



Desarrollo profesional docente:

un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes

Rodrigo Fuentealba J.

RESUMEN

El estado actual del debate educativo pone de manifiesto la figura del profesor como actor preponderante al momento de pensar cualquier transformación de los procesos educativos. Particularmente relevante es focalizar entonces en los primeros años de ejercicio profesional y cómo ellos pueden constituirse en un espacio de Desarrollo profesional.

En este contexto a partir de una concepción de Desarrollo profesional que articula procesos personales, profesionales e institucionales/sociales en la iniciación pedagógica de los profesores noveles se avanza en una propuesta de un marco comprensivo de la Inserción profesional que permita dar pistas en torno a consideraciones al momento de pensar en acciones de apoyo a los profesores principiantes.

Palabras clave:

Profesores principiantes, Desarrollo profesional, Inserción profesional.

ABSTRACT

The state of the art in the educational debate highlights teachers as one of the outstanding agents when thinking in any transformation of the educational processes. It is particularly relevant, then, to focus on the first years of professional practice and on how these can become a period of professional development.

Within this realm and from a definition of professional development that articulates personal, as well as, professional and institutional/social processes during the initial stage of novel teachers, a proposal of a comprehensive frame of the professional entrance stage is developed, so as to foster hints on considerations to keep in mind, at the moment of thinking on actions to support beginning teachers.

Key words:

Beginning Teachers, Professional Development, Professional Entrance Stage.

1. Desarrollo Profesional Docente. Una mirada conceptual

Hoy en día casi cualquier referencia a los requerimientos necesarios para elevar la calidad de la educación pasa necesariamente por relevar el papel del profesor en dicho proceso, en la medida que "existe conciencia que el docente es uno de los actores fundamentales del proceso educativo" (Schiefelbein, 1995; Rodríguez, 1995). De ahí que surja como aspecto relevante el tema del Desarrollo Profesional de los Docentes, puesto que junto con exigirle al profesor una amplia

preparación en la dimensión cognitiva y pedagógica, se le demanda una serie de competencias tanto personales como organizacionales, las cuales le permitirán desarrollarse como un profesional autónomo, capaz de realizar un trabajo profesional compartido y solidario, dentro de la unidad educativa en la cual realiza su labor docente (Abrile de Vollmer, 1994).

En este sentido, cabe señalar, además que, en esta temática (Labaree, 1992; Imbernón, 1994, 1997), el profesor es concebido como un agente del proceso educativo capaz de evaluar tanto la necesidad potencial como la calidad de un cambio; poseedor de ciertas

destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, planificación, diagnóstico y evaluación; además de ser capaz de considerar e introducir cambios en las tareas educativas, como respuesta frente a la diversidad de alumnos y pares con quienes se desenvuelve.

De esta manera, el tema de cómo un profesor logra desempeñarse de esa manera, o de cómo logra su Desarrollo Profesional Docente se configura como un proceso en que se pueden diferenciar al menos algunos hitos claves:

- **parte en la formación inicial**, momento en que se acumula conocimiento e información respecto de lo que será el realizar la actividad profesional de la docencia,
- **juega un especial papel en el momento que el profesor se integra a una unidad educativa**, en la medida que es ahí donde las competencias aprendidas durante el período de formación entran en tensión con la realidad,
- **y se consolida cuando éste es capaz de dirigir autónomamente** su desarrollo profesional y de constituirse en un eje importante al momento de llevar a cabo cualquier proceso reformador del quehacer educativo (Labaree, 1992; Imbernón, 1994, 1997).

La noción de “Desarrollo Profesional Docente” hace referencia tanto a una acción como a un efecto; en este sentido, refiere tanto a un proceso como a un producto. Implica que se produzcan cambios perfectivos a lo largo de la carrera profesional y que exista una relación estrecha entre éstos y el aprendizaje de la enseñanza.

Sparks (1994) y Loucks-Horsley (1995) coinciden al señalar que se ha producido una sensible evolución del concepto de desarrollo profesional, pasando por la búsqueda del crecimiento individual y el interés por lo organizativo, hasta llegar a una perspectiva más integradora del desarrollo, en donde se privilegia la colaboración entre diversos sectores para la mejora del sistema educativo y el desarrollo equilibrado y armónico del profesorado y de la institución.

En síntesis, bajo esta conceptualización, el **convertirse en profesor** forma parte de un proceso continuo, en el que éste interactúa y aprende con sus iguales; es decir, se vincula y pregunta, pero también transforma a otros actores del proceso educativo y miembros de la comunidad educativa en pro de la optimización del quehacer educacional (Avalos, 1996, 1997, 2001).

Sin embargo, uno puede encontrarse con diferentes modelos teóricos que explican cómo el

profesor llega a desarrollarse de esa manera; por esto se hace necesario previamente hacer una revisión de ellos a objeto de precisar la posterior profundización indagativa.

Es posible agrupar en dos grandes categorías los modelos respecto del Desarrollo Profesional Docente: el primero de ellos incluye el conjunto de aproximaciones teóricas que explican el proceso mediante el cual un sujeto se convierte en profesor a través del **paso en diferentes etapas sucesivas**; el segundo incluye el conjunto de teorizaciones vinculadas a la conceptualización del Desarrollo Profesional Docente como un **proceso de crecimiento y aprendizaje**.

1.1 El Desarrollo Profesional Docente (DPD), como paso en diferentes etapas sucesivas

En esta categoría, es posible explicarse el DPD desde tres aproximaciones: la primera de ellas dice relación con la vinculación a *los estadios del desarrollo de los adultos*; la segunda de ellas, está *vinculada a los ciclos/fases de la carrera profesional* de los docentes y, por último, existe una que se origina desde las explicaciones

provenientes de la *mirada cognitiva del desarrollo*.

a. *Desde los estadios de desarrollo de los adultos*, se describen problemas y responsabilidades que comúnmente es posible encontrar en la vida de los profesores, en tanto adultos, que juegan el papel de factores explicativos de los cambios ocurridos en su proceso de Desarrollo Profesional Docente. Dichos factores pueden poseer un sustrato de carácter psicoanalítico o sociológico.

Así, desde una **aproximación de carácter psicoanalítico** (Erickson, 1980; Levinson, 1996) se enfatiza el conjunto de episodios críticos y emociones, que según el período vital en que se encuentre, darían cuenta del nivel de desarrollo profesional del profesor (Nias, 1989; Bullough, 1991, 1997; Levinson, 1986; Keltchtermans y Vandenberghe, 1994; Bolívar, 1999; Reynolds, 1992).

Desde esta aproximación, es posible describir el Desarrollo Profesional Docente como un estado de toma de conciencia de sí mismo y de actuación progresiva a lo largo de la carrera docente, que iría desde una "toma de conciencia de sí", hasta un estado de "maestría"¹.

1 Pasando por un estadio de "adaptación", por otro de "entendimiento de las diversas situaciones, pero sin control de las mismas", y uno de "relativa maestría".

Desde una *aproximación de carácter sociológico* (Knowless, 1988), se enfatiza el conjunto de incidentes que van dando cuenta del nivel de socialización por parte del profesor en una institución y que permitirían explicarse el desarrollo profesional docente, pasando por un compromiso ambivalente hacia la enseñanza por parte del profesor, hasta uno en el cual el profesor está preocupado por desarrollar todo su potencial profesional.

b. Los estadios en la carrera profesional aparecen como otra manera de explicarse el Desarrollo Profesional Docente, relacionando edad, etapa profesional (Huberman, 1989; Levinson, 1996; Feiman-Nemser, 1983; Sikes, 1985; Fessler y Christensen, 1992) y preocupaciones de los docentes (Oja, 1989, 1995; Fuller y Brown 1975; Ryan, 1980).

Sobre las etapas en la carrera profesional existe una amplia bibliografía. Sin embargo, todos coinciden en tomar como referencia el clásico estudio de Huberman (1989), en donde se identifican diferentes momentos por los cuales el profesor pasa según la cantidad de años de experiencia que posea. Así, se reconoce un primer estadio o de entrada a la enseñanza, entre 1 y 4 años de experiencia, caracterizado por el proceso de descubrimiento y

la necesidad de sobrevivencia en un espacio diferente; un segundo estadio, entre los 4 y 10 años de experiencia, caracterizado por ser un período de ajuste; un tercer estadio, entre los 10 y 18 años de experiencia, caracterizado por una tendencia a la estabilización y el balance crítico; un cuarto estadio, entre los 19 y 30 años de experiencia, caracterizado por ser un período de crisis e incertidumbre; por último, un quinto estadio, entre los 30 y 40 años de experiencia, caracterizado por el descompromiso y la salida de la carrera.

Desde las preocupaciones de los docentes (Jordel, 1987) es posible distinguir tres estadios: el primero de ellos, relacionado con la preocupación por parte del docente respecto a la supervivencia, es decir, cómo poseer un repertorio de acciones que le permita manejarse ante aquellas situaciones desconocidas y emergentes que deberá enfrentar; un segundo estadio dice relación con aquellas preocupaciones vinculadas hacia los procesos de enseñanza, es decir, aquellos procedimientos que harán que el profesor pueda manejar adecuadamente un conjunto de estrategias que le permitan enseñar su disciplina; un tercer estadio, vinculado al conjunto de preocupaciones que se orientan hacia los estudiantes con los cuales interactuará el docente y de cómo a través de

sus acciones podrá favorecer la atención a las necesidades afectivas y sociales de ellos.

- c. Desde una *perspectiva cognitiva* el Desarrollo Profesional tiene una estrecha conexión con los procesos de construcción del conocimiento del profesor, o de cómo este conocimiento es una forma de interpretación fundamentada en concepciones existentes en el sujeto que aprende.

Esta perspectiva intenta comprender las transformaciones que se producen en la manera en que los profesores en tanto adultos, construyen y dan sentido a la experiencia en distintos momentos de su desarrollo.

Tales etapas se construyen en la interacción del sujeto con el medio, de forma que el desarrollo no se produce sólo como resultado de la exposición al ambiente, sino más bien como consecuencia de la relación dialéctica que se establezca entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que cada sujeto haga de ellos.

