



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Informe de investigación comparativa: Marco para el diseño de programas innovadores de inducción entre iguales

www.empowering-teachers.eu

WP 1 - Entregable 1.5

Febrero 2022

The creation of this publication has been co-funded by the Erasmus+ grant program of the European Union under grant no. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. This publication reflects the views only of the author. Neither the European Commission nor the project's national funding agency are responsible for the content or liable for any losses or damage resulting of the use of this publication.



© Copyright 2021 LOOP Consortium

Este documento no puede ser copiado, reproducido o modificado en todo o en parte para ningún propósito sin el permiso escrito del Consorcio LOOP. Además, se debe hacer referencia a los autores del documento y a todas las partes aplicables del aviso de derechos de autor.

Todos los derechos reservados.

Este documento no puede ser modificado sin previo aviso.

Versión	Fecha	Comentarios
01	19/01/2022	
02	28/02/2022	

Autores: Andreia Monteiro, Pedro Costa, INOVA+



Índice de Contenidos

Índice de Contenidos	iii
Introducción	1
Resumen ejecutivo	3
1. La carrera docente en los países socios.....	17
1.1 Portugal	17
1.2 Grecia.....	19
1.3 España.....	21
1.4 Italia	23
1.5 Croacia	24
1.6 Alemania.....	26
1.7 Eslovenia.....	27
2. Necesidades del profesorado y motivaciones para su carrera docente	30
Necesidades, retos y limitaciones	30
3. Programa de inducción del profesorado	33
Estructura, contenidos, y actividades de los programas de inducción	34
4. Programa de mentoría	43
5. Conclusiones: Mensajes clave para mejorar los programas de inducción y de mentoría del profesorado.....	50

**POTENCIAR EL DESARROLLO CONTINUO PERSONAL,
PROFESIONAL Y SOCIAL DE LOS PROFESORES A
TRAVÉS DE PROGRAMAS INNOVADORES DE
INDUCCIÓN ENTRE IGUALES**



Introducción

Europa se enfrenta al reto de atraer a un gran número de nuevos profesores en los próximos años y de tener que apoyar continuamente a los que ya están en el sistema de carrera motivándolos para que permanezcan en la profesión y compartan sus conocimientos con sus compañeros en múltiples áreas temáticas, incluidos los aspectos pedagógicos.

La situación actual de los profesores en los países europeos es similar: experimentan una gran inestabilidad profesional, audiencias cada vez más desafiantes, falta de recursos y reconocimiento, así como fatiga, generada por su edad media (los profesores de la OCDE tienen una media de 44 años). Además, de media en los países de la OCDE, el 39% de los profesores quiere dejar la docencia en los próximos cinco años (informe TALIS 2018). Esto podría explicarse por el envejecimiento de la plantilla de profesores que se acerca a la jubilación en algunos países, ya que solo el 14% de los profesores de 50 años o menos declaró querer dejar la docencia en los próximos cinco años. Por otro lado, son relativamente pocos los profesores jóvenes menores de 30 años. Los profesores jóvenes representan el 10% de la población docente, de media en los países de la OCDE (OCDE, Education at a Glance, 2020). Teniendo en cuenta esto, el proyecto LOOP se centra en la mejora de las trayectorias profesionales de los docentes, en términos de repensar la estructura y la orientación de la carrera y también en cómo capacitar a los profesores para navegar mejor a través del sistema de carrera, creando oportunidades para promover la excelencia en la enseñanza en todos los niveles, mediante el apoyo continuo a su desarrollo profesional, mejorando la calidad de la profesión y el nivel de atractivo.

En la investigación se asegura que, entre todas las fases de la trayectoria profesional de un profesor, los primeros años de la carrera son los que merecen mayor apoyo y atención para garantizar la eficacia y el bienestar. Tratando de contribuir a este objetivo del proyecto, se elaboraron siete informes nacionales (en Portugal, Grecia, España, Italia, Eslovenia, Croacia y Alemania) para analizar el panorama actual a nivel nacional y sus reflejos en los sistemas educativos en cuanto a los programas formales de inducción de profesores existentes y las prácticas informales (a nivel macro y micro), así como de los programas de mentoría para profesores. Durante la fase de recopilación de datos, los socios realizaron un profundo análisis de la legislación nacional, los informes políticos y la revisión de la literatura en artículos científicos y tesis para establecer un cuerpo común de conocimientos y destacar las prácticas que tienen el potencial de ser utilizadas como buenas prácticas. Para mejorar esta investigación, se lanzaron tres encuestas dirigidas a los directores de las escuelas, a los profesores con experiencia y a los profesores recién graduados para comprender mejor sus perspectivas y percepciones relacionadas con:

- I. los programas de inducción existentes, los niveles de matriculación, las estrategias y los recursos para su aplicación;
- II. los programas de mentoría existentes/planeados para los profesores y una mejor comprensión de cómo se están aplicando o cómo se pueden aplicar
- III. las expectativas y necesidades de los profesores nuevos/recientes y establecer las características y contenidos clave a tener en cuenta en el programa de inducción que se diseñe
- IV. el perfil "deseable" de un mentor para apoyar y guiar a los profesores nuevos/recientes a lo largo del programa de inducción
- V. las características clave, la forma y los contenidos que deben incluirse en el programa de mentoría para que los profesores con experiencia apoyen y guíen a los nuevos/recientes profesores a lo largo del programa de inducción.



En total, se recogieron 776 encuestas; los equipos de investigación realizaron 56 entrevistas en los países asociados, promoviendo un análisis y un debate en profundidad de los resultados de las encuestas recogidas; y se celebraron 6 grupos de discusión con un total de 64 participantes para promover un análisis y un debate conjuntos entre los profesores (con experiencia y recién licenciados).

Para explorar los resultados de esta amplia investigación documental, este informe de investigación comparativa: "Marco para el diseño de programas innovadores de inducción entre iguales" presenta un análisis crítico comparativo de los resultados de los informes nacionales e identifica los aspectos comunes, las lagunas de aprendizaje y las recomendaciones para el diseño de instrumentos políticos para el WP2.

Aparte del resumen ejecutivo, el informe está estructurado en 3 secciones, a saber:

► La primera sección presenta un resumen del panorama de la carrera docente en Portugal, Grecia, España, Italia, Croacia, Alemania y Eslovenia, en las políticas y prácticas a través de una amplia revisión de la literatura. También se destacan las estrategias y los recursos para llevar a cabo las actividades de inducción, qué actores deben movilizarse para este proceso, y cuál es la política y la legislación relativa a los programas de inducción o cualquier iniciativa no formal que fomente la integración y la orientación de los nuevos profesores en estos países.

La segunda sección se centra en las necesidades y motivaciones de los profesores, es decir, su percepción, satisfacción y motivación. Se ha realizado un análisis en profundidad de los resultados de los 776 cuestionarios recogidos, en el que se destacan las áreas que deben abordarse en un programa de inducción y las competencias deseables que debe tener un mentor.

► En la tercera sección, se presentan los resultados de las entrevistas y del grupo focal que permiten comprender mejor las necesidades y los retos de los nuevos profesores, así como la estructura, los contenidos y las prácticas de un futuro programa de inducción y de mentoría.

Por último, en la sección de conclusiones se presentan algunos consejos y directrices para diseñar un programa de inducción de profesores y un programa de mentoría. Esta sección también destaca algunos cambios de política que serán necesarios para apoyar la aplicación del programa de inducción del profesorado en el contexto escolar.



Resumen ejecutivo

Sin duda, los profesores desempeñan un papel muy importante en la educación y la formación de las futuras generaciones en varias dimensiones: individual, colectiva, social, pedagógica y ética y, por ello, es muy difícil caracterizar la profesión y el apoyo necesario. Este informe tiene como objetivo hacer un análisis comparativo de los principales hallazgos de los informes nacionales relacionados con las prácticas de integración, apoyo y desarrollo de capacidades de los profesores recién nombrados en el entorno escolar, a nivel político y operativo; así como identificar las necesidades y recoger las ideas de los directores de las escuelas, de los profesores recién nombrados y de los experimentados en relación con la estructura, los resultados del aprendizaje, los contenidos y las iniciativas que deben integrarse en los programas de inducción y mentoría.

El resumen ejecutivo está organizado en tres temas principales:

- ▶ Necesidades y desafíos
 - o Necesidades y retos de los nuevos profesores
 - o Limitaciones en el apoyo a los nuevos profesores
- ▶ Programa de inducción
 - o Definición de la inducción
 - o Actividades a incluir en cada área
 - o Contenidos a incluir en cada área
- ▶ Mentoría
 - o Definición de la mentoría
 - o Motivaciones para convertirse en mentor
 - o Incentivos para convertirse en mentor
 - o Principales competencias de un mentor
 - o Contenidos a incluir en el programa de capacitación

[Necesidades y desafíos]

A través de las encuestas, las entrevistas y los grupos focales, los profesores nuevos/recientes tuvieron la oportunidad de expresar las necesidades y los retos a los que se enfrentan en cuanto a su práctica profesional, su bienestar y las políticas y procedimientos formales exigidos por los centros escolares. A pesar de las diferencias en la formación inicial de los profesores en los países analizados y del hecho de que los procedimientos con los que deben lidiar los profesores también son diferentes, existe un entendimiento común de los retos a los que se enfrentan los profesores: más apoyo en lo que respecta a los asuntos burocráticos y administrativos en las escuelas. Esto está directamente relacionado con sus necesidades, que en casi todos los países se revelaron y agruparon como:



- ▶ incentivos económicos,
- ▶ buenas condiciones de trabajo que impulsen a los profesores a abandonar sus rutinas establecidas,
- ▶ un proceso de selección adecuado,
- ▶ habilidades prácticas,
- ▶ conocimientos y habilidades para afrontar el estrés y el malestar emocional.

En detalle, la tabla 1 muestra cuáles son las principales necesidades y retos de los nuevos profesores en cada país:

Necesidades y retos de los nuevos profesores	
DE	Los nuevos profesores necesitan apoyo en la gestión de las clases, los métodos de enseñanza y una forma de compartir experiencias y conocimientos sobre temas específicos con los demás.
EL	En Grecia, las principales necesidades y retos están relacionados con cuestiones burocráticas/administrativas y también con cuestiones relacionadas con la diversidad y la inclusión.
ES	En España, los principales retos a los que se enfrentan los nuevos profesores son la gran carga de trabajo y la falta de conocimientos y experiencia para gestionar la clase, especialmente en lo que respecta a la diversidad de los alumnos. También les faltan conocimientos relacionados con el contenido y cómo gestionar y manejar el estrés para evitar el agotamiento emocional. También es importante destacar la necesidad de cursos y seminarios de formación, la reducción de las horas lectivas y la co-enseñanza con profesores/mentores experimentados.
HR	Los profesores croatas consideran que la formación inicial del profesorado es inadecuada y que no es capaz de seguir el ritmo de los rápidos cambios del entorno, que exigen una formación continua. Los nuevos profesores carecen de habilidades prácticas para tratar con los alumnos y saber cómo evaluarlos. También necesitan saber cómo tratar a los alumnos con necesidades especiales.
IT	Los profesores italianos carecen de competencias digitales y de conocimientos sobre los procedimientos burocráticos y administrativos. También es necesario aprender más sobre la dinámica psicológica y la gestión del aula.
PT	En Portugal, la necesidad más evidente está relacionada con las cuestiones burocráticas y el trato con los alumnos con discapacidades/necesidades especiales. También necesitan saber cómo gestionar eficazmente los problemas emocionales que presentan los alumnos en diferentes momentos del entorno escolar.
SI	Los profesores eslovenos sienten la necesidad de conocer mejor los fundamentos de la psicología y la didáctica. También les gustaría ser acogidos en un entorno más amplio, así como tener a alguien cercano y disponible para ayudarles. Además, necesitan más experiencia práctica.

Cuadro 1: Necesidades y retos de los nuevos profesores titulados



Por otro lado, los profesores experimentados y los directores de los centros tuvieron la oportunidad de destacar las principales limitaciones a las que pueden enfrentarse los centros y los profesionales a la hora de apoyar a los nuevos profesores. Según los participantes de todos los países, hay una limitación común a todos: la falta de tiempo. Los profesores tienen una gran carga de trabajo y es difícil gestionar todas las tareas que tienen con los alumnos, los compañeros, los padres, el consejo escolar y las autoridades públicas. Sin embargo, a pesar de ello, varios profesores mostraron su interés por convertirse en mentores de jóvenes colegas y apoyarlos pedagógicamente al principio de su carrera. Sin embargo, para ello es necesario superar algunas limitaciones, como:

Limitaciones en el apoyo a los nuevos profesores	
DE	La falta de tiempo es el mayor problema.
EL	Tiempo: los programas no se inician a nivel escolar y no se fomentan las comunidades.
ES	Tiempo: para planificar un programa eficaz, para diseñar el programa de formación y los diferentes agentes implicados (mentores, directores e inspectores).
HR	La incapacidad de las escuelas para proporcionar un apoyo adecuado.
IT	Apoyar metodologías eficaces y funcionales para proporcionar conocimientos. Ayudar desde el punto de vista burocrático y administrativo.
PT	Los profesores nuevos y los experimentados proceden de centros diferentes. Menor apoyo que los nuevos profesores sienten por parte de los responsables del centro, en lo que respecta a los que estarán temporalmente en el centro. Reducción del tiempo de mentoría. Falta de estabilidad en la profesión y en la carrera (debido a la continua movilidad de los nuevos profesores cada año de un centro a otro). Elevado número de alumnos por clase y frecuentes asignaciones en clases difíciles. Las actualizaciones y los turnos legales permanentes generan inestabilidad en los profesionales de las escuelas.
SI	El mentor debe recibir cierta formación en materia de mentoría/coaching/psicología. Deben ser liberados de otras obligaciones. El papel de los mentores debería recibir algún tipo de reconocimiento formal.

Cuadro 2: Limitaciones de la escuela y de los profesionales en el apoyo a los nuevos profesores

La investigación documental y el trabajo de campo desarrollados por la asociación LOOP ponen de manifiesto estas necesidades y retos de los profesores al inicio de su carrera, así como las principales limitaciones a las que se enfrentan los directores de las escuelas y los profesores con experiencia para apoyarlos, con el fin de darles respuesta a través del diseño de un programa de inducción para los nuevos profesores basado en la mentoría por parte de colegas con experiencia, que quieren compartir sus conocimientos, técnicas, métodos pedagógicos y estrategias que han acumulado a lo largo de los años de enseñanza a los alumnos.

Para ello, se realizó una encuesta en profundidad a profesores noveles, profesores con experiencia y directores de centros educativos sobre las actividades, contenidos y estructura que consideran más adecuados para un programa de inducción así como para un programa de capacitación de mentores y, al mismo tiempo, responder a las necesidades y limitaciones mencionadas anteriormente.

[Programa de inducción]

Las necesidades y los retos de los nuevos profesores y las limitaciones que tienen las escuelas para apoyar a estos profesores, expresadas en la investigación documental del proyecto y en el trabajo de campo, mostraron la relevancia de tener un período de inducción para los nuevos profesores en el contexto escolar, así como, la



importancia de cambiar **el enfoque de la inducción desde una perspectiva administrativa -dirigida a ayudar a los profesores a comenzar sus carreras formalmente- a una más pedagógica, preocupada por la promoción de la excelencia entre los profesores -tanto nuevos como experimentados- a lo largo de sus carreras.**

La inducción del profesorado debe entenderse, por tanto, como un proceso de desarrollo profesional sistemático y prolongado, de carácter colaborativo, que implica a una red de profesores y especialistas y que se centra en el contexto escolar, la promoción del aprendizaje de los alumnos y el desarrollo del sistema educativo. Un programa de inducción eficaz permite a los profesores, en todas las etapas de su carrera, observar a sus compañeros, ser observados por ellos, e integrar comunidades de aprendizaje que fomentan la reflexión y el aprendizaje conjuntos y abordan la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional, como una responsabilidad colectiva y no sólo individual.

La inducción basada en la mentoría en las primeras etapas de su carrera permite a los profesores desarrollar sus competencias profesionales y establecer vínculos fructíferos en el entorno escolar. La asociación LOOP desafió a los profesores y a los directores de los centros escolares a compartir su concepción de lo que es un "programa de inducción". La encuesta presentó 4 hipótesis, y la más consensuada por todos es **"la inducción es un programa de desarrollo profesional que incorpora la mentoría y está diseñado para ofrecer apoyo, guía y orientación a los profesores principiantes durante la transición a su primer trabajo de enseñanza"**, haciendo hincapié en la actividad de mentoría en el programa.

Sin embargo, en Alemania y Grecia, los directores de los centros y los profesores (con experiencia y nuevos) destacaron que la inducción es **"un proceso sistemático y duradero de desarrollo profesional, de carácter colaborativo, que implica a una red de profesores y especialistas y que se centra en el contexto escolar, promoviendo el aprendizaje de los alumnos y desarrollando el sistema educativo"**. Con estas definiciones de lo que es y lo que se puede esperar de un programa de inducción, tanto los directores de los centros como los profesores con experiencia o los nuevos/recientes profesores están de acuerdo en que los programas formales de inducción son necesarios al principio de la carrera docente para motivar a los profesores en el nivel de principiante y reforzar sus competencias en el trabajo.

