



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 26/08/2008

Fecha de aceptación 12/12/2008

LOS COMIENZOS EN LA DOCENCIA: UN PROFESORADO CON BUENOS PRINCIPIOS

The early stages in teaching: teachers with good principles



Carlos Marcelo

Universidad de Sevilla

E-mail: marcelo@us.es

Resumen

Los profesores, en su proceso de aprendizaje, pasan por diferentes etapas. De todas estas fases la que más nos interesa en este artículo es la que se inicia con los primeros contactos con la realidad de la escuela, asumiendo el papel profesional reservado a los docentes. La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Los programas de inserción profesional para los profesores principiantes son una verdadera alternativa para favorecer que los primeros años como docentes no sean años frustrantes. a lo que hemos denominado "aterriza como puedas".

Palabras claves: Profesorado principiante, programas de inserción, mentor, desarrollo profesional

Abstract

The teachers in their learning process, go through different stages. Of all these phases which we are most interested in this article is the one that begins with the first contacts with the reality of the school, assuming the role reserved for vocational teachers. Teacher induction is the time period covering the early years, in which teachers have to make the transition from students to teachers. It is a period of tension and intensive learning contexts and generally unknown during which the novice teachers should acquire professional knowledge in addition to ensuring a certain balance. Induction programs for novice teachers are a real alternative to further that the first years as teachers are not frustrating years

Keywords: Beginning teacher, induction programs mentor, professional development

1. Introducción: Los profesores cuentan

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

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

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

Recientes informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Ya el mismo título de informe que la OCDE ha publicado recientemente nos llama la atención: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers (OCDE, 2005b)*. Se afirma en el título que los profesores cuentan, importan para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos. Se afirma en este informe que:

"Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo" (p. 12).

Este informe viene a mostrar la preocupación internacional en relación con el profesorado, con las formas de hacer de la docencia una profesión atractiva, con cómo mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de su carrera.

Más recientemente, el documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, que se está celebrando en estos momentos en Buenos Aires, se viene a afirmar que "los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región" (p. 49).

Paralelamente al estudio de la OCDE, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (A.E.R.A.) ha hecho público el informe que intenta resumir los resultados de la investigación sobre la formación del profesorado, así como hacer propuestas de política educativa acordes con estos resultados. Se afirma que: *“en toda la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela”* (Cochran-Smith & Fries, 2005, p. 40). En la misma línea, (Darling-Hammond, 2001b) venía afirmar que el aprendizaje de los alumnos *“depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer”*.

Si el papel del profesorado sigue siendo crucial, a pesar del amplio desarrollo de los recursos tecnológicos disponibles hoy en día, resulta fundamental plantearnos de nuevo de qué manera conseguimos que el profesorado se siga enamorando de su profesión y siga contribuyendo al desarrollo de sus escuelas y de los alumnos. Para responder a estas preguntas no partimos de cero. Cómo se aprende a enseñar ha sido una constante en la preocupación de los investigadores educativos en las últimas décadas. Cientos de investigaciones y decenas de revisiones se han llevado a cabo para intentar comprender este proceso. Tanto en el tercer (Wittrock, 1986) como en el cuarto *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001) encontramos capítulos en los que se revisa y sintetiza el conocimiento sobre los profesores, su formación y desarrollo. Igualmente en los *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, 1990; Sikula, 1996), pasando por el *International Handbook of Teachers and Teaching* (Biddle, 1998), el *International Handbook of Educational Change* (Hargreaves, Lieberman, Goodson, & Hopkins, 1998), o el *Handbook of Educational Psychology* (Berliner & Calfee, 1996) se aborda de manera más o menos amplia la investigación sobre el aprendizaje de los profesores. Estos libros, así como revisiones más recientes, aparecidas en revistas especializadas, como la de Wilson & Berne (1999), Feiman-Nemser (2001), Putnam y Borko (1998), Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998) o Zeichner (1999) y Cochran-Smith y Zeichner (2005) nos permiten configurar un panorama bastante actualizado respecto al conocimiento acumulado sobre el proceso de aprender a enseñar, así como de sus luces y sombras. A partir de estas amplias revisiones uno puede situarse y encontrar conocimiento acumulado suficiente para poder empezar a dar respuesta a la pregunta ¿cómo se aprende a enseñar? Dado que no puede ser intención de éste que escribe resumir lo que en centenares de páginas, otros investigadores ya han revisado, y debido a la concreción necesaria del informe que se nos ha solicitado, vamos a centrarnos en uno de las etapas más importantes pero también más desatendidas del proceso de aprender a enseñar: el periodo de inserción profesional.

