



USAID | GUATEMALA

DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMERICA

La inserción docente: políticas y prácticas de inducción



Este material ha sido elaborado con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), bajo la Orden de Trabajo No. GEW-1-03-0200020-00 (2005 – 2009) con Juárez y Asociados Inc. y en apoyo al Objetivo Estratégico No. 520-0436.7, "Inversión Social: Personas más Sanas y con Mejor Nivel de Educación"

Programa Estándares e Investigación Educativa

La inserción docente: políticas y prácticas de Inducción

Preparado por:
Beatrice Avalos,
Consultora Internacional

Juarez & Associates, Inc.

Contrato No. GEW-1-00-02-00020-00
Orden de Trabajo GEW-1-03-02-00020-00

Guatemala, septiembre 2008.

Las opiniones expresadas por los autores, no reflejan necesariamente los puntos de vista de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.

CONTENIDOS

Introducción.....	3
1. La compleja tarea de comenzar a enseñar	4
La iniciación a la docencia como etapa de afirmación personal y profesional	4
Problemas y preocupaciones	5
La socialización profesional y la cultura de la escuela.....	7
El aprendizaje profesional del profesor neófito.....	8
2. La Inducción o Proceso de Apoyo al Comienzo de la Docencia	9
¿Qué comprende el proceso de inducción de nuevos maestros y maestras?	10
3. ¿Qué sabemos sobre los programas de inducción que se han implementado en diversos sistemas educativos?	13
4. ¿Qué nos dicen las experiencias internacionales y la evidencia de la investigación respecto a una política de inducción para maestros en Guatemala?	20

Introducción

Las dificultades que puede tener un nuevo maestro o maestra cuando se hace cargo por primera vez con responsabilidad total, de un curso de niños o jóvenes se ha documentado de muchas maneras. Las historias de vida sobre maestros incluyen relatos sobre cómo fue vivido el proceso o cómo se recuerdan sus altos y bajos y las emociones que acompañaron estas experiencias. Los estudios sociológicos como el realizado por Dan Lortie (1975) en Estados Unidos han mostrado también las dificultades y los logros que se viven en el complejo proceso de empezar a enseñar. Estudios etnográficos como el de María Luisa Talavera (1994) descubren como en el ir y venir del quehacer diario de las escuelas mejicanas estudiadas los nuevos profesores van acomodándose a las demandas del trabajo y son apoyados espontáneamente por otros profesores, quienes a su vez se iniciaron con este tipo de apoyos informales. Los profesores que no pudieron enfrentar la complejidad de sus nuevos escenarios, en que la consigna parece ser “o nadas o te hundes” (Veenman 1984) abandonaron las aulas en busca de otros tipos de trabajo.

La condición de maestro novel o neófito como alguien que tiene características específicas se está reconociendo en muchos sistemas educativos y de diferentes maneras. Pero este reconocimiento es relativamente nuevo, y su expresión en términos de la necesidad de políticas gubernamentales que presten atención a este período, sólo se advierte en forma decisiva en años recientes (ver, por ejemplo, OECD 2005). El informe que se presenta a continuación tiene como objetivo sintetizar lo que se sabe sobre la inserción profesional de los docentes, sobre los sistemas de apoyo que se ofrecen en distintos sistemas educativos y desde ahí sugerir modos como Guatemala podría caminar hacia la elaboración de una política dirigida a quienes se inician en la docencia.

En una primera sección se presentará un resumen de lo que conocemos sobre el proceso de comenzar a enseñar desde la óptica de la investigación y de la evidencia existente sobre la efectividad de programas de apoyo sobre la calidad de la enseñanza por un lado y sobre la retención de buenos profesores en el sistema educativo. Luego, se describe la forma como se entiende la inducción en su relación con la formación docente continua y los componentes de un buen sistema de inducción. En una tercera sección se examina la

evidencia proporcionada por la investigación y las experiencias internacionales acerca de los diversos componentes de la inducción. Finalmente, se considerarán algunas opciones para el desarrollo de una política de inducción de maestros que comienzan a enseñar en Guatemala.

1. La compleja tarea de comenzar a enseñar

El comienzo de la docencia ha sido descrito como una etapa con características propias que se relacionan con la paulatina adquisición de experticia pedagógica por un lado y, por otro, con momentos de conflicto que pueden producir abandono de la profesión. Durante este tiempo los y las maestras adquieren los sellos distintivos de su profesión docente. Es una etapa de duración variada, pero en general, se le adjudica una extensión de hasta cinco años. Se denomina a quienes están en ella como profesores principiantes o profesores neófitos. Lo que sucede en este tiempo ha sido profusamente descrito en estudios e investigaciones sobre docentes de los cuales son clásicos los de Waller (1932), Lacey (1995), Lortie (1975), Fuller & Bown (1975) y Huberman (Huberman, Gonauer et al. 1993). Estos estudios no se centraron sólo en la fase inicial de la docencia, sino que al estudiar a profesores de distintas edades y experiencia construyeron categorías de interpretación para las etapas de la vida profesional docente.

La iniciación a la docencia como etapa de afirmación personal y profesional

La experiencia del joven profesor o profesora que llega por primera vez a una escuela puede ser muy diversa en un caso u otro. La comunidad escolar puede acoger al nuevo profesor e introducirlo formalmente a sus tareas, o sólo indicarle las aulas y los niños y jóvenes a quienes tendrá que enseñar. Es posible que las autoridades le expliquen las reglas o rutinas del establecimiento o que las deba aprender a medida que se enfrenta con las consecuencias de no conocerlas. Puede encontrar un sistema institucionalizado de trabajo en conjunto al que debe integrarse en forma activa o pasiva, según si la edad y la experiencia son factores que se consideran respecto a esta participación. Puede también experimentar lo que diversos autores han denominado: un “*reality shock*” es decir una sacudida fuerte frente a la “realidad” y a su transición de “alumno a profesor”, incluyendo la complejidad de su trabajo práctico (Veenman, 1984). Al momento del ingreso el nuevo

profesor es como el extraño descrito por Alfred Schutz (en Sabar 2004) que debe sortear escollos para convertirse paulatinamente en un “partícipe de” la comunidad escolar y docente (Corley 1998).