Tras compartir la visión relacionada con la definición de "inducción", los participantes tuvieron la posibilidad de identificar las actividades y los contenidos correspondientes que debían incluirse en el programa de inducción. Para ello, se consideraron cinco áreas de la profesión de los profesores que podrían ser cubiertas por el programa de inducción:

- ▶ Área didáctico-pedagógica
- ▶ Área de la(s) asignatura(s)
- ▶ Área burocrática/administrativa
- ▶ Área emocional
- ▶ Área social/cultural

En general, tras los resultados de la investigación, todas las áreas se consideran relevantes desde la perspectiva de los grupos objetivo. Sin embargo, existen algunas diferencias a la hora de valorar la relevancia de cada una de las áreas por país. La única área que fue común a todos los países fue la emocional, como factor fundamental y obligatorio a considerar en el programa de inducción, seguida de la didáctico-pedagógica, la burocrático-administrativa y la social/cultural (tabla 3).



Los ámbitos más valorados por los grupos destinatarios del estudio	
DE	Emocional (gestión del aula) Burocrático/administrativo
GR	Didáctico-pedagógico (gestión del aula) Emocional (relación y comunicación con las familias, gestión del aula)
ES	Social-Cultural Emocional
HR	Didáctico-pedagógico Emocional
IT	Burocrático/administrativo Emocional Didáctico-pedagógico (secundaria)
PT	Burocrático/administrativo Emocional Social-Cultural
SI	Didáctico-pedagógico (práctica) Emocional

Cuadro 3: Áreas identificadas como las más relevantes por los grupos destinatarios

Así pues, en lo que respecta a las asignaturas, las cinco áreas principales son cruciales para la mejora y el desarrollo del rendimiento de los nuevos profesores, sin embargo, los tres grupos coinciden en que la formación inicial de los profesores no prepara a los nuevos/recientes profesores para trabajar en un contexto escolar. En general, los directores de los centros y los profesores (con experiencia y nuevos) consideran que la formación inicial de los profesores prepara a los nuevos/recientes profesores a nivel científico (de asignaturas) y didáctico-pedagógico, pero hay una falta de conocimiento y experiencia sobre la organización, la dinámica de la estructura y los procedimientos de gestión de los centros. Esto indica la necesidad de reforzar la preparación de los nuevos/recientes profesores a nivel burocrático/administrativo, concretamente en lo que respecta a la legislación y los aspectos legales relacionados con la profesión docente, los procedimientos administrativos de los centros y los procedimientos administrativos de gestión de las clases, pero también los deberes y derechos de los profesores.

Basándose en estas cinco áreas y con la intención de diseñar un programa innovador de inducción entre iguales, los socios de la investigación propusieron once actividades a los grupos destinatarios para que pudieran identificar las más relevantes por cada área. Haciendo un análisis comparativo de los resultados, todas las actividades se consideraron relevantes, sin embargo, algunas eran más adecuadas para ciertas áreas. Por lo tanto, de acuerdo con la siguiente lista,

1. Asistir a clases de profesores experimentados de las mismas materias
2. Asistir a clases de profesores experimentados en otras asignaturas
3. Asistir a clases de profesores experimentados de las mismas asignaturas
4. Reunión regular 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas
5. Reuniones regulares de grupo con profesorado novel para intercambiar experiencias y prácticas
6. Participar en la simulación de clases con profesores que inician su carrera
7. Portafolio de aprendizaje reflexivo
8. Participar en talleres impartidos por otros profesores con experiencia
9. Visitas de observación a otras escuelas
10. Participar en una red de profesores
11. Integrar un club/proyecto escolar



Se destacaron los aspectos comunes entre los países socios y las siguientes actividades como las más seleccionadas en cada área:

Las prácticas más valoradas por los grupos destinatarios del estudio	
Área Didáctica-Pedagógica	Asistir a las clases de profesores experimentados de la misma asignatura(s) Un profesor experimentado de la misma asignatura(s) que asiste a mis clases Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas
Área de asignaturas	Asistir a las clases de profesores experimentados de la misma asignatura(s) Un profesor experimentado de la misma asignatura(s) que asiste a mis clases Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas
Área Burocrática-Administrativa	Asistir a clases de profesores experimentados de la misma asignatura Reuniones periódicas de grupo con profesores que inician su carrera para intercambiar experiencias y prácticas Visitas de observación a otras escuelas
Área emocional	Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas Reuniones periódicas de grupo con profesores que inician su carrera para intercambiar experiencias y prácticas Visitas de observación a otras escuelas
Área Social-Cultural	Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas Reuniones periódicas de grupo con profesores que inician su carrera para intercambiar experiencias y prácticas Visitas de observación a otras escuelas Integrar un club/proyecto escolar

Cuadro 4: Las prácticas más valoradas por zona

Esto no significa que no haya habido discrepancias o que no se hayan seleccionado otras actividades para un área específica. En general, todas fueron seleccionadas en e incluso surgieron nuevas actividades por parte de los grupos objetivo de Eslovenia, como:

- ▶ Diseñar lecciones, y materiales y trabajar con los alumnos en el proyecto, para el área de la asignatura;
- ▶ Tomar un café con el administrador/secretario, para el área Burocrática/Administrativa;
- ▶ Hacer un team building, tener proyectos escolares, tener eventos, para el área Social/cultural.

En cuanto a los contenidos del programa de inducción, a partir de los resultados de las encuestas y entrevistas, es posible identificar los resultados comunes para el contenido de cada área. Así, en el área didáctico-pedagógica, se seleccionaron todos los contenidos, excepto el de "manejo de currículos", sin embargo, los considerados como más relevantes fueron:

- ▶ Evaluación del alumno: evaluación continua del aprendizaje
- ▶ Adaptar las clases y las evaluaciones a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos
- ▶ Estrategias para mejorar y mantener viva la motivación de los alumnos
- ▶ Cómo lidiar con los alumnos de comportamiento problemático
- ▶ Tratar con alumnos con necesidades especiales de aprendizaje y/o discapacidades



En cuanto al área(s), se seleccionaron todos los contenidos sugeridos por el partenariado, sin embargo, se destacaron dos de ellos para formar parte del programa de inducción del LOOP, a saber:

- ▶ Actualizar mis conocimientos con los avances más recientes respecto al contenido de la(s) materia(s) escolar(es) que imparto
- ▶ Adaptar el contenido de la(s) materia(s) escolar(es) que imparto a la preparación de mis alumnos

El área burocrática/administrativa fue una de las mencionadas en la que los profesores se sentían menos preparados y sobre la que les gustaría tener más formación. Por lo tanto, en todos los países se manifestó el interés por saber más sobre los "procedimientos administrativos de la gestión de la clase" y los "procedimientos administrativos de la escuela". No obstante, los temas sobre los deberes y los derechos legales y la información sobre el desarrollo de la carrera profesional también son bien recibidos.

Los resultados de la encuesta también mostraron que todos los grupos destinatarios están de acuerdo en que no fueron bien preparados por la universidad (formación inicial del profesorado) a nivel emocional y social/cultural. En general, los líderes escolares y los profesores también señalaron que los programas de inducción formal deberían incluir todos los aspectos propuestos relacionados con el área emocional, a saber:

- ▶ la confianza en sí mismo, la conciliación entre la vida profesional y personal, el tratamiento de los miedos e inseguridades derivados del mal comportamiento de los alumnos y el tratamiento de los miedos para enfrentarse a las familias (padres y tutores);
- ▶ el afrontamiento de los miedos e inseguridades derivados del trabajo con los compañeros y los responsables de la escuela.

Además de las prácticas y actividades propuestas, los profesores experimentados también creen que el programa de inducción debería incluir cuestiones de autoconocimiento, autoestima, gestión de conflictos y técnicas para relajarse y reducir los niveles de estrés, con el objetivo de proporcionar apoyo psicológico a los profesores al comienzo de su carrera.

Por último, pero no por ello menos importante, todos los contenidos del área social/cultural se consideraron relevantes en todos los países, sin embargo, la "interacción con los alumnos" y la "interacción con los padres" destacaron como los más relevantes y una de las mayores preocupaciones de los nuevos profesores.

Esta amplia investigación documental y el trabajo de campo aportaron importantes conocimientos y directrices para reforzar el diseño del programa de inducción del proyecto LOOP, de acuerdo con las necesidades de los profesores en las escuelas.

[Programa de Mentoría]

Como se mencionó anteriormente, los profesores y los directores de las escuelas definen la inducción en relación directa con la mentoría, ya que consideran que para integrar a los nuevos profesores en la cultura de la escuela, es crucial contar con profesores experimentados que puedan explicar las políticas, los reglamentos y los procedimientos de la escuela; compartir métodos, materiales y otros recursos; ayudar a resolver problemas de enseñanza y aprendizaje; proporcionar apoyo personal y profesional y guiarlos para que puedan mejorar.



A pesar de la importancia de contar con el apoyo de la mentoría, es importante reflexionar sobre el concepto de mentoría en el contexto del desarrollo profesional de los profesores y lo que implica esta práctica a nivel escolar. Empezando por la identificación de la(s) definición(es) de la mentoría por parte de los grupos destinatarios de cada país, al responder a las encuestas, los tres grupos destinatarios tienen la misma comprensión de lo que significa la mentoría: "se define con mayor frecuencia como una relación profesional en la que una persona con experiencia (el mentor) ayuda a otra (el alumno) a desarrollar habilidades y conocimientos específicos que mejorarán el crecimiento profesional y personal de la persona con menos experiencia". Esto significa que los profesores y los directores de los centros escolares consideran la mentoría como una relación simbiótica en la que, los profesores nuevos/recientes y los experimentados, comparten, aprenden, crecen y cooperan. Esta definición fue la más seleccionada en Alemania, Grecia, España, Italia, Portugal y Eslovenia. Los profesores experimentados de Alemania, Grecia, España, Italia y Eslovenia también seleccionaron esta definición, sin embargo, los profesores experimentados de Portugal han seleccionado otra que ve la mentoría como "un emparejamiento deliberado de una persona más capacitada o experimentada con otra menos capacitada o experimentada, con el objetivo acordado de que la persona menos experimentada crezca y desarrolle competencias específicas". Los tres grupos de Croacia entienden la mentoría como "una relación entre dos colegas, en la que un colega apoya el desarrollo de habilidades y conocimientos de otro, guiando a ese individuo en base a sus propias experiencias y comprensión de las mejores prácticas", pero destacaron que la definición más comúnmente acordada también podría ser adecuada.

Se preguntó a los grupos destinatarios qué era necesario para estructurar un programa formal de capacitación para mentores (dirigido a profesores con experiencia). Lo primero que se les preguntó fue sobre el tiempo que debía dedicarse a las actividades de mentoría. Hubo consenso en todos los grupos objetivo de todos los países en no considerar la mentoría como una tarea a tiempo completo. Los profesores con experiencia deben compaginar sus actividades docentes con la mentoría manteniendo un equilibrio entre ambas, una vez que se lo permita:

- ▶ hacer lo que les gusta, que es enseñar, manteniendo a los profesionales motivados y realizados;
- ▶ llevar a cabo su experiencia docente y, en consecuencia, estar continuamente atentos a la realidad y a las prácticas innovadoras, aspecto crítico de ser mentor;
- ▶ actuar como modelo para los profesores nuevos/recientes (que podrían así obtener un mejor apoyo para preparar sus clases, asistir a las clases del mentor, cooperar en la organización de actividades complementarias).

Sin embargo, para combinar otras actividades con la enseñanza, los profesores experimentados necesitan incentivos y motivación para convertirse en mentores. En cuanto a la motivación, en todos los países, los profesores con experiencia mencionaron como motivación fundamental "la posibilidad de compartir mis conocimientos y experiencia con los profesores que inician su carrera".

Algunos países también mencionaron otras motivaciones, como las siguientes: La oportunidad de diversificar mi carrera docente, abandonando mis responsabilidades docentes

- ▶ La oportunidad de diversificar mi carrera docente, pero manteniendo parcialmente mis responsabilidades docentes
- ▶ Independientemente de otras motivaciones que pueda tener para ser mentor, sólo me convertiría en mentor si se ofreciera una disminución del tiempo total de trabajo por semana



En otras palabras, varios países destacaron la idea de reducir el tiempo dedicado a las actividades docentes, lo que permitiría a los profesores experimentados asumir un papel como mentores. Este incentivo para convertirse en mentor, combinado con el deseo de diversificar la carrera docente, da lugar a diferentes tipos de motivaciones, ya sean personales, sociales o profesionales, como por ejemplo:

Incentivos para ser mentor	
DE	Desarrollo de la carrera profesional Reducción del tiempo de enseñanza
EL	Diversificación de responsabilidades Contacto con los colegas Reducción del tiempo de enseñanza
ES	Reconocimiento oficial: certificado Reducción de horas lectivas y dinero extra La flexibilidad del horario Oportunidad de compartir la experiencia
HR	Posibilidad de participar en el intercambio de buenas prácticas La reducción de la carga de trabajo en el aula La evaluación adecuada del trabajo de los mentores Reconocimiento del valor de los mentores de manera formal
IT	Desarrollar una red personal de profesores Diversificar la carrera escolar
PT	Reducir el tiempo de las clases Promover una estrecha cooperación y sinergia entre los futuros mentores y el tutor para que se preparen mutuamente para apoyar a los nuevos profesores Definir la legislación relativa a la distribución de responsabilidades, identificando el tiempo asignado a la mentoría, la enseñanza y las actividades no docentes Progresión de la carrera profesional Aumentar el salario
SI	Menos otros derechos Pago adicional Progresión de la carrera profesional

Tabla 5: Incentivos para convertirse en mentor identificados por profesores experimentados y directores de escuela

En algunos países, los grupos destinatarios se refirieron al aumento del salario como incentivo, pero los representantes políticos del consorcio mencionaron que no es posible asegurar un aumento de los salarios de los profesores como compensación directa. Sin embargo, se sugirieron algunas alternativas como la integración de la mentoría en la trayectoria profesional de los profesores (como progreso en su carrera); la reducción del tiempo de docencia de los mentores ("darles" tiempo para ser mentores como parte de sus obligaciones); la certificación del programa de capacitación para que los mentores cuenten para su progreso en la carrera.

Ante este panorama, se preguntó a los profesores con experiencia si habían tenido la oportunidad de ser mentores de nuevos colegas durante su vida profesional, y la mayoría dijo que no. En Portugal, unos pocos afirmaron haber sido mentores de nuevos profesores cuando estaban haciendo prácticas o en su periodo de prueba. En este contexto, parece que lo que saben sobre la mentoría proviene de conocimientos teóricos y de su buena voluntad y deseo de ayudar a sus colegas a iniciar su carrera. Frente a esta perspectiva, en Grecia, sólo recientemente, (julio de 2021), el gobierno aprobó una nueva ley que reintroduce el papel del mentor en el sistema griego. En concreto,



en cada unidad escolar, el director de la escuela tiene la responsabilidad de asignar el papel de mentor a los profesores experimentados para que guíen y apoyen durante su período de inducción a todos los recién contratados y a los profesores permanentes, suplentes y remunerados por hora con experiencia docente de hasta cinco años.

Teniendo en cuenta estas realidades, la oportunidad de realizar un curso de formación para ser mentor en los programas de inducción es considerada por muchos como esencial para poder ser mentor de otros.

A pesar de las diferencias en cuanto a sus motivaciones para convertirse en mentores, los profesores experimentados comparten opiniones similares sobre lo que debería incluir un curso de formación para mentores, como:

- ▶ Mentor en una (relación) de mentoría: competencias, características y experiencia.
- ▶ Instrumentos de observación de las clases y el tipo de feedback que utilizan los mentores
- ▶ Cómo establecer y mantener una relación de mentoría
- ▶ Acceso a las estrategias y herramientas que deben utilizarse para una relación de mentoría eficaz
- ▶ Ejemplos de buenas prácticas
- ▶ Comprender las necesidades y especificidades del trabajo con profesores principiantes.

Otros **ejemplos de contenidos fueron referidos adicionalmente por los participantes, tales como:**

- ▶ conocimientos profundos relacionados con cuestiones administrativas y burocráticas
- ▶ la inteligencia emocional, la observación en el aula, el trabajo en grupo y el asesoramiento y la legislación/los aspectos jurídicos
- ▶ habilidades blandas (resolución de problemas y aprendizaje permanente), los procedimientos burocráticos y administrativos en la escuela y la relación de mentoría.

