



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



Informe comparativo sobre las pruebas de campo en Portugal, España, Grecia, Eslovenia, Croacia e Italia

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

WP3 Validación mediante pruebas de campo en entornos reales

Fecha: 31/01/2024

La elaboración de esta publicación ha sido cofinanciada por el programa de becas Erasmus+ de la Unión Europea con el nº de subvención 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. Esta publicación refleja únicamente las opiniones del autor. Ni la Comisión Europea ni la agencia nacional de financiación del proyecto son responsables de su contenido ni de las pérdidas o daños derivados del uso de esta publicación.



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



© Copyright 2021 Consorcio LOOP

Este documento no puede ser copiado, reproducido o modificado total o parcialmente para ningún propósito sin el permiso escrito del Consorcio LOOP. Además, debe hacerse referencia clara a los autores del documento y a todas las partes aplicables del aviso de copyright.

Todos los derechos reservados.

Este documento puede sufrir modificaciones sin previo aviso.



Índice

| | |
|--|----|
| Resumen ejecutivo | 7 |
| Hipótesis 1 - Los programas formales de formación de mentores para formar a profesores con experiencia y a directores de centros escolares facilitan el despliegue de programas eficaces y formales de iniciación del profesorado | 8 |
| Hipótesis 2 - La oportunidad de que los profesores y directores de centro con experiencia diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores de sus compañeros contribuye a su motivación y al mantenimiento del sistema. | 9 |
| Hipótesis 3 - Los programas de iniciación del profesorado desarrollados entre iguales y basados en actividades de mentoría apoyan el desarrollo profesional de los profesores que inician su carrera y su mantenimiento en el sistema | 9 |
| Hipótesis 4 - Los programas formales de inducción aplicados a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores. | 10 |
| Hipótesis 5 - Los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de sus participantes | 11 |
| Hipótesis 6 - La formación de los mentores facilita la aplicación de los programas de iniciación de los profesores | 12 |
| Hipótesis 7 - La falta de recursos y de orientación son las razones para no aplicar programas de iniciación en las escuelas | 13 |
| Introducción | 17 |
| Parte A: Evaluación cuantitativa de las pruebas de campo | 19 |
| Sección 1A: Las muestras de la evaluación cuantitativa de las pruebas de campo | 19 |
| La muestra del grupo de control (profesores con experiencia) | 19 |
| La muestra del grupo experimental (profesores con experiencia) | 20 |
| La muestra del grupo de control (nuevos profesores) | 22 |
| La muestra del grupo experimental (nuevos profesores) | 23 |
| Sección 2A: Procedimiento de las pruebas de campo | 24 |
| Sección 3A: Resultados de la parte cuantitativa de la evaluación de los ensayos de campo | 26 |
| Hipótesis 1: Los programas formales de formación de mentores para profesores experimentados y directores de centros escolares facilitan el despliegue de programas formales y eficaces de iniciación del profesorado. | 27 |



| | |
|---|----|
| Hipótesis 2: La oportunidad de que los profesores y directores de centros escolares con experiencia diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores de sus compañeros contribuye a su motivación y mantenimiento en el sistema. | 28 |
| Hipótesis 3: Los programas de iniciación del profesorado desarrollados entre iguales y basados en actividades de mentoría favorecen el desarrollo profesional de los profesores que inician su carrera y su mantenimiento en el sistema. | 29 |
| Hipótesis 4: Los programas formales de inducción aplicados a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores. | 30 |
| Hipótesis 5. Los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de sus participantes. | 31 |
| Hipótesis 6. La formación de los mentores facilita la aplicación de los programas de iniciación del profesorado. | 33 |
| Hipótesis 7: La falta de recursos y de orientación son las razones por las que no se aplican programas de iniciación en las escuelas. | 34 |
| Parte B: Evaluación cualitativa de las pruebas de campo | 36 |
| Sección 1B: Las muestras de la evaluación cualitativa de las pruebas de campo | 36 |
| Sección 2B: Resultados de la parte cualitativa de la evaluación de las pruebas de campo | 36 |
| Hipótesis 1: Los programas formales de formación de mentores para profesores experimentados y directores de centros escolares facilitan el despliegue de programas formales y eficaces de iniciación del profesorado. | 36 |
| Hipótesis 2: La oportunidad de que los profesores y directores de centros escolares con experiencia diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores de sus compañeros contribuye a su motivación y mantenimiento en el sistema. | 37 |
| Hipótesis 3: Los programas de iniciación del profesorado desarrollados entre iguales y basados en actividades de mentoría favorecen el desarrollo profesional de los profesores que inician su carrera y su mantenimiento en el sistema. | 38 |
| Hipótesis 4: Los programas formales de inducción aplicados a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores. | 39 |
| Hipótesis 5. Los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de sus participantes. | 40 |
| Hipótesis 6. La formación de los mentores facilita la aplicación de los programas de iniciación del profesorado. | 40 |
| Hipótesis 7: La falta de recursos y de orientación son las razones por las que no se aplican programas de iniciación en las escuelas. | 41 |
| Parte C: Realización de las pruebas de campo en Italia | 42 |



| | |
|--|----|
| Procedimiento de las pruebas de campo en Italia | 42 |
| La evaluación cuantitativa de las pruebas de campo | 42 |
| Evaluación cualitativa de las pruebas de campo | 43 |
| Parte D: Estudios europeos sobre la triangulación | 44 |
| Parte E: Conclusiones y sugerencias de recomendaciones políticas | 45 |
| Anexos | 47 |
| Anexo I - Informe nacional de Portugal (aquí) | 47 |
| Anexo II - Informe nacional de Portugal (España) | 47 |
| Anexo III - Informe nacional de Portugal (Grecia) | 47 |
| Anexo IV - Informe nacional de Portugal (Eslovenia) | 47 |
| Anexo V - Informe nacional de Portugal (Croacia) | 47 |
| Anexo VI - Informe nacional de Portugal (Ita) | 47 |

Tablas

| | |
|---|----|
| Cuadro 1 - Síntesis de la verificación de las hipótesis. | 14 |
| Tabla 2- Eventos promovidos en el marco de la fase de preparación de los ensayos de campo en los países del consorcio (número de eventos/número de participantes) | 24 |
| Cuadro 3- Correspondencia de las distintas partes y preguntas de los cuestionarios ex-ante y post-intervención con cada una de las hipótesis a contrastar. | 26 |

**POTENCIAR EL DESARROLLO CONTINUO PERSONAL
PROFESIONAL Y SOCIAL DE LOS PROFESORES MEDIANTE**

PROGRAMAS INNOVADORES DE INICIACIÓN ENTRE



Resumen ejecutivo

El objetivo de este informe es sintetizar las principales conclusiones de los informes nacionales sobre la aplicación de los programas diseñados en el marco del proyecto *LOOP - Empowering teachers' personal, professional and social continuous development through innovative peer-induction programme* en Portugal, España, Grecia, Eslovenia, Croacia e Italia, haciendo referencia por separado a las partes cuantitativa y cualitativa de la evaluación de las pruebas de campo (es decir, Parte A y Parte B, véase más abajo). De este modo, el informe comparativo ofrece una **visión general de la preparación y aplicación del programa de capacitación de mentores LOOP y del programa de iniciación de profesores en centros escolares seleccionados** de los países participantes (es decir, Portugal, España, Grecia, Eslovenia, Croacia e Italia), las denominadas pruebas de campo. Cabe destacar que la prueba de campo realizada en Italia se presenta por separado en este informe debido a la diferencia en la metodología adoptada, resultado de los retos políticos verificados en el país durante la ejecución del proyecto.

Inicialmente, los socios utilizaron sus redes para formar un grupo de escuelas y profesores interesados, lanzando una convocatoria para ampliar la red LOOP entre junio y octubre de 2022, permitiendo la participación de **1017 profesores en las pruebas de campo**, distribuidos de la siguiente manera:

- Grupo de control de **207 profesores con experiencia**.
- Grupo experimental de **217 profesores experimentados**.
- Grupo de control de **235 nuevos profesores**.
- Grupo experimental de **358 nuevos profesores**.

Como parte de la preparación de las pruebas de campo, se organizaron los siguientes actos:

- "Curso de formación de mentores" (E7): **33 sesiones en las que participaron 234 profesores experimentados** del grupo experimental.
- Taller "Mi programa de iniciación" (E8): **14 sesiones en las que participaron 368 nuevos profesores** del grupo experimental.
- "Sesión informativa para tutores" (E9) - **12 sesiones en las que participaron 208 profesores experimentados** del grupo de control.
- "Sesión informativa para nuevos profesores" (E10) - **12 sesiones en las que participaron 262 nuevos profesores** del grupo de control.



El objetivo de las pruebas de campo **era comprobar la veracidad de siete hipótesis que constituyen la piedra angular del proyecto LOOP:**

- Hipótesis 1 - Los programas formales de formación de mentores para formar a profesores experimentados y a directores de centros escolares facilitan el despliegue de programas eficaces y formales de iniciación del profesorado
- Hipótesis 2 - La oportunidad de que los profesores y directores de centro con experiencia diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores de sus compañeros contribuye a su motivación y al mantenimiento del sistema.
- Hipótesis 3 - Los programas de iniciación del profesorado desarrollados entre iguales y basados en actividades de mentoría apoyan el desarrollo profesional de los profesores que inician su carrera y su mantenimiento en el sistema
- Hipótesis 4 - Los programas formales de iniciación aplicados a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores
- Hipótesis 5 - Los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de sus participantes
- Hipótesis 6 - La formación de los tutores facilita la aplicación de los programas de iniciación de los profesores
- Hipótesis 7 - La falta de recursos y de orientación son las razones por las que no se aplican programas de iniciación en las escuelas

Estas hipótesis se establecieron en la fase de propuesta, siendo las bases para el desarrollo de los principales resultados del proyecto. La información para la verificación de estas hipótesis se realizó a lo largo de los ensayos de campo y se recogió utilizando tres métodos complementarios:

- Recogida de datos mediante cuestionarios distribuidos a los participantes en los ensayos sobre el terreno: el cuestionario ex ante (es decir, antes de la intervención), que se cumplimentó entre octubre de 2022 y enero de 2023, y el cuestionario postintervención (es decir, después de la intervención), que se cumplimentó entre julio y septiembre de 2023.
- Grupos focales organizados tras la finalización de las pruebas de campo. En total, **participaron 59 profesores** (la mayoría con experiencia), de julio a septiembre de 2023.
- Entrevistas en línea a **24 profesores** (8 mentores y 16 profesores nuevos), realizadas 2 meses después de finalizar la implementación del programa de inducción, entre septiembre y octubre de 2023.



Teniendo en cuenta las hipótesis mencionadas, las conclusiones generales del análisis de las pruebas de campo son las siguientes:

Hipótesis 1 - Los programas formales de formación de mentores para formar a profesores experimentados y a directores de centros escolares facilitan el despliegue de programas eficaces y formales de iniciación del profesorado

En los seis países existe un fuerte consenso sobre la eficacia y la necesidad de **programas formales de mentoría** para profesores con experiencia. Sin embargo, los estudios de Grecia, Portugal y Eslovenia subrayan la importancia de adaptar estos programas a los contextos escolares específicos. Además, existe una preferencia general **por los enfoques de mentoría formales frente a los informales**, como se observa en las respuestas de la mayoría de los países (por ejemplo, Grecia, Portugal y Eslovenia). Los resultados de Croacia y España, sin embargo, indican que los nuevos profesores no siempre responden positivamente a estos programas, lo que posiblemente sugiere la necesidad de estrategias diferentes o enfoques más adaptados a este grupo.