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

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

La formación inicial del profesorado ha sido objetivo de múltiples estudios e investigaciones (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 (Feiman-Nemser, 2001) están haciendo que ciertas voces críticas propongan reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza. Es el caso del reciente informe de la OCDE al que ya hemos hecho referencia anteriormente. En concreto, se afirma que

“Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores...Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial” (OCDE, 2005a, 13).

Frente a estas propuestas, viene bien recordar el excelente artículo escrito por David Berliner (2000) en el que refuta una docena de críticas que habitualmente se hacen a la formación inicial del profesorado (que para enseñar basta con saber la materia, que enseñar es fácil, que los formadores de profesores viven en una torre de marfil, que los cursos de metodología y didáctica son asignaturas blandas, que en la enseñanza no hay principios generales válidos, etc. Críticas, desde el punto de vista del autor, interesadas y con una visión bastante estrecha de la contribución que la formación inicial tiene en la calidad del profesorado. Dice Berliner: “*creo que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprende a enseñar, desde la formación inicial, la inserción a la formación continua*” (p. 370). En este proceso la formación inicial juega un papel importante y no baladí o sustituible como algunos grupos o instituciones están sugiriendo.

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

Existe un prolongado debate en relación a la caracterización de la docencia como profesión. Una de las claves de este debate se refiere a la forma como la propia profesión cuida o no la inserción de los nuevos miembros. Darling-Hammond et al. plantean al respecto que

“En otras profesiones, los principiantes continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la atenta mirada de profesionales con más conocimiento y experiencia. Al mismo tiempo, los principiantes aportan sus conocimientos ya que traen las últimas investigaciones y perspectivas teóricas que se ven contrastadas en la práctica donde se comparten y comprueban por parte de los principiantes y de los veteranos. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo utópico. Tradicionalmente se espera de los nuevos profesores que sobrevivan o abandonen con poco apoyo y orientación” (1999, 216) .

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

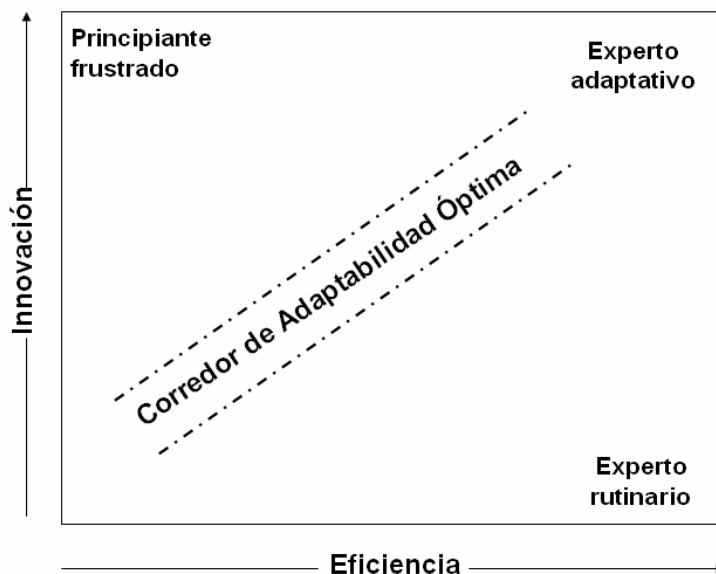
1.2. Llegar a ser un profesor adaptativo

En relación a este aspecto, las investigaciones han buscado establecer diferencias entre profesores en función de la edad, así como de lo que se ha denominado "expertise". Y esta evolución, salvo en casos excepcionales, se ha comenzado a analizar a partir del primer año de experiencia docente. Por una parte tenemos aquellos estudios que intentan comprender el proceso de convertirse en experto, y por otro aquellos estudios que analizan qué hacen y qué caracteriza a los profesores expertos. Dentro de estos estudios ha sido clásico el contraste entre los profesores expertos y principiantes. Hay que señalar que cuando hablamos del profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un "*elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante*" (Bereiter & Scardamalia, 1986, 10). Así, la competencia profesional del profesor experto no se consigue a través del mero transcurrir de los años. No es totalmente cierto, como señala Berliner, que la simple experiencia sea el mejor profesor. Si no se reflexiona sobre la conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y conducta experta (Berliner, 1986).