El ingreso al ejercicio docente marca la etapa inicial en la consolidación de identidad y de socialización profesional (Waller, 1932; Lortie, 1975 y Lacey (1977). Su profesión, con mayores o menores diferencias, es una profesión a la que se ingresa con más facilidad que a otras, lo que puede afectar tanto el grado de convicción con que se postula a ella (Lortie, 1975) como el grado de seguridad con que se comienza a enseñar. En muchos países las condiciones laborales son inferiores a las de otras profesiones de igual nivel y duración de estudios. Por otro lado, la profesión docente tiene elementos que atraen a su ejercicio como el trabajar con gente joven y servir a otros (Rodríguez 1996). El horario de trabajo (la posibilidad de no tener carga docente completa) es útil para las mujeres que necesitan tiempo para sus hogares. No es infrecuente que se elija la docencia porque hay un modelo de ese trabajo en alguien de la familia (Rodríguez, 1996).

La entrada al ejercicio profesional, comparada con otras profesiones, se caracteriza por lo abrupto con que se asume plena responsabilidad sobre aquello que la distingue como es la enseñanza en el aula y todo lo que acompaña esta tarea en el ámbito de la escuela. Por tanto, muchos profesores aprenden a enseñar “haciendo”. En la medida en que la formación docente inicial no corrija las creencias o representaciones sobre la docencia derivadas de los largos años de su “aprendizaje de la observación” en sus años de alumno escolar (Lortie, 1975), el nuevo profesor o profesora tiende a replicar esas prácticas docentes observadas (Kagan 1992; Feiman-Nemser and Remillard 1996).

Problemas y preocupaciones

Enfrentados a sus tareas de enseñanza los docentes se encuentran con dificultades que van sorteando como pueden. Las demandas de la docencia producen en los nuevos profesores mayores o menores niveles de preocupación o sensación de problema, los que según Fuller y Bown (1975) van mudando paulatinamente desde preocupaciones centradas en su propia persona: “¿cómo podré hacerlo?” “seré capaz de ..”? hasta preocupaciones que se dirigen a sus alumnos: “¿cómo enseñar este tema para que lo entiendan mejor”, “¿cómo ayudar a Juanita que no logra aprender a leer”?

En una conocida síntesis de 83 investigaciones¹ realizadas entre 1960 y 1982 Veenman (1984) destacó los problemas o preocupaciones de la iniciación a la docencia. Sobre la base de las citaciones más frecuentes en estos estudios (principalmente cuestionarios) y de su nivel de importancia según la frecuencia de citación, Veenman llegó a una lista de 24 áreas problemas señaladas por profesores principiantes. Entre estos, el problema más frecuente era el manejo de la disciplina en el aula, aunque el significado exacto de esto no se explicitaba en los estudios. Le seguía en intensidad el problema de motivar a los alumnos y de manejar las diferencias individuales. Hacia el final de la lista aparecía la falta de tiempo libre, falta de apoyos y el trabajo en cursos numerosos. El estudio de Huberman (1993) consideró los problemas de tipo personal, pedagógico y afectivo que un grupo de 24 profesores suizos de nivel secundarios expresaron como importantes en sus primeros años de enseñanza. Los problemas personales cubrían situaciones económicas, familiares, estudio de otra carrera con demanda de tiempo sobre ellos, divorcio o muerte de un familiar y otros similares. Los problemas pedagógicos comprendían las relaciones con alumnos, colegas y con la institución escolar, el dominio de su conocimiento sobre la materia de enseñanza, y la efectividad de su preparación profesional. Recordaban problemas de tipo afectivo como haber tenido sensaciones positivas de placer y otras negativas como duda o pánico en relación a su enseñanza. También en el plano afectivo un grupo de estos profesores recordaba “sentirse inseguros de sí mismos y de sus capacidades como docente” mientras que otros recordaban exactamente lo contrario: sentirse seguros, confiados y con buena percepción de si mismos.

¿Cómo manejan los docentes estas situaciones problemáticas? ¿De quién o quiénes reciben ayuda? El estudio de profesores estadounidenses de Lortie en 1975 lo llevó a concluir que muchos profesores jóvenes enfrentan sus dificultades solos o con la ayuda informal de algún colega. Lo mismo se observó entre profesores neófitos estudiados en Chile (Avalos, Carlson et al. 2005). Otros estudios han llegado a las mismas conclusiones (Grossman 1990; Flores and Day 2006). Más específicamente, Marti y Huberman (1993) constataron que los profesores acuden a tres fuentes de ayuda: (a) los comentarios positivos de otros (colegas, alumnos, director, padres de familia); (b) ayudas de tipo técnico o pedagógico (de

¹ Cubrían trabajos hechos en Estados Unidos, Gran Bretaña y Gales, Holanda, Canadá, Alemania Occidental y Australia

un colega, de materiales, de algún curso o reducción del número de horas de clase); (c) percepciones personales de creciente dominio pedagógico (contar con un repertorio más amplio de estrategias docentes o la experiencia de clases que resultan bien).

La socialización profesional y la cultura de la escuela

Los referentes principales para el proceso de socialización profesional del joven docente son sus propios alumnos, los colegas, la dirección del establecimiento y los padres y apoderados. Las relaciones con cada uno de estos grupos involucran posturas, actitudes, creencias que de alguna manera afectan positiva o negativamente la auto-percepción de su identidad y de su rol por parte de los docentes neófitos. Al mismo tiempo, las reglas y comportamientos sancionados por la institución marcan hasta que punto puede aventurarse el joven profesor en el manejo de estas relaciones.

La escuela en su conjunto y las relaciones dentro de ellas han sido descritas usando conceptos como “cultura profesional de la escuela” (Kardos 2003) y “cultura de la enseñanza” (Feiman-Nemser and Flodden 1986; Hargreaves 1993). Kardos entiende por cultura profesional de la escuela a la que surge de acuerdos abiertos o tácitos entre profesores, directivos y especialistas, distinguiéndola de la cultura organizacional que incluye a los alumnos. Cada escuela desarrolla una cultura particular a partir de sus normas y valores institucionales por un lado y, por otro, de las estructuras formales e informales que rigen su práctica profesional. La calidad de la inserción de los profesores neófitos depende mucho de los rasgos de las culturas profesionales de las escuelas en las que ingresa. En su estudio de 486 profesores de todos los niveles con uno o dos años de ejercicio, Kardos (2003) encontró que las escuelas a las que ingresaban se caracterizaban por tres tipos de cultura profesional dominante. Estas eran (a) culturas profesionales donde predominan los profesores de mayor edad ; (b) culturas profesionales dominadas por jóvenes; y (c) culturas profesionales integradas. Las primeras dos formas dependían de la mayor presencia numérica de profesores “viejos” o “jóvenes”. Las características del tercer tipo fueron descritas en la siguiente forma por Kardos (2003, p. 13):