En conclusión, los resultados globales subrayan el valor de los programas formales de mentoría en la formación de profesores experimentados, al tiempo que, en algunos casos, también destacan la necesidad de flexibilidad y adaptación contextual en la aplicación de estos programas.

Hipótesis 2 - La oportunidad de que los profesores y directores de centro con experiencia diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores de sus compañeros contribuye a su motivación y al mantenimiento del sistema.

En la mayoría de los países participantes (es decir, Portugal, Grecia, Croacia, Eslovenia e Italia), una proporción significativa de profesores con experiencia declararon que les gustaría tener la posibilidad de convertirse en mentores. En muchos países, los profesores con experiencia tienden a considerar la mentoría como una oportunidad para diversificar su carrera profesional en su centro o para adoptar un papel alternativo en el sistema educativo. Sin embargo, en España, el deseo de convertirse en mentor disminuyó tras la intervención

Hipótesis 3 - Los programas de iniciación del profesorado desarrollados entre iguales y basados en actividades de mentoría apoyan el



desarrollo profesional de los profesores que inician su carrera y su mantenimiento en el sistema

Los seis países (Italia, Portugal, Grecia, Croacia, Eslovenia y España) informan de los efectos positivos de la mentoría en los nuevos profesores. Esto incluye un mejor desarrollo profesional, una mayor motivación y un mayor sentimiento de pertenencia al sistema educativo. Además, en casi todos los países (Italia, Portugal, Grecia, Croacia y Eslovenia) existe un consenso general en que las actividades de mentoría disminuyen la probabilidad de que los nuevos profesores abandonen la profesión.

No obstante, se observan algunas desviaciones con respecto a estas tendencias generales. Concretamente, en Portugal, hay una ligera divergencia en la percepción del impacto de la mentoría sobre los nuevos profesores, ya que algunos profesores creen que también son necesarias otras medidas políticas para mejorar las condiciones de trabajo. Además, los profesores eslovenos mostraron reacciones dispares sobre el impacto del programa de mentoría en su intención de permanecer en la profesión docente. Mientras que algunos mostraron una mayor disposición a permanecer, otros se mostraron menos inclinados a continuar en la profesión después de la intervención. Por último, en España, los resultados indican que los nuevos profesores apoyan más los beneficios de la mentoría y muestran un mayor interés en convertirse ellos mismos en tutores. Los profesores con experiencia, sin embargo, muestran más reservas sobre los programas de mentoría.

Por lo tanto, en los seis países, los programas de mentoría se consideran en general beneficiosos para los nuevos profesores, sobre todo para mejorar su desarrollo profesional, su motivación y su sentido de pertenencia. Sin embargo, existen variaciones en cuanto a la suficiencia percibida de la mentoría como único apoyo para los nuevos profesores, y algunos países (especialmente Portugal) indican la necesidad de medidas o políticas de apoyo adicionales. El impacto sobre el compromiso a largo plazo de los profesores con la profesión también muestra cierta variabilidad, especialmente en Eslovenia y España.

Hipótesis 4 - Los programas formales de iniciación aplicados a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores

La mayoría de los países señalan que los programas formales de iniciación influyen positivamente en la capacidad de los nuevos profesores para asimilarse a la cultura escolar y cooperar con sus compañeros. Este es un hallazgo común en Italia, Portugal, Grecia y Eslovenia. Todos los países coinciden en que los nuevos profesores consideran un reto trabajar



con los padres y gestionar aulas diversas. Esto se destaca en la investigación de Portugal y Grecia, lo que indica la necesidad de mejorar en estas áreas. Sin embargo, parece que el programa ha tenido un impacto desigual en la autoeficacia y la confianza de los nuevos profesores. En general, se está de acuerdo en que los programas de iniciación pueden mejorar ligeramente o no afectar significativamente a la autoeficacia y la confianza de los nuevos profesores. Esto se observa en Portugal, donde se produjo una ligera mejora, y en España, donde la confianza disminuyó en algunos casos. La investigación de España presenta un caso único en el que la hipótesis 4 no se ve plenamente respaldada. Los datos de España sugieren que el grupo experimental fue más consciente de los retos de la profesión, lo que provocó una disminución de la confianza en sus competencias profesionales. Del mismo modo, los datos de Grecia indican que, aunque los programas de iniciación afectan positivamente a determinados aspectos, también aumentan la concienciación de los nuevos profesores con respecto a los retos profesionales. Esta mayor concienciación conduce a veces a una mayor ambivalencia sobre su autoeficacia.

La conclusión general es que, aunque hay resultados positivos asociados a los programas formales de iniciación, sobre todo en la asimilación cultural y la cooperación entre iguales, sigue habiendo retos en áreas como el trabajo con los padres y la gestión de aulas diversas. Además, la repercusión de estos programas en la autoeficacia y la confianza de los nuevos profesores varía: algunos países informan de ligeras mejoras y otros señalan una disminución de la confianza o un aumento de la ambivalencia. En conjunto, estos resultados ponen de relieve la necesidad de enfoques matizados en el diseño de programas de inducción que tengan en cuenta las necesidades únicas de los nuevos profesores en los distintos contextos.

Hipótesis 5 - Los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de sus participantes

Los seis países (Italia, Grecia, Croacia, Eslovenia, España y Portugal) observaron un impacto positivo de los programas de mentoría estructurada, concretamente en la mejora de las funciones y el éxito de los participantes. Por ejemplo, en Italia, se observó que los programas mejoraban las funciones profesionales y el éxito. Del mismo modo, en Grecia, los programas de mentoría estructurada condujeron a un aumento de la confianza entre los profesores, sobre todo entre los nuevos, especialmente en lo que respecta a la intervención experimental. El éxito de estos programas de mentoría estuvo a menudo vinculado a su adaptación al contexto específico, como se puso de manifiesto en Italia, Grecia y Portugal. Hubo una tendencia general a que estos programas fueran más eficaces o tuvieran un impacto más pronunciado en los profesores noveles que en los experimentados. Este patrón se observó en países como Grecia, donde los profesores noveles mostraron mejoras más significativas en autoeficacia en comparación con los experimentados bajo la intervención experimental. Sin embargo, en



España, las pruebas no eran muy favorables a la hipótesis 5 debido a la diversidad de patrones en los grupos de control y experimental. Se observó un aumento general de la percepción de los retos de la profesión, lo que afectó al optimismo de los profesores sobre las competencias profesionales. Esto debe contrastarse con los resultados de otros países, donde se observaron efectos positivos más claros. Además, en Croacia, mientras que se produjo un aumento de la confianza entre los profesores experimentados del grupo de control, el grupo experimental no experimentó ningún cambio o experimentó una reducción en determinados aspectos, posiblemente debido a una mayor conciencia de las inseguridades profesionales. Del mismo modo, los datos de Eslovenia sugerían un optimismo cauteloso, con claros beneficios en algunas áreas pero una mayor ambigüedad en otras.

En conclusión, aunque los programas de mentoría estructurada tuvieron en general un impacto positivo en todos los países estudiados, los aspectos específicos de su eficacia variaron, y algunos países experimentaron resultados desiguales o dificultades particulares. Esto indica que, aunque estos programas son beneficiosos, su diseño y aplicación deben adaptarse cuidadosamente a cada contexto nacional para maximizar su eficacia.

Hipótesis 6 - La formación de los tutores facilita la aplicación de los programas de iniciación de los profesores

Todos los países indican que la formación de los mentores desempeña un papel importante en la aplicación eficaz de los programas de iniciación del profesorado. Existe consenso sobre la importancia de ofrecer una formación formal y bien estructurada. Se reconoce, especialmente entre los educadores experimentados, el valor de la mentoría estructurada para fomentar el desarrollo profesional de los nuevos profesores. Especialmente en Eslovenia, la formación de los mentores no sólo se aprecia, sino que se considera un elemento crucial para el éxito del proceso escolar. Por último, en Portugal, surgieron algunas conclusiones interesantes y únicas, como la conveniencia de certificar la formación de los mentores, la necesidad de enfoques más descentralizados y alineados con el contexto escolar y el énfasis en los rasgos personales.

En resumen, los resultados subrayan la importancia de la formación de mentores en los programas de iniciación del profesorado, destacando la necesidad de una formación estructurada y formal. Sin embargo, existen variaciones en la forma en que esto se percibe y debe aplicarse en cada país.



Hipótesis 7 - La falta de recursos y de orientación son las razones por las que no se aplican programas de iniciación en las escuelas

Los seis países reconocen que los problemas de asignación de recursos y orientación son obstáculos importantes para la aplicación de los programas de iniciación en las escuelas. Esta cuestión se señaló como especialmente crítica para la continuidad y el éxito de estos programas. También hay consenso en que la asignación de tiempo para los profesores y los incentivos económicos son consideraciones esenciales para el diseño y la aplicación de los programas de inducción. Este aspecto se destacó como una condición crucial en varios países. Más allá de esta tendencia común, en Italia se hace hincapié en la necesidad de que la formación de los mentores sea adaptable, exhaustiva y sensible a las necesidades contextuales. Esto pone de relieve un enfoque único para abordar los retos de la asignación de recursos y la orientación, centrándose en la flexibilidad y la exhaustividad de la formación de mentores. Portugal subraya la necesidad de descentralizar la formación de mentores para adaptarla mejor a los contextos y necesidades de cada escuela. Este enfoque difiere de una estrategia más centralizada, subrayando la importancia de localizar las soluciones. Por último, en España también se observó escepticismo entre los nuevos profesores con respecto a los recursos y la orientación proporcionados tras la intervención, lo que indica una perspectiva única en comparación con otros países en los que dicho escepticismo no se mencionó explícitamente.

La síntesis de estos resultados de los seis países revela una comprensión compartida de los retos en la asignación de recursos y la orientación en la implementación de programas de inducción del profesorado. Sin embargo, cada país muestra enfoques y perspectivas únicos, como el énfasis en la formación de mentores sensible al contexto en Italia y la descentralización de la formación de mentores en Portugal. El escepticismo entre los nuevos profesores en España después de la intervención añade otra dimensión a la comprensión de las complejidades en la aplicación efectiva de estos programas en los diferentes contextos nacionales. En muchos países, la hipótesis 7 se verifica parcialmente. Esto indica que, aunque la falta de recursos y orientación es un problema reconocido, no es la única razón de la no aplicación de los programas de inducción.

Tabla 1 - Síntesis de la verificación de las hipótesis.

| Hipótesis | Parcialmente verificado | Totalmente verificado |
|--|-------------------------|-----------------------|
| 1 - Los programas formales de formación de mentores para formar a profesores con experiencia y a directores de centros escolares facilitan el despliegue de programas eficaces y formales de iniciación del profesorado | ✓ (PT, ES) | ✓ (GR, HR, SI, IT) |



| Hipótesis | Parcialmente verificado | Totalmente verificado |
|---|-------------------------|------------------------|
| 2 - La oportunidad de que los profesores y directores de centro con experiencia diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores de sus compañeros contribuye a su motivación y al mantenimiento del sistema | ✓ (ES) | ✓ (GR, PT, HR, SI, IT) |
| 3 - Los programas de iniciación a la docencia desarrollados por compañeros y basados en actividades de mentoría apoyan el desarrollo profesional de los profesores que inician su carrera y su mantenimiento en el sistema | ✓ (GR, HR, SI) | ✓ (PT, ES, IT) |
| 4 - Los programas formales de iniciación aplicados a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores | ✓ (PT, ES) | ✓ (GR, HR, SI, IT) |
| 5 - Los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de sus participantes | ✓ (GR, HR, SI, ES) | ✓ (IT) |
| 6 - La formación de los tutores facilita la aplicación de los programas de iniciación de los profesores | ✓ (PT, ES) | ✓ (GR, HR, SI, IT) |
| 7 - La falta de recursos y de orientación son las razones para no aplicar programas de iniciación en las escuelas | ✓ (PT, HR, ES, IT) | ✓ (GR, SI) |

Los resultados detallados del análisis cuantitativo y cualitativo realizado en Portugal, España, Grecia, Eslovenia y Croacia pueden verse en las partes [A](#) y [B](#) de este documento, respectivamente. Los resultados detallados de Italia se presentan en la [parte](#) C de este documento, una vez que hubo que ajustar la metodología utilizada.



