



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 14/10/2008

Fecha de aceptación 21/04/2009

FORMACIÓN PARA LA INSERCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO NOVEL DE EDUCACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA:

HACIA LA REFLEXIÓN DESDE LA INDUCCIÓN Y EL SOPORTE EMOCIONAL

*Training for professional insertion of beginner teachers of Early
Childhood Education, Primary and Secondary Education: towards
reflection based on induction and emotional support*



Carme Negrillo y Pilar Iranzo

Universidad "Rovira i Virgili" de Tarragona

E-mail: _mnegrill@xtec.cat, pilar.iranzo@urv.cat

Resumen:

Presentamos un proceso de indagación sobre la adecuación del diseño y sobre el impacto de un programa de formación de profesorado novel desarrollado durante el curso 2007-2008 en Cataluña (Tarragona).

Se ha detectado una baja autopercepción competencial tanto del profesorado novel de educación infantil y primaria como del de secundaria en los bloques de contenidos que el programa propone. Así mismo, en los intereses manifestados por el profesorado se intuyen esquemas vinculados a dos paradigmas pedagógicos diversos: un enfoque más "paidocéntrico" en el caso del profesorado de educación infantil y primaria respecto a otro más "academicista" en el seno del profesorado de secundaria. Respecto al proceso emocional vivenciado por los profesores en el inicio de su desarrollo docente se identifican las fases de "impacto emocional" y de "consolidación" que demandan estrategias específicas de acompañamiento y regulación emocional.

Se concluye que la metodología en la formación para la inserción debe fomentar la reflexión sobre la propia práctica como estudios de caso, conformando grupos de iguales en tanto que recurso para "reconstruir" los esquemas profesionales hacia una lógica más centrada en el desarrollo integral de los alumnos. Al tiempo, se ve necesaria articular la mentorización por parte, tanto de los formadores como de los tutores en los centros, para conformar plataformas reflexivas y de soporte emocional.

Palabras clave: Programa de inserción profesional, profesorado novel de educación infantil, primaria y secundaria, soporte emocional, mentorización, reflexión sobre la propia práctica, grupos de apoyo entre iguales, estudio de caso

Abstract:

We hereby present an investigation into the appropriateness of design and into the impact of a training programme for beginner teachers carried out 2007-08 in Tarragona (Catalonia). We have noted a low level of self-confidence in teachers' perception of their abilities both in infants'/primary schools and in secondary with respect to the contents blocks which the programme proposes. At the same time, when it comes to interests expressed by teachers, we detect frameworks related to two very distinct educational paradigms. One, which has a child-centred focus, is present among infants'/primary school staff and another, more academic approach is prevalent at secondary level. As to the emotional process gone through by beginner teachers starting work at schools, we have identified the stages of "emotional impact" and "consolidation" which require specific pastoral and emotional self-regulation strategies. We conclude that the methodology for training for integration into schools should foster reflection on one's own working practices using, for example, case studies and using groups of equals as a way of reconstructing professional patterns aimed at an approach which is more centred on the holistic development of pupils. Meanwhile we find it necessary to set up mentoring on the part of both teacher trainers and senior school staff in order to build reflective platforms of emotional support.

Key words: Program of professional insertion, new professorship of infantile, primary and secondary education, emotional support, mentoring, reflection on the practice, groups of support between be equal, study of case.

1. INTRODUCCIÓN

Los programas de inserción profesional en los primeros años de desarrollo de la docencia son uno de los factores de una incorporación exitosa a la carrera docente. Sabemos que en estos programas hay que atender a *dimensiones personales, contextuales, y de destrezas y conocimientos* para proporcionar el soporte emocional y las experiencias reflexivas necesarios en una etapa en la que la identidad profesional se construye en circunstancias de alta vulnerabilidad y complejidad.

En el contexto de la normativa catalana que regula la bolsa de trabajo para prestar servicios con carácter temporal como personal interino docente, (artículos 3.4 del Decreto 172/2005, de 23 de agosto, Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya) se desarrolla desde el curso 2005-2006 en Cataluña el programa de iniciación a la enseñanza 'Comencem bé' ('Empecemos bien'). Va dirigido a profesorado interino que trabajará por

primera vez a lo largo de todo un curso escolar. Es decir, se trata de un programa de formación de profesorado novel de carácter general, sino que nos referimos a un programa específico de preparación para el acceso y el desarrollo de la función docente pública para profesorado sustituto interino. Se viene desarrollando desde el curso 2006-2007, periodo de generalización en toda Cataluña de la ampliación de una hora más de escolarización ('la sexta hora') asociada a una mayor contratación de profesorado.

En Tarragona es el ICE de la URV la entidad encargada de organizarlo y las autoras han estado vinculadas a él en calidad de coordinadora y formadora, y asesora respectivamente. Esa permanencia nos ha permitido regular algunos de sus componentes y ahora pretendemos construir conocimiento acerca de la adecuación tanto del diseño como del desarrollo e impacto formativo, sobre todo a partir del estudio de la información relativa al curso 2007-2008.

En las memorias de valoración final de los cursos 2005-2006 y 2006-2007 elaboradas por el grupo de formadores se subrayaron percepciones en relación a las competencias e intereses iniciales manifestados por los profesores noveles que aconsejaron incorporar progresivamente regulaciones en los nuevos diseños. Así, se ha llegado al formato actual:

- 20 horas presenciales en 2005-2006
- 30 horas presenciales y 15 horas no presenciales en 2006-2007 y 2007-2008

El programa se desarrolla por toda la provincia -en este caso de Tarragona- ubicando acciones formativas en cada comarca (10 en total) y agrupando el profesorado según pertenezcan a la etapa educativa de infantil y primaria, por una parte, o secundaria por otra.

Nos ha resultado difícil encontrar marcos legales europeos y españoles que regulen la formación del profesorado novel no universitario.

Por otra parte, constatamos el interés creciente en los procesos de formación del profesorado novel tanto por parte de la administración educativa catalana como por parte del profesorado e investigadores cuando entre los temas priorizados para la aprobación de licencias de estudio retribuidas para el curso 2007-2008 en Cataluña aparecía esta temática dentro del bloque de 'Formación del profesorado: acompañamiento del profesorado novel'. En concreto se aprobó un proyecto con el título 'Acogida y acompañamiento del profesorado novel'.

2. Referentes teóricos

Analizada la literatura científica, vamos a referirnos básicamente a dos grupos de referencias: las americanas por una parte, y las europeas y españolas por otra.

En el contexto americano encontramos investigaciones ocupadas fundamentalmente del papel de los mentores en los programas de inserción a la docencia. Aparecen en países en los que, al menos inicialmente, se dieron problemas para captar profesorado y/o garantizar su permanencia en la carrera docente (Arends y Rigazio-DiGilio, 2000; Auton, S. et. al, 2002).

Concluyen sobre la importancia de crear marcos temporales y presupuestarios adecuados para una puesta en práctica de procesos de tutorización que reviertan en la reducción de carga docente para mentores y principiantes; aportan resultados acerca de un incremento en la eficacia del mentor a partir del entrenamiento a noveles y sobre la

necesidad de una implicación activa de ese mentorazgo. Los programas deben caracterizarse, según esas investigaciones, por la claridad sobre metas y propósitos, por basarse en la investigación sobre enseñanza eficaz y en mecanismos de evaluación sobre la ejecución, establecida ésta a partir tanto de parámetros contextualizados, como de estándares y certificaciones nacionales.