Como se ha mostrado, el Desarrollo Profesional Docente puede ser concebido como el paso por sucesivas etapas, en las que se puede focalizar sobre episodios críticos, preocupaciones, edad, proceso de construcción interna y otros referentes contextuales. Sin embargo, si concebimos que la vida profesional es mucho más compleja que el paso de un estadio a otro cada vez mejor, es necesario tomar en cuenta la crítica a esta forma de concebir el Desarrollo Profesional (Marcelo, 1994, 1995; Hargreaves, 1996, 1999; Vonk, 2000; Putnam y Borko², 1997; Bullough, 2000; Fullan y Hargreaves, 1999), en el sentido que esta es una manera muy limitada y lineal de describir el Desarrollo Profesional Docente.

Sparks (1994) y Loucks-Horsley (1995) coinciden al señalar que se ha producido una sensible evolución del concepto de Desarrollo Profesional Docente, pasando por la búsqueda del crecimiento individual y por el interés por lo organizativo, hasta llegar a una perspectiva más integradora del desarrollo, donde se requiere un marco más amplio de explicación

2 Dentro de la corriente cognitiva norteamericana, ciertos autores (Borko y Putnam, 1995, 1996, 1997) avanzan hacia una concepción más dinámica del proceso de construcción de conocimiento por parte del profesor. Para ello se asume que la cognición tiene una naturaleza social, dando importancia a los factores sociales y culturales que determinan lo que se sabe, aprende y el modo en que eso sucede; una naturaleza contextualizada, en la medida que el conocimiento y el aprendizaje tienen lugar en contextos físicos y sociales concretos, es decir, dependiente del contexto de adquisición y uso; una naturaleza distribuida, en tanto el conocimiento está distribuido a través de las personas y artefactos, dando sentido a la noción de la colaboración como síntesis de la distribución.

respecto del Desarrollo Profesional, que privilegie no solo al individuo, sino también a los diversos sectores que se ven involucrados para la mejora del sistema educativo, el desarrollo equilibrado y armónico del profesorado y de la institución.

1.2 Hacia una concepción más dinámica del Desarrollo Profesional Docente

Aproximarse a una concepción más amplia y dinámica respecto del DPD puede ser factible desde dos marcos referenciales: el primero de ellos en que dicho desarrollo es entendido como producto de la *integración de aspectos personales, profesionales e institucionales*; y el segundo, que concibe dicho desarrollo como explicado desde el *contexto* en que el profesor se vincula.

Tomar en cuenta el conjunto de factores mencionados anteriormente implica considerar el DPD como un proceso de crecimiento y aprendizaje, en el cual pensamientos, personalidad del profesor, interacciones sociales, condiciones profesionales, contexto y cultura

interactúan dando cuenta de un proceso complejo y muchas veces impredecible, en el que los diferentes estadios (edad, nivel de la carrera profesional, nivel de desarrollo cognitivo, etc.) se constituyen en un referente explicativo más.

Como una forma de concebir el Desarrollo Profesional de manera mucho más interactiva, diversos autores (Pickle, 1985; Bell y Gilbert 1996; Hargreaves, D, 1994; Hargreaves y Goodson, 1996; Vonk, 1995; Shulman, 1987³) apuntan a la imposibilidad de analizar el proceso de convertirse en profesor desde sólo un aspecto (por ejemplo, edad, tipo de interacciones establecidas en el establecimiento, etc.), puesto que en el quehacer y proceso de crecimiento del docente simultáneamente entran en juego diversos factores (personales, profesionales e institucionales) que actúan complementariamente.

Otro grupo de investigadores (Lortie, 1975; Zeichner, 1990; Feiman-Nemser 1983; Hargreaves, 1992, 1996, 1999; Fullan, 1993; Bullough, 1997; Pérez Gómez, 1998, 1999; Blanco, 1999; Fullan y Hargreaves, 1999; Lieberman, 1996; Bolívar,

3 Si bien Shulman alude al conjunto de conocimientos necesarios por parte del profesor para la enseñanza (pudiendo ser interpretados restringidamente desde una perspectiva cognitiva), la riqueza de sus planteamientos lo hace ubicarse dentro de una perspectiva más interactiva. Así los conocimientos necesarios para la enseñanza (del contenido disciplinar, pedagógico general, curricular, del contenido pedagógico, del alumno y sus características, del contexto educacional, y de los fines/valores de la educación) actuarían articuladamente al momento de realizar su labor docente.

1996), con una orientación más próxima a la tradición sociológica, han relevado el papel que juegan el contexto y la cultura escolar en la vida y Desarrollo Profesional del Docente (DPD).

Según dichos autores, destacar el papel del contexto y de la cultura escolar no significa que el DPD se reduzca a un proceso de socialización, donde lo único esperable es cómo un profesor se apropia acríticamente del conjunto de creencias, rituales y significados, propios de toda institución; sino que tiene que ver cómo, en dicho espacio, el profesor (con su historia de vida, sus conocimientos profesionales, preocupaciones, etc.) se construye como tal, y al mismo tiempo afecta a otros⁴ en ese contexto.

Así entonces, el DPD es un proceso de **cambio permanente**, presente a lo largo de toda la vida profesional, tanto **cualitativo como cuantitativo**; **multidimensional** (biológico, psicológico, cognitivo y social); **dialéctico**, en el sentido que la interacción entre los factores de carácter contextual, por un lado, y la construcción personal que los profesores realizan de dichos factores, por otro, permitirán que se configure efectivamente un espacio de Desarrollo Profesional.

2. Desarrollo Profesional Docente e Iniciación Pedagógica

Si concebimos que el período de la iniciación pedagógica forma parte del continuo que es el Desarrollo Profesional Docente, el conjunto de aproximaciones teóricas que la explican comparte mucho de lo ya planteado. Así, al momento de delimitar teóricamente el proceso de iniciación pedagógica, es posible abordarlo desde dos grandes enfoques: desde una mirada de *desarrollo como crecimiento personal* y desde una mirada basada en *los procesos de socialización*.

Desde diversas perspectivas específicas, ambos enfoques pretenden explicarse el conjunto de cambios en los cuales se involucra el profesor en el período inicial de contacto con la institución escolar.

2.1 La Iniciación pedagógica como proceso de crecimiento personal

Entender la iniciación pedagógica como un proceso de crecimiento personal equivale a considerar que se producen cambios determinados, que

4 "El otro" tiene un carácter genérico, pudiendo ser un par, directivo, formador, etc.

están guiados más interna que externamente. Se ve al profesor como a un aprendiz adulto, que evoluciona a través de una serie de estadios o etapas, en las que se manifiestan diferentes preocupaciones, problemas y formas de enfrentarse a ellas.

Esta idea de crecimiento personal se relaciona con un proceso interior de la persona, que tiene lugar como consecuencia de su actividad como estudiante en prácticas o bien como profesor activo; por lo tanto, a partir de la experiencia en situaciones de aula. Se acepta la existencia de ciertas etapas que se suceden con cierta regularidad para el conjunto del profesorado. Desde este planteamiento, la investigación sobre el desarrollo conlleva la búsqueda de patrones de cambio en grupos de profesores para ser descritos y explicados.

Las principales teorías elaboradas a este respecto giran en torno a las etapas de las preocupaciones de los profesores, el desarrollo cognitivo de los docentes y las teorías sobre los ciclos vitales.

a. La iniciación pedagógica y las "preocupaciones" de los docentes

Fuller y Brown (1987) sostienen que el tema de las "preocupaciones" fue una de las primeras líneas que orientó su quehacer indagativo sobre los Profesores Principiantes, principalmen-

te para descubrir, en orden temporal, las diversas dudas y aprensiones por las que pasan los docentes que se integran en un establecimiento. Esto se originaría en la laguna existente entre el tipo de formación que reciben los futuros profesores y los intereses y necesidades que ellos manifiestan una vez en la práctica.

A partir del tipo peculiar de asuntos que constituyen las preocupaciones de los profesores, Fuller elabora una propuesta que contiene tres estadios:

- un primer estadio, relacionado con **asuntos personales**, en el que los estudiantes en prácticas y profesores Principiantes intentan situarse dentro de los parámetros de la escuela y de su papel dentro de ella; por ello, las preocupaciones aparecen muy ligadas a aspectos de la formación recibida, así como aspectos relacionados con la estabilidad emocional;
- un segundo estadio, vinculado con **asuntos profesionales**, tales como preocupaciones acerca de la propia adecuación: asignatura y control del aula, así como preocupaciones respecto de las relaciones de tipo formativas con los alumnos;
- un tercer estadio, relacionado con **asuntos de**

carácter relacional, en donde las preocupaciones son acerca de expectativas de parte de la institución sobre el desempeño del Principiante, así como el tipo de relación establecida con los colegas.

Mientras que los Principiantes tienen problemas con su rol, con la asignatura, con la disciplina y el orden, etc., los veteranos se preocupan más por el progreso de sus alumnos. Fuller considera "la última fase de la enseñanza" el momento en que el profesor se preocupa menos por la disciplina o las críticas de los otros y más por los alumnos y la autoevaluación⁵.

Feiman-Nemser (1983) llama la atención respecto de estas clasificaciones, en el sentido del riesgo que implica entenderlas como un proceso lineal, donde cada estadio aparece como mejor que el anterior.

Teniendo en cuenta la aprensión de Feiman-Nemser, una "preocupación" vendría a ser "la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea" (Hall y

Hord, 1987: 58). Dado que cada profesor percibe las situaciones de manera diferente, se implicaría en ellas también de manera distinta, en función de su propio esquema de desarrollo. Aceptando esta premisa como verdadera, en las preocupaciones de los Profesores Principiantes sería posible encontrar simultáneamente fuentes de tipo personal, centradas en lo profesional así como en lo relacional.

b. La iniciación pedagógica y los procesos de desarrollo cognitivo

Las investigaciones en esta línea están orientadas hacia el reconocimiento de las diversas etapas evolutivas que conducen al profesor Principiante hacia su madurez cognitiva y emocional (Sprinthall y Sprinthall, en Marcelo, 1998), además de describir, por tanto, de qué forma éstos construyen y dan sentido a la experiencia en momentos diferenciados de su vida profesional.