Tabla N^a 1: Culturas profesionales integradas

Tipo de interacción entre los profesores	Status conferido a los profesores neófitos	Nivel de Responsabilidad Colectiva
Intercambios profesionales continuos, recíprocos entre profesores “viejos” y “jóvenes” relacionados con el currículum y a la enseñanza – basados en la convicción que la interacción entre docentes importa.	Se presta atención a necesidades particulares (y talentos) de los profesores nuevos otorgándoseles un status único y roles apropiados – basado en la creencia que el expertizaje docente se desarrolla paulatinamente en la práctica.	Responsabilidad compartida por los alumnos y por cada uno – basado en la creencia que los profesores tienen conocimientos y poder y que están colectivamente comprometidos con su éxito y el éxito de sus alumnos

El hallazgo principal del estudio de Kardos fue que más de la mitad de los profesores neófitos estudiados no se encontraban en escuelas con cultura profesional integrada. En sus escuelas no se reconocía su status como novicios, pocos recibían algún apoyo específico (planificaban y enseñaban solos), y en esas escuelas los profesores no asumían un sentido de responsabilidad colectiva por la escuela y los alumnos.

El aprendizaje profesional del profesor neófito

La noción que los profesores y profesoras han cumplido a cabalidad su formación al salir de una institución formadora puede ser un supuesto de muchas políticas educativas, pero no es la constatación que ofrecen los estudios sobre la vida de los profesores y su inserción profesional. En verdad, recién al comenzar su ejercicio profesional los profesores y profesoras se involucran en formas de aprendizaje docente que son clave para lo que será su futuro ejercicio.

Se ha descrito la forma de conocer de los profesores como anclada en la experiencia, en procedimientos, en la situación y con carácter particularístico (Carter en Munby, Russell et al. 2001). En el contexto de la situación de enseñanza, el docente va poniendo en juego sus juicios sobre la situación (basados en conocimientos adquiridos y maneras de pensar), ensayando formas de trabajo y llegando a conclusiones sobre su eficacia que le servirán para la continuidad en su trabajo. El que sea de carácter particular dificulta su aplicación o transferencia de una situación a otra (Eraut 1994). Por esa misma razón todo esfuerzo por aumentar o modificar su base de conocimientos necesita situarse en los contextos de enseñanza específicos en que trabaja. El aumento de conocimiento docente o la adquisición de “experticia” docente se ha descrito en forma de etapas. A partir de los estudios que distinguen entre novicios y expertos, Berliner clasificó los niveles de aprendizaje de los

profesores como de “novicio”, “principiante avanzado”, “competente”, “competente avanzado” (*proficient*) y “experto.” El sello de una práctica experta parece consistir en que como producto de “miles de horas de experiencia y reflexión” los maestros no necesitan escoger “conscientemente aquello a lo que van a prestar atención y lo que van a hacer” (Berliner en Feiman-Nemser, Schwille et al. 1999).

El avance de un nivel a otro no es automático según lo indican los estudios que comparan las estructuras cognitivas de novicios y expertos. Quienes se inician en la docencia poseen una base de conocimientos tanto de contenido disciplinario, como de pedagogía y didáctico que no ha sido ni hubiese podido ser suficientemente probado durante la formación inicial. Para avanzar hacia mayores niveles de competencia en la capacidad de enseñar se requiere, por lo general, de estímulo y apoyo a los profesores neófitos que esté situado en sus contextos de trabajo.

2. La Inducción o Proceso de Apoyo al Comienzo de la Docencia

A partir del creciente reconocimiento de lo particular de la situación de ingreso a la docencia, se han ido desarrollando experiencias y estableciendo políticas para lo que se conoce como “inducción” a la docencia.

El concepto de “inducción” se ha asociado con el acompañamiento que pueda proporcionar un mentor o profesor designado para apoyar a quien se inicia. Sin embargo, como lo señala (Britton, Paine et al. 2003; Wong 2004), si bien la mentoría es un componente importante o clave, no es el único en el proceso de inducción. La inducción, en su significado más profundo se asocia al aprendizaje docente y es en sentido que forma parte del sistema completo de desarrollo profesional que se inicia con el primer día de ejercicio del nuevo maestro o maestra. No es, por tanto, simplemente una estrategia compensatoria para problemas o deficiencias del nuevo maestro, **sino una estrategia formativa necesaria** y con características particulares que debiera ocupar formalmente por lo menos el primer año de docencia (o preferiblemente más), integrándose luego en forma natural con las oportunidades de desarrollo profesional que ofrezca el sistema educativo y el distrito o escuela en que trabajen los maestros.

¿Qué comprende el proceso de inducción de nuevos maestros y maestras?

A partir de un estudio sobre distintas experiencias de inducción en cinco países Britton, Paine et al (2003, p. 3) categorizan a la inducción en la siguiente forma:

- Un proceso dirigido al aprendizaje
- Un período particular de tiempo
- Una fase específica de enseñanza
- Un sistema

Las tres primeras categorías se comprenden a la luz de lo que se ha dicho antes. El proceso de inducción es un proceso formativo (pero distinto al de primera formación) dirigido a afianzar y ampliar el conocimiento tanto sustantivo del currículo como pedagógico del nuevo maestro o maestra. Ocurre al comienzo de la enseñanza, siendo este un período variable, que debiera comprender por lo menos, el primer año de trabajo. Desde la perspectiva de las políticas la inducción debe entenderse como un sistema. En este sentido, comprende un conjunto de aspectos, todos necesarios, que deben atenderse en forma coordinada, en la medida en que la debilidad de unos puede afectar el conjunto de los resultados. Estos aspectos comprenden lo siguiente:

- Oportunidad para recibir apoyo o mentoría (en forma individual o para un grupo de profesores principiantes)
- Condiciones de trabajo adecuadas (carga docente y tareas apropiadas a su calida de principiante)
- Contexto escolar sensible a las necesidades de quienes comienzan a enseñar y conducente a la colaboración

Un tema separado, pero relacionado con los procesos de inducción es si los considera a no como un período de probación para la habilitación definitiva del nuevo maestro o maestra.

