

PROFESORES PRINCIPIANTES Y PROGRAMAS DE INDUCCION A LA PRACTICA DOCENTE

CARLOS MARCELO GARCÍA

1. *Formación del Profesorado e Inducción a la Enseñanza*

La formación del profesorado se ha convertido en uno de los elementos críticos de todo intento de reforma de las estructuras y prácticas educativas. Se ha configurado como «una de las piedras angulares imprescindibles» (Gimeno, 1982, p. 77) de los procesos de innovación educativa. Hablar, por tanto, de formación del profesorado significa referirse a uno de los factores que contribuyen a mantener y desarrollar la calidad de cualquier sistema educativo.

Aunque para muchos sea una realidad constatada, no está de más recordar que cuando hablamos de formación del profesorado no estamos refiriéndonos sólo al período de formación inicial en la Universidad, sino que igualmente incluimos todas aquellas actividades en las que de forma sistemática y organizada se implican los profesores —individual o colectivamente— para adquirir o desarrollar su competencia profesional.

Concebir la formación del profesorado como un «proceso continuo, sistemático y organizado» significa entender que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente. Hablar de la carrera docente no es más que reconocer que los profesores, desde el punto de vista del «aprender a enseñar» pasan por diferentes etapas (pre-formación, formación inicial, inducción y formación en servicio según Feiman, 1983), que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, etc. específicas y diferenciadas. Abarcar la descripción de cada una de estas fases supera con creces las pretensiones de este autor en el presente artículo. Quisiéramos, modestamente, centrarnos en describir algunos aspectos que nos parecen de interés respecto de una de las fases del «aprender a enseñar» que sistemáticamente ha sido olvidada tanto por las instituciones universitarias como por otras instituciones dedicadas a la formación en-servicio de los profesores. Esta fase es la comprendida por los primeros años de docencia, y que hemos denominado fase de inducción a la enseñanza.

Si atendemos al modelo elaborado por Burke (1987), que presentamos en la Figura N.º 1, podremos comprender mejor el significado que el período de inducción tiene dentro de la carrera docente. La inducción a la enseñanza es el período de tiempo que abarca los primeros años de enseñanza, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un período de tensiones y aprendizajes y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Borko, 1986).

FIGURA N.º 1

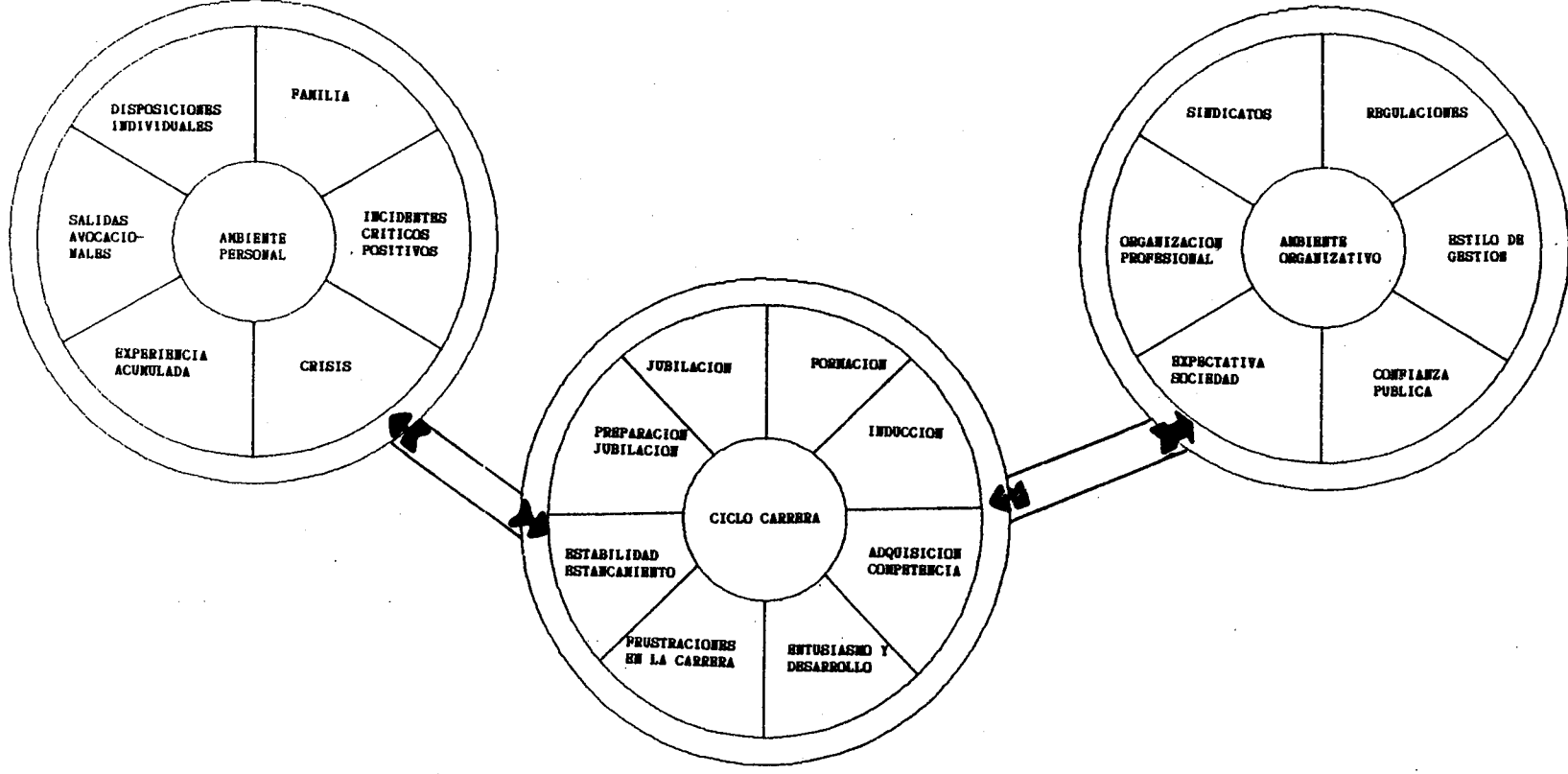


Figura N.º 1. Modelo de carrera docente y elementos relacionados. Burke, (1987)

Wilson y D'Arcy definen la inducción como «el proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirle en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional» (1987, p. 143). Como vemos la inducción desde este punto de vista es una actividad en la cual la escuela como unidad juega un papel fundamental como servicio de apoyo a los profesores principiantes. Sin embargo, como más adelante describiremos, otros estamentos pueden estar implicados en el desarrollo de los programas de inducción profesional de los profesores, como puede ser la universidad, centros de profesores, etc.

