



Dirección General de Educación y Cultura

Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos



Índice

1	Introducción.....	5
2	Situación actual.....	8
3	Objetivos de las políticas y los programas de iniciación	15
4	Diseño de programas de iniciación	19
5	Condiciones para el éxito de los programas de iniciación	25
6	Ejemplos de políticas	28
7	Cuestiones de interés para los que elaboran programas de iniciación	39
8	Estudios existentes y bibliografía.....	44

1 Introducción

Aunque la organización y el contenido de los sistemas de Educación y Formación son enteramente responsabilidad de los Estados miembros, estos son cada vez más conscientes de los beneficios que supone la cooperación política con los socios de la Unión Europea para enfrentarse a los retos comunes que se plantean en estos ámbitos.

La calidad de la educación y la formación, y con ella la calidad de la Formación del Profesorado, ocupa un lugar destacado en las agendas de todos los países de la Unión Europea. En 2007, en su respuesta a la Comunicación de la Comisión «Mejorar la calidad de la formación del profesorado»¹, los Ministros de Educación consideraron que:

«Una enseñanza de alta calidad es condición sine qua non para una educación y formación de alta calidad, que determinarán a su vez en gran medida la competitividad de Europa a largo plazo y su capacidad para crear más empleo e impulsar el crecimiento con arreglo a los objetivos de Lisboa...»².

Tras una reunión informal sobre el desarrollo profesional de los docentes y los directores de centros educativos celebrada por los Ministros de Educación en Gotemburgo en septiembre de 2009, en noviembre del mismo año el Consejo convino, entre otras cosas, en que:

«Teniendo en cuenta las exigencias cada vez mayores respecto del profesorado y la creciente complejidad de sus funciones, el personal docente debe poder contar con un apoyo efectivo, a nivel personal y profesional, a lo largo de su carrera, y especialmente al comienzo de su labor profesional [...] En particular, debe procurarse que todos los profesores cualificados reciban un apoyo y una orientación suficientes y eficaces durante los primeros años de sus carreras.»

Asimismo, los Ministros invitaron a los Estados miembros a:

«Establecer disposiciones adecuadas para que todos los profesores nuevos participen en un programa de iniciación (formación inicial del profesorado) que les ofrezca apoyo profesional y personal durante los primeros años en un puesto de enseñanza.»

A este fin, pidieron a la Comisión Europea que facilitara «información práctica a los responsables políticos acerca de la elaboración de programas estructurados de iniciación destinados a todos los profesores nuevos» y expusiera «ejemplos de medidas que pueden adaptarse para aplicar o mejorar dichos programas». El presente Manual responde a dicha petición.

Este Manual empezó a desarrollarse a partir de una «actividad de aprendizaje entre iguales» (AAI) para expertos en formación del profesorado elegidos por los Estados miembros que se llevó a cabo en Tallin, Estonia, del 26 al 30 de octubre de 2008. Los participantes fueron Austria, Chipre, Alemania, Estonia, España, Hungría, los Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido (Escocia), así como el Comité Sindical Europeo de la Educación (CSEE). La AAI, organizada por la Comisión Europea,

1 COM (2007) 392 final, de 3.8.2007.

2 Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado (Diario Oficial 2007/C 300/07 de 12.12.2007).

permitió a los participantes comparar y contrastar los diferentes enfoques políticos que siguen los distintos países en la iniciación de los profesores, así como extraer conclusiones políticas.

Los miembros del Grupo de Aprendizaje entre Iguales «Profesores y Formadores», que reúne a expertos de los Estados miembros interesados en desarrollar de un modo específico sus políticas de Formación del Profesorado, siguieron adelante con la tarea.

El presente Manual es el fruto de dicha cooperación³. Su objetivo es ofrecer un asesoramiento práctico y razonable a los responsables políticos que deseen introducir, o hacer más efectivo, un sistema de iniciación para los nuevos profesores.

Iniciación de los nuevos profesores y calidad de la educación

En publicaciones recientes sobre la calidad de la educación se considera que los profesores son el factor que más influye en la calidad de la educación en los centros docentes (Abbott, 1988; Hattie, 2003; Barber y Mourshed, 2007). Por lo tanto, para los responsables políticos que trabajan en la mejora de los sistemas educativos es esencial elaborar políticas de apoyo al desarrollo profesional de los docentes.

Este desarrollo profesional de los docentes es un proceso permanente que comienza con la formación inicial del profesor y finaliza con la jubilación. Por lo general, este proceso permanente se divide en fases específicas. La primera fase corresponde a la preparación de los profesores durante su formación inicial como tales, en la que aquellos que desean dedicarse a la docencia llegan a dominar los conocimientos y las aptitudes básicos. La segunda fase es la de los primeros pasos independientes como profesores, los primeros años de confrontación con la realidad de ser profesor en un centro educativo. Esta fase suele conocerse como «de iniciación». La tercera fase es la de continuación del desarrollo profesional de los docentes que han superado los retos iniciales derivados del hecho de llegar a ser profesor.

Todos los profesores pasan por estas fases. Sin embargo, la calidad de su desarrollo dependerá en gran medida del apoyo que reciban en cada una de ellas. En los últimos años se ha prestado mucha atención a la calidad de los programas de formación del profesorado y a las condiciones necesarias para ejecutar programas efectivos de formación permanente. En cambio, se ha concedido menos importancia al diseño de programas de iniciación efectivos que apoyen a los profesores en la transición de la formación inicial a la vida profesional en los centros de enseñanza. La cuestión del apoyo a los profesores en la fase de iniciación resulta especialmente preocupante en un contexto de falta de preparación para la docencia y, en algunos países, de números elevados de profesores jóvenes que abandonan la profesión.

3 Este documento se basa en el trabajo de:
Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam;
Eve Eisenschmidt, Universidad de Tallin, Haapsalu;
Bernadette Forsthuber, Agencia Ejecutiva de la EAC, Eurydice;
Paul Holdsworth, Comisión Europea;
Athena Michaelidou, Centro de Investigación y Evaluación en el Ámbito Educativo de Chipre;
Jorunn Dahl Norgaard, Utdanningsforbundet (Sindicato de Educación), Noruega;
Norbert Pachler, Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Mensajes clave

- ▶ En la mayoría de los países, los nuevos profesores no tienen acceso a medidas de apoyo coherentes y sistémicas. Cuando existen, estas medidas no son del todo sistemáticas y no están plenamente integradas en el sistema educativo (▶ capítulo 2).
- ▶ Las políticas de iniciación sirven para toda una serie de objetivos, políticos como los de abordar déficit de cualificaciones del personal docente, mejorar los resultados escolares y de los profesores, animar a más personas a dedicarse a la docencia para sustituir a los numerosos profesores cuya jubilación está prevista y mejorar la efectividad de los programas de Formación Inicial del Profesorado (▶ capítulo 3).
- ▶ Todo sistema de iniciación debe satisfacer las necesidades de los nuevos profesores en tres tipos de apoyo básicos: personal, social y profesional. Se propone una estructura basada en cuatro subsistemas entrelazados: tutoría, aportaciones de expertos, apoyo entre iguales y reflexión personal (▶ capítulo 4).
- ▶ Para garantizar el éxito de los programas de iniciación, se han de cumplir varias condiciones relacionadas con el apoyo financiero, la claridad en la definición de las funciones y responsabilidades, la cooperación, una cultura centrada en el aprendizaje y la gestión de la calidad (▶ capítulo 5).
- ▶ No hay un modelo único para las políticas de iniciación efectivas; los programas de iniciación que se estudian aquí presentan una gran diversidad: pueden ser voluntarios u obligatorios, locales o nacionales, y pueden estar o no ligados a periodos de pruebas o a la evaluación de las competencias de los profesores. Se recurre a estudios de casos para ilustrar los aspectos clave de los programas de iniciación y la existencia de diferentes modos de ponerlos en práctica (▶ capítulo 6).
- ▶ Se debe ayudar con preguntas clave y listas de control a los responsables políticos encargados de diseñar programas iniciación adaptados a sus circunstancias locales (▶ capítulo 7).
- ▶ El volumen creciente de investigación que demuestra el valor de los programas de iniciación y, en particular, el papel primordial de los tutores, se presenta en el (▶ capítulo 8).

2 Situación actual

En este capítulo se da una visión general del contexto político europeo respecto a las medidas de iniciación y apoyo dirigidas a los profesores, se examinan los documentos políticos y datos demográficos pertinentes y se determinan los programas de iniciación y los demás tipos de medidas de apoyo existentes en los países europeos.

La mejora de la calidad de la enseñanza ocupa un puesto destacado en la agenda europea

La Comunicación de la Comisión Europea «Mejorar la calidad de la formación del profesorado» señalaba que, cuando existen, las medidas de apoyo a los nuevos profesores no están bien incorporadas, sino que aún son poco sistemáticas e incipientes.

La Comunicación de la Comisión ha situado la formación del profesorado y la política de profesorado en un lugar más destacado de la agenda europea, lo que ha dado lugar a que los Ministros de Educación europeos convengan promover medidas para hacer de la enseñanza una opción profesional más atractiva, mejorar la calidad de la formación del profesorado y prestar atención a la formación inicial, al apoyo en el inicio de la carrera profesional (iniciación) y al desarrollo profesional permanente de los profesores⁴. Las estrategias nacionales se deberían centrar en el desarrollo de políticas coordinadas, coherentes, dotadas de los recursos adecuados y sometidas a un control de calidad. Los profesores deberían contar con suficientes incentivos a lo largo de sus carreras para revisar sus necesidades de aprendizaje y adquirir nuevos conocimientos, destrezas y competencias. Para ello es necesaria una mejor coordinación entre las distintas fases de la formación del profesorado, desde formación inicial, pasando por un apoyo adicional (iniciación) al principio de la actividad profesional, hasta el desarrollo profesional en activo.

Los ministros acordaron garantizar que los profesores:

- ▶ tengan acceso a programas eficaces de apoyo al comienzo del ejercicio de la profesión;
- ▶ reciban estímulo y apoyo a lo largo de su carrera para plantearse qué necesitan aprender y para adquirir nuevos conocimientos, destrezas y competencias, por medios formales, informales y no formales, con inclusión de intercambios y destinos temporales en el extranjero.

El 23 de septiembre de 2008, al igual que la Comisión Europea y el Consejo Europeo, el Parlamento Europeo abordó, en su informe «Mejorar la calidad de la formación del profesorado»⁵, la cuestión del apoyo a los nuevos profesores. El informe, entre otras cosas:

«pide que se preste especial atención a la inserción profesional de los profesores que empiezan su carrera; aboga por el desarrollo de redes de apoyo y programas de tutelaje, con los que aquellos profesores y profesoras con más experiencia y capacidad demostrada puedan

4 Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado (Diario Oficial 2007/C 300/07 de 12.12.2007), sobre cómo preparar a los jóvenes para el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas (DO 2008/C 319/08), y sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes (DO 2009/C 302/04).

5 Informe «Mejorar la calidad de la formación del profesorado» (2008/2068(INI)); Comisión de Cultura y Educación; ponente: Maria Badia i Cutchet.

desempeñar un papel clave en la formación de jóvenes compañeros, transmitiendo experiencia adquirida a lo largo de su carrera, promoviendo el aprendizaje en equipo y ayudando a resolver las tasas de abandono entre los nuevos profesores; está convencido de que trabajando y aprendiendo juntos, los profesores pueden contribuir a la mejora del rendimiento de un establecimiento escolar y de las condiciones educativas generales;...»

También entre los sindicatos europeos de profesores hay un amplio consenso en cuanto a la conveniencia de que el proceso de introducción en la docencia sea gradual, desde la formación inicial, pasando por la fase de iniciación, hasta el desarrollo profesional permanente. El punto en que los profesores recientemente formados pasan de la formación inicial a la vida profesional se considera crucial para un mayor compromiso con la profesión y para reducir el número de docentes que la abandonan.⁶

En el documento político *Teacher Education in Europe* (2008), el CSEE aboga por la instauración de una fase mínima de un año de iniciación para los profesores recientemente titulados. Esta fase de iniciación debería ser un derecho a la par que un deber e incluiría orientación y apoyo sistemáticos. Para los profesores recientemente titulados, la fase de iniciación debería incluir:

- ▶ apoyo de tutores y otros colegas,
- ▶ horario de enseñanza reducido sin reducción del salario,
- ▶ acceso a recursos de apoyo adecuados,
- ▶ asistencia a un programa de orientación obligatorio,
- ▶ oportunidades de relacionar la teoría con la práctica de un modo sistemático.

Por otra parte, de acuerdo con el CSEE, los tutores deberían ser profesores especialistas plenamente cualificados y con experiencia. Los empresarios deberían ofrecer iniciativas apropiadas, como la posibilidad de desarrollar aptitudes para la orientación, de aumentar el salario o de reducir el horario lectivo en correspondencia con la carga de trabajo asociada.

La fase de iniciación se debe considerar una medida de común interés y beneficio para los profesores recientemente titulados, así como para el lugar de trabajo y el centro de formación del profesorado, por lo que ha de tener lugar en estrecha cooperación con estas tres partes interesadas.

Los retos demográficos

Unas medidas efectivas de apoyo a los docentes principiantes en los primeros años de su carrera profesional pueden evitar que números elevados de profesores cualificados abandonen la profesión tras unos pocos años de ejercerla. Estas medidas son especialmente significativas en los países donde no hay suficientes profesores de algunas o de todas las asignaturas, así como en aquellos donde la proporción de profesores cercanos a la jubilación es elevada. En torno a un tercio de los profesores (casi dos millones en Europa) tienen más de 50 años.

6 *Teacher Education in Europe*, abril de 2008, CSEE (Comité Sindical Europeo de la Educación).

Cuadro 1.1 Distribución de los profesores de educación primaria por grupos de edad (CINE 1), sectores público y privado, 2007. Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en diciembre de 2009).

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
<30 años	.	22,9	4,5	11,6	9,7	5,2	10,9	26,2	14,4	16,7	16,4	1,4	37,0	11,6	6,9	28,4
30-39 años	.	28,0	31,7	26,5	28,5	21,7	26,7	22,6	29,2	24,0	34,4	17,3	51,8	30,6	32,3	27,5
40-49 años	.	28,7	42,6	38,9	22,0	20,3	32,7	23,1	42,3	29,9	28,9	35,2	8,2	31,2	34,0	19,7
≥ 50 años	.	20,4	21,1	23,0	39,7	52,8	29,6	28,0	14,1	29,5	20,4	46,0	3,0	26,6	26,8	24,4

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
<30 años	11,7	.	19,8	8,5	16,6	13,8	22,2	12,4	17,1	12,9	5,8	27,7	12,4	13,0	11,3	.
30-39 años	28,4	.	20,9	22,7	33,3	28,9	28,1	32,7	34,2	32,1	23,0	24,6	28,9	22,9	30,5	.
40-49 años	37,6	.	26,7	36,9	38,9	29,1	20,9	40,6	23,2	29,6	22,7	22,0	29,1	34,9	21,6	.
≥ 50 años	22,4	.	32,6	31,9	11,2	28,2	28,8	14,3	25,5	25,3	48,5	25,8	29,6	29,2	36,6	.

Cuadro 1.2 Distribución de los profesores de educación secundaria por grupos de edad (CINE 2 y 3), sectores público y privado, 2007. Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en diciembre de 2009).