Auton et. al. (2002) plantean que la mayor eficacia adquirida por los mentores radica en el aumento del reconocimiento de las prácticas de reflexión, un sentido de la enseñanza más eficaz en sus propias aulas, una nueva perspectiva de la profesionalidad y, de alguna manera, la renovación de su compromiso con la enseñanza. Ilustran sus conclusiones con el hecho de que muchos de los profesores mentores, animados por su rol de mentorazgo, utilizaron estrategias de promoción o de publicitación de su práctica docente con éxitos notorios (como premios, acreditaciones para otras funciones, etc.).

La investigación y publicitación de las prácticas docentes está considerada como un requisito para la mejora educativa (Lee Shulman, 2005 y Bolívar, 2005:31-34). Entendemos que la función de mentorazgo bien podría significar en nuestro contexto una figura profesional 'nueva' más acorde con los ciclos de carrera del profesorado experto, así como una diversificación necesaria en la carrera profesional docente excesivamente plana.

En el ámbito europeo y español recogemos de Marcelo (1999, 2002) tres perspectivas teóricas explicativas sobre cómo el profesorado novel aprende a enseñar que significan, a su vez, las líneas de investigación actuales sobre la formación del profesorado novel:

- a. Preocupaciones, necesidades y problemas de la etapa de inserción profesional
- b. Proceso cognitivo de construcción de conocimiento docente
- c. Proceso sociocultural que incluiría la construcción de la identidad docente y las características de la socialización profesional

Nos interesa la relación entre los procesos de desarrollo profesional de los docentes noveles y cómo los sistemas educativos aseguran una inserción profesional que redunde tanto en la calidad docente como en el éxito escolar de los alumnos.

Así, ¿Qué debería saber una administración educativa responsable para promover desarrollo profesional de los docentes tanto en la etapa de inserción como de madurez (en forma, por ejemplo, de soporte a la inserción por parte de mentores)?

Las ideas clave que nos sirven de guía son (Marcelo, 1999, 2002):

- a. Durante el primer año de trabajo se desarrolla de forma importante la identidad profesional en el sentido de la construcción del autoconcepto sobre cómo soy yo como profesor. Aunque, obviamente, la identidad profesional es dinámica y evoluciona a lo largo de toda la vida, los primeros momentos son especialmente relevantes en la socialización profesional.
- b. "La etapa de inducción es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. (Marcelo, 1999: 3).
- c. Dado que el desarrollo profesional docente se da en un continuum a lo largo de toda la carrera, no hay periodos 'neutros' que no cuenten a la hora de 'acumular'

esquemas de acción, creencias, valores, etc. y si el modelo de docente actual requiere de altas dosis de “reflexividad” y de “colaboratividad” para abordar los complejos retos educativos, no parece recomendable que determinadas amenazas asumidas como propias de esta etapa de inducción, se desarrollen sin mediar mecanismos de regulación profesional.

- d. Las amenazas de las que hablamos son: imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, aislamiento de los compañeros, la dificultad de transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.
- e. El proceso de desarrollo profesional, una vez se ha ingresado en la profesión docente, se da en el contexto institucional del centro educativo; es decir, tanto la acogida por parte del centro de trabajo, como la existencia de figuras que acompañen el periodo de inducción, tienen un valor capital en los primeros momentos de docencia.
- f. Se podría esperar que el paso de estudiante a profesor fuera diferente entre los profesores de infantil y primaria y los de secundaria puesto que los primeros han realizado estudios específicos sobre docencia y supuestamente han tenido más oportunidades de identificarse y de aprender sobre las competencias y contextos educativos propios de la función docente. Aún así, este supuesto debe analizarse minuciosamente porque, precisamente, esta etapa de inducción se caracteriza porque el tránsito de la ‘identidad de estudiante’ hacia una ‘identidad de responsable-adulto-trabajador’ procura una crisis y, con ella, inseguridad, falta de confianza en uno mismo, mecanismos de supervivencia y de predominio de lo práctico, además de choques emocionales entre posturas de ingenuidad vs. cinismo y dilemas causados por la crudeza y la exigencia de compromiso de la realidad con la que tienen que enfrentarse.
- g. Hay acuerdo acerca de los problemas que caracterizan a los profesores principiantes:
 - La disciplina, motivación y conductas disruptivas de los alumnos y el tratamiento de las diferencias individuales
 - La gestión del aula, el tiempo y el espacio
 - Las relaciones y el trabajo con el equipo de profesores del centro y la falta de información sobre la escuela
 - Las relaciones y la comunicación con los padres de los alumnos
 - Además, se recogen también problemas asociados a las condiciones de trabajo: carencia o defectos del material disponible, calidad de los locales, excesivo número de alumnos por aula, presión del tiempo, tareas de preparación del trabajo escolar, y horario.
- h. Los programas de iniciación deben contemplar tres componentes:
 - un concepto de enseñanza y de formación,
 - una selección del conocimiento que se considera adecuado y necesario que el profesor principiante posea y, por último,
 - una idea acerca de cómo se adquiere ese conocimiento y de las estrategias formativas que facilitan su adquisición.

- i. Los programas de iniciación deben también actuar desde plataformas de flexibilidad, adaptación a las necesidades individuales y a la situación de trabajo del propio profesor, soporte por parte de profesores de apoyo (mentor o profesor compañero-‘igual’) y cuidado acerca de la disponibilidad de tiempo para formarse y de la asignación adecuada de docencia.
- j. Las metodologías a utilizar en la formación para la inserción deben estar basadas en la práctica y la reflexión del profesorado novel, haciendo énfasis en el estudio de casos salidos de sus propios contextos profesionales. (Orland-Barak y Yinon, 2007)
- k. Vonk (1995) ha identificado tres áreas de competencia profesional que deberían configurar la estructura de contenidos de los programas de inducción; al tiempo, pueden ser referentes para analizar el impacto de la formación en el proceso de inserción profesional:
 - Dimensión personal
 - Dimensión contextual
 - Dimensión de conocimiento y destrezas

En relación a las ideas anteriores, nuestro estudio respondería a una doble necesidad:

- a) *Analizar las directrices administrativas del Programa para la inserción profesional ‘Comencem bé’ desde el punto de vista de qué criterios ‘profesionales’ incluye.* En este sentido, la intencionalidad expresada en la normativa que lo rige es la de ‘desarrollar correctamente las funciones docentes’.
- b) *Atender a las necesidades formativas del profesorado novel* dado que se sabe de la relación entre la autopercepción de eficacia del docente y la calidad de la enseñanza impartida, y que tras la formación inicial (y aún siendo diferente entre maestros y profesores de secundaria) se da una baja percepción de eficacia, quizás inevitable y ligada al periodo de incertidumbres y crisis emocionales que definen el periodo de inducción.

Interesa detenerse en la existencia o no de características diferenciales en relación al grupo de profesores noveles de infantil y primaria y de secundaria; y en las dimensiones personal (enfaticando dentro de la misma los aspectos emocionales), contextual y de destrezas y conocimientos de las que habla Vonk.

3. ‘Objetivos’ formativos del programa de inserción ‘Comencem bé’

El programa ‘*Comencemos bien*’ según lo describe la administración educativa catalana en las referencias citadas anteriormente, establece que

“Durante el primer curso en el que hayan sido nombrados profesorado interino o sustituto para todo un curso escolar en un mismo centro docente, los maestros y profesores/as seguirán un curso de iniciación a la tarea docente en centros públicos *para desarrollar correctamente las funciones docentes*. Este curso constará de una fase presencial y de una fase de tutoría, a cargo de un profesor/a experimentado que los guiará durante el primer curso como docentes (...).”

