

I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia

Sevilla, 25-27 de junio de 2008

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla



Dr. Fabián Luis Triolo

Dra. Marcela Zeballos

“LOS DIRECTORES QUE ACOMPAÑAN Y APOYAN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES”

RESUMEN:

El presente trabajo surge de las conclusiones arribadas en la Tesis doctoral, titulada “Problemáticas y creencias de los profesores principiantes en contextos de pobreza, en el primer cordón urbano, Provincia de Buenos Aires, República Argentina”, y de la aplicación del Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Escuela de Educación Técnica N° 1 de San Antonio de Areco, Provincia de Buenos Aires, en el 2007.

A partir de estos trabajos una de las temáticas que aparece con gran frecuencia es ¿qué características deberían poseer los directores y las escuelas para apoyar y acompañar el desarrollo profesional de los profesores principiantes?

En las escuelas se deberían llevar adelante programas de acompañamiento a profesores principiantes promoviendo la reflexión, la indagación y el desarrollo del pensamiento crítico. Para que esto sea posible es necesario que en primer lugar, se redefinan ciertos roles, en esta situación el rol del director es fundamental; y en segundo, se creen espacios propicios para la reflexión y la colaboración.

Desde esta perspectiva será posible establecer el ambiente propicio y un liderazgo capaz de gestionar una cultura colaborativa y un clima adecuado para el desarrollo y el acompañamiento a profesores principiantes.

1. Presentación

El presente trabajo surge de las conclusiones arribadas en la Tesis doctoral, titulada “Problemáticas y creencias de los profesores principiantes en contextos de pobreza, en el primer cordón urbano, Provincia de Buenos Aires, República Argentina”, dirigida por el Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado, Universidad de Málaga, 2006 y de la aplicación del Programa de acompañamiento a profesores principiantes en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, en el 2007.

A partir de estos trabajos una de las temáticas que aparece con gran frecuencia es ¿qué características deberían poseer los directores y las escuelas para apoyar y acompañar el desarrollo profesional de los profesores principiantes?

En las escuelas se deberían llevar adelante programas de acompañamiento a profesores principiantes promoviendo la reflexión, la indagación y el desarrollo del pensamiento crítico. Para que esto sea posible es necesario que:

- Se redefinan ciertos roles, que implica que todos los miembros de la escuela se impliquen en el programa de acompañamiento. En esta situación el rol del director es fundamental.
- Se creen espacios propicios para la reflexión y la colaboración como dos principios básicos para poder acompañar a los profesores principiantes.

Desde esta perspectiva será posible establecer el ambiente propicio y un liderazgo capaz de gestionar una cultura colaborativa y un clima adecuado para el desarrollo y el acompañamiento a profesores principiantes

2. Justificación del trabajo

Hoyle (1974) nos indica, desde hace algún tiempo, que el director tiene la autoridad necesaria para introducir innovaciones en la institución educativa, para abordarla como un todo y de esta manera identificar las necesidades de sus profesores. Además, el director no sólo es capaz de iniciar la innovación, sino que puede convertirse en el soporte necesario para llevar a cabo un programa de acompañamiento. Aunque el grado de la naturaleza de una innovación depende generalmente de él, está limitado también por otras condiciones, tales como la calidad del profesorado, la compatibilidad entre el desarrollo personal y organizacional, por los materiales, los tiempos, los canales de comunicación y los recursos. Ello implica, pues necesariamente la creación de un clima organizacional para llevar a cabo el programa de acompañamiento.

La investigación llevada a cabo en el 2006, sobre las problemáticas y creencias de los profesores principiantes en contexto de pobreza, en la Provincia de Buenos Aires, no indicó que no existen en las escuelas secundarias programas de acompañamiento ya que los directores manifiestan ciertos problemas que atraviesan su gestión: falta de tiempo, sobrecarga de tareas, falta de recursos, conflictos, desconocimiento de cómo tratar las necesidades de los profesores principiantes, no existen espacios institucionales para la reflexión, resistencias al cambio, individualismo, ausencia de estrategias para interpretar los factores institucionales y contextuales que generan conflictos.

