

# Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 08/12/2008

Fecha de aceptación 12/04/2009

## LA INCORPORACIÓN Y ACOGIDA EN LA ESCUELA INFANTIL Y PRIMARIA EN CATALUNYA: PERCEPCIONES DE MAESTROS, TUTORES Y DIRECTORES

*Incorporation and reception in Early Childhood and Primary Schools in Catalonia: perceptions of teachers, tutors and principals*



*Anna Aloguín y Mònica Feixas*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

*E-mail: [aaloguin@xtec.cat](mailto:aaloguin@xtec.cat), [monica.feixas@uab.cat](mailto:monica.feixas@uab.cat)*

### Resumen:

*Existen múltiples factores que impactan la manera como los maestros principiantes perciben y viven el primer año de experiencia docente. La incorporación y acogida en el centro escolar está mediada por la percepción del maestro acerca del tipo de acogida en el nuevo contexto de trabajo, en especial el apoyo de los pares y la dirección, y la madurez profesional. Este artículo presenta una investigación sobre el primer año de experiencia docente en centros públicos de infantil y primaria de Catalunya. El estudio ha previsto la realización de estudios de caso en cinco centros educativos de distintas características. Para cada estudio de caso se han realizado entrevistas individuales y grupales a maestros principiantes, a los tutores de los principiantes y a los equipos directivos. También se han llevado a cabo grupos de discusión con los formadores y principiantes del curso de iniciación a la docencia promovido por la Generalitat de Catalunya y entrevistas a distintos servicios de educación (inspección, equipos psicopedagógico y centros de recursos). Finalmente se han realizado y analizado documentos videográficos y textuales (observaciones de prácticas docentes de profesores principiantes y planes de acogida de distintos centros). Los resultados que aquí se presenta resumen una parte del estudio, esto es las percepciones de maestros, tutores y directivos, y confirman la necesidad de ofrecer una formación para la inducción a los profesores de primer año que contemple la reflexión sobre la realidad diaria en base a casos prácticos, así como planificar la acogida mediante un plan*

\* Esta investigación ha sido desarrollada en el marco de una licencia retribuida concedida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 4968 de 14.09.2007)

*contextualizado que observe tanto la información necesaria sobre el centro como las estrategias de acompañamiento e inducción a la práctica docente por parte de profesores más expertos y el rol del equipo directivo.*

**Palabras clave:** *Acogida de profesores, incorporación a la docencia, programas de inducción, maestros principiantes, centros educativos de infantil y primaria.*

**Abstract:**

*Entering the teaching profession is a process influenced by many factors that have an effect on the way the novice teachers, recently graduated from university, perceive and live the first year of their teaching experience. These factors are related to the context: the sort of reception organized by the school management team and teachers; the peer-support and the professional maturity of the teacher.*

*This article presents a research about the first year of teaching experience in Catalan public schools of infantile and primary education. The study has foreseen the accomplishment of study cases in five educational centers. Individual and group interviews have been carried out to beginning teachers, their mentors and the school management board. Focus groups with trainers of beginning teachers taking part of an induction program promoted by the Catalan government, have been also carried out and finally interviews to different services of education (inspectors, psychopedagogos and members of resource centers).*

*The results here presented summarize one part of the research, this is the perceptions of teachers, mentors and management board's members. They confirm the necessity to offer an induction program for first year teachers based on daily practice reflection as well as to plan the reception of new teachers by means of a contextualized plan including information on the school organization and curriculum as well as support strategies from expert teachers and the management board.*

**Key words:** *Teaching reception, entering the teaching profession, induction programs, beginning teachers, infantile and primary education.*

## 1. Introducción

Existe un creciente cuerpo de evidencias empíricas que sugieren que la incorporación por primera vez a la docencia constituye una transición en las vidas de los maestros recién titulados que conlleva una importante carga emocional. Aunque algunos maestros noveles entienden esta transición como una aspiración y un reto para el crecimiento personal y profesional, otros se la viven como una angustia personal que suele poner en duda sus propias capacidades y limitaciones.

El principal objetivo de esta comunicación es presentar los resultados de una investigación sobre cómo se lleva a cabo la acogida de los maestros noveles de primer año en escuelas de infantil y primaria de Catalunya, visto desde el punto de vista de los mismos maestros, sus tutores, formadores y equipos directivos.

## 2. La experiencia del primer año

Efectivamente, pocas experiencias a lo largo de la vida impactan tanto en la vida personal y profesional de un profesor como el primer año de docencia. Las experiencias iniciales impregnan las percepciones y los comportamientos sobre la enseñanza, sobre los alumnos, sobre el entorno y sobre su papel como docente. Cómo este proceso cala en los profesores noveles se puede observar durante el periodo crítico del primer año. Si las experiencias iniciales son gratificantes, la impresión y transferencia es positiva; si las

primeras experiencias son negativas y van asociadas a sentimientos de desencanto y fracaso, la impresión es negativa y desarrolla comportamientos similares en el futuro. En muchos casos, un refuerzo continuado de experiencias negativas puede resultar en la decisión de finalizar la carrera docente (Gold, 1997).