Un segundo aspecto a destacar de la definición aportada por Wilson y D'Arcy (1987) es la concepción del desarrollo profesional como un continuo, de forma que no se concibe a los profesores como productos acabados sino por el contrario como sujetos en constante evolución y desarrollo (Tisher, 1980).

Nos hemos referido en general a los profesores principiantes como a los sujetos de los programas de inducción. Sin embargo, merece la pena aclarar que cuando hablamos de programas de inducción, estamos aludiendo a programas para profesores en tres diferentes situaciones profesionales:

En primer lugar, profesores en sus primeros años de enseñanza inmediatamente después de su graduación. Son por tanto, enseñantes cuya experiencia docente se limita a las prácticas de enseñanza, y a los que nos referiremos como profesores principiantes. Estos sujetos son los que mayor atención han recibido por parte de los investigadores.

En segundo lugar los programas de inducción pueden dirigirse también a profesores con alguna experiencia docente, que habiendo abandonado la docencia durante un considerable período de tiempo, deciden retornar a la enseñanza. Los problemas que se le plantean a estos sujetos son de diferente entidad de los que tienen profesores principiantes, y por tanto el contenido de los programas de inducción serán diferentes en cada caso.

Por último, podemos citar también los programas de inducción para profesores que asumen diferentes roles dentro del sistema educativo. Nos referimos a profesores que cambian de escuela, de nivel de enseñanza o bien de materia a enseñar. En este caso, los programas de inducción son más especializados, puesto que se dirigen a profesores con experiencia real y actual en la enseñanza (Zimpher, 1988).

Como hemos indicado anteriormente, la mayor parte de la literatura tanto conceptual como de investigación se ha referido al primer tipo de profesor, es decir, a aquel que se enfrenta por primera vez con la responsabilidad de una clase. Se ha destacado con insistencia la importancia que tiene primer año de docencia en el desarrollo de la carrera docente.

Para algunos autores, el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino que también puede suponer transformaciones en la persona del docente (Tisher, 1984). Se destaca como característico de este período, la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo que padecen los profesores principiantes. Como señalan Johnston y Ryan,

«los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que le es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar» (Johnston y Ryan, 1983, p. 137).

Ha sido Simon Veenman (1984) quien ha popularizado el concepto de «shock de realidad» para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes 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 de la ética de la practicalidad. Los programas de inducción tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado «shock de realidad».

2. Marcos teóricos de interpretación del proceso de inducción

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, es decir, para adquirir competencia y habilidad como docente ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas.

En un caso se pone hincapié en las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas de desarrollo profesional. En otro caso se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente cognitivo y al aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de inducción que hace mayor hincapié en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su asunción por parte del profesor principiante.

El primer marco al que nos hemos referido, desarrollado por Fuller y sus colaboradores se denomina *Etapas Evolutivas de Preocupaciones* (Fuller y Brown, 1975). Según estos autores se pueden identificar tres etapas diferenciadas de preocupaciones de los profesores. La primera etapa tiene que ver con preocupaciones por la *supervivencia personal*. Se caracteriza por ser una fase en la que el profesor busca fundamentalmente mantenerse el rol de profesor, conseguir el control de la clase, y agradar a los alumnos.

La segunda etapa está caracterizada por preocupaciones del profesor hacia la *situación de enseñanza* propiamente dicha, es decir, preocupaciones sobre los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas. Por último, la tercera fase representa ya una preocupación dirigida en este caso *hacia los alumnos*, hacia su aprendizaje, a responder a sus necesidades sociales y emocionales (Veenman, 1984).

Desde la perspectiva de las Etapas de Preocupaciones Evolutivas de los profesores se concibe que las preocupaciones principalmente dirigidas hacia los propios profesores son características de una menor madurez docente. De esta forma, aprender a enseñar consiste en avanzar por cada una de estas fases hasta llegar a una preocupación dirigida hacia los alumnos.

Un segundo marco de análisis del desarrollo profesional de los profesores (Feiman y Floden, 1981) lo representa la *Teoría Cognitivo-Evolutiva*. Esta teoría se fundamenta en los trabajos de Sprinthall bajo el supuesto que el desarrollo humano resulta como consecuencia de cambios en la organización del pensamiento de las personas, cambios que representan nuevas formas de percibir el mundo.

Desde esta perspectiva se concibe al profesor como un aprendiz adulto, y a la formación del profesorado como el proceso mediante el cual los docentes llegan a adquirir niveles conceptuales elevados y complejos. Se asume por tanto que las personas con un desarrollo cognitivo elevado «funcionan de forma más compleja, poseen un repertorio de destrezas más amplio, perciben los problemas con mayor profundidad, y pueden responder de forma más precisa y empática a las necesidades de los demás» (Veenman, 1984, p. 162).

Siguiendo este enfoque los profesores principiantes se diferenciarán entre sí por su capacidad de procesamiento de información, y ello será lo que determine en parte su éxito o fracaso durante el período de inducción a la práctica. En este sentido los programas de inducción deberán hacer hincapié en potenciar las habilidades intelectuales de los profesores principiantes.

El tercer y último marco de análisis del proceso de inducción es el que denominamos *Socialización del Profesor*. Este enfoque estudia el período de inducción como un proceso mediante el cual 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 necesarias para asumir un rol en la organización» (Van Maanen y Schein, 1979, p. 211).

El período de inducción a la enseñanza representa, desde esta perspectiva, una situación que ha de cumplir los objetivos de 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 del profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente (Lucas Martín, 1986).

El proceso de socialización de los profesores es un tema de investigación poco estudiado, tal como han reconocido recientemente Atkinson y Delamont (1985). Sin embargo hay que destacar ahora que la socialización de los profesores es un proceso en el cual se ponen en funcionamiento estrategias sociales de diferente índole. Lacey (1977) ha identificado tres tipos de estrategias mediante las cuales los profesores se integran en la cultura de la enseñanza —si esta existiere—. Estas estrategias son:

a) *Ajuste interiorizado*: es la estrategia que utilizan los profesores principiantes que asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Desde esta perspectiva no se produce ningún tipo de conflicto durante el proceso de socialización al existir «sintonía» entre el profesor y los valores y normas institucionales.

b) *Sumisión estratégica*: es la estrategia de socialización que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición.

c) *Redefinición estratégica*: es la estrategia menos común, y según Lacey significa «conseguir el cambio causando o capacitando a los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en la situación» (Lacey, 1977, p. 72-73).