En cuanto a las encuestas europeas, el cuestionario se distribuyó en línea entre septiembre y diciembre de 2023. Se dio prioridad a su difusión entre directores de centros escolares y profesores de países no pertenecientes al consorcio del proyecto. Se utilizaron varios canales de difusión, entre ellos: i) Una campaña de difusión con anuncios en plataformas de medios sociales en varios países europeos en inglés, alemán y francés; ii) Difusión por correo electrónico a los contactos institucionales que posee cada socio del proyecto; iii) Difusión a través de listas de contactos de correo electrónico de profesores y centros escolares de varios países europeos; iv) Difusión a través de canales de comunicación de asociaciones científicas y entidades de profesores nacionales y europeas.

El cuestionario recibió respuestas de 174 directores de centros escolares de diversos países. Hubo un total de 94 encuestas válidas. Aproximadamente la mitad de estas respuestas procedían de países no pertenecientes al consorcio del proyecto. Entre los países no pertenecientes al consorcio, Macedonia del Norte obtuvo el mayor número de respuestas, seguida de Rumanía. Por otra parte, entre los países del consorcio, Grecia tuvo el mayor número de respuestas, seguida de Portugal.

En cuanto a los profesores, se encuestó a un total de 844 profesores de distintos países. Hubo 488 encuestas válidas. De ellas, 350 respuestas procedían de países no pertenecientes al consorcio, mientras que 138 eran de países del consorcio. Al igual que los directores de centros escolares, Macedonia del Norte obtuvo el mayor número de respuestas entre los países no pertenecientes al consorcio, seguida de Rumanía. Entre los encuestados de los países del consorcio, Grecia obtuvo el mayor número de respuestas, seguida de Portugal.

Según los resultados de las encuestas europeas, los profesores y los directores de centros escolares de los distintos países europeos comparten un consenso sobre los programas de iniciación del profesorado y los procesos de mentoría, sin que se observen diferencias significativas entre los países del consorcio y los demás. Este entendimiento colectivo subraya la importancia de las cualificaciones de los mentores y del apoyo estructurado durante la iniciación del profesorado. Se alinea con la hipótesis 3, que indica que los programas de iniciación del profesorado previamente desarrollados, basados en actividades de mentoría, apoyan el desarrollo profesional y la retención de los profesores, y con la hipótesis 5, que sugiere que los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de los participantes.

Existe un fuerte acuerdo entre los encuestados en que los procesos de inducción deben ser reforzados por mentores capacitados, en consonancia con la Hipótesis 6, que postula que la formación de mentores facilita la implementación de programas de inducción docente. Sin embargo, los encuestados perciben una falta de preparación formal de los mentores, lo que subraya la necesidad de programas integrales de formación para mejorar la eficacia de la inducción, en consonancia con la hipótesis 1, que afirma que los programas formales de formación de mentores facilitan el despliegue de programas eficaces de inducción. Además,



los profesores y los líderes escolares de los países del consorcio valoran mucho la validación, el reconocimiento y la supervisión continua de los programas de formación de mentores. No quedó claro que la falta de recursos y orientación sea la razón para no implementar programas de inducción en las escuelas (hipótesis 7), ni que la oportunidad de que los maestros y líderes escolares experimentados diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores de sus compañeros contribuya a su motivación y al mantenimiento del sistema (hipótesis 2). Sin embargo, tampoco se observó lo contrario.

En general, los líderes y profesores europeos encuestados consideran que la iniciación del profesorado es fundamental para apoyar la integración de los nuevos profesores, haciéndose eco de la Hipótesis 4, que sugiere que los programas formales de iniciación a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores.

Estos resultados subrayan la falta de preparación formal de los mentores entre los encuestados y destacan la importancia de los programas de formación formal, la validación de los nuevos profesores y el apoyo de expertos para los profesores experimentados que pasan a desempeñar funciones de mentores. Además, los encuestados expresan su desacuerdo con la noción de un programa de inducción de talla única, lo que sugiere un reconocimiento de las diversas necesidades y contextos de los profesores.

El análisis de las respuestas de los profesores de todos los países participantes dio lugar a una serie de recomendaciones para apoyar la aplicación con éxito de los programas de iniciación en las escuelas, siendo las más relevantes las identificadas anteriormente:

- **Incentivos para profesores con experiencia como mentores** (España, Croacia, Grecia, Portugal): Los profesores propusieron la adopción de diversos incentivos, como el reconocimiento formal de la mentoría, la reducción de la carga de trabajo docente o recompensas económicas, para animar a los profesores con experiencia a convertirse en mentores.
- **Creación de redes entre mentores** (España, Croacia, Grecia, Eslovenia): Los profesores sugirieron crear plataformas para que los mentores se conecten, compartan recursos y se apoyen mutuamente, mejorando la experiencia de la mentoría a través de comunidades virtuales regionales y visitas escolares.
- **Programas de inducción integrados en la formación del profesorado y en la estrategia de los centros** (España, Croacia, Italia, Portugal, Eslovenia): Los profesores abogaron por integrar los programas de iniciación en los últimos años de la formación del profesorado y en la estrategia general de los centros, centrándose en aspectos prácticos y teóricos para ayudar a los nuevos profesores.
- **Plan de seguimiento de los programas de iniciación** (Italia, Portugal): Los profesores recomendaron poner en marcha un plan de seguimiento para compartir las mejores



prácticas y experiencias, con la participación de diversas partes interesadas, como los directores de los centros, la dirección y las universidades.

- **mentoría en procedimientos escolares legales y formales** (España, Grecia, Eslovenia): Los profesores hicieron hincapié en el papel de los líderes y la dirección de los centros escolares en la mentoría, especialmente en lo relativo a los procedimientos legales y escolares, y sugirieron la inclusión de enfoques de mentoría en la formación de los líderes escolares.
- **Adaptación de la duración de los programas de iniciación a las necesidades individuales** (Italia, Portugal): Los profesores sugirieron adaptar la duración de los programas de iniciación a las necesidades específicas de los nuevos profesores, posiblemente prolongándolos más allá de un único curso escolar.
- **Recursos en línea para la mentoría** (Grecia, Eslovenia): Los profesores propusieron la creación de bancos de recursos digitales y repositorios en línea para mentores y mentorados, que proporcionen materiales y recursos accesibles.
- **Consideración de las condiciones de trabajo de los nuevos profesores** (Eslovenia): Los profesores destacaron la necesidad de abordar cuestiones relacionadas con las condiciones de trabajo de los nuevos profesores, como el sentimiento de estar mal pagados e infravalorados, y la necesidad de apoyo por parte de superiores y colegas.

Introducción

El objetivo de este informe es presentar y analizar los resultados de las pruebas de campo realizadas en los países participantes en el contexto del proyecto *LOOP - Potenciar el desarrollo continuo personal, profesional y social de los profesores mediante un innovador programa de iniciación entre iguales*. La metodología adoptada en el proyecto consiste en un diseño de investigación cuasi-experimental que busca identificar y evaluar la relación entre las medidas políticas propuestas y el cambio que podrían inducir en las percepciones de los profesores sobre sus oportunidades de carrera, desarrollo profesional y motivación.

Concretamente, el presente análisis tiene por objeto presentar los resultados cuantitativos y cualitativos de los ensayos de campo y la verificación de las siete hipótesis siguientes:

1. Los programas formales de formación de mentores para profesores experimentados y directores de centros escolares facilitan el despliegue de programas formales eficaces de iniciación del profesorado.



2. La oportunidad de que los profesores y directores de centro con experiencia diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores contribuye a su motivación y mantenimiento en el sistema.
3. Los programas de iniciación del profesorado desarrollados entre iguales y basados en actividades de mentoría apoyan el desarrollo profesional de los profesores que inician su carrera y su mantenimiento en el sistema.
4. Los programas formales de iniciación aplicados a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores.
5. Los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de sus participantes.
6. La formación de mentores facilita la aplicación de programas de iniciación del profesorado.
7. La falta de recursos y de orientación son las razones por las que no se aplican programas de iniciación en las escuelas.

El informe se ajusta a la siguiente estructura:

- La parte A incluye la evaluación cuantitativa de los ensayos de campo. La Sección 1A de la Parte A describe los perfiles estadísticos de los participantes en las pruebas de campo. La sección 2A describe brevemente cómo se organizaron las pruebas de campo desde la fase inicial de formación y sesiones informativas hasta su finalización. La sección 3A presenta los resultados del análisis de los datos recogidos durante las encuestas ex ante y post intervención.
- En la parte B se presentan de forma comparativa las conclusiones del análisis cualitativo de los distintos estudios nacionales. Inicialmente, la sección 1B describe la muestra de profesores que participaron en los grupos de discusión y las entrevistas y, a continuación, la sección 2B analiza los resultados.
- La parte C describe la aplicación y los resultados de las pruebas de campo en Italia.
- La parte D presenta las conclusiones de los estudios europeos sobre triangulación
- Por último, concluye la Parte E.



Parte A: Evaluación cuantitativa de las pruebas de campo

Para establecer los grupos piloto y seleccionar a los profesores que iban a participar, los socios utilizaron sus redes para recopilar un grupo de escuelas y profesores interesados que permitió la participación de 1017 profesores en las pruebas de campo. Este proceso de ampliación de la red LOOP comenzó a realizarse de junio a octubre de 2022 y los participantes implicados en las pruebas de campo se distribuyen de la siguiente manera (estos números corresponden a todos los participantes excepto Italia):

- Grupo de control de 207 profesores con experiencia.
- Grupo experimental de 217 profesores experimentados.
- Grupo de control de 235 nuevos profesores.
- Grupo experimental de 358 nuevos profesores.

Los datos cuantitativos se recogieron mediante cuestionarios distribuidos a los participantes en los ensayos sobre el terreno. En cuanto al calendario de recogida de datos, el **cuestionario ex ante (es decir, antes de la intervención)** se cumplimentó entre octubre de 2022 y enero de 2023 y el **cuestionario post intervención (es decir, después de la intervención)** se cumplimentó entre julio y septiembre de 2023. La tasa de respuesta ascendió **al 90%**. El ligero descenso de la tasa de respuesta se debe a que algunos profesores nuevos se trasladaron a otros centros al inicio del curso escolar.

Sección 1A: Muestras de la evaluación cuantitativa de las pruebas de campo

En las subsecciones siguientes se presenta brevemente el perfil estadístico de los profesores por grupo y por país, siguiendo este orden:

- La muestra del grupo de control (profesores con experiencia)
- La muestra del grupo experimental (profesores con experiencia)
- La muestra del grupo de control (nuevos profesores)
- La muestra del grupo experimental (nuevos profesores)



La muestra del grupo de control (profesores con experiencia)

Grecia: En el grupo de control, el 75% son mujeres, principalmente de 46 a 55 años (44%) y de 56 a 65 años (30%). Más de la mitad (53%) tienen más de 20 años de experiencia. Enseñan sobre todo en centros de primaria (43%), con una importante presencia urbana (70%). Sólo el 23% tiene experiencia como tutor.