A pesar de esta actitud positiva hacia la mentoría, los líderes escolares y los profesores que han respondido a las encuestas, coinciden en que el perfil del mentor debe tener ciertas características y competencias, entre ellas:

- ▶ El dominio de las estrategias y prácticas didáctico-pedagógicas
- ▶ Conocimiento sobre la materia docente que imparte la mentoría
- ▶ Experiencia profesional en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje
- ▶ Disposición a invertir el tiempo necesario para apoyar a los tutelados
- ▶ Alto interés en ser mentor y apoyar a los alumnos
- ▶ Capacidad de escuchar activamente y de comunicarse eficazmente conmigo
- ▶ Capacidad de compartir la experiencia y los conocimientos técnicos
- ▶ Capacidad de proporcionar una retroalimentación constructiva.



Además, en algunos países asociados, también se destacó que los mentores deben poseer habilidades interpersonales y estar motivados para realizar el trabajo.

Por lo tanto, se puede concluir que es necesario un programa de capacitación de mentores para preparar a los profesores con experiencia para que puedan dar apoyo a los nuevos colegas. Sin embargo, para garantizar que la mentoría sea eficaz, el tutor debe equilibrar estas tareas con el tiempo de enseñanza, sin dedicar su tiempo completo a la mentoría. Además, los profesores con experiencia están dispuestos a aprender más, en la práctica, cómo pueden desempeñar esta función, qué estrategias pueden utilizar y qué actividades desarrollar para apoyar a sus colegas en su papel de mentor.

Además, los directores de todos los países creen que los centros educativos se beneficiarían, o al menos podrían beneficiarse, de la organización de programas de mentoría. Se anticiparon impactos positivos en áreas como "construir/reforzar la visión de la escuela como una organización de aprendizaje", "aumentar la calidad de la educación y el aprendizaje proporcionado por la escuela", y "promover el conocimiento sobre las actividades que tienen lugar en la escuela y su impacto en los resultados escolares". Además de estos beneficios principales, casi todos los directores de centros escolares prevén beneficios adicionales como resultado de la organización de programas de inducción basados en la mentoría para los nuevos profesores.



[Conclusiones]

El sistema educativo debería adoptar los programas de inducción y mentoría como herramientas políticas que permitan la tan necesaria mejora de la profesión docente, mediante el aumento de los mecanismos de apoyo disponibles para los profesores que inician su carrera.

El potencial transformador de estos cambios políticos contribuirá a elevar los niveles de rendimiento de los profesores, a aumentar su motivación y, por tanto, su bienestar y el éxito escolar. Es urgente cambiar la mentalidad del concepto de inducción, la forma en que la normativa lo caracteriza e incorporar legalmente las siguientes características para que sea accesible al inicio de la carrera docente y se busque:

- ▶ una verdadera relación de mentoría entre pares mediante un período de prácticas de inducción, y no un proceso de evaluación; definición de un conjunto claro de deberes de los futuros mentores relacionados únicamente con el apoyo profesional, pedagógico, social y psicológico de los nuevos profesores, desvinculando totalmente el papel de los mentores de la evaluación de los profesores;

- ▶ dirigirlo para diferentes fases de la carrera docente, no sólo para los profesores que tienen una vacante reciente en el tablero, sino también para los principiantes o los profesores en movilidad, aunque estén en situación de contratación temporal;

- ▶ incluir un carácter sistemático al concepto, dándole un papel crucial en el proceso de desarrollo profesional, en una extensión lógica de la formación inicial, como punto de entrada de la carrera docente;

- ▶ desplazar el enfoque desde una perspectiva administrativa a una más pedagógica, preocupada por promover la excelencia de los docentes, complementada con otras dimensiones relevantes, como la emocional o la sociocultural;

- ▶ un proceso de selección abierto, transparente y meritocrático que haga hincapié en los criterios relacionados con la experiencia docente, la inteligencia emocional, la trayectoria profesional innovadora y la mayor cualificación.

- ▶ definir un apoyo institucional claro a los Mentores y a los profesores y a la formación, definiendo las funciones de cada uno;

- ▶ destacar el importante papel de los Mentores como colegas con más experiencia que quieren transferir su know-how, en resumen, una co-construcción del conocimiento profesional;

- ▶ legislación de incentivos para quienes quieran desempeñar el papel de mentor (incentivos profesionales, exención de algunas obligaciones escolares, una pequeña asignación, reducción del tiempo de enseñanza, etc);

- ▶ formación de los mentores en los principios básicos de la mentoría, incluidos los principios de la educación de adultos, la inteligencia emocional, el aprendizaje reflexivo y transformador, etc;

- ▶ establecimiento de una lista regional de mentores acreditados entre los que los nuevos profesores pueden elegir libremente si sirve en / su escuela. En los casos de escuelas pequeñas en zonas rurales remotas o en los casos en los que no haya un mentor acreditado de la misma especialidad que el alumno en una escuela específica, se podría aplicar la mentoría electrónica.



La integración de un programa de inducción basado en la mentoría en las escuelas se considera beneficiosa para las escuelas y todos sus profesionales, una vez que permitirá hacer de todos los profesores, nuevos y experimentados, los mejores profesionales que puedan ser. Por eso es crucial desarrollarlo, para luchar contra la falta de estrategias y prácticas en las escuelas para guiar y apoyar a los profesores nuevos/recientes en su integración en las escuelas; así como para mejorar la percepción que tienen los profesores nuevos/recientes sobre su preparación y capacidad para tener éxito en la profesión docente, concretamente en lo que se refiere a los procedimientos y responsabilidades burocráticas y administrativas; la capacidad de gestionar las emociones y comportamientos de los alumnos; la capacidad de interactuar, pedir apoyo y cooperar con otros profesores.

A pesar de ello, existen algunas limitaciones y desafíos que deben ser superados para que la implementación e integración de un programa de inducción basado en la mentoría en las escuelas pueda ser una realidad (en términos operativos):

- ▶ provisión de disposiciones específicas en cuanto a la organización del horario escolar para permitir que los programas de inducción se apliquen adecuadamente en cada escuela;
- ▶ facilitación de la transición de los profesores a la profesión, proporcionándoles apoyo individual y permitiéndoles afrontar mejor los retos a los que puedan enfrentarse en sus primeros años de docencia y no sólo cuando hayan entrado en la carrera;
- ▶ incluir un carácter colaborativo, con la participación de una red de profesores y especialistas y centrado en el contexto escolar;
- ▶ asegurar que los profesores que no tuvieron profesionalización y que ingresan a la carrera docente después de varios años de experiencia profesional, puedan tener acceso a un programa de inducción también ;
- ▶ la dispersión geográfica de los profesores nuevos/recientes, dificultando con la implementación del programa a nivel local y por profesores de la misma escuela (ámbito regional);
- ▶ La excesiva carga de trabajo de los profesores, en particular de los experimentados, puede comprometer su disponibilidad y motivación para ser mentores. Además, los nuevos profesores no pueden tener un horario completo de enseñanza, de lo contrario no tendrán tiempo para las actividades de mentoría;
- ▶ la movilidad de los profesores nuevos/recientes y de algunos profesores experimentados puede comprometer la constitución de un grupo de mentores y la correspondencia entre los profesores nuevos/recientes y los experimentados.

Los directores y los profesores presentaron algunas sugerencias para superar estos retos y están relacionadas con:

- ▶ Creación de condiciones e incentivos para motivar y movilizar a los profesores experimentados para que se conviertan en mentores - asignación de tiempo específicamente para las actividades de mentoría (por ley) con la correspondiente reducción del tiempo de enseñanza, especificación de las actividades y responsabilidades de los mentores
- ▶ El alcance geográfico de la aplicación de los programas - promover el programa de capacitación de los mentores a nivel regional, promover el programa de inducción en grupos de escuelas, y establecer un círculo de mentores responsables de grupos de escuelas.



En cuanto al diseño del programa de inducción, los grupos destinatarios consideran que:

- ▶ El programa debería tener una duración mínima de un año escolar
- ▶ La carga de trabajo por semana debería ser flexible. Debe existir un número total de horas de apoyo de mentoría que debe tener una carga semanal o mensual flexible y progresiva en el año escolar, de acuerdo a las necesidades de los involucrados.
- ▶ Las cinco áreas identificadas por el consorcio se consideran relevantes para directores y profesores: didáctico-pedagógica, temática, burocrático-administrativa, emocional social y cultural.



1. La carrera docente en los países socios

Esta sección pretende presentar un resumen del panorama de la carrera docente en Portugal, Grecia, España, Italia, Croacia, Alemania y Eslovenia, teniendo en cuenta la importancia del contexto y la situación actual del sistema educativo en los diferentes países, examinando sus retos y la respuesta política. Se ofrecerá una breve visión general del sistema, una caracterización de las estructuras educativas locales/regionales/nacionales y sus responsabilidades, una breve descripción de la formación inicial de los profesores y una caracterización de la formación continua de los profesores centrada en cualquier forma de inducción y mentoría como oportunidad para la diversificación de la carrera, así como la política y la legislación relativas a los programas de inducción o mentoría o cualquier iniciativa no formal que fomente la integración y la orientación de los nuevos profesores.

1.1 Portugal

En Portugal, el periodo de inducción se confunde muchas veces con el llamado año de prueba implantado en 2009/2010. Sin embargo, no son lo mismo ya que el objetivo de ambos es diferente. El programa de inducción es un proceso de desarrollo profesional sistemático y prolongado, de carácter colaborativo. Se refiere a una dimensión de desarrollo y corresponde al inicio de la actividad profesional de los profesores recién licenciados, mientras que el periodo de prueba está diseñado para verificar la capacidad del profesor de adaptarse al perfil de desempeño profesional requerido, tiene una duración mínima de un año escolar y se lleva a cabo en el centro educativo o de enseñanza. El período de prueba puede tener lugar durante el primer año de funciones docentes y antes del ingreso a la carrera.

Según el Estatuto de la Carrera Docente, durante el período de Prueba, el profesor es acompañado y apoyado en términos didácticos, pedagógicos y científicos por un profesor del 4º nivel o superior, del mismo grupo de contratación, que haya obtenido una calificación igual o superior a Buena en la última evaluación de desempeño. El componente no docente durante este período se destinará, durante el tiempo que sea necesario, a la asistencia a sesiones de formación, a la asistencia a clases impartidas por otros profesores o a la realización de trabajos en grupo según indique el profesor supervisor y de apoyo.

Si un profesor con nombramiento provisional concluye el período de prueba con una evaluación del rendimiento igual -o superior- a Bueno, será nombrado definitivamente para un puesto permanente; en caso contrario, podrá ser invitado a repetir el año o ser despedido.

La carrera docente se divide en diez niveles y la progresión consiste en un cambio de índice salarial a lo largo de la carrera. El reconocimiento del derecho a la progresión en la carrera depende de la verificación acumulada de varios requisitos. La progresión a los niveles 2º, 3º, 4º, 6º, 8º, 9º y 10º se produce en la fecha en que el profesor completa el número de años requerido en cada nivel, siempre que haya cumplido los requisitos de evaluación del desempeño, incluida la observación de clases (obligatoria en los niveles 2º y 4º) y la formación continua. La progresión a los niveles 5º y 7º se produce en la fecha en que se ofrece al profesor una vacante para la progresión.

La formación inicial de los profesores de jardín de infancia y de educación primaria y secundaria es, en la actualidad, responsabilidad de 61 universidades y entidades politécnicas de enseñanza superior, públicas y privadas, de las que salen 201 cursos de enseñanza inicial. La enseñanza implica la adquisición de un conjunto de competencias y cualificaciones, en las que se exige una formación superior, se inscribe en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, incluye la movilidad y se basa en la colaboración. Las competencias clave para la enseñanza son las que permiten trabajar con la información, la tecnología y el conocimiento, con las personas (estudiantes, compañeros de trabajo y otros socios educativos) y con la sociedad a nivel local, regional, nacional, europeo y mundial (Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del profesorado, 2010).

Las titulaciones de máster en las especialidades de educación preescolar y magisterio de educación primaria tienen como requisito específico de acceso la licenciatura en Educación Primaria.

Los ciclos de estudios que tienen como objetivo la adquisición de la cualificación profesional para la docencia tienen como referentes:

- ▶ Los principios generales presentes en la Lei de Bases do Sistema Educativo Português¹;
- ▶ Las orientaciones curriculares para la educación preescolar² y el currículo³ y las matrices curriculares de la educación primaria⁴;
- ▶ Los programas y objetivos curriculares⁵;
- ▶ Las orientaciones generales de la política educativa.

Los ciclos de estudios orientados a la adquisición de la cualificación profesional docente incluyen cinco componentes formativos, asegurando una adecuada integración según las exigencias del desempeño profesional.

- ▶ Área docente
- ▶ Área de enseñanza general
- ▶ Enseñanza específica
- ▶ Ámbito cultural, social y étnico
- ▶ La inducción al ejercicio profesional, que se organiza según los siguientes principios:
 - i. Comprende la observación y colaboración en situaciones educativas y pedagógicas y la práctica supervisada en el aula, en los jardines de infantes y en las escuelas, incluyendo las prácticas profesionales, complementadas con un informe final;
 - ii. Proporciona a los profesores en formación la experiencia de planificar, enseñar y evaluar, de acuerdo con las funciones asignadas al profesor, dentro y fuera del aula;
 - iii. Se desarrolla en grupos o clases de diferentes niveles y ciclos educativos y pedagógicos, cubiertos por el grupo de contratación para el que se prepara el ciclo de estudios. Puede tener lugar en más de un

¹ Decree-Law no. 46/1986, of October 14, adjusted by Laws no. 115/97, of September 19, no. 49/2005, of August 30, and no. 85/2009, of August 27. ² Available in <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar> (accessed on 25.05.2021).

² Available in <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar> (accessed on 25.05.2021).

³ Available in <https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional-dl-1392012> (accessed on 25.05.2021).

⁴ Available in <https://www.dge.mec.pt/organizacao-gestao-curricular> (accessed on 25.05.2021).

⁵ Available in https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf (accessed on 25.05.2021).



centro educativo y docente, sea o no del mismo grupo de escuelas o entidad principal, en el caso de la enseñanza privada y cooperativa

iv. Se concibe en una perspectiva de formación para la cooperación entre los conocimientos y la forma de transmitirlos, con miras al aprendizaje;

v. Se concibe desde una perspectiva de desarrollo profesional de los profesores en formación, promoviendo una actitud orientada a la mejora permanente del aprendizaje de los alumnos.

Al finalizar el curso que certifica y profesionaliza a los docentes, con el título de maestro, éstos quedan habilitados para la contratación pública de docentes para la provisión de horarios escolares. Sin embargo, la nominación definitiva a una plaza en la zona pedagógica depende de la finalización del período de prueba, con una evaluación de desempeño igual o superior al Bien, nada más entrar en la carrera, un paso que puede durar varios años.

Además, la formación continua es obligatoria para que los profesores progresen en su carrera y cumplan los requisitos establecidos para la evaluación del rendimiento, por lo que es obligatorio que el componente de la formación continua se centre al menos en un 50% en las dimensiones científica y pedagógica y que al menos las cuatro quintas partes de la formación estén acreditadas por el Consejo Científico-Pedagógico de Formación Continua. La formación continua tiene como objetivo promover el desarrollo personal y profesional, en el marco de la formación permanente, para encontrar respuestas pedagógicas, coherentes con los retos de la escuela y las recomendaciones nacionales y europeas. Al igual que la formación inicial, los profesores deben experimentar itinerarios formativos que integren dispositivos, procedimientos y estrategias similares a los que pretenden aplicar con sus alumnos.

El desarrollo profesional de los profesores en Portugal pasa por la formación continua y la formación especializada. La formación continua, amparada en la legislación portuguesa como un derecho y un deber, se apoya en un conjunto de condiciones que permiten la actualización permanente de los conocimientos profesionales; pretende diferenciar cualitativamente a los profesores respecto a su formación inicial, independientemente de la antigüedad o posición en la carrera, proporcionando la ampliación de su cultura profesional. La formación especializada se define como el incremento de la formación que capacita al profesorado para el desempeño de otras funciones educativas necesarias para el funcionamiento de los centros y el desarrollo del sistema educativo. Teniendo esto en cuenta, se establecen condiciones para la actualización de los conocimientos profesionales, pero no hay cursos de formación para diversificar la carrera del profesor, por ejemplo, como mentores, desarrollando y mejorando sus competencias para hacer mentoring entre pares con sus colegas más jóvenes.

Es importante reflexionar sobre cómo puede evolucionar el marco nacional para integrar los programas formales de inducción de los profesores y los programas de mentoría. La mayoría de los directores y profesores están abiertos a diferentes tipos de prácticas y actividades, incluido un programa formal de inducción.

1.2 Grecia

En Grecia, para poder ejercer como profesor, hay que cumplir los siguientes requisitos

a) estar en posesión de un título universitario de primer ciclo y,

b) estar en posesión de un certificado específico de aptitud pedagógica y docente (sólo para los profesores de secundaria).



En cuanto al criterio b), para que los titulados universitarios puedan ser nombrados educadores, deben poseer un certificado de asistencia a un programa especial de estudios de al menos seis meses de duración (que proporcionan una o varias facultades colaboradoras a los titulados que poseen la cualificación para ser nombrados en la enseñanza primaria o/y secundaria).