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

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

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



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

2. Los problemas de los profesores principiantes

La inserción profesional en la enseñanza, como venimos comentando, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es éste el concepto de inserción que asume Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en éste ámbito:

"definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores" (1996, 115)

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

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

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

Ya resulta clásico el trabajo desarrollado por Simon Veenman (1984) quien popularizó el concepto de "choque con la realidad" para referirse a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje -del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos-, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado "choque con la realidad". Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional. Valli (1992) plantea que son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza, los problemas que más amenazan a los profesores principiantes. En una revisión más reciente Britton et al (1999) y Serpell (2000) confirman que los problemas encontrados por Veenman siguen siendo actuales: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente.

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

Pero la realidad cotidiana del profesorado principiante nos indica que muchos profesores abandonan y lo hacen por estar insatisfechos con su trabajo debido a los bajos salarios, problemas de disciplina con los alumnos, falta de apoyo, y pocas oportunidades para participar en la toma de decisiones. Decía Cochran-Smith que "*Para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los profesores necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje*

profesional en lugar de hacerlo de forma aislada" (M Cochran-Smith, 2004, 391). Ahondando en las causas, la Nacional Comisión on Teaching and America's Future (1996) estableció cinco razones por las cuales los profesores abandonan la docencia:

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

2.1. Los profesores principiantes y la cultura profesional

El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. Sabar (2004) hace el símil entre los procesos de socialización del profesor principiante y de los inmigrantes. Al igual que los inmigrantes se desplazan a un país cuya lengua normalmente no conocen, así como su cultura y normas de funcionamiento, así

"el profesor principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos. En este sentido los profesores principiantes parecen recordar a los inmigrantes que abandonan una cultura familiar para moverse a un lugar atractivo y a la vez repelente" (Collis & Winnips, 2006).

Otros investigadores que han revisado el periodo de inserción, así como los programas que se han puesto en marcha, han sido Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998). Después de su revisión concluyen ha habido mucha investigación sobre el primer año de enseñanza, confirmándose la visión ampliamente extendida de que este año supone un choque cultural para los profesores principiantes, especialmente para los que están peor preparados. Un aspecto negativo que señalan los autores es el siguiente:

"encontramos una población homogénea de profesores principiantes intentando aprender a enseñar a una población heterogénea de alumnos en las escuelas. También encontramos muchos programas que tiene muy poco efecto sobre las creencias fuertemente asentadas acerca de la enseñanza que los profesores traen a sus programas de formación. Tales programas frecuentemente parecen tener propósitos cruzados con las experiencias que los profesores en formación se encuentran durante sus prácticas de enseñanza y su primer año como docentes" (p. 159).

Estos programas sólo cumplen una función burocrática pero no contribuyen a crear una identidad profesional en los docentes.

En este proceso de inserción en una nueva cultura (en muchos casos no tan nueva ya que algunos aspectos resultan reconocibles debido a las miles de horas de *aprendizaje por observación* como alumno), los profesores principiantes abandonan conocimientos adquiridos

en su formación inicial. En un informe sobre la formación del profesorado en Europa, Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, (2000) concluyen que muchos aspectos positivos de la formación inicial del profesorado se pierden cuando los profesores principiantes llegan a las escuelas. Afirman que

“Aunque esta pérdida de competencia significa una pérdida de recursos individuales y públicos, no ha llevado aun a un esfuerzo sistemático en la mayor parte de los estados miembros de la Unión Europea. Además, la mayoría de las escuelas en toda Europa aun no han desarrollado una “cultura de la inserción” para los profesores principiantes” (p. 54).

2.2. ¿Qué ocurre cuando los profesores principiantes desertan?

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

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

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

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

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

¿Qué podríamos pensar de una profesión que deja para los nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles? Algo así ocurre en la enseñanza. En general se ha venido reservando a los profesores principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que los profesores con más experiencia han desechado. Pero esta realidad empieza a cambiar sobre todo motivada por las causas que anteriormente hemos expuesto y que tienen que ver con el diagnóstico hecho por los informes internacionales que muestran que o cuidamos los primeros años de enseñanza o tendremos que replantear la función de la escuela en nuestra sociedad. El informe de la OCDE al que me he referido a lo largo de este trabajo lo deja claro cuando afirma:

“Incluso en los países que no tienen problemas para incorporar a profesores, la falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un costo a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los profesores principiantes con la enseñanza” (OCDE, 2005a, 117).