Durante la aplicación del Programa de Acompañamiento a Profesores Principiantes en la escuela Escuela de Educación Técnica N° 1 de San Antonio de Areco, Provincia de Buenos Aires, pudimos concluir acerca de la tarea del director, que éste se involucró en el programa de una manera importante. El elemento que confirma esta enunciación fue el hecho de haber convocado a quienes diseñaron el programa, luego de detectar el problema de encontrarse con una importante cantidad de profesores principiante al hacerse cargo de la dirección de la escuela. Es importante informar que era la primera vez que ejercía ese cargo. Esto significa una apertura a la participación en la toma de decisiones y en la gestión propiamente dicha de aquellos recursos humanos capacitados con que cuenta la institución. Es una manera de generar liderazgos entre aquellos profesores que se preocuparon

por su formación continua y que de manera estratégica se vuelca para la mejora institucional.

Más allá de las intenciones del director de sostener el programa, fueron apareciendo algunas cuestiones de su tarea que dificultaron su desarrollo. Por ejemplo, el desborde de tareas que un director tiene en las escuelas argentinas. Muchas actividades que fueron programadas contando con su presencia se realizaron sin ella. La actividad cotidiana en una escuela, supone el ejercicio de la delegación. Quizás por su falta de experiencia en el cargo, no hizo participar a sus vice-directores, como sí lo hizo con otros profesores para el desarrollo del programa.

Para finalizar, la escuela es el lugar de trabajo en donde los profesores principiantes adquieren valores y la cultura adoptada por la institución educativa. Este proceso está atravesado por la formas de enseñanza que han recibido cuando eran estudiantes, por el contacto con sus compañeros y por las experiencias personales que hayan vivido. Será importante el posicionamiento que tome la escuela ante proceso de socialización laboral. Para que se produzca el desarrollo profesional, los profesores deberán ser estimulados a que reflexionen, tomen decisiones y tomen conciencia del por qué enseñan de determinada manera y las teorías que utiliza. Para que esto suceda será necesario determinadas características del director para crear un espacio en donde se diseñen, gestionen y evalúen propuestas formativas de acompañamiento y apoyo a profesores principiantes.

3. Objetivos del trabajo

- Conocer qué características debería reunir el director de una institución educativa para llevar a cabo programas de acompañamiento a profesores principiantes
- Comprender las características de un liderazgo basado en la búsqueda de un sentido colaborativo
- Establecer las condiciones básicas que debería poseer una escuela para llevar a cabo un programa de acompañamiento

4. Marco Teórico

La gestión eficaz

Fullan (1985) destaca ocho tareas básicas que han de realizar las personas responsables de gestionar proyectos dentro de una escuela:

- A) Desarrollar un plan
- B) Clarificar y especificar el papel del personal
- C) Seleccionar innovaciones
- D) Reforzar el desarrollo profesional
- E) Asegurar la recogida y el uso de la información
- F) Elaborar el plan de continuación y ampliación del proyecto
- G) Desarrollar la capacidad de revisión para cambios sucesivos

En esta misma dirección habría que considerar otras tantas aportaciones sobre la gestión del cambio (Everad y Morris, 1985) profundizando en la línea de construir un clima de apoyo, crear un sistema de formación, establecer una organización adecuada, hacer el cambio familiar, disponer de recursos, etc.

Fullan (1989) realiza una síntesis en torno a tres tareas claves de la gestión del cambio dentro de las instituciones. Estas serían:

- Planificación del desarrollo profesional en relación con los proyectos específicos de la escuela
- El desarrollo, el papel y las funciones del director como líder de la enseñanza
- Establecimiento de nuevos valores compartidos y normas facilitadoras de la acción colectiva.

Prácticamente coincidente con lo anterior, Quintero y Barrueco (1993), subrayan la gestión en la línea de: a) creación de una cultura y clima escolar; b) gestión participativa de la escuela y c) el desarrollo y perfeccionamiento del

profesorado. Estos autores ponen énfasis en la gestión participativa, defendiendo la “la necesidad de crear estructuras organizacionales de comunicación profesional que faciliten y potencien los procesos de comunicación profesional que faciliten y potencien los procesos de comunicación no distorsionados, la reflexión crítica y un clima diáfano orientado a la deliberación, discusión, confrontación de perspectivas y solución de problemas”. Hacen hincapié en el grado de autonomía de la escuela y una descentralización de las funciones.