La mayoría de profesores noveles comienzan a enseñar con cierta carga de idealismo. Tienen altas expectativas sobre la docencia y confían en poder utilizar los nuevos enfoques en su docencia y transferir sus ideas más innovadoras. Entusiasmar a los alumnos por la materia y ofrecerles oportunidades de participación y desarrollo de sus potencialidades son los principales incentivos que le han llevado a escoger la profesión docente. Están motivados a colaborar en el engranaje organizativo del centro, a participar de sus actividades, discutir sobre experiencias, etc. pero esta motivación se va desvaneciendo durante el primer año cuando se encuentran solos ante las situaciones conflictivas, cuando cuesta llevar un control con los alumnos o cuando el temor a su desconsideración les impide asumir ante los demás que no están preparados.

El desarrollo de un proceso de enculturización y socialización acompañado es un aspecto clave en la consecución de una experiencia docente satisfactoria. Este proceso se entiende como la percepción de apoyo por parte de la dirección y compañeros, la preocupación por cómo se superan las primeras dificultades, el interés por conocer sus propuestas en reuniones, su integración en equipos, etc. El proceso es aún más satisfactorio si se dispone de un programa de acogida con estrategias de acompañamiento. Diferentes estudios muestran como un número significativo de profesores bien capacitados se han perdido por no proporcionarles un programa de apoyo y formación adecuado que les ayude a superar los primeros dilemas y problemas como docentes (Schlechty & Vance, 1981; Chapman & Green, 1986).

Por todas estas razones, la satisfacción del profesor novel, como de cualquier otro profesor, es un aspecto a atender ya que afectará directamente los resultados de su actuación docente.

### 3. Etapas en el desarrollo de la orientación docente del principiante

La investigación acerca de los cambios que se producen en la docencia de los profesores a lo largo de su carrera profesional ha coincidido en identificar las siguientes etapas, cada una con importantes connotaciones para el desarrollo pedagógico:

El profesor principiante suele mostrar un gran entusiasmo y dinamismo respecto a la nueva tarea, aunque le falta desarrollar algunas competencias para llevarla a cabo de manera efectiva (Feixas, 2002). Su principal preocupación es la gestión del grupo y del currículum. En palabras de Burden (1997) los profesores noveles manifiestan problemas de 'supervivencia' que consisten en adaptarse al entorno y afrontar las responsabilidades profesionales; esto es: dominar el contenido, hacerse respetar, ganar el afecto de los alumnos, tener la aprobación de aquellos que han confiado en él, y aprender qué y cómo enseñar. Barnes (1992) lo denomina estadio del descubrimiento, el momento de socialización del profesor con el entorno.

Durante el primer año, los profesores jóvenes:

- se mantienen fieles a los juicios de los profesores expertos y las autoridades
- buscan la relación de las nuevas ideas con su trabajo en clase

- rechazan ideas inconsistentes con su experiencia
- insisten en presentaciones bien organizadas (quieren saber exactamente qué hacer en clase y cuando)
- buscan ejemplos prácticos y anécdotas ilustrativas para los diferentes temas, aunque sean prestadas
- aprovechan la aplicación y la reflexión de nuevas ideas.

La preocupación por la organización de la materia es común a todos los profesores noveles. Normalmente acuden a compañeros de nivel o ciclo para abordar más correctamente cuestiones de tipo pedagógico como detalles de programación, la planificación de las sesiones, el uso de determinadas estrategias de control, metodológicas y/o de evaluación, entre otras.

Después del primer año, los profesores se van adaptando a la vida escolar y al trabajo docente: las primeras preocupaciones por la supervivencia se convierten en preocupaciones por las situaciones de enseñanza e intentan volcar en sus clases todo aquello innovador y eficaz que han aprendido en su paso por la universidad evitando reproducir comportamientos inefectivos de modelos docentes anteriores. El segundo, tercero y cuarto año supone una época de ajuste (Burden, 1982) o de invención (Barnes, 1992).

La persona sigue siendo el principal motivo de preocupación, pero los profesores se encuentran más cómodos enseñando y se muestran más receptivos a los problemas de los estudiantes. Les ven como individuos que no necesariamente conforman la norma y que tienen diferentes intereses y necesidades. Los profesores se ven capaces de formular opiniones respecto de los propósitos de la educación y del papel de los profesores y de la escuela como fuerzas sociales. Durante estos años adquieren gradualmente más confianza en la planificación y organización de las sesiones y en el método. El principal énfasis se pone en la enseñanza: motivar a los estudiantes, crear interés, desarrollar técnicas que funcionen para su asignatura...

Algunos autores identifican el período de madurez de los cuatro a los veinte años de experiencia (Christensen et al., 1983); otros de los seis a los quince años (Unruh, 1989). Al margen de la extensión, los profesores con experiencia muestran seguridad y confianza en sus actuaciones. El grado de reflexión sobre su docencia varía: mientras unos sólo se atreven a describir su experiencia y rutina, otros se muestran más capaces de justificar la razón de sus decisiones docentes y explicar las concepciones subyacentes a su práctica. Barnes (1992), lo denomina estadio de integración.

En ambos casos, los profesores en la mitad de la carrera abandonan la primera preocupación del control de la clase y del tiempo y la mejora de la relación maestro profesor para un aprendizaje de calidad, se convierte en la fuente principal de satisfacción.