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
<30 años	.	16,2	8,3	12,8	.	2,9	10,7	13,4	5,4	10,0	9,9	1,1	15,0	12,1	11,5	20,8
30-39 años	.	23,3	26,1	21,0	.	21,2	17,4	29,4	23,9	30,3	29,5	12,7	27,5	21,1	22,7	25,0
40-49 años	.	28,1	32,4	29,9	.	25,5	30,0	25,0	41,3	35,1	25,1	31,1	36,5	30,9	32,5	24,8
≥ 50 años	.	32,4	33,2	36,3	.	50,4	41,9	32,2	29,3	24,5	35,4	55,0	20,9	36,0	33,3	29,3

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
<30 años	12,7	.	10,9	5,2	19,4	11,5	22,3	9,5	16,3	7,7	8,7	19,9	6,3	11,9	7,7	.
30-39 años	27,4	.	17,7	19,8	34,1	35,6	25,4	31,0	22,0	25,1	25,4	24,8	17,8	27,4	24,5	.
40-49 años	29,3	.	27,4	40,6	27,9	32,0	18,8	33,8	25,7	29,4	24,3	26,2	30,4	30,9	23,4	.
≥ 50 años	30,6	.	44,0	34,4	18,6	20,8	33,5	25,6	35,9	37,7	41,6	29,1	45,5	29,8	44,4	.

Los datos muestran que la inmensa mayoría de los profesores se jubilan tan pronto como se les presenta una oportunidad. Así pues, los profesores se jubilan en cuanto completan el número necesario de años o alcanzan la edad mínima para tener derecho a una pensión completa.⁷

Todo aumento del número de alumnos en el centro o del número de alumnos de educación preescolar y toda mejora de la ratio de alumnos/profesor podría aumentar la demanda de profesores.

El apoyo que reciben los profesores principiantes varía en Europa

La iniciación se suele considerar una especie de programa de apoyo para los recién llegados a la docencia. Tanto las definiciones oficiales como las formas que puede adoptar la iniciación y el modo en que esta se organiza varían.

- ▶ En algunos países, la iniciación va dirigida a los nuevos profesores que han finalizado su formación inicial, poseen la cualificación pertinente (un título) y han obtenido la licencia o el permiso que los habilita para ejercer la docencia.
- ▶ En otros, la iniciación va dirigida a los profesores que tienen el título pertinente pero aún no tienen licencia para la enseñanza. En estos casos se consideran profesores «en prácticas» o «en periodo de prueba» y la fase de iniciación puede acabar con una evaluación formal de sus cualificaciones docentes y una decisión acerca de su ingreso en la profesión.

7 Eurydice, *Key Data on education 2009*, indicador D37.

- ▶ En otros países, la iniciación va dirigida a los profesores que aún no tienen título ni, por lo tanto, licencia para la enseñanza. En estos casos, la división entre formación inicial del profesorado e iniciación no está clara.
- ▶ Por último, según ilustra el cuadro 1.3, en la mayoría de los países europeos no existe un sistema estatal de iniciación como tal.

Por lo general, la fase de iniciación dura entre diez meses y dos años.

En Grecia, España, Italia y Chipre, durante el periodo de prácticas los profesores han de seguir una formación obligatoria cuya duración varía mucho. La formación obligatoria para los nuevos profesores existe también en Francia, Liechtenstein y Turquía.

Algunos de los países que organizan una fase de iniciación de uno u otro modo la ofrecen a los profesores de educación preescolar, primaria, primer ciclo de educación secundaria y niveles superiores de la educación secundaria, mientras que otros solo la ofrecen a los profesores de secundaria y algunos la ofrecen para la educación primaria, pero no para la preescolar.

Durante la iniciación, los nuevos profesores llevan a cabo completa o parcialmente las tareas que corresponden a los profesores con experiencia, y cobran por su actividad. La mayor parte de los países ofrecen esta «fase de iniciación» además de la formación profesional obligatoria previa a la obtención de un título que habilita para el ejercicio de la docencia.

Cuadro 1.3: Iniciación de los profesores de educación primaria y de primer y segundo ciclo de educación secundaria (CINE 1, 2 y 3), 2008/09 (reseña provisional, basada en datos de Eurydice y en información facilitada por los miembros del Grupo de Aprendizaje entre Iguales «Profesores y Formadores»)

Pais	No existe un sistema estatal de iniciación	El sistema de iniciación se dirige a los profesores titulados con licencia para la enseñanza	El sistema de iniciación se dirige a profesores titulados que <i>no</i> tienen licencia para la enseñanza	El sistema de iniciación se dirige a los profesores que aún <i>no</i> se han titulado y <i>no</i> tienen licencia para la enseñanza
BE	●			
BG	●			
CZ	●			
DK	●			
DE			●	
EE		●		
EL	●			
ES	●			
FR				●
IE	(●)			
IT	●			
CY		●		
LV	●			
LT	●			
LU				●
HU	●			
MT	●			
NL	(●)			
AT			●	
PL	●			
PT			●	
RO	●			
SI		●		
SK	●			
FI	●			
SE	●			
UK			●	
IS	●			
LI	●			
NO	(●)			
TR			●	

(●) Proyecto piloto

Notas

Malta: Las modificaciones de la Ley de Educación, realizadas en 2006, estipulan que antes de que un profesor obtenga el certificado de docente y tenga un trabajo permanente, deberá acumular experiencia adecuada en prácticas docentes bajo supervisión durante un periodo acumulado de al menos dos cursos escolares a tiempo completo, o su equivalente en tiempo parcial una vez obtenido el título. Este artículo de la Ley de Educación aún no ha entrado en vigor.

Irlanda: La iniciación se ha introducido como proyecto piloto (más información en el capítulo 5).

Países Bajos: Los estudiantes de último curso de formación inicial del profesorado pueden trabajar a tiempo parcial con un contrato de formación y empleo durante un periodo limitado (equivalente a no más de cinco meses a tiempo completo), siempre y cuando haya una vacante en el centro. El profesor en prácticas es supervisado por un profesor cualificado y realiza todas las actividades que llevaría a cabo cualquier otro miembro del personal (más información en el capítulo 5).

Austria: La iniciación solo afecta a los profesores que desean trabajar en la *allgemeinbildende höhere Schule*.

Eslovenia: La Ley de Organización y Financiación estipula que, en principio, la iniciación dura un mínimo de seis meses y un máximo de diez, pero los directores de los centros pueden optar por concluir la formación prematuramente y dar empleo permanente al aspirante a profesor antes de que acabe su formación práctica.

Noruega: No se ofrecen sistemáticamente programas de iniciación (más información en el capítulo 5).

Los países que ofrecen programas de iniciación sistémicos y coherentes son pocos; en cambio, muchos ofrecen, si se les solicita, algunas medidas aparte para ayudar a los nuevos profesores a superar las dificultades que se les pueden presentar en tanto que recién llegados a la profesión y para reducir la probabilidad de que la abandonen prematuramente. En 2006, en torno a veinte países ofrecieron a los nuevos profesores asistencia formal no enmarcada en programas de iniciación sistémicos.

Cuando están disponibles, estas medidas de apoyo a los profesores de educación primaria y secundaria (primer y segundo ciclos) pueden incluir asistencia para la planificación y la evaluación de las lecciones, reuniones con sus supervisores para comentar problemas, observación en las aulas o formación especialmente diseñada para profesores principiantes. Se suele nombrar un tutor que se encarga de ayudar a los nuevos docentes y que por lo general es un profesor con experiencia que lleva un tiempo considerable en activo, o bien el director del centro.

Cuadro 1.4: Países donde no existen programas de iniciación integral: reglamentos y recomendaciones sobre otros tipos de apoyo a los nuevos docentes de educación primaria y educación secundaria de primer ciclo (CINE 1, 2 y 3), 2008/09 (basado en datos de Eurydice y en información del Grupo de Aprendizaje entre Iguales «Profesores y Formadores»).

	DE	EE	IE	ES	EL	FR	IT	CY	LU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	UK	IS	LI	TR
Reuniones periódicas para debatir los progresos conseguidos y los problemas que surgen				●	●					●		●		●		●		●	●	
Asistencia en la planificación de las lecciones			●	●	●		●			●		●		●		●		●	●	
Asistencia en la evaluación de las lecciones			●	●	●					●		●		●		●		●	●	
Participación en actividades de aula u observación del aula				●	●					●		●		●		●			●	
Organización de formación opcional				●								●			●				●	
Formación especial obligatoria				●	●		●												●	
Visitas a otros centros educativos o a centros de recursos				●						●		●				●			●	
Actualmente no hay medidas formalizadas	BE, BG, CZ, DK, LV, LT, HU, NL, FI, SE, NO																			
Notas adicionales																				
Bélgica (BE nl): En septiembre de 2007 se introdujo la tutoría para profesores principiantes.																				
España: La organización del primer año de trabajo es responsabilidad de las Comunidades Autónomas y puede variar ligeramente de unas Comunidades a otras.																				
Polonia: De acuerdo con las disposiciones jurídicas, los directores deben nombrar un tutor (un profesor con experiencia) para cada profesor principiante.																				
Nota explicativa																				
Las medidas de apoyo aquí enumeradas son ejemplos de los tipos de actividades que un centro podría ofrecer en función de sus necesidades específicas e individuales de desarrollo.																				

La iniciación como un proceso de apoyo sistémico, coherente e integral

En este capítulo se ha descrito cómo se presta apoyo de iniciación en los Estados miembros.

Se muestra que en el proceso continuo de de la Formación del Profesorado la iniciación se puede situar en diferentes puntos, que van de la fase posterior a la obtención del título a la integración (parcial) en la fase de formación inicial del profesorado.

Por otra parte, la ambición y el impacto del apoyo a los profesores principiantes varía desde programas de iniciación sistémicos y coherentes hasta actividades de apoyo locales y diferenciadas.

Los capítulos siguientes se ocupan de los objetivos, los criterios y las condiciones propios del desarrollo de programas de iniciación sistémicos y coherentes. Estos programas pueden dar a los nuevos profesores un apoyo mejor y más efectivo, evitar el abandono y aumentar la competencia profesional.

La iniciación se define aquí como el apoyo que se presta al profesor principiante, una vez concluido el programa oficial de formación inicial del profesorado, al inicio de su primer contrato como docente en un centro educativo.

3 Objetivos de las políticas y los programas de iniciación

El enérgico llamamiento realizado para el desarrollo de programas de iniciación sistémicos y coherentes de apoyo a los profesores principiantes aumenta la expectativa de que existen argumentos sólidos para la introducción de estos programas de iniciación. Tal como afirma el CSEE, «el apoyo y la orientación sistemática que se da a los profesores en esta fase tiene consecuencias críticas en su compromiso profesional posterior y para evitar que los profesores recién formados abandonen la docencia a los pocos años». De acuerdo con esta afirmación, los programas de iniciación pueden contribuir a aumentar tanto la calidad de los profesores como su cantidad.

Este capítulo se ocupa de ambos aspectos, pues el aumento previsto de la cantidad y la calidad de los docentes puede ser el elemento impulsor de las políticas nacionales de iniciación.

Reducción de la tasa de abandono de los profesores

A diferencia de lo que ocurre con otras profesiones, en muchos Estados miembros la enseñanza carece de un planteamiento gradual que permita a los docentes «crecer» en sus funciones profesionales. A menudo, cuando un profesor se titula se le responsabiliza completamente de las clases. Esto supone un contraste entre su situación previa en el centro de formación del profesorado, donde se sentía respaldado y más o menos seguro, y la responsabilidad plena que se le asigna cuando es nombrado profesor en un centro educativo. Este contraste se ve acentuado por el modo en que se organizan la mayor parte de los centros: cada profesor es responsable de su propia clase,

lo que crea en los docentes una fuerte sensación de aislamiento. Una vez obtienen un título, tienen una responsabilidad plena y han de salir adelante solos.

Por esta razón, muchos docentes sufren un *shock* al enfrentarse con la praxis (Stokking, Leenders, De Jong y Van Tartwijk, 2003) cuando pasan de aspirantes a profesores principiantes.

«Durante sus primeros meses en el centro, muchos nuevos profesores se creían en el deber de saber cómo funcionaba el centro, qué necesitaban sus alumnos y cómo enseñar correctamente. Cuando se les planteaban dudas sobre el centro y los alumnos, escuchaban disimuladamente las conversaciones del comedor y observaban detenidamente por las puertas de las aulas en busca de claves para actuar como expertos. Al no encontrar respuestas claras y modelos alternativos, la calidad de su trabajo se veía comprometida, dudaban de su propia competencia profesional y se cuestionaban si la elección de la carrera docente había sido acertada.» (Moore Johnson y Kardos, 2005, p. 13)

Son muchos los profesores que lamentan cierta falta de colegialidad (véase, por ejemplo, Sorcinelli, 1992). Otros de los retos que se plantean al principio de la carrera docente son la falta de tiempo, una comunicación y un reconocimiento insuficientes, las expectativas poco realistas respecto de uno mismo y las dificultades que surgen para encontrar el equilibrio adecuado entre la vida privada y la actividad profesional (Sorcinelli, 1992).

Por estas razones, un número considerable de profesores deciden dejar su trabajo y buscar otra salida profesional fuera de la educación. La tasa de abandono de los profesores principiantes es considerable y puede llegar al 10 % en algunos países (OCDE, 2005). Esto supone un uso ineficiente de los recursos invertidos en formar a los profesores y una reducción del número de profesores jóvenes y ambiciosos que llegan a los centros educativos. La reducción de las tasas de abandono de los profesores principiantes es esencial, especialmente en los países donde hay escasez de profesores, y los programas de iniciación efectivos son de gran trascendencia para ayudar a los docentes a que superen el *shock* que sufren al enfrentarse con la praxis y a que permanezcan en la profesión.

Mejora de la calidad de los profesores

En la perspectiva del aprendizaje permanente, los estudiantes que acaban su formación como profesores no dejan de estudiar. Acaban la formación como profesores con una «competencia inicial» como docentes que se ha de seguir desarrollando. En algunos países, esta «competencia inicial» se refleja en su estatus oficial: como profesores principiantes se les considera temporales o en prácticas y no obtendrán la licencia definitiva para la enseñanza hasta uno o dos años después.

Las primeras experiencias del nuevo profesor en el aula son importantes, pues en esta fase está preparado para aprender, para crear y para modificar prácticas y tiene grandes expectativas sobre sí mismo y sobre el sistema. Si el nuevo profesor recibe un apoyo adecuado en la fase de iniciación, es más probable que la práctica en el aula sea un éxito (Breux y Wong, 2003).

Los programas de iniciación tienen por objetivo respaldar a los profesores principiantes durante la fase crucial en que pasan de «principiantes» a «experimentados», y ayudarles a adaptarse a las realidades de la docencia. Este apoyo puede presentar un carácter formal, en los casos en que la adecuada realización del programa de iniciación es un requisito obligatorio para obtener la licencia definitiva para la enseñanza, o no formal, si la participación en el programa de iniciación es voluntaria.

▼ Programas de iniciación oficiales

En los programas de iniciación oficiales el objetivo es apoyar a los profesores principiantes, pero también salvaguardar la calidad de los docentes que obtendrán una licencia definitiva para la enseñanza. Los primeros años se consideran un periodo de prácticas. Un ejemplo de ello se puede encontrar en Escocia (véase el apartado 5.6). En algunos casos, al final del periodo de prueba los estudiantes han de hacer un examen oficial.

En los países donde no existe el periodo de prácticas, el Estado tiene, por medio del Ministerio o de una agencia nacional, un fuerte control de los programas de iniciación.