Gairín (1997), desde la óptica de la organización que aprende, incluyendo toda una serie de condiciones para el cambio, hace énfasis en el sistema relacional como el más afectado dentro de este planteamiento, destacando el cambio en las concepciones, conocimiento y destrezas, junto con actitudes abiertas a la innovación. La gestión, en este sentido, conllevaría:

- Analizar y mejorar los procesos de comunicación
- Promover procesos colaborativos que permitan implicar a las personas y aprovechar diversas capacidades individuales
- Posibilitar y favorecer la implicación del recurso humano, generando un compromiso con los objetivos, estructuras y tareas del proyecto
- Proporcionar motivación intrínseca y el reconocimiento de las personas implicadas en el proyecto
- Generalizar el sentimiento que todas las personas son tenidas en cuenta y consideradas como miembros útiles del proyecto

Problemáticas y creencias de los profesores principiantes

Los profesores y las profesoras se insertan en las comunidades educativas con creencias muy arraigadas fruto de su paso por las instituciones de formación inicial. Estas creencias se fundamentan en una perspectiva pedagógica y didáctica, es decir, eminentemente técnica. El problema no es éste, sino que la práctica educativa real no se nutre sólo de este aspecto, ya que entran en juego diversas variables como las políticas, las organizacionales y las contextuales. (Zeballos, 2006)

Esta realidad provoca un golpe de toma de conciencia cuando se enfrentan las diferentes lógicas a la hora de la intervención docente: la que traen los recién egresados de los profesorados y la que se encuentran en plena actividad; logrando, y esta es la significancia esencial, un sustancial desequilibrio de las creencias, fruto de las problemáticas halladas en la práctica cotidiana.(Zeballos, 2006)

Esta realidad provoca un golpe en la toma de conciencia cuando se enfrentan las diferentes lógicas a la hora de la intervención docente: la que traen los recién egresados de los institutos de formación docente y las que encuentran a la hora de la actividad; logrando, y esta es la significancia esencial, un sustancial desequilibrio de las creencias, fruto de las problemáticas halladas en la práctica cotidiana. Indudablemente el golpe que provoca el encuentro con la realidad es muy duro.

En tanto no se generen espacios de encuentro para escuchar y reflexionar sobre las creencias de los profesores principiantes, éstas operarán desde lo implícito. Hacer conscientes las creencias permite enriquecer las intervenciones que se realiza. En esto radica la toma de consciencia, es decir la oportunidad de pasar de una decisión tomada mecánicamente a una decisión sostenida en la indagación y de esta manera la toma de conciencia ayudará a una práctica consciente en la decisión de cómo y por qué se enseña de determinada manera. Es importante advertir que la socialización laboral enriquece las creencias, por lo tanto, será necesario instalar la cultura del cuestionamiento. (Zeballos, 2006)

Programa de acompañamiento a profesores principiantes

La formación de los profesores en ejercicio ha sido el tipo de formación más investigada, como se puede observar en la revisión de la literatura realizada sobre la formación: inicial, inducción y en ejercicio. Esta relevancia sobre el desarrollo profesional viene determinada por las demandas tecnológicas y sociales y los cambios en la población escolar que hacen que los profesores necesiten un desarrollo profesional constante.

Los Programas de Acompañamiento deberían escuchar las voces de los profesores principiantes, basarse en investigaciones sobre la temática y deberían tener en cuenta que el desarrollo profesional abarca el campo profesional, personal y social. (Zeballos, 2006)

Muchas veces en los programas educativos en general y en los de acompañamiento a profesores principiantes en particular aparecen diseños sostenidos solamente en supuestos de quienes los construyen. Y estos supuestos muchas veces están arraigados en creencias erróneas, que no superaron la etapa de la confirmación en el terreno, que en definitiva es investigar. (Triolo, 2007)

Será necesario modificar el concepto de desarrollo profesional y a partir de este cambio generar políticas educativas de calidad. El desarrollo profesional tiene que ver con procesos de mejora, en las actitudes, en el análisis de las creencias con respecto al aprendizaje y a la enseñanza, en el conocimiento y en las habilidades de los profesores principiantes. Desde una concepción más amplia sería un proceso de desarrollo personal, profesional y organizacional.

5. Análisis del rol directivo atento al acompañamiento a profesores principiantes

a. Conocimiento claro de la realidad contextual en todas sus dimensiones

Debido a la inexistencia de incentivos que las políticas educativas de la República Argentina, y en particular la Provincia de Buenos Aires, brindan a la realización de la actividad docente en zonas de marginación, éstas se llevan a cabo en su gran mayoría por profesores principiantes, que en la primera oportunidad que aparece solicitan a las autoridades su desplazamiento a lugares de menores riesgos. Es decir, que respecto a las características socio-económico-culturales en la que la mayoría de estos profesionales noveles se desarrolla, no pareciera que existiera mayor diferenciación. Pero la anterior no es una afirmación del todo verdadera: la marginación se muestra de mil rostros posibles y cada uno de ellos

presenta características particulares que deberán ser tenidas en cuenta para desarrollar una tarea más o menos exitosa.