El profesor veterano se caracteriza por la seguridad, confianza y flexibilidad profesional, por las ganas de probar nuevas ideas y por afrontar el cambio de manera abierta. Se siente orgulloso del trabajo bien hecho, tal y como lo confirman estudiantes y compañeros, tiene una gran capacidad de erudición y un gran repertorio de anécdotas y experiencias que enriquecen el discurso, y es capaz de equilibrar el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas en los estudiantes.

Por otro lado, las teorías del desarrollo pedagógico, describen la transición de la orientación pedagógica del profesor desde una etapa egocéntrica y centrada en enseñanza

hacia una etapa paidocéntrica justificada por una perspectiva constructivista y transformadora de la enseñanza y aprendizaje. Kugel (1993), describe cinco etapas en el desarrollo docente del profesor; por otro lado Nyquist y Sprague (1998) y Robertson (1999) hablan de tres. En síntesis coinciden en lo siguiente:

Durante la primera etapa, en el inicio de la docencia, la principal preocupación del profesor novel es sí mismo, como superar la inseguridad y nerviosismo inicial, mostrar autoridad y respeto, demostrar que sabe de qué habla, ganarse el control de la clase, y transmitir el contenido de sus materias de manera clara.

Superada esta fase y con un mayor dominio del contenido y de la gestión de la clase su principal preocupación es mejorar la transmisión del conocimiento y comprensión de los principales conceptos, perfeccionar las estrategias metodológicas, de evaluación y la motivación de los estudiantes y la atención a la diversidad. Según Kugel (1993), el profesor pasa de centrarse en la materia a la centrarse en el alumno como sujeto receptivo. El profesor empieza a preguntarse por los principales errores y por conocer sus problemas o dificultades de aprendizaje.

A partir de aquí, empieza una tercera etapa en la que el profesor observa al alumno como un sujeto activo y le ayuda en su proceso de aprendizaje, intentando conectar con sus conocimientos y habilidades previas. El objetivo e inquietud del profesor es la formación de estudiantes independientes que sean capaces de aprender de manera autónoma y que, en etapas educativas superiores puedan analizar la realidad desde distintas perspectivas críticas y reflexivas con la finalidad de desarrollar con el tiempo sus propias concepciones sobre la misma.

Es cierto que a medida que el profesor adquiere más experiencia y consolida un determinado modelo docente, también afianza su estilo y dispone de más argumentos para justificar su enfoque o concepción sobre la docencia. No obstante, no siempre se garantiza que el profesor consiga fomentar aprendizajes significativos en los estudiantes ni utilice un estilo docente crítico y transformador de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, es necesario aumentar el conocimiento acerca de los factores que favorecen el desarrollo pedagógico del profesor hacia esta perspectiva transformadora de la enseñanza.

#### 4. Justificación de los programas de iniciación a la docencia

La iniciación a la docencia es la etapa de transición en que los profesores pasan de estudiantes a profesores. Es un periodo de aprendizajes intensivos durante el cual los profesores principiantes deben situarse a un nivel profesional similar al del resto de compañeros para poder mantener un cierto equilibrio personal. Es una etapa en la vida profesional que marca y condiciona muchas conductas futuras. La manera como se produce el ingreso y los primeros contactos de los profesores noveles con su trabajo y los colegas influye acelerando o retardando el periodo de integración al grupo y la adaptación a la organización.

Las manifestaciones más habituales de los profesores noveles respecto a la acogida recibida son la falta de atención, indiferencia y el distanciamiento en las relaciones interpersonales (Antúñez, 1994). Es de lamentar la pérdida de recursos y efectividad que se produce en las escuelas por no preocuparse de socializar y de proveer a los profesores jóvenes de un programa de acogida o de iniciación a la docencia. Un programa de estas características permite dirigir el proceso de aculturación y aclimatación del nuevo profesor al centro y al en

torno y facilitar su contextualización e integración con plenas garantías. Huling-Austin (1990) justifica los programas de iniciación a la docencia por las razones siguientes:

- Los profesores noveles asumen las mismas responsabilidades que los profesores experimentados;
- Han de aprender por ensayo-error puesto que no disponen de otro apoyo;
- Repiten las rutinas observadas como alumnos;
- Tienen dificultad en acceder al 'consejo' de los profesores experimentados y tomar decisiones conjuntas por carencia de experiencia, etc.

Con objeto de facilitar la integración del nuevo personal y hacer que su adaptación al nuevo entorno sea más corta y que el profesional llegue al máximo de autonomía en su puesto de trabajo cuanto antes posible, las instituciones crean planes de acogida e integración para los nuevos trabajadores. La acogida tiene como objetivo no dejar al azar la interiorización de valores, cultura y objetivos de la organización y planificar la toma de contacto y el seguimiento de la interacción de la institución con sus nuevos miembros. Aun así, el proceso de acogida facilita, a través de diferentes acciones (presentaciones de las personas, visita a las instalaciones, ubicación de los recursos, documentación, etc.), vencer el temor a aquello desconocido y darse a conocer.