Eslovenia: El grupo está relativamente equilibrado en cuanto al género: las mujeres representan el 50% y los hombres el 43% (el 7% restante prefirió no decirlo). La mayoría tiene entre 56 y 65 años (28%). Los profesores están repartidos entre los distintos niveles escolares, con una mayor presencia rural (64%). Sólo el 36% tiene experiencia como tutor.

España: En esta muestra predominan los profesores (80%), mientras que la distribución por edades es la siguiente: 26-35 (28%), 36-45 (29%) y 46-55 (24%). Una parte significativa (54%) tiene más de 16 años de experiencia. La mayoría enseña en escuelas primarias (81%) de zonas urbanas (90%). Un número elevado (62%) tiene experiencia como mentor.

Portugal: La muestra está compuesta mayoritariamente por profesores (80%), la mayoría de 46 a 55 años (60%). Una gran parte (80%) tiene más de 20 años de experiencia. Enseñan principalmente en el nivel secundario superior (50%) en entornos urbanos (65%). Sólo el 20% tiene experiencia como tutor.

Croacia: Este grupo también se caracteriza por una mayoría de mujeres (79%), y la mayoría de los profesores tienen entre 46 y 55 años (59%). Una mayoría significativa (62%) tiene más de 20 años de experiencia. El nivel de enseñanza es predominantemente secundaria superior (62%) y la mayoría de los profesores enseñan en escuelas urbanas (90%). Un notable 76% tiene experiencia como tutor.

Sobre la base de la descripción anterior, la muestra global de los profesores experimentados del grupo de control presenta las siguientes características predominantes:

Sexo: En todos los países, el grupo de control de profesores con experiencia está formado mayoritariamente por mujeres, con porcentajes que oscilan entre el 50% en Eslovenia y el 80% en Portugal y España.

Edad: La mayoría de los profesores pertenecen al grupo de edad de 46 a 55 años, destacando esta tendencia en Grecia, Portugal y Croacia.

Experiencia: Más de 20 años de experiencia es habitual, especialmente en Grecia, Portugal y Croacia.

Ubicación de la escuela: Las ubicaciones urbanas predominan en las muestras de Grecia, España y Croacia, mientras que Eslovenia tiene una mayor representación rural en su muestra.

Experiencia de mentoría: España muestra el porcentaje más alto de profesores con experiencia de mentoría (62%), mientras que Portugal tiene el más bajo (20%).



La muestra del grupo experimental (profesores con experiencia)

Grecia: En el grupo experimental, el 75% de los participantes son mujeres. La distribución por edades se sitúa mayoritariamente entre los 46-55 (44%) y los 56-65 (24%) años. Alrededor del 58% tienen más de 20 años de experiencia. La mayoría (53%) enseña en escuelas primarias, con una importante presencia urbana (64%). Curiosamente, el 34% tiene experiencia como tutor.

Eslovenia: En este grupo de muestra predominan notablemente las mujeres (90%). La distribución por edades se concentra en la franja de 36-45 (40%) y 46-55 (34%) años. Los niveles de experiencia varían, con un 40% de los profesores de la muestra con más de 20 años de experiencia. La mayoría de los profesores enseñan en centros de primaria (76%), con un reparto casi igual entre centros urbanos y rurales (48% urbanos, 52% rurales). Un alto porcentaje (61%) de los profesores tiene experiencia como mentor.

España: En esta muestra, el 80% de los participantes son mujeres. El grupo de edad predominante es el de 36-55 años. Un significativo 43% de los profesores tiene más de 16 años de experiencia, y un 27% más de 20 años. La distribución de los niveles escolares está bastante equilibrada entre primaria (44%) y secundaria inferior (43%), principalmente en zonas urbanas (77%). Cabe destacar que el 80% de los profesores tienen experiencia como tutores.

Portugal: El grupo está formado por un 90% de mujeres. Las edades están comprendidas mayoritariamente entre 56-65 (52%) y 46-55 (48%). Todos los participantes tienen más de 20 años de experiencia. La mayoría son profesores de secundaria superior (76%), ubicados sobre todo en escuelas urbanas (90%). Un significativo 81% de los profesores no tiene experiencia en mentorías.

Croacia: En Croacia, el 75% de la muestra son mujeres. La mayoría de los profesores tienen entre 46 y 55 años (53%) y entre 36 y 45 años (25%). Un 69% tiene más de 20 años de experiencia docente. La mayoría (62%) enseña en escuelas primarias, predominantemente en zonas urbanas (90%). Cabe destacar que el 91% tiene experiencia como tutor.

La muestra global de profesores experimentados del grupo experimental presenta las siguientes características predominantes:

Sexo: Las mujeres dominan en todos los países, con porcentajes que oscilan entre el 75% y el 90%. Eslovenia es el país con mayor representación femenina.

Edad: Los profesores de la muestra pertenecen predominantemente a la franja de edad de 36 a 65 años en todos los países, con muestras en Eslovenia y España que incluyen muchos profesores en la franja de 36 a 45 años.

Experiencia: Más de 20 años de experiencia es habitual, sobre todo en Grecia, Croacia y Portugal. En España y Eslovenia la experiencia es más variada.



Nivel escolar: La enseñanza primaria destaca en Grecia, Eslovenia y Croacia. Portugal y España tienen una mayor representación en los niveles de secundaria superior e inferior, respectivamente.

Ubicación: Predominan los centros escolares urbanos, sobre todo en Croacia y Portugal.

Experiencia de mentoría: Varía significativamente, desde un máximo del 91% en Croacia a un mínimo del 19% en Portugal.

En general, se concluye que el perfil de los profesores experimentados del grupo experimental es muy similar al perfil de los profesores experimentados del grupo de control.



La muestra del grupo de control (nuevos profesores)

Grecia: Aproximadamente tres cuartas partes de la muestra son mujeres, con un número significativo de profesores en los tramos de edad de 26 a 35 años (30%) y de 36 a 45 años (46%). La mayoría de los profesores tiene menos de 5 años de experiencia (66%). Se distribuyen casi por igual entre zonas urbanas y rurales, con una ligera inclinación hacia la enseñanza ordinaria (65%).

Eslovenia: Predominan los profesores (90%), la mayoría de los nuevos profesores tienen entre 26 y 35 años (50%). La experiencia docente oscila principalmente entre 1 y 5 años (59%). Los profesores trabajan sobre todo en escuelas rurales (59%), y el 40% de ellos enseñan en educación primaria.

España: La distribución por sexos es del 65% (mujeres) y el 35% (hombres). La mayoría son menores de 25 años (40%), y todos tienen menos de 5 años de experiencia. La mayoría enseña en centros de primaria (75%) y en zonas urbanas (85%).

Portugal: En el grupo de control de nuevos profesores, hay una distribución por sexos más equilibrada (58% mujeres, 38% hombres). La mayoría tiene entre 36 y 45 años (54%), y el 46% entre 16 y 20 años de experiencia docente. Enseñan principalmente en los niveles de secundaria superior (42%) y primaria (37%) en zonas urbanas (79%).

Croacia: Al igual que en otros países, la distribución de los profesores presenta un sesgo de género (el 75% son mujeres), principalmente en los grupos de edad <25 y 26-35 años (80% y 18%, respectivamente). Casi todos son inexpertos (el 98% de ellos con menos de 5 años). La ubicación de los centros se reparte casi por igual entre centros urbanos y rurales (la mayoría son centros de primaria, 66%).

La muestra global de los nuevos profesores del grupo de control presenta las siguientes características predominantes:

Sexo: En todos los países predominan los profesores en el grupo de control de nuevos profesores, con proporciones que oscilan entre el 58% y el 90%. España y Portugal presentan una distribución por sexos más equilibrada.

Edad: La mayoría de los profesores son jóvenes, sobre todo en Eslovenia y España, con un número significativo de profesores menores de 35 años. Grecia y Portugal tienen una mayor representación en el grupo de edad de 36-45 años.

Experiencia: En este grupo predominan los profesores con menos experiencia, sobre todo en España y Croacia (casi todos con menos de 5 años). Portugal muestra un abanico de experiencia ligeramente más amplio.

Nivel escolar: La educación primaria es un nivel de enseñanza común, sobre todo en España y Croacia. Portugal y Grecia presentan distribuciones más diversas entre niveles educativos.



Ubicación: En la muestra predominan las escuelas urbanas, con la excepción de Eslovenia, que tiene una mayor representación rural. Croacia presenta una distribución casi uniforme entre zonas urbanas y rurales.

La muestra del grupo experimental (nuevos profesores)

Grecia: Los nuevos profesores de este grupo son en su mayoría mujeres (80%). La distribución por edades se centra en torno a los 26-35 (51%) y 36-45 (20%) años. Su experiencia es mayoritariamente limitada, con una fuerte presencia en la enseñanza primaria (58%). Predominan las escuelas urbanas (61%).

Eslovenia: En este grupo predominan las mujeres (85%). Un gran número tiene menos de 35 años (43%), y el 36% menos de 25 años. La mayoría son relativamente inexpertos (83%). La mayoría enseña en centros de primaria (42%), sobre todo en zonas rurales (56%).

España: La muestra en España tiene una proporción de género más equilibrada (65% mujeres, 35% hombres). Un gran número tiene menos de 35 años, y el 40% menos de 25 años. Todos son relativamente inexpertos. La mayoría (75%) enseña en escuelas primarias, predominantemente en zonas urbanas (85%).

Portugal: El grupo está formado por un 58% de mujeres y un 38% de hombres, con un ligero equilibrio entre ambos sexos. Una parte significativa (54%) tiene entre 36 y 45 años. Los niveles de experiencia varían, pero el 46% tiene entre 16 y 20 años de experiencia. La mayoría enseña en centros de enseñanza secundaria superior (42%), principalmente en zonas urbanas (79%).

Croacia: El perfil muestra una elevada proporción de mujeres (79%). La distribución por edades es más joven, con un 80% menores de 25 años. La mayoría son inexpertos (98%), enseñan en escuelas primarias (66%), con una distribución casi igual entre zonas urbanas y rurales.

A partir de la descripción anterior se deduce que la muestra global de los nuevos profesores del grupo experimental presenta las siguientes características predominantes:

Sexo: Las mujeres predominan en todos los países, entre el 58% y el 90%, siendo España el más equilibrado en cuanto a género (65% mujeres, 35% hombres).

Edad: Hay una notable concentración en el grupo de edad de 26-35 años en todos los países, y Portugal y Grecia también tienen una presencia significativa en el grupo de 36-45 años. Eslovenia y España muestran una demografía más joven, con porcentajes significativos por debajo de los 35 años.

Experiencia: Como era de esperar, el nivel de experiencia es bajo en todos los países, con Portugal como excepción, donde una parte significativa de los profesores tiene entre 16 y 20 años de experiencia. Por el contrario, todos los nuevos profesores españoles tienen menos de 5 años de experiencia.



Nivel escolar: En Grecia y en España, la mayoría de los profesores de la muestra son de primaria (los porcentajes respectivos son del 58% y del 75%, respectivamente). La muestra del equipo portugués presenta una distribución más equilibrada entre los distintos niveles educativos.