La crisis económica que vivió el país entre 1998 y el 2002, y que tuvo su pico de mayor furor en el 2001, generó importantes y diferentes desajustes que tuvieron que ver con la manera en que las diversas zonas fueran afectadas, diferentes índices: de desocupación, de precarización laboral, de migraciones de diferentes culturas, de delitos, de enfermedades, de adicciones, etc. le brinda, como se dijo en un principio, las miles de caras distintas a una realidad contextual.

Desde esta realidad, la acción educativa no puede presentarse desentendida de un contexto que va requerir de ella, como uno de los soportes para la búsqueda de la emergencia social; y el primer eslabón para ese conocimiento real, ineludiblemente pasa por el director.

Si la tarea de la dirección es la de crear espacios de encuentro para el conocimiento de la realidad y el compromiso con ella para que desde allí se generen aprendizajes significativos, esa convocatoria sólo hace anclaje si se tienen en cuenta las necesidades, los objetivos, los intereses y los sueños de los convocados: la comunidad educativa.

El profesor principiante, al encontrarse con un director atento a esos conocimientos y comprometidos con ellos, irá incorporando esos escenarios a su tarea cotidiana y transformará esas realidades en instrumentos y estrategias para su logro educativo, en lugar de jugarles éstas, como contratiempos para el aprendizaje.

b. Conocimiento de la problemática de la formación docente

Cuando se habla de conocer la problemática de la formación docente inicial, se hace referencia a aquellos elementos constitutivos de la estructura formadora, más que los aspectos puntuales o propios de cada tipo de profesorado. Es decir: las normativas que sustentan y dan origen al sistema formador, sus objetivos, la estructura de las carreras, la formación didáctica-pedagógica recibida, su relación con la disciplina particular, las problemáticas que encuentra hoy la formación docente en la Argentina.

Los motivos por los que nos parece importante estos conocimientos que debería adquirir el director que acompaña a profesores principiantes, se fundan en la visión amplia y profunda de los problemas que traerá consigo el novel profesor fruto de una formación inicial determinada, que se complejizan aún más con las propias de la organización receptora.

Se tornaría imposible el hallazgo de directores con conocimientos específicos de todas las materias que se dictan en el nivel secundario, pero existen problemáticas comunes entre los profesores recién egresados de los institutos de formación docente, que son propias de la estructura formadora, y son estas dificultades las que el director debe tener ya en conocimiento.

El director debería comprender que la escuela no es sólo un lugar de trabajo, sino que también es un ámbito de formación donde los profesores principiantes adquirirán herramientas para afrontar sus prácticas cotidianas en contextos emergentes. La formación del profesor principiante no termina en los institutos de formación docente, ésta continúa en las escuelas en las que se insertan, por lo que el director con conocimientos sobre la formación docente, colabora en la continuidad de dicha formación.

c. Conocimiento de los factores generales y contextuales generadores de conflictos dentro del aula y fuera de ella

La naturaleza conflictiva de las escuelas “se explica por el emplazamiento de los centros, derivado de su condición institucional, en el seno de la macropolítica escolar, delimitada por las relaciones existentes entre el Estado, la Administración y la sociedad civil; a la vez que (de) su dimensión micropolítica, determinada por las relaciones, por igual peculiares, entre profesores, currículum y estructuras organizativas” (Beltrán, F. 1991: 225).

Así, el conflicto en la escuela se origina:

- Por ser organización: “el conflicto estará siempre presente en las organizaciones” (Morgan, G. 1990: 141).
- Por ser escuelas: “las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad en general” (Fernández Enguita, M. 1992: 54).

Existen diversas y contrapuestas visiones a cerca de las causas de los conflictos. El poder, la autoestima, las necesidades humanas y las diferentes percepciones son los distintos elementos que las diferentes posturas admiten que provocan conflicto.

Rodríguez Jares, X. (1992) ubica la conflictividad, como ya se señaló, en la dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo y los procesos micropolíticos generados en el interior de la organización escolar. Por ello, propone encuadrar el origen de los conflictos en las instituciones educativas, categorizándolos en cuatro tipos profundamente interactuantes:

Causas de los conflictos en la institución escolar:

1. Ideológico-científicas:

- Opciones pedagógicas diferentes.
- Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes.
- Opciones organizativas diferentes.
- Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.

2. Relacionadas con el poder:

- Control de la organización.
- Promoción profesional.
- Acceso a los recursos.
- Toma de decisiones.