Si bien un plan de acogida responde más a la idea de organizar un conjunto de sesiones para presentar el centro, el personal, la normativa, recursos, las líneas de actuación, etc. y un programa de iniciación a la docencia tienen como objetivo promover el desarrollo profesional del profesor joven, la mayoría de experiencias reúnen en la segunda denominación ambas propuestas. De alguna manera, sirve a los profesores principiantes para situarse rápidamente en un contexto real, en una profesión compleja y de grandes responsabilidades. Lortie (1975) decía respecto a esto que una de las principales características de la profesión docente es la rapidez con que se asumen grandes responsabilidades. La obligación de los programas de iniciación es, pues, establecer las bases de la profesionalidad docente.

Todo programa de iniciación debe contar con un diseño planificado (objetivos, estructura, población a quien va dirigido, etc.), con formadores con experiencia que sepan responder a las preocupaciones de los noveles, diluir las preconcepciones negativas y crear expectativas positivas versus la profesión, con oportunidades de reflexión y discusión sobre la práctica y de participación real para poner en práctica y probar los nuevos aprendizajes con apoyo institucional. Si seguimos las advertencias de Veenman (1988), no se puede pretender que los programas de iniciación resuelvan todos los problemas de los principiantes, pero sí que pueden contribuir a mejorar la actuación en la enseñanza de principiantes que tienen capacidad, incrementar la retención de nuevos profesores prometedores durante los años de iniciación; promover su bienestar personal y profesional, orientándolos en sus puestos de trabajo y desarrollar su autoestima (en González Sanmamed, 1999).

Algunas sugerencias sobre cómo debería ser la formación inicial se han realizado a partir de búsquedas que recogen las sugerencias de los profesores noveles y proponen un modelo que incluye las características siguientes (Feixas, 2000):

- Un plan de acogida y un programa de inducción. El primero ayudaría a ubicar el profesor en el contexto de la institución, el segundo con un programa planificado en función de las etapas de desarrollo de la orientación pedagógica con objeto de dar respuesta a sus necesidades docentes. Este desarrollaría contenidos didácticos,

estrategias de indagación a partir de la práctica y prevención de situaciones de desequilibrio emocional en el ejercicio de la docencia y modelos;

- Una formación organizada a través de un mentoraje que incluyera el apoyo de un profesor experto y un seguimiento abierto a las necesidades emergentes, con observaciones continuas y procesos de revisión sobre la práctica;
- El establecimiento de modelos de autogestión del propio desarrollo profesional, o predisposición al aprendizaje a lo largo de la carrera.

Las ventajas de disponer de una formación de esta envergadura se han ido divulgando a lo largo del trabajo y los sintetizamos de esta manera:

- La posibilidad de compartir con los compañeros noveles y expertos (mentores) sus inquietudes y angustias y ganar en confianza, seguridad y autoestima;
- La posibilidad de aprender a enseñar, a desarrollar actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico (reflexionar sobre la práctica y la calidad docente, introducir cambios y mejorar innovando);
- La mejora de la relación con los alumnos y compañeros de los equipos docentes;
- La evitación de repetir ciertos errores adoptados de los modelos docentes vividos.

## 5. Diseño y desarrollo de la investigación

La investigación que aquí se presenta se ha realizado durante el curso 2007-2008, en el marco de una licencia retribuida de estudios. La preocupación de una de las autoras por la incorporación a la docencia durante el primer año tiene su raíz en la experiencia como formadora de maestros interinos del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, y de la experiencia en investigación sobre la formación del profesorado novel de varias etapas educativas de la otra autora.

En relación a la acogida e incorporación de los maestros principiantes, los principales interrogantes a los que se ha querido dar respuesta son:

- ¿Qué problemas, preocupaciones y dificultades tienen los profesores noveles durante el primer año de incorporación a la docencia en las escuelas de infantil y primaria?
- ¿Cómo son percibidos por los mismos maestros, los tutores y el equipo directivo? ¿Cuál es la opinión de la Inspección? ¿Y de los servicios educativos: el/la psicopedagogo/a; los centros de recursos de profesorado?
- ¿Cuál es el papel de la dirección en la acogida a nuevos maestros? ¿Y el del tutor o paralelo, y el del coordinador/a de ciclo? ¿Cómo dan apoyo a los noveles?
- ¿Disponen los centros de un plan de acogida y seguimiento del profesorado principiante?

Así, el objetivo general de este estudio es conocer las percepciones del profesor novel de su primer año de docencia y de los tutores y equipo directivos sobre el proceso de acogida e incorporación en algunas escuelas públicas catalanas de educación infantil y primaria.

Los objetivos específicos se concretan en:

- Analizar los temas que implican una mayor dificultad de gestión a los maestros principiantes.
- Indagar las necesidades formativas del profesorado novel.
- Identificar la imagen que el profesorado novel tiene sobre el trabajo en la escuela.
- Detectar los puntos débiles y los puntos fuertes de una buena acogida y acompañamiento en el proceso formativo.

La metodología se enmarca dentro del paradigma cualitativo y será predominantemente descriptiva-interpretativa, a partir de los datos derivados del uso fundamental de las entrevistas en profundidad individuales y en grupo a maestros noveles, tutores y miembros de los equipos directivos y de los grupos de discusión realizados con formadores de maestros interinos, y con los mismos interinos del curso de inducción a la docencia promovido por el Departament d’Educació del gobierno catalán.