La oportunidad de recibir apoyo o mentoría

La presencia de una persona que apoya profesionalmente al profesor que se inicia se conoce generalmente con el nombre de “mentor” en los sistemas educacionales que cuentan con

procesos de inducción establecidos. Se entiende que el mentor es un maestro o maestra de mayor experiencia, que está en la misma escuela, o fuera de ella (pero con posibilidad de acceso frecuente a ella) y que se relaciona de diversos modos con el nuevo maestro o maestra: observando sus clases, ofreciendo retroalimentación, respondiendo preguntas, estimulando iniciativas etc. Un elemento clave de la relación de mentoría es el modo como el mentor ve a los maestros a quienes acompaña. La relación se obstaculiza si es autoritaria o despectiva. Se facilita si el mentor comprende la relación como un diálogo en que importa comunicar sus puntos de vista, pero al mismo tiempo comprender los razonamientos y juicios del maestro al que apoya, entendiendo que se trata de lograr la construcción conjunta de una mejor práctica docente por parte del nuevo profesor. Para ello, los mentores necesitan de una preparación específica y del desarrollo de lo que Orland-Barak llama una segunda lengua (diferente a la lengua usada por el maestro con su alumno escolar). La importancia de la figura del mentor apunta a la necesidad de que se le proporcione algún tipo de formación para esta tarea, y también que se le de tiempo (liberado de docencia) para poder ejercer su rol en forma efectiva.

Condiciones de trabajo adecuadas

La posibilidad de seguir aprendiendo y sobre todo de manejar en forma positiva las dificultades y los desafíos iniciales, supone que el nuevo maestro o maestra no estén agobiados por trabajo y responsabilidades que debe cumplir en la misma forma que el maestro con experiencia y dedicación horaria de tiempo completo. Se recomienda así que los profesores noveles tengan cargas docentes menores, es decir, tiempo para el proceso de asentarse, aprender, planificar su trabajo y manejar dificultades (Arends y Rigazio-DiGiglio citado en Marcelo 2006). Es igualmente importante evitar asignar a los profesores nuevos los cursos más difíciles en términos de composición, actitud o problemas de los alumnos, como el caso que relata Sarason (1999) de una profesora neófita contratada en una escuela neoyorkina para hacerse cargo en los últimos tres meses del año de un curso que ningún profesor quería tomar. Si bien ella logró sobrevivir ese tiempo y más aún se desempeñó en forma exitosa, no continuó en el trabajo. Frente a este caso, Sarason (1999) indica que la escuela debe preguntarse: “¿cómo alimenta, cuida y apoya el desarrollo personal, profesional e intelectual de los profesores, especialmente en sus primeros años?”

Contexto y cultura escolar

El ejemplo indicado en el párrafo anterior apunta a lo importante que es el contexto de trabajo que proporciona la escuela. Esto incluye la preocupación por parte de la dirección de la escuela respecto a incorporar en forma amigable al nuevo maestro o maestra, dándole a conocer como funciona la escuela, presentándole a sus colegas, entregándole responsabilidades acordes con su status de neófito, etc. Numerosos estudios destacan la importancia tanto positiva o negativa que puede tener la cultura escolar o la cultura docente para el trabajo y bienestar del maestro que se inserta en ella. Por ejemplo, se hecho referencia antes al estudio de Kardos y Johnson (2007) quienes documentaron la inserción de 486 nuevos profesores en cuatro estados de EU en tres tipos distintos de culturas docentes: culturas predominantemente constituidas por profesores de larga experiencia, culturas predominantemente de profesores jóvenes y culturas integradas. La constatación del estudio fue que las culturas integradas (mezcla de profesores jóvenes y mayores) ofrecían mejores condiciones de inserción, en la medida en que todos se sentían comprometidos con la efectividad de la escuela. En estas culturas a los nuevos profesores se les confiere un status especial y hay mejores estructuras de apoyo para ellos. Distinto es el contexto observado por María Luisa Talavera de culturas informales de apoyo en escuelas mejicanas (Talavera 1994) aun cuando no existan políticas explícitas para ello. Por ejemplo, en una de las escuelas observadas, la autora detectó que a lo largo de varios años se había construido una red de relaciones que operaba informalmente de manera que siempre hubiese un maestro o maestra que asumía el rol de mentor frente al novato que llegaba a la escuela:

Al iniciarse las maestras Tania y Susana (año escolar 1985-86), la maestra Tere orienta el trabajo en el grado, sugiriéndoles por ejemplo qué libros usar, como usarlos, qué ritmo seguir, cómo presentar una actividad. Su mayor experiencia es reconocida por sus colegas que la buscaban para consultarla y solicitar orientaciones (Talavera 1994, p. 75).

Durante el tiempo del estudio, la autora observó como Tania y Susana más tarde asumieron las mismas tareas de mentoría frente a nuevos profesores.

Los tres elementos señalados como oportunidad para recibir apoyo, condiciones de trabajo adecuadas y un contexto de trabajo que reconoce la condición de principiante de los

docentes que se inician, operan juntos y en parte (dependiendo de las condiciones) pueden asegurarse mediante políticas dirigidas a maestros noveles.

Las actividades que forman parte del proceso de inducción

Si bien los distintos sistemas de inducción pueden organizar los componentes y actividades en forma diversa ((Britton, Paine et al. 2003; Wong 2004; Marcelo 2006), en general comprenden todos o algunos de los siguientes elementos:

- Preparación inicial de unos cuatro o cinco días de duración para los profesores que se integran al sistema o a una escuela en particular.
- Actividades específicas de apoyo o mentoría continuadas durante por lo menos un año o más si es posible, hasta integrarse con las actividades rutinarias de desarrollo profesional continuo. Estas incluyen observación y retroalimentación de las clases que realiza el nuevo o nueva maestra.
- Oportunidad de reuniones entre maestros neófitos en la misma escuela o un mismo distrito. Esto permite la formación de redes de apoyo y la constitución de lo que se conoce como comunidades de aprendizaje
- Oportunidad de modelamiento: observación de clases impartidas por buenos profesores durante las actividades de mentoría
- Uso de instrumentos como portafolios y videos como medio de discusión entre el nuevo maestro y su mentor, y también para el propio análisis de la práctica.