“La actividad formativa que se propone tiene como finalidad *ayudar al profesorado interino a hacer mejor su trabajo como enseñante*: planificar y programar mejor las clases y la evaluación, gestionar con eficacia el grupo clase y atender la diversidad de alumnos. También

pretende dar a conocer recursos y material TIC, ayudar a llevar a cabo las tareas de tutoría, hacer ver la importancia del trabajo en equipo y dar recursos emocionales por afrontar la dinámica de la vida profesional docente." (*las marcas son nuestras*)

Los objetivos de la formación se establecen en torno a:

- Facilitar estrategias para la gestión del aula y la atención a la diversidad
- Promover buenas prácticas mediante el intercambio de experiencias con profesores/as experimentados
- Dar pautas para la elaboración del seguimiento y la tutoría de los alumnos
- Profundizar en los modelos de organización y funcionamiento de un centro educativo
- Promover el trabajo en equipo y la participación en la vida del centro
- Ayudar a la autoestima y al crecimiento personal
- Potenciar la reflexión personal y profesional del profesor/a interino respeto a la tarea docente
- Ayudar a construir la identidad del profesor/a

Los contenidos, como se verá, son comunes a la mayoría de programas de formación para la inserción profesional docente.

Cabe hacer notar que si el profesor interino tiene ya más de 12 meses de práctica docente, no debe realizar el programa de formación.

Los agentes previstos se encuentran en el triángulo '*tutor de centro-formador-profesor novel*'. La figura del tutor o mentor del centro está todavía débilmente regulada y perfilada por la normativa.

4. Descripción del estudio

En este apartado se describen los objetivos, el diseño de la investigación y el análisis de datos realizado.

4.1. Intencionalidades

La apuesta del estudio globalmente entendido es analizar la potencialidad de las estrategias de reflexión sobre la acción y de construcción conjunta de conocimiento docente incorporadas desde el curso 2007-2008 en el proceso formativo. El proceso indagativo pretende:

- -Autoevaluar-indagar la adecuación del diseño, desarrollo e impacto formativo del programa de formación de profesorado novel '*Comencem bé*' por parte de los protagonistas más directos (coordinadora, formadores, profesores en formación, mentores de centro y asesora, a partir de criterios '*autónomos*' de los planes administrativos.

- Analizar, más concretamente, la adecuación de contenidos, organización, metodología 'reflexiva' y dinámicas grupales del proceso formativo, en la promoción de desarrollo profesional de los implicados. En el curso 2007-2008 se incorporaron elementos metodológicos que pretendían aumentar la reflexividad en la formación y, por ello, es particularmente importante analizar su impacto.
- Cooperar, a partir de lo anterior, en la construcción de un modelo reflexivo en la formación de profesorado novel que responda a sus necesidades.

Lo que ahora presentamos es el resultado del análisis de los instrumentos de evaluación inicial dedicados a recoger las percepciones competenciales y las necesidades formativas de los profesores noveles, el diseño formativo 'reflexivo' que se estableció en función de esa evaluación inicial y las valoraciones finales del programa realizadas tanto por parte de los profesores noveles como por parte de los formadores.

4.2. Diseño

4.2.1. Diseño global de la secuencia formativa e investigadora

Se ha adoptado una posición indagadora y emergente en la recogida y el análisis de información puesto que se ha realizado a lo largo del desarrollo del programa con la mirada puesta en la comunidad implicada.

Como señalan Cochran-Smith y Lytle (2003) 'la indagación como posición' es una estructura desde la que entender el desarrollo profesional y una manera de concebir las culturas de las comunidades, de inspiración política, en relación con contextos y propósitos educativos más amplios. Por nuestra parte sabemos que la evaluación sobre el impacto de la formación es todavía muy débil en nuestras administraciones y que para acceder a la mejora a partir de construir conocimiento situado sobre los procesos de desarrollo profesional, necesitamos indagar nuestra propia práctica en el sí de la comunidad comprometida con la mejora (Iranzo, 2009).

El curso consta de 10 sesiones presenciales de 3 horas de duración cada una y se ha desarrollado según la estructura siguiente:

SESIONES	CONTENIDOS
1ª	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción general a la identidad profesional y el proceso de inserción profesional con ejemplos y elementos de reflexión. - Presentación de modelos de diarios profesionales y autoinformes de profesorado novel. - Actividades de autoconocimiento y regulación emocional. - Dinámicas de grupo para ayudar al conocimiento y a la cohesión del grupo.
2ª	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de escritura y análisis de un diario profesional. - Detección de temas significativos para el estudio profesional. - Análisis colectivo de un caso de gestión de aula.
3ª-6ª	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis colectivo de casos prácticos de temáticas diversas y desarrollo de recursos profesionales pertinentes para cada caso: gestión de aula, tutoría, atención a la diversidad e interculturalidad, evaluación...
7ª-10ª	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición e intercambio de casos sobre la propia práctica, con el soporte de lecturas y materiales de referencia.

Como se ve, desde la 3ª sesión la actividad central se ha estructurado en torno al estudio de casos.

Esta actividad se inicia, tras actividades más simples de sensibilización hacia la reflexión, con la demanda de registrar información sobre una situación problemática o susceptible de mejora en el entorno próximo de trabajo de cada profesor/a novel que les ‘mueva’ a indagar. En este sentido se quiere facilitar la reflexión en torno a aspectos significativos sobre la propia práctica profesional y a la vez contrastar dicha reflexión con la opinión y análisis de otros compañeros.

<p><i>Dicha actividad consta de 6 fases:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recogida de datos a través de notas o vídeo. - Análisis y valoración profesional de las notas. - Contraste de la propia valoración con la valoración del tutor/a o de un profesor/a experimentado/a. - Análisis documental sobre el tema del caso. - Elaboración del caso. - Exposición y puesta en común del caso con los compañeros/as del curso de formación. - Conclusiones finales.

Las temáticas más trabajadas por el profesorado han sido las de gestión de aula, tutoría y atención a la diversidad y la interculturalidad. En menor grado han seleccionado aspectos de programación, evaluación, trabajo en equipo o desarrollo profesional, aunque sí que aparecían como temas secundarios.

En la tabla siguiente se muestra la secuencia global del proceso de diseño, desarrollo y evaluación seguidos, así como los ámbitos que se han trabajado:

<i>Tabla 1:</i> Secuencia formativa e investigadora general del estudio			
Secuencia	Acciones	Agentes implicados en la acción	Agentes más directamente implicados en la la indagación
1	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de las necesidades detectadas en ediciones anteriores. - Diseño del curso de formación 07-08 - Elaboración de cuestionario inicial y final 	- Grupo de formadores, técnicos de ICE, asesora externa	<ul style="list-style-type: none"> -Asesora -Coordinadora-formadora
2	- Recogida de información a través del cuestionario inicial en la primera sesión del curso	- Profesorado novel interino	<ul style="list-style-type: none"> - Formador/a de cada curso - Profesorado novel interino
3	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la información recogida en el cuestionario inicial. - Adaptación de la estructura de contenidos del curso según 	- Formador/a de cada curso	- Coordinadora y formadores

	necesidades detectadas.		
4	- Planificación y coordinación de las actividades de práctica reflexiva y aprendizaje cooperativo del grupo incorporadas como novedad en el curso 2007-2008.	- Coordinadora y Formador/a de cada curso - Asesora (sesión de formación con los formadores)	- Coordinadora y asesora
5	- Formación de profesores tutores de centro de los docentes interinos noveles, como actividad paralela y complementaria.	- Tutores designados por los centros	-Subgrupo especializado de formadores de profesorado novel. - Coordinadora
6	- Desarrollo de las sesiones de los cursos: 10 sesiones presenciales de 3 h. + 15 h. no presenciales. - Experimentación del 'estudio de caso' como actividad de práctica reflexiva por parte de cada profesor novel y la supervisión de su tutor de centro y formador de curso.	- Profesorado interino novel - Formadores/as	- Formador/a - Tutor de centro
7	- Elaboración del autoinforme sobre satisfacción acerca del funcionamiento del curso para observar puntos fuertes y débiles del mismo.	- Profesorado interino novel - Formadores/as	- Formador/a - Coordinadora - Asesora
8	- Intercambio de experiencias y de 'casos' con el grupo.	- Profesorado interino novel - Formadores/as	- Formador/a
9	- Evaluación final del curso mediante un cuestionario telemático final (profesorado en formación).	- Profesorado interino novel	- Formador/a - Coordinadora - Técnicos ICE
10	- Evaluación final del curso mediante un cuestionario telemático final, un cuestionario semiabierto y una sesión conjunta final (formadores)	- Grupo de formadores, coordinadora y técnicos ICE	- Técnicos ICE - Coordinadora
11	- Análisis de datos relevantes y establecimiento de conclusiones sobre el proceso.	- Técnicos ICE - Asesora - Coordinadora	- Asesora - Coordinadora