Estas estrategias sociales han sido analizadas en investigaciones a las que más adelante nos referiremos. Por otra parte, el análisis del proceso de inducción desde el punto de vista de la socialización ha conducido a algún autor a identificar las diversas fuentes de influencia tanto estructurales como personales que influyen y determinan la adopción por parte del profesor principiante de la «cultura de la enseñanza».

Jordell (1987) ha elaborado en este sentido un modelo —que aparece en la Figura N.º 2— en el que de forma clara se diferencian las influencias que a distintos niveles se producen sobre los profesores principiantes.

Un primer nivel de influencia (NIVEL PERSONAL) viene representado por las experiencias previas (biografía), así como la experiencia en la institución de formación de

Figura N.º 2

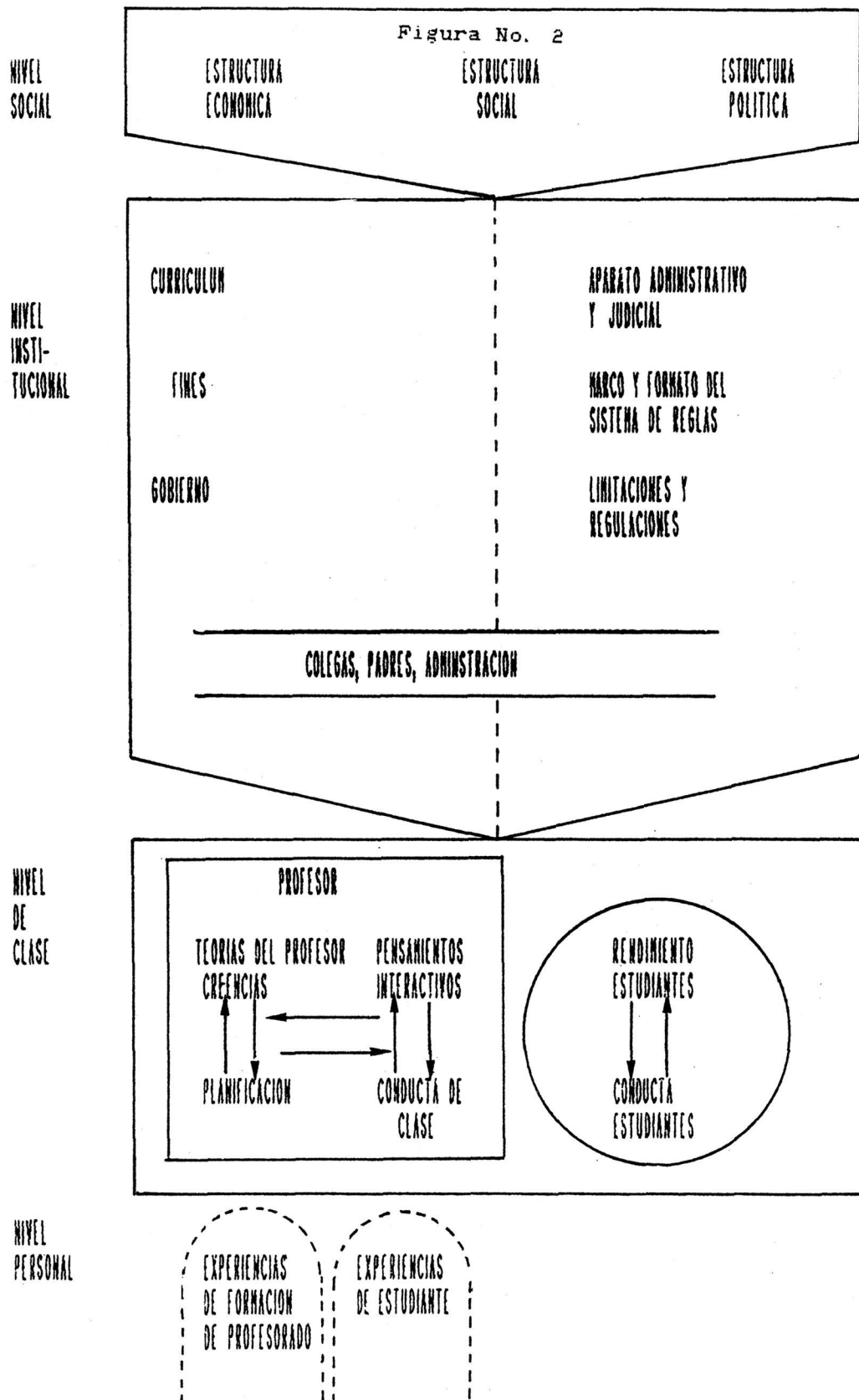


Figura N.º 2. Niveles de influencia en la socialización del profesor principiante (Jordell, 1987)

profesorado. Este nivel influye de forma interiorizada (teorías implícitas) sobre los profesores principiantes, tal como mostrara Lortie en su investigación.

En segundo lugar destacan las influencias a NIVEL DE CLASE. Las investigaciones muestran que los alumnos así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad, historia, socializan a los profesores en este nivel. De esta forma, los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes.

Un tercer nivel de influencias es el NIVEL INSTITUCIONAL. En este nivel se han de considerar influencias tales como las de los propios colegas, los directores, y padres. También se incluyen aquí las influencias del currículum y la administración. Un último nivel de influencia, más lejano y oculto lo representa la estructura económica, social y política en que la escuela se inserte.

Hemos presentado algunos marcos teóricos para el análisis del proceso de inducción a la práctica. Vamos a pasar ahora a describir las principales tendencias en la investigación sobre los profesores principiantes.

3. *La investigación sobre los profesores principiantes*

La investigación sobre el proceso de inducción a la práctica por el que pasan los profesores principiantes se ha orientado principalmente hacia tres vertientes fundamentales: en primer lugar, la investigación de los *problemas* que se encuentran los profesores principiantes durante sus primeros años de enseñanza. El segundo cuerpo de investigaciones al que nos referiremos será aquella que ha abordado el estudio de la inducción desde una perspectiva de socialización. Por último analizaremos algunos estudios que recientemente se vienen desarrollando para analizar el proceso de inducción desde una perspectiva ecológica.