De las investigaciones en esta área ha surgido una serie de hipótesis que permitirían comprender el proceso de iniciación pedagógica como un período de desarrollo del yo,

5 Los estudios de Katz (1972) van en la misma línea de los de Fuller. La autora habla de cuatro estadios de preocupaciones, que duran en total aproximadamente cinco años. Se inicia por una etapa asociada a la supervivencia, donde profesores viven situaciones de ansiedad; continúa hacia el final del primer año con las preocupaciones respecto de problemas y situaciones de difícil manejo con los niños; una tercera etapa (entre el tercer y cuarto año) en donde las preocupaciones están orientadas hacia la renovación tanto de métodos como de materiales utilizados; culmina con preocupaciones en torno a cuestiones fundamentales respecto de la educación.

tanto en el plano moral como en el cognitivo, en la medida que se asume que las acciones de los profesores Principiantes están unidas a las teorías y valores que poseen.

c. La iniciación pedagógica y los ciclos vitales

Diversos autores (Huberman, 2000, 1989; Nault, 1999) plantean la necesidad de contar con un marco diferente para comprender cómo evolucionan los profesores; de ahí que se establezcan relaciones entre las edades cronológicas y las características profesionales y personales de los docentes.

Como fruto de tales relaciones se identifican los llamados "ciclos profesionales" por los que atraviesa un docente a lo largo de su vida profesional. Goodson (1992) señala que este tipo de estudios puede ayudar a comprender el propio desarrollo y las necesidades y problemas de los docentes dentro de las organizaciones educativas.

En el caso de los profesores Principiantes, sería posible identificar particularmente un conjunto de experiencias, actitudes, percepciones, expectativas, satisfacciones, frustraciones, preocupaciones, etc., relacionadas con la fase correspondiente a la vida de los profesores y de su carrera (Sikes, 1985).

Sikes (1985) distingue el período

comprendido entre los 21 y los 28 años como el momento donde el docente busca su propia identidad profesional, donde la decisión clave se encuentra en comprometerse con la carrera docente o abandonarla. Durante este período los docentes se muestran especialmente preocupados con los problemas derivados de la gestión de clase (la 'disciplina'), el dominio del contenido y con los problemas generales del trabajo en los establecimientos.

Un segundo período, comprendido entre los 28 y los 33 años, sería una etapa en la que los compromisos y las responsabilidades se incrementan y se busca una mayor estabilidad y un plan de vida estructurado para el futuro. Para los que permanecen en la profesión, cambian su atención y preocupaciones docentes hacia aspectos más pedagógicos y menos centrados sobre el contenido y la gestión de clase.

Otro estudio significativo en esta línea es el llevado a cabo por Huberman (1989), quien identifica períodos según los años de docencia. De esta forma, el período comprendido entre el primer y el tercer año de experiencia, "entrada a la carrera o de exploración", se caracteriza por una tensión entre la supervivencia y el descubrimiento. Supervivencia en la medida que se experimenta el

llamado “choque de realidad” (Veenman, 1984) y es posible detectar ciertos dilemas: la preocupación por uno mismo, discrepancias entre los ideales y lo que realmente se puede hacer en clase, materiales inapropiados, oscilaciones entre la permisividad y la disciplina, etc., descubrimiento, teniendo en consideración el entusiasmo inicial por la enseñanza, y con tener una clase propia y un grupo de alumnos propio.

Las críticas al enfoque de desarrollo profesional de los profesores Principiantes, entendido como crecimiento personal, no son pocas. Por ejemplo, Huberman (2000) plantea que reconocer que existen fases en la vida profesional y personal de los profesores no equivale a suponer que se trata de etapas lineales por las cuales se progresa de forma también lineal. Por el contrario, afirma que “para algunos este proceso puede parecer lineal, pero para otros hay balanceos, regresiones, callejones sin salida, declives, discontinuidades”.

2.2 La Iniciación Pedagógica como proceso de socialización

Es posible señalar que este enfoque es hoy el que tiene

mayor fuerza indagativa, más aún cuando el enfoque de crecimiento personal puede ser analizado dentro de él (Marcelo, 1998; Feiman-Nemser, 1993).

Desde este enfoque, la iniciación pedagógica dice relación con un proceso altamente interactivo, multifactorial, que intenta explicarse cómo el profesor Principiante interioriza, en su personalidad, los valores de la cultura institucional, cómo se adapta el entorno en que se desarrolla la actividad docente, también cómo afecta el espacio donde se socializa y cómo se adquieren orientaciones que puede no compartir, pero que le permiten el acceso de entrada a un grupo⁶. Lo anterior es necesario entenderlo en una lógica de adaptación y transformación mutua, ya que ambos, profesor Principiante e institución escolar, se influyen mutuamente (Marcelo, 1998)

Diversas investigaciones reconocen diferentes fuentes de socialización. Así Jordell (1987) menciona cuatro fuentes que influyen en la iniciación pedagógica de los profesores Principiantes: la primera, de carácter personal, es producto de las experiencias previas y creencias respecto de cómo

6 Esta aproximación es conocida como la teoría de la anticipación o teoría de grupo de referencia, la que es presentada como un proceso por el cual un individuo aprende e interioriza los valores de un grupo de referencia en el que él tiene que participar; de esta forma aprende progresivamente las normas, valores y modelos de un grupo en el cual no ha participado antes (Nault, 1993).

debería ser un buen profesor, junto con la formación recibida; la segunda fuente está referida al aula o a las diferentes interacciones ocurridas al interior de la sala de clases en las cuales se ve involucrado este profesor Principiante; la tercera fuente es de carácter **institucional**, es decir, las relaciones con los pares, directivos y apoderados, determinan otra forma de socialización; la cuarta fuente, de carácter **social**, está relacionada con el contexto socio-económico y cultural en el cual está la institución educativa, lo que también actúa como fuente de influencia.

Marcelo (1992), Wildman (1989) y Schempp (1993) coinciden en mencionar tres fuentes de influencia en la iniciación pedagógica, a saber: *la biografía estudiantil* del docente; los *pares*, directivos o colegas; y el *contexto escolar* en el que se desenvuelve el profesor Principiante.

Cabe precisar que, desde esta perspectiva, el período de iniciación pedagógica corresponde al espacio de tiempo que considera los primeros años de ejercicio docente, y que según diversos autores (Fernández, M., 1995; Vonk, 1995; Veenman, 1984) correspondería a los tres primeros años de ejercicio docente, en donde se produce el paso de estudiante a profesor, caracterizado como

un período de fuertes contrastes, un sentido de supervivencia, y una sobrevaloración de lo práctico, en donde se contraponen lo construido por él durante su período de formación y la realidad que tiene que enfrentar (Veenman, 1984; Esteve, 1997).

En ese contexto, Vali (en Marcelo, 1998) resalta como problemático el que los profesores que inician su desempeño, ante la falta de apoyos que permitan bajar el perfil de tensión a este período, en el mejor de los casos pasan por serias dificultades al momento de transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, lo que los llevaría principalmente a imitar acríticamente las conductas observadas por sus pares en la institución educativa.

Junto a lo anterior, Schempp (Schempp y Schempp, 1993) destaca el papel que juega la cultura escolar al momento de hacer referencia a los soportes que pueden brindarse a los profesores novatos, en el sentido que ella no sólo es fuente de normas, procedimientos, conductas y principios, sino que también fuente y espacio para el aprendizaje por parte del Profesor Principiante; es decir, que la cultura escolar puede actuar como variable obstaculizadora del Desarrollo Profesional Docente, si lo que busca es sólo la adaptación del que se incorpora, o puede ser

un elemento potenciador de dicho Desarrollo si se constituye en un espacio de fomento del crecimiento y del aprendizaje del profesor Principiante, en tanto parte de un cuerpo profesional (Fernández, 1995).

De lo anterior, y según el contexto particular en que se da el proceso de iniciación pedagógica, se puede concluir que el profesor Principiante oscila entre un **ajuste interiorizado** o de aceptación y conformidad en torno a las restricciones de la institución escolar, que le son impuestas, considerándolas como adecuadas; una **conformidad estratégica** o conformidad en la definición que realiza la autoridad, pero con reservas privadas; una **redefinición estratégica** o capacidad para introducir cambios en las diferentes situaciones en las cuales el profesor se desenvuelve (Contreras, 1997; Marcelo, 1992).

Zeichner y Gore (1990) plantean que es posible explicarse el proceso de iniciación pedagógica en este enfoque de socialización profesional desde tres aproximaciones: **funcionalista**, **interpretativa** o **crítica**.

- Bajo la **aproximación funcionalista**, el proceso de iniciación pedagógica se explicaría como

orientado a la mantención del orden, el consenso, el énfasis hacia la integración social, es decir, una orientación hacia el "buen funcionamiento", una preocupación por la rápida incorporación de los nuevos sujetos a la dinámica de la institución⁷. De ahí que, bajo esta lógica, se resalten los perfiles como un recurso central en tanto se espera que los nuevos integrantes de las dinámicas escolares cumplan una serie de requisitos pre-establecidos, los que, de cumplirse, permitirían un buen ajuste a la dinámica existente y por ende una buena iniciación pedagógica.

Dentro de las críticas a esta aproximación está el ser un modelo clásico de reproducción y de adaptación a una cultura profesional, con una visión restringida y estática de la adquisición de un rol profesional. Nault (1999) y Huberman (1997) coinciden al agregar que la mirada funcionalista sólo permite una aproximación pasiva de la socialización, centrada sobre el objeto de la socialización, es decir, el conjunto de características esperables a desarrollar, más que sobre quien es socializado.

Vista según esta dinámica, la socialización se explica de una manera unidireccional entre la institución socializadora y

7 Aquí entonces podríamos hablar de "inserción exitosa" cuando el Profesor Principiante cumple los requisitos establecidos por la institución escolar en la cual inicia su labor docente y satisface la función social esperada para él dentro de ese contexto.

los requisitos necesarios que debe cumplir quien se socializa profesionalmente.

- En una **aproximación interpretativa**, la iniciación pedagógica toma como punto de partida la subjetividad de quien se inicia profesionalmente y cómo, a partir de ahí, éste interactúa resignificando el contexto en el cual se desenvuelve.

En este sentido, Zeichner y Gore (1990) hacen referencia al papel activo que juega el Principiante en el proceso de iniciación, en donde más que un simple observador y adaptador de lo que sucede a su alrededor, interioriza el contexto luego de un proceso de acomodación particular. Se caracteriza por ser un proceso interactivo, donde la relación que se genera es bidireccional entre el sujeto y el objeto de la socialización, influenciándose recíprocamente⁸.