La muestra está constituida fundamentalmente por profesores noveles en su primer año de ejercicio profesional, la mayoría interinos pero también algún funcionario en prácticas (o maestros que ya han pasado la oposición para ejercer como maestros pero que deben demostrar sus competencias durante el primer año de ejercicio, al no poseer experiencia previa). También se han entrevistado a sus profesores tutores y a los equipos directivos de los cinco centros del estudio. Estos profesionales trabajan escuelas públicas de educación infantil y primaria de la provincia de Barcelona, seleccionadas mediante un muestreo intencional. Se identificaron cinco centros de diferente tipología en relación a tamaño (de una línea, dos líneas, unitaria), ubicación (área metropolitana, zona rural) y tipo de alumnado (clase sociocultural media y baja) y se contactó directamente con el equipo directivo quien accedió a participar en el mismo. La finalidad de dicha muestra es disponer de la máxima variabilidad en las respuestas de los docentes y directivos y considerar las posibles influencias del entorno, tamaño y organización del centro en la percepción de acogida e incorporación.

La selección considera la siguiente tipología: una escuela de agrupamiento rural, una escuela de una línea, dos escuelas de acción especial y una escuela de dos líneas.

|                  | Características                                  | Interinos                 | Tutores                   | Equipo Directivo          |
|------------------|--------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <i>Escuela A</i> | Escuela de agrupamiento rural                    | (2) Entrevista Individual | (2) Entrevista Individual | (2) Entrevista colectiva  |
| <i>Escuela B</i> | Escuela de una línea                             | (1) Entrevista Individual | (1) Entrevista Individual | (2) Entrevista colectiva  |
| <i>Escuela C</i> | Escuela de acción especial o atención preferente | (7) Entrevista colectiva  | (4) Entrevista colectiva  | (1) Entrevista Individual |
| <i>Escuela D</i> | Escuela de acción especial o atención preferente | (6) Entrevista colectiva  | (3) Entrevista colectiva  | 3) Entrevista colectiva   |
| <i>Escuela E</i> | Escuela de dos líneas                            | (5) Entrevista colectiva  | (3) Entrevista colectiva  | 3) Entrevista colectiva   |

**Tabla 1.** Muestra de centros de educación infantil y primaria y colectivos del estudio (realización de entrevistas)



También se realizaron los siguientes grupos de discusión:

|                                                                                                                                                              |                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Curso de formación Interinos.</i><br/>Curso obligatorio para los interinos de primer año en las escuelas publicas. Organizado por el ICE de la UAB</p> | <p>30 participantes<br/>* 2 Grupos de discusión (15 maestros interinos cada uno)<br/>*Valoración anónima del curso</p> |
| <p><i>Formadores del curso de formación para interinos de educación infantil y primaria.</i></p>                                                             | <p>35 formadores<br/>*3 grupos de discusión<br/>*Valoración del curso</p>                                              |

*Tabla 2.* Participantes del curso de formación y formadores del mismo (grupos de discusión)

## 6. Análisis de resultados

Los resultados que se presentan a continuación tienen relación con los problemas del profesor principiante durante el primer año y su percepción de la acogida del centro, y muestran la opiniones recogidas en las entrevistas individuales y grupales con maestros noveles, tutores y directivos, así como de los grupos de discusión con los formadores y participantes del curso de inducción a la docencia.

### 6.1. Del profesorado novel

Los temas sobre los que se han debatido en los grupos de discusión, entrevistas individuales y grupales con los principiantes de los centros, y en los grupos de profesores interinos asistentes al curso de formación tienen relación con:

*La percepción de la acogida por parte de los maestros noveles: puntos fuertes y débiles:* Los profesores opinan que en general existe compañerismo, buena relación entre el profesorado, buen ambiente de trabajo en equipo y cooperación. Consideran muy importante poder compartir con los compañeros las desazones y las ilusiones y poder encontrar y crear momentos de trabajo en común.

Ven esencial que la escuela tenga un plan de acogida organizado con traspaso de información. La realidad de algunas escuelas de la muestra es que hay falta de coordinación y comunicación entre el profesorado tutor y especialista.

Los maestros de las escuelas de atención preferente han sido más críticos con la acogida inicial del equipo directivo durante el primer semestre. Las condiciones de trabajo y la tipología de población estudiantil con necesidades sociales abrumaron inicialmente su dedicación. Por el contrario, se mostraron muy motivados y muy entusiasmados al conseguir crear un gran clima de compañerismo y trabajo, hecho que se trasladó a los resultados del trabajo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las escuelas rurales y de una y dos líneas no mostraron diferencias especiales. Sólo en una ocasión, una maestra se mostró totalmente disconforme con todo lo que acontecía a su alrededor. La interpretación por parte

de la tutora y equipo directivo es que se debía a circunstancias personales y de competencia profesional.

Del focus group entre maestros interinos se desprende al respecto que es necesaria más información al profesorado interino por parte de la administración. *"Tengo la sensación de que las energías no están bien encaminadas, a veces hay poca coordinación y falta de información"* (F-FG1). También existe dificultad de coordinación con el resto de los profesionales.

En una entrevista grupal se destacó la ilusión por trabajar en una escuela abierta donde se escuchan las nuevas propuestas y se trabaja para llevarlas a término. Los maestros también han visto como la falta de experiencia hace que muchas veces su opinión no cuente. También perciben la falta de confianza y se sienten evaluados constantemente sólo por el hecho de ser "noveles". Finalmente, existe y se valora la proximidad y afectividad profesorado-alumnado.