3. ¿Qué sabemos sobre los programas de inducción que se han implementado en diversos sistemas educativos?

Lo primero que debe destacarse es que la forma como se implementa la inducción es variada en los distintos sistemas educacionales que tienen políticas formales al respecto (ver tabla 2). Sí bien la mayoría de los países con estos sistemas considera un período de un año para la inducción, hay algunos sistemas como el del Estado de Connecticut en EU que establece un período de tres años, inserto en un programa bien estructurado de formación docente continua (Sykes & Burian-Fitzgerald, 2004).

Tabla 2: Tipo de acciones incluidas en el sistema de inducción formal de algunos sistemas educativos*

Tipo de actividades del sistema	Inglaterra	Escocia	Israel	Japón	Estado de Connecticut (USA)	Shanghai	Suiza (difiere según cantón)
Duración mínima establecida	1 año	1 año	1 año	1 año	3 años (por lo menos uno con mentoría)	1	1 a 2 (en forma voluntaria)
Mentoría asignada a cada individuo in situ (específica y pedagógica) con observación y retroalimentación.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
Acuerdo formal entre profesor principiante y mentor sobre programa de trabajo	Sí	Sí		Sí			
Preparación formal de mentores			Sí (optativa)				
Seminarios de iniciación, cursos y otras actividades externas			Sí	Sí	Sí		Sí
Talleres externos con otros profesores principiantes		Sí					
Redes estructuradas de apoyo y observación							Sí
Reducción de actividades docentes	10%	30%	50%				
Mentor con reducción de actividades docentes							

*Fuentes: Britton, Paine et al (2003), Marcelo (2006), Sykes & Burian-Fitzgerald (2004).

Varios sistemas de inducción vinculan el obtener buenos resultados en una evaluación al término del período de inducción con el ingreso formal al sistema, mientras que otros han decidido claramente no hacerlo (como es el caso en varios países europeos). En general, los sistemas de inducción que conducen a la habilitación definitiva del nuevo profesional tienen también un sistema de estándares o criterios que rigen la evaluación al término del período. Esta evaluación puede ser bastante informal como en el caso de Inglaterra en que es el director de la escuela de inserción junto con el mentor quienes emiten el informe sobre el desempeño del nuevo profesor. En el estado de Connecticut y otros estados de EU, el profesor debe sortear exámenes formales de conocimientos curriculares y desempeño, al tiempo que entregar un portafolio para su evaluación final.

En Estados Unidos las experiencias de inducción que tienen los nuevos profesores pueden variar considerablemente según lo constató el estudio de Ingersoll y Smith (2004). Los autores analizaron las respuestas sobre sus experiencias inducción que dieron los profesores de la cohorte 1999-2000 en el contexto de la encuesta nacional SASS. Así, los autores constataron que si bien las oportunidades de tener este tipo de apoyo habían aumentado considerablemente con respecto a una cohorte anterior, los tipos de inducción eran muy diversos. Cerca de dos tercios indicaron haber tenido apoyo de mentoría y cerca de dos tercios de estos profesores tuvo apoyo de mentoría referido a su especialidad curricular. Una proporción importante de los profesores indicó haber participado en talleres colectivos y otro grupo declaró haber participado en actividades de planificación conjunta de clases y en actividades estructuradas de colaboración con otros colegas en actividades de enseñanza. Sin embargo, fueron muchos menos los profesores que indicaron que se les había reducido la carga docente, que tenían un menor número de actividades de preparación y mayor apoyo directo a su trabajo en el aula.

No cabe duda que el efecto mayor de haber tenido una experiencia de inducción según lo indican diversos estudios y experiencias (Ingersoll & Smith, 2004; Wong, 2004) es la disminución en el abandono del ejercicio profesional. Esto probablemente se relaciona con la reducción de situaciones de ansiedad y preocupaciones respecto a la gestión en el aula (temas de disciplina, motivación de alumnos) según lo indica la revisión de investigaciones de Wang (2008). Sin embargo, más allá de considerar a la inducción como factor que

aumente la retención de buenos profesores en el sistema, es importante conocer el efecto que cumplen los diversos componentes de la inducción en el desarrollo profesional de los maestros principiantes.

Recogiendo la evidencia proporcionada por el estudio de sistemas de inducción en 5 países realizado por Britten, Paine et al. (2003) Wong sintetiza las características de los sistemas eficientes de la siguiente manera (2004):

- Cuentan con enfoques estructurados, rigurosos, abarcadores y son monitoreados en forma seria. Cada uno de los actores, sean mentores, directores de escuelas, formadores, tiene roles bien definidos.
- El foco del programa está en el aprendizaje profesional. Para ello se utiliza una variedad de métodos y se considera a la inducción como una fase integrada en un continuo de desarrollo profesional.
- Se pone énfasis en el trabajo colaborativo, actividades que suponen compartir experiencia, prácticas, herramientas y un lenguaje similar entre colegas.

Si bien estas características son razonables, el llegar a constituir sistemas de esta naturaleza toma tiempo. En varios países, por ejemplo Japón, Inglaterra, Nueva Zelanda los programas tienen por lo menos cerca de diez años de operación. Por lo tanto, es necesario poder identificar cuáles son los componentes de la inducción a los que es necesario prestar atención cuando se quiere instalar un sistema.

Una revisión más acotada de investigaciones es la de Wang (2008). El foco de su revisión fueron los estudios, realizados en su mayor parte en Inglaterra y Estados Unidos, centrados en el efecto de la inducción sobre el aprendizaje y el desarrollo profesional de los nuevos profesores. Destaca como elemento importante la relación entre creencias y postura pedagógica del mentor y del maestro principiante, pues dependiendo del modo como se establece la relación, éstas pueden o no modificarse. Esto apunta a la importancia de la preparación de mentores, que algunos sistemas contemplan. Algunos de los estudios examinados muestran una divergencia entre la postura más pedagógica en el sentido amplio de la palabra del mentor (foco en el constructivismo y una visión humanista de la relación entre alumno y profesor) y las necesidades de manejo y gestión en el aula de los maestros