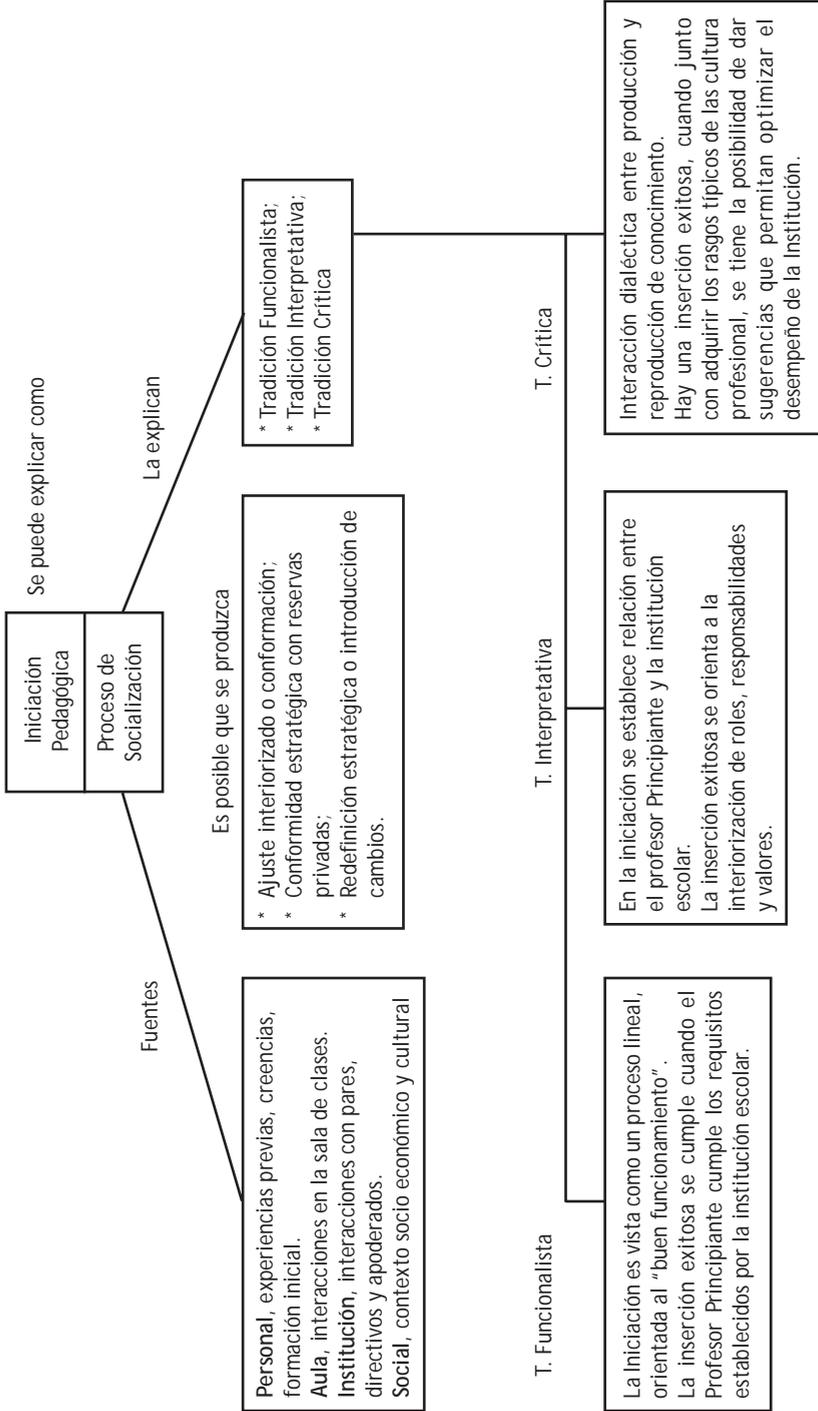
- En una **aproximación crítica**, el proceso de iniciación pedagógica es entendido como una

interacción dialéctica entre reproducción y producción: "reproducción", en tanto la socialización es una instancia ejercida por el medio cultural y profesional en el cual uno se inserta, es decir, una asimilación de un habitus, excluyendo de manera importante la posibilidad de cambio social; "producción", en tanto las manifestaciones de resistencia y negociación producirían cambios tanto en la cultura como en el individuo que se socializa⁹.

La articulación entre producción y reproducción permitiría aproximarse a la construcción de la identidad profesional, puesto que es ahí donde se pondrían en juego las diversas tensiones entre los diversos grupos en una institución, así como también la generación de un estilo particular de iniciación pedagógica. El Esquema 1, rescata la articulación de los diversos elementos que entran en juego al momento de entender la iniciación pedagógica como un proceso de socialización.

8 Podríamos hablar de "inserción exitosa" cuando el profesor Principiante interioriza, en/con el contexto, roles, responsabilidades, valores que a la postre implicarán un cambio tanto personal como social, permitiéndole asumir roles y responsabilidades.

9 En este sentido, "inserción exitosa" sería aquella en la que el profesor Principiante, junto con adquirir los rasgos típicos de la cultura profesional en la cual se inserta, tiene la posibilidad de dar cuenta de sugerencias, aportes, que ayuden a optimizar tanto su desempeño como el de la institución en la que se inserta.



Coincidente con lo planteado anteriormente está lo realizado por Vonk (1993, 1995) y por Nault (1993; 1999), para quienes la iniciación del profesor es el proceso en el que no sólo se adoptan normas, valores, reglas del medio profesional, sino que se produce un fenómeno altamente interactivo, por lo que la institución que recibe a un Principiante también se encontraría ante una tensión de reproducción/producción de formas y estilos de relación. Lo mismo sucedería respecto a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que permitirán a los futuros profesores ejercer en un medio específico.

Según Vonk (1995), lo anterior sería posible desde una **perspectiva de tipo interactiva**, en donde el proceso de iniciación pedagógica se relaciona con aquellos procedimientos que orientan la configuración de interacciones permanentes entre el Profesor Principiante y las diversas instancias presentes en el contexto de inserción. Se concibe que la interacción entre el Principiante y su medio de inserción producirá cambios conductuales importantes no sólo en las opiniones, en los conocimientos y los repertorios de acción de los Principiantes, sino que facilitaría, según lo planteado por diversas investigaciones, los procesos reflexivos y de apropiación de la identidad profesional. Esta

tradición aparece fuertemente relacionada con las tradiciones interpretativa y crítica mencionadas anteriormente.

El conjunto de antecedentes presentados hace necesario asumir que el proceso de Iniciación Pedagógica requiere ser abordado desde diferentes enfoques; complementariamente, es preciso contar con un marco conceptual amplio que articule adecuadamente la iniciación como parte de un proceso de crecimiento personal y de socialización: de crecimiento personal, en que el Principiante se encuentra en una etapa vital y profesional particular (considerando el tipo de decisiones y situaciones que le toca vivir), lo que puede llegar a determinar el tipo de preocupaciones respecto de su quehacer profesional y el tipo de proceso de aprendizaje que llevará a cabo (el que puede ser de carácter meramente reproductivo, o más dinámico y reflexivo, por ende más propositivo); y de socialización, en la medida que el apropiarse de los patrones, rituales, tipo de interacciones propias de una institución trasciende al sujeto que se inicia, siendo esto un proceso relacional con el conjunto de actores que son parte de una institución escolar.

Así a partir de los estudios de Vonk (1993, 1995), nos aproximamos a una mirada más comprensiva del Desa-

rollo Profesional Docente de los Principiantes, articulando tres dimensiones (personal, profesional, ecológica), las que en su conjunto permitirían configurar el escenario real donde el profesor Principiante se desenvuelve.

Desde una **dimensión personal**, el profesor Principiante se encuentra en un período maduracional (paso de adolescente a adulto), por lo que éste no sólo aprende respecto del ser profesor sino que también acerca de sí mismo como individuo, lo que implica una fuerte carga de problemas y estrés. Entre las múltiples situaciones que tensionan este aprendizaje, se encuentran: manejo ante situaciones de gran estrés; respuesta adecuada frente a una variedad de responsabilidades ante padres, colegas, directivos, etc.; manejo de las emociones propias y la orientación de las de sus estudiantes.

Desde una **dimensión profesional**, el Profesor Principiante requiere realizar un ajuste entre lo que aprendió en su proceso formativo (generalmente los profesores que se inician poseen un caudal de conocimiento, en muchas oportunidades desarticulado de la realidad), el tipo de estrategias pedagógicas (los profesores que se inician poseen un pobre manejo de estrategias pedagógicas contextualizadas, flexibles, multidimensiona-

les que le permiten manejar adecuadamente al grupo) y las estrategias de enseñanza (existe una escasa variedad de estrategias que permitan hacer enseñable un determinado contenido disciplinar) necesarias para desarrollar su quehacer profesional. Esta última, es un elemento clave para un profesor de Enseñanza Media.

Desde una **dimensión ecológica/institucional** se asume la influencia que tiene la institución escolar como poseedora de significados, comportamientos, tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir bajo un clima determinado; creencias respecto de lo que es un buen profesor, lo apropiado tanto en las acciones docentes como en la relación profesor/alumno, lo necesario al momento de integrarse a una institución escolar.

3. La Iniciación Pedagógica y la Construcción de la Profesionalidad Docente

Como consecuencia de la mirada interactiva del proceso de iniciación pedagógica es necesario diferenciar la idea de "*profesionalismo*" de la de *profesionalidad* en el caso de los profesores principiantes.

Así el “profesionalismo” tiene que ver con el estatus y los privilegios sociales a los que se aspira, y en él se incluyen las características de *autonomía* (posibilidad de actuación dentro de determinados márgenes en un grupo profesional); *experticia* (posesión por parte de un grupo profesional de un determinado cuerpo de conocimiento y prácticas); *responsabilidad* (márgenes de acción de su competencia donde es posible esperar una acción profesional) (Contreras, 1997). “Profesionalidad”, en cambio, se acuña como alternativo a “profesionalismo”.

Coincidiendo con Pérez Gómez, asumimos que la “*profesionalidad* se refiere a un proyecto pedagógico que tiene que ver con la calidad interna de la enseñanza como profesión, en el que los aspectos éticos y epistemológicos, teóricos y prácticos, constituyen el eje sustancial” (1998: 181), es decir, la profesionalidad hace referencia a las cualidades de la práctica profesional de los profesores, en función de lo que requiere el ejercicio docente (Contreras 1997; Hoyle 1974).