*La resolución de conflictos es uno de los temas clave en la formación de maestros noveles. En los dos focus group realizados con los participantes, se coincide en que faltan recursos para solucionar determinados conflictos. Los principiantes se encuentran con la principal dificultad de como conseguir la atención de los alumnos problemáticos para que no interrumpen la dinámica de las clases y que es difícil de controlar la agresividad entre el alumnado (peleas, insultos...). Al parecer, "carecen de estrategias y apoyos para trabajar con alumnos con necesidades especiales"* (F-FG1). También ven que al profesor novel le falta disciplina y carece de autoridad.

*Sobre su condición de maestro, sobre el ser y hacer de maestro, les cuesta gestionar el dinamismo y los nuevos retos que supone entrar cada día en las aulas y saber del cierto si esta haciendo bien el trabajo. Perciben una necesidad de formación permanente y constante. Se ven constantemente necesitados de experiencia por lo que a su parecer denotan inseguridad, carencia de recursos, de conocimientos, de pensar que se puede hacer mejor. Por otro lado les satisface la relación afectiva con los alumnos, el entusiasmo, la espontaneidad y las ganas de aprender de los niños. "Me agrada esta profesión porque es un trabajo dinámico, diverso, agradecido, gratificante, innovador y creativo"* (EA M3), por la ilusión que manifiestan los niños ante la tarea educativa, la respuesta del alumnado ante el trabajo en el aula y sobre todo las muestras de afecto. Ello les lleva a pensar que pueden llegar a ser buenos profesionales. También les convence la estabilidad laboral, la satisfacción que supone la evolución positiva de los alumnos y la oportunidad de aprender y disfrutar a la vez.

*La atención a la diversidad de alumnos con niveles de aprendizaje muy diferentes es uno de los aspectos que más les preocupan, tal como evidencian los resultados de los focus group. Se trata de un tema recurrente: se preguntan como integrar al alumnado con dificultades. En palabras de un maestro "me agrada gestionar la dedicación del tiempo a trabajar con un alumno que presenta algún problema en la evolución del aprendizaje, pensar en qué necesidades tiene, buscar diferentes recursos y pese a que sea poco a poco, vas viendo un resultado positivo"* (M-FG2). En general, los principiantes de cualquier etapa educativa coinciden en estar más preocupados por dar unos contenidos establecidos que no para atender las necesidades de los alumnos y la forma de actuar con ellos.

Sobre *la gestión del aula* manifiestan preocupaciones por la organización para programar, preparar actividades, priorizar contenidos y competencias básicas. Por no encontrar el suficiente tiempo para crear material, para conocer nuevas u otras maneras de trabajar y para el trabajo personal. Ven que es difícil gestionarla cuando hay demasiado

alumnado por aula; tienen la sensación de que no están transmitiendo demasiado bien los aprendizajes. *"Pienso que hay aprendizajes muy repetitivos que pueden desmotivar a los niños"* (EC M1). Al respecto, los retos que se han observado en los focus-group, en relación a la gestión del aula son:

- llegar a los objetivos marcados, o no conseguir aquello que la escuela, los compañeros, las familias y los alumnos piden de ellos.
- observar el progreso del alumnado día a día, ello produce una mutua satisfacción profesorado-alumnado hacia el aprendizaje.
- implicar el alumnado en las actividades.
- llegar cada día y ver que los niños y niñas vienen contentos a clase y a veces motivados.
- buscar recursos y diferentes metodologías para que los alumnos aprendan de manera efectiva y lúdica.

El tópico *relación familia-escuela* también aparece reiteradamente en las entrevistas individuales y grupales entre profesores noveles. Consideran que la figura del profesor ha perdido respeto y desautorización por parte de las familias y en consecuencia por parte del alumnado. También que existe una incoherencia entre los valores familiares y los que se transmiten en la escuela.

## 6.2. Del profesor tutor

Los temas más recurrentes sobre los que se han debatido con los profesionales que tienen la función de mentor o tutor en las entrevistas individuales están relacionados con la motivación y actitud de los profesores noveles. Consideran fundamental que *"los maestros noveles tengan una actitud receptiva y ganas de realizar su trabajo"* (EB T4); esta actitud abierta les permite percibir su trabajo de una manera más positiva y satisfactoria. También les preocupa que *"sean capaces de comprender el contexto de la escuela y sobre todo de reaccionar buscando ayuda, información, recursos, dando respuestas a sus necesidades"* (ED T6); hace referencia a la autonomía para la resolución de problemas surgidos de la práctica diaria, la iniciativa, la empatía y capacidad para situarse en un contexto y cultura escolar determinada, respetándola a la vez que incentivándola.

En último lugar, a los tutores les preocupa la falta de tiempo y reconocimiento formal de su dedicación a la formación de los nuevos maestros. *"Me gustaría que hubiera un tiempo organizado formalmente para realizar reuniones y puedan ejercer las funciones que nos corresponde como tutor"* (EE T1). *"El plan de acogida y recepción debería considerar específicamente el rol del tutor, su dedicación, reconocimiento e incluso formación. No estamos inicialmente formados para asesorar, observar y debatir sobre la práctica docente de otros compañeros"* (EB T1).