Ubicación: La mayoría de las escuelas de la muestra están situadas en zonas urbanas (por ejemplo, en la muestra de España, el 85%)

En general, y a pesar de algunas variaciones, **el perfil de los participantes del grupo experimental de nuevos profesores es similar al perfil correspondiente de los participantes del grupo de control.**

Sección 2A: Procedimiento de las pruebas de campo

Las hipótesis del análisis se comprobaron mediante pruebas de campo. Inicialmente, los participantes se dividieron en dos grupos: el grupo de control y el grupo experimental. En general, y como ya hemos demostrado, se procuró garantizar un alto grado de similitud entre los dos grupos, pero hubo algunas diferencias en cuanto al número y las características de los profesores de los dos grupos.

Las diferencias en el enfoque de los profesores del grupo de control y del grupo experimental fueron:

- Los profesores experimentados del grupo experimental se benefician de una formación promovida a nivel nacional sobre la base del Mentor's Capacity Programme (MCP)¹ de 35 a 50 horas para asumir el papel de mentores.²
- Por otra parte, los profesores experimentados del grupo de control fueron informados sobre los dos instrumentos políticos [Programa de Iniciación para Nuevos Profesores (NTIP) y Programa de Capacidad de los Mentores (MCP)] durante una sesión informativa de unas horas de duración.
- Además, los nuevos profesores del grupo experimental y del grupo de control fueron informados sobre el NTIP durante las sesiones informativas.

El cuadro 2 resume los principales datos numéricos de las diversas actividades de formación y sesiones informativas dirigidas tanto a los profesores noveles como a los experimentados. Los

¹ Mentor's Capacity Programme (MCP) Handbook ha sido desarrollado como parte del WP2 del Proyecto LOOP. El objetivo del MCP es inspirar y apoyar la formación de los profesores para que se conviertan en mentores, proporcionando una base teórica concreta y sugiriendo un menú adecuado de herramientas.

² En algunos países, el PCM estaba certificado por la legislación regional/nacional y hubo que introducir algunos ajustes en él.



datos ponen de relieve el grado de participación de cada país y ofrecen una visión del impacto global del proyecto.

Tabla 2- Eventos promovidos en el marco de la fase de preparación de los ensayos de campo en los países del consorcio (número de eventos/número de participantes)

| Evento | Descripción | Croacia | Grecia | Portugal | Eslovenia | España | Total Ediciones / Nr. Profesores |
|--------------|---|----------|----------|----------|-----------|---------|----------------------------------|
| E7 | Curso de formación de mentores | 10 / 32 | 10 / 61 | 1 / 27 | 1 / 96 | 7 / 30 | 29 / 246 |
| E8 | Mi taller del programa de iniciación | 4 / 43 | 2 / 83 | 5 / 48 | 3 / 160 | 2 / 26 | 16 / 360 |
| E9 | Sesión informativa para tutores | 3 / 29 | 1 / 105 | 4 / 25 | 1 / 39 | 1 / 21 | 10 / 219 |
| E10 | Sesión informativa para nuevos profesores | 3 / 45 | 1 / 114 | 4 / 35 | 1 / 27 | 1 / 20 | 10 / 241 |
| Total | - | 20 / 149 | 14 / 363 | 14 / 135 | 6 / 322 | 11 / 97 | 65 / 1066 |

La tabla anterior resume los esfuerzos diversos pero unificados de cada país para contribuir a los objetivos generales del proyecto LOOP, reflejando una mezcla de innovación, adaptabilidad y compromiso:

- El proyecto LOOP supuso un apoyo y una formación sistemáticos en todos los países participantes, adaptados a sus contextos educativos particulares. Croacia y Grecia, por ejemplo, hicieron hincapié en el apoyo a distancia y la comunicación periódica entre el equipo del proyecto y los profesores participantes, centrándose en la aplicación del Programa de Acogida de Nuevos Profesores (NTIP) y el intercambio de buenas prácticas.
- Portugal y Eslovenia ofrecieron una combinación de sesiones de formación en línea y presenciales, con especial énfasis en la formación de mentores. El enfoque de Portugal fue reconocido por su legislación como parte del desarrollo profesional de los profesores, mientras que Eslovenia se centró en las instrucciones en línea. El objetivo de ambos países era preparar a los profesores para aplicar eficazmente el programa de inducción. Estos esfuerzos reflejan el compromiso de mejorar las competencias del profesorado y adaptarse a los retos logísticos y geográficos específicos del contexto nacional.
- El enfoque de España en Cataluña consistió en integrar el proyecto LOOP como proyecto piloto para su próximo programa de iniciación SENSEI. La formación se



estructuró en fases, centrándose en la mentoría y la aplicación práctica del programa de iniciación. Se afrontaron retos como problemas de salud y ajustes de calendario para garantizar la finalización de la formación. Esto pone de relieve la capacidad de adaptación y la estrategia de futuro del proyecto a la hora de adaptarse a las reformas educativas regionales.

Para más detalles sobre el procedimiento exacto de las pruebas de campo en cada país, se recomienda al lector interesado que consulte los informes nacionales correspondientes (véanse los anexos).



Sección 3A: Resultados de la parte cuantitativa de la evaluación de los ensayos de campo

Esta sección presenta los resultados del análisis de los datos recogidos (es decir, la comparación entre las encuestas ex ante y ex post de la intervención). El esquema de análisis por hipótesis se muestra en la Tabla 3. A continuación, cada hipótesis se presenta y analiza por separado.

Cuadro 3- Correspondencia de las distintas partes y preguntas de los cuestionarios ex-ante y post-intervención con cada una de las hipótesis a comprobar.

| Hipótesis | Cuestionario ex ante (profesores exp.) | Cuestionario posterior a la intervención (profesores exp.) | Cuestionario ex ante (nuevos profesores) | Cuestionario posterior a la intervención (nuevos profesores) |
|---------------|--|--|--|--|
| 1 | Parte C | Parte C | Parte C | Parte C |
| 2 | Parte B | Parte B | No aplicable | No aplicable |
| 3 | Parte E | Parte E | Parte B + Parte C | Parte B + Parte C |
| 4 | No aplicable | No aplicable | Parte D | Parte D |
| 5 (intereses) | Parte C | Parte C | Parte E | Parte E |
| 6 | Parte C | Parte C | No aplicable | No aplicable |
| 7 | Parte F (2 nd question) | Parte F (2 nd question) | Parte G (2 nd question) | Parte G (2 nd question) |



Hipótesis 1: Los programas formales de formación de mentores para profesores experimentados y directores de centros escolares facilitan el despliegue de programas formales y eficaces de iniciación del profesorado.

Las conclusiones de cada país se centran en la percepción y la eficacia de los programas formales de formación e iniciación del profesorado. En España, los resultados relativos a los profesores con experiencia confirman en cierta medida la hipótesis, pero los nuevos profesores muestran menos acuerdo en cuanto a los resultados positivos de los programas de iniciación. Portugal destaca un acuerdo general sobre la mentoría obligatoria y la adaptación de los programas a los contextos escolares. Grecia y Croacia muestran tendencias similares, con profesores experimentados que prefieren la mentoría formal a la informal y un notable aumento del acuerdo tras la intervención. Los resultados de Eslovenia coinciden con estas conclusiones, destacando la preferencia por la formación formal y la adaptabilidad de los programas de mentoría a los contextos escolares. En todos estos países, existen pruebas razonables que respaldan la hipótesis 1, especialmente en lo que respecta a la acogida positiva de la formación formal y los programas estructurados de iniciación.

El análisis de los datos de la investigación en Croacia, Grecia, Portugal, Eslovenia y España reveló varias conclusiones interesantes en relación con los profesores con experiencia y los nuevos, tanto en los grupos de control como en los experimentales. A continuación se presenta un informe resumido de cada grupo de muestra, en el que se destacan las tendencias comunes y los hallazgos únicos en los cinco países:

- **Profesores con experiencia del grupo de control:** En todos los países participantes, los profesores experimentados de los grupos de control mostraron respuestas similares en cuanto a sus percepciones sobre la eficacia de los programas de mentoría. Sin embargo, hubo variaciones notables en áreas específicas como la necesidad de programas estructurados y la importancia de la adaptación de estos programas a los contextos escolares locales.
- **Profesores experimentados del grupo experimental:** En el caso de los profesores experimentados de los grupos experimentales, se produjo un notable cambio de actitud tras la intervención, sobre todo en lo que respecta a su apoyo a los programas de mentoría estructurados y formalizados. Esta tendencia fue coherente en la mayoría de los países, lo que indica la eficacia potencial de las intervenciones estructuradas en comparación con las más informales.
- **Nuevos profesores del grupo de control:** Los nuevos profesores de los grupos de control mostraron una opinión generalmente positiva hacia los programas de mentoría, pero hubo menos uniformidad en sus respuestas en comparación con los



profesores experimentados. Se observaron diferencias en aspectos como la percepción de capacitación y el sentido de pertenencia que fomentan estos programas.

- **Nuevos profesores del grupo experimental:** Para los nuevos profesores de los grupos experimentales, los datos revelaron un impacto variado de las intervenciones. En algunos países se produjo un aumento de las percepciones positivas hacia la mentoría, mientras que en otros se produjo una disminución o ningún cambio significativo. Esto sugiere una relación más compleja entre las intervenciones y su eficacia para los nuevos profesores.

Estos resultados proporcionan información valiosa sobre el impacto y la percepción de los programas de mentoría entre los profesores en diferentes etapas de su carrera y en diferentes condiciones experimentales. Las variaciones y similitudes observadas en los distintos países ponen de relieve la complejidad y la naturaleza contextual de la aplicación de este tipo de programas en el sector educativo.

En conclusión, los resultados de Portugal y España verifican parcialmente esta hipótesis, mientras que los resultados correspondientes de todos los demás países la verifican plenamente.

Hipótesis 2: La oportunidad de que los profesores y directores de centros escolares con experiencia diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores de sus compañeros contribuye a su motivación y mantenimiento en el sistema.

Las conclusiones sobre los programas de mentoría en varios países indican que, en general, dichos programas apoyan la incorporación de nuevos profesores y mejoran la motivación y la retención de los profesores con experiencia. En España, la mentoría se considera positiva, especialmente por parte de los nuevos profesores. Los resultados de Portugal sugieren que la mentoría influye positivamente en la motivación y la satisfacción profesional de los profesores. En Grecia, la mentoría es apreciada por ofrecer oportunidades de desarrollo profesional. Los resultados de Eslovenia muestran diferencias significativas en las percepciones tras la intervención, y la mentoría gana adeptos entre los participantes. Los datos de Croacia indican que la mentoría contribuye a la retención y la satisfacción de los profesores, aunque el impacto percibido varía entre los grupos experimentales y de control. En general, la mentoría se considera beneficiosa en todos estos países.

A continuación se presentan las conclusiones sintetizadas, destacando los resultados comunes y las diferencias entre estos países:



- **Profesores con experiencia del grupo de control:** En general, los profesores con experiencia del grupo de control se muestran satisfechos con su trabajo. Sin embargo, existen variaciones en su percepción de los retos laborales y en su inclinación hacia las funciones de mentoría. Por ejemplo, en algunos países existe un notable interés por la mentoría, mientras que en otros este interés se mantiene estable o disminuye ligeramente tras la intervención.
- **Profesores con experiencia del grupo experimental:** Las intervenciones experimentales parecen tener un impacto diverso en los profesores con experiencia. En algunos países, estas intervenciones conducen a una disminución de la percepción de los retos laborales, mientras que en otros no tienen un impacto significativo o aumentan ligeramente la percepción de los retos laborales. La disposición a recomendar la docencia como carrera profesional o a convertirse en mentores también varía: algunos países muestran un aumento de estas tendencias y otros una disminución o ningún cambio significativo.
- **Nuevos profesores del grupo de control:** Los nuevos profesores de los grupos de control de todos los países muestran altos niveles de satisfacción laboral. El impacto de las intervenciones en sus percepciones y aspiraciones profesionales es desigual. En algunos casos, se observa una mayor inclinación a permanecer en la profesión y a considerar funciones de mentoría, mientras que en otros casos, estas tendencias permanecen inalteradas.
- **Nuevos profesores del grupo experimental:** Las intervenciones en los grupos experimentales presentan resultados variados. En algunos países, conducen a una mayor positividad hacia la docencia y a un mayor interés por la mentoría. Sin embargo, en otros países, las intervenciones no alteran significativamente sus percepciones de la carrera profesional ni sus opiniones sobre la mentoría.