▼ Programas de iniciación no oficiales

Los programas de iniciación no oficiales no están relacionados con periodos de prueba ni con la obtención de la condición plena de profesor. Se centran principalmente en apoyar a los profesores principiantes en la transición de «aspirantes a profesor» a «docentes con experiencia». Como en la iniciación oficial, este apoyo se puede proyectar en diferentes dimensiones (Eisenschmidt, 2006):

- ▶ La dimensión profesional
- ▶ La dimensión social
- ▶ La dimensión personal

En la dimensión profesional se hace hincapié en apoyar al profesor principiante para que adquiera más confianza en el uso de las competencias docentes esenciales, incluidos los conocimientos y destrezas desde el punto de vista pedagógico. De este modo, la fase de iniciación constituye el inicio del proceso de aprendizaje permanente como profesor, al tender un puente entre la formación inicial del profesor y la fase de desarrollo profesional permanente.

En la dimensión social se hace hincapié en apoyar al profesor principiante para que se convierta en miembro de la comunidad (de aprendizaje) del centro educativo y entienda y acepte las calidades, las normas, las formas y la estructura organizativa que existen en su centro. Según Kelchtermans y Ballet (2002), esto incluye también la introducción en la micropolítica del centro (entender quiénes son los líderes informales y cómo se puede influir en las decisiones). La dimensión social no solo incluye la socialización en el centro educativo, sino también en la comunidad profesional de la docencia.

La dimensión personal abarca el proceso de desarrollo de la identidad profesional del docente. Ello significa que el nuevo profesor ha de desarrollar y elaborar sus normas personales para con los alumnos y colegas, adoptar una perspectiva propia en relación con la enseñanza y el aprendizaje y con su propio papel en estos procesos, asumir una actitud de aprendizaje permanente, etc. En esta dimensión, las emociones y las percepciones de los profesores respecto de su propia eficacia y su autoestima desempeñan un papel trascendental.

Los programas de iniciación coherentes tienen por objetivo prestar apoyo en estas tres dimensiones (véase el capítulo 3).

Apoyo a la profesionalidad en los centros educativos

En numerosos centros educativos, los nuevos profesores pueden ser una fuente de ideas y de inspiración nuevas y vivificadoras. Sin embargo, en otros muchos centros los nuevos profesores ni pueden desempeñar ni desempeñan ese papel. No son pocos los nuevos docentes que se ven rápidamente integrados en la cultura existente y se adaptan a las normas del centro, con lo que su

potencial como agentes de cambio se desperdicia. Los nuevos profesores solo pueden renovar y vivificar la cultura existente en los centros si en estos hay un terreno donde las nuevas ideas y la inspiración puedan echar raíces y florecer, y donde los nuevos docentes y sus ideas sean apreciados, o, con otras palabras, donde los profesores con experiencia estén abiertos a nuevas ideas y enfoques. Sin embargo, son muchos los centros educativos cuya cultura es muy resistente al cambio y donde se espera que los nuevos profesores se adapten al *statu quo* de los «veteranos» (Moore Johnson, 2004). Los programas de iniciación se pueden usar para proteger a los profesores principiantes de la cultura dominante y para impulsar sus ideas innovadoras.

La introducción de programas de iniciación puede contribuir al desarrollo de una cultura del aprendizaje en los centros educativos. Esta cultura no respalda únicamente el aprendizaje de los profesores principiantes, sino el de todos los docentes del centro. El tutor desempeña un papel crucial en la creación de un entorno en el que las aportaciones de los profesores principiantes sean bien acogidas y se tomen en serio, así como a la hora de impulsar una cultura del aprendizaje en el conjunto del centro.

Comunicarse con los profesores que se inician

Los programas de iniciación tienden un puente entre la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional permanente. En el proceso continuo de aprendizaje permanente, los programas de iniciación son el nexo entre la formación inicial y la formación del profesorado en activo. Durante los primeros años de docencia, los profesores experimentan la efectividad y la calidad de su formación inicial y evalúan en qué medida su formación los ha preparado para la realidad de la profesión. Por lo tanto, el proceso de iniciación puede aportar una valiosa información de retorno a los centros de formación del profesorado en cuanto a la idoneidad de sus programas. Cuando los centros de formación del profesorado participan activamente en los programas de iniciación, pueden aprovechar las experiencias de los profesores principiantes que participan en estos programas para actualizar sus planes de estudio y, de este modo, ayudar a reducir el desfase entre la teoría y la práctica en el plan de estudios de formación del profesorado.

Por lo tanto, los programas de iniciación pueden tener una amplia variedad de objetivos: reducir la tasa de abandono de los docentes, mejorar la calidad de los profesores principiantes, prestarles apoyo en las dimensiones profesional, social y emocional, respaldar la cultura del aprendizaje en los centros educativos y facilitar información de retorno a los centros de formación del profesorado.

Los programas de iniciación coherentes intentan abarcar todos estos objetivos en cierta medida. Sin embargo, su interés en determinados objetivos puede variar según el contexto local o nacional. El diseño de un programa de iniciación ha de adaptarse a los objetivos previstos. Por lo tanto, puede variar en cuanto a los tipos de actividades, la participación de los centros de formación del profesorado, el papel del tutor y el carácter voluntario u obligatorio del programa. Esta cuestión se tratará en el próximo capítulo.

4 Diseño de programas de iniciación

Este capítulo se ocupa de los principales elementos que conforman un programa de iniciación coherente y sistémico.

Los profesores principiantes necesitan tres tipos de apoyo

Los primeros años de ejercicio son cruciales para el desarrollo profesional y personal del docente. Como ya se ha indicado, el término «iniciación» se refiere a diferentes procesos por los cuales los profesores recientemente titulados se inician en la profesión docente y normalmente se asocia a los primeros años de docencia tras finalizar un programa de formación inicial del profesorado. Por lo tanto, la iniciación tiene un papel crucial en el proceso continuo de aprendizaje permanente del profesor, pues crea oportunidades de remontarse a la Formación Inicial del Profesorado (FIP) y de preparar a los profesores para un desarrollo profesional permanente (DPP) a lo largo de toda su carrera.

En el capítulo 2 se ha expuesto que en los Estados miembros existen diferentes tipos de apoyo a los nuevos profesores, algunos de los cuales se podrían integrar en un programa de iniciación más coherente y sistémico.

En el capítulo 3 se identificaban diferentes objetivos, centrados en la reducción de la tasa de abandono de la profesión docente, la salvaguarda de la calidad de los profesores, el apoyo a la profesionalidad en los centros educativos y el envío de información de retorno a los centros de formación del profesorado. Por otra parte, se distinguían tres dimensiones en los programas de iniciación: la profesional, la social y la personal. Un programa de iniciación coherente debería abordar estas tres dimensiones.

Estos son los principales ingredientes de un programa de iniciación coherente y sistémico. En el presente capítulo, estos ingredientes se traducen en criterios de diseño para los programas de iniciación, basándose en la observación de que los profesores principiantes necesitan tres tipos de apoyo: personal, social y profesional.

▼ Apoyo personal

Con este apoyo se pretende ayudar al nuevo profesor a desarrollar su identidad como tal. En los primeros meses y años de actividad profesional, el docente ha de superar diversos retos profesionales y personales. Las investigaciones revelan que los profesores noveles se encuentran con situaciones problemáticas en cuanto dan sus primeros pasos en la profesión. Ello les puede provocar una pérdida de confianza en sí mismos, pues la experiencia de un estrés y una ansiedad extremos puede llevar al profesor a cuestionarse sus competencias como docente y como persona. Una fase de iniciación puede ser un apoyo para los profesores que están pasando por esta etapa de supervivencia y ayudarles a desarrollar su perfil docente personal. Los nuevos profesores que participan en un programa de iniciación suelen declarar que, a resultas de su experiencia en el programa, sus sensaciones de competencia, motivación, pertenencia, respaldo y atención han aumentado. Esto es un paso hacia la potenciación de la confianza de los docentes en sí mismos y la prevención del abandono.

Hay varios elementos significativos en la creación de este desarrollo personal:

- ▶ El apoyo de un tutor y de otros colegas que se encuentran en la misma situación: El contacto con otros profesores principiantes puede resultar útil, pues ayuda al nuevo docente a darse cuenta de que no es el único que se enfrenta a esos problemas. Este tipo de apoyo aporta soluciones «realistas» proporcionadas por tutores o por iguales que ayudan a los profesores principiantes a enfrentarse a problemas prácticos.
- ▶ Un entorno seguro: Es esencial discutir los problemas y las sensaciones sin riesgo de que se usen para juzgar la competencia profesional del nuevo docente. Se podrían debatir con iguales o con un tutor que no sea el responsable de evaluar al nuevo profesor ni de decidir acerca de la renovación de su contrato u otras cuestiones similares.
- ▶ Una carga de trabajo reducida: Para los profesores principiantes, todas las lecciones son nuevas y necesitan una buena preparación. Esto, unido a la falta de experiencia, puede crear una carga de trabajo muy pesada que podría reforzar la sensación de incompetencia. Se puede respaldar a los profesores principiantes reduciendo su horario lectivo (sin reducción salarial) o mediante enseñanza en equipo o coenseñanza.

▼ Apoyo social

El programa de iniciación puede respaldar al nuevo profesor en el proceso de convertirse en miembro del centro y de la comunidad profesional; la comunicación con los demás puede estimular la información de retorno y el intercambio de nuevas ideas. Un factor primordial del apoyo social a los profesores principiantes en los centros educativos es la cultura del centro. Los profesores principiantes pueden sentirse aceptados más fácilmente en un equipo abierto a nuevas ideas e innovaciones y acostumbrado a la colaboración. El apoyo social permite crear y apoyar un entorno de aprendizaje en colaboración dentro del centro y entre las partes interesadas en el sistema educativo (padres, comunidad, etc.).

Algunos de los elementos de apoyo social pueden ser:

- ▶ El respaldo de un tutor: El tutor puede desempeñar un papel clave en la introducción de los profesores principiantes en la organización y la cultura del centro, con sus normas y valores explícitos e implícitos.
- ▶ La colaboración: Las diferentes formas de coenseñanza, en las que dos o más profesores son responsables de determinadas clases o lecciones, y la participación en equipos y en grupos de proyectos pueden ayudar a los profesores principiantes a integrarse en la comunidad escolar.

Para que un programa de iniciación preste apoyo social es esencial que (una parte del programa) tenga lugar en el centro y cuente con la participación activa y la implicación de diferentes partes de la comunidad escolar.

Los directores tienen un papel protagonista en la supervisión del conjunto del sistema. El nombramiento de un tutor no debe servir de excusa para que el director se inhiba de la tarea de apoyar a los profesores principiantes.

▼ Apoyo profesional

Con el apoyo profesional se pretende desarrollar las competencias del profesor principiante (en pedagogía, en didáctica, en la asignatura, etc.). Este apoyo se podría centrar en desarrollar unas

aptitudes efectivas en el aula y en profundizar los conocimientos de la asignatura, la pedagogía y la didáctica. Con apoyo profesional durante los programas de iniciación se emprende el proceso de aprendizaje permanente posterior y se tiende un puente entre la formación inicial del profesorado y el DPP. Además de contribuir a mejorar la profesionalidad individual de los docentes principiantes, el apoyo profesional puede ayudar a desarrollar la profesionalidad de todo el centro educativo.

Los elementos de que puede constar el apoyo profesional son:

- ▶ Las contribuciones de expertos (p. ej., de universidades y de centros de FIP), que pueden organizarse mediante cursos oficiales o clases de maestría o mediante la posibilidad de consultar a expertos.
- ▶ El intercambio de conocimientos prácticos entre los profesores principiantes y los que ya tienen experiencia (de diferentes centros), por ejemplo, mediante la participación en comunidades de aprendizaje colaborativo.

El apoyo profesional debería brindar oportunidades en una amplia variedad de actividades, pues no todos los profesores aprenden de la misma manera: pueden hacerlo individualmente mediante la lectura, experimentando y reflexionando, o bien conjuntamente, de forma colaborativa.

Cuadro 4.1: Apoyo necesario para los profesores principiantes			
	<i>Personal</i>	<i>Social</i>	<i>Profesional</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • desarrollar la identidad como docentes • reforzar las competencias • aumentar la confianza en sí mismos • reducir el estrés y la ansiedad • motivar • evitar el abandono 	<ul style="list-style-type: none"> • conseguir la socialización en el centro educativo y en la profesión • promover la cooperación • promover el aprendizaje en colaboración • promover la implicación en y de la comunidad escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • seguir desarrollando las competencias docentes • vincular la FIP y el DPP • desarrollar la profesionalidad de los profesores principiantes
Requisitos clave	<ul style="list-style-type: none"> • entorno seguro, sin juicios de valor • carga de trabajo menor • enseñanza en equipo • coenseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • colaboración • coenseñanza • enseñanza en equipo • trabajo en equipo • grupos de proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> • acceso a conocimientos mediante el intercambio entre profesores nuevos y profesores con experiencia • más cursos o clases • consultas
Sistemas de apoyo pertinentes (véase el cuadro 4.2)	<ul style="list-style-type: none"> • tutores • iguales • reflexión personal 	<ul style="list-style-type: none"> • tutores • iguales 	<ul style="list-style-type: none"> • tutores • iguales • expertos • reflexión personal
Otros agentes	<ul style="list-style-type: none"> • directores 	<ul style="list-style-type: none"> • directores • padres, comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • directores

© Comisión Europea 2010

Cuatro sistemas entrelazados

Según las investigaciones realizadas, estos tres tipos diferentes de apoyo son partes esenciales de un programa de iniciación (véase el capítulo 8). En este apartado, los tres componentes de un programa de iniciación se traducen en cuatro sistemas entrelazados que, conjuntamente, conforman un programa coherente: son los sistemas de tutoría, aportaciones de expertos, apoyo entre iguales y reflexión personal. Los detalles de estos sistemas pueden variar según las circunstancias locales.

▼ Un sistema de tutoría

En un programa de iniciación, la tutoría consiste en dar responsabilidad a un profesor con experiencia para que ayude al docente principiante, apoyándolo en los aspectos personal/emocional, social (introduciéndolo en la organización y las normas del centro) y profesional. El sistema de tutoría se debe enfocar a estimular el aprendizaje profesional desde diferentes perspectivas, como la preparación, la formación, el debate, el asesoramiento, etc. Boice (1992) considera que la tutoría formal, especialmente en forma de reuniones periódicas, es el requisito más importante para que la tutoría funcione. También estima que la coordinación de las disposiciones relativas a la tutoría a escala institucional es un factor cardinal. Los tutores son un componente fundamental, quizá el que más, del programa de iniciación, siempre y cuando coincidan en la visión, la misión y la estructura del conjunto del programa de iniciación (Wong, 2004).

Otra cuestión clave es si los tutores deberían «ayudar» o «evaluar» (Feiman-Nemser, 1996). Podría considerarse que los docentes noveles son más propensos a compartir sus problemas y a pedir ayuda si se encuentran en un entorno en el que no se emiten juicios de valor. Si se sienten juzgados, surge una tendencia a pedir ayuda en asuntos «seguros», de menor trascendencia (Galvez-Hjornevik, 1985). Por lo tanto, los tutores no deberían intervenir en decisiones relacionadas con la remuneración o la renovación del contrato.

Dada la estrecha relación existente entre el profesor principiante y el tutor, y teniendo en cuenta el peso que tiene la «química» entre el tutor y el profesor principiante, conviene evitar posibles choques de personalidad o de enfoque al asignar tutores a los aspirantes a profesores. Es oportuno que los profesores principiantes tengan la posibilidad de elegir a sus tutores, especialmente cuando de ello pueda depender que sigan en la profesión o la abandonen (Brown, 2001).

Además de prestar apoyo en los tres niveles (personal/emocional, social y profesional), es conveniente que el sistema de tutores también suponga un respaldo en la didáctica de la asignatura, que se sumará a los aspectos generales de la enseñanza y el aprendizaje. Esta cuestión se puede encargar al mismo tutor o a otros.