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

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

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 si ser remunerado	Requiere la participación y proporciona adecuado tiempo remunerado
Diseño del programa	Utiliza un limitado número de personal de apoyo y actividades para la inserción	Planifica un sistema de inserción que implica un conjunto de actividades y recursos complementarios
Inserción como una fase de transición	Entiende la inserción como una fase aislada, sin atención explícita al conocimiento previo de los profesores o a su desarrollo futuro	Considera la influencia de la formación del profesorado y el desarrollo profesional en diseño del programa de inserción
Condiciones iniciales del profesorado	Se presta poca atención a las condiciones iniciales del profesor	Se presta atención a los cursos que se le asignan a los profesores principiantes, a los alumnos, las actividades no docentes
Nivel de esfuerzo	Invierte poco esfuerzo en 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 múltiples y complementarios recursos
Condiciones para los principiantes y el personal de apoyo	Normalmente atienden las condiciones de aprendizaje de los profesores principiantes	También proporcionan buenas condiciones y formación para el personal de apoyo
Actividades	Utiliza pocos tipos de actividades de inserción	Utiliza un conjunto articulado y variado de actividades

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

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

- Los profesores principiantes llegan al aula con preconcepciones acerca de cómo funciona el mundo y la enseñanza. Estas preconcepciones, desarrolladas a través de los que se ha denominado “aprendizaje de observación”, condiciona lo que aprenden. Si no se tiene en cuenta esta orientación inicial, es posible que fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información, o puede que las asuman con un propósito sólo de evaluación
- Para desarrollar competencia en una determinada área los profesores deben de: tener una profunda fundamentación de conocimiento teórico; comprender hechos e ideas en el contexto de ese marco conceptual; organizar el conocimiento de forma que se facilite su recuperación y acción.

- Un enfoque de instrucción metacognitivo puede ayudar a los profesores a aprender a tomar control sobre su propio aprendizaje, proporcionándoles herramientas para analizar sucesos y situaciones que les permitan comprender y manejar situaciones complejas en la vida del aula.

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

¿Cómo pues, podemos desarrollar programas de formación que afecten a los profesores principiantes mejorando su práctica docente? Feiman (2001) concretaba una idea que ya ha venido tomando cuerpo por parte de otros investigadores y formadores: el hecho de que lo que los profesores deben aprender han de hacerlo *en la práctica*. Los profesores necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Pero aprender en la práctica no es un proceso que se dé naturalmente.

Ball y Cohen (1999) establecen tres condiciones para poder esperar algún aprendizaje a partir de la experiencia práctica: a) los profesores tienen que aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación, ello significa indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y piensan y cómo comprenden lo que se les ha enseñado; b) los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica, y c) los profesores necesitan aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos. Desde su punto de vista, *“la clave de nuestra respuesta es que estar centrado en la práctica no necesariamente implica situaciones en las aulas en tiempo real”* (14). Es decir, para aprender, los profesores necesitan utilizar ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, casos multimedia, observaciones de enseñanza, diarios de profesores y ejemplos de tareas de los alumnos. Estos materiales podrían permitir que los profesores indagaran acerca de la práctica, analizaran la enseñanza.

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

- *Principio Uno: Metas y Aprendizaje de los alumnos.* La formación del profesorado debería estar orientada por un detallado análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- *Principio Dos: Implicación del profesorado.* La formación del profesorado debería implicar a los profesores en la identificación de sus necesidades de formación. Esta implicación incrementa la motivación y el compromiso del profesorado en lo que aprende.
- *Principio Tres: Centrada en la escuela.* La formación del profesorado debería centrarse en la escuela y en el reconocimiento y solución de problemas auténticos e inmediatos.
- *Principio Cuatro: Resolución de problemas de forma colaborativa:* La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades de aprendizaje que relacionen las

necesidades individuales con las colectivas de forma que los profesores se enfrenten a la resolución de problemas comunes de forma colaborativa.

- *Principio Cinco: Continuidad y Apoyo* : La formación del profesorado debería ser continua y evolutiva, implicando seguimiento y apoyo que permita que los profesores continúen aprendiendo.
- *Principio Seis: Riqueza de información*: La formación del profesorado debería de incorporar la evaluación de múltiples fuentes de información tanto de los propios profesores como de los estudiantes.
- *Principio Siete: Fundamentación teórica*: La formación del profesorado debería proporcionar oportunidades para una mayor fundamentación teórica acerca del conocimiento y habilidades a adquirir. Estas oportunidades deberían ayudar a los profesores a (re) considerar sus creencias y práctica habituales.
- *Principio Ocho: Parte de un proceso de cambio más comprehensivo*: La formación del profesorado debería integrarse dentro de un proceso de cambio más amplio y comprehensivo que mejore el aprendizaje de los alumnos.