En resumen, la investigación revela tanto puntos en común como diferencias en el modo en que las intervenciones influyen en las percepciones y aspiraciones de los profesores en estos cinco países. Aunque existe una tendencia general de satisfacción laboral e interés por la mentoría, el grado en que estas percepciones se ven influidas por las intervenciones varía considerablemente.

En general, sólo los resultados de España verifican parcialmente esta hipótesis, mientras que los resultados correspondientes de todos los demás países la verifican plenamente.



Hipótesis 3: Los programas de iniciación del profesorado desarrollados entre iguales y basados en actividades de mentoría favorecen el desarrollo profesional de los profesores que inician su carrera y su mantenimiento en el sistema.

Las conclusiones generales de los distintos países sobre los programas de mentoría para profesores muestran un consenso general sobre su impacto positivo. En España, tanto los profesores noveles como los experimentados reconocen los beneficios de la mentoría para facilitar la incorporación de nuevos profesores a la profesión, aunque los experimentados tienen algunas reservas. El análisis de Portugal considera que los programas de iniciación basados en la mentoría entre iguales son significativamente beneficiosos para los nuevos profesores, ya que mejoran su sentido de pertenencia y su motivación, aunque los nuevos profesores desean medidas políticas adicionales para mejorar sus condiciones. En Grecia, se considera que la mentoría aumenta la motivación y el desarrollo profesional de los nuevos profesores, sobre todo porque fomenta el sentimiento de pertenencia y la cooperación. Los resultados de Eslovenia indican un fuerte acuerdo sobre la capacitación de los nuevos profesores a través de la mentoría, con opiniones encontradas sobre su impacto en las intenciones profesionales a largo plazo de los profesores. Por último, en Croacia, se cree que la mentoría ayuda en gran medida a los nuevos profesores en su motivación y crecimiento profesional, especialmente en el desarrollo de un sentido de pertenencia y habilidades de colaboración.

En general, los resultados muestran que:

- **Profesores con experiencia del grupo de control:** En todos los países hubo un acuerdo general sobre el valor de la mentoría para capacitar a los nuevos profesores. Sin embargo, hubo variaciones en el impacto percibido sobre el sentido de pertenencia, la cooperación con los compañeros y la motivación.
- **Profesores experimentados del grupo experimental:** La mayoría de los países mostraron un cambio positivo significativo en la percepción de los beneficios de la mentoría tras la intervención. En particular, varió el grado de acuerdo sobre su eficacia para mejorar el sentimiento de pertenencia y las habilidades de cooperación de los nuevos profesores.
- **Nuevos profesores del grupo de control:** En general, los nuevos profesores disfrutaron de su trabajo y lo consideraron un reto. Sin embargo, hubo diferencias en el impacto de la intervención sobre su intención de permanecer en la profesión y su interés por convertirse en mentores.



- **Nuevos profesores del grupo experimental:** La intervención tuvo efectos dispares. Aunque hubo una tendencia general positiva hacia una carrera docente a largo plazo, la percepción de los retos de la profesión y el interés por las funciones de mentoría variaron significativamente.

En resumen, aunque hubo similitudes generales en ciertos aspectos, como la apreciación general de la mentoría, los efectos específicos de las intervenciones mostraron una variabilidad considerable según el grupo y el país. Esto sugiere que, si bien algunas estrategias educativas pueden ser de aplicación universal, su eficacia puede diferir en función del contexto y del grupo destinatario.

En general, los resultados de la mitad de los países (Grecia, Croacia y Eslovenia) verifican parcialmente esta hipótesis, mientras que los resultados de los otros tres países (Portugal y España) la verifican totalmente.

Hipótesis 4: Los programas formales de inducción aplicados a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores.

Las conclusiones generales destacan el impacto de los programas de inducción en los nuevos profesores de varios países. En España, no se observaron diferencias significativas entre los grupos de control y experimental. En Portugal, los nuevos profesores se sintieron capacitados en varios aspectos profesionales, y el grupo experimental mostró una mayor preparación en la asimilación de la cultura escolar y la gestión de la diversidad. Los resultados de Grecia sugieren un impacto positivo de los programas formales de inducción, especialmente en la asimilación cultural, pero con efectos insignificantes o mixtos en otras áreas. Los resultados de Eslovenia y Croacia también indican efectos beneficiosos de los programas de iniciación, sobre todo en el fomento de la confianza y la competencia de los profesores en diversos aspectos, como el trato con los padres y la asimilación de la cultura escolar.

Resumen de los análisis nacionales:

- **Profesores experimentados del grupo de control:** En varios países, los profesores experimentados de los grupos de control mostraron un nivel constante de adaptabilidad profesional y aptitudes pedagógicas. Su experiencia parece contribuir positivamente a afrontar los retos del aula y a adaptarse a entornos educativos en



evolución. En algunos países se observó resistencia a las nuevas metodologías de enseñanza, mientras que en otros se observó una actitud más abierta a la innovación.

- **Profesores experimentados del grupo experimental:** Los profesores experimentados de los grupos experimentales, que recibieron formación adicional, mostraron en general una mejora en la adopción de técnicas de enseñanza innovadoras. Esta fue una tendencia común observada en la mayoría de los países. El grado de mejora varió: algunos países informaron de cambios significativos en los enfoques pedagógicos, mientras que otros sólo observaron mejoras marginales.
- **Nuevos profesores del grupo de control:** Los nuevos profesores de los grupos de control de varios países mostraron un gran interés por aprender, pero se enfrentaron a dificultades en la gestión de las aulas y en la puesta en práctica de los conocimientos teóricos. En algunos países, los nuevos profesores demostraron una mayor adaptabilidad y una integración más rápida en la cultura escolar, mientras que otros mostraron la necesidad de sistemas de apoyo más estructurados.
- **Nuevos profesores del grupo experimental:** En general, los nuevos profesores de los grupos experimentales se beneficiaron considerablemente de los programas adicionales de formación y mentoría. Esto se tradujo en una mejora de las capacidades de gestión del aula y de la aplicación de las metodologías de enseñanza. El grado de mejora y las áreas en las que estos nuevos profesores destacaron variaron: algunos países mostraron avances notables en métodos de enseñanza innovadores, mientras que otros mejoraron más en aspectos de la enseñanza tradicional.

En conjunto, los resultados de dos de los países (Portugal y España) verifican parcialmente esta hipótesis, mientras que los resultados correspondientes a los otros cuatro países la verifican plenamente.

Hipótesis 5. Los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de sus participantes.

Las conclusiones generales de los ensayos de campo en España, Portugal, Grecia, Eslovenia y Croacia ofrecen perspectivas variadas. En España, las pruebas no apoyan plenamente la hipótesis. Los resultados de Portugal muestran un aumento de la autoeficacia entre los profesores con experiencia y los nuevos, con una mejora más significativa en el grupo experimental. Los resultados de Grecia favorecen la hipótesis, especialmente en lo que se refiere al aumento de la autoeficacia de los nuevos profesores. Las conclusiones de Eslovenia son cautelosamente optimistas, destacando los beneficios de la mentoría en el grupo



experimental, pero con resultados desiguales en el grupo de control. Por último, los resultados de Croacia apoyan la hipótesis, con un aumento de los niveles de confianza en ambos grupos, pero con algunos matices en cuanto al impacto de las intervenciones en los nuevos profesores. Las principales conclusiones comunes y únicas son las siguientes en los distintos grupos de profesores:

- **Profesores con experiencia - Grupo de control:** En los cinco países, los profesores con experiencia del grupo de control mostraron dificultades similares para adaptarse a las nuevas metodologías y tecnologías educativas. Hubo una tendencia general que indicaba la necesidad de un desarrollo profesional más estructurado.
- **Profesores con experiencia - Grupo experimental:** El grupo experimental de profesores experimentados demostró notables mejoras en la adaptación a métodos de enseñanza y tecnologías innovadoras, especialmente en España y Portugal. Esto sugiere que las intervenciones específicas pueden mejorar eficazmente las competencias de los educadores experimentados.
- **Nuevos profesores - Grupo de control:** Los nuevos profesores del grupo de control de todos los países afirmaron sentirse poco preparados para las complejidades de la profesión docente, sobre todo en los aspectos administrativos y burocráticos. Se trata de un hallazgo constante, que indica una laguna en los programas de formación inicial del profesorado.
- **Nuevos profesores - Grupo experimental:** Por el contrario, los nuevos profesores de los grupos experimentales, especialmente en Grecia y Eslovenia, mostraron un aumento significativo de la confianza y la competencia en diversos ámbitos de la enseñanza después de la intervención. Estos resultados subrayan la eficacia de los programas de iniciación para nuevos profesores.

En resumen, los datos revelan que, si bien los profesores experimentados tienen dificultades para adaptarse a las nuevas metodologías, las intervenciones específicas pueden ser muy eficaces. En el caso de los nuevos profesores, existe una clara necesidad de programas integrales de iniciación para salvar la distancia entre la formación y la práctica. Las variaciones en los resultados entre países también ponen de relieve la importancia de contextualizar los programas de desarrollo profesional para satisfacer las necesidades nacionales y regionales específicas.

En general, los resultados de casi todos los países (Italia es la única excepción) verifican parcialmente esta hipótesis.



Hipótesis 6. La formación de los mentores facilita la aplicación de los programas de iniciación del profesorado.

Las conclusiones generales de cada país en relación con los programas de formación de mentores son las siguientes:

En España, se constata que los profesores con experiencia reconocen los beneficios de los programas de formación pero, al mismo tiempo, buscan más detalles sobre la formación de mentores y sus implicaciones. En Portugal, se apoya la obligatoriedad de la mentoría en la iniciación del profesorado, pero con la condición de que estos programas se adapten al contexto escolar. También hay ambivalencia sobre si la formación de los mentores debe ser formal o informal. En Grecia y Croacia se prefieren los programas obligatorios con un enfoque más formal, estructurado y adaptado al contexto social. Por último, en Eslovenia hay pruebas indirectas de que la formación de los mentores es beneficiosa para la aplicación eficaz de los programas de iniciación.

En resumen, existe un consenso en todos estos países sobre la importancia y los beneficios de los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto en la iniciación del profesorado, con variaciones en las preferencias sobre la formalidad y los aspectos específicos de la formación de los tutores.

Las principales conclusiones comunes y únicas de los distintos grupos de profesores son las siguientes:

Profesores experimentados del grupo de control: En general, los profesores experimentados de los grupos de control mostraron un nivel constante de eficacia docente, con pequeñas variaciones en la gestión del aula y las técnicas de implicación de los alumnos. Una similitud notable fue su confianza en los métodos de enseñanza tradicionales, mostrando menos inclinación hacia la integración de nuevas tecnologías o innovaciones pedagógicas en comparación con sus homólogos de los grupos experimentales. En Croacia y Eslovenia, estos profesores mostraron un nivel ligeramente superior de adaptabilidad a los cambios curriculares, en comparación con los de Grecia, Portugal y España. El grupo español, en particular, demostró un enfoque único en las técnicas de evaluación de los alumnos, apartándose de los métodos más convencionales observados en los demás países.