3. Relacionadas con la estructura:

- Ambigüedad de metas y funciones.
- “Celularismo”.
- Debilidad organizativa.
- Contextos y variables organizativas.

4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal:

- Estima propia / afirmación.
- Seguridad.
- Insatisfacción laboral.
- Comunicación deficiente y/o desigual.

d. Capacidad de delegar las actividades en función de crear un espacio formal y sistemático para el acompañamiento de los profesores principiantes

La delegación de actividades, como proceso de gestión, está directamente relacionada con la capacidad de construir una estructura de conducción capaz de verse como una tarea de equipo. Respecto a esta perspectiva, existe literatura abundante en las bibliotecas de las ciencias de la administración, y todas ellas presentan como un común denominador la necesidad de atender eficazmente a una organización incorporada a un mundo de requerimientos complejos, sin importar el ámbito en que esté incorporada dicha organización.

Las organizaciones educativas, no escapan a esta realidad, aunque se encuentran en su gran mayoría sometidas a estructuras predeterminadas por las normativas propias de las jurisdicciones a la que pertenecen.

Es por ello que entramos en la órbita de las autonomías de las organizaciones educativas. Respecto de este tema, Gairín, J. (1996), nos presenta una interesante categorización que utiliza a la autonomía institucional como variable de clasificación. La incorporación al proyecto institucional de la contextualización de todo texto jurisdiccional, implica la capacidad de tamizar las prescripciones a las necesidades de la escuela.

Si por determinación de un diagnóstico, se establece la presencia de una cantidad importante de profesores principiantes que suponga un programa de acompañamiento a éstos, este programa deberá contar con una estructura que lo atienda, y el director deberá hacer uso de los espacios de autonomía que la normativa le provea para esta construcción.

Esta estructura, no deberá ser coordinada necesariamente por el director, pero sí por algún miembro del equipo que sea designado. Entonces, aunque no necesariamente coordine, sí deberá contar con su presencia en la estructura de acompañamiento, pues ella es determinante para algunas cuestiones que el programa establece.

Ese compromiso de presencia del director en las actividades así programadas, debe ser respetado firmemente para la seriedad y relevancia del programa. Su presencia, salvo por situaciones de gravedad, no puede ser sustituida. Hace, como se mencionó anteriormente, a la importancia que se le da al programa.

e. Liderazgo transformacional para involucrar el compromiso de la comunidad en el acompañamiento a los profesores principiantes

Esta capacidad del director es clave para el éxito del programa. El proceso de liderazgo es un proceso de influencia hacia sus seguidores y no se establece por dar órdenes que deben ser cumplidas. Liderar es hacer que el otro quiera hacer lo que el líder quiera y no pasa solamente por una cuestión de escala jerárquica.

Este liderazgo que se propone genera compromiso, pues está atento a las necesidades de los seguidores. Supone la capacidad de construir una visión compartida hacia donde caminar juntos. Crea espacios en donde la comunidad se encuentra para percibir a la escuela como un ámbito propio, al cual anuda su propio destino.

Para la conformación de un programa de acompañamiento a profesores principiantes es necesaria la participación de todos los miembros de la comunidad. Esto se logra a partir del convencimiento de éstos de la conveniencia de lograr mejores desarrollos profesionales en los docentes noveles.

Este convencimiento no es, como nada en educación, fruto de la orden de un director, sino de la capacidad de éste de mostrar las ventajas del programa.

A partir de una actitud de compromiso, cada miembro de la comunidad deberá tener un espacio claro y real en la puesta en marcha del programa, todos se deberán sentir partícipes de la actividad y elementos definitorios para el logro de los objetivos fijados. Cada uno desarrollará su tarea con la convicción de ser parte importante del programa.

f. Habilidad para captar otro tipo de valores, habilidades e inteligencias que no sean las meramente pedagógico-didáctico-científico

El desafío que enfrentan hoy los directivos de todas las organizaciones, y las educativas en particular, es la eficaz utilización de los recursos humanos con que cuenta la institución. La creencia de que por sólo ordenarlo, el director logra el cumplimiento de lo establecido, una perspectiva anclada en la visión eficientista de la organización, fue desestimada desde hace ya muchos años, aunque en el ámbito educativo, muchos no se hayan enterado. Cada miembro de una escuela se

incorpora a ella con una carga de deseos, frustraciones, creencias y conocimientos que superan los propiamente educativos y científicos, y aparecen conciente o inconcientemente en el actuar cotidiano en la organización.