que se inician. Si la distancia es muy grande, es posible, que no se produzca una relación satisfactoria para el maestro novel. Por otra parte, las investigaciones hacen notar la valoración que tienen los maestros noveles del efecto de la mentoría en la mejora de la capacidad de gestión en el aula, el manejo de los recursos curriculares y la relación con los alumnos. Igualmente, valoran la observación y la retroalimentación formal de los mentores como insumo para mejorar su práctica y su aprendizaje. Lo que no se releva suficientemente en las investigaciones revisadas por Wang (2008) es el rol que juegan las culturas escolares (algo que sí destacó Kardos 2003). Efectivamente, el tipo de cultura (el que exista una mayor o menor práctica de colaboración y apoyo) puede ser importante. Esto también se destaca en el estudio de Talavera (1994) en escuelas mejicanas, en que la cultura docente establecida a través de los años genera un ambiente favorable al apoyo del maestro que se inicia. La revisión de experiencias de inducción en diversos distritos de EU de Wong (2004) destacó que los profesores novatos se sienten mejor en las escuelas que les dan tiempo para trabajar y aprender juntos y donde hay equipos de profesores que trabajan en conjunto con los grupos de alumnos. Destacó el caso de un sistema en que se hacen públicos las clases modelo y los materiales curriculares diseñados en contextos de investigación-acción colaborativa.

El rol del director de la escuela y de la autoridad distrital es también clave respecto a la implementación de un buen sistema de apoyo e inducción para maestros principiantes. En ese sentido, Wong (2004) proporciona ejemplos de distritos y escuelas en EU que habiendo contratado un número grande de maestros noveles, pierde muy pocos. Lo ilustra con las palabras de un jefe distrital:

Le enseñamos a nuestros profesores a enseñar según lo indican los estándares y los niveles de logro, a gestionar el ambiente del aula, a establecer procedimientos adecuados y a maximizar el tiempo de enseñanza. Somos un distrito cohesionado y queremos que los profesores nuevos se sientan valorados, queridos, y respetados en el modo como los apoyamos mediante el proceso de inducción. Queremos que sientan bien cuando tienen que arriesgarse a probar cosas nuevas y a aprender de sus colegas y sus mentores.

Uno de los factores que se destaca bastante en la revisión de experiencias e investigación es la importancia de contar con un sistema establecido y claro de estándares o criterios de buen desempeño. Es a la luz de estos, que es posible orientar el trabajo tanto de mentores como profesores principiantes y la forma que toman las acciones de retroalimentación.

Temas en discusión

Finalmente, en esta sección es de interés destacar algunos de los aspectos que permanecen como temas en discusión respecto a las experiencias de inducción y que son analizados por Schwille, Dembele et al. (2007). Quizás uno de las más importantes, sobre todo en el caso de sistemas educacionales con menos recursos es el tiempo que es necesario dedicar (tanto por parte del maestro neófito como del mentor) a las actividades de formación durante la inserción profesional. Sin duda, disponer de tiempo para encontrarse con un mentor, para planificar con más cuidado una clase, para revisar su desempeño luego de la retroalimentación son factores importantes. Pero, cuánto es lo óptimo es difícil de precisar y dependerá de lo que los sistemas educativos puedan costear. Hay sistemas que reducen bastante el tiempo docente de los maestros principiantes como el de Francia, Escocia, Japón y Shanghai en China, y otros que apenas lo reducen en un 10% como es el caso de Inglaterra y otros países europeos. Otro de los temas no precisados son las actividades típicas que debe realizar el mentor y si debe o no ser estar preparado formalmente para esta tarea. Al parecer sólo algunos de los países examinados en el estudio OECD (2005) requieren que los mentores sean preparados específicamente. Otros, como Israel, tienen un sistema formal de preparación. Chile, adelantándose al establecimiento de una política de inducción, ha piloteado un programa de preparación de mentores realizado por una de las universidades en conjunto con el Ministerio de Educación.

El carácter de estímulo o no a la innovación en la enseñanza es otro de los temas debatidos respecto a la inducción. Por una parte, la atención que se considera necesario prestar a la solución de los problemas o preocupaciones de los profesores principiantes puede llevar a un énfasis en la mantención de los estilos predominantes de enseñanza en la institución escolar; en contraste, con el deseo de mejorar y alentar la innovación. Tickle (citado en Schwille, Dembele et al., 2007) se refiere a la paradoja central que enfrentan los nuevos docentes: *“el ser inducidos en las prácticas, tradiciones y circunstancias antiguas, con comportamientos prescritos y evaluados, mientras que espera y esperan de ellos que participen como reformadores en busca de soluciones a los problemas endémicos de la educación”*. Para que se produzca realmente un mejoramiento creativo del trabajo docente de los futuros profesores, la relación de mentoría y las actividades comprendidas en el

proceso de inducción necesitan, según lo indican algunos autores, lograr lo siguiente (citados en Schwille, Dembelé et al., 2007):

- Un nivel suficientemente alto de disonancia cognitiva que perturbe el equilibrio entre las creencias y prácticas del nuevo profesor por un lado y su manejo del contenido de la enseñanza, el aprendizaje de sus alumnos y la enseñanza propiamente tal.
- Tiempo, recursos suficientes y contextos apropiados para que pueda resolver esta disonancia, por ejemplo, a través de escritos o discusiones reflexivas.
- Pasos progresivos que permitan que las actividades que llevan a crear y a resolver la disonancia puedan conectarse con los contextos de sus alumnos y enseñanza.
- Condiciones para que los profesores establezcan un repertorio de prácticas consistentes con las nuevas cogniciones o comprensiones que está desarrollando en el proceso de inducción
- Mantención del apoyo durante este ciclo de descubrir y aprender por un lado y traducir el aprendizaje en prácticas y desempeño docente, por otro.

Muy relacionado con la anterior es la tensión entre poner atención a la teoría y a la práctica de la enseñanza durante los procesos de inducción. Es necesaria la focalización en la práctica, pero al mismo tiempo no se debe descuidar la evidencia que proporciona la investigación y para ello, las actividades del mentor individual pueden no ser suficientes. Britton, Paine et al. (2003) indican que en virtud de esta necesidad sistemas como el de Shanghai ofrecen muchas actividades a nivel de escuela y a nivel de distrito para los profesores principiantes. Por ejemplo, a nivel de escuela se ofrece la mentoría basada en contratos entre maestros principiantes y mentor respecto a lo que harán; y a nivel de distrito, se ofrecen actividades como talleres, cursos, comunicación electrónica referida a problemas e iniciativas innovadoras.

