO CUBILLOS, G.: *Problemas de enseñanza en su primer año de trabajo de las maestras principiantes egresadas del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*, CIUP, Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, Cod. DPG-022-06, 2006.
- COCHRAN-SMITH, M.: "Stayers, leavers, lovers and dreamers. Insight about teacher retention", *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392, 2004.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K.: "The AERA panel on research and teacher education: context and goals", in M. Cochran-Smith & K. Zeichner ed., *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*, pp. 37-68, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- COCHRAN-SMITH, M. & ZEICHNER, K.: *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, 2005.
- COLLIS, B. & WINNIPS, K.: "Two scenarios for productive learning environments in the workplace", *British Journal of Educational Technology*, 33(2), 133-148, 2002.

CORNEJO ABARCA, J.: Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 1999.

DARLING-HAMMOND, L.: "Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence", *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 2000.

- *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona: Ariel, 2001.

DARLING-HAMMOND, L., BERRY, B., HASELKORN, D. & FIDELER, E.: "Teacher recruitment, selection and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers", in L. Darling-Hammond ed., *Teaching as the learning profession*, pp. 183-232, San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

DARLING-HAMMOND, L., HAMMERNES, K., GROSSMAN, P., RUST, F. & SHULMAN, I.: "The design of teacher education programs", in L. Darling-Hammond & J. Bransford ed., *Preparing teachers for a changing world*, pp. 390-441, San Francisco: Jossey Bass, 2005.

DAY, C.: "Innovative teachers: promoting lifelong learning for all", in J. C. Aspin, M. Hatton, and Y. Sawano ed., *International handbook of lifelong learning*, pp. 473-500, London: Kluwer, 1997.

ELLIOT, P. & CALDERHEARD, J.: "Mentoring for teacher development", in T. a. M. Kerry, A. ed., *Issues in mentoring*, pp. 35-55, London: Open University, 1995.

ESTEVE ZARAGAZA, J. M.: *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona: Ariel, 1997.

EURYDICE: *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*, Bruselas: EURYDICE, 2002.

FEIMAN-NEMSER, S.: *Teacher mentoring: a critical review*, ERIC Ed 397060, 1996.

- "From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching", *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055, 2001.

FEIMAN-NEMSER, S. & BUCHMAN, M.: "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, 1988.

FLORES, M. A.: "Induction and mentoring. Policy and practice", in J. R. Dangel ed., *Research on teacher induction. Teacher Education Yearbook XIV*, vol. 37-66, Toronto: Rowan and Littlefield Publishers, 2006.

FUENTEALBA JARA, R.: "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, 2005.

GALVEZ-HJORNEVIK, C.: "Mentoring among teachers: a review of the literature", *Journal Of Teacher Education*, 37(1), 6-11, 1986.

GOLD, Y.: "Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction. In j. sikula, butterfly", T. and Guyton, E. ed., *Handbook of research on teacher education*, 2nd. ed., New York: Macmillan, 1997.

GONZÁLEZ BRITO, A. I., ARANEDA GARCÉS, N. & HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J.: "Inducción profesional docente", *Estudios Pedagógicos* [online], 31(1), p. 2051-2062, citado 10 de octubre 2006,

<[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&nrm=iso)>, ISSN 07052005000100718-07052005000100705, 2005.

HAMMERNES, K., DARLING-HAMMOND, L. & BRANSFORD, J.: "How teachers learn and develop", in L. Darling-Hammond & J. Bransford ed., *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey Bass, 2005.

HARGREAVES, A.: *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*, New York: Teacher College Press, 2003.

HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., GOODSON, I. & HOPKINS, D.: *International handbook of educational change*, New York: Kluwer, 1998.

HAWLEY, W. & VALLI, L.: "The essentials of effective professional development. A new consensus", in L.

D.-H. a. G. Sykes ed., *Teaching as a learning profession. Handbook of policy and practice*, pp. 127-149, San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

HORN, P., STERLING, H. & SUBHAN, S.: *Accountability through "best practice" induction model*, ERIC ED: 464039, 2002.

HOUSTON, R.: *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan, 1990.

INGERSOLL, V. & SMITH, T.: "The wrong solution to the teacher shortage", *Educational Leadership*, 60(8), 30-33, 2003.

INGVARSON, L., MEIERS, M. & BEAVIS, A.: "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy", *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10), 2005.

JONES, C., BUBB, S., TOTTERDELL, M. & HEILBRONN, R.: "Reassessing variability of induction for new qualified teachers: statutory policy and schools' provision", *Journal of In-Service Education*, 28(3), 495-508, 2002.

KENNEDY, M.: "The role of preservice teacher education", in L. D.-H. a. G. Sykes ed., *Teaching as a Learning Profession, Handbook of policy and practice*, pp. 54-85, San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Journal of Education for Teaching, 32(1), 53-70, 2006.

LITTLE, J. W.: "The mentor phenomenon and social organization of teaching", in C. Cazden ed., *Review of Research In Education*, vol. 16, Washington: Aera, 1990.