3.1. *La investigación sobre los Problemas de los Profesores Principiantes*

La identificación de los problemas que se encuentran los profesores principiantes ha sido, durante las últimas cinco décadas uno de los temas más estudiados por los investigadores. La preocupación por identificar problemas de profesores principiantes surgió como consecuencia de la necesidad percibida de desarrollar programas de inducción que proporcionaran apoyo, supervisión y entrenamiento de los profesores en sus problemas prácticos.

Uno de los primeros estudios desarrollados al respecto fue el que llevaron a cabo Barr y Rudisill en 1930 para identificar los problemas de 120 profesores en su primer y segundo año de docencia. La disciplina, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo y los materiales de enseñanza fueron las dificultades más importantes con las que se encontraron los profesores principiantes investigados. Similares resultados fueron hallados por Johnson y Umstattd en 1932 en una muestra de 119 profesores y utilizando asimismo la técnica del cuestionario (citados en Johnston y Ryan, 1983).

En 1963, Dropkin y Taylor realizan una investigación en la que identifican los problemas de profesores principiantes y los correlacionan con puntuaciones promedio de rendimiento durante el período de formación pre-servicio. Los problemas que encontraron, en orden de importancia, fueron los siguientes: disciplina, relaciones con los padres, métodos de enseñanza, evaluación, planificación, materiales y recursos, y rutinas de clase.

Más recientemente, Veenman (1984) ha llevado a cabo un importante trabajo de revisión de 83 estudios sobre problemas percibidos por profesores en su primer año de docencia. Los estudios corresponden a diversos países, como Estados Unidos, Alemania Occidental, Inglaterra, Holanda, Australia, Canadá, Austria, Suiza y Finlandia. En estos estudios el cuestionario representó el método de investigación más utilizado, junto con la entrevista. Los resultados muestran 24 problemas más importantes percibidos por los profesores principiantes de los cuales los cinco primeros fueron: Disciplina de clase, Motivación de los estudiantes, Tratar las diferencias individuales, Valorar el trabajo de los estudiantes, Relaciones con los padres, etc. Estos problemas en general, fueron comunes tanto para los profesores de enseñanza elemental como de secundaria.

Una investigación que merece destacarse por su carácter longitudinal es la que ha desarrollado —en Noruega— Vonk (1983; Vonk y Schras, 1987) para identificar y analizar los problemas de profesores principiantes. En el estudio se utilizaron el diario de clase del profesor, entrevistas y cuestionario contestado por los alumnos. En el primer informe presentado por Vonk, correspondiente a 18 profesores principiantes, identifica problemas a dos niveles. En el MICRONIVEL, los problemas se refieren a los contenidos y material de aprendizaje; organización de las actividades de clase; control de los alumnos, disciplina de clase; participación y motivación de los alumnos. En el MACRONIVEL, Vonk encontró problemas referidos a la organización escolar, relación con los colegas, el director y los padres.

Otra investigación desarrollada también en Noruega y llevada a cabo por Jordell (1985) comparó a través de la técnica del cuestionario los problemas de profesores principiantes y con experiencia. Este autor encontró que existían algunos problemas comunes a ambos tipos de profesores, como son: el tiempo, los recursos de la escuela, problemas de enseñanza, tratamiento de los alumnos individualmente. Por otra parte, un par de problemas fueron típicos y característicos de los profesores principiantes, y son: disciplina y nivel de rendimiento y antecedentes de los estudiantes.

La investigación sobre los problemas de los profesores principiantes es hoy día un tema de investigación que sigue interesando a los educadores. Recientemente hemos podido conocer la investigación llevada a cabo por Wildman y otros (1988) con el objetivo, en este caso, de conocer cuáles son las causas de los problemas específicos de profesores principiantes de enseñanza elemental y secundaria. Los sujetos fueron 11 profesores, entrevistados en cuatro ocasiones. Los resultados muestran que, por orden de importancia, los problemas que se encontraban los profesores principiantes venían causados por los siguientes factores:

Los estudiantes: sus diferencias individuales, y las relaciones con los alumnos

Instrucción: planificación, recursos, implementación, evaluación

Organización de la clase: rutinas, disciplina

Contexto: la escuela como lugar de trabajo, los colegas, administradores, calendario escolar.

Sí mismo: propias creencias, personalidad, necesidades materiales

Padres: relaciones

Generales: referidos a la profesión docente

La investigación sobre los problemas de los profesores principiantes ha tenido una función importante como es la de servir de información para la confección de programas de inducción a los que más adelante nos referiremos. Algunos programas

de inducción se fundamentan sobre los problemas identificados por las investigaciones, mientras que en otros casos se estudian los problemas y necesidades específicas.

3.2. *La investigación psicosocial sobre los profesores principiantes.* *La socialización del los profesores*

Ha existido otra destacable vía de investigación respecto a los cambios que se producen en los profesores principiantes —personalidad, valores, actitudes, creencias, etc.— como consecuencia de su primera experiencia docente. También en este caso los estudios se remontan al menos en dos décadas.

Algunos estudios han venido mostrando cómo se producen cambios significativos en las actitudes de los profesores principiantes a lo largo de su primer año. Day (1959), utilizando el Minnesota Teacher Attitude Inventory, encontró que profesores principiantes cambiaban hacia actitudes más autoritarias. Hoy (1968) examinó la «ideología de control sobre los alumnos» que poseían profesores principiantes, encontrando cambios hacia actitudes más autoritarias y controladas. Edgar y Warren (1969) estudiaron los cambios que se producían en las actitudes de los profesores principiantes como consecuencia de la posible influencia de personas con posibilidad de evaluación sobre ellos. Los autores encontraron cambios en las actitudes y conductas de los profesores principiantes hacia una coincidencia con las de sus posibles evaluadores.

Existe también otro grupo de investigaciones que apoyan una visión menos dramática del cambio producido durante el primer año de docencia. Así, Powell (1981) encuentra una marcada estabilidad en las creencias de los profesores principiantes. de otra parte, Petty y Hobgen (1980) y Mardle y Walker (1980) reconocen la importancia del período de inducción pero consideran como de mayor relevancia la socialización previa de los profesores. Según estos autores, la socialización es un proceso que no comienza durante el primer año de enseñanza, sino antes incluso de la graduación.