Quien más se beneficia de la tutoría es el nuevo docente (apoyo a varios niveles), pero también salen ganando el tutor (que mejora sus aptitudes y conocimientos) y el centro, pues la tutoría le brinda la oportunidad de desarrollar la cultura de una comunidad de aprendizaje dentro del centro educativo.

▼ Un sistema de expertos

Se debería poner en marcha un «sistema de expertos» para garantizar el apoyo profesional a los nuevos docentes. El sistema de expertos trata de dar acceso a experiencia y asesoramiento externos con el fin de ampliar el contenido y la enseñanza. El sistema de expertos puede centrarse en seminarios o en la participación en cursos impartidos por expertos en enseñanza, pero también en crear el acceso a materiales de apoyo, recursos y orientaciones.

En los casos en que la licencia de los profesores principiantes es de prácticas y el periodo de prácticas finaliza con un examen oficial, el sistema de expertos es esencial y está controlado principalmente por agencias nacionales, instituciones o universidades. En otros casos, se puede organizar a nivel del centro, donde los expertos son principalmente profesores con experiencia, o puede ser un servicio que las universidades u otros proveedores de DPP ofrezcan a sus titulados.

▼ Un sistema de iguales

El sistema de iguales reúne a los profesores principiantes (de un mismo centro o de varios), con lo que abre la vía al trabajo en red en el centro o entre centros. En el sistema de iguales se prestan

diferentes tipos de apoyo: apoyo social (especialmente en grupos de docentes del mismo centro), personal/emocional y profesional (entre iguales) al nuevo profesor.

El sistema de iguales es esencial para crear un entorno seguro en el que todos los participantes estén en las mismas condiciones y donde los profesores principiantes puedan descubrir que los problemas a los que se enfrentan son, en muchos casos, los mismos. El grupo de iguales ha de funcionar con reuniones presenciales, pero también puede consistir, en parte, en una comunidad virtual.

El sistema de apoyo entre iguales y el de tutoría se pueden solapar si se recurre a la tutoría de grupo y el tutor y los principiantes se reúnen en unidades de intercambio de experiencias, dudas y buenas y malas prácticas.

En centros escolares grandes con un número considerable de profesores principiantes, los grupos de iguales pueden ser específicos del centro. En estos grupos el intercambio es fácil, pues todos los participantes trabajan en el mismo contexto. En cambio, cuando se trata de centros pequeños es posible que solo haya uno o dos profesores principiantes. En este caso, los grupos de iguales están formados necesariamente por profesores de varios centros, lo que puede dar lugar a intercambios interesantes basados en sus diferentes enfoques.

▼ Un sistema de reflexión personal

El programa de iniciación debería incluir oportunidades y marcos para que los profesores principiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje en un nivel posterior. La reflexión garantiza la continuidad del estudio y del crecimiento personal, promueve la profesionalidad y asegura el desarrollo de una actitud de aprendizaje permanente para los propios profesores. Tiende un puente entre la FIP y el DPP a un nivel de inversión personal (que ha de ser continuo). Por otra parte, dar a los profesores principiantes el tiempo que necesitan para reflexionar sobre sus experiencias y compartirlas con otros en un entorno positivo ayuda a desarrollar una cultura y una ética compartidas en la profesión docente.

El sistema de reflexión personal podría incluir un régimen de registro, p. ej., el uso de carpetas, la observación de la enseñanza y el aprovechamiento de la información de retorno, la enseñanza en equipo, el uso de diarios, etc. La reflexión personal se puede estimular con la aplicación de normas de práctica establecidas, demostraciones de resultados, revisión entre iguales, etc. El sistema de reflexión personal puede formar parte de un régimen nacional de evaluación formal para conceder al docente principiante la condición plena de profesor o estar integrado en la política local de personal del centro.

Cuadro 4.2: Cuatro sistemas de apoyo entrelazados

Sistema:	Tutor	Expertos	Iguales	Reflexión personal
Apoyo prestado	<ul style="list-style-type: none"> profesional personal social 	<ul style="list-style-type: none"> profesional 	<ul style="list-style-type: none"> profesional personal social 	<ul style="list-style-type: none"> profesional personal
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> estimular el aprendizaje profesional crear un entorno de aprendizaje seguro conseguir la socialización en la comunidad escolar 	<ul style="list-style-type: none"> asegurar el desarrollo profesional de los profesores principiantes ampliar el conocimiento de los contenidos y las competencias docentes 	<ul style="list-style-type: none"> crear un entorno de aprendizaje seguro compartir respuestas a retos comunes 	<ul style="list-style-type: none"> promover una reflexión posterior sobre el propio aprendizaje promover la profesionalidad desarrollar una actitud de aprendizaje permanente vincular la FIP y el DPP
Agentes clave	<ul style="list-style-type: none"> profesor(es) con experiencia adecuadamente formado(s) 	<ul style="list-style-type: none"> expertos en enseñanza (p. ej., de centros de formación del profesorado) 	<ul style="list-style-type: none"> otros nuevos profesores profesores con experiencia otros colegas 	<ul style="list-style-type: none"> profesor principiante
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> preparación formación debate orientación coordinación de las disposiciones a nivel de centro 	<ul style="list-style-type: none"> seminarios diferentes cursos material de apoyo recursos orientaciones 	<ul style="list-style-type: none"> trabajo en red y entre centros reuniones presenciales (con posibilidad de respaldo de una comunidad virtual) enseñanza en equipo información de retorno colegiada 	<ul style="list-style-type: none"> observación de la información de retorno revisión entre iguales sistema de registro de experiencias, aprendizaje y reflexiones, p. ej., carpetas, diarios
Condiciones para el éxito	<ul style="list-style-type: none"> adecuada asignación de los tutores a los aspirantes a profesores necesidad de que los tutores compartan y apoyen la visión, la estructura, etc. del programa de iniciación coordinación en el centro facilitación de las tareas de los tutores (p. ej., carga de trabajo) formación para los tutores 	<ul style="list-style-type: none"> fácil acceso a experiencia y asesoramiento externos enfoque de no juzgar 	<ul style="list-style-type: none"> reducción de la carga de trabajo para dar tiempo a la cooperación y la puesta en común 	<ul style="list-style-type: none"> reducción de la carga de trabajo para dar tiempo a la reflexión establecimiento de patrones para la evaluación de los propios resultados
Notas	<ul style="list-style-type: none"> pueden estar implicados varios tutores (p. ej., especialistas en la asignatura y profesores de otros ámbitos). 		<ul style="list-style-type: none"> se puede solapar con el sistema de tutoría si se recurre a la tutoría de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> puede formar parte de un sistema nacional de evaluación formal para la obtención de la condición plena de profesor puede formar parte de la política de personal del centro

© Comisión Europea 2010

5 Condiciones para el éxito de los programas de iniciación

Para garantizar el funcionamiento de los cuatro sistemas entrelazados y asegurarse de que se cumplen los objetivos del programa de iniciación, se han de dar ciertas condiciones. Estas condiciones están relacionadas con el apoyo financiero, la claridad en la definición de las funciones y las responsabilidades de las partes interesadas, la cooperación entre los diferentes elementos del sistema, una cultura centrada en el aprendizaje y la adopción de un enfoque orientado a la gestión de la calidad.

Apoyo financiero

La iniciación y otras medidas de apoyo a los profesores principiantes requerirán una inversión de recursos financieros y tiempo. Para los profesores principiantes es esencial gozar de una reducción en la carga de trabajo sin que por ello se rebajen sus salarios. Esta reducción no solo es necesaria por la necesidad de mucho más tiempo para preparar las clases durante los primeros años de enseñanza, sino también para que los docentes principiantes puedan participar en el programa de iniciación.

Los tutores también necesitan tiempo para cumplir sus obligaciones. Una tutoría efectiva precisará un esfuerzo considerable y no debería considerarse una mera tarea extra del profesor. Los tutores han de tener un horario de enseñanza reducido que les deje tiempo para poder tomarse seriamente el proceso de tutoría. La figura del tutor es clave, especialmente cuando se pretende que el sistema de tutoría tenga un impacto en la cultura de aprendizaje del conjunto del centro. También se puede hacer hincapié en la trascendencia del tutor ofreciéndole incentivos y el reconocimiento de sus responsabilidades adicionales, por ejemplo mediante un complemento salarial por responsabilidad.

La participación de los centros de formación del profesorado en programas de apoyo a profesores principiantes requerirá igualmente una inversión de recursos financieros y tiempo. Si no se dispone de estos recursos, el nexo de comunicación entre la formación inicial del profesorado y las experiencias de los profesores principiantes en sus periodos de iniciación será débil.

La forma del apoyo financiero diferirá entre unos países y otros y entre los diferentes sistemas de recursos. En cualquier caso, conviene señalar que si no se abordan las cuestiones relacionadas con los recursos financieros y el tiempo, el programa de iniciación no será efectivo.

Funciones y responsabilidades de las partes interesadas

Es necesario que todas las partes interesadas definan claramente sus funciones y responsabilidades y las asuman. Los agentes claves de las políticas de iniciación son:

- ▶ Los nuevos profesores
- ▶ Los tutores
- ▶ Los directores
- ▶ Los formadores de profesores

- ▶ El Ministerio y/o la autoridad local
- ▶ Los sindicatos, los colegios profesionales y las juntas directivas.

Una vez más, la división de funciones y responsabilidades puede variar de unos países a otros. En algunos países los centros educativos gozan de un alto grado de autonomía en lo referente a sus políticas internas. En estos casos, los directores tendrán un papel fundamental en el establecimiento de programas de iniciación coherentes. La función de las autoridades nacionales o locales puede consistir en estimular al director, apoyarlo y facilitarle el desarrollo y la ejecución de los programas de iniciación, o bien en definir los criterios que han de cumplir los sistemas de iniciación.

En los países donde la intervención del Gobierno es más acusada, se puede establecer un programa de iniciación coherente a escala regional o nacional. De ello se puede encargar el Ministerio, a través de una agencia nacional (como el Consejo General de Enseñanza de Escocia) o por medio de las universidades. En estos casos, la participación y la implicación de los diferentes centros y directores son primordiales para reforzar el elemento de apoyo social en el programa de iniciación y para garantizar la adecuada repercusión de este en el centro.

Cooperación entre las diferentes partes del sistema

La iniciación se ha de considerar una pieza de un proceso continuo que tiene el punto de partida en la FIP y el de llegada en el DPP. Esto exige que cada fase del de dicho proceso incluya actividades adecuadas y que se eviten las duplicaciones. Los docentes intentan dar continuidad a la experiencia que han adquirido durante su formación (Brown, 2001). En la práctica, ello conlleva una necesidad de que existan vínculos efectivos y una comunicación sólida entre los proveedores de estos diferentes elementos, el sistema de tutoría, el sistema de iguales y el sistema de reflexión personal. Por lo tanto, los agentes de estos sistemas han de usar un mismo lenguaje para hablar de las cualidades de los docentes y han de coincidir en el modo de entender las funciones y actividades de los demás.

Para que el sistema de iniciación sea coherente, es necesaria una confianza mutua entre todas las partes interesadas en las diferentes fases de la formación inicial y el desarrollo profesional.

Al poderse considerar como la primera parte del desarrollo profesional permanente, el programa de iniciación debería tener en cuenta las características del sistema nacional de DPP, incluyendo, por ejemplo, una planificación previa que permita reconocer las clases de maestría del programa de iniciación como elementos de futuros programas de máster.

Una cultura centrada en el aprendizaje

El entorno de aprendizaje del centro educativo del nuevo profesor debe servir de apoyo y ser capaz de reconocer las diferentes necesidades. Si el apoyo a los profesores principiantes solo se considera tarea y responsabilidad de un tutor, para que los demás profesores y el director se puedan concentrar en sus actividades cotidianas, los programas de apoyo no serán efectivos y se perderán oportunidades; los profesores principiantes no asumirán su función de agentes para el cambio y les resultará más difícil introducirse en la comunidad escolar.

Una cultura orientada al aprendizaje tanto por los profesores principiantes como por los experimentados se centrará en la colaboración, el liderazgo del aprendizaje y la promoción de un entorno que conduzca a este y considerará a los profesores principiantes un activo para los centros. El apoyo a los nuevos docentes podría incluir, por ejemplo, un compromiso de no asignar los grupos

más difíciles a los nuevos profesores, un horario lectivo reducido, etc. El director del centro desempeña un papel crucial a la hora de crear esta cultura.

Centrarse en la gestión de la calidad

Para garantizar la calidad y la efectividad de los programas de iniciación, se ha de prestar atención a diversas cuestiones.

▼ La competencia de los tutores

Es conveniente garantizar las cualidades y la competencia de todos los agentes. Se ha de prestar una atención especial a las cualidades del tutor. Para seleccionar a los tutores se deben aplicar criterios rigurosos: la antigüedad y los criterios jerárquicos son menos significativos que otras cualidades, como las aptitudes interpersonales, la comunicación y los conocimientos acerca del aprendizaje de los profesores (principiantes). Si la cuestión no se enfoca de este modo, se corre el riesgo de que los tutores tengan una «influencia conservadora» en la práctica de los profesores noveles y limiten tanto su exposición a los diferentes enfoques y estrategias didácticas como su experimentación en este sentido. Así pues, los programas de formación de tutores son necesarios y los podrían ofrecer, por ejemplo, los centros de formación del profesorado. De este modo saldrían beneficiados no solo los profesores principiantes, sino también los propios tutores. La formación en tutoría y la propia tutoría pueden dar lugar a tres categorías de crecimiento profesional de los tutores: avance pedagógico personal, concienciación en cuanto a la trascendencia del intercambio profesional entre iguales y mejor entendimiento de la perspectiva de la gestión (Huling y Resta, 2001),

▼ La competencia de los directores de los centros educativos

La competencia y el compromiso de los directores son imprescindibles para crear un sistema de iniciación coherente y una cultura del aprendizaje colaborativo en el centro. Feiman-Nemser (1996) considera que la tutoría debe estar ligada a una visión de buena enseñanza, guiada por el entendimiento del aprendizaje del profesor y apoyada por una cultura profesional que impulse la colaboración y la investigación. Asimismo, a los directores de los centros, como gestores que son, se les impone un papel fundamental tanto a la hora de asignar recursos (horas lectivas, tiempo de contacto con los tutores, etc.) como cuando se trata de garantizar que todo el personal entiende y respalda la política de apoyo a los nuevos profesores que aplica el centro. Estos elementos se han de abordar en los programas de formación para directores.

▼ Seguimiento y evaluación

La revisión y la evaluación periódicas de las políticas de iniciación y de su aplicación se consideran esenciales. Uno de los criterios que ha de cumplir un sistema de iniciación de calidad es el nivel de compromiso que muestran todas las partes interesadas para el desarrollo de prácticas basadas en datos concretos, es decir, el deseo de controlar la efectividad del sistema y, si resulta necesario y adecuado, mejorarlo. Para ello se precisan programas de evaluación y seguimiento, tanto a escala del centro como del conjunto del programa.

6 Ejemplos de políticas

Como se han indicado anteriormente, los programas de iniciación pueden diferir según el contexto cultural y educativo nacional y según sus propios objetivos concretos. En este capítulo se presentan ejemplos de programas de iniciación ejecutados en seis países. El objetivo no es mostrar los programas de iniciación más coherentes y sistémicos, sino la amplia variedad de enfoques posibles. En algunos casos, los ejemplos se refieren a proyectos piloto o a contextos en que coexisten diferentes enfoques. Lo que se pretende con este capítulo es proporcionar un material de referencia útil, sin que ello signifique que el sistema se puede transferir tal cual de un contexto a otro y tener el mismo éxito. En todos los casos se pueden formular comentarios sobre la organización de los elementos de los programas de iniciación y la medida en que se cumplen las condiciones necesarias para que los programas resulten efectivos.