Profesores con experiencia del grupo experimental: Tendencias comunes en todos los países: Se observó un notable entusiasmo y apertura hacia métodos de enseñanza innovadores y la integración de la tecnología, en contraste con sus homólogos de los grupos de control. Estos profesores demostraron una mayor adaptabilidad en los enfoques pedagógicos, especialmente a la hora de implicar a alumnos con diversas necesidades de aprendizaje. En Grecia y Portugal, estos profesores fueron especialmente eficaces en la aplicación de



estrategias de aprendizaje colaborativo. Los profesores eslovenos y croatas destacaron en la integración de herramientas digitales en su enseñanza, una tendencia menos pronunciada en España.

Nuevos profesores del grupo de control: En general, los nuevos profesores de los grupos de control mostraron una tendencia hacia los métodos de enseñanza tradicionales, aunque con una mayor curiosidad por los nuevos enfoques en comparación con sus colegas más experimentados. Mostraron un gran interés por las oportunidades de desarrollo profesional, aunque la aplicación real de estrategias innovadoras fue limitada. En España y Portugal, estos nuevos profesores mostraron un mayor entusiasmo por los métodos de enseñanza centrados en el alumno, una tendencia no tan evidente en los demás países. Los nuevos profesores croatas y eslovenos mostraron un enfoque único hacia la gestión del aula, que los diferenciaba de los griegos.

Nuevos profesores del grupo experimental: Los nuevos profesores de los grupos experimentales mostraron un notable afán por adoptar metodologías de enseñanza innovadoras y herramientas tecnológicas. Se observó una tendencia constante hacia estrategias más dinámicas e interactivas de participación de los mentorados en comparación con sus homólogos de los grupos de control. En Grecia y Eslovenia, estos profesores mostraron una habilidad excepcional para integrar enfoques interdisciplinarios en su plan de estudios. Por el contrario, los nuevos profesores españoles y portugueses se centraron más en planes de aprendizaje individualizados, a diferencia del grupo croata, que hizo hincapié en el aprendizaje colaborativo.

En conjunto, los resultados de dos de los países (Portugal y España) verifican parcialmente esta hipótesis, mientras que los resultados correspondientes a los otros cuatro países la verifican plenamente.

Hipótesis 7: La falta de recursos y de orientación son las razones por las que no se aplican programas de inducción en las escuelas.

Los resultados de los profesores experimentados de distintos países, como España, Portugal, Grecia, Eslovenia y Croacia, ponen de relieve varios factores clave que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar y aplicar programas de iniciación para educadores. La disponibilidad de tiempo y de incentivos económicos surge como tema común, lo que sugiere que estos elementos desempeñan un papel crucial en el éxito de dichos programas. Los profesores con experiencia destacan la importancia de la asignación de tiempo, y en algunos casos también se señalan como significativos el apoyo del liderazgo y las herramientas estructuradas del programa. Los nuevos profesores, en particular los de los grupos experimentales, destacan la necesidad de tiempo, material de apoyo y apoyo financiero de los mentores como condiciones



esenciales. Además, en Eslovenia y Portugal se subraya el papel del liderazgo en el apoyo a los programas de iniciación.

Los puntos en común y las diferencias entre los resultados de estos grupos y países son los siguientes:

- **Profesores con experiencia del grupo de control:** En varios países, los profesores con experiencia del grupo de control expresaron su preocupación por el tiempo necesario para la mentoría y la falta de incentivos económicos. En algunos países, la falta de recursos y de apoyo por parte de la dirección del centro eran problemas importantes, mientras que en otros no lo eran tanto.
- **Profesores experimentados del grupo experimental:** Hubo una tendencia general a un mayor reconocimiento de las limitaciones de tiempo y los problemas financieros después de la intervención. En todos los países se destacó la importancia del apoyo de la dirección del centro. La medida en que la falta de recursos y materiales de apoyo se consideraba un problema variaba significativamente de un país a otro.
- **Nuevos profesores del grupo de control:** Todos los nuevos profesores señalaron problemas relacionados con el tiempo y la necesidad de un mayor apoyo por parte de los tutores y la dirección del centro. La percepción de los incentivos económicos y la disponibilidad de recursos como problemas varió entre países, y algunos los señalaron como problemas importantes.
- **Nuevos profesores del grupo experimental:** Tras la intervención, los nuevos profesores de todos los países declararon ser más conscientes de los retos que plantea la gestión del tiempo y de la necesidad de un liderazgo y una mentoría eficaces. El grado en que la falta de material y los incentivos económicos se consideraban obstáculos difería, lo que indica que las experiencias en los distintos contextos educativos eran diversas.

Tanto los profesores noveles como los experimentados, independientemente de pertenecer a los grupos de control o experimental, expresaron retos comunes relacionados con las limitaciones de tiempo, los incentivos económicos y la necesidad de apoyo por parte de la dirección del centro. Sin embargo, el grado en que estos retos se perciben como cruciales y su impacto varían significativamente de un país a otro. Esto sugiere que, aunque existen problemas universales en la iniciación y mentoría del profesorado, las soluciones deben adaptarse a los contextos y recursos específicos de cada sistema educativo.

En general, los resultados sugieren que la hipótesis 7 se verifica parcialmente en los ensayos de campo realizados en la mayoría de los países. En Grecia y Eslovenia, la hipótesis se verifica totalmente.



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





Parte B: Evaluación cualitativa de las pruebas de campo

Esta sección del informe presenta de forma comparativa las conclusiones del análisis cualitativo de los distintos estudios nacionales. Inicialmente, la sección 1B describe la muestra de profesores que participaron en los grupos de discusión y las entrevistas y, a continuación, la sección 2B analiza los resultados.

Sección 1B: Muestras de la evaluación cualitativa de las pruebas de campo

El número de mentores y mentorados que participaron en las entrevistas y los grupos de discusión realizados para la evaluación cualitativa de las pruebas sobre el terreno en cada país se distribuye del siguiente modo

- Portugal: participaron 15 profesores; 9 mentores y 6 mentorados.
- Grecia: participaron 13 profesores; 6 mentores y 7 mentorados.
- Eslovenia: participaron 9 profesores; 3 mentores y mentorados.
- Croacia: participaron 8 profesores; 5 mentores y 3 mentorados.
- España: participaron 11 profesores; 7 mentores y 4 mentorados.

En total, participaron 64 profesores, 37 mentores y 27 mentorados.

Sección 2B: Resultados de la parte cualitativa de la evaluación de las pruebas de campo

El análisis cualitativo no permite validar ni rechazar hipótesis. Sin embargo, la investigación cualitativa en cinco de los países participantes (Portugal, Eslovenia, España, Croacia y Grecia) revela **temas comunes (similitudes) y diferencias** que enriquecen la interpretación de los resultados del análisis cuantitativo.

Hipótesis 1: Los programas formales de formación de mentores para profesores experimentados y directores de centros escolares facilitan el despliegue de programas formales y eficaces de iniciación del profesorado.

Similitudes:



- **Centrarse en la formación de mentores:** Todos los países destacan la importancia de los programas formales de formación de mentores para mejorar los programas de iniciación del profesorado.
- **Papel de los mentores:** Existe consenso sobre el papel fundamental de los mentores en el apoyo a los nuevos profesores, especialmente en la gestión de los retos emocionales y profesionales.
- **Necesidad de un contenido de formación exhaustivo:** Los programas de formación están diseñados para cubrir diversos aspectos necesarios para una mentoría eficaz.



Diferencias:

- **Retos de aplicación:** Mientras que los análisis de países como España y Grecia destacan la necesidad de dedicar más tiempo y recursos, los profesores de Croacia señalan el problema de los múltiples interinos por mentor.
- **Adaptación cultural:** Grecia menciona retos específicos en la adaptación de la guía NTIP a su cultura escolar, indicando variaciones en cómo el contenido de la formación se alinea con las normas educativas nacionales.

En conclusión, aunque existe un reconocimiento uniforme de la importancia de los programas de formación de mentores, la aplicación y adaptación de estos programas varía, influida por factores culturales, estructurales y de recursos que varían en cada país.

Hipótesis 2: La oportunidad de que los profesores y directores de centros escolares con experiencia diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores de sus compañeros contribuye a su motivación y mantenimiento en el sistema.

Similitudes:

1. **Beneficios mutuos y aumento de la motivación:** En casi todos los países, los profesores reconocen que la mentoría es mutuamente beneficiosa y aumenta la motivación de los profesores. Tanto los mentores como mentorados se benefician de esta interacción, mejorando su satisfacción profesional y la calidad de la enseñanza.
2. **Necesidad de reconocimiento y apoyo:** España destaca la necesidad de un reconocimiento adecuado, incentivos, validación y apoyo estructurado para los mentores.
3. **Desarrollo profesional y calidad de la enseñanza:** Los participantes de algunos países observan que la mentoría ayuda al desarrollo profesional de los nuevos profesores y mejora la calidad de la enseñanza. La atención se centra en fomentar las habilidades prácticas, establecer relaciones de colaboración y ofrecer programas estructurados como el programa LOOP de Croacia.

Diferencias:

1. **Desarrollo profesional e incentivos:** La mayoría de los participantes subrayaron la necesidad de incentivos para los mentores, a diferencia de Eslovenia, donde la mentoría no se considera necesariamente relacionada con el desarrollo profesional.



2. Percepción de la estructura de mentoría: A diferencia de otros participantes de la mayoría de los países, los profesores de Croacia valoraron la estructura informal y el enfoque práctico.

En resumen, todos los países reconocen el impacto positivo de la mentoría en la motivación de los profesores con experiencia. Sin embargo, se observan retos como la falta de diversificación de la carrera profesional, la necesidad de un reconocimiento y una compensación adecuados, y percepciones diferentes del impacto de la función de mentoría en el desarrollo de la carrera profesional. A pesar de estas tendencias comunes, debe reconocerse que cada país muestra perspectivas y enfoques únicos para integrar la mentoría en sus sistemas educativos.

Hipótesis 3: Los programas de iniciación del profesorado desarrollados entre iguales y basados en actividades de mentoría favorecen el desarrollo profesional de los profesores que inician su carrera y su mantenimiento en el sistema.

Similitudes:

- **Énfasis en el desarrollo profesional de los nuevos profesores:** Eslovenia, España y Grecia se centran en la mentoría para apoyar a los nuevos profesores, específicamente para el desarrollo profesional, la orientación y el manejo de los desafíos.
- **Habilidades prácticas y aplicación:** El programa LOOP de Croacia hace hincapié en las habilidades prácticas, centrándose en la cooperación entre padres y profesores.
- **Interacción y apoyo de los tutores:** Tanto España como Grecia destacan la importancia de la interacción con los tutores para afrontar los retos profesionales cotidianos, intercambiar ideas y áreas específicas como la gestión del aula y el uso de las TIC.

Diferencias:

- **Enfoque y estructura de los programas:** El programa de Croacia destaca por su énfasis en las habilidades prácticas y la cooperación entre padres y profesores. Se trata de una diferencia interesante en comparación con otros programas, que muestran puntos focales diferentes (por ejemplo, el programa de Portugal destaca la flexibilidad y la autonomía).
- **Áreas específicas de énfasis:** El programa NTIP de Grecia se centra en la gestión del aula y la aplicación de las TIC, lo que lo diferencia de otros países, que se centran en diferentes áreas prioritarias en los enfoques de mentoría.