## 6.3. Del equipo directivo

En las entrevistas individuales con algún miembro la dirección o algunas grupales con todo el equipo, los resultados coinciden en que desde la gestión se espera que los profesores

noveles tengan: predisposición para colaborar, ganas de trabajar como maestro, ilusión para superarse, receptividad a la opinión y a la crítica y actitud abierta y dialogante.

Otros tópicos de interés están relacionados con la organización de la acogida y adscripción de noveles a grupos. Algunos equipos directivos no adscriben tutoría a los noveles, sino que tienen funciones de refuerzo, dependiendo de las necesidades del centro y del número de profesores nuevos que se integren. La elección de los profesores tutores se hace en función de su experiencia profesional y por el conocimiento y arraigo del centro, prefieren que sean cercanos y capaces de conectar con los noveles y sepan transmitir la línea de escuela y los proyectos de innovación que se están realizando.

Hay diferencias en las escuelas donde han entrado pocos profesores noveles de las que ha habido una entrada considerable. En este último caso se tiene la sensación de tener que empezar de nuevo temas que ya se habían trabajado con mucho esfuerzo, de no poder cerrarlos y tenerlos que volver a reiniciar cada curso. Se concide en que los que llegan nuevos que no han vivido la misma historia y por tanto el significado de la cultura del centro no esta compartido y se sitúan en una posición externa.

En último lugar, tanto noveles, tutores como formadores consideran que tener que evaluar a los interinos de primer año y hacer informes para las personas que quieren presentarse a las oposiciones está ayudando a las personas y al centro puesto que está generando un ambiente y una cultura de compartir y reflexionar sobre el proceso de acogida y la propia práctica docente, teniendo un contacto directo con la formación inicial que tiene el profesorado novel, para saber que quieren y como funcionan las nuevas generaciones, estableciendo puentes y creciendo juntos.

## 7. Conclusiones

En esta investigación hemos realizado un análisis de la realidad de los maestros noveles durante su primer año de docencia en una selección de escuelas de educación infantil y primaria de Catalunya. El estudio ha querido reflejar por un lado, la existencia de un sentimiento compartido (entre los mismos maestros, directivos y formadores) sobre la importancia de cuidar la incorporación y la acogida de los profesores recién egresados de la universidad, idea que viene ampliamente presentada en la literatura actual. En segundo lugar, también permite identificar tópicos y situaciones denotativas de los problemas que la escuela tiene para impulsar algunos procesos innovadores en el ámbito de la formación y, en particular, de la inducción a la docencia.

No se puede pretender que los programas de iniciación resuelvan todos los problemas de los principiantes, pero sí que puedan contribuir a mejorar la actuación docente de principiantes que tienen capacidad; incrementar la retención de nuevos profesores prometedores durante los años de iniciación; promover su bienestar personal y profesional, orientándolos en sus puestos de trabajo y desarrollar su autoestima.

Coinciden la literatura y las percepciones de los participantes en esta investigación que la satisfacción en la carrera docente es uno de los principales generadores de ilusión. Analizada con relación a la retención de los profesores noveles en la profesión, depende de los siguientes factores:

- La satisfacción de las necesidades psicológicas de los profesores o el ofrecimiento de apoyo emocional y personal es de suma importancia durante el primer año. El apoyo personal de tipo emocional que pueden ofrecer mentores, expertos u otros

profesionales de la institución es muy importante para una buena integración y socialización al nuevo contexto escolar. Independientemente de la preparación técnica, si a los docentes les falta seguridad personal, confianza en sí mismos, o tienen la sensación de no tener control sobre ellos mismos o sobre el entorno, es poco probable su éxito como enseñantes.

- La calidad y tipo de educación recibida. La preparación en la universidad, los modelos docentes y las experiencias vividas durante los estudios tienen relación directa con el interés en continuar una carrera docente. La elección de una carrera de enseñanza se realiza en función de varios indicadores (pasión por la docencia, los niños, la música, educación física o inglés...) de tipo interno o externo (familia, opciones laborales, etc.). Los modelos recibidos nos dan una pista de hacia donde queremos ir y qué queremos evitar.
- El compromiso inicial de los profesores noveles hacia la enseñanza. Las primeras actitudes y experiencias laborales y las circunstancias donde se desarrollan pueden ser referentes para entender sus futuras decisiones. El acompañamiento y los planes de acogida de los centros docentes tienen un papel fundamental en la integración y socialización de los profesores noveles. Las actitudes de apoyo deben ir acompañadas de las actitudes de predisposición a la tarea en cualquier contexto por parte de los principiantes.
- Los programas de desarrollo profesional disponibles, abarcan desde las primeras experiencias docentes, como responsable de un grupo de alumnos, sustituciones, hasta el tipo de formación que se desarrolla en el centro. Los profesores perciben grandes diferencias entre la idea preconcebida de lo que es enseñar y lo que realmente acontece. Los programas de inducción, como lo celebran los formadores, ayudan a situar y resolver cuestiones dudosas en relación a la práctica docente, como por ejemplo la atención a la diversidad o la relación con las familias.
- La integración profesional y social en la docencia. La calidad de vida profesional de los principiantes puede tener un impacto a largo plazo en su desarrollo profesional. La calidad de vida profesional puede verse mediada por la calidad del clima y el tipo de cultura de la institución promovidos por la dirección. En este sentido, aunque existe poca evidencia de una relación directa entre el comportamiento de la dirección y el abandono de los profesores, el papel de la dirección en la retención de los profesores es importante. Para Gold (1997) el potencial de la contribución de la dirección en lograr una mejora de las condiciones donde se dan las primeras experiencias docentes es incuestionable.