La idea de que los profesores principiantes no son sujetos presos de su pasado o su presente, avocados a una socialización homogeneizadora, comenzó a tomar cuerpo a partir de trabajos como los de Lortie, Lacey o más recientemente de Zeichner y Tabachnick entre otros. Para Lortie (1975), la socialización es un proceso subjetivo, personal, caracterizado por el aislamiento. Lacey (1977) encuentra diferentes estrategias de socialización a las que ya anteriormente nos hemos referido, y que caracterizan diferentes formas de convertirse en profesor.

Mención especial merece la aportación de Zeichner y Tabachnick a través de sus investigaciones en las que apoyan la idea de que la socialización de los profesores principiantes no es un proceso burocrático y funcionalista, en el que el profesor principiante asume la «cultura oficial» de la escuela. Por el contrario, estos autores representan una línea radical y crítica que aboga por comprender la socialización como un proceso dialéctico entre el individuo profesor y la sociedad clase-escuela.

Estos autores llevaron a cabo una investigación en la que observaron y entrevistaron a cuatro profesores durante su primer año de docencia para conocer la influencia de variables contextuales, institucionales e individuales en el desarrollo de las perspectivas de los profesores. Utilizando el marco conceptual propuesto por Lacey, Zeichner y Tabachnick (1985) encuentran que dos de los cuatro profesores desarrollan una estrategia de ajuste interiorizado com estrategia de socialización. Los otros dos profesores intentaron realizar redefiniciones estratégicas, teniendo uno de ellos éxito, mientras que el otro no. Los autores concluyen su trabajo reconociendo que la socialización

puede ser diferente según el contexto y las personas, y que no siempre ha de ocurrir una pérdida de idealismo como consecuencia de las primeras experiencias docentes.

3.3. *Investigación cualitativa sobre los profesores principiantes*

La indagación de los procesos de enseñanza de los profesores principiantes utilizando métodos de investigación etnográficos es relativamente reciente. Un estudio destacado es el llevado a cabo por Ryan y colaboradores (1980) para describir el primer año de enseñanza de 18 profesores principiantes. En esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas antes de comenzar el curso y al finalizar el mismo. De otra parte, se realizaron observaciones a lo largo del curso, así como registros narrativos, contactos telefónicos, interacciones sociales, conversaciones y entrevistas con colegas de los profesores principiantes, directores y estudiantes.

Los profesores principiantes desarrollaron a lo largo de su primer año un sentido de madurez y capacidad profesional. Dos tipos de preocupaciones fueron identificadas entre los profesores: aquellos con preocupaciones dirigidas principalmente a la tarea de convertirse en persona adulta, y aquellos preocupados por su trabajo como profesores.

También desde una perspectiva etnográfica, Copa (1984) estudió el proceso por el cual profesores principiantes desarrollaron teorías prácticas («esquemas mediante los cuales los profesores dan sentido y llevan a cabo aspectos de sus clases; estas teorías ayudan a establecer la forma como los elementos aislados se relacionan unos con otros...»). En su estudio con 5 profesores principiantes, Copa concluye que durante este período los profesores desarrollaron teorías prácticas que surgieron como consecuencia de tener que abordar problemas de enseñanza.

4. *Los programas de inducción a la práctica de la enseñanza para profesores principiantes*

Las investigaciones a las que anteriormente nos hemos referido destacan la importancia que tiene para los profesores principiantes el primer año de enseñanza. Los efectos de las experiencias vividas durante este período, permanecen durante un tiempo considerable. Por todo ello, y teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones, destacamos la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar programas de formación de profesorado durante sus primeros años de docencia.

Los programas de inducción a la práctica son frecuentes en otros contextos educativos, pero inexistentes en nuestro país. Zimpher (1988) ha sintetizado algunos hallazgos de la literatura de investigación descriptiva en relación al período de inducción. Estos hallazgos son los siguientes:

1. A menudo, a los profesores principiantes se les destina a puestos docentes con grandes problemas en cuanto a la gestión de la clase.
2. Existe en general una falta de colaboración entre los profesores, y se proporciona poco apoyo a los profesores principiantes.
3. Los profesores luchan contra el caos y el estrés durante los primeros años de docencia, utilizando la ética de la practicalidad.
4. La institución escolar tiene con respecto a los profesores principiantes las mismas expectativas que con respecto a los veteranos.
5. La enseñanza superior asume poca responsabilidad en la fase de inducción

6. Los profesores principiantes tienen pocas oportunidades de tomar contacto con modelos de enseñanza variados y eficaces.

Como se puede comprobar, y aunque no existan investigaciones descriptivas sobre el período de inducción en nuestro país, se pueden asumir para nuestra situación los hallazgos presentados por Zimpher.

Los programas de inducción tienen la finalidad específica de facilitar la adaptación e integración del nuevo profesor en la cultura escolar existente. Se trata, como recientemente ha apuntado Eisner, de facilitar al profesor principiante el acceso a la ecología de la escuela, es decir, a las intenciones, estructura, curriculum, pedagogía, y sistema de evaluación que caracteriza y diferencia a la escuela en la que desarrollará su enseñanza (Eisner, 1988).

Y ello es así porque, como apunta Bullough, «cuando un profesor principiante entra en una escuela por primera vez, entra en algo más que en un edificio; entra en una cultura docente que se ha desarrollado en respuesta a la estructura escolar y a los valores culturales que establecen cual es el apropiado rol de los profesores (Bullough, 1987, p. 83).

De forma más sistematizada, Tisher ha enumerado los objetivos que deben plantearse los programas de inducción:

1. Desarrollar el conocimiento del profesor hacia la escuela y el sistema educativo.
2. Incrementar la consciencia y comprensión del profesor principiante respecto de la complejidad de las situaciones de enseñanza y sugerir alternativas para afrontar estas complejidades.
3. Proporcionar a los profesores principiantes servicios de apoyo y recursos dentro de las escuelas.
4. Ayudar a los profesores principiantes a aplicar el conocimiento que ya poseen o que podría obtener por sí mismo (Tisher, 1984).

Hulling-Austing y Murphy (1987), expertos en el desarrollo y evaluación de programas de inducción establecen que el éxito de los programas de inducción depende o es función de tres variables:

EXITO DE LA f (PROFESOR X CONTEXTO X PROGRAMA DE APOYO INDUCCION PRINCIPIANTE

En primer lugar es preciso tener en cuenta las características personales (creencias, actitudes, formación), profesionales de los profesores principiantes, así como los problemas específicos que se encuentran.