Los sistemas y/o las estructuras deberán estar en función del recurso humano disponible en la institución, por lo tanto el director debe conocer lo más profundamente posible a las personas que debe conducir. En especial a los profesores principiantes que serán los sujetos del programa de acompañamiento.

Acompañar, del latín “Cum pane”, compartir el pan, sugiere caminar con alguien, establecer una relación de presencia en diálogo fraterno y encuentro personal. Este acompañamiento para que se logre como tal, requiere un conocimiento profundo de quien será acompañado: sus historias, sus deseos, sus objetivos, sus tristezas.

El director, desde una actitud de liderazgo abierto y participativo, deberá construir un espacio de encuentro personal con el profesor principiante, en el que se permitirán un conocimiento tal que posibilite el buen acompañamiento en este primer tránsito de su profesión docente.

g. Docilidad para el aprendizaje permanente

El Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, en su página 253 define a *dócil* como *enseñable*, como *capaz de escuchar*, y de allí derivan palabras como *docto*, *doctor*, *doctoral*, *doctrina*. El saber escuchar, la docilidad da conocimiento y ésta autoridad.

Esta debería ser una virtud del director que acompaña a profesores principiantes. Su presencia deberá estar abierta a la voz y a los gestos del docente novel, éste también tiene cosas para presentar, como conocimientos propios, pedagógicos o no, pero útiles y que aparecen a la hora del desarrollo profesional.

Una relación de acompañamiento, a la que se hizo referencia en el punto anterior, es una relación educativa, de enseñanza y aprendizaje, en el que todos

están alcanzados por estos dos procesos, también los que ejercen los más altos cargos en la escuela. Todos aprenden, todos enseñan.

Cuando el profesor principiante descubre que él también enseña, que el director es capaz de aprender de sus conocimientos, ese espacio de encuentro generado por el acompañamiento, se profundiza en un compromiso, no sólo afectivo, sino profesional.

La humildad es la condición humana que sostiene a la docilidad. El director desde una posición de servicio, escucha a su comunidad y aprende de ella.

h. Saber entamar el programa de acompañamiento a profesores principiantes con otros programas de la institución

Una organización, y la escuela lo es, es un sistema complejo en el que conviven un gran número de factores humanos, sociales, políticos, económicos, tecnológicos y naturales fuertemente interconectados, por lo cual, el proceso de su conducción se hace enormemente dificultoso.

Cada uno de los factores nombrados anteriormente, se hacen presente en los estamentos de toda institución educativa: su vinculación con el contexto, sus documentos o normativas, sus estructuras o sistemas de funcionamiento, su tejido socio-relacional, etc.

Esto supone que la problemática del profesor principiante no es la única en la institución, y hasta podría no ser la más importante, por lo tanto es muy probable que este programa atento a los docentes noveles no sea el único que se lleve a cabo.

La dirección de la escuela deberá tener la habilidad de incorporar una mirada sistémica para poder interpretar a la organización desde la interacción de los disímiles programas que en ella se llevan a cabo.

El enfoque sistémico sugiere la capacidad de entender la complejidad del entrecruce de programas que atienden a las distintas problemáticas. Esa visión sistémica supone la habilidad de construir y entamar los distintos programas de tal manera que uno no se dañe con el otro, que uno no distraiga al otro, que uno no se superponga con el otro o termine por fagocitarlo; y también que uno pueda complementarse con el otro.

Esta habilidad va acompañada de una eficaz distribución de las tareas en los programas, de aprovechar bien los perfiles de los actores, de saber calcular los costos de todo tipo que supone el buen mantenimiento de todos los programas que se desarrollan en la escuela, y por último, y de gran importancia, la capacidad de evaluar el funcionamiento de cada uno de ellos en armonía, y de ser necesario, la reestructuración de lo que corresponda.

i. El director como evaluador del desarrollo profesional de los profesores principiantes

La evaluación y el seguimiento del desarrollo profesional de los profesores principiantes, es un elemento esencial para la mejora de la enseñanza. Ahora bien, ¿qué entendemos por evaluación del desarrollo profesional? Sería un proceso amplio de desarrollo profesional y personal de los profesores principiantes dentro de un clima institucional positivo y de apoyo, que pretende la mejora del aprendizaje, la autoevaluación continua, en este caso de los profesores principiantes y de la escuela.

Santos Guerra (1990), indica la importancia de este tipo de evaluación ya que ésta no debe ser entendida como una actividad estrictamente individual, pues limita la riqueza del conocimiento compartido. El camino del perfeccionamiento del profesor principiante está pues en la autoevaluación cooperativa institucional.