4.2.2 Diseño de la recogida de información indagación

a. Muestra

Aunque se parte de la muestra total del profesorado interino novel de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que ha realizado los cursos obligatorios para profesorado principiante “Comencem bé” en la demarcación de Tarragona durante el curso 2007-2008, nos limitamos a los resultados obtenidos en el análisis sobre el 75% del profesorado participante por falta de acceso a la información recogida por los formadores responsables (como se sabe, cada curso tiene un formador responsable de su desarrollo y funcionamiento).

La muestra analizada corresponde a un total de 7 cursos de Educación Secundaria y 18 cursos de Educación Infantil y Primaria. La conforman 210 profesores noveles de Educación Infantil y Primaria y de 89 profesores noveles de Educación Secundaria. Ese grupo ‘natural’ contiene internamente población diversa según criterios geográficos (centros de áreas rurales, semiurbanas y urbanas), de tamaño de sus claustros (pequeños, medianos y grandes), y de género, edad y de especialidades profesionales. No se ha realizado hasta ahora ningún análisis comparativo en relación a esa diversidad.

b. Recogida de información

Se han utilizado diferentes instrumentos para la recogida de datos en función de los objetivos y momentos del estudio. La descripción de dichos elementos instrumentos se presenta en la siguiente tabla:

<i>Tabla 2: Descripción de instrumentos de recogida de datos utilizados</i>			
<i>Momento</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Descripción</i>	<i>Informadores</i>
Inicial	Conclusiones de las <i>memorias y diarios de los profesores en formación de las ediciones anteriores (2005-2006 y 2006-2007)</i>	Actas que recogen la información resultante de los instrumentos estándar (ICE-URV) de evaluación. Los diarios pertenecen al grupo cuya formadora es la misma coordinadora del programa.	- Profesorado novel de ediciones anteriores - Formadores de profesorado novel de ediciones anteriores como responsables del tratamiento de la información correspondiente a sus cursos

	<p><i>Cuestionario de evaluación inicial (2007-2008) (Anexo 1)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Datos personales-profesionales. - Interés relativo a los bloques formativos propuestos por el programa de formación 'Comencem bé'. - Intereses propios-formulados de manera 'abierta'. - Autopercepción competencial en relación a los bloques formativos. - Preferencias respecto a cada bloque de contenidos. - Emociones asociadas a sus (primeras) experiencias laborales, puesto que han iniciado la docencia previamente a la formación. - Actividades formativas que demandan por considerarlas de mayor utilidad para su desarrollo profesional. 	<p>- Profesorado novel</p>
	<p><i>Autoinforme sobre los primeros meses de trabajo docente</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emociones asociadas a sus (primeras) experiencias laborales, puesto que han iniciado la docencia previamente a la formación, según los apartados: - primeras impresiones del centro (profesorado, espacios, alumnos, equipo directivo, ritmo de trabajo, funcionamiento del centro, etc.) - emociones experimentadas - aspectos sorprendentes - preocupaciones - motivaciones para 'hacerlo bien' - 'lo que no querrías olvidar de esta etapa' - 'el mejor consejo que te han dado y que tú darías a otro compañero/a novel' 	
<p>Central</p>	<p><i>Autoinforme: '¿Qué te está aportando esta formación?'</i></p>	<p>Instrumento valorativo abierto. Pretende detectar elementos valorados como formativos y que 'acompañan' el ejercicio profesional en la fase de inducción. Es un documento abierto con la única consigna de describir y valorar el desarrollo o funcionamiento general del curso hasta ese momento.</p>	<p>- Profesorado novel</p>

Final	<i>Cuestionario final de valoración del desarrollo del curso (Profesorado novel)</i> . Es un instrumento estándar de evaluación del ICE-URV siguiendo directrices del Departamento de Educación catalán	Cuestionario telemático con preguntas valorativas sobre el grado de satisfacción y consecución de determinados objetivos. Hay un apartado abierto para comentarios más cualitativos sobre el desarrollo de la actividad.	- Profesorado novel
	<i>Cuestionario final de valoración del desarrollo del curso (Formadores)</i>	Cuestionario de preguntas abiertas sobre diversos aspectos del desarrollo y funcionamiento del curso.	- Formadores de profesorado novel
	<i>Acta resumen de valoraciones</i>	Documento que recoge valoraciones contrastadas y debatidas en una sesión de trabajo por parte del grupo de formadores.	- Coordinadora y grupo de formadores de profesorado novel

4.3. Análisis de la información

A continuación presentamos la información más significativa extraída de algunos de los instrumentos anteriores.

4.3.1 Valoraciones sobre ediciones anteriores

Los contenidos más valorados por el profesorado novel interino en el desarrollo de las actividades formativas de los cursos 2005-2006 y 2006-2007 según sus formadores fueron los siguientes:

- El profesorado novel de *Educación Infantil y Primaria* valoraba especialmente la formación sobre los contenidos referidos a *gestión de aula, la tutoría, el desarrollo personal, normativa escolar, contenidos técnicos de programación y evaluación, la atención a la diversidad de alumnos* y otras cuestiones prácticas de funcionamiento que no estaban contempladas en la propuesta formativa (por ejemplo, la gestión de quejas con padres y madres) y otros que no dejaban de sorprender -por lo prosaico- como el uso técnico de la fotocopidora del centro, pero que, tenidos en cuenta, informan probablemente acerca de una 'zona' emocional de vulnerabilidad competencial.
- Por parte del profesorado novel de *Educación Secundaria* se valoraba igualmente el tratamiento de *la gestión de aula y la tutoría, y también la normativa*. En un segundo plano valoraban contenidos como el *desarrollo personal, la atención a la diversidad o el funcionamiento de centro*.

En cuanto a la percepción por parte de los formadores de los cursos anteriores se observó una mayor preparación en competencias técnicas (programación, evaluación, didáctica...) por parte del profesorado novel de Educación Infantil o Primaria que del de Educación Secundaria. Sin embargo se observó *en ambos casos un bajo nivel de competencias personales o de cultura profesional*. En este sentido, el grupo de formadores coincidió en la necesidad de desarrollar competencias emocionales de adaptación durante el primer año de inicio profesional independientemente de la etapa a la que el profesorado perteneciera.

Otra consideración a tener en cuenta es que los formadores señalaban que *los profesores noveles provenientes de centros que hubieran dispensado una buena acogida y un adecuado acompañamiento inicial, así como que hubieran dispuesto alguna figura para guiarles y orientarles, mostraban claramente mejores competencias y mejor desarrollo profesional inicial.*

Además, a través del análisis cualitativo de los *diarios personales* realizados por el grupo de 20 profesores noveles en cada una de las ediciones observadas asesorados directamente por la coordinadora que, como se sabe, también realizaba tareas de formadora, se han recogido datos que indicarían la existencia de dos fases emocionales diferenciadas referentes a los primeros meses de iniciación.