Imbernón (1994: 22), al hablar de profesionalidad, se refiere a “un nuevo concepto de la profesión y la función docente que iguala a todos los que se dedican a la tarea educativa...”. Sin embargo, el autor agrega que no hay que dejar de considerar que las cualidades

de la profesionalidad no son precisamente categorías cerradas que puedan proponerse, sino más bien dimensiones del quehacer profesional relacionadas con la manera concreta en que cada docente percibe e interpreta su trabajo. De ahí que tales cualidades profesionales dependerán de los diferentes puntos de vista que se adopten acerca de qué es y qué funciones sociales persigue la enseñanza.

Este concepto alternativo de profesión docente descansa en tres características genéricas de la actividad del profesor (Imbernón, 1994: 22):

1. La docencia es una actividad laboral permanente, que constituye el medio de vida de quien se dedica profesionalmente a ella.
2. Es una actividad en cuyo desempeño se toman decisiones y se emiten juicios mediados por el contexto social, político y económico, lo que exige que los profesionales posean una formación específica, que les capacite para formar parte del colectivo profesional.
3. En la medida en que la educación es un asunto sociopolítico, en el cual intervienen diversos agentes, grupos y medios, es una actividad compartida.

Desde estos planteamientos, no hablamos de rasgos de las profesiones o de características que ha de poseer una ocupación, sino de cualidades de la profesionalidad o de dimensiones de la misma, que, en lugar de representar modelos a seguir para la práctica, son grandes ámbitos de preocupaciones ineludibles para la educación, es decir, grandes cuestiones ante las que todo docente toma partido, aunque sea de una forma implícita e incluso inconsciente.

En este sentido, Imbernón (1994, 1999) y Contreras (1997) coinciden cuando se refieren a la acción profesional del profesor como aquella en la cual se requiere un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral junto a la necesidad de compartir responsabilidades con otros agentes sociales. En este sentido, la acción profesional docente está en equilibrio entre las tareas profesionales requeridas en la aplicación de un conocimiento, el contexto en el cual se aplica y el compromiso ético de su función social, así como la estructura de participación social existente en ese momento en la que se está comprometido.

3.1 Profesionalidad e Iniciación Pedagógica. Condiciones y condicionantes

Concebir al Profesor Principiante como profesional en un contexto de profesionalidad hace necesario centrar la atención en algunas características asociadas a la profesión docente, especialmente al momento de orientar futuros procesos realistas para programas de apoyo a profesores que recién inician su desempeño profesional (Zeichner y Gore 1990; Torres, 1991; Sykes, 1992; Burbules y Densmore 1992; Labaree, 1992). Así, estatus social, condiciones de trabajo, autonomía, tareas asignadas y formas de trabajo se constituyen en características relevantes para la construcción de dicha profesionalidad.

a. Estatus social

La idea de profesionalidad lleva asociada la idea de reconocimiento público, algunos de cuyos exponentes más visibles son el estatus social y económico de quienes se ocupan de la actividad profesional. Sin embargo, el Profesor Principiante está lejos de poseer un estatus elevado, puesto que por lo ge-

neral se le concibe como un sujeto con bajas posibilidades de realizar acciones profesionales exitosas (Tickle, 2000).

Marcelo (1994: 150) plantea que el ingresar al ámbito profesional de la enseñanza implica entrar en una "carrera docente plana" o una que ofrece muy pocos incentivos¹⁰.

b. Condiciones de trabajo.

Otro grupo de características esenciales para la profesión docente es constituido por el conjunto de condiciones en las cuales el profesorado tiene que desarrollar su trabajo en los establecimientos educacionales. Con independencia de los recursos disponibles y de las características físicas de los espacios escolares (elementos que, por otra parte, resultan ser determinantes), interesa destacar aquí las condiciones curriculares de trabajo (aspectos vinculados a la planificación, gestión en el aula, proceso de enseñanza / aprendizaje) y las estructuras organizativas que adoptan en dichas instituciones (relaciones y acciones en el ámbito institucional).

En el caso de los Profesores Principiantes, este tema aparece con una complejidad mayor, puesto que este aspecto

constituye el mayor foco de atención, y del cual se esperan los mejores resultados en el quehacer profesional de éste.

c. Autonomía en las acciones profesionales

Los análisis de Martínez Bonafé (1993) y Contreras (1997) muestran que la tendencia en los últimos años se dirige a incrementar los controles burocráticos hacia los profesores. Las instancias de carácter central hacen más flexible su influencia interna sobre los establecimientos educacionales, pero al mismo tiempo ejercen controles externos más fuertes. Esto pone de manifiesto, como lo señala Angulo (1994), que vivimos en tiempos de 'burocracias flexibles', en los que, bajo la apariencia de una mayor atribución de responsabilidad a los docentes, se están incrementando los controles burocráticos por medio de mecanismos indirectos y externos.

d. Tareas asignadas a los docentes

Las demandas que la sociedad en general y el sistema educativo en particular realizan a los profesores han aumentado en poco tiempo. Diversos autores (Marcelo, 1994; Abrile de Vollmer, 1994; Imberón, 1997), en diversos contextos, coinciden

10 Lortie (1975) distingue tres tipos de incentivos en el profesorado, **extrínsecos** o **recompensas**, recibidos por la realización del trabajo; **propios de la profesión**, tales como la seguridad en el empleo, vacaciones; e **intrínsecos** -recompensas psíquicas-, relacionados con la satisfacción personal por el trabajo en sí mismo y por sus resultados.

en señalar que se ha intensificado la labor docente, lo que trae consigo un alto nivel de expectativas sobre los docentes¹¹. Tales requerimientos que se hacen a los profesores, cada vez más amplios, se contraponen a las condiciones de trabajo que no se han modificado sustancialmente (Marcelo, 1994; Gimeno Sacristán, 1998; Rodríguez, 1995; Avalos, 1996; Schiefelbain, 1995).

Lo expresado anteriormente, puede verse magnificado si consideramos que las tareas asignadas a los Principiantes no difieren, y en algunos casos exceden, las asignadas a los profesores experimentados (Tickle, 2000).

e. Formas de trabajo de los docentes

Múltiples autores coinciden en señalar que el ejercicio de la docencia es una actividad individual e individualista como pocas otras ocupaciones. Son innumerables los elementos y las condiciones que colaboran en el mantenimiento del aislamiento del profesorado y

dificultan otro estado de situación. Los usos y costumbres heredados, las normas no escritas de privacidad e independencia, la arquitectura escolar -tanto la disposición de los edificios como las características de las aulas-, los horarios, son parte de los elementos que contribuyen a mantener al docente aislado de los demás, realizando su tarea en solitario con su grupo de estudiantes¹² (Little, 1992; Hargreaves y Goodson, 1996).

Cabe señalar que, en el caso del profesor que recién inicia su desempeño profesional, este "tipo de forma de trabajo" no facilita las condiciones de crecimiento profesional, en la medida que si no existe la posibilidad de compartir procedimientos, inquietudes y soluciones, no le queda más remedio que afirmar su acción en creencias respecto de lo que es correcto o no en torno al ejercicio profesional, siendo la experiencia vivida como estudiante la fuente más fuerte de influencia en su desempeño profesional (Tickle, 2000; Calderhead, 1997).

11 Entre otras, se espera que el profesor sea capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad, saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto, reflexionar y analizar sus teorías implícitas, investigar e innovar, participar en proyectos de innovación curricular así como en procesos de autoevaluación de la escuela, manteniendo relaciones fluidas con la comunidad y con los propios compañeros.

12 Lortie (1975) plantea que una de las características sobresalientes de la profesión docente es el individualismo, producido por las escasas posibilidades que tiene el profesor de observar a sus compañeros y de ser observado por ellos. Considerando el aislamiento en que el profesor realiza su trabajo, es común que aprenda a depender de sus propios conocimientos y destrezas, a valerse por sí mismo y a no contar con los demás ni ofrecerles su ayuda, lo que refuerza el sentimiento individualista, estimulando el seguir trabajando aislado de los otros.

4. Culturas docentes

Lo que se ha visto de modo analítico en el punto anterior nos sitúa al interior de la institución escolar, siendo en ésta donde la particular articulación de las condiciones y condicionantes de la profesionalidad darán cabida a una forma de concebir el quehacer profesional. Es en este sentido que Schempp (Shempp y Schempp, 1993) destaca el papel que juega la cultura escolar al momento de hacer referencia al tema del profesorado, particularmente en el proceso de iniciación pedagógica, en la medida que ella es fuente de normas, procedimientos, conductas y principios, los que en su conjunto facilitan u obstaculizan un quehacer profesional, especialmente de aquél que viene incorporándose a dicho contexto.

Teniendo en cuenta lo anterior y que en la cultura escolar existen muchos factores y agentes, es posible aproximarse a ella considerando que ésta es prioritariamente la cultura de los profesores como grupo social.

Así concebida, entonces, podemos decir que la "cultura docente" tiene que ver con el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas predominantes en una institución escolar y que vienen a configurar lo que dicho grupo releva como valioso en un contexto determinado, sucediendo lo mismo con las formas de pensar, sentir, e interactuar entre sí¹³ (Pérez Gómez, 1998).

Es decir, el acceder a la cultura escolar pasará por tomar en consideración aquellas determinaciones de carácter plural, sean estas conscientes o inconscientes, grupales y/o individuales, racionales y/o sentimentales, convergentes y/o divergentes, respecto de valores, expectativas y comportamientos de los profesores, participes de una determinada cultura docente.

Fullan y Hargreaves (1999) y Hargreaves (1992, 1993, 1996) han identificado una serie de patrones en los que se presenta la forma de la cultura docente. De sus trabajos, se puede desprender una distinción bipolar

13 Pérez Gómez (1998) señala que la cultura docente se especifica en los métodos que se utilizan en una clase, "la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales", la definición de roles y funciones que desempeñan; los modos de gestión; las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones. En este sentido, la cultura docente es un factor importante a considerar al momento de orientarse hacia el proceso de iniciación pedagógica de los profesores Principiantes, puesto que las diversas formas de culturas docentes no sólo determinan la naturaleza de las interacciones entre pares, sino que, además, permiten aproximarse al conjunto de elementos que ayudan a comprender de mejor manera la institución escolar.

entre **cultura del individualismo/ cultura colaborativa**¹⁴.