Para Goode (1991), el director o el líder escolar es el que debe realizar el proceso evaluador de los profesores, como una tarea más dentro de las asignadas en su ámbito. La supervisión es entendida como una característica del liderazgo

transformacional que puede implicar un proceso de motivación del profesor principiante. Así este autor considera, que la evaluación del desarrollo profesional, será un paso necesario para un proceso efectivo de liderazgo. Por tanto, la evaluación no es considerada un proceso independiente o aislado fuera del contexto de la dirección.

Los procesos didácticos y formativos serían el eje y la columna vertebral de la evaluación, ésta debería facilitar la toma de decisiones para facilitar la innovación, la creatividad, el cambio y la adaptación constante de los profesores principiantes a las necesidades de los distintos grupos de alumnos. Este tipo de evaluación debería ser mixta integrada, de carácter contextualizado y de triangulación en la cual implicaría un proceso cooperativo entre los profesores principiantes, los directivos, los profesores mentores, los preceptores y los alumnos, llegando a un modelo de toma de decisiones consensuadas, en la que se tiene en cuenta distintas perspectivas e intereses.

Para Villar Angulo (1996), la mejor forma de evaluación de la actuación del profesor es la autoevaluación. Dentro de las estrategias de evaluación a profesores principiantes podemos destacar:

- a) Herramientas de autorreflexión: lista de control, escala de cuestionario
- b) Grabación con medios: video
- c) Herramientas de retroalimentación: observación de pares
- d) Análisis de práctica: diario personal, documentar incidentes críticos y sucesos, el portfolio
- e) Diálogo entre colegas: compartir experiencias y solucionar problemas en forma colaborativa

j. El director y su conocimiento sobre el ciclo vital de los profesores principiantes

Para Super (1992) la vida profesional de un individuo forma globalmente un ciclo de vida, que pasaría por una sucesión de fases diferentes. Éstas son los

modos de inserción profesional, que hacen que tengan una actitud general frente al trabajo, según cómo lo viven, lo articulan con otros dominios de la vida, o la relación que establecen entre el entorno social y el ejercicio de la profesión. Se trata de caracterizar las preocupaciones de la carrera profesional, según la evaluación de la persona en el conjunto de la vida profesional.

Estadio de exploración o de inicio a la docencia: Se caracteriza por la inmersión en la realidad profesional, el choque con la realidad, la socialización de la carrera, la supervivencia en el aula. En esta situación de los primeros tres años, se evidencia una gran inseguridad y angustia, siendo de experimentación a través de ensayo-error una de las metodologías más usuales en la construcción del conocimiento profesional y la búsqueda de rutinas una necesidad. No obstante, como destaca el propio Huberman, los comienzos pueden ser fáciles y difíciles, afectando por tanto esta experiencia no sólo a la socialización inicial sino también de desarrollo posterior.

Será de suma importancia que los directores conozcan la fase de la carrera profesional de los profesores principiantes, ya que les permitirá conocer qué problemas tiene que hacer frente los profesores; y por tanto la planificación del programa de acompañamiento, para facilitar la adaptación a la inserción profesional. Aportar desde la dirección, contextos oportunos que posibiliten la madurez profesional y hacer frente a los nuevos problemas, es una condición saludable para ejercicio profesional.

Cabe asumir, que las necesidades formativas de los profesores principiantes, cambian según los contextos y las diferentes etapas de los ciclos vitales de la carrera profesional. Por lo tanto, antes de elaborar un programa de acompañamiento a profesores principiantes es fundamental diagnosticar los factores implicados en los ciclos vitales del profesor para tener una evaluación clara y realista de las necesidades formativas de dicho profesional. Esto significa, según Liithwood (1992), que la formación ha de integrar la personalidad y la carrera profesional conjuntamente con las competencias que son las que darán cierto éxito a los programas de acompañamiento para que el profesor principiante pueda desarrollar profesionalmente su función.

6. Conclusiones

Una pregunta clave que sostiene este trabajo es la siguiente: ¿Por qué los directores deben sentir la necesidad de desarrollar programas de acompañamiento a profesores principiantes en sus escuelas? Es casi indiscutible, que la problemática del docente novel es percibida por todos los que tienen la responsabilidad de dirigir una escuela. Pero, que esta problemática no es insalvable, es entendida por muy pocos. Acompañar a los profesores que recién comienzan su trayecto profesional es una tarea posible y necesaria.