El Consejo Superior de Selección de Personal Civil, a petición del Ministerio de Educación sobre la base de las necesidades educativas registradas, convoca y lleva a cabo, cada dos años escolares, un procedimiento para la elaboración de una lista de clasificación de los profesores, del personal de educación especial y del personal de apoyo/auxiliar de educación especial, en orden de prioridad por rama y especialidad, para que puedan ser nombrados como profesores permanentes o contratados como profesores suplentes en las escuelas primarias y secundarias.

En particular, el nombramiento/contratación de los profesores se basa exclusivamente en las tablas de clasificación, que incluyen los nombres de los que tienen las calificaciones. Para la clasificación se tienen en cuenta la competencia pedagógica y didáctica, las calificaciones académicas, los criterios sociales y el servicio docente previo real. Las listas de clasificación de los candidatos son válidas hasta el final del segundo año escolar, tras el final del año escolar en el que se publicaron en el Boletín Oficial. Las listas de clasificación están en orden descendente, debido a la puntuación acumulada de estos criterios. La modificación de los datos, en el periodo intermedio, no está permitida.

En la última década, debido a la profunda crisis financiera que afectó al país, se produjo una "congelación" en la contratación de personal docente permanente. De hecho, a pesar de que las necesidades de enseñanza aumentaron en los últimos años debido a la jubilación masiva de la cohorte de profesores de más edad (se calcula que se jubilaron entre 4.000 y 6.000 profesores cada año en la última década), el Ministerio de Educación no nombró a profesores permanentes, sino que cubrió las vacantes empleando a personal provisional, a un sustituto o a profesores pagados por horas.

Así pues, la realidad de Grecia es difícil debido a la crisis financiera y a la inestabilidad del país y repercute en la contratación de personal docente permanente para la carrera docente. Además, en los últimos años, las necesidades docentes han aumentado debido a la jubilación masiva de la cohorte de profesores de más edad. Los profesores recién nombrados no adquieren un estatus permanente inmediatamente después de su nombramiento. Prestan servicio durante dos años como profesores en prácticas. Al final del segundo año, son evaluados para convertirse en permanentes. El procedimiento y los criterios para juzgar la idoneidad del profesor recién nombrado están determinados por una Decisión Ministerial según la cual el director del centro educativo elabora un informe sobre el desempeño de las funciones del profesor durante los dos años de prueba y lo presenta al Consejo Regional de Servicios correspondiente. Tras la propuesta del Consejo, el nuevo profesor adquiere el estatus de profesor permanente con un Acta emitida por el correspondiente Director regional de la Dirección de Educación Primaria o Secundaria. En la práctica, este procedimiento es una mera formalidad, ya que hasta ahora nunca ha supuesto la pérdida de la condición de profesor titular.



Grecia tiene una estructura de carrera plana en la que los profesores no pueden ascender a niveles superiores, salvo el de director de escuela, consejero de educación (que corresponde sólo a unos cientos de puestos) o director local/regional (que corresponde a unos cien puestos en total).

En Grecia, el Ministro de Educación es la autoridad superior de los profesores. Además, el sistema educativo griego sigue siendo uno de los más centralizados de los países de la OCDE. A nivel local, la política educativa es aplicada y especificada por las Direcciones de Educación Primaria y Secundaria, bajo la competencia de la Dirección Regional de Educación.

La única iniciativa para introducir la mentoría en la legislación griega hasta hace poco se llevó a cabo en 2010. Esta legislación preveía que los profesores que se convirtieran en mentores debían ser seleccionados por el asesor educativo en cooperación con el director del centro y debían prestar servicio preferentemente en la misma unidad escolar con los profesores recién nombrados, pero sólo en los casos de nuevos profesores que prestaran servicio en escuelas rurales remotas se podría aplicar la mentoría electrónica. Los profesores seleccionados serían formados mediante un curso organizado de forma centralizada. Lamentablemente, la realidad es que en los artículos pertinentes de la ley no se atribuía a los mentores ninguna función de evaluación. En julio de 2021, el gobierno promulgó una nueva ley para reintroducir el papel de los mentores en el sistema griego, para ayudar a los profesores con la integración y el ambiente en la escuela.

En Grecia, existe un Programa Nacional de Inducción que comienza al principio del año escolar, centrado en cursos de formación de inducción especializados que se imparten a los profesores recién nombrados a nivel regional o incluso local. Los cursos de inducción regionales o locales, para ser más pertinentes, podrían diseñarse sobre la base de un ejercicio previo de evaluación de las necesidades entre los nuevos profesores interesados.

Según el informe, algunos estudios muestran que en general no parece existir ningún procedimiento estructurado para la inducción de los nuevos profesores. Así, cuando los nuevos profesores van a la escuela por primera vez, sienten algunos obstáculos y desafíos y para ayudar a los profesores con los retos que encuentran en las escuelas, sus únicos recursos son los consejos informales de colegas más experimentados y de confianza y de fuentes externas. Los consejos informales ayudan a los profesores a desarrollar un buen ambiente social en el entorno escolar.

"Sin embargo, hay que señalar que incluso cuando se ofreció este programa de inducción no produjo los resultados esperados, ya que en su mayoría no produjo ni el cambio conceptual ni el cambio de las prácticas reales de los profesores en el aula." (Kourkouli, 2015)

1.3 España

Los temas de la formación del profesorado, las competencias profesionales del profesorado, la organización del sistema de preparación inicial del profesorado (PIF) y la progresión del profesorado en España han recibido una atención creciente durante los últimos 10 años. La gobernanza de la educación en el sistema español es un campo controvertido, con notables diferencias en algunas políticas, mientras que en otros ámbitos políticos las



diferencias en la elaboración de políticas entre regiones son muy limitadas. Como resultado, las políticas de preparación inicial del profesorado apenas difieren en las regiones españolas.

Aunque algunos informes internacionales asumen erróneamente que el sistema español de preparación inicial del profesorado cuenta con un programa de inducción formal de un año, este "tiempo de prueba" es un proceso de acreditación burocrático necesario para obtener una plaza en un centro público, un proceso en el que los profesores recién titulados están en su mayoría solos, con actividades de apoyo aisladas. Además, la soledad que caracteriza la entrada en la docencia en España está presente en gran medida en toda la carrera docente.

En la actualidad, uno de cada cuatro profesores de colegios españoles tiene un contrato de interinidad, la tasa más alta desde 2009. Esta característica ha sido ampliamente ignorada en las políticas docentes y ayuda a explicar por qué los programas de inducción han sido mayormente irrelevantes en el panorama educativo español.

El sistema español se caracteriza además por una curva aplanada en la carrera profesional de los profesores y un sistema de preparación inicial segmentado. Mientras que los profesores de preescolar y primaria (CINE 02 y 1) siguen una licenciatura de 4 años centrada en la pedagogía y la enseñanza en la que los candidatos están expuestos simultáneamente a la teoría y a la práctica, los profesores de secundaria (CINE 2, 3 y 4) siguen un modelo consecutivo: primero, una licenciatura de 4 años en un área de conocimiento específica y, después, un máster de 1 año en enseñanza y pedagogía.

España comparte una de las mayores proporciones de profesores que no reciben ningún tipo de apoyo (75%, la media de la OCDE es del 62%), mientras que sólo el 15% de los profesores declara haber participado en un programa formal de inducción en su primer destino. Del mismo modo, la proporción de directores de escuela que declaran tener programas formales de inducción para los contratados es similar en los centros de primaria y secundaria, y sólo uno de cada tres centros participa en este tipo de iniciativas.

Aunque los programas formales de inducción y mentoría existentes en España son en cierto modo desalentadores, existen recursos de apoyo no formales e iniciativas locales y dispersas que pueden reconocerse como enfoques de inducción y mentoría "de facto". Esta revisión ha identificado tres tendencias diferentes que pueden considerarse como primeros intentos hacia el diseño de un sistema más amplio, coherente y adaptado de apoyo a los nuevos profesores. En primer lugar, los proveedores de preparación inicial del profesorado crean más oportunidades basadas en la práctica; en segundo lugar, el avance de los modelos de residencia; y en tercer lugar, las escuelas crean culturas de práctica ancladas en la colegialidad de los profesores.



1.4 Italia

En Italia, las etapas de la carrera de un profesor dependen de la asignatura que imparte y del orden y grado de la escuela en la que da clases. En efecto, para enseñar en escuelas infantiles y primarias, es obligatorio obtener un título de maestría en ciencias de la educación primaria al final de una carrera de cinco años, con prácticas a partir del segundo año de la carrera. Por otra parte, para ejercer la docencia en la enseñanza secundaria de primer grado y en la de segundo grado, la obtención del título de máster con la adquisición de al menos 24 ECTS en un ámbito educativo específico, son condiciones indispensables para acceder a una determinada oposición.

En cuanto a los programas de inducción formales y no formales, todos los profesores italianos experimentados entrevistados se habían beneficiado de un programa de inducción formal, y lo describían como un "camino de formación" y "completo". En cambio, los profesores del grupo objetivo complementario (profesores noveles) nunca habían realizado un programa de inducción formal o no formal. La causa de esta clara diferenciación es el cambio en el marco legal italiano. Además, los nuevos profesores sufrieron un gran choque cuando asumieron un papel en el sistema educativo, lo que confirma la necesidad crucial de programas de inducción que conduzcan a los nuevos profesores a un camino virtuoso.

Cada escuela italiana determina sus programas de formación continua, desarrollando redes con otras escuelas de la zona. Las actividades deben estar en consonancia con el plan trienal de oferta educativa del centro, el informe de autoevaluación y los objetivos de mejora del centro, tal y como se recoge en los objetivos del Ministerio de Educación en el Plan Nacional de Formación, que se publica cada tres años. Las prioridades de los temas para la formación del profesorado fueron definidas por el Ministerio de Educación, abarcando áreas relacionadas con la mejora del conocimiento de las lenguas extranjeras, las competencias digitales, la sensibilización sobre la inclusión, la discapacidad y la globalización. Además, los profesores tienen derecho a disponer de cinco días de exención de servicio durante el curso escolar para participar en iniciativas de formación.

En cuanto a las posibilidades de formación continua de los profesores, Italia establece el principio de la formación en servicio para los profesores permanentes como una acción "obligatoria, permanente y estructural". Sin embargo, siguen existiendo desacuerdos con los interlocutores sociales, aún no resueltos, sobre la ubicación y el carácter obligatorio de las horas dedicadas a la formación en el marco global de las horas previstas para la función docente.

En el marco de las actividades relacionadas con el curso de formación de los profesores recién contratados, se han puesto en marcha una serie de acciones de apoyo al proceso de formación, en las que participan los profesores recién contratados y los profesores tutores que se les asignan. El Ministerio de Educación ha definido la duración global del curso, cuantificada en 50 horas de dedicación, considerando:

- ▶ Actividades de formación presencial/talleres.
- ▶ Observación en el aula, Tutor-Profesor y viceversa (que se estructurará también empleando herramientas operativas específicas).
- ▶ Reelaboración profesional, que hace uso de las herramientas de la "evaluación de competencias", el "portafolio profesional" y el "pacto para el desarrollo de la formación".



Se han activado actividades de formación específicas para los profesores tutores, realizadas en colaboración con las universidades locales e identificadas tras la adquisición de una expresión de interés específica.

Un aspecto relevante es el papel y el uso de las plataformas digitales para las actividades de mentoría y de mentoring. De hecho, para facilitar e interconectar a los nuevos aspirantes a profesores y tutores, se ha creado la plataforma online INDIRE, que permite esta red. El aspecto digital de la formación del profesorado en todas las etapas de la carrera es fundamental para los planes estratégicos del Ministerio de Educación italiano. Además, la plataforma digital incluye la sección "Toolkit" que contiene valiosos materiales y herramientas para profesores, tutores y referentes. Se han puesto a disposición de los tutores modelos de acuerdo de formación, modelos de observación presencial y a distancia, parrillas de observación y formatos para el informe final. Además, esta sección se enriquece constantemente a lo largo del año con nuevos contenidos y materiales.

Según el informe italiano, se orienta a los profesores sobre la conciencia de la inevitabilidad del tutor y los beneficios que puede aportar un programa de inducción en los primeros años de la carrera docente.

1.5 Croacia

El sistema educativo de Croacia se considera un conjunto coherente en el que todos los participantes e instituciones -jardines de infancia, escuelas primarias, gimnasios, escuelas de formación profesional y artística y residencias de estudiantes- tienen un alto grado de autonomía y reciben el apoyo adecuado, pero también asumen una gran responsabilidad por la calidad y los resultados de su trabajo. El concepto de autonomía del profesorado es de gran importancia, ya que el sistema croata pretende reducir la estandarización del trabajo del profesorado para alcanzar un nivel óptimo de autonomía, es decir, dar mayores poderes a los educadores y a las instituciones para decidir sobre el plan de estudios, pero también sobre la organización de la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo del centro en su conjunto.

En Croacia, todos los profesores de preescolar y de primaria y secundaria reciben una formación de nivel terciario (que incluye el requisito de 60 ECTS en educación pedagógica), y según el nivel educativo, es decir, la edad de los niños con los que trabajan. Todos los futuros profesores deben cursar programas de estudio conducentes a la formación pedagógica superior y a la cualificación de profesor. Después de licenciarse, los profesores están obligados a realizar un periodo de prácticas de un año bajo la supervisión de un mentor, y tras aprobar el examen de habilitación, se convierten en profesores cualificados. Para nuestro contexto, es significativo destacar este derecho y obligación formales que aseguran a todo profesor la introducción a la profesión bajo mentoría durante un año.

Asimismo, todos los profesores tienen tanto el derecho como la obligación de desarrollarse, garantizados por el Estado y aplicados por diversas agencias educativas y otros organismos autorizados de forma continua profesionalmente. Por lo tanto, el desarrollo profesional continuo es obligatorio para todos los profesores de Croacia (incluidos los directores de escuela y sus adjuntos) en todos los niveles educativos, y el objetivo básico del desarrollo profesional continuo organizado es utilizar y aumentar el potencial de los trabajadores de la educación para mejorar el proceso educativo y los resultados de los alumnos/estudiantes, de acuerdo con los valores, los objetivos educativos y los principios del Marco Curricular Nacional. Para lograr este objetivo, las competencias básicas de los profesores de preescolar, de primaria y de secundaria, de los expertos asociados y de los directores deben ser reforzadas en las siguientes áreas:

- ▶ políticas educativas;



- ▶ conocimientos específicos de la materia;
- ▶ pedagogía, didáctica y metodología;
- ▶ psicología;
- ▶ organización;
- ▶ comunicación y reflexión;
- ▶ educación inclusiva.

En cuanto a las prácticas no formales, es necesario comprender la importancia de la Agencia de Educación y Formación del Profesorado, como principal organismo responsable del desarrollo profesional de los educadores en todos los niveles de la educación general. Los profesores necesitan realizar algunas actividades para progresar en su carrera, como compartir ejemplos de buenas prácticas en la aplicación de métodos de enseñanza innovadores, actividades conjuntas de aprendizaje y enseñanza o, por ejemplo, liderar una asociación profesional. Según el informe de los socios croatas, todas estas actividades se evalúan mediante un sistema de puntos.

En Croacia, hay dos niveles formales en los que se aplican los programas de mentoría/inducción. El primero es durante la formación inicial del profesor (en las universidades), mientras que la segunda práctica de mentoría (que se entiende más como un programa de inducción) comienza con el primer año de práctica de trabajo en las escuelas. Los estudiantes que se forman en la profesión docente durante sus estudios reciben dos tipos de mentoría: the first is through the mentoring at the tertiary institution they attend, by the university teachers who are experts in teaching methodology and didactics. These university teachers serve to teach their students basic methodologies and skills on how to educate.

En segundo lugar, uno de los requisitos para obtener el título de maestro es la práctica formal, ya que los estudiantes están obligados a ir a escuelas de nivel primario y secundario, donde adquieren experiencia y formación, y donde se les proporciona uno de los profesores experimentados de la escuela mediante el papel de mentor. Los profesores de educación primaria imparten lengua croata, matemáticas, asignaturas denominadas "Naturaleza y Sociedad", educación física y artística. Para cada asignatura, el futuro profesor de educación primaria tiene un mentor en la Facultad y un mentor en las escuelas. Del mismo modo, para los grados superiores y para los estudiantes que se están formando para ser profesores de educación secundaria, también cuentan con mentores para la enseñanza de sus asignaturas tanto en la institución terciaria a la que asisten, como en la escuela en la que realizan sus prácticas para sus asignaturas respetadas (por ejemplo, Física, Matemáticas, Química, Filosofía...).