La forma individualista es probablemente la forma más extendida de cultura docente. Supone aislamiento de los docentes entre sí, reforzamiento de la privacidad, hasta ciertas dosis de inmediatez y conservadurismo docente en la visión que el docente pueda tener sobre su trabajo (Bullough, 1987).

Lo característico de la cultura del individualismo es la carencia de análisis conjuntos, la falta de inquietud por compartir ideas y experiencias, la ausencia de indagación y ampliación de la propia profesionalidad, o la preocupación por los valores y los fines de la educación que la escuela ofrece a los alumnos.

Por su parte, la cultura "balcanizada", refiere a la existencia de grupos, dentro de la misma escuela, que mantienen relaciones de colaboración internamente pero de aislamiento entre unos y otros. Es fácil confundir este tipo de cultura con una cultura colaborativa de tipo limitada e imperfecta, pero colaborativa. El hecho

es que la balcanización indica colaboración en el seno de grupos que están aislados entre sí al interior de una misma organización¹⁵.

La cultura colaborativa, o como la denomina Little (1990) la "colegialidad", hace referencia a una cultura docente que se caracteriza por las posibilidades que existen de que unos docentes aprendan de otros compartiendo experiencias, preocupaciones, ideas, ideales, temores, etc.

Hargreaves (1996, 1999) identifica algunas características que definen la naturaleza de la colegialidad: en los establecimientos en los que existe, el trabajo y la acción docente se distinguen porque los docentes hablan entre sí sobre su propia docencia, sus problemas, circunstancias y decisiones. Además de hablar, los profesores tratan de compartir de una forma más próxima el trabajo docente a través de la planificación conjunta de actividades, tanto curriculares como extracurriculares.

Se distinguiría, además, porque anima la indagación mutua de la práctica, tanto por parte

14 En este sentido, una extensión de la primera es la variedad denominada "balcanización". Dentro de la segunda pueden distinguirse, además de la auténtica cultura de colaboración -llamada espontánea o natural-, diversas maneras de entenderla y realizarla en los centros, denominadas "colaboración cómoda" y "colegialidad forzada", "constreñida".

15 A veces, incluso, como señalan Fullan y Hargreaves (1999), la balcanización lleva aparejadas relaciones de competitividad entre los grupos; de ahí que pueda afirmarse que ésta es una forma de individualismo, en la medida en que repercute negativamente en la cultura de la institución considerada en su conjunto.

de “observadores externos”, así como entre colegas en el establecimiento educacional (Fullan y Hargreaves, 1999; Hargreaves, 1996). En este sentido, la observación e indagación mutua constituyen parte de un proceso formativo en sí mismo y el fundamento necesario para que las conversaciones y la planificación conjunta cuenten con un apoyo adecuado, amplificándose y enriqueciéndose.

Por el contrario, es posible comprender que una “colegialidad burocrática” (cómoda y/o forzada) no obedece a la iniciativa de los profesores, sino que es impuesta por la dirección del establecimiento en sus diferentes formas, que considera interesante o beneficioso que los docentes trabajen conjuntamente en determinadas tareas o parcelas de su quehacer profesional; por tanto, sirve a propósitos políticos externos, en cuanto une y relaciona a los docentes según necesidades administrativas particulares (Fullan y Hargreaves, 1999).

Con lo señalado hasta este momento, se releva el papel de la cultura docente como componente crucial de la cultura escolar, componente que, por sus relaciones con los elemen-

tos organizativos, personales y curriculares, puede considerarse objeto prioritario del desarrollo profesional docente. Es decir, en la medida que predomine una cultura docente individualista o balcanizada, la posibilidad de un desarrollo profesional docente real, tiene poca o nulas posibilidades de ser efectivo, y está muy lejos de ser un proceso interactivo y socialmente construido/distribuido, por lo que poco o nada facilitaría el aprendizaje de la enseñanza por parte de los Profesores Principiantes.

Considerando lo anterior es que sustentamos la necesidad de potenciar la colaboración y la colegialidad como posibilidad de lograr un desarrollo profesional sostenido por parte del Profesor Principiante, en donde su proceso de iniciación pedagógica es el primer peldaño de un largo proceso de aprendizaje. Por el contrario, si no potencia ese tipo de colaboración, el período de iniciación pedagógica pasa a convertirse en una instancia de supervivencia y adaptación a un conjunto de patrones y requerimientos externos¹⁶.

Es en este contexto que las diversas formas de apoyo posible a la Iniciación Pedagógica se configuran como un aspecto a

16 No hay que dejar de lado lo planteado por Contreras (1997), en el sentido de que los discursos sobre las culturas docentes pueden estar ejerciendo una función de elemento retórico más que verdaderamente profesionalizador, al servicio de ciertas nuevas formas de control.

tener en cuenta, toda vez que este apoyo es otorgado por un profesional (individual o colectivo) que forma parte de una determinada cultura docente, situación que afectará el curso de dicha Iniciación y, por qué no decirlo, del Desarrollo Profesional Docente de quien se inserte en un determinado espacio laboral. A continuación, analizaremos más detalladamente tal aspecto.

5. El apoyo al proceso de Iniciación Pedagógica

En muchos casos, la etapa de Iniciación se caracteriza por ser un período en el cual los apoyos que la institución escolar presta forman parte del "currículum oculto", en la medida que no representan una política explícita por parte de la institución escolar.

Por otro lado, al momento de delimitar diversas modalidades de apoyo al Principiante, es posible distinguir dos tipos de actividad al momento de ser recibido en una institución escolar (Vonk, 1995):

- Introducción de carácter formal al profesor que se

inicia por parte de la escuela, lo que se traduce en una entrega clara de antecedentes sobre el funcionamiento de la escuela, su cultura (aspectos explícitos), tradiciones, reglas, currículum, prácticas didácticas utilizadas, libros e información respecto de los estudiantes, presentación a colegas y otros miembros del colegio. Esta actividad se conoce con el apelativo de "ojo con...".

- Apoyo orientado a facilitar el proceso de Desarrollo Profesional Docente de los Principiantes, lo que se traduce en la designación de un profesor que apoyará el proceso de iniciación pedagógica¹⁷ (mentor, tutor o colaborador experimentado), en la elaboración de un plan de acompañamiento y descarga horaria del mentor para apoyar al profesor novato, en la posibilidad del profesor que se inicia de participar en redes de apoyo a la docencia en otros establecimientos.

En el contexto de esta última modalidad de apoyo es que es posible encontrar en la literatura existente (Feiman Nemser, 1992; Tickle, 2000; Ginns y

17 Según sea el contexto donde se desarrollan estas experiencias y el tipo de funciones llevadas a cabo por los profesores que apoyan la Iniciación Pedagógica será el nombre que se les asigna, así en USA y Australia, se hace referencia a 'mentores', en Nueva Zelanda se hace referencia a 'tutores'; en Chile 'PCE, profesor colaborador del establecimiento'. (Feiman-Nemser, 1992; Ginns, 2001; Cornejo y otros, 2002).

otros, 2001) tres modelos que responden a dicha lógica: un primer modelo es el del "profesor - tutor", en el que tanto el tutor como el Principiante disminuyen su carga de enseñanza durante un período limitado de tiempo, con el objeto de que, en la interacción entre ambos, el tutor organice un programa de apoyo focalizado en temas puntuales respecto de la enseñanza.

Un segundo modelo es el de "mentoría", en el que Profesores Principiantes se asocian con un profesor experimentado de la misma institución, quien otorga consejo profesional, soporte emocional y apoyo de carácter organizacional en el mismo contexto de desempeño del Principiante¹⁸.

Un tercer modelo es el "equipo de inducción", en el que se incluye un profesor experimentado, un miembro del equipo directivo y el Profesor Principiante, quienes en conjunto van desarrollando un plan de acción orientado a mejorar la acción profesional del Principiante, en una doble dimensión y a partir de su práctica cotidiana: por un lado, referida a la acción profesional directa en el aula y, por otro, a aquellas acciones relacionadas

con la gestión pedagógica en general.

Una variante del modelo anterior es la experiencia que se realizó en Chile, en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación inicial docente, en el que, a través de la organización de triadas colaborativas, un Profesor Principiante, un profesor experimentado del mismo establecimiento de trabajo del novato y un profesor experimentado de la Universidad conforman un "equipo de trabajo para el desarrollo profesional", quienes "se abocan al análisis y reflexión conjunta de diversas situaciones del quehacer docente y sentidas como problemáticas por el Principiante en el trayecto de su iniciación pedagógica" (Cornejo y otros, 2002: 364). Luego de dicho análisis se elabora un plan de trabajo de carácter colaborativo, el que más tarde se pone en práctica.

De lo anterior, se podría desprender que los modelos de apoyo presentados, requieren de, a lo menos, dos requisitos: en primer lugar, un liderazgo pedagógico de algún miembro que asume la función de mentor (apoyo interno en la institución), en la medida que

18 Aquí es importante la noción de experimentado, ya que los mentores requieren: habilidad para entregar información, ideas, asistencia; adoptar una disposición de copensador; mantener un equilibrio entre compartir el conocimiento profesional respecto de lo que es una buena enseñanza y fomentar en los Principiantes la construcción de su propia visión respecto de lo que es enseñar.

se considera dicho apoyo como una forma de favorecer la construcción de profesionalidad y no como una forma de apoyo orientado a la reproducción de rutinas y estilos de una institución¹⁹; en segundo lugar, se requiere de establecimientos cuya organización escolar permita la existencia de instancias de apoyo más allá de aquellas instaladas como parte del quehacer de la institución (encuentros en sala de profesores en rutinas tales como almuerzo, cambio de horas, etc.), que faciliten que tanto el Principiante como el profesor que otorga apoyo tengan la posibilidad de establecer algún tipo de interacción (Vonk, 1993; Nault, 1999).

Diversos autores (Vonk, 1995; Feiman-Nemser, 1996, 1993; Marcelo, 1992, 1998; Cornejo, 2002, 2001, 1999a, 1999b; Fuentealba 2000, 1999) muestran que la situación en la cual los Profesores Principiantes se encuentran en las escuelas al momento de iniciarse pedagógicamente refleja diversos conflictos. Entre otros, es posible mencionar las responsabilidades asignadas, las que

en su mayoría son las mismas que aquellos profesores que llevan toda una trayectoria en dichos establecimientos; el impacto producido por el cruce de diversas formas de relacionarse, funcionar, asignar valor a determinadas acciones por sobre otras y que se supone que el profesor que llega adhiere a ella; la incertidumbre frente a las expectativas de desempeño.