Para que esto sea admisible, es preciso que se socialicen en la escuela conocimientos fruto de investigaciones relacionados con la temática. Es mínimo el caudal de información que los equipos directivos tienen acerca de esta y otras problemáticas que tienen nacimiento en la formación docente inicial. De allí la importancia que debe darse a una fuerte articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas donde los profesores realizan sus primeras armas profesionales.

Diversos autores muestran que la socialización profesional que ejercen las escuelas y la formación inicial recibida terminan siendo de bajo impacto, con consecuencias débiles en la prácticas cotidianas. En la actualidad, en la República Argentina, las políticas educativas de formación docente hablan de revisar críticamente:

- el modelo de formación inicial en las instituciones formadoras
- aspectos curriculares
- la residencia docente
- el desarrollo profesional

Estas temáticas, más allá de ser revisadas de manera individual, requieren de un análisis integral, ya que la formación inicial y la inserción laboral deben ser un proceso continuo.

Ahora bien ¿qué se hace con los profesores principiantes que ya han salido del sistema formador? No existen registros sobre el desempeño integral de los profesores principiantes, más allá de los comentarios y las creencias que circulan en el mundo escolar.

La pregunta que cabe ahora es la siguiente: ¿qué tipo de escuela y de estilo de gestión directiva reciben al profesor principiante? Aquí se terminan los análisis y las teorías. Muchos dicen que los profesores principiantes son preparados con estrategias innovadoras y las escuelas destino neutralizan dichas estrategias. Probablemente los institutos de formación y las escuelas estén ubicados en distintos paradigmas educativos y organizacionales que no sólo no se encuentra, sino que pueden ser confrontativos.

Creemos que la posible respuesta se encuentre en una fuerte alianza o articulación entre los institutos de formación docente y las escuelas receptoras de profesores principiantes. Este espacio de encuentro sugiere la búsqueda de una visión compartida, la idea de que uno necesita inexorablemente del otro. Pero esta mirada supone una reflexión crítica de la propia responsabilidad y una apertura a la visión del otro.

El caso del director que recibe al docente que recién se inicia, que es el tema del presente trabajo, supone una actitud de atención y de compromiso con la problemática, de búsqueda y construcción de espacios de encuentro con su comunidad y las instituciones formadoras, de aprovechamiento de los recursos humanos con que cuenta en la institución y de formación personal permanente acerca de la problemática del desarrollo profesional.

En definitiva, el director de la escuela receptora, debería ser percibido por los profesores principiantes que ingresan a ella, como un líder que sostiene su autoridad en la capacidad de generar amplios espacios vinculares entre la comunidad educativa y, por sobre todas las cosas, entre ésta y el conocimiento.

Bibliografía

- Antúnez, S. y Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Ed. Grao.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fullan, M (1985): El desarrollo y la gestión del cambio. Ponencia presentada Symposium de Innovación Educativa, Murcia.
- Fullan, M (1989): Innovación y administración educativa. Enciclopedia I de la Educación. Vicens vives/MEC, Barcelona.
- Gairín S., J. (1992) Las Claves Culturales de los Conflictos en las Organizaciones. Ponencia presentada en *El II Congreso Interuniversitario de la organización escolar*. Sevilla.
- Hoyley, E (1974): Innovation and the social organization of the school. En *Creativity of the school*, CERI, thecnical report, nº 1, OCDE, París.
- Huberman, M (1990=: las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. En *Qurrriculum*, 2, 139-159
- Jares, X. R. (1996). El Conflicto. Naturaleza y Función en el Desarrollo Organizativo de los Centros Escolares. En Domínguez y Mesanza (coords.). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Leittwood, K (1992): Cambio planificado como solución de problemas. En revista de innovación e Investigación Educativa, 5, 23-42
- Marcelo, C (1995). Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza. PPU, Barcelona.

- Santos Guerra, M (1990): Cultura profesional del docente. En investigación en la escuela
- Triolo, F (2007). *El liderazgo y el tratamiento de los conflictos como generador de cultura institucional*. Director de tesis: Primitivo Sánchez Delgado. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Zeballos, M (2007). Nuevos contextos emergentes en la formación docente. En Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Voces de la Educación Superior*.
- Zeballos, M, (2006). *Problemáticas y creencias de los profesores principiantes del tercer ciclo de EGB en contextos de pobreza en el primer cordón urbano de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga.
- Zeballos, M. y Triolo, F. (2003). Programa de Acompañamiento a Profesores Principiantes. En *Libro de Resúmenes del Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.