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

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

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

- “Ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los alumnos deben de aprender, así como se centran en cómo enfrentarse a las dificultades que los alumnos se encontrarán al aprender el contenido.
- Utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca del aprendizaje del contenido por los alumnos.
- Incluyen oportunidades para que los profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los alumnos.
- Buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con estándares adecuados de práctica profesional.

Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios

- Implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades.
- Proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y recibir apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación.
- Incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros" (15-16).

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

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

Encontraron tres tipos de programas de inserción:

- *Inserción básica*: que incluye dos componentes: apoyo con el mentor de la misma materia a la que enseña el profesor principiante o de otras diferentes, y la comunicación con el director y/o el jefe del departamento. Estos programas se ofrecen para el 56% de los profesores principiantes.
- *Inducción básica + colaboración*: incluye el apoyo de cuatro componentes: los profesores tienen el apoyo de un mentor de su misma área de conocimiento, disponen de comunicación con el director o con el jefe del departamento, tienen tiempo para planificar en común con otros colegas y participan en seminarios con otros profesores principiantes. Representan el 26% de los programas.
- *Inserción básica + colaboración+red de profesores+recursos extras*: Estos programas son los más minoritarios (sólo un 1%) e incluye lo anterior pero también participar en una red externa de profesor, reducción de la carga docente.

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

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

- La investigación sobre las preocupaciones de los profesores principiantes indica que los programas de inserción deberían dirigirse a abordar la gestión de clase, la

enseñanza, el estrés y carga de trabajo, gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos.

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

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

- Metas claramente articuladas
- Recursos financieros para apoyar las actividades de inserción
- Apoyo del director de la escuela
- Mentorazgo a través de mentores experimentados
- Formación de profesores mentores
- Reducción de tiempo o de carga docente para profesores principiantes y mentores
- Reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores
- Tiempo para que los profesores principiantes observen a los profesores más experimentados

Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios

- Promueven una constante interacción entre profesores principiantes y experimentados
- Talleres para los profesores principiantes antes y a lo largo del año
- Orientación que incluye cursos sobre temas de interés
- Duración del programa al menos de uno o dos años
- Menor énfasis en evaluación y más en asesoramiento y apoyo (Wong, 2004).

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

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

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

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

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

1. Orientación: esta actividad es introductoria y se lleva a cabo antes de que empiece el curso para que los nuevos profesores se sitúen en la escuela, el currículo, la comunidad.
2. Mentor: Éste es quizás el factor más importante en los programas de inserción. Muy difundido debido a su bajo coste.
3. Ajustar las condiciones de trabajo. Generalmente se reduce el número de alumnos en las clases de los profesores principiantes, se reducen las actividades

extracurriculares, se les proporcionan materiales y recursos, se les proporcionan actividades de formación.

4. Reducción de tiempo para permitir que los profesores principiantes puedan realizar actividades de formación
5. Desarrollo profesional. Se realizan actividades de formación que pueden tener que ver con la enseñanza, gestión de clase y disciplina, relaciones con los padres
6. Colaboración con compañeros. Esta colaboración es importante porque reduce la sensación de aislamiento. La colaboración puede ser con grupos de profesores que planifican o analizan la enseñanza.
7. Valoración del profesor. Cada cierto tiempo los profesores principiantes son observados cuando enseñan para detectar sus fortalezas y debilidades

Totterdell, Bubb, Woodroffe, y Hanrahan, (2004) autores ingleses que han desarrollado y evaluado la implantación de programas dirigidos a profesores principiantes en Inglaterra, como veremos más adelante, definen el proceso de inserción (en inglés "induction") como

"un acceso apoyado y evaluado a la profesión docente. Los programas de inserción incluyen reducción de carga docente para los profesores, apoyo por parte de profesores con experiencia, actividades de formación continua para dar respuesta a las necesidades de los nuevos profesores y para la evaluación en relación con los estándares de actuación".