LITTLE, J.: "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, 2002.

LORTIE, D.: *School teachers: a sociological study*, Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARCELO, C.: "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa", *Revista Iberoamericana de Educación* (19), 101-144, 1999a.

- *Formación de profesores para el cambio educativo*, Barcelona: EUB, 1999b.

- "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento", *Educational Policy Analysis Archives*, 10, electronic version, retrieved 10-08-2006 from <<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>>, 2002.

McMAHON, H.: *Teacher education in Ireland: The North*, ERIC ED 451 130, 2000.

MOIR, E.: *Launching the next generation of teachers through quality induction*, ERIC ED: 479764, 2003.

MOLNER KELLEY, L.: "Why induction matter", *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448, 2004.

NORMAN, P. & FEIMAN-NEMSER, S.: "Mind activity in teaching and mentoring", *Teaching and Teacher Education*, 21, 679-697, 2005.

OCDE: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris: OCDE, 2005.

ODELL, S.: "Overview and framework", in J. R. Dangel ed., *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV*, vol. 203-211, Toronto: Rowan and Littlefield Publishers, 2006.

ORLAND-BARAK, L.: "Lost in translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa", *Revista de Educación*, p. 340, 2006.

PAJARES, M. F.: "Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62(3), pp. 307-332, 1992.

PARKINSON, J. & PRITCHARD, J.: "The induction experiences of new qualified secondary teachers in England and Wales", *Journal of In-Service Education*, 31(1), pp. 63-81, 2005.

PUTNAM, R. & BORKO, H.: "Teachers learning: implications of new views of cognition", in B. et al. ed.,

*International handbook of teachers and teaching*, pp. 1223-1296, London: Kluwer, 1998.

RICHARDSON, V.: *Handbook of research on teaching, fourth edition*, New York: American Educational Research Association, 2001.

RICHARDSON, V. & PLACIER, P.: "Teacher change", in V. Richardson ed., *Handbook of research on teaching, fourth edition*, pp. 905-947, New York: American Educational Research Association, 2001.

RIPPON, J. & MARTIN, M.: "What makes a good induction supporter?", *Teaching and teacher education*, 22, 84-99, 2006.

RODRÍGUEZ ZIDÁN, E.: "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>>, 2002.

SABAR, N.: "From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants", *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161, 2004.

SERPELL, Z.: *Beginning teacher induction: a review of the literature*, vol. ERIC ED 443783, Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, 2000.

SIKULA, J., BUTTERY, T. & GUYTON, E.: *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan, 1996.

SMETHEM, L. & ADEY, K.: "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, 2005.

SMITH, T. & INGERSOLL, V.: "What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover?", *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714, 2004.

TOTTERDELL, M., BUBB, S., WOODROFFE, L. & HANRAHAN, K.: *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, 2004.

VEENMAN, S.: "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178, 1984.

VONK, J. H. C.: "A knowledge base for mentors of beginning teachers: results of a dutch experience", in R. McBride ed., *Teacher Education Policy*, pp. 112-134, London: Falmer Press, 1996.

WANG, J., ODELL, S. & STRONG, M.: "Conversations about teaching. Learning from three novice-mentor pairs", in J. R. Dangel ed., *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV*, vol. 125-144, Toronto: Rowan and Littlefield Publishers, 2006.

WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. & MOON, B.: "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, 1998.

WILSON, S. & BERNE, J.: "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, 1999.

WITTRICK, M.: *Handbook of research on teaching, fourth edition*, New York: American Educational Research Association, 1986.

WONG, H.: "Induction programmes that keep new teachers teaching and improving", *National Association of Secondary School Principals, NASPP Bulletin*, 88(638), pp. 41-59, 2004.

ZEICHNER, K.: "Teacher induction practices in US and Great Britain", Paper presented at the AERA, San Francisco, 1979.

- "The new scholarship in teacher education", *Educational Researcher*, 28(9), pp. 4-15, 1999.



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe  
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

Desde su creación en 1995, el PREAL ha tenido como objetivo central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y monitoreo del progreso educativo.

La ejecución de las actividades se realiza a través de Centros Asociados de Investigación y Políticas Públicas en diversos países de la región y comprenden la realización de estudios, la organización de debates y la promoción de diálogos públicos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

Las actividades del PREAL son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), GE Foundation, entre otros.



Inter-American Dialogue • 1211 Connecticut Ave. N.W. Suite 510  
Washington, D.C. 20036 U.S.A. • Tel.: (202) 822-9002  
Fax: (202) 822-9553 • E-mail: [iad@thedialogue.org](mailto:iad@thedialogue.org)  
Internet: [www.thedialogue.org](http://www.thedialogue.org) & [www.preal.org](http://www.preal.org)

CINDE • Santa Magdalena 75, Piso 10 • Oficina 1002 • Providencia  
Santiago, Chile • Tel.: (56-2) 334-4302  
Fax: (56-2) 334-4303 • E-mail: [infopreal@preal.org](mailto:infopreal@preal.org)  
Internet: [www.preal.org](http://www.preal.org)