Una *primera fase emocional "de impacto"* que la mayoría de profesores noveles reconoce pasar la primera o primeras semanas (alrededor de los 3 primeros meses) en la que predominan emociones intensas de inseguridad, preocupación, soledad o adaptación y en bastantes casos se mezclan con otras emociones de ilusión o pasión igualmente intensas. Una *segunda fase emocional "de acomodación"* en la que poco a poco se va aceptando la nueva situación, pudiendo así regular mejor sus emociones y experimentar las propias competencias y logros aplicados a la resolución de problemáticas cotidianas. La menor o mayor duración de cada fase y el paso de la primera a la segunda tiene mucho que ver con las habilidades socioemocionales de los profesores noveles, el apoyo de un tutor o profesor de referencia y la cultura cooperativa y el clima del centro donde trabajan.

Otros datos a subrayar recogidos en los diarios de los principiantes tienen que ver con el tipo de relaciones con sus colegas del centro, aspecto importante a la hora de considerar la formulación de una cultura escolar en la que se prime la acogida de nuevos profesores, el intercambio de conocimiento y el aprendizaje cooperativo entre profesores de distintas etapas profesionales. *Algunos profesores noveles comentan conflictos surgidos a la hora de compartir o aportar ideas por encontrar una actitud de desconfianza y/o poco reconocimiento a su rol dentro del equipo pedagógico. Por otro lado, también 'se reconocen' un exceso de pasión o ímpetu en la presentación de nuevos planteamientos y/o en las propuestas constantes de cambios en los "esquemas cotidianos de actuación del centro".*

Este marco de reflexión de partida es el que nos llevó a analizar de manera más sistemática los intereses formativos del profesorado novel en formación y la percepción de sus propias competencias y, al mismo tiempo, incorporar estrategias de reflexión sobre la acción, e introducir elementos de desarrollo de competencias socioemocionales y de construcción conjunta de conocimiento docente en el proceso formativo.

4.3.2. Evaluación inicial

Consideramos la evaluación inicial como punto de partida para repensar un diseño más adecuado a las necesidades y problemáticas del profesorado novel en formación.

En el cuestionario de evaluación inicial se pide el grado de autopercepción de competencia relativo a los contenidos establecidos en el programa formativo que ofrece el Departamento de Educación y se reclama, además, la expresión 'abierta' acerca de qué contenidos se querrían tratar, así como con qué tipo de actividades; también se les pide relatar qué situaciones profesionales y emocionales les ha deparado su práctica hasta el momento de iniciar el programa de acompañamiento (Anexo 1). Se pretende, así, analizar la adecuación entre necesidades 'normativas' y necesidades expresadas.

Esta evaluación inicial sobre percepción de competencias y manifestación de necesidades formativas permitía así mismo,

- Analizar los estados emocionales manifestados por parte de los profesores interinos noveles.
- Acercarse diferencialmente a la percepción de dominio competencial y a los intereses según se tratase de docentes de educación Infantil y Primaria o de educación Secundaria.

El hecho de partir en esta evaluación inicial de los contenidos marcados por la administración educativa y aunque se incluyan apartados que permiten las respuestas abiertas parte de un sesgo informativo respecto a un diseño que partiera de preguntas totalmente abiertas. En el caso que nos ocupa existe, además, otro sesgo laboral no menos importante: el profesorado del programa es interino y será evaluado por la inspección según indicadores relacionados con esos bloques de contenidos para poder, si consigue una evaluación positiva, continuar en la bolsa de trabajo y/o presentarse a oposiciones con esa valoración como mérito.

En una primera tabla se muestran los bloques de contenidos seleccionados por el *Departament d'Educació de Catalunya* (comunes, según hemos observado, a los programas de inserción profesional en el ámbito europeo) sobre los que se ha medido el grado de competencia autopercibida por parte del profesorado novel:

Tabla 3. Bloques de contenidos/competencias de los cursos de formación del profesorado interino novel	
Número	Bloques de competencias
1	Preparación y programación de clases
2	Gestión de aula
3	Atención a la diversidad y la interculturalidad
4	Materiales curriculares
5	Trabajo con las TIC (Tecnologías de la información y comunicación)
6	Evaluación de alumnos
7	Tutoría
8	Trabajo en equipo
9	Organización y funcionamiento de centro
10	Desarrollo personal y profesional

En la tabla 4 presentamos los porcentajes de percepción de dominio competencial de los profesores interinos en el inicio de los cursos de formación sin diferenciar las etapas a las que pertenecen. *La primera observación a destacar es la predominancia de una percepción de falta de dominio de competencias en la mayoría de bloques.* Sólo hay dos bloques en los que más del 50% de profesorado novel presenta una *percepción de dominio positivo de competencias*, concretamente en los contenidos de *trabajo en equipo y preparación y*

programación de clases. Por otro lado los bloques en los que hay altos porcentajes (entre casi 75% y 60%) de percepción de falta de dominio en competencias son la tutoría, atención a la diversidad y la interculturalidad, gestión de aula y materiales curriculares. Otros bloques donde más del 50% manifiesta bajo dominio de competencias pero en menor grado que en los anteriores son trabajo con las TIC, desarrollo personal y profesional, evaluación de alumnos y organización y funcionamiento de centros.

BLOQUE / CONTENIDOS	PORCENTAJE/PERCEPCIÓN DOMINIO POSITIVO
8/ Trabajo en equipo	62,44
1/ Preparación y programación de clases	61,46
9/ Organización y funcionamiento de centro	47,3
6/Evaluación de alumnos	45,67
10/ Desarrollo personal y profesional	45,24
5/ Trabajo con las TIC	43,28
4/ Materiales curriculares	39,97
2/Gestión de aula	36,07
3/ Atención a la diversidad y la interculturalidad	30,61
7/Tutoría	25,11

Tabla 4: Percepción del dominio positivo competencial por parte del profesorado novel interino (Ed. Infantil, Ed. Primaria y Ed. Secundaria)

En la tabla 5 se puede observar que hay *mayor porcentaje de profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria que expresa percepción de dominio de competencias que el profesorado 'general' (no diferenciado por etapas) o el profesorado de Educación Secundaria* (tabla 6). El profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria manifiesta tener más competencias en los bloques de *trabajo en equipo, preparación y programación de clases, trabajo con las TIC y funcionamiento y organización de centros.* Por otra parte entre un 60% y 70 % de ese profesorado novel percibe que tiene poco dominio en *tutoría de alumnos, gestión de aula y atención a la diversidad y la interculturalidad.* Entre un 50% y un 60% también manifiesta *poco dominio de competencias en evaluación de alumnos, materiales curriculares y desarrollo personal y profesional.*

Datos profesorado: Educación infantil i primaria		Datos profesorado General	
Bloque/contenidos	Porcentaje/ Percepción dominio positivo	Bloque /contenidos	Porcentaje Percepción dominio positivo
8/ Trabajo en equipo	70,95	8/ Trabajo en equipo	62,44
1/ Preparación y programación de clases	60	1/ Preparación y programación de clases	61,46