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

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

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

3.4. La inserción profesional como un continuo

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

Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios

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

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

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

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

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

Algunos programas de inserción incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o bien "mentores". Como reconoce Galvez- Hjernevik (1986), a través de la revisión de la literatura, se comprueba que los mentores, en general, son profesores de universidad, supervisores,

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

La tarea que se asigna al "mentor" es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo. Cada vez son más los programas de inserción a 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-Hjornevick, 1986). El mentor juega un papel de gran importancia en el programa de inserción, pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículum como en la gestión de clase, al profesor principiante. Para Bolam

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

La figura del mentor, como plantea Gold (1997), viene a atender tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: necesidades emocionales (autoestima, seguridad, etc.); sociales (relaciones, compañerismo, etc.), e intelectuales. Bey y Holmes (1992) han planteado algunos principios del mentorazgo, que consideramos de interés reproducir. En primer lugar, 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. Un segundo principio, que enuncian estos autores, es que el mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante. En tercer lugar, que 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 lo constatamos en los distintos estudios revisados, que los profesores mentores que van a trabajar con profesores principiantes, deben poseer ciertas características personales (empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad, sensibilidad) y profesionales (experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión de clase, disciplina y comunicación con los compañeros, cierta iniciativa para planificar y organizar). 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 nos pueden presentar cuatro situaciones:

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

Más recientemente, 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. Los programas pueden perseguir ayudar a los principiantes a conocer la cultura de la escuela y los procedimientos que en ella se desarrolla, pueden perseguir retener a los principiantes, o más recientemente derivar en un compromiso con los estándares de enseñanza
- *Selección de mentores y el emparejamiento con principiantes:* Las características de los mentores aparece como un elemento importante en el éxito de un programa de inducción. La selección se debe asegurar que son mentores profesores que conozcan y superen los estándares de buena enseñanza, que analicen y desarrollen su propia práctica de aula, que sean capaces de trabajar con adultos con diferentes antecedentes, que tengan un compromiso ético con la práctica, que sean sensibles a los puntos de vista de los otros. El emparejamiento de los mentores con principiantes también es un punto importante: la materia que se enseña, el nivel, 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. 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, evaluación de la enseñanza, etc.
- *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, éstas deberían de incluir: interacción regular con los principiantes, observación de los principiantes y retroacción, ayudar a reducir el estrés de los principiantes, etc.
- *Administración, desarrollo y evaluación del programa:* Los programas de mentorazgo deben estar coordinados, 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 de cara o establecer estándares de práctica que resulten coherentes al profesor principian

Pero a pesar de los aspectos claramente positivos que podemos encontrar en la figura del mentor, no hay que olvidar a aquellos autores que han visto algunas limitaciones o dificultades en su implantación como innovación en los programas de formación del profesorado. Little (1990) llamó la atención sobre la introducción del mentor como innovación, porque plantea algunas complicaciones, debido a que es una innovación que no se sitúa en el ámbito de clase o metodológico, sino a nivel 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 aparece como un intento de aprovechar y rentabilizar el conocimiento práctico derivado de la experiencia. Y surge una primera dificultad, con relación a saber si ese conocimiento tácito, experiencial, práctico, es enseñable. Una segunda objeción que plantea Little se refiere a que

"La actividad de mentorazgo no está enraizada en las normas informales según las cuales se introduce a los principiantes en la enseñanza. Los políticos de la educación, administradores, y académicos han promovido la asignación formal de mentores bajo el supuesto de que proporcionaría apoyo y ayuda, lo que permitiría una evaluación más estricta, y por tanto mejoraría la calidad de los docentes. 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, en tanto que 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 - mentores y principiantes- participen con propósitos diferenciados, pero que no contribuya a una inserción profesional realmente colaborativa y comprometida con el desarrollo de la escuela.

4. Conclusiones y recomendaciones

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

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

Pero hacerlo de forma mecánica puede llevarnos a reproducir modelos de enseñanza que si bien tradicionales, no son los que actualmente viene demandando la sociedad del conocimiento. El proceso de inserción no debe sólo integrar al nuevo profesorado en la

cultura escolar vigente. De ser así, lo único que estaríamos consiguiendo es cerrar el círculo de la socialización perfecta: alumnos que a lo largo de miles de horas han observado a profesores enseñando, vuelven a la escuela a enseñar como les enseñaron sus viejos profesores. Para romper ese círculo, para nada virtuoso, necesitamos que el periodo de inserción sea un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión. Y para ello resulta fundamental la necesaria participación de las personas e instituciones que pueden ayudar a tener una mirada más compleja hacia la realidad de la escuela y del aula.