Las descripciones incluyen una reseña de cada ejemplo, los objetivos del programa de iniciación de que se trate, los tipos de apoyo que se ofrecen a los nuevos docentes y los vínculos con el desarrollo del centro educativo. Cuando están disponibles, también se presentan los aspectos financieros y relativos a la garantía de la calidad.

Chipre

▼ Descripción general

El programa de iniciación de Chipre comenzó en 2008 y va dirigido a los profesores de todos los niveles (educación primaria, secundaria y técnica/profesional) y a los tutores.

▼ Objetivos del programa de iniciación

Los objetivos del programa de iniciación de Chipre son:

- ▶ Hacer posible la iniciación de los profesores recientemente nombrados en la profesión docente, prestándoles apoyo para cubrir sus necesidades de carácter personal/emocional, profesional y práctico y para que desarrollen su capacidad de autocrítica en el ejercicio de la docencia.
- ▶ Promover el adecuado desarrollo de la relación de tutoría entre los tutores y los profesores recientemente nombrados, dado que se espera que el papel que desempeñan los tutores tenga repercusiones en el conjunto del centro.

El programa de iniciación se ejecuta en tres fases:

- ▶ en primer lugar, seminarios informativos para sensibilizar a los profesores recientemente titulados (PRT) y a los tutores;
- ▶ en segundo lugar, iniciación basada en el centro;
- ▶ en tercer lugar, evaluación del programa por los participantes.

El Centro de Investigación y Evaluación en el Ámbito Educativo evalúa el programa, que se somete al control interno de sus organizadores. Por otra parte, un grupo de formadores de profesores con

experiencia actúa como «equipo de apoyo» en el centro, tanto para los tutores como para los profesores noveles.

▼ Tipo de apoyo que se presta a los nuevos profesores

Apoyo personal/emocional: Los tutores son los principales encargados de dar apoyo personal y emocional. Se lleva a cabo un plan completo de tutoría; a cada nuevo profesor se le asignan un centro educativo y un tutor, que es un docente con experiencia. Los documentos de autoevaluación y los materiales de apoyo que envía el Instituto de Formación Inicial del Profesorado donde se ha titulado el profesor principiante facilitan el desarrollo personal.

Apoyo social: El programa implica al centro de formación del profesorado, a los agentes del centro educativo (equipo directivo, profesores) y, evidentemente, a los profesores noveles en un procedimiento que tiene por objetivo facilitar la iniciación de los nuevos profesores en las aulas. Al principio y al final del programa se celebran seminarios que garantizan el contacto y la puesta en común de ideas y valores entre los organizadores (centro de formación del profesorado, Ministerio) y los propios participantes (tutores y profesores principiantes).

Apoyo profesional: El apoyo profesional se consigue mediante los seminarios que se celebran al principio y al final del programa. El «equipo de apoyo» también presta asistencia profesional a los nuevos docentes y sus tutores en el centro educativo. Se ha previsto una plataforma en línea para el intercambio de materiales entre los nuevos profesores.

▼ Desarrollo del centro educativo

El programa de iniciación de Chipre ofrece una oportunidad de desarrollo al centro educativo por medio del sistema de tutoría. Los tutores son profesores con experiencia que ya trabajan en el mismo centro que el nuevo docente y que gozan de una reducción de horario lectivo para poder prestar apoyo (social, personal/emocional y profesional) a los nuevos profesores. Gracias a los seminarios que se ofrecen a los tutores y a los nuevos profesores (algunos de ellos, a ambos), en el centro se incorporan metodologías de enseñanza nuevas y modernas. Las visitas y el seguimiento que realizan los «expertos» externos (como el equipo de apoyo) potencian las oportunidades de reflexión y acción para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que brinda el centro.

▼ Aseguramiento de la calidad

La calidad se garantiza de dos modos: mediante un sistema de seguimiento interno del programa (autoevaluación de los nuevos profesores y de los tutores, evaluación de sus necesidades, etc.) y mediante una evaluación externa de las competencias y los conocimientos adquiridos por los tutores y por los nuevos docentes. El sistema de «expertos externos», que actúan como equipo de apoyo a los participantes, garantiza la ejecución del programa en el centro con arreglo a la planificación inicial. Un conjunto de competencias acordadas por el Ministerio y los sindicatos de profesores brinda la oportunidad de realizar un control de calidad con indicadores de éxito específicos.

▼ Aspectos financieros

El Ministerio de Educación y Cultura financia una parte del programa de iniciación; el resto corre a cargo del Fondo Social Europeo (solo en el caso de la educación secundaria). Se financian las reducciones de horario de los profesores (tanto de los tutores como de los nuevos docentes), los honorarios de los formadores y los costes de organización.

Estonia

▼ Descripción general

En Estonia el programa de iniciación se ejecuta desde 2004. Antes de empezar a trabajar en la docencia, todos los profesores han de pasar un año de iniciación, si bien esta obligación no se extiende a los que han cursado la formación del profesorado a la vez que trabajaban en un puesto de carácter pedagógico y ya tienen experiencia profesional. El programa se considera una continuación de la FIP y la primera fase del DPP. La FIP es el primer paso que dan los profesores noveles; la iniciación, que impulsa la socialización y la cooperación en el seno del centro, es el segundo; y el DPP es la tercera etapa, un tiempo para la formación continua, la reflexión y el análisis.

Los programas de iniciación se promueven mediante asociaciones entre los centros educativos y la universidad. El centro actúa como entorno de desarrollo personal y de apoyo a los tutores. Las universidades ofrecen experiencia basada en seminarios de reflexión personal para los nuevos docentes y en la formación para los tutores, además de supervisar y analizar el año de iniciación.

▼ Objetivos del programa de iniciación

En Estonia, los objetivos de la iniciación son:

- ▶ apoyar la adaptación de los profesores noveles al centro educativo como organización,
- ▶ desarrollar las competencias básicas de los nuevos profesores y
- ▶ prestar apoyo para la resolución de problemas.

El sistema de iniciación ofrece oportunidades de desarrollo del centro educativo y también, a los centros de formación inicial del profesorado, una información de retorno que les ayuda a mejorar la calidad de sus planes de estudios.

▼ Tipo de apoyo que se presta a los nuevos profesores

- El *apoyo personal/emocional* es uno de los principales objetivos del programa de iniciación en Estonia. Se proporciona tutoría de grupo a los nuevos profesores. Mediante las sesiones del programa de apoyo en los centros universitarios, se da a los nuevos docentes oportunidades de reflexión personal, autoevaluación y autoanálisis. Los centros universitarios diseñan y ofrecen formación para los tutores.

Apoyo social: La socialización en la organización y en la profesión es un elemento clave del sistema estonio. Se presta apoyo social tanto en el centro educativo como por medio de la tutoría de grupo. El centro actúa como proveedor de apoyo a la tutoría y promueve la cooperación y la colegialidad, que son los principales objetivos del programa de iniciación. El ejemplo estonio promueve el desarrollo de la comunidad docente mediante la tutoría de grupo. Los centros gozan de una gran autonomía, por lo que la ejecución de esta parte de los programas de iniciación varía de unos a otros, y está en una fase muy avanzada en los centros que trabajan activamente en la desarrollo de una comunidad de aprendizaje.

Apoyo profesional: El programa de iniciación estonio se basa en gran parte en la competencia. El apoyo profesional forma parte de él, pues se considera el modo de desarrollar al nuevo docente desde el punto de vista profesional, tanto desde el centro educativo como desde la universidad. Los tutores del centro (docentes que cuentan con experiencia y son buenos profesionales) y los

universitarios ofrecen sus conocimientos técnicos en el diseño y el desarrollo del sistema. Se organizan seminarios de apoyo para los nuevos profesores. Los directores del programa, que dan su apoyo a este y lo promueven, son los «expertos» que impulsan el apoyo pedagógico prestado a los participantes.

▼ **Relación con el desarrollo del centro educativo**

Los centros promueven los programas de iniciación para los nuevos profesores. El programa brinda a los centros oportunidades de mejora y desarrollo mediante los mecanismos de tutoría, el aprendizaje entre iguales y la colaboración entre el centro educativo y los centros de formación del profesorado. El desarrollo del centro educativo se impulsa mediante programas de formación de los tutores.

▼ **Aseguramiento de la calidad**

En Estonia, los centros universitarios evalúan el programa de iniciación, que a lo largo de todo el año está sometido a un seguimiento continuo llevado a cabo por profesores universitarios. La información de retorno correspondiente a la evaluación y los resultados de la investigación sirven para que los Centros de Formación del Profesorado mejoren la calidad de sus planes de estudios.

▼ **Aspectos financieros**

El Ministerio de Educación e Investigación financia las actividades de los centros universitarios, incluidos la formación de los tutores, los seminarios de apoyo (o tutorías de grupo) para los docentes recientemente titulados, la supervisión continua de la ejecución y los seminarios y la formación en curso para los expertos de la universidad implicados.

La administración no regula ni paga el trabajo de los tutores: son los directores de los centros educativos los que deciden cómo recompensar su trabajo.

Irlanda

▼ **Descripción general**

Al acabar su formación inicial, todos los profesores irlandeses pasan un año de prácticas. Al final de ese año, la mayoría de ellos obtienen la titulación que necesitan. En 2002, el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha el Proyecto Piloto Nacional de Iniciación de los Profesores (NPPTI, por sus siglas en inglés), con el fin de examinar modelos adecuados de iniciación en el contexto irlandés. Una de las principales características de este programa es su sistema de tutores.

La base del NPPTI es una asociación que incluye a los tres sindicatos de profesores (la Asociación de Profesores de Secundaria de Irlanda, la Organización Nacional Irlandesa de Profesores y el Sindicato de Profesores de Irlanda), al Ministerio de Educación y Ciencia y a los departamentos universitarios de educación.

El programa aún no se aplica en todo el país y no es obligatorio.

▼ **Objetivos del programa de iniciación**

Los objetivos del programa son:

- ▶ Desarrollar en los centros de secundaria modelos de iniciación de los profesores recientemente titulados.
- ▶ Identificar las cuestiones profesionales, de empleo y sociales que afectan a los profesores recientemente titulados.
- ▶ Examinar las políticas y prácticas relacionadas con la iniciación de los profesores recientemente titulados y formular recomendaciones al respecto.
- ▶ Explorar el papel de los Centros de Formación del Profesorado previa a la docencia en la iniciación de los profesores recientemente titulados.
- ▶ Formular recomendaciones sobre el desarrollo de una política nacional de iniciación para los centros de secundaria.

▼ Tipo de apoyo que se presta a los nuevos profesores

Apoyo personal/emocional: Se utiliza un sistema de tutores. El acceso del nuevo profesor a un tutor de su centro educativo o de uno cercano es un elemento clave del programa. Por lo tanto, durante este primer año crucial, el nuevo profesor tiene un tutor que le presta apoyo profesional y personal en todo el contexto educativo.

Apoyo social: Es fundamental que el enfoque adoptado englobe a todo el centro. El centro educativo recibe al nuevo profesor a la vez que el tutor asume la función de profesor con entusiasmo que ofrece su ayuda.

Apoyo profesional: El tutor es un apoyo profesional para los nuevos docentes. Los tutores siguen una formación profesional para desempeñar su papel y el Ministerio de Educación y Ciencia paga a los profesores que los sustituyen mientras no ejercen como profesores porque están asistiendo a esa formación.

▼ Desarrollo del centro educativo

El programa respalda a los profesores con experiencia que desean ser tutores y organizar y llevar a cabo la iniciación en sus centros. Los tutores reciben un apoyo continuo y adecuado del equipo del proyecto en forma de seminarios y talleres. Los tutores se pueden reunir para comentar sus necesidades y experiencias comunes y trabajar con expertos en diversos ámbitos educativos. A lo largo del curso académico, los tutores pueden asistir a seis seminarios. Los tutores reciben un certificado de participación en el programa de formación en tutoría.

▼ Aseguramiento de la calidad

Uno de los elementos clave del proyecto es la investigación sobre modelos de iniciación que incluyan un análisis de las necesidades y un examen empírico de las prácticas de iniciación existentes por medio de un censo de todos los centros de secundaria de Irlanda. El NPPTI se basa en un modelo de acción-investigación. Este método es fundamentalmente un proceso de generación de conocimientos tanto para los investigadores como para los participantes. Es especialmente adecuado para el NPPTI, pues supone la cogeneración de nueva información, ideas y análisis en un contexto de acción basada en la investigación.

▼ Aspectos financieros

El Plan Nacional de Desarrollo financia el proyecto a través del Departamento de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia.

Países Bajos

▼ Descripción general

En los Países Bajos, la creciente escasez de profesores y el hecho de que muchos de ellos abandonen la docencia tras pocos años de ejercerla hacen de la iniciación del profesorado un ámbito cardinal de desarrollo político.

La fuerte desregulación de las políticas educativas de los Países Bajos ha conferido a los centros educativos una amplia autonomía en un gran número de ámbitos políticos, incluida la política de personal. Por lo tanto, el margen de intervención gubernamental directa en la iniciación del profesorado es reducido, pues los responsables del apoyo que se presta a los nuevos docentes y del desarrollo profesional de estos son los centros.

En este contexto se pueden identificar diferentes medidas políticas:

▼ La iniciación en la formación del profesorado

En 1997 se introdujo una fase de práctica docente independiente en el último año del programa de formación del profesorado. Esta práctica consiste en una fase de cualificación sobre el terreno de medio año en un centro educativo (a tiempo completo, o de un año a tiempo parcial) dentro del plan de estudios de la formación inicial del profesorado.

El objetivo de esta práctica docente independiente es reducir el *shock* que suelen sufrir los nuevos docentes al empezar a ejercer, haciendo de la primera etapa del periodo de iniciación como nuevo docente una parte del plan de estudios de la formación del profesorado. En esta práctica, los aspirantes a profesores reciben orientación y tutoría tanto de formadores de profesores como de sus tutores en el centro educativo.

Para que la sensación de que se trata de un empleo real sea mayor, se insiste en que el centro nombre oficialmente (y remunere) a los aspirantes a profesores para su práctica docente independiente. Sin embargo, la voluntad de los centros de nombrar y pagar a los aspirantes a profesores depende en gran medida de la carencia de docentes. De momento, solo un pequeño número de estudiantes cobran durante dicha práctica.

No se han investigado los efectos de la práctica docente independiente ni si el número de profesores que abandonan la docencia se ha reducido desde su introducción, en 1997.

Dado que esta práctica docente independiente forma parte del plan de estudios oficial de la formación inicial del profesorado, no se puede considerar dentro de la iniciación en el sentido del presente Manual.

▼ Cooperación entre centros educativos y formación del profesorado / formación del profesorado en los centros educativos

En los últimos años se ha dado un fuerte impulso a la colaboración intensa entre los centros educativos y los centros de formación del profesorado. De este modo se ha concienciado a los centros educativos de la necesidad de crear un sólido entorno de aprendizaje para los profesores o aspirantes a profesores. En muchos casos, la participación de los centros educativos en la formación inicial de los docentes ha dado lugar al nombramiento de tutores en los centros educativos a los que se les encomienda la tarea de apoyar y orientar a los aspirantes a profesores, pero que a menudo tienen también un papel de apoyo a los nuevos docentes en el centro.