La segunda práctica de mentoría, que puede entenderse como un programa formal de inducción (ya que su marco está definido legislativamente por el Ministerio de Ciencia y Educación) comienza con el primer año de prácticas en las escuelas. Tanto los profesores de educación primaria como los maestros de educación deben pasar por el mismo proceso de inicio de trabajo en las escuelas. El primer año de trabajo en una escuela, el profesor en prácticas, recibe un mentor para guiarle a través del trabajo en las escuelas, pero también como preparación para el examen estatal profesional que los aprendices deben aprobar después de un período de un año para poder recibir sus licencias de enseñanza. El mentor suele pertenecer a la escuela en la que trabaja el profesor en prácticas, y tiene que satisfacer una serie de criterios basados en la "Legislación Nacional sobre el Progreso de los Profesores, Asociados Profesionales y Directores en las Escuelas Primarias y Secundarias y en los Hogares de Estudiantes" para poder asumir el título. Para convertirse en mentor, el profesor debe reunir una serie de puntos; aunque la mayoría de las normas son formales y son difíciles de conseguir, aquí se resumen las actividades más comunes que se puntúan para el avance de un profesor:



- ▶ Organización y/o realización de concursos
- ▶ Mentoría de alumnos, estudiantes y aprendices
- ▶ Conferencias, talleres y formación
- ▶ Artículos profesionales, material didáctico y contenidos educativos
- ▶ Asignación de tareas docentes
- ▶ Eventos de formación conjunta del personal de corta duración
- ▶ Participación en la educación a nivel estatal
- ▶ Participación en la educación a nivel internacional
- ▶ Trabajo en consejos profesionales, asociaciones, etc.
- ▶ Contribución a la profesión a través del trabajo en asociaciones profesionales
- ▶ Proyectos de mejora del sistema educativo

1.6 Alemania

La formación del profesorado en Alemania comprende varias fases de formación para todos los puestos docentes: estudios, servicio preparatorio y formación continua para profesores en el servicio escolar. La Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales (KMK) ha definido los puntos clave para el reconocimiento mutuo de las cualificaciones en los cursos de formación del profesorado. Los solicitantes que han completado un título de profesor según los requisitos de la KMK reciben - independientemente del estado federal en el que se obtuvo el título - el mismo acceso al servicio de preparación para el tipo de profesión docente correspondiente a su título. Sin embargo, debido a los diferentes tipos de escuelas y cursos de formación de profesores en los estados federales, puede ser una ventaja si el estudio y el servicio preparatorio se completan en el estado federal en el que se busca un puesto posterior en el servicio escolar. Esto debe tenerse en cuenta a la hora de elegir una universidad.

En muchos estados federados se necesitan profesores: así se desprende de casi todas las previsiones sobre las necesidades de profesores en los próximos años. Pero, a pesar de las previsiones, no existe una garantía de empleo automática o generalizada para los graduados de bachillerato que comienzan ahora su carrera de magisterio y que solicitarán empleo dentro de cinco u ocho años. Esto se debe principalmente a que la necesidad de profesores depende del estado federal, el tipo de escuela y la combinación de asignaturas.

La formación del profesorado se divide en dos etapas, un curso de educación superior que incluye periodos de formación práctica y una formación práctica en un entorno escolar. Los cursos de formación del profesorado se imparten en universidades, Technische Hochschulen/Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen (escuelas superiores de pedagogía) y escuelas superiores de arte y música. La formación práctica del profesorado en forma de Vorbereitungsdienst (servicio preparatorio) tiene lugar en los institutos de formación del profesorado (Studienseminare) o en instituciones y escuelas de formación comparables. La proporción de la formación práctica en las escuelas en los cursos de enseñanza superior ha aumentado considerablemente en los últimos años. Para los cursos de estudio en las universidades, en todas las instituciones estatales federales (por ejemplo, los centros de formación del profesorado) se han establecido para coordinar la formación del profesorado entre las facultades y garantizar una relación adecuada con la práctica docente.

Además, la organización del periodo de inducción de los profesores recién titulados ha sido un tema central de la Gemischte Kommission Lehrerbildung de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales. Según las recomendaciones que la comisión de expertos formuló en 1999, las disposiciones para el



despliegue del personal docente joven deben tener como objetivo un desarrollo gradual de la competencia profesional. Además, debe establecerse un sistema de apoyo al periodo de inducción de los profesores recién titulados, que incluya medidas de formación continua especialmente ajustadas a las necesidades de los profesores recién titulados. En la mayoría de los estados federados se están desarrollando o se han puesto en práctica conceptos para la organización del periodo de inducción. En el caso de problemas didácticos y metódicos, especialmente los profesores recién titulados tienen la opción de pedir consejo al personal de los institutos de formación del profesorado o de las instituciones de formación continua del profesorado.

(supervisión académica), Rechtsaufsicht (supervisión legal) y Dienstaufsicht (supervisión del personal) dentro del sistema escolar. El apoyo pedagógico especial y la evaluación académica se llevan a cabo en proyectos piloto escolares realizados por las autoridades de supervisión escolar y los institutos para el desarrollo escolar (Landesinstitute für Schulentwicklung) de los estados federados. La investigación complementaria examina la eficacia de las medidas de reforma y el marco que debe crearse para que se apliquen con éxito.

La introducción de nuevos planes de estudio suele ir precedida de una fase de prueba. En algunos estados federales, por ejemplo, se realiza una encuesta entre los profesores para determinar si las nuevas directrices han tenido éxito o si es necesario modificarlas. Las autoridades de supervisión escolar y los institutos de desarrollo escolar deben contribuir a la evaluación y al desarrollo ulterior del sistema escolar mediante el asesoramiento y la asistencia y la recomendación de cambios en las escuelas y la presentación de informes a las autoridades educativas de mayor rango. En casi todos los estados federados, las escuelas son evaluadas por agencias de calidad o de evaluación y procedimientos de inspección externos.

1.7 Eslovenia

En Eslovenia, la formación inicial del profesorado se lleva a cabo en las universidades, así como en las instituciones individuales de educación superior. Los programas de estudio que ofrecen cualificaciones de formación docente pueden ser concurrentes (programas de estudio de una o dos materias de enseñanza que conducen al título profesional de profesor de una o dos materias -programas de estudio de segundo ciclo, que conducen al título profesional de Magister Professor o Profesor, o un programa de estudio que incluye el contenido profesional pertinente-) o consecutivos (programas de estudio, que imparten los conocimientos necesarios sobre la materia de enseñanza o el campo de la educación, pero no ofrecen los cursos profesionales necesarios para adquirir las competencias docentes requeridas). Para obtener los conocimientos pedagógicos pertinentes, una persona debe completar un programa de formación docente de postgrado sin titulación (programa de estudios complementario), que asciende a un mínimo de 60 ECTS).

Así pues, todos los profesionales de la enseñanza reciben su formación inicial en las instituciones adecuadas que ofrecen educación terciaria. Sin embargo, hay muchos estudios pedagógicos que se ofrecen en otras facultades desde sus respectivos ámbitos profesionales. Combinando los programas anteriores a la reforma de Bolonia y los que se están aplicando actualmente 170 estudios pueden permitir que un graduado reciba un título pedagógico (para todos los niveles de enseñanza).

Para que un profesor se considere plenamente cualificado, debe -además de su educación formal de formación inicial- aprobar el examen profesional. Para poder presentarse al examen, debe tener la titulación formal adecuada, suficientes horas de experiencia laboral y la aprobación de su mentor y del director de la escuela sobre la base de la puesta en práctica de las lecciones requeridas.



En Eslovenia, los profesores acceden a la profesión pedagógica de dos maneras: a través de programas de inducción o solicitando puestos de trabajo de contratación abierta anunciados por las escuelas. El sistema de inducción no es obligatorio y los centros educativos pueden, en caso de vacantes, contratar a profesores principiantes (con una formación inicial del profesorado adecuada) que aún no han realizado el examen profesional estatal para estar plenamente cualificados. Las escuelas deben contratar a profesores que ya tengan la certificación profesional y pueden contratar a aspirantes sin ella sólo si no se han presentado profesores con la cualificación.

Según el informe esloveno, el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte ha puesto en marcha dos programas formales de inducción. En el marco de estos programas, los profesores nuevos/recientes acceden a la profesión realizando inicialmente una formación práctica bajo la tutela de un profesor experimentado, asumiendo gradualmente más responsabilidades. En el programa de inducción, se familiarizan con los contenidos para poder trabajar de forma autónoma y preparar el examen profesional docente. El programa de inducción lo prepara el mentor, que debe cumplir ciertos requisitos que garanticen su experiencia en colaboración con el profesor principiante. El mentor es nombrado por el director de la escuela.

El programa de inducción incluye la familiarización con los procesos reales de enseñanza de materias específicas en el centro de educación infantil o la escuela y con diversos métodos y formas de enseñanza. Los profesores principiantes profundizan en sus conocimientos y mejoran sus habilidades en la didáctica de la asignatura. Aprenden a diseñar planes de clases, a prepararlas y a ejecutarlas mientras observan las clases del mentor y de otros profesores. Colaboran con la dirección del aula y con la dirección del centro, organizando reuniones y consultas con los padres. Además, adquieren conocimientos y habilidades fuera de su institución o escuela de educación infantil, sobre todo en áreas importantes para el examen profesional docente. El director de la escuela nombra a un mentor para los aprendices durante 10 meses.

Cuando los profesores comienzan la profesión, el trabajo inicial sigue basándose en la interacción con un mentor y un director. Según el informe, esta interacción es importante para el trabajo inicial. Sobre las prácticas informales en los programas de inducción, en Eslovenia, el informe muestra que el 48% de los profesores informan que no fueron incluidos en las prácticas formales e informales en las escuelas. Explica que, esta evidencia se compara con el 58% en la OCDE. Otra evidencia que podemos ver es que sólo el 5% de los profesores en Eslovenia tienen un mentor en el período de inducción a su profesión.

Sobre los programas de inducción, los profesores están especialmente interesados en obtener experiencias, habilidades y consejos sobre la integración en su trabajo habitual, la atención a los alumnos con mayores necesidades así como a los que tienen talento, y el desarrollo de materiales interesantes y atractivos para todos ellos. Los profesores no tienen un programa formal de mentoría. Los profesores tienen libertad para participar en programas de desarrollo profesional continuo.

NOTA: El Instituto Nacional de Educación ha estado desarrollando en los últimos años un programa tanto para los nuevos profesores como para los mentores, que fue puesto en conocimiento de los socios del proyecto en el periodo que concluye con este informe nacional. El Ministerio ha tomado las medidas oportunas para incluir esta institución pública de forma más completa en el consorcio nacional del proyecto. Hay que subrayar que el Ministerio, al ser la autoridad pública con poder para promover la legislación y las regulaciones, tiene serias intenciones de reformar el sistema para asegurar mejor algún nivel de inducción concreta (no sólo el tiempo transcurrido) para que sea un requisito para abordar el examen profesional e incluir la mentoría como una de las condiciones para progresar en la carrera de un profesor.



Esto significa que, en el contexto esloveno, este proyecto tendrá que trabajar de la mano de la reforma de la normativa para la progresión formal de la carrera docente (que está en marcha) y coordinarse en parte con las universidades que imparten la formación inicial y el Instituto Nacional de Educación cuando se trata de las estructuras existentes en Eslovenia. Esto es a la vez un factor que limita la libertad que tendremos dentro del consorcio en nuestro contexto nacional y un beneficio potencial que podría ayudarnos a alcanzar un mayor potencial y un mayor impacto sistémico.



2. Necesidades del profesorado y motivaciones para su carrera docente

Centrándonos en las necesidades y motivaciones de los profesores para su carrera, es decir, su percepción, satisfacción y motivación, esta sección presenta un análisis en profundidad de los resultados de los 776 cuestionarios recogidos por la asociación LOOP, las 56 entrevistas y los 6 grupos de discusión para dar a conocer las políticas, las prácticas y las necesidades relacionadas con la preparación y la promoción de programas de inducción basados en prácticas de mentoría. Como se ha mencionado anteriormente, los cuestionarios se distribuyeron entre los profesores recién licenciados, los profesores con experiencia y los directores de los centros.

Aunque la situación del profesorado en Europa es similar, con profesores que experimentan una gran inestabilidad profesional, audiencias cada vez más desafiantes, falta de recursos y reconocimiento, así como fatiga, generada por la edad media, en cuanto a la **percepción, satisfacción y motivación sobre la carrera docente en general**, la mayoría de los profesores con experiencia se sentían capacitados, motivados y comprometidos con su trabajo, así como integrados y apoyados por sus compañeros en las duras decisiones de su trabajo diario. De cara al futuro, la mayoría de ellos están contentos con ser profesores durante toda su carrera, sin embargo, les gustaría tener la oportunidad de diversificar sus opciones de carrera docente, abarcando otros roles en lugar de la enseñanza, por ejemplo, tener la oportunidad de convertirse en mentores de otros profesores que inician su carrera.

En cuanto a los profesores nuevos/recientes, la mayoría se sienten capacitados y comprometidos con su trabajo, ya que tienen ganas de aprender más y poner en práctica lo aprendido en la formación inicial. Sin embargo, en lo que se refiere a la motivación, la mayoría se siente motivada con su trabajo, pero no todos, y las razones están relacionadas con la progresión de la carrera y la falta de apoyo que los profesores sentían en sus actividades diarias.

Analizando las respuestas tanto de los profesores nuevos como de los experimentados, es posible concluir que, en lo que respecta a la opinión de los profesores sobre la inversión en su carrera, se sienten capacitados, motivados y comprometidos con su trabajo, aunque les gustaría asumir funciones y responsabilidades adicionales dentro del trabajo docente (como ser un mentor para los profesores que inician su carrera compartiendo sus conocimientos), estarían contentos de permanecer como profesores, ya que se sienten seguros de su capacidad para variar las estrategias de instrucción en su aula.

Necesidades, retos y limitaciones

A través de las encuestas, las entrevistas y los grupos de discusión, los profesores nuevos/recientes tuvieron la oportunidad de expresar las necesidades y los retos a los que se enfrentan en cuanto a su práctica profesional, su bienestar y las políticas y procedimientos formales exigidos por los centros escolares. A pesar de las diferencias en el procedimiento típico que los profesores deben conocer y seguir en cada país, así como, los formatos y contenidos de los cursos de formación inicial del profesorado y los enfoques, existe un entendimiento común de los retos a los que se enfrentan: la gran mayoría pide más apoyo en relación con los asuntos burocráticos y administrativos en las escuelas. Esto está directamente relacionado con sus necesidades, que en casi todos los países se revelaron y agruparon en las siguientes categorías:

- ▶ incentivos financieros,
- ▶ buenas condiciones de trabajo que impulsen a los profesores a abandonar sus rutinas establecidas,
- ▶ un proceso de selección adecuado,
- ▶ habilidades prácticas,
- ▶ conocimientos y habilidades para afrontar el estrés y el malestar emocional.

Por otro lado, los profesores experimentados y los directores de los centros tuvieron la oportunidad de destacar las principales limitaciones a las que deben enfrentarse los centros y los profesionales a la hora de apoyar a los nuevos profesores. Según los participantes de todos los países, hay una limitación común a todos, la falta de tiempo que tienen los profesores debido a la gran carga de trabajo. Es difícil gestionar todas las tareas que tienen con los alumnos, sus compañeros, el consejo escolar, los padres y las autoridades públicas. Sin embargo, a pesar de ello, varios profesores mostraron su interés por convertirse en mentores de jóvenes colegas y apoyarlos pedagógicamente al principio de su carrera. Sin embargo, para ello es necesario superar algunas limitaciones. En detalle, la tabla 6 muestra cuáles son las principales necesidades y retos de los nuevos profesores en cada país y las limitaciones identificadas por los profesores experimentados y los directores de los centros escolares.

	Retos y necesidades del profesorado novel	Limitaciones en el apoyo al profesorado novel
DE	El profesorado novel alemán necesita apoyo en la gestión de las clases, los métodos de enseñanza y una forma de compartir experiencias y conocimientos sobre temas específicos con los demás.	El problema principal es la falta de tiempo
EL	Las principales necesidades y retos se refieren a cuestiones burocráticas/administrativas y también a cuestiones relacionadas con la diversidad y la inclusión.	Tiempo: los programas no se inician a nivel escolar y no se fomentan las comunidades.
ES	Los principales retos a los que se enfrentan los nuevos profesores son la gran carga de trabajo y la falta de conocimientos y experiencia para gestionar la clase, especialmente en lo que respecta a la diversidad de los alumnos. También es importante destacar la necesidad de cursos y seminarios de formación, la reducción de las horas lectivas y la co-enseñanza con profesores/mentores experimentados.	Tiempo: para planificar un programa eficaz, para diseñar el programa de formación y los diferentes agentes implicados (mentores, directores e inspectores).
HR	Los profesores croatas consideran que la formación inicial del profesorado es inadecuada y que no es capaz de seguir el ritmo de los rápidos cambios del entorno, que exigen una formación continua. Los nuevos profesores carecen de habilidades prácticas para tratar con los alumnos y saber cómo evaluarlos. También necesitan saber cómo tratar a los alumnos con necesidades especiales.	La incapacidad de las escuelas para proporcionar un apoyo adecuado.
IT	Los profesores italianos carecen de competencias digitales y de conocimientos sobre los procedimientos burocráticos y administrativos. También es necesario	Apoyar metodologías eficaces y funcionales para proporcionar conocimientos. Ayudar desde el punto de vista burocrático y administrativo.



	aprender más sobre la dinámica psicológica y la gestión del aula.	
PT	En Portugal, la necesidad más evidente es la relacionada con las cuestiones burocráticas y el trato con los alumnos con discapacidades/necesidades especiales. También necesitan saber cómo gestionar eficazmente los problemas emocionales revelados por los alumnos en diferentes momentos del entorno escolar.	Los profesores nuevos y los experimentados proceden de centros diferentes. El profesorado novel siente menos apoyo por parte de los responsables del centro, en comparación a los que estarán temporalmente en el centro. Reducción del tiempo de mentoría. Falta de estabilidad en la profesión y en la carrera (debido a la continua movilidad de los nuevos profesores cada año de un centro a otro). Elevado número de alumnos por clase y frecuentes asignaciones en clases difíciles. Las actualizaciones y los turnos legales permanentes generan inestabilidad en los profesionales de las escuelas.
SI	Los profesores eslovenos sienten la necesidad de conocer mejor los fundamentos de la psicología y la didáctica. También les gustaría ser acogidos en un entorno más amplio, así como tener a alguien cercano y disponible para ayudarles. Además, necesitan más experiencia práctica.	El mentor debe recibir cierta formación en materia de mentoría/coaching/psicología. Deben ser liberados de otras obligaciones. El papel de los mentores debería recibir algún tipo de reconocimiento formal

Tabla 6- Necesidades, retos y limitaciones.