5 /Trabajo con las TIC	52,86	9/ Organización y funcionamiento de centro	47,3
9/ Organización y funcionamiento de centro	51,9	6/Evaluación de alumnos	45,67
10/ Desarrollo personal y profesional	46,67	10/ Desarrollo personal y profesional	45,24
4/ Materiales curriculares	42,86	5/ Trabajo con las TIC	43,28
6/Evaluación de alumnos	41,9	4/ Materiales curriculares	39,97
3/ Atención a la diversidad y la interculturalidad	37,62	2/Gestión de aula	36,07
2/Gestión de aula	36,19	3/ Atención a la diversidad y la interculturalidad	30,61
7/tutoría	30	7/Tutoría	25,11

Tabla 5: Percepción del dominio positivo de competencias por parte del profesorado novel interino (Ed. Infantil y Ed. Primaria)

La tabla 6 recoge las percepciones del profesorado interino novel de Educación Secundaria. Como puede observarse *sólo hay dos bloques de contenidos en los que más del 50%, aunque sin superar el 63%, muestra una percepción de dominio positivo en competencias relacionadas con preparación y programación de clases y trabajo en equipo*. Los bloques competenciales con percepción de dominio más bajo en los profesores noveles de secundaria son los de *tutoría de alumnos y atención a la diversidad e interculturalidad*. Entre el 50% y el 67% reconoce tener poco dominio en trabajo con las TIC, gestión de aula, materiales curriculares, organización y funcionamiento de centros y desarrollo personal y profesional. *Coincide bastante con la percepción global aunque es más baja en casi todos los bloques a excepción de la evaluación de alumnos*.

Datos profesorado: Educación infantil i primaria		Datos profesorado General	
Bloque/contenidos	Porcentaje/ Percepción dominio positivo	Bloque/contenidos	Porcentaje/ Percepción dominio positivo
1/ Preparación y programación de clases	62,92	8/ Trabajo en equipo	62,44
8/ Trabajo en equipo	53,93	1/ Preparación y programación de clases	61,46
6/Evaluación de alumnos	49,44	9/ Organización y funcionamiento de centro	47,3
10/ Desarrollo personal y profesional	43,62	6/Evaluación de alumnos	45,67
9/ Organización y funcionamiento de centro	42,7	10/ Desarrollo personal y profesional	45,24

4/ Materiales curriculares	37,08	5/ Trabajo con las TIC	43,28
2/Gestión de aula	35,96	4/ Materiales curriculares	39,97
5/ Trabajo con las TIC	33,71	2/Gestión de aula	36,07
3/ Atención a la diversidad y la interculturalidad	23,6	3/ Atención a la diversidad y la interculturalidad	30,61
7/Tutoría	20,22	7/Tutoría	25,11

Tabla 6: Percepción del dominio positivo competencial por parte del profesorado novel interino (Ed. Secundaria)

Se han recogido también intereses específicos relacionados con los mismos bloques de contenidos que presentamos a continuación:

<i>Bloque</i>	<i>Intereses manifestados</i>
Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones del tutor/a - Dinámica de grupos - Guía para desarrollar la “clase de tutoría” - Guía de cómo llevar a cabo entrevistas con los padres o familiares - Materiales o temas de “tutoría”
Atención a la diversidad e interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Atención de alumnos nuevos - Atención de alumnos de diferentes culturas, religiones... - Adaptaciones curriculares - Materiales específicos - Estrategias de aprendizaje de diferentes ritmos/niveles
Gestión de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias metodológicas específicas de cada etapa - Estrategias para captar atención - Estrategias de motivación - Estrategias para potenciar un buen clima de aprendizaje - Gestión de conflictos - Organización de espacios en el aula - Trabajo cooperativo
Materiales curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales innovadores - Materiales alternativos a los libros - Materiales adaptados - Fuentes para encontrar materiales - Materiales para la diversidad
Otros	

Tabla 7: Intereses manifestados por el profesorado novel en los bloques de contenidos con baja autopercepción en competencias

Otros bloques de contenidos específicos en los que expresan tener poco dominio competencial (entre el 50% y el 60 % del profesorado novel) son los que se muestran en la tabla 8.

<i>Bloque</i>	<i>Intereses manifestados</i>
Trabajo con las TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos existentes - Cómo trabajar en el aula dichos recursos - Funcionamiento pizarra digital y otras tecnologías
Desarrollo personal y profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de autoestima profesional - Desarrollo de competencias socioemocionales (empatía, asertividad, autocontrol...) - Derechos y deberes de los maestros - Posibilidades de carrera profesional
Evaluación de alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología de la evaluación - Criterios de evaluación - Modelos de instrumentos - Autoevaluación
Organización y funcionamiento de centro	<ul style="list-style-type: none"> - Normativa de funcionamiento y organización de centro - Cuestiones prácticas de funcionamiento de órganos de gestión
Otros	

Tabla 8: Intereses manifestados por el profesorado novel en otros bloques de contenidos con baja autopercepción en competencias

Concluiremos acerca de la pertinencia de lo que los profesores noveles perciben como importante para tener 'dominio' profesional de sus funciones docentes.

El cuestionario inicial recogía también a nivel cualitativo estados emocionales asociados a sus primeras experiencias docentes previas a la formación (pregunta 3) y necesidades formativas, recogidos a través de la preguntas (pregunta 2c.) en la que se pedía que se describieran las emociones, las experiencias, los problemas y situaciones relevantes durante las primeras semanas de inicio de su actividad profesional. Se apuntan los siguientes datos significativos:

- Los *estados emocionales reconocidos por el profesorado novel* han sido diversos pero en su mayor parte corresponden a emociones o sentimientos de malestar. En menor proporción expresan una mezcla de emociones y finalmente muy pocos casos describen sentimientos y emociones de bienestar.
- Entre los sentimientos de malestar más comunes expresados están los de inseguridad, miedo, estrés, pérdida de una situación 'segura', saturación, desorientación, soledad o incompetencia; en menor grado otros como improvisación, insatisfacción, preocupación, angustia, ansiedad, disgusto, incomunicación, incertidumbre, agobio...

- Entre las emociones y los sentimientos de bienestar se encuentran los de realización, ilusión, alegría, satisfacción o aceptación.
- Otro aspecto a añadir es la *descripción del proceso emocional seguido* a lo largo de los primeros meses de inicio de ejercitación profesional. En un primer momento las emociones son muy intensas mayoritariamente de malestar y en algunos casos de mucha pasión y, posteriormente, si ha habido una buena acogida y acompañamiento por parte de algún tutor o profesor experimentado, el estado emocional se va equilibrando hacia más seguridad y bienestar emocional. En este sentido se diferenciarían, coincidiendo con la información previamente aportada relativa a ediciones anteriores, dos fases emocionales durante este periodo inicial de profesión (impacto y acomodación).

Así mismo en el cuestionario inicial se pregunta (pregunta abierta 2.c.) qué tipo de actividades esperan que sean desarrolladas en el curso para desarrollar las competencias de los diferentes bloques del curso. Se han ordenado según la mayor a menor proporción en que han sido citadas:

- Intercambio y debate de vivencias, experiencias y situaciones profesionales iniciales.
- Reflexión sobre la propia práctica y búsqueda conjunta de alternativas de respuesta para posibles problemas.
- Estudio de casos sobre problemas diarios.
- Exposición y comentario de dudas con expertos o con profesores más experimentados.
- Entrenamiento en habilidades de regulación emocional para gestionar estados emocionales de malestar.