Un elemento crucial de los actuales programas de inserción son los profesores mentores, tutores, orientadores, etc. La mayoría de programas de inserción que hemos revisado incluyen la participación de un profesor mentor como vínculo entre lo nuevo y lo antiguo, entre la experiencia y la inexperiencia. Sin embargo existen muchas dudas respecto de las posibilidades de transmitir el conocimiento que fundamentalmente es tácito. En la revisión que realizó Feiman (1996) llamaba la atención acerca de que el entusiasmo por la figura del mentor no se ha visto acompañado con una aclaración acerca de los propósitos del mentorazgo. Ella decía que:

“De la misma manera que la investigación sobre las prácticas de enseñanza ha encontrado, que los profesores y las escuelas ejercen una influencia conservadora en los alumnos en prácticas, algunos estudios muestran que los mentores promueven normas y prácticas convencionales que limitan los objetivos de la reforma. Estos resultados no deberían de sorprendernos. Los profesores mentores tienen poca experiencia con las actividades propias del mentorazgo: observar y discutir con colegas. La mayoría de los profesores trabajan solos en la privacidad de su aula, protegidos por las normas de autonomía y de no interferencia. Ni la cultura de la enseñanza anima la distinción entre profesores basada en el saber hacer. La persistencia de la privacidad, la falta de oportunidades de observar y de discutir sobre la propia práctica y la de otros y la tendencia a tratar a todos los profesores por igual limita lo que los mentores pueden hacer. Además, pocos mentores practican el tipo de enseñanza centrada en el alumno que se plantea desde las reformas actuales. Si queremos que los mentores ayuden a los profesores principiantes a aprender las formas de pensar y actuar asociadas a los nuevos modelos de enseñanza, debemos de situarlos con profesores mentores que ya han participado en la reforma de su escuela y de su enseñanza”(p.2).

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

Uno de los problemas que tiene el periodo de inserción es el de establecer los vínculos posibles entre la formación inicial (normalmente al cargo de instituciones universitarias) y la formación continua del profesorado. Como hemos comentado anteriormente, las investigaciones muestran que la formación inicial parece perder su influencia una vez que el profesorado accede como profesor permanente en un aula. Es la “laguna de los dos mundos” a la que se referían Feiman y Buchman (1988) hace ya algunos años. Para unir estos dos mundos nos ha parecido de interés la experiencia inglesa en relación al documento denominado CEDP (Career Entry Development Profile) que es un documento que se elabora al

Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios

final del periodo de formación inicial indicando los aspectos generales de la formación recibida por la persona, la edad de los alumnos que puede enseñar, y que además incluye una lista de áreas destacadas del profesor en relación con los estándares y cuatro áreas que se podrían mejorar a través del primer año de enseñanza (Parkinson & Pritchard, 2005). Experiencias de este tipo, pueden ayudar a ver las posibilidades de interrelación entre las dos instancias formativas más importantes para el profesor principiantes.

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

Referencias bibliográficas

- Arends, R., & Rigazio-DiGilio, A. (2000). Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice. *ERIC ED 450074*.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Profession, pp. 3-32). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
- Berliner, D. (1986). In Pursuit Of The Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Berliner, D., & Calfee, R. (1996). *Handbook of Educational Psychology*. (Macmillan ed.). New York.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Bey, T. a. H., C. (1992). *Mentoring: Contemporary Principles And Issues*. Reston.
- Biddle, B., Good, T., & Gooson, I. . (1998). *International Handbook of Teachers and Teaching*. (Kluwer. ed.). New York.
- Bolam, R. (1995). Teacher Recruitment and Induction. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Vol. 612-615). Oxford: Pergamon.
- Borko, H. (1986). 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.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). S. Francisco: Jossey Bass.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammersness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40-87). S. Francisco: Jossey Bass.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Britton, E., Paine, L., & Raizen, S. (1999). *Middle Grades Mathematics and Science Teacher Induction in Selected Countries: Preliminary Findings*. (WestEd ed.). Washington D.C.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umea: Thematic Network on Teacher Education in Europe.

Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios

- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. . (2005). *The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals*. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). (Lawrence Erlbaum Associates. ed.). New Jersey.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Collis, B., & Winnips, K. (2002). Two scenarios for productive learning environments in the workplace. *British Journal of Educational Technology*, 33(2), 133-148.
- Darling-Hammond, L. (2001a). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2001b). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. (Ariel ed.). Barcelona
- Darling-Hammond, L., Berry, B., Haselkorn, D., & Fideler, E. (1999). Teacher recruitment, selection and induction: Policy influences on the supply and quality of teachers. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Teaching ad a learning profession* (pp. 183-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, I. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). S. Francisco: Jossey Bass.
- Elliot, P., & Calderheard, J. (1995). Mentoring For Teacher Development. In T. a. M. Kerry, A. (Ed.), *Issues In Mentoring* (pp. 35-55). London: Open University.
- Esteve Zaragaza, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- EURYDICE*. (2002). *Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. (EURYDICE ed.). Bruselas.
- Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher mentoring: a critical review. *ERIC Ed 397060*.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1988). Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. In L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, (pp. 301-314). Alicante: Marfil.
- Flores, M. A. (2006). 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.
- Galvez-Hjornevik, C. (1986). Mentoring Among Teachers: A Review Of The Literature. *Journal Of Teacher Education*, 37(1), 6-11.
- Gold, Y. (1997). Beginning Teacher Support. Attrition, Mentoring and Induction. In J. Sikula, Buttery, T. and Guyton, E. (Ed.), *Handbook of Research On Teacher Education* (Second Edition ed.). New York: Macmillan.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). S. Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teacher College Press.

Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios

- Hargreaves, A., Lieberman, A., Goodson, I., & Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. (Kluwer ed.). New York.
- Hawley, W., & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), (Vol. Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice, pp. 127-149). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Horn, P., Sterling, H., & Subhan, S. (2002). *Accountability through "Best Practice" Induction Model*. ERIC ED, : 464039.
- Houston, R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillam.
- Houston, R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. (Macmillam ed.). New York.
- Ingersoll, V., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10).
- Jones, C., Bubb, S., Totterdell, M., & Heilbronn, R. (2002). Reassessing variability of induction for new qualified teachers: statutory policy and schools' provision. *Journal of In-Service Education*, 28(3), 495-508.
- Kennedy, M. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice., pp. 54-85.). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Litle, J. W. (1990). The Mentor Phenomenon And Social Organization Of Teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review Of Research In Education* (Vol. 16). Washington: Aera.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. (University of Chicago Press ed.). Chicago.
- Marcelo, C. (1999a). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*(19), 101-144.
- Marcelo, C. (1999b). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. [Electronic Version]. (Educational Policy Analysis Archives, 10. ed.).
- OCDE. (2005a). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2005b). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. (OCDE ed.). Paris.
- Odell, S. (2006). Overview and framework. In J. R. Dangel (Ed.), *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV* (Vol. 203-211). Toronto: Rowan and Littlefield Publishers.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Parkinson, J., & Pritchard, J. (2005). The induction experiences of new qualified secondary teachers in England and Wales. *Journal of In-Service Education*, 31(1), 63-81.
- Putnam, R., & Borko, H. (1998). Teachers Learning: Implications of New Views of Cognition. In B. Biddle (Ed.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1223-1296). London: Kluwer.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. (Fourth Edition ed.). New York: American Educational Research Association.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. (Fourth Edition ed.). (American Educational Research Association. ed.). New York.

Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios

- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), (Vol. Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition, pp. 905-947). New York: American Educational Research Association.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature* (Vol. ERIC ED 443783). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Sikula, J., Buttery, T., & Guyton, E. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. (Macmillan ed.). New York.
- Smith, T., & Ingersoll, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Totterdell, M., Bubb, S., Woodroffe, L., & Hanrahan, K. (2004). *The impact of new qualified teachers (NQT) induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research literature on induction*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Van Maanen, J., & Schein, E. (1979). Toward A Theory Of Organizational Socialization. *Research In Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1996). *A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience*. In R. McBride (Ed.), (Vol. Teacher Education Policy, pp. 112-134). (Falmer Press. ed.). London.
- Wang, J., Odell, S., & Strong, M. (2006). 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.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Wilson, S., & Berne, J. (1999). *Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development*. In A. a. P. Iran-Nejad, P.D. (Ed.), *Review of Research in Educaton* (pp. 173-209). (Americam Educational Research Association ed.). Washington.
- Wittrock, M. (1986). *Handbook of Research on Teaching (Fourth Edition ed.)*. (Americam Educational Research Association ed.). New York.
- Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principal, NASPP Bulletin*, 88(638), 41-59.
- Zeichner, K. (1979). *Teacher induction practices in US and Great Britain*. Paper presented at the AERA, San Francisco.
- Zeichner, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.