Existe una amplia producción que refiere a la puesta en marcha de diversos programas que ofrecen apoyo sistemático a los Profesores Principiantes (Feiman-Nemser, 1996; 1993; Luna, 1995; Vonk, 1995; Lawson, 1992). Tales programas presentan una finalidad en una doble dimensión, tienen como objetivo apoyar la fase inicial del Desarrollo Profesional Docente del Principiante, en lo relacionado con su repertorio de acciones, contextualización del conocimiento, actitudes favorables para su desempeño, lo que permitiría que este profesor reconstruya, extienda, especifique o bien ajuste; junto a lo planteado, cabe considerar dichos programas como estra-

19 Vonk (1995) plantea que el apoyo sistemático durante los primeros años de servicio podría ayudar a los profesores Principiantes a enfrentar los problemas surgidos en su proceso de iniciación de manera más efectiva (en cualquiera de sus dimensiones: personal, profesional e institucional). Tal situación fomentaría de manera positiva la construcción de la identidad profesional del docente, en la medida que en un contexto situacional relativamente protegido, se facilitaría la disminución entre la brecha existente entre el profesor Principiante con un bagaje de experiencia muy ligado a la formación inicial recibida y un profesor Principiante que comienza a establecer ajustes entre lo aprendido en un centro formador y la realidad cotidiana de un establecimiento escolar.

tegia que evite la temprana deserción del sistema escolar de dichos profesores²⁰.

Por otro lado, para quien realiza la labor de apoyo al Profesor Principiante en la institución escolar también se configura un espacio que promueve su Desarrollo Profesional: es necesario por parte de él un entendimiento de la naturaleza de los procesos y problemas que viven los profesores Principiantes, así como de la naturaleza de los procesos de aprendizaje; una explicitación de comportamientos que pueden ayudar al profesor que se inicia; un manejo de un repertorio de distintas técnicas que se ponen en juego en la práctica docente cotidiana²¹ (Vonk, 1995).

6. Hacia la comprensión multifactorial e interactiva de la Iniciación Pedagógica de los Profesores Principiantes

Considerando el conjunto de dimensiones, factores y elementos analizados con relación a la iniciación pedagógica, es necesario optar por un marco conceptual en donde ésta es más que un proceso individual, lineal y progresivo, sino que multifactorial, dinámico y altamente interactivo, lo que otorga una riqueza interpretativa de mejor calidad a la com-

20 Ginns y otros (2001) y Fetler (1997), al analizar diversos programas de apoyo para Profesores Principiantes en USA, Inglaterra, Australia y Nueva Zelanda, coinciden en señalar que éstos principalmente se abocan a: proveer de material impreso respecto de las condiciones de trabajo y normas laborales en los establecimientos; Orientar en terreno a los Principiantes; Favorecer la disminución horaria excesiva de los Principiantes; Fortalecer el desarrollo emocional de los Principiantes a partir de reuniones de trabajo entre Principiantes; realizar consultorías con profesores experimentados; Realizar soporte en terreno en ámbitos específicos de la enseñanza, tales como evaluación, profundización en las disciplinas a enseñar; Fomentar la relación entre los establecimientos educacionales y las escuelas de educación de las universidades para fortalecer las instancias de colaboración.

21 Evaluaciones a este tipo de programas, muestran que se requiere de ciertas condiciones profesionales, como por ejemplo el espacio particular de interacciones en que se realiza la práctica, tipo de mentalidad y práctica de los profesores experimentados, para que éstos presten una ayuda real al desarrollo profesional del profesor novato y, por ende, a su impacto en los procesos de reforma educativa (Feiman-Nemser, 1993).

preensión de dicho proceso. Esto implica complejizar también el tema del Desarrollo Profesional Docente, en la medida que éste deja de ser una propuesta de carácter individual, que afecta sólo al Profesor Principiante, sino que este Desarrollo abre también demandas a la propia institución escolar, en el sentido de generar espacios de aprendizaje y formación, de posibilidad de analizar rutinas, significados compartidos, modalidades de interacción, en suma la posibilidad de analizar la cultura profesional que ella genera y promueve.

En este sentido, se hace necesario un **marco comprensivo de la Iniciación Pedagógica**, donde se destaque la articulación que se genera entre, por un lado, "profesionalidad", entendida como el proceso en que tanto los individuos como la institución ponen en juego formas y condiciones de trabajo docente, posibilidad de autonomía de las acciones docentes, y por otro, las "culturas docentes", esto es formas en que los docentes pueden llegar a organizar sus acciones para llevar a cabo sus tareas.

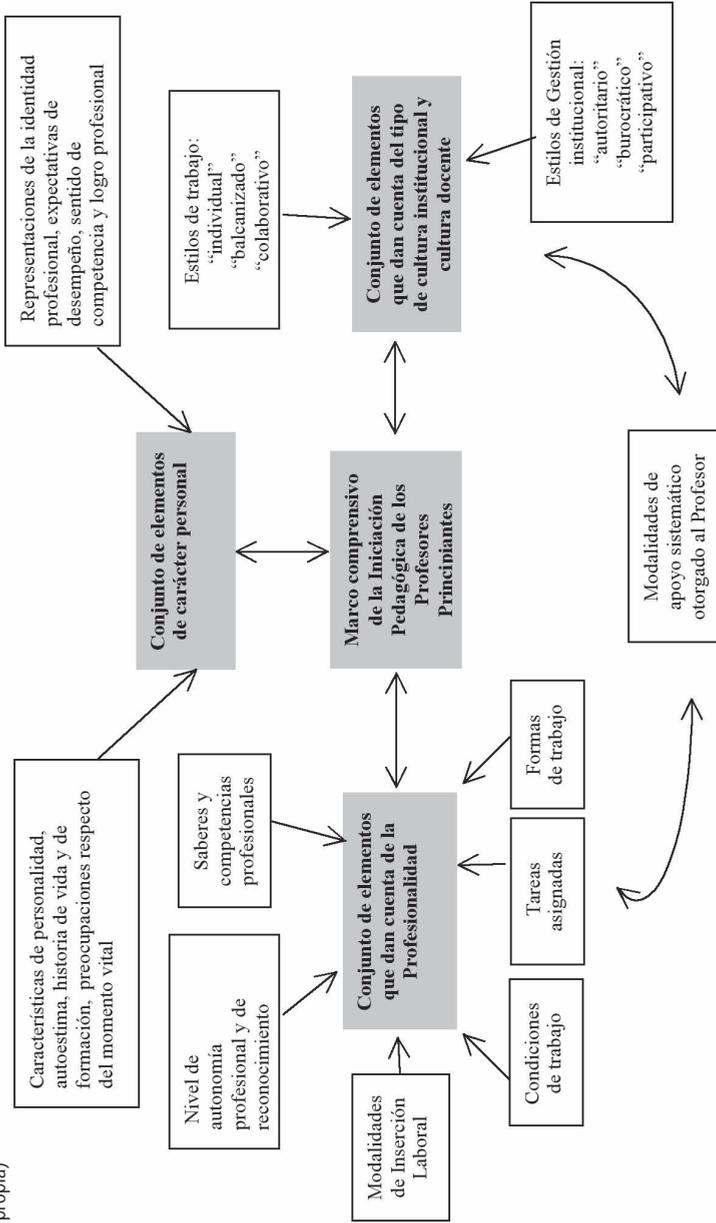
Como resultado de dicha interacción, se puede configurar un espacio en que el principiante puede llegar a ser un agente activo en la construcción de

su profesionalidad y/o un receptor que adopta y también adapta lo creado por los otros docentes y directivos con los cuales comparte en la institución escolar.

Lo expuesto pone de manifiesto la necesidad de considerar el tema del profesor principiante en una triple dimensión, por un lado, reconociendo que éste es un sujeto que vive una etapa vital particular (toma de decisiones vitales, laborales); por otro, en tanto profesional, su iniciación pedagógica se verá afectada por las diversas formas que asume la construcción de su profesionalidad (condiciones de trabajo, autonomía en las acciones profesionales, tareas asignadas, formas de trabajo); y, por último, destacar la importancia de las culturas institucionales y docentes, en tanto contextos laboral y profesional institucionales que afectan el proceso que vive el Profesor Principiante.

Así concebido, cualquier proceso de apoyo al proceso de Iniciación Pedagógica de los profesores principiantes en un contexto de Desarrollo Profesional no podría dejar de considerar la articulación del conjunto de variables presentadas y que se grafican en el siguiente esquema:

Esquema : Elementos que configuran un marco comprensivo de la Inserción Profesional.
(Elaboración propia)



Bibliografía

- Abrile de Vollmer, A. "Nuevas Demandas a la Educación y a la Institución Escolar". Revista Iberoamericana de Educación OEI 5 (1994): 11-43.
- Angulo, F. "El gato por liebre o la descentralización en el sistema educativo español". Cuadernos de Pedagogía 222 (1994): 74 -83.
- Avalos, B. "La Profesión Docente y el Desarrollo de la Educación en América Latina y el Caribe". Boletín UNESCO OREALC 41 (1996): 5 - 46.
- Avalos, B. "Investigación, Políticas y Prácticas. El Caso de la Formación Inicial de Docentes". Revista Pensamiento Educativo 20 (1997): 437 - 455.
- Avalos, B. "La Formación de Profesores y su Desarrollo Profesional. Prácticas Innovadoras en Busca de Política. El caso de Chile". *Informe Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. 2001.
- Bell, B. y Gilbert, J. *Teacher Development. A model from Science Education*. Londres: Falmer Press, 1996.
- Blanco, N. "Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial", en: A. Pérez Gómez, J. Barquín, F. Angulo (eds.), *Desarrollo Profesional del Docente Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal, 1999: 379 - 398.