4.3.3 Cuestionario final (profesorado novel)

En relación al análisis del cuestionario telemático final (mayo 2007-2008) en el que se valora el desarrollo y funcionamiento del curso cabe destacar los siguientes aspectos:

- La mayoría de objetivos planteados en el curso han sido valorados entre los niveles 3, 4 y 5 (en una escala del 1 al 5), es decir de medio-alto a muy alto, por un 75% del profesorado, cosa que apunta hacia que *el curso ha sido valorado como útil*. Cabe destacar la valoración alta que se ha obtenido en el ítem que evalúa la *adecuación de objetivos a las necesidades formativas*. También se puede subrayar la *adecuación de contenidos y estrategias metodológicas* valorada entre 3, 4 y 5 (niveles medio-alto-muy alto) por un 80% de los profesores interinos noveles.
- *Los aspectos mejor valorados han sido el intercambio de experiencias entre el grupo de profesores noveles y con los profesores experimentados y los tutores por un lado, y la reflexión individual de carácter personal y profesional por otro lado, gracias a las actividades de práctica reflexiva desarrolladas.*
- Han sido también altas la valoración del *dominio del formador/a, la capacidad de comunicación del mismo y el ambiente de trabajo* en la mayoría de cursos llevados a cabo durante la edición 2007-2008.
- Finalmente, la valoración global de los cursos por parte de todo el profesorado novel interino asistente ha sido de alta y muy alta por parte de un 78,9% de los participantes.

Valoraciones cualitativas a tener en cuenta son la unanimidad en la importancia de *compartir e intercambiar con otros profesores interinos noveles el aprendizaje de estrategias para la práctica reflexiva, el papel del formador/a como mentor y acompañante emocional o guía personalizado, y como facilitador de un buen ambiente de aprendizaje y colaboración.* Otras cuestiones planteadas han sido la idea de *“abrir el temario oficial del curso” y permitir añadir temas de interés de los profesores noveles.*

En relación al apartado anterior se ha subrayado el papel pedagógico de la *actividad de práctica reflexiva* ('Estudio de caso') semipresencial que pretendía desarrollar algunas competencias profesionales con la colaboración del tutor asignado en el centro escolar.

5. Conclusiones y consideraciones

La aportación más relevante en relación a la *dimensión de destrezas, competencias y conocimientos* planteada por Vonk (1995) es que 'validamos' la necesidad de formación al menos durante el primer año de trabajo del profesorado novel ya que una gran mayoría expresa percepciones de bajo dominio competencial, cosa que puede afectar la calidad del desarrollo de la función docente.

Entre un 75% y un 60% del profesorado expresa una autopercepción de *bajo dominio competencial, sobre todo en referencia a la tutoría, la atención a la diversidad y la interculturalidad, la gestión de aula y los materiales curriculares,* aspectos todos de gran relevancia y que nos llevan a aconsejar tenerlos en cuenta en la planificación de contenidos en la formación de profesorado novel.

Cuando se recogen intereses específicos asociados a estos temas genéricos, hemos convenido que *reflejan criterios ‘cabales’ por parte del profesorado novel y que la formación debería atenderlos.*

En segundo lugar cabe mencionar que se detectan algunas *diferencias significativas en la autopercepción de competencias entre el profesorado novel de Educación Infantil y Primaria y el profesorado de Educación Secundaria,* cosa que, además de remitir a la formación inicial para la docencia de estos dos colectivos, debería tenerse en cuenta también en su formación de primer año ya que *el profesorado de educación infantil y primaria denota esquemas profesionales más paidocéntricos mientras que el profesorado de educación secundaria los muestra más academicistas:* los intereses y necesidades, así como las observaciones manifestados en los cuestionarios de evaluación inicial y los diarios, lo pondrían de manifiesto.

Aspecto	INFANTIL Y PRIMARIA	SECUNDARIA
Percepción de dominio de competencias profesionales.	Mayor percepción de dominio de competencias profesionales.	Baja percepción de dominio competencial de una gran mayoría del profesorado.
Competencias con dominio positivo por parte de 50% o más del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Programación y preparación de clases - Trabajo con las TIC 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Programación y preparación de clases

	- Organización y gestión de centros	
Competencias con falta dominio por parte de 50% o más del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoría - Gestión de aula - Atención a la diversidad y la interculturalidad - Evaluación de alumnos - Desarrollo personal y profesional - Materiales curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoría - Gestión de aula - Atención a la diversidad y la interculturalidad - Evaluación de alumnos - Desarrollo personal y profesional - Materiales curriculares - Trabajo con las TIC - Organización y gestión de centros
Intereses diferenciales manifestados en los cursos de formación de primer año de profesorado novel	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de espacios de aula y aprendizaje cooperativo. - Dinámicas de grupo - Autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Clases de "tutoría" - Modelos de instrumentos de evaluación
Otros	El papel del tutor/a de centro asociado a la formación es más efectivo.	El papel del tutor/a de centro asociado a la formación es poco o menos efectivo.

Tabla 9: Aspectos diferenciales mostrados por el profesorado novel interino de educación infantil y primaria y el de educación secundaria

Como se ve, cuando los profesores de esas diferentes etapas educativas son preguntados por los bloques competenciales planteados por el programa formativo, no aparecen grandes diferencias entre ellos, diferencias que sí se manifiestan cuando las preguntas son de carácter más abierto. Dos inferencias asociadas a ello:

- la importancia de ‘afinar’ la fase de detección de necesidades con instrumentos abiertos en los que el profesorado novel deba ‘expresar’ personalmente sus preferencias.
- más allá del bagaje competencial que se tenga en esos momentos, una especie de ‘horror vacuo’ propio de la inseguridad puede promover una ‘negación’ del bagaje profesional que, seguro, aflora una vez pasado ese momento. Posiblemente la percepción posterior de los profesores de primaria y secundaria tiene características diferentes: debería analizarse este factor con más profundidad.

En la *dimensión personal*, analizada cualitativamente, se constata un proceso de malestar emocional por el que pasan la mayoría de profesores noveles y del que se destacan principalmente los estados emocionales de “inseguridad”, “soledad”, “miedo” o “desorientación” muy asociados a esa baja autopercepción de las propias competencias en una primera fase emocional “de impacto”. Sería conveniente, por ello, incluir en los programas de formación del profesorado novel competencias socioemocionales entre las cuales destacaríamos:

- Tomar conciencia de las situaciones estresantes, difíciles... que producen las emociones de malestar.

- Gestionar y regular las emociones de malestar.
- Detectar los pensamientos que acompañan las emociones de malestar y generar nuevos pensamientos enfocados hacia la solución de los problemas.
- Compartir estrategias socioemocionales que ayuden a mejorar las situaciones específicas profesionales.

Se apunta, también en esta línea, que la 'actividad de práctica reflexiva' desarrollada ('estudio de caso') permitió recoger situaciones problemáticas de los propios contextos de trabajo, compartirlas y reelaborarlas con el soporte de la teoría recogida en los módulos de contenidos, el seguimiento de los formadores, la tutorización de los mentores en sus centros, y la colegialidad de sus compañeros iguales del grupo de formación.

Así se validaría como un recurso muy útil y bien valorado por parte del profesorado novel para iniciar dinámicas de reflexión y mentorazgo profesional tanto en las sesiones de formación como en el centro. Además, el poner en común los casos dentro del curso de formación ha hecho posible conocer de forma funcional muchos recursos necesarios ante problemáticas comunes durante el primer año profesional.

En este sentido y asociado en gran parte a que las dinámicas reflexivas desarrolladas, los profesores principiantes han dado mucho valor al '*grupo de iguales*' en el *si de la formación* dado que los constituyó como un grupo de apoyo profesional que les daba soporte emocional, comprensión sobre su realidad y pautas de actuación: sentir, pensar y actuar profesionalmente a nivel individual, estaba de esa manera conectado con un nivel colectivo que ayudaba a superar las dificultades propias de la fase de inserción profesional.