En segundo lugar es necesario tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la práctica del profesor. Por último el programa de apoyo ha de adecuarse a las necesidades individuales e institucionales.

5. *Contenido de los Programas de Inducción*

Los programas de inducción para profesores principiantes se diferencian en cuanto a su duración y contenido. Podemos referirnos a programas de inducción que duran poco más de una semana, así como de otros que tienen una extensión de al menos dos cursos escolares. La cantidad y calidad de experiencias y actividades en las cuales se implican los profesores principiantes va a ser el criterio que permita clasificar y valorar los distintos programas de inducción. Vamos a continuación a destacar algunas de las actividades que configuran estos programas de inducción.

a) *Proporcionar información:*

Esta actividad consiste en dar información escrita a los profesores principiantes acerca de disposiciones legales, medios, facilidades, aspectos administrativos, etc. que puede necesitar el profesor en su primer año.

b) *Visita previa:*

Es una visita de corta duración a la escuela con el objetivo de conocer y familiarizarse con el ambiente del centro, el espacio, la filosofía del centro, los profesores, etc.

c) *Reducción de la carga docente:*

En países como Australia o Inglaterra los profesores principiantes tienen reducción en su carga lectiva de entre el 5 y el 10%. Durante ese tiempo asisten a cursillos, se reúnen con el tutor o mentor, y realizan tareas formativas.

d) *La figura del mentor:*

Algunos programas de inducción 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-Hjornevik (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 inducción 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. En algunos casos se pueden desarrollar ciclos de supervisión clínica (planificación-observación-análisis de la enseñanza), o bien entrevistas abiertas.

Gray y Gray (1985) han analizado recientemente el papel del mentor en el programa de inducción, proponiendo un modelo que presentamos en la Figura 3 y que presenta la evolución que pueden seguir las relaciones entre el mentor y el profesor principiante. Gray y Gray proponen que los roles del mentor deben ser: liderazgo, modelo, instructor, demostrador, motivador, supervisor, consejero, estilo indirecto.

FIGURA N.º 3

ROLES/FUN- CION MENTOR	M	Mp	MP	mP	P
LIDEDAZGO SITUACIONAL	M dice a P que hacer	M propone a P que hacer	M invita a P a co-laborar	M delega en P	P se autodirige
MODELO- ROL	P observa como M actúa profesionalmente con otros	M enseña a P	Diálogo sobre la cultura y ethos de la escuela	M apoya los ideales de cambio de P	P promueve cambios
INSTRUCTOR/ PROMOTOR DE DESTRE- ZAS PENSAMIENTO	Instrucción directa del conocimiento básico	M pregunta a P para comprobar comprensión	Diálogo socrático; M facilita aplicación, análisis	M organiza aprendizaje por descubrimiento guiado, facilita síntesis y evaluación	P se autoeduca
DEMOSTRA- CION/PROFE- SOR	M ejemplifica, dirige mediante ejemplos	M muestra a P cómo utiliza demostraciones	M y P demuestran algo conjuntamente	M apoya a P en las demostraciones	P demuestra de forma independiente
MOTIVADOR/ PROMOTOR DE VALORES REALISTAS	M Proporciona entusiasmo y P es receptivo	M refuerza positivamente y encultura a P; P responde positivamente	M y P valoran la contribución uno del otro	M anima a P a experimentar los ideales; P conceptualiza nuevos valores	P se caracteriza por nuevos valores, está intrínsecamente motivado
SUPERVISOR	M da directrices, consejos, aseveraciones	M sugiere mejora y P responde	M y P están de acuerdo en la solución de problemas	M da retroacción, ánimos, y apoya los cambios propuestos por P	P se mejora y autoevalúa
CONSEJERO	M cuenta anécdotas ejemplos, casos	M confronta a P, sugiere mejoras P responde	M y P discuten/contrastan para el cambio	M escucha las preocupaciones de P y apoya las soluciones de P	P resuelve las preocupaciones de forma autónoma
MENTOR INDIRECTO	M dispone para que P aprenda de otros	M prepara a P para que aprenda de otros	M y P discuten lo que P aprende de otros	M ayuda a P a incorporar lo que ha aprendido de otros	P internaliza el nuevo aprendizaje

Modelo de Gray de Relaciones de Ayuda Mentor/Profesor y Principales Funciones/Roles del Mentor (Gray y Gray, 1985)

Proponen, además que al comienzo del proceso de asesoramiento, ayuda, recaiga sobre el mentor la responsabilidad de dirigir y conducir el proceso. Conforme avanza el período de inducción, el profesor principiante podrá ir adoptando mayor participación en la toma de decisiones.

e) *Cursos, talleres, seminarios*

Es práctica habitual en algunos programas de inducción reunir mensualmente a los profesores principiantes de un distrito bien para debatir las experiencias y problemas, bien para atender a cursos con un contenido específico: gestión de clase, métodos de enseñanza, etc.

Los componentes a los que nos hemos referido anteriormente se combinan de diferente forma en función de las características de cada programa. Vamos a continuación a describir dos programas de inducción para profesores principiantes: el Programa de Inducción de Profesores centrado en la Escuela, desarrollado por Wubbel, Creton y Hooymayers (1987) en la Universidad de Utrech (Holanda) y el Programa de Inducción desarrollado por Moffett, John e Isken (1987) en el distrito de Lennox (California).

6. *Descripción de dos programas de inducción para profesores principiantes*

Programa de Inducción de Profesores Centrado en la Escuela

Este programa se plantea como objetivo formar a los profesores principiantes mediante actividades que estén integradas en la problemática de desarrollo profesional de la escuela en la que realizan su período de inducción. Se pretende desarrollar un estilo de enseñanza propio de cada profesor principiante. Para ello estructuran el programa en tres fases:

a) *Fase del diario:*

Durante esta primera fase se pide a los profesores principiantes que redacten un diario de clase en el que anoten sus reflexiones, preocupaciones, problemas, etc. El diario se comenta con el supervisor en entrevistas. Asimismo se realizan discusiones entre el supervisor y varios profesores principiantes.

b) *Fase de observación:*

En esta fase, los profesores principiantes se observan unos a otros impartiendo clase. El supervisor o mentor también observa las lecciones al menos una vez cada dos semanas. Posteriormente a las lecciones se realizan discusiones donde se discuten aspectos didácticos y organizativos.

c) *Fase de guía individual:*

En esta fase, el mentor presta atención a la mejora de los puntos débiles de cada profesor principiante. El mentor y el profesor realizan «contratos» sobre el contenido y proceso de supervisión a seguir.