En general, los profesores nuevos/recientes consideran que la formación inicial de los profesores es inadecuada y que no pueden seguir el ritmo de un entorno que cambia rápidamente, lo que exige una formación continua y demuestra una falta de habilidades prácticas para trabajar a diario, especialmente en los procedimientos burocráticos de la escuela y la gestión de las clases. También manifestaron su preocupación por la confianza que tienen en sí mismos a la hora de tratar los problemas emocionales de los alumnos, cómo tratar con alumnos problemáticos y con necesidades especiales, y cómo hablar de forma asertiva con sus padres y sus familias. No se trata sólo de intentar conocer mejor la cultura de la escuela, sino de desarrollar habilidades para hacerlo en la práctica, ésta es la mayor limitación para los profesores principiantes.

La investigación documental y el trabajo de campo desarrollados por la asociación LOOP ponen de manifiesto estas necesidades y retos de los profesores al inicio de su carrera, así como las principales limitaciones a las que se enfrentan los directores de los centros y los profesores con experiencia para apoyarlos, para darles respuesta a través del diseño de un programa de inducción para los nuevos profesores basado en la mentoría por parte de colegas con experiencia, que quieren compartir sus conocimientos, técnicas, métodos pedagógicos, estrategias que han acumulado a lo largo de los años de enseñanza a los alumnos.



3. Programa de inducción del profesorado

El análisis de las necesidades y desafíos de los nuevos profesores y de las limitaciones que tienen las escuelas para apoyar a estos profesores mostró que es crucial tener un período de inducción para los nuevos profesores en la escuela, ayudándolos de manera didáctica, pedagógica, administrativa, emocional y social, no sólo al comienzo de su carrera, sino que se preocupa en promover la excelencia entre los profesores a lo largo de su carrera.

La inducción del profesorado debe entenderse, por tanto, como un proceso de desarrollo profesional sistemático y prolongado, de carácter colaborativo, que implica a una red de profesores y especialistas y que está centrado en el contexto escolar, la promoción del aprendizaje de los alumnos y el desarrollo del sistema educativo. Un programa de inducción eficaz permite a los profesores, en todas las etapas de su carrera, observar a sus compañeros, ser observados por ellos, e integrar comunidades de aprendizaje que fomentan la reflexión y el aprendizaje conjuntos y abordan la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional, como una responsabilidad colectiva y no sólo individual. Los poderes públicos deben tratar de valorar los recursos de supervisión en los procesos de evaluación, es decir, a través de la implementación de programas de inducción como parte del desarrollo profesional continuo de los profesores, como la extensión lógica de la formación inicial de los profesores.

La inducción basada en el apoyo de mentores en las primeras etapas de su carrera permite a los profesores desarrollar sus competencias profesionales y establecer vínculos fructíferos en el entorno escolar. La asociación LOOP desafió a los profesores y a los directores de los centros escolares a que compartieran su concepción de lo que es un "programa de inducción". En la encuesta se presentaron 4 hipótesis, todas ellas directamente relacionadas con la inducción:

- ▶ "Un proceso sistemático y duradero de desarrollo profesional, de carácter colaborativo, que implica a una red de profesores y especialistas y que se centra en el contexto escolar, promoviendo el aprendizaje de los alumnos y desarrollando el sistema educativo."
- ▶ "Permite que los profesores, en todas las etapas de su carrera, observen a sus compañeros, sean observados por ellos e integren comunidades de aprendizaje que fomenten la reflexión y el aprendizaje conjunto y afronten la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional como una responsabilidad colectiva y no sólo individual."
- ▶ "Un año académico completo de práctica profesional, apoyado continuamente por el departamento curricular de la escuela, a través de un profesor del mismo grupo de contratación y con reconocida experiencia profesional."
- ▶ "La inducción es un programa de desarrollo profesional que incorpora la mentoría y está diseñado para ofrecer "apoyo, guía y orientación a los profesores principiantes durante la transición a su primer trabajo de enseñanza."

Table 7 presents the main ideas exchanged between school directors, experienced teachers and new/recent teachers of the partner countries related to the concept of induction:



	1			2			3			4		
	D	E	N	D	E	N	D	E	N	D	E	N
DE	X	X	X									
D – Directores de escuela	X	X	X									
EL	X	X	X									
E – Prof. experimentado										X	X	X
ES												
N – Profesorado novel				X							X	X
HR										X	X	X
IT										X	X	X
PT			X							X	X	X
SI										X	X	X

Tabla 7- Definición del Programa de Inducción

Como se puede observar, la definición más consensuada es la última **"la inducción es un programa de desarrollo profesional que incorpora la mentoría y está diseñado para ofrecer apoyo, guía y orientación a los profesores principiantes durante la transición a su primer trabajo de enseñanza"**, haciendo hincapié en la actividad de mentoría en el programa. Sin embargo, en Alemania y Grecia, los directores de los centros y los profesores (con experiencia y nuevos) destacaron que la inducción es "un proceso sistemático y duradero de desarrollo profesional, de carácter colaborativo, que implica a una red de profesores y especialistas y que se centra en el contexto escolar, promoviendo el aprendizaje de los alumnos y desarrollando el sistema educativo".

Con estas definiciones de lo que es y lo que se puede esperar de un programa de inducción, tanto los directores de los centros como los profesores experimentados o los nuevos/recientes están de acuerdo en que los programas formales de inducción son necesarios al principio de la carrera docente para motivar a los profesores principiantes y reforzar sus competencias en el trabajo.

Estructura, contenidos, y actividades de los programas de inducción

En cuanto a las actividades y los respectivos contenidos a incluir en el programa de inducción, se consideraron cinco áreas de la profesión docente que serían cubiertas por el programa de inducción, a saber

- ▶ Área Didáctica-pedagógica
- ▶ Área Curricular
- ▶ Área Burocrática/administrativa
- ▶ Área Emocional
- ▶ Área Social/cultural

En general, según los resultados de la investigación, todas las áreas se consideran relevantes desde la perspectiva de los grupos objetivo. Sin embargo, existen algunas diferencias a la hora de valorar la relevancia de cada área desde la perspectiva del país. La única área que fue común a todos los países fue la emocional (7), como factor fundamental y obligatorio a considerar en el programa de inducción, seguida de la didáctico-pedagógica (4), la burocrático-administrativa (3) y la social-cultural (2) (tabla 8).



Las áreas mejor valoradas por los grupos destinatarios del estudio	
DE	Emocional (gestión del aula) Burocrática/ administrativa
GR	Didáctica-pedagógica(gestion del aula) Emocional (relación y comunicación con las familias; gestión del aula)
ES	Social-Cultural Emocional
HR	Didáctica-pedagógica Emocional
IT	Burocrática/ administrativa Emocional Didáctica-pedagógica (secundaria)
PT	Burocrática/ administrativa Emocional Social-Cultural
SI	Didáctica-pedagógica (práctica) Emocional

Tabla 8: Áreas identificadas como las más relevantes por los grupos destinatarios del estudio

A pesar de considerar que las cinco áreas principales son cruciales para la mejora y el desarrollo del desempeño de los nuevos profesores, los participantes valoraron las áreas en las que se sienten menos preparados para trabajar en un centro escolar. En general, los directores de los centros y los profesores (con experiencia y nuevos) consideran que la formación inicial de los profesores nuevos/recientes prepara a los niveles científico (asignatura) y didáctico-pedagógico, pero falta conocimiento y experiencia sobre la organización, la dinámica de la estructura y los procedimientos de gestión de los centros. Esto indica la necesidad de reforzar la preparación de los nuevos/recientes profesores a nivel burocrático/administrativo, concretamente en lo que respecta a la legislación y los aspectos legales relacionados con la profesión docente, los procedimientos administrativos de los centros y los procedimientos administrativos de gestión de las clases, pero también los deberes y derechos de los profesores. Asimismo, los tres grupos destinatarios mencionaron la necesidad de estar más preparados a nivel emocional y social, especialmente los profesores nuevos/recientes que manifestaron que les gustaría desarrollar habilidades socio-emocionales durante el programa de inducción para aprender: cómo manejar el estrés, la empatía, la confianza en sí mismos, la persistencia, la gestión de las dimensiones personales y profesionales. También revelaron su ansiedad a la hora de tratar con estudiantes con problemas de aprendizaje, antecedentes difíciles o un historial de malas experiencias/resultados en las escuelas.

Sobre la base de estas cinco áreas y con la intención de diseñar un programa innovador de inducción entre iguales, se propusieron 11 actividades a los grupos destinatarios para que identificaran las más relevantes por cada área. Haciendo un análisis comparativo de los resultados, todas las actividades fueron consideradas relevantes, sin embargo, algunas eran más adecuadas para ciertas áreas. Por lo tanto, de acuerdo con esta lista:

1. Asistir a las clases de profesores experimentados de la misma asignatura
2. Asistir a clases de profesores experimentados de otra(s) asignatura(s)
3. Asistir a clases de profesores experimentados de la(s) misma(s) asignatura(s)
4. Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas
5. Reuniones regulares de grupo con profesores que inician su carrera para intercambiar experiencias y prácticas
6. Participar en la simulación de clases con profesores que inician su carrera



7. Portafolio de aprendizaje reflexivo
8. Participar en talleres impartidos por otros profesores con experiencia
9. Visitas de observación a otras escuelas
10. Participar en una red de profesores
11. Integrar un club/proyecto escolar.

Hubo aspectos comunes entre los países de los socios y destacaron las siguientes actividades como las más seleccionadas en cada área:

Didáctica-Pedagógica											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X	X						
EL				X	X				X		
ES		X	X	X				X	X		
HR	X		X	X				X			
IT		X				X	X			X	X
PT	X		X	X	X	X		X			
SI	X			X							

Tabla 9 – Actividades identificadas por los grupos objetivo como más relevantes para el área didáctica-pedagógica

Burocrática/Administrativa											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X	X						
GR					X		X			X	
ES										X	X
HR	No answer										
IT	X										
PT	X			X	X					X	
SI	Tomar un café con el administrador/secretario de la escuela										

Tabla 11 - Actividades identificadas por los grupos objetivo como más relevantes para el área burocrática/administrativa

Social/Cultural											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE				X	X					X	
EL					X					X	X
ES				X							X
HR	No answer										
IT	X			X							
PT				X	X			X	X	X	X
SI	Hacer un trabajo en equipo, hacer proyectos escolares, organizar eventos										

Tabla 13 - Actividades identificadas por los grupos objetivo como más relevantes para el área social/cultural.

Curricular											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE	X		X	X							
EL	X		X	X	X	X			X	X	
ES	X	X	X					X		X	
HR	No answer										
IT		X		X							
PT	X			X	X	X		X			X
SI	Diseñar lecciones y materiales y trabajar con los estudiantes en un proyecto										

Tabla 10 - Actividades identificadas por los grupos objetivo como más relevantes para el área curricular.

Emocional											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DE				X	X					X	
GR				X	X					X	X
ES				X	X					X	
HR	No answer										
IT	X	X									
PT	X			X	X			X	X	X	X
SI	X			X	X						

Tabla 12 - Actividades identificadas por los grupos objetivo como más relevantes para el área emocional



Como se puede ver en las tablas anteriores, la actividad 4 (Reuniones periódicas 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas) fue identificada como relevante en todas las áreas. Teniendo en cuenta que esta actividad está relacionada con la discusión de las clases observadas, tiene sentido considerar también como actividad las clases observadas (actividades 1 o 2). En el caso de las áreas didáctico-pedagógica y de asignaturas, todas las actividades fueron identificadas, al menos, por un país. En las otras tres áreas, algunas de las actividades no fueron seleccionadas por ningún país.

Para cada área, también es posible identificar las actividades más seleccionadas por los grupos destinatarios:

Las prácticas más valoradas por los grupos destinatarios del estudio	
Área Didáctica-pedagógica	Asistir a las clases de profesores experimentados de la misma asignatura(s) Un profesor experimentado de la misma asignatura(s) que asiste a mis clases Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas
Área Curricular	Asistir a las clases de profesores experimentados de la misma asignatura(s) Un profesor experimentado de la misma asignatura(s) que asiste a mis clases Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas
Área Burocrática/administrativa	Asistir a clases de profesores experimentados de la misma asignatura Reuniones periódicas de grupo con profesores que inician su carrera para intercambiar experiencias y prácticas Visitas de observación a otras escuelas
Área Emocional	Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas Reuniones periódicas de grupo con profesores que inician su carrera para intercambiar experiencias y prácticas Visitas de observación a otras escuelas
Área Social/Cultural	Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas Reuniones periódicas de grupo con profesores que inician su carrera para intercambiar experiencias y prácticas Visitas de observación a otras escuelas Integrar un club/proyecto escolar

Tabla 14: Prácticas mayor valoradas por área

Esto no significa que no haya habido discrepancias o que no se hayan seleccionado otras actividades para un área específica. En general, todas fueron seleccionadas e incluso surgieron nuevas actividades por parte de los grupos destinatarios de Eslovenia y Portugal, como:

- ▶ Diseñar lecciones, y materiales y trabajar con los alumnos en el proyecto, para el área de la asignatura;
- ▶ Tomar un café con el administrador/secretario, para el área Burocrática/Administrativa;
- ▶ Hacer un team building, tener proyectos escolares, tener eventos, para el área Social/cultural;
- ▶ Acceder a información sencilla y a formación de corta duración relacionada con aspectos administrativos para abordar el área Burocrática/administrativa;
- ▶ Participar en momentos de familiarización con la escuela y la comunidad, para abordar las áreas Emocional y Social/cultural.

En cuanto a los contenidos del programa de inducción, a partir de los resultados de las encuestas y entrevistas, es posible identificar los resultados comunes para los contenidos de cada área.



Área Didáctica-Pedagógica

1. La gestión de los planes de estudio
2. Evaluación de los estudiantes: evaluación efectiva de los resultados del aprendizaje Vs la evaluación final de los estudiantes
3. Evaluación de los estudiantes: evaluación continua del aprendizaje
4. Adaptar las clases y la evaluación a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes
5. Estrategias para mejorar y mantener viva la motivación de los alumnos
6. Estrategias para involucrar a los estudiantes menos participativos
7. Preparación de recursos educativos atractivos, ejercicios y otros materiales de apoyo
8. Gestionar el trabajo en grupo/colaborativo en el aula
9. Tratar con los alumnos faltos de disciplina en el aula
10. Cómo lidiar con estudiantes de comportamiento problemático
11. Tratar con estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje y/o discapacidades

Figura 1 – Lista de contenidos identificados por los miembros del proyecto LOOP para el área pedagógica/didáctica.

Didáctica-Pedagógica												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
DE		X	X		X	X	X		X	X	X	
EL			X	X	X			X		X		
ES		X		X	X					X	X	X
HR											X	
IT	Apoyo durante las conferencias del mentor											
PT			X	X	X							
SI					X		X					

Tabla 15 - Contenidos identificados por los grupos objetivo como más relevantes para el área didáctico-pedagógica.