Surge con fuerza la idea de que *la tutoría o mentorazgo a establecer en el contexto de los centros educativos debería consistir en un máximo apoyo durante el primer trimestre y un seguimiento individualizado el resto del primer año/curso escolar*. Actualmente el único tutor con el que cuentan estos profesores en los centros son los que designa el director para "ayudar a superar positivamente una evaluación al final del curso", asociada a que la inspección examina su labor para considerarlos aptos de cara a las oposiciones a la función pública docente.

La *dimensión contextual* hace referencia a la necesidad de tomarse en serio la figura del mentor y del grupo de discusión profesional en los centros de acogida del profesorado novel. Es fundamental promover la cultura escolar colaborativa porque puede condicionar el aprendizaje profesional de un determinado estilo profesional. En esta línea cabría fomentar espacios de intercambio formal y no formal de competencias y actitudes profesionales entre profesorado experimentado y novel. Dicho intercambio podría ser rico en dos sentidos. Por un lado el profesorado novel puede 'requerir' de los profesores experimentados una actitud de ilusión y "reenamoramiento" profesional y por otro lado el profesorado con más años trabajados puede aportar su experiencia y seguridad, al tiempo, como apuntamos, que desarrolla funciones más acordes con su pericia profesional experta y articula de forma más coherente su ciclo de carrera.

Finalizamos sintetizando algunas consideraciones a tener en cuenta en torno al *diseño de los cursos para profesorado novel*:

En relación a los contenidos:

- Para adaptarse a las necesidades reales manifestadas por el profesorado novel sería necesaria una estructura flexible en la que se priorizaran aquellos contenidos relacionados con situaciones problemáticas cercanas dentro de un marco de referencia general de contenidos.
- Sería conveniente, además, añadir información y entrenamiento en competencias socioemocionales para gestionar estados iniciales de malestar emocional.

En relación a las estrategias metodológicas:

- Para la formación para la inserción profesional, es del todo conveniente realizar actividades guiadas de reflexión sobre la propia práctica, por ejemplo, como estudio de casos, en los que se pueda recoger tanto la descripción de escenarios y contextos, como las argumentaciones sobre los motivos y razones de actuación, los sentimientos asociados, aproximándose, así, al autoconcepto profesional 'en construcción'.
- Es indudable la potencia del apoyo del grupo de iguales liderado por formadores que establezcan dinámicas reflexivas y colaborativas.
- Cabe subrayar la importancia de generar momentos de atención individual (tutorías) para encontrar respuestas a problemas y situaciones específicas de cada profesor novel.
- Así mismo es esencial potenciar un clima de intercambio y acogida, una especie de "cojín emocional" que potencie los valores y habilidades de cooperación como estrategia de apoyo.
- Para el desarrollo de aspectos emocionales del programa es útil la elaboración de diarios y autoinformes. Los elementos-guía de estos últimos han orientado el autoconocimiento de esquemas personales en situaciones profesionales como:
 - o primeras impresiones del centro (compañeros, equipo directivo, alumnado, organización, espacios, ritmo de trabajo...),
 - o emociones experimentadas de manera regular,
 - o mayor sorpresa,
 - o preocupaciones,
 - o motivaciones,
 - o elementos estresores / elementos estimulantes
 - o 'el mejor consejo que has recibido'
 - o 'el mejor consejo que tú darías a otro profesor novel'...

En relación al perfil del formador/a:

- Entre las características esenciales detectadas para ayudar, acompañar o formar al profesor interino novel cabría destacar un 'perfil' de persona:
 - o Experta en temas de gestión de aula, tutoría, atención a la diversidad.
 - o Hábil en empatía y apoyo emocional
 - o Buen modelo de gestión emocional
 - o Positiva ante la resolución de problemas
 - o Amante de su profesión

Una aportación de este estudio es que en el diseño del curso 2008-2009 los contenidos se incardinan en torno de 'estudio de casos': éstos serán el eje de la actividad de los grupos de profesores noveles y el contenido de los módulos previstos por el Departament d'Educació será material de soporte teórico al que recurrir en la resolución de los mismos.

Se pretende con ello ofrecer alternativas formativas al tradicional aprendizaje acrítico por modelaje todavía propio de la formación inicial y de muchos contextos de trabajo para evolucionar hacia *una ética de las intencionalidades educativas* que atienda mejor a las condiciones de desarrollo en la práctica y *se aleje de la ética modélica* que tanto daña la

profesión docente: permitir que nuestras prácticas sean más 'confesables', más gozosamente compartibles y más centradas en la reflexión conjunta que las dota de sentido.

La inducción como metodología para la formación en una etapa de inducción: inducción para la inducción.

Referencias bibliográficas

- Arends, R. I., Rigazio-Digilio, A. J. (2000). [Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice](#). Paper presented at *The Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC)* (July 2000).
- Auton, S., et. al. (2002). Induction program for beginners benefits veteran teachers, too. *Journal of Staff Development*, 23 (4)
- Bolívar, A. (2005). 'Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas.' *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 9 (2), www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf
- Cochram-Smith, M. y Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro. pp.: 65-79.
- Iranzo, P. (2009). *Innovando en Educación. Formarse para cambiar: un viaje personal*. Barcelona: Erasmus-Ediciones (El Cobre)
- Marcelo, C (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 19. Formación docente <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a03.htm> (última consulta 27-4-2008)
- Marcelo, C (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. *Educar* 30, 40-43
- [Orland-Barak, L., Yinon, H.](#) (2007). When Theory Meets Practice: What Student Teachers Learn from Guided Reflection on Their Own Classroom Discourse? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23 (6), 957-969
- Shulman, L. E. (2005). 'Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma'. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 9 (2). www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf
- Vonk, J. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions. Paper presented at *AERA*, S. Francisco

Anexo 1.

PROGRAMA "COMENCEM BÉ" PER A PROFESSORAT INTERÍ
ICE-URV. TARRAGONA I TERRES DE L'EBRE. CURS 2007-2008
Activitats d'avaluació inicial:

1. Dades inicials:
 - a. Sexe:
 - b. Edat:
 - c. Etapa:
 - d. Especialitat
 - e. Primera feina en educació?
 - e. Tipus de centre (n. total plantilla, entorn...):

2.a. Marca amb una creu *el grau d'interès* en relació als següents temes per al desenvolupament de la teva tasca professional: (0 correspon al grau mínim i 3 al grau màxim). Assenyala amb un + o un - *el grau de competència* que consideres tenir en relació a aquests temes:

BLOC		1	3	+	-
Preparació i programació de les classes					
Estratègies per a la gestió a l'aula					
Atenció a la diversitat i a la interculturalitat					
Materials curriculars					
Treball amb TIC. Recursos disponibles					
Avaluació d'alumnes					
Tutoria					
Treball en equip					
Vida als centres					
Educació emocional i desenvolupament personal					

2.b. Escriu en la columna corresponent els *aspectes que necessites treballar* per millorar la teva competència en cada bloc.

BLOC	Continguts que t'interessaria tractar especialment
Preparació i programació de les classes	
Estratègies per a la gestió a l'aula	
Atenció a la diversitat i a la interculturalitat	
Materials curriculars	
Treball amb TIC. Recursos disponibles	
Avaluació d'alumnes	
Tutoria	
Treball en equip	
Vida als centres	
Educació emocional i desenvolupament personal	

2.c. Escriu quins *aprenentatges* esperes que t'aporti aquest curs "Comencem bé". Explica també quines activitats formatives consideres més adequades i útils per a desenvolupar les competències dels diferents bloc del curs.

3. Pensa en aquests primers mesos d'inici de la teva tasca professional. Descriu *les emocions, les experiències, els problemes i situacions que creus rellevants* com a font de debat o reflexió sobre la pròpia pràctica.