Este programa de inducción ha sido evaluado a través de cuestionarios, entrevistas y observaciones, informándose que los profesores principiantes evaluaron positivamente la experiencia de inducción.

Programa de Inducción basado en «Coaching»

En segundo lugar vamos a describir un programa de inducción para profesores principiantes cuya principal característica reside en la utilización de mentores o «coaches» para el asesoramiento y ayuda de los profesores principiantes. Este programa se desarrolla en el distrito escolar de Lennox (California) Moffett, John, e Isken (1987), y se compone de cinco elementos:

- a) Cada nuevo profesor del distrito recibe entrenamiento durante una semana al principio de curso sobre contenidos referidos a la disciplina, enseñanza clínica, lectura, enseñanza de lenguaje y matemáticas.
- b) Reclutamiento y entrenamiento de «mentores». Estos son profesores del distrito que reciben el mismo curso que los profesores principiantes, pero que además reciben entrenamiento en destrezas de comunicación oral.
- c) Reducción de la carga docente a los profesores principiantes y retribución a los profesores mentores.
- d) Práctica y aplicación. Los nuevos profesores realizan un período de práctica de los contenidos aprendidos en el seminario inicial. Reciben retroacción de observadores y de otros compañeros.
- e) Emparejamiento de «coaches» y nuevos profesores. Cada mentor se empareja con uno o varios profesores principiantes de su mismo nivel de enseñanza.
- f) Observaciones. Los mentores visitan a los nuevos profesores al menos dos veces al mes. Durante las visitas al mentor puede observar una lección impartida por el profesor principiante, puede demostrar una lección, o proporcionar sugerencias y retroacción.

7. *Los programas de inducción: ¿el eslabón perdido entre la formación inicial y permanente?*

Como hemos podido comprobar, los programas de inducción juegan un papel de destacada importancia puesto que representan el comienzo de un proceso evolutivo de desarrollo profesional. Es por ello que dichos programas deben concebirse como una pieza inicial dentro de un engranaje más complejo y amplio, cual es el perfeccionamiento del profesorado a lo largo de toda la carrera docente. Y es que aprender a enseñar no es un proceso de un año.

La preocupación creciente que se viene observando acerca del período de inducción contrasta con la escasez de investigaciones que evalúen el efecto y eficacia de los programas de inducción en práctica.

Preguntas tales como las que plantea Griffin (1985):

¿En qué medida los programas de inducción pueden promover o dificultar la toma de decisiones de los profesores?

¿Cuáles son las consecuencias de los programas de inducción?

¿Cómo se puede establecer una más estrecha colaboración entre la formación del profesorado en la universidad y la escuela?

son importantes plantearse de cara a tener un mayor conocimiento acerca de los programas de inducción, y de las posibles consecuencias que pueden derivarse de su aplicación para la formación del profesorado.

CARLOS MARCELO GARCÍA
Departamento Didáctica y Organización Escolar
 Universidad de Sevilla

BIBLIOGRAFIA

- APPLEGATE, J. et al. (1977). *The first-year teacher study*. Columbus, Ohio: Ohio state university.
- ASHBURN, E. (1987). Current Developments in Teacher Induction Programs. *Action in Teacher Education*, v. 8, n. 4, pp. 41-44.
- ATKINSON, P. y DELAMONT, S. (1985). Socialización into teaching: the research which lost its way. *British journal of sociology of education* v. 6, n. 3, pp. 307-332.
- BAUMRIND, D (1980). New directions in socialization research... *American psychologist* v. 35, pp. 539-562.
- BLASE, J. (1986). *Socialization as humanization: one side of becoming a teacher*. Department of educational administration. College of education. University of Georgia. Paper presented at A.E.R.A. San Francisco.
- BOLAM, R. (1987). Induction of Beginning Teachers. En M. Dunking (ed.). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon, pp. 745-757.
- BORKO, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. En J. Hofman and S. Edwards. (eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New York, Random House, pp. 45-64.
- BROOKS, D. (ed.). (1987). *Teacher Induction: A New Beginning*. ERIC ED 279.624.
- BROWN, J. and WAMBACH, C. (1987). *Using Mentors to Increase New Teacher Retention: The Mentor Teacher Induction Project*. ERIC ED 280.816.
- BULLOUGH, R. (1987). Planning and the First Year of Teaching. *Journal of Education for Teaching*, v. 13, n. 3, pp. 231-250.
- BULLOUGH, R. (1987). Accommodation and Tension: Teachers, Teacher Role and the Culture of Teaching. En J. Smyth (ed.). *Educating Teachers*, London, Falmer Press.
- BURKE, P. and SCHMIDT, W. (1984). Entry year assistance: A promising practice. *Action in Teacher Education*, v. 6, n. 1-2, pp. 71-74.
- BURKE, P. (1987). *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*. London. Falmer Press.
- COPA, P. (1984). *Making theory in the first year of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- DAY, M. (1959). Attitude changes of beginning teachers after initial teaching experience... *Journal of teacher education*, v. 10, pp. 326-328.
- DEFINO, M. and HOFFMAN, J. (1984). *A status report and content analysis of state-mandated teacher induction programs*. Paper presented at the A.E.R.A., New Orleans.