En el área didáctico-pedagógica, se seleccionaron todos los contenidos, excepto el de "gestión del currículo", sin embargo, los que tuvieron mayor número de votos de relevancia fueron:

- ▶ Evaluación del alumno: evaluación continua del aprendizaje
- ▶ Adaptar las clases y las evaluaciones a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos
- ▶ Estrategias para mejorar y mantener viva la motivación de los alumnos
- ▶ Cómo lidiar con los alumnos de comportamiento problemático
- ▶ Tratar con alumnos con necesidades especiales de aprendizaje y/o discapacidades

Área Curricular					
	1	2	3	4	5
DE	X	X	X	X	
EL			X	X	X
ES			X		
HR	Mantenerse al día con el contenido del tema				
IT	Sin respuesta				
PT		X	X	X	X
SI			X		

Tabla 16 - Contenidos identificados por los destinatarios del estudio como más relevantes para el área curricular

Área temática

1. Qué puedo tomar de otras áreas curriculares que sean útiles para mis clases
2. Identificar y promover las competencias asociadas a los resultados clave del aprendizaje
3. Actualizar mis conocimientos con los avances más recientes respecto a los contenidos de la(s) asignatura(s) escolar(es) que imparto
4. Adaptar el contenido de la(s) materia(s) escolar(es) que imparto a la preparación de mis alumnos
5. Integrar las estrategias escolares durante la aplicación del plan de estudios

Figura 2 - Lista de contenidos identificados por los miembros del proyecto LOOP para el área curricular.



En cuanto al área curricular, se seleccionaron todos los contenidos sugeridos por el partenariado, sin embargo, hubo dos que destacaron para formar parte del programa de inducción LOOP, a saber:

- ▶ Actualizar mis conocimientos con los avances más recientes respecto al contenido de la(s) asignatura(s) escolar(es) que imparto
- ▶ Adaptar el contenido de la(s) asignatura(s) escolar(es) que imparto a la preparación de mis alumnos.

Área burocrática/administrativa

1. Legislación y aspectos legales relacionados con la profesión docente
2. Procedimientos administrativos de la escuela
3. Procedimientos administrativos de gestión de las clases
4. Deberes y derechos (legales)
5. Información sobre el desarrollo de la carrera profesional

Figura 3 - Lista de contenidos identificados por los miembros del proyecto LOOP para el área burocrática /administrativa

Burocrática/Administrativa					
	1	2	3	4	5
DE			X	X	
EL		X	X	X	X
ES		X	X		
HR			X		
IT	Sin respuesta				
PT	X	X			X
SI			X		

Table 17 - Contenidos identificados por los grupos de destinatarios como más relevantes para el área burocrática /administrativa

El área burocrática/administrativa fue una de las áreas mencionadas en las que los profesores se sentían menos preparados y sobre la que les gustaría tener más formación. Por lo tanto, en todos los países se manifestó el interés por saber más sobre los "procedimientos administrativos de gestión de la clase" y los "procedimientos administrativos de la escuela". No obstante, los temas sobre los deberes y los derechos legales y la información sobre el desarrollo de la carrera profesional también son bienvenidos.

Emocional					
	1	2	3	4	5
DE	X		X	X	
EL	X		X	X	X
ES				X	X
HR	Reducir el shock inicial				
IT	Sin respuesta				
PT	X	X		X	X
SI	X			X	

Tabla 18 - Contenidos identificados por los grupos de destinatarios como más relevantes para el área emocional

Área emocional

1. La confianza en sí mismo
2. Conciliación entre la vida profesional y personal
3. Afrontar los miedos e inseguridades relacionados con el mal comportamiento de los alumnos
4. Afrontar el miedo a tratar con las familias (padres y tutores)
5. 5. Cómo lidiar con los miedos e inseguridades relacionados con el trabajo con los compañeros y los líderes de la escuela

Figura 4 - Lista de contenidos identificados por los miembros del proyecto LOOP para el área emocional



Los resultados de la encuesta también mostraron que todos los grupos destinatarios están de acuerdo en que no fueron bien preparados por la universidad en los niveles emocional y social/ cultural. En general, los responsables de los centros y los profesores también señalaron que los programas formales de inducción deberían incluir todos los aspectos propuestos relacionados con el área emocional, a saber:

- ▶ confianza en sí mismo,
- ▶ conciliación entre la vida profesional y personal,
- ▶ tratamiento de los miedos e inseguridades derivados del mal comportamiento de los alumnos
- ▶ lidiar con los miedos para enfrentarse a las familias (padres y tutores);
- ▶ lidiar con los miedos e inseguridades derivados del trabajo con los compañeros y los responsables del centro.

Además de las prácticas y actividades propuestas, los profesores experimentados también creen que el programa de inducción debería incluir cuestiones de autoconocimiento, autoestima, gestión de conflictos y técnicas para relajarse y reducir los niveles de estrés, con el objetivo de proporcionar apoyo psicológico a los profesores al inicio de su carrera.

Social-Cultural									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
DE	X			X	X	X	X		X
EL		X			X	X	X		X
ES	X		X			X			
HR	Competencias interculturales, comunicación con las familias y los iguales								
IT	Sin respuesta								
PT			X	X			X	X	
SI							X		

Table 19 - Contenidos identificados por los grupos de destinatarios como más relevantes para el área social-cultural

Área Socio-cultural

1. Saber actuar conforme a los valores y principios de la profesión docente
2. Saber gestionar los planes de estudio, la planificación del trabajo y los resultados clave del aprendizaje
3. Asimilar la cultura de la escuela
4. Conocer el código de conducta de la escuela
5. Interactuar con los compañeros
6. Interactuar con los padres
7. Interacción con los alumnos
8. Interactuar con las autoridades escolares locales y otras partes interesadas externas
9. Tratar con estudiantes de diversos orígenes culturales

Figura 5 - Lista de contenidos identificados por los miembros del proyecto LOOP para el área social-cultural.



Por último, pero no por ello menos importante, todos los contenidos del **área social/cultural** se consideraron relevantes en todos los países, sin embargo, "la interacción con los alumnos" y "la interacción con los padres" se destacaron como los más relevantes y una de las principales preocupaciones de los nuevos profesores.

Esta amplia investigación documental y el trabajo de campo aportaron importantes conocimientos y directrices para reforzar el diseño del programa de inducción del proyecto LOOP, de acuerdo con las necesidades de los profesores y las perspectivas de los directores de los centros. No obstante, cuando se les preguntó por la **duración del programa de inducción**, todos coincidieron en que debería durar, como mínimo, un año escolar, para que los nuevos profesores pudieran experimentar un año escolar completo. Algunos mencionaron que los profesores nuevos/recientes deberían tener acceso al programa de inducción inmediatamente después de terminar la formación inicial. Sin embargo, en lo que respecta al tiempo semanal que debe dedicarse a las actividades e iniciativas del programa de inducción, no hay consenso, ni por grupos de destino ni por países. En general, algunos profesores consideran que una o dos horas por semana no son suficientes, pero también consideran que dedicar más de una o dos horas por semana al programa de inducción puede ser difícil, teniendo en cuenta la carga de trabajo de todos los profesores. Otros consideran que entre tres y cuatro horas semanales sería el tiempo deseable para invertir en un programa de inducción. Al final, los grupos destinatarios están de acuerdo con la idea de estructurar un programa de inducción flexible en términos de tiempo e intensidad (como un banco de horas), asegurando:

- ▶ El programa combina reuniones y momentos de reflexión y cooperación conjuntas con la asistencia a la clase (los profesores nuevos asisten a las clases de los profesores experimentados y los profesores experimentados asisten a las clases de los profesores nuevos/recientes).
- ▶ Más tiempo (lectivo y no lectivo) dedicado a las actividades de inducción al principio del curso escolar, que se reducirá siguiendo las actividades previstas en el centro, el flujo de las actividades que deben asegurar los profesores y las necesidades de los profesores nuevos/recientes.
- ▶ La promoción de reuniones/sesiones grupales e individuales entre mentores y alumnos afines.
- ▶ La autonomía progresiva y creciente de los nuevos profesores durante el curso escolar.

Este "banco de horas" puede distribuirse en función de las necesidades de los profesores nuevos/recientes, por ejemplo, más tiempo dedicado al programa de inducción al principio, que progresivamente se reduciría a uno o dos momentos por semana en función de las necesidades. Es importante destacar que para garantizar este tipo de implementación, los profesores experimentados necesitarían tener tiempo formal y legalmente dedicado a la mentoría para evitar más carga de trabajo y, en consecuencia, desmotivación relacionada con el proceso. De hecho, a pesar de que todos los profesores entrevistados reconocen la relevancia de que las escuelas integren un programa de inducción basado en prácticas de mentoría, para apoyar de manera eficiente y exitosa a los profesores nuevos/recientes, se sugirieron algunos requisitos obligatorios, a saber, la existencia de:

- ▶ profesores con experiencia en el centro con el perfil, las competencias y la motivación adecuados a la función;



- ▶ legislación relacionada con la distribución de responsabilidades, identificando el tiempo asignado a la mentoría, la enseñanza y las actividades no docentes;
- ▶ Formación y apoyo para preparar a los profesores experimentados para ser mentores, incluyendo información de contenido sobre los principios de las relaciones de mentoría, las relaciones interpersonales y los desafíos multiculturales (diferencias relacionadas con la convivencia de diferentes generaciones, con formación, experiencia y enfoques didáctico-pedagógicos complementarios).



4. Programa de mentoría

Como se mencionó anteriormente, los profesores y los directores de las escuelas definen la inducción en relación directa con la mentoría, ya que consideran que para integrar a los nuevos profesores en la cultura de la escuela, es crucial contar con profesores experimentados que puedan explicar las políticas, los reglamentos y los procedimientos de la escuela; compartir métodos, materiales y otros recursos; ayudar a resolver problemas de enseñanza y aprendizaje; proporcionar apoyo personal y profesional y guiarlos para que puedan mejorar. Por lo tanto, los resultados de esta sección sólo están relacionados con la organización del programa de mentoría, la motivación y el valor añadido de la mentoría para los profesores con experiencia, el perfil deseable de los mentores y los retos que deberán afrontar.

Para diseñar un programa de mentoría, es fundamental reflexionar sobre el concepto de mentoría en el contexto del desarrollo profesional de los profesores y lo que implica esta práctica en el ámbito escolar. En las encuestas se consideraron cuatro definiciones de mentoría:

1. "Un emparejamiento deliberado de una persona más capacitada o experimentada con otra menos capacitada o experimentada, con el objetivo acordado de que la persona menos experimentada crezca y desarrolle competencias específicas".
2. "La mentoría es una relación entre dos colegas, en la que un colega apoya el desarrollo de habilidades y conocimientos de otro, guiando a ese individuo sobre la base de sus propias experiencias y la comprensión de las mejores prácticas".
3. "La mentoría es una parte crucial del desarrollo profesional de un profesor, y también puede proporcionar un importante vínculo profesional y social entre los colegas de un centro".
4. "La mentoría se define más a menudo como una relación profesional en la que una persona con experiencia (el mentor) ayuda a otra (el alumno) a desarrollar habilidades y conocimientos específicos que mejorarán el crecimiento profesional y personal de la persona con menos experiencia."

La siguiente tabla presenta las principales elecciones de los grupos objetivo en los diferentes países relacionadas con el concepto de mentoría:

	1			2			3			4		
	D	E	N	D	E	N	D	E	N	D	E	N
DE										X	X	X
EL							X			X	X	X
ES		X								X	X	X
HR				X	X	X						
IT					X					X	X	X
PT		X								X		X
SI						X				X	X	X

D – Director/a de escuela

E – Profesorado experimentado

N – Profesorado novel

Tabla 20 – Definición de mentoría



Como se puede observar, los tres grupos destinatarios tienen la misma comprensión de lo que significa la mentoría **"una relación profesional en la que una persona con experiencia (el mentor) ayuda a otra (el alumno) a desarrollar habilidades y conocimientos específicos que mejorarán el crecimiento profesional y personal de la persona con menos experiencia"**. Esta definición es la más seleccionada por los directores y nuevos profesores de Alemania, Grecia, España, Italia, Portugal y Eslovenia. Los profesores con experiencia de Alemania, Grecia, España, Italia y Eslovenia también seleccionaron la 4ª definición, mientras que los profesores con experiencia de Portugal seleccionaron la 1ª. Los tres grupos de Croacia eligieron la 2ª definición, pero destacaron que la 4ª también podría ser adecuada.

Tanto los directores de los centros como los profesores (con experiencia y nuevos/recientes) fueron preguntados sobre lo que es necesario para estructurar un programa de capacitación formal para los mentores, en concreto el tiempo que se debe dedicar a las actividades de mentoría. Todos los grupos destinatarios de todos los países estuvieron de acuerdo en no considerar la mentoría como una obligación a tiempo completo y combinarla con sus actividades de enseñanza manteniendo un equilibrio entre ambas, una vez que les permitiera seguir haciendo lo que les gusta y estar motivados; además, mientras realizan la enseñanza estarán continuamente al tanto de la realidad y de las prácticas innovadoras, un aspecto crítico de ser mentor. Sin embargo, para compaginar otras actividades con la docencia, los profesores con experiencia necesitan incentivos y motivación para convertirse en mentores. En cuanto a la motivación, en todos los países, los profesores con experiencia mencionaron como motivación fundamental "la posibilidad de compartir mis conocimientos y experiencia con los profesores que inician su carrera". Los encuestados también mencionaron otras motivaciones en los diferentes, como sigue:

- ▶ La oportunidad de diversificar mi carrera docente, abandonando mis responsabilidades como profesor
- ▶ La oportunidad de diversificar mi carrera docente, pero manteniendo parcialmente mis responsabilidades docentes
- ▶ Independientemente de otras motivaciones que pueda tener para ser mentor, sólo me convertiría en mentor si se ofreciera una disminución del tiempo total de trabajo por semana,

Se puede identificar un aspecto común en las tres motivaciones identificadas anteriormente: la idea de reducir o disminuir el tiempo dedicado a la enseñanza, y permitir que los profesores con experiencia asuman un papel como mentores. Los participantes también se refirieron a esta idea como incentivo para convertirse en mentor:



Incentivos para convertirse en mentor	
DE	Desarrollo de la carrera profesional. Reducción del tiempo de enseñanza.
EL	Diversificación de las responsabilidades, contacto con los colegas, reducción del tiempo de enseñanza
ES	Reconocimiento oficial: certificado. Reducción de horas lectivas y dinero extra. Flexibilidad de horario. Oportunidad de compartir la experiencia
HR	La posibilidad de participar en el intercambio de buenas prácticas. La reducción de la carga de trabajo en el aula. Evaluación adecuada del trabajo de los mentores. Reconocimiento del valor de los mentores de manera formal.
IT	Desarrollar una red personal de profesores. Diversificar la carrera escolar.
PT	Reducir el tiempo de las clases. Promover una estrecha cooperación y sinergia entre los futuros mentores y el tutor para que se preparen mutuamente para apoyar a los nuevos profesores. Definir la legislación relativa al reparto de responsabilidades, identificando el tiempo asignado a la mentoría, a la enseñanza y a las actividades no docentes. Progresión de la carrera profesional. Aumentar el salario.
SI	Menos otros derechos. Pago adicional. Progresión profesional.

Tabla 21 – Incentivos para convertirse en mentor identificados por profesorado y directores experimentados en cada uno de los países participantes en el proyecto

Muchos de los profesores entrevistados en diferentes países, mencionaron que la expresión clave para caracterizar la relación de mentoría entre profesores nuevos/recientes y experimentados es el trabajo en colaboración. Un aspecto interesante que se destacó fue que los tres grupos consideran la mentoría como una relación "simbiótica" en la que, los profesores nuevos/recientes y los experimentados, compartirían, aprenderían, crecerían y cooperarían. Sin embargo, los participantes destacaron algunos retos a los que se enfrentarían los mentores:

- ▶ Flexibilidad pedagógica, una vez que los mentores tendrán que guiar a diferentes profesores noveles, ajustándose a diferentes contextos, realidades y situaciones.
- ▶ Aprendizaje permanente y mejora continua, para estar mejor preparados y actualizados para afrontar un mundo de permanente cambio, progreso y crecimiento a nivel social, tecnológico y científico.
- ▶ Falta de motivación de los nuevos profesores hacia la carrera docente como consecuencia de la menor valoración social que se atribuye generalmente a la educación y al profesorado.
- ▶ Un choque personal entre los profesores nuevos y los experimentados requerirá que los profesores experimentados utilicen estrategias útiles para alcanzar y comprometer a los nuevos profesores en su inseguridad (o exceso de seguridad), desmotivación (o deseo exacerbado de cambio) y falta de preparación (o exceso de teoría).
- ▶ La experiencia inicial de los nuevos profesores en cuanto a su preparación para integrarse en la escuela, el proceso de contratación y las condiciones laborales/docentes.

Teniendo en cuenta estos retos es importante asegurarse de que el mentor tiene un perfil y un conjunto de competencias adecuadas, para que la relación de mentoría sea un éxito. Teniendo esto en cuenta, la oportunidad de realizar un curso de formación para ser mentor en los programas de inducción es considerada por muchos como esencial.