Un punto débil de las políticas de iniciación de los Países Bajos es que los programas de iniciación no están centralizados. Por lo tanto, el apoyo que reciben los profesores recién titulados depende en gran medida del centro donde empiezan su actividad docente. Un punto fuerte de las políticas de iniciación es que en los centros donde se han establecido programas de iniciación, estos se integran en la política de personal y desarrollo y tanto el director del centro como el claustro adquieren un fuerte compromiso con el programa de iniciación y con el apoyo del centro a los nuevos profesores.

▼ Tipo de apoyo que se presta a los nuevos profesores

Dado que los programas de iniciación no están centralizados, su diseño y el tipo de apoyo que se presta a los nuevos docentes pueden variar considerablemente. La mayor parte de los centros educativos nombran a un profesor con experiencia para que respalde a los docentes principiantes durante su primer año. Puesto que no existe una formación central para los tutores, la calidad de la tutoría puede variar enormemente.

No se dispone de un sistema de expertos, pues son los diferentes centros educativos, y no los centros de formación del profesorado, los que asumen la financiación de los programas de iniciación. Al no haber compensación por las actividades de iniciación, la participación de los centros de formación del profesorado en programas de iniciación es escasa, con lo que se reducen las oportunidades de disponer de información de retorno efectiva sobre la calidad de los programas de formación inicial del profesorado mediante las experiencias de los profesores principiantes.

▼ Investigación y apoyo

Puesto que los centros educativos son autónomos en cuanto a política de personal, el papel del Gobierno es de respaldo y estímulo a los centros para que apoyen a los docentes principiantes durante la fase de iniciación. Este apoyo varía.

La investigación sobre los profesores que dejan la docencia y los que permanecen en ella da información sobre la cifra real de abandonos, pero también sobre las variables que influyen en la conservación y en el abandono. Por ejemplo, un estudio reciente muestra que la conservación de los profesores principiantes en la docencia depende de la calidad del programa de formación del profesorado (¿se sienten los profesores bien preparados?), la motivación del estudiante y el apoyo que los profesores reciben en el centro.

Se han llevado a cabo estudios comparativos de las prácticas de iniciación en otros países europeos que proporcionan ejemplos de buenas prácticas para los centros educativos.

Las iniciativas en el ámbito del desarrollo profesional permanente ayudan a sensibilizar sobre la necesidad del desarrollo profesional de los docentes. Una nueva iniciativa es la creación de cursos de máster profesional para los docentes, que serán financiados por el Gobierno. Sin embargo, estos cursos no van dirigidos a profesores principiantes en la fase de iniciación, sino a docentes con una experiencia profesional mínima de dos años.

▼ Desarrollo del centro educativo

El fuerte interés en forjar una cooperación estrecha entre los centros educativos y los centros de formación del profesorado ha dado lugar a que en algunos centros haya tutores bien formados que apoyan a los aspirantes a profesores, a los profesores principiantes y a otros profesores del centro. En muchos casos estos tutores cooperan muy estrechamente con formadores de profesores de las universidades.

En los centros de formación, los directores son conscientes de las necesidades de desarrollo profesional de los aspirantes a profesores, los profesores principiantes y otros docentes del centro. Los directores asumen seriamente su responsabilidad en el DPP de todo el personal e invierten en ello unos recursos considerables. En los centros educativos, las políticas de iniciación están bien integradas en la política de innovación y desarrollo.

▼ Aseguramiento de la calidad

Además de respaldar e impulsar las medidas, el Gobierno adopta disposiciones relacionadas con la supervisión de la calidad. De esta se encarga la inspección, que verifica que se satisfagan unos criterios mínimos. El marco de supervisión de la inspección se centra principalmente en los resultados de la enseñanza en el centro. La política de recursos humanos del centro es un requisito previo para la buena calidad de la enseñanza, pero no se incluye directamente en el marco de supervisión. En el contexto de un déficit de profesores cada vez mayor, la iniciación resulta cada vez más significativa como principio autorregulador: los centros no pueden prescindir de una iniciación adecuada, pues si desatienden las necesidades de los profesores principiantes, estos dejarán el centro y crearán graves problemas al consejo escolar.

Una ley sobre la profesión docente promulgada recientemente obliga a todos los consejos escolares a llevar un expediente profesional de cada docente del centro. Este expediente incluye las licencias oficiales para la enseñanza, pero también información sobre la educación formal e informal de cada profesor. El objetivo del expediente profesional es, una vez más, sensibilizar sobre la necesidad del desarrollo profesional del docente.

▼ Aspectos financieros

Los centros educativos han recibido financiación adicional para apoyar el desarrollo de las políticas de personal. Estas políticas incluyen los programas de iniciación, pero también medidas relacionadas con los profesores con experiencia, la atracción y la conservación de los docentes, la diferenciación de empleo y de salario y los estímulos generales para el DPP. Los centros pueden definir las prioridades que deseen, por lo que el dinero no siempre se gasta en programas de iniciación.

Noruega

Descripción general⁸

En Noruega, la financiación nacional se dirige a fomentar entre las autoridades regionales y municipales (empresarios) el desarrollo de un sistema de apoyo local conjuntamente con los centros de formación inicial del profesorado. Tras un periodo piloto, en 2003 se creó un programa nacional de desarrollo financiado por el Estado llamado Tutoría de Profesores Recientemente Titulados. Por medio de esta red, los centros de formación del profesorado apoyan a las autoridades locales ofreciéndoles formación para los tutores y desarrollando programas de iniciación con base local. Los principales objetivos del programa son respaldar el desarrollo profesional de los profesores recientemente titulados (PRT), aumentar el conocimiento de la tutoría y mejorar la formación inicial del profesorado. La participación es voluntaria, tanto para las autoridades locales como, en la mayoría de los casos, para los PRT.

8 Basado en Fransson y Gustafsson (2008): *Newly Qualified Teachers in Northern Europe [Profesores recientemente titulados en Europa septentrional]*, Red Nacional Noruega de Tutoría de Profesores Recientemente Titulados, Informe anual 2007/2008, y Dahl et al. (2006): *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannende lærere. [Apoyo en el salto a la praxis. Evaluación de Red Nacional Noruega de la Tutoría de Profesores recientemente titulados]*, Trondheim, INTEF.

Los programas de iniciación se desarrollan a escala local y, en la mayoría de las regiones, mediante asociaciones y/o colaboraciones entre las autoridades educativas, el centro de formación del profesorado y otras partes interesadas. Se ha creado una red de formadores de docentes (la Red Nacional Noruega de Tutoría de Profesores Recientemente Titulados) para impulsar el aprendizaje en las regiones y la I+D relacionada con el programa. Con el modelo descentralizado han surgido sistemas establecidos a nivel local que a su vez han dado lugar a que la expansión y la continuidad del programa dependan de iniciativas y compromisos locales. En 2007/08, en torno al 20 % de los nuevos docentes participaron en programas de iniciación.

La evaluación ha demostrado el gran éxito del proyecto, con lo que, de acuerdo con el Libro Blanco presentado por el Gobierno en febrero de 2009⁹, el objetivo nacional es que todos los profesores de educación primaria y secundaria recientemente titulados reciban orientación y participen en programas de apoyo a partir de 2010/11. Para ello, el Gobierno ha acordado con la Asociación Noruega de Autoridades Locales y Regionales colaborar para asegurarse de que se pueda ofrecer orientación a todos los PRT de todas las provincias y municipios. Es responsabilidad del empresario garantizar que la orientación que se brinda a los PRT sea suficiente y que su introducción sea adecuada. El Gobierno proporcionará medios para que los centros de formación del profesorado formen y apoyen a los tutores locales.

▼ Tipo de apoyo que se presta a los nuevos profesores

La amplitud del abanico de modelos disponibles obedece a que los tipos de apoyo que los nuevos profesores reciben varían de unos municipios a otros. En cualquier caso, una importante característica común es el papel de la formación del profesorado como participante en asociaciones para la iniciación de los nuevos docentes. Ello aporta una valiosa información de retorno a los programas de formación del profesorado y podría ayudar a tender un puente entre la teoría y la práctica.

Para los PRT, la frecuencia de la tutoría varía entre 10 y 20 consultas al año y puede incluir tutoría individual, entre iguales y de grupo, así como cursos. La tutoría que reciben los PRT tiene por objetivo ayudarles a desarrollar su identidad profesional como docentes. En la evaluación del programa, los PRT de todas las regiones coinciden en que la tutoría les ha ayudado a reflexionar sobre su propia práctica y sobre lo que constituye un buen entorno de aprendizaje. La participación en los programas les permitió compartir experiencias y parece elevar la autoestima de los PRT como profesionales y mejorar sus competencias esenciales como docentes, además de aumentar su sensación de pertenencia a la comunidad escolar. En este sentido, los diferentes programas regionales de iniciación de Noruega incluyen elementos de apoyo personal, social y/o profesional (véase el capítulo 4). Como ya se ha mencionado, el peso que se concede a cada elemento puede variar, pues el modelo es descentralizado.

▼ Desarrollo del centro educativo

Los PRT, los tutores y los directores de los centros educativos estiman que el programa es fundamental para el desarrollo profesional de los nuevos docentes, así como para el desarrollo de la calidad en el sector. Las asociaciones entre tutor local y tutor de FIP constituyen oportunidades fructíferas de intercambiar puntos de vista y perspectivas sobre la tutoría y la docencia. Además, los enfoques locales parecen promover la integración del desarrollo profesional de los PRT en otros procesos locales de desarrollo del centro educativo. No obstante, la medida en que la comunidad escolar se basa en las competencias y los conocimientos que los PRT adquieren mediante el programa de iniciación varían.

9 Smeld nº 11 (2008-2009): *El papel del profesor en la educación.*

▼ Aseguramiento de la calidad

La calidad se logra mediante la evaluación, los informes de control, las asociaciones y las reuniones entre las partes interesadas. Se han de presentar informes anuales y compartir las experiencias de cada programa regional. La red nacional aporta una base para el desarrollo y el aprendizaje, al generar acceso a amigos críticos e impulsar la investigación.

▼ Aspectos financieros

Tanto el programa como la red están financiados por el Estado. En 2007, la Dirección de Educación e Investigación de Noruega destinó 16,5 millones de coronas noruegas (NOK) a dar continuidad al desarrollo y la ejecución del programa. Para elevar el número de PRT que participan en los programas de iniciación, en 2009 el Gobierno ha asignado 33 millones NOK a la Tutoría de Profesores Recientemente Titulados. El coste derivado de dar orientación a todos los PRT dependerá del diseño del programa nacional. Parte del coste corresponde a la formación de los tutores y esta inversión que podrá reducirse más adelante, cuando se haya formado a un número suficiente de tutores.

Escocia

▼ Descripción general

El Plan de Iniciación de Profesores (TIS, por sus siglas en inglés) de Escocia, que empezó a funcionar en agosto de 2002, es el proceso de respaldo que ayuda a todos los docentes escoceses en prácticas a cumplir la Norma de Inscripción sin Restricciones en el registro de profesores (Consejo General de Enseñanza de Escocia (GTCS, por sus siglas en inglés). La «Norma» comprende 23 normas profesionales, cada una de las cuales debe ser cumplida por todos los docentes en prácticas para ser recomendados para la inscripción sin restricciones en el GTCS. El programa de iniciación finaliza con una evaluación formal de un «Perfil Final» que el docente presenta al acabar el año de iniciación.¹⁰

En resumen, el Plan de Iniciación:

- ▶ garantiza un puesto de un año de formación a todos los estudiantes que obtengan el título de profesor en una universidad escocesa;
- ▶ establece que, en el marco del TIS, todos los profesores en prácticas pasen en las aulas un máximo del 70 % del tiempo que pasa un docente que trabaje a tiempo completo (15,75 horas);
- ▶ establece que el 30% de tiempo restante, que los profesores en prácticas pasan fuera de las aulas, se dedique a avanzar y mejorar en su desarrollo profesional continuo, lo que incluye iniciativas de desarrollo «de todo el centro»;
- ▶ asigna tres horas y media por semana a reuniones del profesor en prácticas con un profesor con experiencia / tutor para promover su desarrollo profesional;
- ▶ cuenta con la participación de la autoridad local para gestionar el Plan de Iniciación de Profesores de su zona;
- ▶ evalúa los progresos de cada profesor en prácticas dos veces al año, mediante un Perfil Intermedio y un Perfil Final que se presentan al GTCS; y

10 Para más información, véase: <http://www.gtcs.org.uk/Probation/TheTeacherInductionScheme/TheTeacherInductionScheme.aspx>.

- ▶ debería garantizar que los profesores en prácticas de toda Escocia reciban regularmente experiencias de calidad.

Todos los nuevos profesores participan activamente en su propio desarrollo profesional preparando una carpeta con los trabajos que realizan a lo largo del año e interviniendo en proyectos de acción-investigación. Además, han de elaborar informes intermedios y finales (el Perfil Intermedio y el Perfil Final) para proporcionar a las partes interesadas una información de retorno útil. Este procedimiento les brinda oportunidades de reflexión personal y análisis. Participan en seminarios, DPP y reuniones semanales en el centro educativo, en un esfuerzo por mejorar sus cualificaciones.

El programa de iniciación está respaldado por todo el sistema educativo: el Ministerio, el GTCS, las autoridades locales competentes en materia de educación, los tutores (*supporters*), el centro educativo y, claro está, los propios docentes en prácticas.

▼ **Objetivos del programa de iniciación**

El objetivo del TIS es respaldar a los profesores principiantes en prácticas para que consigan la condición plena de profesor y garantizar que todos los docentes inscritos sin restricciones en el registro de profesores cumplen las Normas Profesionales de la docencia. Esto se logra dando a cada profesor principiante un puesto docente durante un año, asignándole un tutor, dando una carga de trabajo reducida a los profesores principiantes y a sus tutores y evaluando el Perfil Final de los nuevos profesores con arreglo a la Norma de Inscripción sin Restricciones.

▼ **Tipo de apoyo que se presta a los nuevos profesores**

Apoyo social: Los nuevos docentes tienen el apoyo de todas las partes interesadas: las autoridades locales competentes en materia de educación, el Gobierno, los tutores y el centro. Se adopta una visión común para preparar adecuadamente a los profesores en prácticas y cada una de las partes interesadas tiene su papel en este esfuerzo. El tutor (*supporter*) en el centro tiene un papel trascendental.

Apoyo personal, emocional y profesional: Los nuevos docentes han de asistir a seminarios y cursos organizados por la autoridad local. Las reuniones semanales con personal del centro con experiencia también les suponen un apoyo valioso, tanto desde el punto de vista profesional como desde el emocional. Se ofrece apoyo informal en diferentes niveles. Los sitios web y el material aportan información y documentación útiles a los nuevos profesores.

▼ **Relación con el desarrollo del centro educativo**

En Escocia se dedica al programa un tiempo de desarrollo de «todo el centro». El centro apoya el sistema ayudando a los profesores en prácticas, realizando observaciones en las aulas, organizando reuniones semanales entre el equipo directivo y los nuevos profesores y ayudando en los informes intermedios y finales.

▼ **Aseguramiento de la calidad**

El GTCS ha estudiado el éxito del TIS. Para ello se han pedido las opiniones de directores y tutores de todo el país.

▼ **Aspectos financieros**

El Gobierno escocés ha asignado 37,6 millones de libras esterlinas (GBP) para financiar el TIS durante los próximos tres años (Lovie, D. 2008).

7 Cuestiones de interés para los que elaboran programas de iniciación

En el presente Manual se describe una posible contribución de los programas de iniciación a objetivos clave de política educativa, basándose en pruebas de investigaciones y prácticas actuales. También se exponen los aspectos esenciales de estas políticas, incluidas determinadas disposiciones relativas a la tutoría.

La introducción de disposiciones sistemáticas para la iniciación de todos los profesores principiantes puede aportar beneficios tangibles para los docentes, los centros educativos y los sistemas educativos en un sentido más amplio.