Algunas resistencias, problemáticas y observaciones sobre el proceso realizado quedan recogidas a continuación:

- La mejora de la acogida es vivida como necesaria, no como problemática. El plan de acogida debe tener en cuenta las necesidades, expectativas y percepciones de los maestros destinatarios.
- La falta de mecanismos reales de compensación de los tutores puede implicar únicamente a los profesores dispuestos a la colaboración, no necesariamente todos los expertos. Cabría pensar, asimismo, en incentivos de promoción personal (económica, académica,..) y también institucional (soporte administrativo, apoyo a los procesos de innovación,..)

- La necesidad de desarrollar espacios de reflexión entre iguales que ayuden a sensibilizar, que hagan posible una comunicación de calidad. Buscar estrategias de inducción a la docencia, como por ejemplo, mentoraje, aprendizaje entre iguales, clases compartidas, observaciones de aula.
- La necesidad de contar con agentes externos (servicios educativos, inspectores, formadores con experiencia) que sistematicen procesos como el de evaluación de la función docente y fomenten la reflexión, además de suponer un aporte indirecto de recursos. Debe considerarse la ayuda de estos expertos en el proceso de acogida.
- Muchas de las posibilidades reales y positivas de un proceso de acogida planificado dependen del nivel de accesibilidad y ganas de integrarse que tengan los maestros noveles. Resulta también determinante el bienestar psicológico y la profesionalidad del principiante, así como la empatía y una concepción positiva de su función.
- Evitar en la medida de lo posible la entrada masiva de profesores noveles para garantizar su integración y la continuidad de los proyectos de las escuelas.

En síntesis, del resultado de esta investigación se hacen unas propuestas de mejora relacionadas con la organización de la inducción y que tienen que ver con crear en las escuelas programas para la inducción a la docencia con un plan de acogida estructurado y consensuado, donde se dé respuesta a necesidades recurrentes del profesorado novel durante todo el curso, en el marco de la propia gestión de los equipos del centro (inclusión en equipos de ciclo, comisiones, departamentos, etc.) y en espacios reservados para la reflexión y mejora docente con tutores. Este plan de acogida debe considerar las competencias de los noveles deseables y en función del proyecto educativo de centro, y el rol del equipo directivo y los tutores en su formación inicial. La integración de estos nuevos profesionales debe realizarse sin que la organización de la escuela se vea afectada para poder seguir con los proyectos y la innovación.

En todo centro, la entrada de profesores nuevos con diferentes concepciones y prácticas sobre la función docente puede ser como un impedimento para lograr mayores cuotas de coordinación y eficiencia; o puede suponer una oportunidad para abrir debate entorno a la coherencia entre las creencias o intenciones y la puesta en escena. El profesorado novel debe beneficiarse de este debate interno donde emerjan y se consoliden creencias y prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje.

### Referencias bibliográficas

- Aloguín, A. & Rodríguez, I. (2008)(en prensa). La incorporació i acollida dels professors novells a la docència. *Fòrum: Forum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya*.
- Barnes, C. (1992). Developing teachers: "When the student is ready...". The developmental "waves" of teachers as learners. ED 354 020.
- Barnes, J. (1987). Teaching experience. A Dunkin, M.J. *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Pergamon. New York.
- Burden, P.R. (1997). Teacher development. A Houston, W.R., Haberman, M. and Sikula, J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. Macmillan. New York.
- Burden, P.R. (1982). Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages. ED 218 267.

- Chapman, D.W. & Green, M.S. (1986). Teacher retention: a further examination. *A Journal of Educational Research*, 273-279.
- Feixas, M. (2000). Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona. *A I Congreso Internacional de Docencia Universitaria*. 26-28 Juny 2000. UPC-UB-UAB. Barcelona. 26-28 Junio 2000.
- Gold, Y. (1997). Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. *Handbook of Research on Teacher Education*. McMillan. New York.
- González Sanmamed, M. (1999). La formación del profesorado novel. En Ferreres, V. y Imbernón, F. (Edit.). *Formalización y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Huling-Austin, L.L. (1990). Mentoring is squishy business. A Bey, T. & Thomas Holmes, C. (1990). *Mentoring. Developing successful new teachers*. Association of Teacher Educators. Reston. Virginia.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó. 3a. edición.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*. 18, 315-328.
- Lortie, D.C. (1975). *School teacher. A sociological study*. The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. & Mayor, C. (1999). Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En Hornilla, T. (Coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Universidad del País Vasco.
- Marcelo, C.; Mignorance, P. & Mayor, C. & (1991). *Aprender a enseñar en la universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Kronos.
- Schlechty, P.C. & Vance, V.S. (1983). Recruitment, selection and retention: the shape of the teaching force. *A Elementary School Journal*, 469-487.
- Unruh, D. (1989). *Teaching tips for TAs. A sourcebook of suggestions and guidelines for teaching assistants*. University of California. Los Angeles..