A pesar de esta actitud positiva hacia la mentoría, los líderes escolares y los profesores que han respondido a las encuestas coincidieron en que el perfil del mentor debe tener ciertas características y competencias. Se proporcionó una lista de posibles competencias (figura 6.), de la que los grupos destinatarios seleccionaron las más relevantes (tabla 22):

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento sobre la materia de enseñanza que proporciona la mentoría. 2. El dominio de las estrategias y prácticas didáctico-pedagógicas. 3. El conocimiento de los aspectos legales y burocráticos de la profesión y la carrera docente. 4. Experiencia profesional en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. 5. Disposición a invertir el tiempo necesario para apoyar a los alumnos. 6. Alto interés en ser mentor y apoyar a los alumnos. 7. Valorar el aprendizaje permanente y el desarrollo profesional continuo. 8. Conocimientos relacionados con el proceso de desarrollo profesional continuo del país. 9. Capacidad de escucha activa y de comunicación eficaz. | <ol style="list-style-type: none"> 10. Capacidad para establecer una relación de confianza y amistad conmigo. 11. Capacidad para compartir experiencias y conocimientos. 12. Capacidad de respetar diferentes perspectivas y posicionamientos. 13. Capacidad de motivarme para cumplir los objetivos definidos. 14. Capacidad para animarme a asumir riesgos y tener iniciativa. 15. Capacidad de proporcionar una retroalimentación constructiva. 16. Capacidad de proporcionar una retroalimentación concreta. 17. Capacidad para superar retos y resolver problemas. 18. Capacidad para trabajar en equipo y adoptar la cooperación colaborativa. 19. Capacidad para crear un ambiente agradable y alentador. |
|---|--|

Figura 6 – Lista de competencias del mento o mentora identificadas por los miembros del proyecto

Principales competencias del mentor o de la mentora																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
DE	X	X		X	X	X			X						X	X			X
EL		X				X		X	X	X	X	X			X	X		X	X
ES		X		X	X				X		X							X	
HR	X	X		X							X								
IT					X	X	X			X	X				X				
PT	X	X								X				X	X				
SI	X	X		X	X	X			X										

Tabla 22 – Las competencias de la mentoría más seleccionadas por los grupos destinatarios en las encuestas y el grupo de discusión.



La competencia "dominio de las estrategias y prácticas didáctico-pedagógicas." fue la más nombrada por los destinatarios de seis de los siete países de la asociación, seguida de las competencias:

- ▶ Conocimiento sobre la materia de enseñanza que proporciona la mentoría
- ▶ Experiencia profesional en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje
- ▶ Disposición a invertir el tiempo necesario para apoyar a los alumnos
- ▶ Alto interés en ser mentor y apoyar a los alumnos
- ▶ Capacidad de escuchar activamente y de comunicarse eficazmente conmigo
- ▶ Capacidad de compartir la experiencia y los conocimientos técnicos
- ▶ Capacidad de proporcionar una retroalimentación constructiva

Algunas competencias y características que debe tener un mentor, también fueron mencionadas por los profesores entrevistados, como importantes para destacar lo siguiente:

- ▶ Habilidades de comunicación, que incluyen la escucha activa, la comprensión del lenguaje no verbal y la capacidad de proporcionar retroalimentación con asertividad;
- ▶ Capacidad de establecer y mantener relaciones de confianza y respeto, incluida la capacidad de gestionar conflictos y situaciones de estrés:
 - o Capacidad para adoptar una postura deontológica y humanista en consonancia con la actividad docente;
 - o Capacidad para asumir riesgos y compartir experiencias, prácticas, conocimientos y "arena";
- ▶ Capacidad de reflexionar sobre las prácticas, las metodologías y de debatirlas críticamente con compañeros con diferentes formaciones y experiencias:
 - o Disposición a (re)pensar y mejorar las prácticas en colaboración con los nuevos profesores;
 - o Capacidad para adaptar una perspectiva diferente y probar nuevas estrategias y metodologías;
 - o Dominio del uso de dispositivos y herramientas digitales.

Así pues, todos los grupos destinatarios están de acuerdo en que sería importante crear un programa de capacitación de mentores para formar a los profesores experimentados para que sean mentores de los profesores nuevos/recién graduados en los programas formales de inducción. En cuanto a la aplicación práctica, la mentoría sólo sería eficaz si el mentor pudiera equilibrar el tiempo de mentoría con el tiempo de enseñanza, sin dedicar su tiempo completo a la mentoría (lo que requeriría una reducción de su tiempo efectivo de enseñanza).

Ante este escenario, es importante centrarse en los contenidos a incluir en el programa de capacitación del mentor. Así, a partir de una lista también proporcionada por el consorcio (Figura 7) y en base a las aportaciones realizadas por los profesores experimentados en las encuestas y el grupo focal, los contenidos identificados en la tabla 23, son los que se consideran más relevantes.



- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Definición y caracterización de la mentoría (relación) 2. Proceso y actores en una (relación) de mentoría 3. Principios de una mentoría (relación) 4. El mentor en una (relación) de mentoría: competencias, características y experiencia 5. Comprender el papel y la relevancia de los mentores en las escuelas 6. Cómo establecer y mantener una relación de mentoría 7. Beneficios de ser un mentor/a 8. Cómo empezar/ser un mentor/a 9. Acceso a estrategias y herramientas para una relación de mentoría eficaz | <ol style="list-style-type: none"> 10. Acceso a los documentos y soportes que se utilizarán durante un proceso de mentoría 11. Ejemplos de buenas prácticas 12. Instrumentos de observación de las clases y el tipo de feedback que utilizan los mentores. 13. Participar en grupos de discusión con otros mentores (peer-mentoring). 14. Mantener reuniones periódicas con los líderes de la escuela para discutir la mentoría. 15. Participar en foros/blogs para intercambiar experiencias, estrategias, conocimientos y apoyos con otros mentores. 16. Comprender las necesidades y especificidades del trabajo con profesores principiantes. 17. Preparar un plan para desarrollar su trabajo como mentor. |
|--|---|

Figura 7. Lista de contenidos que deben incluirse en el programa de capacitación de mentores

Contenidos a incluir en un programa de capacitación																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
DE	X	X	X		X				X	X		X				X	X
EL		X		X		X				X	X	X					
ES				X					X		X	X			X	X	
HR				X		X					X	X				X	X
IT				X		X				X							
PT	X		X	X		X			X								
SI				X					X		X	X			X	X	

Tabla 23 - Contenidos del programa de capacitación de mentores más seleccionados por los grupos en las encuestas y el grupo focal.

El contenido "mentor en una (relación) de mentoría: competencias, características y experiencia" fue seleccionado por los grupos objetivo de seis de los siete países del consorcio, seguido de:

- ▶ Los instrumentos de observación de las clases y el tipo de feedback utilizado por los mentores
- ▶ Cómo establecer y mantener una relación de mentoría



- ▶ Acceso a las estrategias y herramientas que se utilizarán para una relación de mentoría eficaz
- ▶ Ejemplos de buenas prácticas
- ▶ Comprender las necesidades y especificidades del trabajo con profesores principiantes.

Otros contenidos fueron referidos adicionalmente por los destinatarios, tales como:

- ▶ el conocimiento profundo relacionado con cuestiones administrativas y burocráticas
- ▶ la inteligencia emocional, la observación en el aula, el trabajo en grupo y el asesoramiento y los aspectos legislativos/jurídicos
- ▶ las habilidades blandas (resolución de problemas y aprendizaje permanente), los procedimientos burocráticos y administrativos en la escuela y la relación de mentoría.

Además, los directores de los centros escolares de todos los países creen que los centros escolares se beneficiarían o, al menos, podrían beneficiarse de la organización de programas de mentoría. Las áreas de la función escolar que más se beneficiarían de los programas de mentoría son las de "construir/reforzar la visión de la escuela como una organización de aprendizaje", "aumentar la calidad de la educación y el aprendizaje proporcionado por la escuela" y "promover el conocimiento de las actividades que tienen lugar en la escuela y su impacto en los resultados escolares". Además de estos beneficios principales, casi todos los directores de centros escolares prevén beneficios adicionales como resultado de la organización de programas de inducción basados en la mentoría para los nuevos profesores.



5. Conclusiones: Mensajes clave para mejorar los programas de inducción y de mentoría del profesorado.

La integración de un programa de inducción de profesores basado en prácticas de mentoría se considera beneficiosa para los centros escolares y todos sus profesionales, ya que permitirá hacer de todos los profesores, nuevos y experimentados, los mejores profesionales que puedan ser. Este informe muestra que el enfoque LOOP de tener un programa de inducción basado en la mentoría es necesario en el contexto escolar como presenta como principales fortalezas:

- ▶ Las estrategias y prácticas formales y no formales para guiar y apoyar a los nuevos profesores en su integración en las escuelas;
- ▶ La percepción que tienen los nuevos profesores sobre su preparación y capacidad para tener éxito en la profesión docente en cuanto a las responsabilidades con los procedimientos administrativos y la gestión escolar;
- ▶ La capacidad de los nuevos profesores para gestionar las emociones y los comportamientos de los alumnos;
- ▶ La capacidad de los nuevos profesores para interactuar, pedir apoyo y cooperar con otros profesores;
- ▶ La voluntad de los profesores experimentados de formar parte de la respuesta y contribuir a la capacitación de los nuevos profesores, a la mejora de la calidad de la enseñanza y a contribuir al éxito del aprendizaje de los alumnos;
- ▶ Los nuevos profesores reconocen que la formación inicial no les prepara adecuadamente para la profesión;
- ▶ Los nuevos profesores y los profesores experimentados reconocen la importancia de la mentoría de los profesores experimentados;
- ▶ Los profesores con experiencia reconocen la importancia de la mentoría y consideran necesario un curso de capacitación para la mentoría.

A pesar de ello, existen algunas limitaciones y desafíos que deben ser abordados para que se pueda implementar un programa de inducción basado en la mentoría:

- ▶ La carga de trabajo de los profesores, sobre todo de los experimentados, pero también de los nuevos, puede comprometer su disponibilidad y motivación para ser mentores;
- ▶ La movilidad de los profesores nuevos y de algunos experimentados puede comprometer la constitución de un grupo de mentores y el emparejamiento entre los profesores nuevos y los experimentados;
- ▶ Aumentar las oportunidades para que los nuevos profesores se familiaricen con una escuela y colaboren con otros profesores (ajustar la carga de trabajo, hacer coincidir los horarios, proporcionar condiciones a los mentores);
- ▶ Aumentar el apoyo de los directores de los centros a los nuevos profesores;
- ▶ Aumentar la coincidencia entre la contratación de nuevos profesores y el inicio del curso escolar.



Algunas sugerencias para superar estos retos fueron presentadas por los directores de las escuelas y los profesores y están relacionadas con:

- ▶ Definición de un programa formal de inducción como punto de entrada en la carrera docente, regulado por ley, para motivar a los docentes a la carrera y a la vez mejorar su nivel de desempeño desde el día 1. Esto requeriría también prever un tiempo específico para la inducción con una reducción del tiempo lectivo (regulado por ley o gestionado a nivel de centro),
- ▶ Creación de condiciones e incentivos para motivar y movilizar a los profesores experimentados para que se conviertan en mentores -asignación de tiempo específicamente para la mentoría con una reducción del tiempo de enseñanza (regulado por ley o gestionado a nivel de la escuela), la inclusión de la mentoría como una opción profesional en la carrera docente (regulada por ley), la especificación de las actividades y responsabilidades de los mentores, el establecimiento de un programa de inducción flexible en términos de duración y calendario, etc-.

El alcance geográfico de la aplicación de los programas - promover el programa de capacitación de los mentores a nivel regional, integrar el programa de inducción en grupos de escuelas, y establecer un bucle de mentores responsables de grupos de escuelas.

Los participantes en el estudio sugirieron algunas ideas sobre el diseño del programa de inducción formal. En general, los grupos destinatarios consideran que:

- ▶ El programa debería tener una duración mínima de un año escolar.
- ▶ El tiempo semanal dedicado a las actividades del programa de inducción debería ser flexible, siendo más intenso al principio y reduciéndose tras el aumento de la autonomía de los nuevos profesores.
- ▶ Las cinco áreas identificadas por el consorcio se consideran relevantes para directores y profesores:
 - ▶ Área didáctico-pedagógica
 - ▶ Área de la(s) asignatura(s)
 - ▶ Área burocrática/administrativa
 - ▶ Área emocional
 - ▶ Área social/cultural

En general, todas las áreas se consideran relevantes desde la perspectiva de los grupos objetivo. En cuanto a las materias, las cinco áreas principales son cruciales para la mejora y el desarrollo del desempeño de los nuevos profesores, sin embargo, existe un entendimiento común entre los tres grupos de que la formación inicial de los profesores no prepara a los nuevos/recientes profesores para trabajar en un contexto escolar. En general, los directores de los centros y los profesores (con experiencia y nuevos) consideran que la formación inicial de los profesores prepara a los nuevos/recientes profesores a nivel científico (de asignaturas) y didáctico-pedagógico, pero hay una falta de conocimiento y experiencia sobre la organización, la dinámica de la estructura y los procedimientos de gestión de los centros. Esto indica la necesidad de reforzar la preparación de los nuevos/recientes profesores a nivel burocrático/administrativo, concretamente en lo que se refiere a la legislación y los aspectos legales relacionados con la profesión docente, los procedimientos administrativos de los centros y los procedimientos administrativos de gestión de las clases, pero también los deberes y derechos de los profesores.



A partir de estas cinco áreas y con la intención de diseñar un programa innovador de inducción entre iguales, se planteó a los profesores y directores de los centros escolares el reto de compartir qué actividades son más adecuadas para desarrollar en cada área. Hubo aspectos comunes entre los países de los socios y se destacaron las siguientes actividades como las más relevantes en cada área:

Las prácticas más valoradas por los grupos destinatarios del estudio	
Área Pedagógica-didáctica	Asistir a las clases de profesores experimentados de la misma asignatura(s) Un profesor experimentado de la misma asignatura(s) que asiste a mis clases Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas
Área Curricular	Asistir a las clases de profesores experimentados de la misma asignatura(s) Un profesor experimentado de la misma asignatura(s) que asiste a mis clases Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas
Área Burocrática/administrativa	Asistir a clases de profesores experimentados de la misma asignatura Reuniones periódicas de grupo con profesores que inician su carrera para intercambiar experiencias y prácticas Visitas de observación a otras escuelas
Área Emocional	Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas Reuniones periódicas de grupo con profesores que inician su carrera para intercambiar experiencias y prácticas Visitas de observación a otras escuelas
Área Social/Cultural	Reuniones regulares 1:1 con un mentor para discutir las clases observadas Reuniones periódicas de grupo con profesores que inician su carrera para intercambiar experiencias y prácticas Visitas de observación a otras escuelas Integrar un club/proyecto escolar

Tabla 24: Las practicas más valoradas para cada área

En cuanto al **programa de formación de mentores**, los principales resultados obtenidos están relacionados con las competencias de los mentores y los posibles contenidos/módulos del programa. Además, se destacó que la principal preocupación no son los aspectos técnicos de ser un mentor, sino que el programa de capacitación de mentores se centrará en el desarrollo de las habilidades blandas de los mentores, fuertemente conectadas con la relación entre el profesor experimentado y el nuevo profesor. Después de explorar en profundidad las competencias que se consideran más relevantes para un mentor, se identificaron siete módulos de temas principales para el programa de formación de mentores:

Temas	Competencias relacionadas
1.1. Habilidades de comunicación y escucha activa	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para escuchar activamente y comunicarse eficazmente con los nuevos profesores • Capacidad de respetar las diferentes perspectivas y posicionamientos • Capacidad de proporcionar una retroalimentación concreta • Capacidad de proporcionar una retroalimentación constructiva
2. Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para superar retos y resolver problemas • Valorar el aprendizaje permanente y el desarrollo profesional continuo
3. Competencias interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para establecer una relación de confianza y amistad con los



	nuevos profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para crear un entorno agradable y alentador • Capacidad para trabajar en equipo y adoptar la cooperación colaborativa • Capacidad de motivar a los nuevos profesores para que cumplan los objetivos definidos
4. Competencias pedagógico-didácticas		<ul style="list-style-type: none"> • Los conocimientos sobre las materias que proporciona la mentoría • El dominio de las estrategias y prácticas didáctico-pedagógicas
5. La profesión docente y el desarrollo profesional continuo		<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia profesional en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje • Conocimiento de la profesión y la carrera docente • Capacidad para compartir experiencias y conocimientos
6. Bureaucratic and administrative procedures in school		<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los aspectos legales y burocráticos de la profesión y la carrera docente
7. Relaciones y procesos de mentoría		<ul style="list-style-type: none"> • Gran interés en ser mentor y apoyar a los alumnos • Disposición a invertir el tiempo necesario para apoyar a los alumnos

Tabla 25 - Módulos identificados para el programa de capacitación de mentores y mentoras

Los programas de inducción y mentoría deberían ser adoptados por el sistema educativo como herramientas políticas que permitan la tan necesaria mejora de la profesión docente, mediante el aumento de los mecanismos de apoyo disponibles para los profesores que inician su carrera.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Directorate-General for School
Administration and
Management, Portugal



Ministry of Education, Science and
Sport, Republic Slovenia



Instituto Ekpedeftikis Politikis (Insti-
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the
University of Lisbon



University of Ljubljana



University of Peloponnese



IDEC SA



Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nuremberg



Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL

CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

<https://empowering-teachers.eu/>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