El propósito de este capítulo es averiguar, por medio de unas **preguntas clave** y una **lista de control**, algunas de las cuestiones que los responsables políticos pueden plantearse para diseñar un programa de iniciación que se adapte a sus circunstancias locales.

▼ ¿Cuáles son los objetivos de la política?

Los objetivos concretos de una política de iniciación variarán de un país a otro; sin embargo, en todos los casos se han de definir claramente, han de ser viables y deben tener efectos medibles.

Los objetivos de los programas de iniciación que dan apoyo básico para ayudar a los profesores principiantes en sus primeros años en la docencia pueden incluir: reducir la tasa de abandono de los profesores principiantes, mejorar la calidad general de la enseñanza, apoyar el desarrollo de la profesionalidad del docente, aportar información de retorno para la formación inicial del profesorado y garantizar la continuidad entre las diferentes fases del desarrollo profesional.

▼ ¿Abarca la política los aspectos clave de la iniciación?

La iniciación tiene más probabilidad de resultar eficaz si se integra en un programa coherente, y no en una serie de acciones separadas. Como se explicó en el capítulo 4, la mayor parte de las disposiciones relativas a la iniciación aportan a los profesores principiantes tres tipos diferentes de apoyo: personal/emocional, social y profesional.

Pueden hacerlo por medio de cuatro sistemas principales entrelazados: un sistema de tutoría, un sistema de iguales, un sistema de expertos y un sistema de reflexión personal. Aunque los modos de actuar pueden verse condicionados por las circunstancias locales, la iniciación es más efectiva cuando están presentes los cuatro sistemas.

▼ ¿Han participado todos los agentes en la definición de la política?

El trabajo del Grupo de Aprendizaje entre Iguales «Profesores y Formadores» ha concluido que para el éxito de cualquier iniciativa política es vital que los agentes clave participen en el desarrollo de la política.

En el ámbito de la iniciación, estos agentes pueden incluir:

- ▶ profesores principiantes
- ▶ directores de centros educativos y profesores de centros de prácticas

- ▶ formadores de profesores (y formadores de formadores de profesores)
- ▶ tutores en los centros formación del profesorado y en los centros educativos
- ▶ sindicatos
- ▶ responsables políticos
- ▶ alumnos, padres y otras partes interesadas

Los profesores principiantes, por ejemplo, pueden participar en el diseño y la evaluación de su programa de iniciación. La información de retorno que aporten se utilizará dentro de un proceso de evaluación continua y mejora de la calidad.

▼ **¿Están claramente definidas las funciones y las responsabilidades de cada agente?**

Todos los estudios realizados por el Grupo de Aprendizaje por Pares «Profesores y Formadores» concluyen que para conseguir que una iniciativa política sea un éxito resulta fundamental que todos los agentes implicados entiendan sus funciones y responsabilidades y las de los demás.

Se ha de ser consciente de los beneficios de una descripción por escrito de los objetivos del programa, que deben estar claramente definidos desde el principio, así como de las diferentes funciones y responsabilidades.

Es especialmente importante que los directores de los centros educativos se comprometan a hacer que el programa de iniciación funcione, por ejemplo asegurándose de que los profesores principiantes disponen de tiempo suficiente durante la jornada escolar para reunirse con sus tutores, observar a otros docentes, reflexionar, etc.

▼ **¿Han recibido los agentes la preparación que necesitan para cumplir sus responsabilidades?**

Una de las claves para que la ejecución del programa de iniciación sea un éxito radica en invertir tiempo, dinero y conocimientos para asegurarse de que todos los agentes poseen las capacidades y adoptan las actitudes necesarias. Por ejemplo, los formadores de profesores, los directores de centros educativos y los tutores han de recibir formación específica para las funciones que desempeñan en la iniciación (que son diferentes de las que desempeñan en la Formación Inicial del Profesorado o en el desarrollo profesional permanente).

▼ **¿Cómo está integrado el proceso de iniciación en el aprendizaje permanente del Profesorado?**

En la actualidad la Formación del Profesorado ha dejado de verse como una medida aislada para pasar a considerarse un proceso continuo a lo largo de toda la carrera profesional. Por lo tanto, la iniciación se ha de diseñar y aplicar como parte de ese proceso continuo: basándose en lo que los profesores han experimentado durante la Formación Inicial del Profesorado y preparándolos para una actividad en desarrollo continuo en una profesión de carácter reflexivo.

En la práctica esto significa que han de existir unos vínculos efectivos y una comunicación sólida entre los proveedores de los diferentes elementos del proceso continuo a escala nacional y local, y que estos agentes han de usar un lenguaje común para hablar de las competencias y las cualidades que deben presentar los docentes eficaces y de cómo pueden desarrollarlas y profundizarlas a lo largo del tiempo.

En los programas de iniciación que incluyen elementos de desarrollo de las competencias se ha de prestar atención a que estos no dupliquen las actividades de aprendizaje que los profesores principiantes ya habían realizado durante la FIP. El contenido y las actividades han de ser adecuados a la etapa, han de basarse en los de la fase anterior y tienen que aportar las competencias y los conocimientos necesarios para la fase siguiente, el desarrollo profesional permanente.

Un programa de iniciación puede ser una herramienta útil a la hora de aportar información de retorno valiosa a los proveedores de FIP y a los diseñadores del plan de estudios; las experiencias de los profesores principiantes en el programa de iniciación pueden ayudar a los proveedores de Formación Inicial del Profesorado a adaptar el contenido de sus cursos y se pueden usar para «informar por adelantado» a los proveedores de DPP a fin de que conozcan mejor las necesidades de desarrollo de los profesores principiantes.

▼ ¿Se han asignado recursos financieros y temporales adecuados?

Un buen programa de iniciación requiere un entorno propicio en el centro educativo, de modo que se aprecie el valor de la colaboración entre los docentes, y una dirección del centro orientada a mejorar el aprendizaje de los profesores y los alumnos; debe ser consciente de que los profesores principiantes son un activo primordial en cualquier centro, en parte debido a que aportan nuevas ideas y perspectivas distintas.

Es conveniente que durante los primeros años el profesor principiante tenga menos horas lectivas, de modo que disponga de más tiempo pagado para prepararse las lecciones, reunirse con su tutor y realizar otras actividades propias de la iniciación. El apoyo a los nuevos profesores podría incluir también, por ejemplo, un compromiso de no asignarles los grupos más difíciles.

Los tutores también han de disponer de tiempo remunerado sin obligaciones lectivas, para que puedan llevar a cabo sus tareas de tutoría con eficacia. Dependiendo de las circunstancias locales, también podría ser útil establecer incentivos (financieros o de otro tipo) para animar a los profesores con experiencia a seguir la formación necesaria para ser tutores. Podrían reconocerse de alguna manera sus responsabilidades adicionales, por ejemplo mediante complementos salariales por responsabilidad.

▼ ¿Cómo garantizar que la política se aplica de un modo coherente?

Para conseguir los mejores resultados, los responsables políticos desearán asegurarse de que en todos los centros educativos donde haya profesores principiantes se adopta la iniciación. La revisión y la evaluación periódicas de la iniciación y las políticas correspondientes se consideran esenciales. Uno de los criterios que ha de cumplir un sistema de iniciación de calidad es el nivel de compromiso que muestran todas las partes interesadas para el desarrollo de prácticas basadas en datos concretos, es decir, el deseo de controlar la efectividad del sistema y, si resulta necesario y adecuado, mejorarlo. Los programas de iniciación pueden constituir una valiosa fuente de información de retorno para los proveedores de Formación Inicial del Profesorado, y de información para los proveedores de DPP.

Lista de control

▼ Finalidades y objetivos

- ▶ ¿De qué formas concretas podría un programa de iniciación sistemático
 - ▶ beneficiar a los estudiantes de su país y
 - ▶ adaptarse a los objetivos políticos nacionales?
- ▶ ¿Qué expectativas tienen las partes interesadas? (Ministerio, profesores principiantes, docentes en activo, directores de centros educativos, formadores de profesores, autoridades locales, sindicatos, organismos profesionales...)
- ▶ ¿Qué objetivos políticos tendrá el programa de iniciación? ¿Qué patrones concretos se usarán para medir los avances hacia esos objetivos?
- ▶ ¿Cómo se vinculará el programa de iniciación al desarrollo del centro o al desarrollo profesional de los docentes con experiencia, los formadores de profesores y los directores de los centros?

▼ Diseño

- ▶ ¿Qué tipo de programa de iniciación se adaptará a sus objetivos y a su contexto nacional? Por ejemplo,
 - ▶ ¿uno vinculado a un periodo de prácticas previo a la inscripción en el registro de profesores, o un programa no oficial?
 - ▶ ¿uno obligatorio para todos los profesores principiantes?
- ▶ ¿Qué buscan ustedes exactamente en un profesor? ¿Existe en su país una declaración explícita de las competencias que deben poseer los docentes en cada fase de su carrera profesional?
- ▶ ¿Cómo prestará su programa de iniciación apoyo personal, social y profesional a todos los profesores principiantes? ¿Quién y qué instituciones tendrán responsabilidades en este sentido?
- ▶ En su contexto, ¿cuál sería la mejor manera de aportar sistemas entrelazados de:
 - ▶ tutoría,
 - ▶ apoyo entre iguales,
 - ▶ apoyo de expertos y
 - ▶ reflexión personal?
- ▶ ¿Cómo pueden garantizar ustedes que su programa de iniciación se puede adaptar con flexibilidad a las necesidades concretas de cada profesor principiante?

▼ Ejecución

- ▶ ¿Han conseguido ustedes un apoyo financiero adecuado, en especial para la formación de los tutores y para reducir el horario lectivo de los profesores principiantes y sus tutores?
- ▶ ¿Tienen pensado introducir un programa piloto para poner a prueba sus ideas?
- ▶ ¿Apoyan todas las partes interesadas el plan propuesto?
- ▶ ¿Se ha definido claramente el papel de cada uno de los agentes (partes interesadas) en el plan propuesto?
- ▶ ¿Han establecido ustedes estructuras adecuadas de comunicación y cooperación entre todas las partes interesadas? ¿Hay una relación de confianza entre ellas?
- ▶ ¿Han recibido los directores de los centros educativos una formación y un apoyo adecuados para crear una cultura de aprendizaje en los centros educativos?
- ▶ ¿Han recibido los tutores una formación adecuada?
- ▶ ¿Se basa el programa de iniciación en el plan de estudios de la FIP y prepara para el DPP?
- ▶ ¿Disponen ustedes de un sistema efectivo de supervisión, revisión y garantía de la calidad de la política y los procedimientos una vez aplicados?

8 Estudios existentes y bibliografía

En este capítulo se resumen brevemente algunos de los estudios de investigación de que han sido objeto los programas de iniciación y se enumeran las principales fuentes de resultados de investigaciones.

▼ Programas de iniciación

El desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos es reciente, por lo que la documentación sobre la efectividad de la iniciación es aún escasa. La literatura centrada específicamente en la efectividad de la iniciación tiende a explorar la eficacia de programas de iniciación concretos de carácter local, regional o nacional (véanse, p. ej., Ashby *et al.*, 2008; Eisenschmidt, 2006; Totterdell *et al.*, 2002) y solo permite generalizar en cierta medida.

El apoyo a los profesores principiantes durante sus primeros años de trabajo ocupa indiscutiblemente un lugar importantísimo en la reforma de la educación (Villegas-Reimers 2002; Britton, Paine, Pimm y Raizen 2003; Huling-Austin 1992; Tickle 2000). Se pueden aplicar diferentes medidas, como la tutoría en el centro educativo y en la región, los programas de apoyo universitario, los cursos de educación continua, etc. El apoyo institucional se considera esencial; la formación por profesores de comunidades de prácticas se considera un mecanismo primordial de aprendizaje profesional (Lave y Wenger 1991; Imants 2003).

«En general, la literatura sobre la iniciación... destaca la necesidad de que los programas de iniciación partan de una base y un propósito claros y de que se proporcionen recursos adecuados para alcanzar los objetivos previstos.

Los profesores principiantes deberían tener una carga de trabajo reducida y las expectativas de trabajo fuera del centro no deberían entrar en conflicto con su labor docente principal.

Los programas incluyen, entre otras cosas, tutoría individualizada, y brindan oportunidades estructuradas de aprendizaje dentro y fuera de determinados contextos docentes. Los tutores son especialistas con competencias interpersonales, compromiso y conocimientos capaces de mejorar la práctica y el desarrollo profesional del profesor principiante, y ayudan al profesor principiante a alcanzar los objetivos del programa de iniciación.

Para que los programas de iniciación sean efectivos, es indispensable que el profesor principiante tenga ocasión de observar modelos de buenas prácticas didácticas y de recibir información de retorno estructurada relativa a su propia docencia.

Todas las partes coinciden en que los programas de iniciación se deberían centrar en las necesidades de cada profesor principiante identificadas mediante observaciones, análisis del aprendizaje de los niños o estudiantes y debate, que siempre contribuyen a un plan de acción formalizado, las cuales combinan el apoyo al nuevo profesor, su desarrollo y su evaluación.

Es más probable que los programas de iniciación sean productivos si se ejecutan en contextos en los que profesores más experimentados se comprometan a apoyar a sus nuevos colegas, en culturas que impulsen la apertura, la colaboración y la petición de ayuda» (Cameron 2007, p. 30).

Los objetivos comunes de la iniciación se han descrito como sigue (Huling-Austin, 1988; Ashby *et al.* 2008):

- ▶ conseguir una transición suave entre la formación del profesorado y la condición plena de profesor (reducir el *shock* que sufren los nuevos docentes al enfrentarse a la realidad),
- ▶ mejorar los resultados de la enseñanza,
- ▶ aumentar la conservación de profesores principiantes prometedores durante el año de iniciación,
- ▶ promover el bienestar y el desarrollo personales y profesionales de los docentes principiantes,
- ▶ apoyar la colegialidad y el trabajo en equipo entre los docentes (al pasar a ser miembros del sistema educativo más amplio),
- ▶ certificar la transmisión de la cultura del sistema a los profesores principiantes.

Los programas de iniciación prestan asistencia a los profesores noveles durante sus primeros años en la docencia e integran la formación antes de ejercer en el desarrollo profesional permanente. Los programas de apoyo varían enormemente en cuanto a duración, naturaleza, organización y propósito, así como en ideología y estrategia (Eurydice, 2002; Villani, 2002, Ashby *et al.* 2008). Por lo general, para organizar los programas de iniciación se pueden seguir cuatro enfoques:

- ▶ el enfoque en que el centro educativo funciona como organización de aprendizaje (el centro carga con toda la responsabilidad para apoyar al nuevo miembro de la organización);
- ▶ el enfoque cooperativo entre el centro de formación del profesorado y el centro educativo (los centros de formación inicial del profesorado organizan la formación del tutor, la tutoría en grupo y la consultoría individual);
- ▶ el enfoque basado en la comunidad de profesores (los sindicatos de profesores son responsables de los programas de apoyo), y
- ▶ el enfoque basado en el municipio (los responsables de la ejecución de los programas de apoyo son los municipios) (Britton *et al.*, 2003).

También hay modelos integrados, pero independientemente del modelo que se escoja siempre es conveniente tener en cuenta los contextos locales, regionales y nacionales.