- Bolívar, A. *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.
- Borko, H. y Putnam, R. "Teacher learning: News perspectives about cognition", en: B. Biddle, T. Good e I. Goodson (comp.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Holanda: Kluwer Academic Publishers, 1997: 218 - 309.
- Bullough, R. "Accommodation and tension: Teachers, teacher role and the culture of teacher" en: Smyth, J. *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres: Falmer Press, 1987.
- Bullough, R. "Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as a teacher in a case study of becoming a teacher". *Qualitative Studies in Education* 4, 2 (1991): 121-140.
- Bullough, R. (1997) "Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education", en: Biddle, B; Goodson, I. (edit). *International handbook of teachers and teaching*. Londres: Kluwer Academic Publishers, 1997: 79 - 134.
- Burbules, N. y Densmore, K. "La persistencia del profesionalismo: Es duro abrirse camino". *Educación y Sociedad* 11 (1992): 97 - 104.
- Calderhead, J. "La Investigación educativa en Europa en los últimos diez años". *Revista de Educación* 312 (1997): 9-20.
- Contreras, J. *La autonomía del Profesorado*. España: Morata, 1997.
- Cornejo, J. "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América

- Latina". Revista Iberoamericana de Educación 19 (1999a): 51- 100.
- Cornejo, J. "Formación continua para el desarrollo profesional: Programa de apoyo a la inserción de Profesores Principiantes". Boletín de Investigación Educativa. 14 (1999b): 466 - 485.
- Cornejo, J. y otros. "Inserción e Iniciación Docente de Profesores Principiantes. Estudio de seguimiento en un programa colaborativo entre Universidad y medio escolar". Boletín de Investigación Educativa 16 (2001): 77 - 93.
- Cornejo, J. y otros. "Aprendiendo a enseñar entre profesores Principiantes y experimentados: roles y estilos en un proceso de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados". Boletín de Investigación Educativa 17 (2002): 362 - 385.
- Erikson, E. *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus, 1980
- Esteve, J. *La Formación Inicial de los Profesores de Secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Feiman - Nemser, S. "Learning to teach" en L. Shulman y G. Sykes (comp.), *Handbook of teaching and policy*. Nueva York: Longman, 1983: 150 - 170.
- Feiman-Nemser, S. y Parker, M. "Mentoring in Context: A Comparison of Two Programs for Beginning Teachers". 19, 78 (1993): 699-718.
- Feiman-Nemser, S. Teacher Mentoring. A Critical Review. Eric Document Reproduction service No ED 397060, 1996.

- Fernández, M. "Ciclos de Vida Profesional de los Profesores".
Revista de Educación. 306 (1995):
153-203.
- Fessler, R. y Christensen, J. *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn y Bacon, 1992.
- Fuentealba, R. "Profesores Principiantes. Una instancia para pensar el vínculo entre Institución formadora y Escuela". Boletín de Investigación Educativa 15 (2000): 271 - 287.
- Fuentealba, R.; Ossandón, L. "Profesores Principiantes: Aportes internacionales de programas de apoyo para su desarrollo profesional". Boletín de Investigación Educativa 14 (1999):578 - 596.
- Fullan, M. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Falmer Press, 1993.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- Fuller, F. y Brown, O. "Becoming a teacher", en K. Ryan (comp.), *Teacher education: 74th Yearbook of NSSE*, vol II, Chicago, University of Chicago Press, 1975: 25 - 52.
- Fuller, F. y Brown, D. *Becoming a Teacher*. Chicago: NSSE, 1987.
- Gimeno Sacristán, J. *Podere Inestables en Educación*. Madrid: Morata, 1998.
- Ginns I. y otros "Beginning Teachers Professionals through Action Research". *Educational Action Research* 9,1 (2001): 111 - 133.
- Goodson, I. "On curriculum form: Notes towards a theory of curriculum". *Sociology of Education* 65 (1992): 66 - 75.

- Hall, G. y Hord, S. *Change in schools*. New York: State University of New York, 1987.
- Hargreaves, A. "Cultures of Teaching: A Focus for Change", en: A. Hargreaves, M. Fullan (eds.) *Understanding Teacher Development*. Columbia: Teachers College Press, 1992.
- Hargreaves, D. "The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development". 10, 4 (1994): 423 - 438.
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. (cambian los tiempos, cambia el profesorado)* Madrid: Morata, 1996.
- Hargreaves, A. "Teaching in a box: Emotional geographies of teaching". ISATT millenium keynote address, International Study Association on teachers and teaching, 9th Biennial Conference. Dublin, 1999.
- Hargreaves, A. "The psychic rewards (and annoyances) of classroom teaching", en M. Hammersley (ed.), *Researching school experience: Ethnographic studies of teaching and learning*. Bristol: Falmer Press, 1999: 87 - 106.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. "Teacher's Professional Lives: Aspirations and Actualities", en: Goodson, F and Hargreaves, A. (Edit.) *Teacher's Professional Lives*. Londres: Falmer Press, (1996): 1- 27.
- Hoyle, E. "Professionalism, professionalism and education". *Journal of Teacher Education* 33, 4 (1974): 13 - 19.
- Huberman, M. "The professional life-cycle of teachers". *Teachers College Record* 91, 1 (1989): 31 - 57.

- Huberman, M.; y Thompson, Ch. "Perspectivas de la Carrera del Profesor", en: Biddle, B.; Good, T.; Goodson, I. (eds.) *La Enseñanza y los Profesores. La profesión de enseñar*. España: Paidós, 2000.
- Imbernón, F. *La Formación y el desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Graó, 1994.
- Imbernón, F. "La Formación Permanente del Profesorado". Conferencia dada en Seminario Internacional de Formación de Profesores de Educación Primaria para una Educación de Calidad y Equidad, México, 1997.
- Imbernón, F. "La Formación y la Profesionalización en la Función Pedagógica", en: Ferreres, V. y otros (edit.) *Formación y Actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 1999.
- Jordell, K. "Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers". *Teaching and Teacher Education* 3, no 3 (1987): 165 - 177.
- Kelchtermans, G. y Vanderberghe, R. (1994) "Teachers' professional development: A biographical perspective". *Journal of Curriculum Studies* 26, 1 (1994): 45 - 62.
- Knowless, J. G. "A beginning teacher's experience: Reflections on becoming teacher", *Language Arts* 65, 7 (1988): 702 - 710.
- Labaree, D. "Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching". *Harvard Educational Review* 62, 2 (1992): 123-154.
- Lawson, H. "Beyond the New Conception of Teacher

- Induction". *Journal of Teacher Education* 43, 3 (1992): 163-172.
- Levinson, D. "A conception of adult development". *American Psychologist* 41 (1986): 3-13.
- Levinson, D. *The seasons of a woman's life*. New York: Alfred Knopf, 1996.
- Lieberman, A. "Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning", en M. McLaughlin e I. Oberman (eds.), *Teachers Learning: New Policies, New Practices*. New York: Teachers College Press, 1996: 185 - 201.
- Little, J. "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations". *Teachers College Record* 91, 4 (1990): 509 - 536.
- Little, J. "Opening the black box of professional community", en A. Lieberman (ed.) *The Changing Context of Teaching*. Chicago: University of Chicago Press, 1992: 157- 178.
- Lortie, D. *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University Press, 1975.
- Loucks-Horsley, S. *Designing professional development for teacher's science and mathematics*, Canada: Thousand Oaks, 1995.
- Luna, G. *Empowering The Faculty: Mentoring Redirected and Renewed*. Eric Document Reproduction service No ED 397060, 1995.
- Marcelo, C. *Aprender a Enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores Principiantes*. Madrid: CIDE, 1992.
- Marcelo, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

- Marcelo, C. *Desarrollo Profesional e Iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU, 1995.
- Marcelo, C. *Estudio sobre Estrategias de Inserción Profesional en Europa. Conferencia dada en la Reunión de Consulta Técnica sobre Formación, Condición Docente e Inserción Profesional*, Santiago, 1998.
- Martínez Bonafé, J. "Tecnocracia y control sobre el profesorado". Cuadernos de Pedagogía 211 (1997): 61 - 64.
- Nault, T. *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire. Thèse de doctorat en psychopédagogie*. Canadá: Université de Montreal, 1993.
- Nault, T. "Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe", en: Héту, J., Lavoie, M., Baillauquès (edit) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Canadá: De Boeck, Sherbrooke, 1999.
- Nias, J. *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Londres: Routledge, 1989.
- Oja, S. "Teachers: Ages and stages of adult development". En M. Holly y C. McLoughlin. *Perspectives on teacher development*. Londres: Falmer Press, 1989: 119 - 154.
- Oja, S. "Adult development and teacher education", en L. Anderson (ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon. 2° edición, 1995: 535 - 539.

- Pérez Gómez, A. *La cultura Escolar en la Sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.
- Pérez Gómez, A. "El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes", en: Pérez Gómez y otros (edit.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal, 1999: 336-359.
- Pickle, J. "Toward teacher maturity", *Journal of Teacher Education* 36, 4 (1985): 55 - 59.
- Reynolds, A. "What is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature". *Review of Educational Research* 62, 1 (1992): 1-35.
- Rodríguez, E. "La Profesionalización Docente: Implicaciones para las Reformas de la Educación Secundaria en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación* 9 (1995): 125-162.
- Ryan, K. y otros. *Biting the Apple. Accounts of first year teachers*. New York: Longman, 1980.
- Schieffelbein, E. "Calidad de la Educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región. 1980-1994". *Boletín UNESCO/OREALC* 38 (1995): 3 - 51.
- Shulman, L. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review* 57, 1 (1987): 1 - 22.
- Sikes, P. "The life cycle of the teachers", en S. Ball e I. Goodson (comp.) *Teachers, lives, and careers*. Londres: Falmer Press, 1985: 27 - 60.
- Sparks, D. *A new vision for staff development*. New York: Alexandria, 1994.
- Sykes, G. "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa". *Educación y Sociedad* 11 (1992): 85-96.

- Tickle, L. *Teacher Induction: The way Ahead*. Londres: Open University Press, 2000.
- Torres, J. *El Currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991.
- Veenman, S. "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research* 54, 2 (1984): 143-178.
- Vonk, J. "Mentoring Beginning Teachers: Development of a knowledge base for mentors". *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*. Atlanta, 1993.
- Vonk, J. "Teacher Induction: An Essential Element at the Start of Teachers' Careers". *Revista Española de Pedagogía* 200 (1995): 5-22.
- Vonk, J. "El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa Occidental", en B. Biddle, T. Good e I. Goodson (comp.) *La enseñanza y los profesores*. Madrid: Paidós, vol III (2000): 21 - 98.
- Wildman, T. et al. "Teacher Mentoring: An Analysis of Roles, Activities, and Conditions". *Journal of Teacher Education* 43,3 (1992): 205-213.
- Zeichner, K. y Gore, J. "Teacher Socialization", en Houston, R. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1990: 329 - 348.