También, es crítica la forma como se complementa lo que el maestro novel aprendió en la formación inicial y lo que le ofrecen las actividades de inducción. Una de los modos de enfrentar esta continuidad, es centrando la inducción en aquello que no proporcionó la formación inicial en forma suficiente: sea por ejemplo, la didáctica de los contenidos, o sea

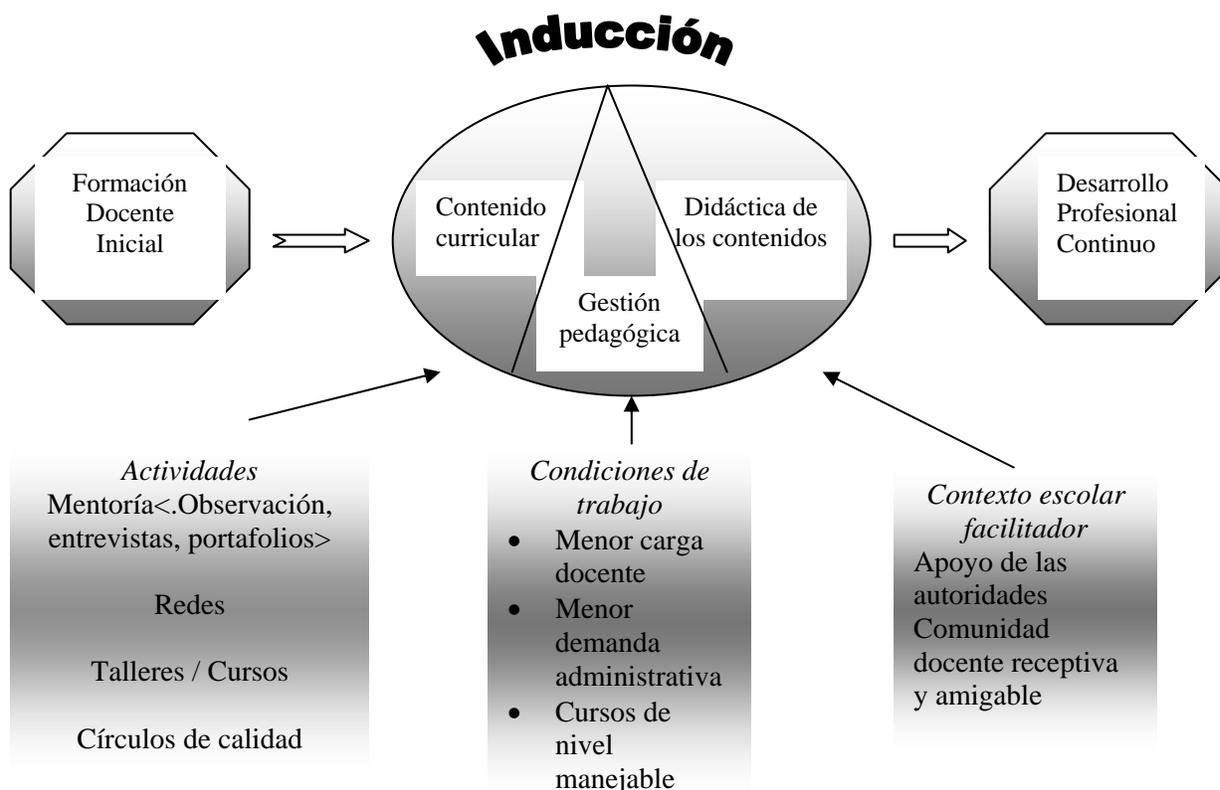
el manejo pedagógico en el aula. En Japón, la suposición es que los nuevos profesores saben bien su contenido pero les falta la experiencia en el manejo del aula. Para que la inducción sea equilibrada y avance más allá de la formación inicial, es útil por tanto mantener buenas relaciones con las instituciones formadoras de docentes e incluso involucrarlas en el proceso, como lo hace Israel.

Finalmente, un tema clave es el rol de la evaluación. Cuando la inducción es condición para la habilitación el proceso estará marcado por la importancia de lograr un buen resultado, más que por la inserción en un proceso de desarrollo profesional continuo. Como lo indica Feiman-Nemser (citado en Schwille, Dembele et al. 2007), lo central debiera ser la evaluación formativa, ya que puede ser peligroso vincular la inducción a la evaluación sumativa si las condiciones y recursos para la inducción no son suficientes o apropiadas.

4. ¿Qué nos dicen las experiencias internacionales y la evidencia de la investigación respecto a una política de inducción para maestros en Guatemala?

Al considerar el establecimiento de actividades de inducción para maestros que se inician en la docencia (sea monolingüe o bilingüe) es importante visualizar estas actividades dentro del continuo de la formación y desarrollo profesional docente y teniendo presente las diversas formas y condiciones que se vinculan a la inducción. El tener presente todos estos elementos no significa ponerlos en práctica al mismo tiempo, sino ayudarse de esa visión para decidir los pasos de la implementación en un horizonte de tiempo que sea factible y apropiado. La figura de la página siguiente permite ver la forma como se articulan estos elementos que ya fueron discutidos en las secciones anteriores de este informe,

Figura 1: La inducción en el continuo de la formación y desarrollo profesional docente



En una situación ideal todos estos componentes operarían de manera armónica, individualmente y en conjunto, y estarían bien focalizadas en las necesidades y aspiraciones de cada nuevo maestro. A pesar de que no es posible, por lo menos al inicio, establecer todas las condiciones deseables, es necesario tenerlas en cuenta al delinear los componentes de una política y las etapas de implementación.

Considerando el contexto de Guatemala hay varias consideraciones que deben tenerse en cuenta: el contenido y la calidad de la formación inicial docente, las posibilidades o no que tenga el sistema de distribuir los profesores que se insertan en escuelas con culturas docentes apropiadas, y las necesidades de formación que tienen cada uno de los que tendrán injerencia en las actividades de inducción, especialmente mentores y autoridades de las escuelas y los distritos.

La formación inicial de los maestros de educación básica es insuficiente: tanto en su duración como (y debido a ese factor) en lo que puede entregar en términos de contenido conceptual necesario para enseñar el currículum escolar. Esta misma debilidad en los conocimientos no puede sino afectar el conocimiento y capacidad didáctica. Dados estos antecedentes, las actividades de inducción debieran considerar oportunidades para profundizar ambos tipos de conocimiento y prácticas. Estas actividades pueden formar parte de talleres o círculos de calidad en que se reúnen grupos de docentes principiantes, pero también debieran incluir la observación en el aula por mentores o profesores de reconocida experiencia y calidad docente. Estas actividades pueden vincularse a experiencias ya en curso de fortalecimiento de contenidos y didáctica como es el programa de *Guatemala*. El foco en los problemas de gestión pedagógica o manejo del aula que puedan tener los maestros principiantes puede ser parte también de las actividades de talleres y círculos de calidad.