A partir de experiencias llevadas a cabo en Suiza, Japón, Francia, Shanghái (China) y Nueva Zelanda, Britton *et al.* (2003) (como se cita en Wong, 2004) declaran que los programas de iniciación efectivos comparten las tres características siguientes:

- ▶ **Comprensividad:** Los enfoques efectivos de la iniciación son muy estructurados, integrales y rigurosos y se siguen de cerca. Las funciones del personal que la dirigen (responsables del desarrollo del personal, administradores, instructores, tutores) están bien definidas.
- ▶ **Aprendizaje profesional:** Los programas de iniciación efectivos se centran en el aprendizaje profesional y en facilitar el crecimiento y la profesionalidad a los docentes. Los programas de iniciación se consideran una fase o parte de un proceso total de aprendizaje profesional permanente que consta de numerosos componentes.

- ▶ **Colaboración:** La colaboración en grupo se entiende, se impulsa y se acepta como parte de la cultura docente. Hay experiencias compartidas, prácticas compartidas, herramientas compartidas y un lenguaje que comparten todos los colegas. A los nuevos profesores se les trata como a compañeros. En la fase de iniciación se estimula este sentido de pertenencia al grupo.

La literatura disponible señala diversos beneficios tangibles de los diferentes aspectos de los programas de iniciación en la transición de los profesores desde la formación antes de ejercer a la práctica profesional sostenida.

«Las experiencias del año de iniciación dependen de numerosos factores, incluidas las disposiciones relativas a la iniciación establecidas por los centros educativos, las relaciones entre el tutor de iniciación individual y el profesor recientemente titulado y la forma en que este hace uso de su formación inicial para interpretar sus experiencias como profesor principiante. La literatura muestra que si los centros educativos han establecido disposiciones para observar con frecuencia a los profesores en prácticas, organizar sesiones de «información de retorno» y conseguir un tiempo suficiente sin contacto, si tienen una ética que propicia el crecimiento personal y si facilitan las condiciones necesarias para que los tutores de la iniciación persigan su propio desarrollo personal para esta función y la desempeñen, se puede ayudar a conservar a los profesores recientemente titulados y tender puentes desde los años de formación inicial del profesorado hasta los años como profesor recientemente titulado y desde la iniciación hasta el desarrollo profesional temprano. Estos resultados positivos, cuando se logran, pueden mejorar la conservación y la motivación de los profesores a largo plazo.» (Ashby et al. 2008, p. 52).

▼ Tutoría

En los programas de iniciación, el tutor es una figura clave que apoya la socialización de los profesores noveles en el contexto del centro educativo, así como su desarrollo profesional (Feiman-Nemser 2001, 2002). La tutoría es un aspecto muy estudiado tanto de la formación del profesor como de los programas de iniciación/desarrollo del profesor.

Tanto Little (1990) como Wang y Odell (2002) confirman que la tutoría puede facilitar el desarrollo profesional y dar apoyo emocional a los nuevos miembros de la comunidad escolar. Diversos estudios han tratado las características, aptitudes y competencias de los tutores. Basándose en investigaciones previas, Harrison, Dymoke y Pell (2006) resumen las aptitudes que ha de tener un tutor: ha de ser orientador, director, asesor y apoyo; ha de ser preparador, educador y capacitador; ha de ser organizador y gestor, y ha de ser también mentor. Rippon y Martin (2006) consideran que las características primordiales del tutor son la accesibilidad, la credibilidad como profesor, el conocimiento profesional y la autoridad y las capacidades motivadoras. En algunos sistemas los tutores también tienen una función evaluadora, que puede complicar considerablemente la relación con sus tutelados.

La tutoría se puede orientar a diferentes tipos de metas y objetivos y cabe enfocarla desde diferentes perspectivas. Wang y Odell (2002) definen un enfoque humanista, un enfoque de aprendiz y un enfoque de constructivista crítico. En todos los casos el enfoque está arraigado en importantes concepciones de aprendizaje del aprendizaje y tiene en cuenta los objetivos de la tutoría, así como el papel, la experiencia y la formación de los tutores. La perspectiva humanista se centra en ayudar a los profesores noveles a superar los retos a nivel personal y a sentirse cómodos en la actividad docente. La tutoría desde la perspectiva de un aprendiz situado hace hincapié en el ajuste a la cultura del centro educativo y en las normas imperantes de la enseñanza y respalda el desarrollo de las técnicas y las cualificaciones necesarias en un determinado contexto. El objetivo de la tutoría desde

una perspectiva constructivista es transformar la enseñanza mediante la participación por igual de los profesores noveles y los tutores en una investigación en la que participen a partes iguales.

Del mismo modo, Gold (1996) identifica por un lado un enfoque personalizado de la tutoría en el que se anima al profesor novel a desarrollar su propia eficacia y a estar a la altura de las necesidades personales y profesionales, así como a aprender a abordarlas, y por otro un enfoque técnico y experiencial que se centra en las cualificaciones técnicas y basa el aprendizaje en un modelo en que el tutor es la persona clave.

Orland-Barak y Klein (2005) identifican tres enfoques más de la tutoría: una orientación terapéutica, una basada en el aprendizaje y una reflexiva. En el enfoque terapéutico se insiste en el crecimiento personal, que se puede facilitar mediante un entendimiento común de las experiencias del profesor principiante. El enfoque basado en el aprendizaje o la formación considera que la tutoría es la modelización de diferentes conductas que el docente novel ha de reproducir: la función del tutor es principalmente instructiva y prescriptiva. El enfoque reflexivo se caracteriza por un proceso intersubjetivo en el que se reconoce la relación asimétrica entre el tutor y el nuevo docente, pero se aprovecha para facilitar el diálogo y el desarrollo en múltiples niveles.

Pachler y Field (2001) sugieren la necesidad de que las principales partes interesadas se emancipen de un modelo de aprendizaje de la tutoría como requisito previo y esencial para involucrar de un modo efectivo a los aspirantes a profesores en los sofisticados discursos que exige el carácter multidimensional de su aprendizaje profesional. Defienden una tutoría «discursiva» que va más allá de la pragmática con vistas a animar a los aspirantes a profesores a acceder a aspectos más teóricos de los discursos educativos, pero permaneciendo centrados en la dimensión profesional de la enseñanza. Consideran que la adopción de estas prácticas discursivas es de capital importancia para posibilitar el paso de «énfasis tecnicistas a un modelo que integre los procesos sociales de cambio dentro de la sociedad y los centros educativos en el desarrollo individual y la habilitación de los docentes» (Patrick, Forde y McPhee, 2003). En el contexto de los repetidos llamamientos internacionales a una reprofesionalización docente, basados por ejemplo en las nociones de aprendizaje (y construcción del conocimiento), participación, colaboración, cooperación y activismo (Sachs, 2003) o una perspectiva de la profesionalidad como «una postura con base ideológica, actitudinal, intelectual y epistemológica por parte de un individuo, en relación con el ejercicio de la profesión a la que pertenece y que influye en su práctica profesional» (Evans, 2002), los principios de la tutoría discursiva también parecen muy pertinentes en los programas de iniciación.

Stokking *et al.* (2003) abordan la cuestión de la socialización en relación con el desarrollo del centro educativo. Al principio de la fase de iniciación, el profesor novel establece relaciones colegiales, ingresa en la profesión docente, consolida sus conocimientos, adquiere capacidades y acepta o rechaza las normas y los valores del centro educativo. La socialización se produce a dos niveles simultáneamente: 1) en la organización (lugar de trabajo) y 2) en la profesión. Estos procesos pueden verse influidos por las conductas, las opiniones y las actitudes de profesores con más experiencia, pero el recién llegado también puede, con su perspectiva innovadora, ayudar a sensibilizar y a cuestionar el *statu quo*. El tutor puede ser un puente entre el profesor novel y la organización y facilitar la socialización del nuevo docente en la comunidad, pero en última instancia, las funciones que adoptan los tutores dependen en gran medida de la cultura del centro.

Hobson y otros (2009) analizan la literatura internacional de investigación sobre la tutoría de profesores principiantes y describen los beneficios potenciales del apoyo de la tutoría. El apoyo efectivo al desarrollo profesional, la reducción de la sensación de aislamiento, el aumento de la confianza y la autoestima y la mejora de la reflexión personal y de la capacidad de resolver problemas se describen como los principales beneficios para los tutelados. El rasgo más común entre los resultados de la investigación se refiere a la aportación de apoyo emocional y psicológico que

mejora la moral de los profesores noveles y su nivel de satisfacción profesional. Los tutores ayudan a los profesores noveles a adaptarse a las normas, los modelos y las expectativas asociadas a la enseñanza en general y a centros educativos concretos (Hobson *et al.* 2009, pp. 200- 201).

En una parte de la literatura, el impacto positivo del desarrollo profesional y personal de los tutores se considera el principal beneficio. Los profesores principiantes aportan a los tutores nuevas ideas y nuevas perspectivas; los tutores declaran haber aprendido estilos y estrategias de enseñanza nuevos y mejorados que les han ayudado a ser más reflexivos (Davies *et al.* 1999, citado de Hobson *et al.* 2009, p. 209), haber mejorado sus aptitudes comunicativas y ser más conscientes de las necesidades de desarrollo profesional de los profesores principiantes y de otros profesionales (López-Real y Kwan 2005, Moor *et al.* 2005 citados de Hobson *et al.* 2009, p.209), haber ganado confianza en su propia forma de enseñar y haber mejorado la relación con los alumnos y los colegas (Davies *et al.* 1999). Algunos estudios señalan que la tutoría puede ser de ayuda a la hora de planificar la carrera profesional individual. Según un estudio realizado por la Asociación de Profesores y Conferenciantes en 1996 en Inglaterra, los tutores veían diferentes ventajas en trabajar con aspirantes a profesores: desarrollo y satisfacción profesionales, aptitudes para la gestión, innovación en los planes de estudios, moral, nuevos métodos de enseñanza y nuevos recursos.

Smith e Ingersoll (2004) consideran que el principal beneficio que la tutoría aporta a los centros y los sistemas educativos es promover la conservación y la estabilidad de los profesores. Mediante las relaciones de tutoría, los miembros del personal llegan a conocerse mejor los unos a los otros, lo que ha dado lugar a que aumente la colaboración entre ellos y a que disfruten más del trabajo (Moor *et al.* 2005 citado de Hobson *et al.* 2009, p. 209).

Bibliografía

Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G. and Healy, J. (2008). *Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: a review of literature*. London: DCSF

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London, McKinsey.

Boice, R. (1992) *The New Faculty Member*. San Francisco: Jossey-Bass

Breaux, A. & Wong, H. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc.

Britton, E., Pine, L., Pimm, D. and Raizen, S. 2003. *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Boston: Kluwer Academic Publisher.

Brown, K. (2001) 'Mentoring and the retention of newly qualified language teachers.' In Cambridge Journal of Education 31(1), pp. 69-88

Cameron, M. (2007) *Learning to teach: a literature review of induction theory and practice*. New Zealand Teachers Council.

Davies, M.A, Brady, M., Rodger, E. Wall, P. (1999). 'Mentors and school- based partnership ingredients for professional growth.' Action in teacher Education, 21 (1), 85-96.

Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Dissertations on Social Sciences, 25. Tallinn: Tallinn University Press.

- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper.
- Comisión Europea (2007) La mejora de la calidad de la educación del profesorado. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo Europeo (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 300, pp. 6-9.
- European Parliament (2008). *Report on improving the quality of teacher education* (2008/2068(INI)). Committee on Culture and Education: Rapporteur: Maria Badia i Cutchet
- Eurydice (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Key topics in Education in Europe, Volume III. Brussels, Eurydice
- Eurydice (2009). *Key Data on education 2009*. Eurydice, Brussels.
- Evans, L. (2002). 'What is teacher development?' *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.
- Feiman-Nemser, S. (1996) *Teacher mentoring: a critical review*. ERIC digest. Available at: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED397060>
- 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. 2002. 'Learning to teach.' In J. W. Guthrie et al. (eds.). *Encyclopedia of Education 2*. USA: Macmillan Reference, 7, 2485-2488.
- Galvez-Hjornevik, C. (1985) *Mentoring: a review of the literature with a focus on teaching*. Communication Services, Research and Development Centre for Teacher Education: University of Texas at Austin. Available at: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED262032>
- Gold, Y. (1996). 'Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction.' In J. Sikula, T.J. Buttery and E. Guyton (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. 2nd ed., New York: Macmillan, 548-616.
- Harrison, J., Dymoke, S., and Pell, T. (2006). 'Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice.' *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research, October 2003.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. and Tomilson, P.D. (2009). 'Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't.' *Teaching and Teacher Education*, 25, 2007- 216.
- Huling, L. and Resta, V. (2001) *Teacher mentoring as professional development*. ERIC digest. Available at: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED460125>
- Huling-Austin, L. (1988) 'A synthesis of research on teacher induction programs.' Paper presented at AERA.
- Huling-Austin, L. 1992. 'Research on Learning to Teach: Implication for Teachers' Induction and Mentoring Programs.' *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 173-180.
- Imants, J. 2003. 'Two Basic Mechanisms for Organisational Learning in School.' *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 293-311.
- Kelchtermans, G. and Ballet, K. (2002). 'The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation.' *Teaching and Teacher Education* 18, 105-120.
- Lave, J. and Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press
- Little, J. (1990) 'The mentor phenomenon and the social organization of teaching.' In C. Cazden (ed.) *Review of Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 297-351
- López-Real, F. & Kwan, T. (2005) *Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring*. *Journal of Education for Teaching*. Vol.31 No.1

- Moore Johnson, S (2004). *Finders and Keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore Johnson, S & Kardos, S.M (2005). *Keeping new teachers in mind*. Educational Leadership, March 2002, 12-16 OECD (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Teachers. OECD Report.
- Orland-Barak, L., and Klein, S. (2005). 'The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice.' *Teaching and Teacher Education*, 21, 379-402.
- Pachler, N. and Field, K. (2001). 'From mentor to co-tutor: reconceptualising secondary modern foreign language initial teacher education.' *Language Learning Journal*, 23, 15-15.
- Patrick, F., Forde, C. and McPhee, A. (2003) 'Challenging the 'new professionalism': From managerialism to pedagogy?' *Journal of In-Service Education* 29 (2), pp. 237-253.
- Rippon, J. and Martin, M. (2006) *What Makes a Good Induction Supporter?* *Teaching and Teacher Education*, 22, (1). pp. 84-99.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press, London.
- Smith, T. Ingersoll, R. (2004). 'What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?' *American Educational Research Journal* 41(3), 681-714
- Sorcinielli, M. (1992) 'New and junior faculty stress: research and responses.' In M. Sorcenelli and A. Austin (eds.) *Developing new and junior faculty*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. and van Tartwijk, J. (2003) 'From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in teaching the profession.' In *European Journal of Teacher Education* 26(3), pp. 329-50
- Tickle, L. 2000. *Teacher Induction: The Way Ahead*. Philadelphia: Open University Press.
- Totterdell, M., Heilbronn, R., Bubb, S. and Jones, C. (2002) *Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangements of newly qualified teachers*. London: DfES
- Villani, S. 2002. *Mentoring Programs for New Teachers. Models of Induction and Support*. Corwin Press, INC. A Sage Publication Company, Thousand Oaks, California
- Villegas-Reimers, E. 2002. 'Teacher preparation, international perspective.' In J. W. Guther et al. (eds.). *Encyclopedia of Education* 2 (7). USA: Macmillan Reference, 2470-2475.
- Wang, J. and Odell, S. J. 2002. 'Mentored learning to teach according to standard-based reform: a critical review.' *Review of Educational Research*, 72 (3), 481-546.
- Wong, H. (2004). *Induction programs that keep new teachers teaching and improving*. NASSP Bulletin 88, no. 638 pg. 41-58.



European Commission
Directorate-General for Education and Culture

B-1049 Brussel
32 - (0)2 299 11 11
32 - (0)2 295 57 19
eac-info@ec.europa.eu