- EDGAR, D. and WARREN, R. (1969). Power and autonomy in teacher socialization. *Sociology of Education*, n. 42, pp. 386-399.
- EDWARDS, S. (1984). *Local implementation of teacher induction programs*. ERIC ED 251.440.
- EISNER, E. (1988). The Ecology of School Improvement. *Educational Leadership*, v. 45, n. 5, pp. 24-29.
- FEIMAN, S. (1983). *Learning to teach*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Occasional Paper, n. 64.
- FEIMAN, S. and Floden, R. (1981). *A consumer's guide to teacher development*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Research Series n. 94.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris, Dunod.
- FOSTER, H. L. (1982). *Preventing distress and burnout A project that worked: The new teacher and teacher aide project*. ERUC ED 223.544.
- FOX, S. and SINGLETARY, T. (1986). Deductions about Supportive Induction. *Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 1, pp. 12-15.
- FRISKE, J. and COMBS, M. (1986). Teacher Induction Programs: An Oklahoma Perspective. *Action in Teacher Education*, v. 8, n. 2, pp. 68-74.
- FULLER, F. and BROWN, D. (1975). Becoming a Teacher, en Ryan (ed.). *Teacher Education*, Chicago, NSSE, pp. 25-52.
- GALVEZ-HJORNEVIK, C. (1986). Mentoring among teachers: A review of the literature. *Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 1, pp. 6-11.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuela Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, n. 269, pp. 77-99.
- GOODMAN, J. (1987). *Key Factors in Becoming (or not becoming) an Empowered Elementary School Teachers: A preliminary Study of Selected Novices*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.
- GRAY, W. and GRAY, M. (1985). Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers. *Educational Leadership*, v. 43, n. 3, pp. 37-43.
- GRIFFIN, G. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 1, pp. 42-46.
- GRIFFIN, G. and HUKILL, H. (eds.) (1983). *First years of teaching: What are the pertinent issues?* ERIC ED 240.109.
- HALL, G. (1982). Induction: The Missing Link. *Journal of Teacher Education*, v. 33, n. 3, pp. 53-55.
- HALL, G. E. et al. (1982). *Beginning teacher induction: Five dilemmas*. ERIC ED 251.444.
- HARRINGTON, G. and SACKS, S. (1984). Student to teacher: novel strategies for achieving the transition. *Journal of Education for Teaching*, v. 10, n. 21, pp. 154-163.
- HOFFMAN, J. et al. (1986). A study of State-Mandated Beginning Teacher Programs. *Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 1, pp. 16-21.
- HOY, W. (1968). The influence of experience on the beginning teacher. *Journal of Education Research*, v. 66, pp. 89-93.
- HULING, L. (1986). What Can and Cannot Reasonably Be Expected from Teacher Induction Programs. *Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 1, pp. 2-5.
- HULLING-AUSTING, L. and MURPHY, S. (1987). *Assessing the Impact of Teacher Induction Programs: Implications for Program Development*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.
- JOHNSTON, J. M. (1981). *A knowledge base for teacher induction*. ERIC ED 198.142.
- JOHNSTON, J. and KAY, R. (1987). *Institutions of Higher Education Involvement in Beginning Teacher Induction: The State of Current Practice*. ERIC ED 279.652.

- JOHNSTON, J. and RYAN, K. (1983). Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education. En K. Howey and W. Gardner (eds.), *The Education of Teachers*, New York, Longman.
- JORDELL, K. (1985). Problems of Beginning and More Experienced Teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research* v. 29, n. 3, pp. 105-121.
- JORDELL, Karl (1987). Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 3, n. 3, pp. 165-177.
- LACEY, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London, Methuen and Co...
- LECOMPTE, M. and GINSBURG, M. (1987). How Students Learn to Become Teachers: An Exploration of Alternative Responses to a Teacher Training Program. En G. Noblit and W. Pink (eds.), *Schooling in social context: Qualitative studies*, Norwood, Ablex, pp. 3-22.
- LORTIE, D. (1975). *The Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, The University of Chicago Press.
- LUCAS MARTÍN, A. (1986). El proceso de socialización: Un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, n. 173, pp. 357-370.
- MARDLE, G. and WALKER, M. (1980). Strategies and structure: Critical notes on teacher socialization. En P. Woods (ed.). *Teacher strategies*, London, Coom Helm.
- MOFFET, K. et al. (1987). Training and Coaching Beginning Teachers: An Antidote to Reality Shock. *Educational Leadership*, v. 44, n. 5, pp. 34-37.
- MURPHY, S. and HULING-AUSTIN, L. (1987). *Assessing the Impact of Teacher Induction Programs: Implications for Program Development*. ERIC ED 283.779.
- ODELL, S. (1986). Induction Support of New Teachers: A Functional Approach. *Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 1, pp. 26-29.
- PATANICZEK, D. & ISAACSON, N. (1981). The Relationship of Sociolization and the Concerns of Beginning Secondary Teachers. *Journal of Teacher Education*, v. 3, n. 3, pp. 14-17.
- PETTY, M. and HOGBEN, D. (1980) Explorations of semantic space with beginning teachers: A study of socialization into teaching. *British Journal of Teacher Education*, n. 6, pp. 51-61.
- POWER, P. G. (1981). Aspects of the Transition from Education Student to Beginning Teacher. *The Australian Journal of Education*, v. 25, n. 3, pp. 288-296.
- RYAN, K. et al (1980). *Biting the Apple. Accounts of first year teachers*. New York, Longman.
- SCHIECHTY, P. (1985). A framework for evaluating induction in to teaching. *Journal of Teacher Education*, v. 26, n. 1 pp. 37-41.
- STONE, B. (1987). Why Beginning Teachers Fail, and What You Can Do about It. *Principal*, v. 67, n. 1, pp. 33-35.
- THIES-SPRINTHALL, L. (1986). A Collaborative Approach for Mentor Training: A Working Model. *Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 6, pp. 13-20.
- TISHER, R. (1980). The induction of beginning teachers. En E. Hoyle and J. Megarry. (eds.) *Professional development of teachers*. London, Kogan Page, pp. 69-84.
- TISHER, R. (1984). Teacher Induction: An International Perspective on Provisions and Research. En L. Katz and J. Raths (eds.). *Advances in Teacher Education*, v. 1, Norwood, Ablex, pp. 113-124.
- VAN MAANEN, J. and SCHEIN, E. (1979). Toward a Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behavior*, v. 1, pp. 209-264.
- VARAH, L et al. (1986). Beginning Teachers: Sink or Swin? *Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 1, pp. 30-37.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, pp. 143-178.
- VONK, J. (1983). *Problems of beginning teacher*. *European Journal of Teacher Education*, v. 6, n. 2, pp. 133-150.

- VONK, J. and SCHRAS, G. (1987). From Beginning to Experienced Teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, v. 10, n. 1, pp. 95-110.
- WILDMAN, T. et al. (1988). *Sources of Teaching Problems and the Ways Beginners Solve Them: An Analysis of the First Two Years*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- WILSON, J. and D'ARCY, J. (1987). Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, v. 10, n.2, pp. 141-149.
- WUBBELS, T., CRETON, H. and HOOYMAYERS, H. (1987). A School-based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, v. 10, n. 1, pp. 81-94.
- ZEICHNER, K. and TABACHNICK, R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, v. 11, n. 1. pp. 1-27.
- ZIMPHER, N. (1988). *Lessons learned from implementing an induction program for inquiring professionals*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.. New Orleans.