La adecuación de las condiciones de trabajo es en parte un problema de los costos involucrados, pero también un tema relacionado con la gestión del Ministerio de Educación y sus dependencias respecto a dónde y en qué condiciones se contratan los profesores nuevos. Si es difícil procurar al inicio de un programa de inducción un número suficiente de mentores bien calificados, entonces es necesario procurar el contrato de profesores nuevos para escuelas geográficamente cercanas de modo que puedan reunirse periódicamente para la realización de talleres de formación u organizarse en círculos de calidad.

El disponer de contexto facilitador en la escuela de inserción de los maestros es un factor no fácilmente manejable, pero que debe ser considerado como muy importante (es lo que indican muchas investigaciones sobre profesores principiantes). Por eso, conviene establecer mecanismos de encuentro con autoridades y profesores de las escuelas que reciben a los nuevos maestros para que faciliten su inserción: explicando su funcionamiento, dedicando a algún profesor en particular que pueda responder sus preguntas o ayudarlo frente a situaciones difíciles. Todo lo que se haga desde las instancias del centrales y descentralizadas del MINEDUC por promover el desarrollo de culturas docentes colaborativos debería facilitar también la inserción de nuevos docentes.

Finalmente, y considerando que el MINEDUC está discutiendo un posible programa nacional de inducción, es importante considerar etapas de aplicación, actividades piloto en unión con universidades para la preparación de mentores y experiencias piloto de mentoría en contextos escolares apropiados. La realización de un encuentro nacional o encuentros regionales de directores de escuelas para intercambiar ideas sobre cómo establecer un ambiente propicio para la inducción en sus escuelas y cómo organizar actividades específicas de apoyo para nuevos maestros puede ser un paso importante a tener en cuenta. Especialmente, importa intercambiar opiniones y sugerir modos de evitar que a los nuevos maestros se les asigne las condiciones de trabajo más difíciles, por ejemplo, los cursos de los que otros profesores no desean hacerse cargo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos, B., B. Carlson, et al. (2005). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y como percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas. Proyecto Fondecyt 1020218. Santiago, Chile.
- Britton, E., L. Paine, et al. (2003). Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Corley, E. L. (1998). First-year teachers: Strangers in strange lands. Midwestern Educational Research Association. Chicago, USA.
- Eraut, M. (1994). Developing Professional Knowledge and Competence. London, The Falmer Press.
- Feiman-Nemser, S. & R. Flodden (1986). The cultures of teaching. Handbook of Research on Teaching. M. C. Wittrock. Washington, DC, American Education Research Association Third Edition.
- Feiman-Nemser, S. & J. Remillard (1996). Perspectives on learning to teach. The Teacher Educator's Handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers. F. B. Murray. Washington DC, American Association for Colleges of Teacher Education: 63-91.
- Feiman-Nemser, S., S. Schwille, et al. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. Documento ERIC, ED 449 147.
- Flores, M. A. & C. Day (2006). "Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multi-perspective study." Teaching and Teacher Education **22**: 219-232.
- Fuller, F. & O. Bown (1975). Becoming a teacher. Teacher Education. K. Ryan. Chicago, University of Chicago Press. **II**.
- Grossman, P. L. (1990). The Making of a Teacher. Teacher and Knowledge and Teacher Education. N. York, Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1993). Cultures of teaching: a focus for change. Understanding Teacher Development. A. H. M. G. Fullan. N. York, Teachers College Press: 216-240.
- Huberman, M., M. M. Gonauer, & J. Marti (1993). The Lives of Teachers. N. York, Teachers College Press.
- Ingersoll, R. & T. M. Smith (2004). "Do teacher induction and mentoring matter?" NAASP Bulletin 88(638): 26-40.
- Kagan, D. M. (1992). "Professional growth among preservice and beginning teachers." Review of Educational Research **62**(2): 129-169.
- Kardos, S. M. (2003). Integrated professional culture: exploring new teachers' experiences in four states. . American Education Research Association Annual Meeting. USA.
- Kardos, S. M. & S. M. Johnson (2007). "On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues." Teachers College Record 109(9): 2083-2106.
- Lacey, C. (1977). The Socialization of Teachers. London, Methuen.

- Lacey, C. (1995). Professional socialization of teachers. International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. L. W. Anderson. Oxford, Elsevier: 616-620.
- Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher. Chicago, The University of Chicago Press.
- Marcelo García, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional: Las Políticas de Inserción de los Nuevos Maestros en la Profesión Docente. Universidad de Bogotá.
- Munby, H., T. Russell & A. Martin (2001). Teachers' knowledge and how it develops. Handbook of Research on Teaching. V. Richardson. Washington, DC, American Education Research Association. Cuarta Edición
- OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris, OECD.
- Rodríguez, E. (1996). "El profesor frente a su carrera docente." Boletín de Investigación Educacional, PUC Facultad de Educación II: 149-165.
- Sabar, N. (2004). "From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants." Teacher and Teaching Education 20(2): 145-165.
- Sarason, S. B. (1999). Teaching as a Performing Act. New York.
- Schwille, J., M. Dembelé, et al. (2007). Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice. Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Sykes, G. and M. Burian-Fitzgerald (2004). Cultivating quality in teaching. Professional teaching standards: the case of Connecticut. A Qualified Teacher in Every Classroom: Appraising Old Answers and New Ideas. G. M. Hess, A. J. Rotherham and K. Walsh. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Talavera, M. L. (1994). Como se Inician los Maestros en su Profesión. La Paz, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE).
- Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers." Review of Educational Research 54(2): 143-178.
- Waller, H. (1932). The Sociology of Teaching. N. York, Russell & Russell.
- Wang, J., S. J. Odell, et al. (2008). "Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature." Journal of Teacher Education 59(February): 132-152.
- Wong, H. K. (2004). "Induction programs that keep new teachers teaching and improving." NASSP Bulletin 88(638): 41-58.