Aunque cada país aborda la formación inicial y la mentoría del profesorado con algunos elementos únicos, el tema general en todos los países es un fuerte énfasis en la mentoría como herramienta clave para el desarrollo profesional y la mejora de las habilidades prácticas de los nuevos profesores. Esta síntesis proporciona información sobre los valores compartidos y las distintas metodologías empleadas en la orientación de los profesores en estos países.

Hipótesis 4: Los programas formales de inducción aplicados a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores.

- **Similitudes: Énfasis en enfoques específicos:** Eslovenia y España, cada uno hace hincapié en aspectos únicos en su práctica de mentoría, por ejemplo, la integración de la tecnología, los enfoques estructurados y la creatividad, respectivamente.
- **Implicación de la comunidad:** Tanto Croacia como Grecia dan importancia a extender la mentoría más allá de los entornos formales, implicando a las comunidades en Croacia y centrándose en las conexiones personales en Grecia.
- **Enfoque en el desarrollo profesional:** Portugal hace hincapié en el desarrollo de los mentores.

Diferencias:

- **Enfoques formales frente a informales:** Las prácticas de mentoría de España son estructuradas y formalizadas, lo que contrasta con el enfoque más informal y centrado en las relaciones de Grecia.
- **Enfoque educativo:** El enfoque de Eslovenia en la integración de la tecnología en la mentoría contrasta con el enfoque basado en la comunidad de Croacia, lo que pone de relieve las diferentes prioridades en sus modelos de mentoría.

En resumen, aunque en todos estos países existen puntos en común, como la importancia de la mentoría en los entornos educativos, cada uno de ellos presenta características únicas con respecto a la mentoría. Eslovenia hace hincapié en la tecnología y la innovación, respectivamente, mientras que España y Portugal se centran en la estructura y la formación de los mentores. Por el contrario, Grecia y Croacia muestran una preferencia por las prácticas informales, basadas en las relaciones y en la implicación de la comunidad.



Hipótesis 5. Los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de sus participantes.

Similitudes:

- **Énfasis en el desarrollo profesional:** Todos los países reconocen la importancia del crecimiento profesional continuo de los profesores.
- **Apoyo y colaboración entre iguales:** Existe una tendencia común a recurrir a educadores experimentados para orientar a los nuevos profesores.

Diferencias:

- **Planteamiento y enfoque:** Cada país tiene un énfasis distinto, que va desde la personalización en Portugal y la colaboración entre iguales hasta el énfasis en la innovación tecnológica y la integración en Italia.
- **Estructura y metodología:** Los métodos varían significativamente, desde las sesiones estructuradas de Eslovenia hasta el enfoque práctico de Croacia.

Este análisis comparativo revela enfoques diversos pero complementarios de la mentoría en la educación en estos países europeos, cada uno adaptado a su contexto y necesidades educativas únicas.

Hipótesis 6. La formación de los mentores facilita la aplicación de los programas de iniciación del profesorado.

Similitudes:

- **Combinación de teoría y práctica:** Portugal, Grecia e Italia hacen hincapié en una mezcla de elementos teóricos y prácticos en sus enfoques de mentoría y formación, con el objetivo de ofrecer una experiencia educativa integral.
- **Centrarse en la experiencia práctica:** Portugal, España y Croacia dan prioridad a la experiencia práctica en sus enfoques de mentoría, centrándose en aplicaciones del mundo real y metodologías estructuradas.



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



- **Retos en la integración y la coherencia:** Grecia, Eslovenia y España se enfrentan a retos a la hora de integrar la diversidad educativa, garantizar una calidad homogénea e integrar los programas de iniciación con la formación de mentores.



Diferencias:

- **Enfoque de la mentoría:** El enfoque colaborativo y orientado a la comunidad de Eslovenia contrasta con el enfoque estructurado con objetivos claros de Croacia, lo que refleja diferentes prioridades en los estilos de mentoría.
- **Enfoque de la formación:** España parece preferir un enfoque flexible que se adapte a diversos contextos, mostrando variación en los métodos de formación y adaptabilidad.

Esta comparación revela que, aunque existen temas generales en la mentoría en estos países europeos, cada nación adapta su enfoque a sus necesidades educativas específicas y a sus matices culturales.

Hipótesis 7: La falta de recursos y de orientación son las razones por las que no se aplican programas de iniciación en las escuelas.

Similitudes:

- **Falta de recursos:** La mayoría de los países se enfrentan a problemas de tiempo y recursos para aplicar eficazmente la mentoría (Grecia, España, Portugal).
- **Falta de enfoque/orientación estructurados:** En algunos países, la relativa falta de una orientación bien estructurada puede ser un obstáculo para la aplicación.

Diferencias:

- **Diversas áreas de interés:** Los diversos énfasis, como la innovación en los métodos de enseñanza en Italia o las experiencias prácticas en el aula en España, indican que en la aplicación de los programas de iniciación pueden intervenir factores distintos de las meras limitaciones de recursos y orientación.

Estos resultados sugieren que, efectivamente, las limitaciones de recursos y la falta de una orientación bien estructurada podrían obstaculizar la aplicación de programas eficaces de mentoría o iniciación en muchos países.



Parte C: La realización de las pruebas de campo en Italia

Procedimiento de las pruebas de campo en Italia

El análisis del caso italiano sigue un “modus operandi” diferente al de los demás países. El cambio en el enfoque metodológico adoptado por el equipo italiano viene dictado por dos razones. La primera razón está relacionada con el tratamiento institucional de la inducción del profesorado en Italia. Según la legislación pertinente, es obligatorio un proceso de iniciación formal (que consta de 50 horas de formación y un examen final). El programa de iniciación del proyecto LOOP se solapaba con este proceso, exigiendo horas de formación adicionales, lo que desalentaba la participación de los profesores debido a la carga de trabajo adicional y a la incompatibilidad de los horarios escolares. Además, un cambio de gobierno que se produjo durante el periodo de ejecución alteró las perspectivas de apoyo gubernamental, complicando gravemente la aplicación del programa. Los esfuerzos del equipo italiano por implicar a los directores de las escuelas de Apulia suscitaron un interés limitado, ya que sólo se inscribieron 13 profesores.

Como respuesta, el equipo italiano amplió su esfuerzo a escala nacional, colaborando con el INDIRE. Esta colaboración, junto con la ayuda de algunos USR (Ufficio Scolastico Regionale - Ministerio de Educación) dio lugar a un evento de presentación en línea que atrajo a más de 800 profesores y a un curso en la plataforma S.O.F.I.A.. El curso consistió en un formato de autoaprendizaje totalmente en línea y asíncrono, complementado con el apoyo continuo del equipo de LUM. El curso constaba de 28 tareas obligatorias, que transformaban el aprendizaje teórico en ejercicios prácticos en línea, y cuya superación conducía a la obtención de un certificado. Posteriormente, las hipótesis del programa LOOP se pusieron a prueba mediante ensayos de campo, separando a los participantes en un grupo de control y un grupo experimental (para más detalles, véase el Informe Nacional de Italia). El grupo experimental participó en un régimen de formación de 15 horas en el marco del Programa de Capacidad del Mentor (MCP). En cambio, al grupo de control sólo se le proporcionó una visión general del MCP y del Programa de introducción de nuevos profesores (NTIP), junto con el manual del MCP. Además, el grupo experimental se benefició de un apoyo sistemático a lo largo de los ensayos que incluía una comunicación regular por correo electrónico e interacciones directas con el equipo de coordinación.

Evaluación cuantitativa de las pruebas de campo

En la evaluación cuantitativa de las pruebas de campo participaron un total de 149 **profesores experimentados**, divididos estratégicamente en dos grupos:

- 67 en el grupo experimental



- 82 en el grupo de control.

Es importante señalar la disparidad en los índices de respuesta entre los cuestionarios ex ante y post intervención entre los dos grupos. El grupo experimental presentó un índice de respuesta excepcional del 100%, lo que proporcionó un conjunto completo de datos. Sin embargo, el grupo de control tuvo un índice de respuesta significativamente inferior, que ascendió al 53%. En total, 111 profesores experimentados respondieron a los cuestionarios: 44 de ellos fueron asignados al grupo de control y 67 al grupo experimental. El grupo de control está formado en su mayoría por mujeres, principalmente de escuelas regulares urbanas y con una experiencia considerable. Muy similar es el perfil del grupo experimental.

El análisis de los datos condujo a las siguientes conclusiones por hipótesis:

- **Percepción de los programas de formación formal (Hipótesis 1):** Los profesores con experiencia perciben favorablemente los programas de formación formal, lo que indica una amplia aceptación y reconocimiento de su valor en el marco de desarrollo de la carrera profesional de los profesores.
- **La mentoría como motivador profesional (Hipótesis 2):** El interés constante por las funciones de mentoría, consideradas una alternativa profesional viable, confirma su impacto motivador y su potencial para la diversificación profesional.
- **Papel de la mentoría en el desarrollo profesional (Hipótesis 3):** La mentoría es crucial para apoyar el desarrollo profesional de los profesores noveles, contribuyendo significativamente a su retención y sentido de pertenencia dentro del sistema educativo.
- **Impacto de los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto (hipótesis 5 y 6):** El informe subraya los efectos positivos de los programas de mentoría estructurados y sensibles a las necesidades contextuales, que mejoran las funciones profesionales y el éxito de los participantes.
- **Asignación de recursos y orientación (hipótesis 7):** El informe, que reconoce los retos que plantea la asignación de recursos y la orientación, apoya parcialmente la hipótesis, señalando los avances que se están produciendo para superar estos obstáculos.

Evaluación cualitativa de las pruebas de campo

El análisis cualitativo de las pruebas de campo realizadas en Italia se basó en un grupo de discusión. Los participantes en este grupo fueron 8 mentores.

El grupo de discusión se celebró el 30 de noviembre de 2023 e incluyó a ocho educadores de los sectores de la enseñanza primaria y secundaria, con una experiencia docente de entre 15 y más de 35 años. Muchos de los participantes también desempeñaban un papel importante



en la mentoría, con experiencias que abarcaban desde hace poco tiempo hasta más de 15 años. Esta mezcla de educadores, con formación y niveles de enseñanza variados, proporcionó una visión completa de las diferentes prácticas y retos educativos. La sesión en línea duró 1 hora y 24 minutos, con debates estructurados y preguntas centradas en sus métodos de enseñanza, los retos de la educación y el impacto de su mentoría en los nuevos educadores.

En general, los datos cualitativos subrayan la necesidad de una formación de mentores que sea adaptable, exhaustiva y sensible al contexto. Además, los debates pusieron de relieve la necesidad de incentivos profesionales y económicos. Los participantes también destacaron el papel de la práctica reflexiva y la aplicación práctica. La importancia del año de prueba, junto con el apoyo adicional en la escuela, también se destacó como un elemento importante de un programa de iniciación eficaz.

A continuación presentamos los resultados de la evaluación cualitativa de la prueba de campo por hipótesis en Italia:

Hipótesis 1: Los programas formales de formación de mentores para formar a profesores con experiencia y a directores de centros escolares facilitan la implantación de programas eficaces y formales de iniciación del profesorado .

El debate puso de relieve la importancia de la formación de los tutores para aclarar sus funciones y responsabilidades. Se hizo hincapié en que dicha formación es fundamental para que los profesores experimentados puedan ofrecer un entorno seguro y de apoyo a los nuevos profesores, ayudándoles a gestionar los diversos retos emocionales y profesionales a los que se enfrentan al principio de su carrera.

El contenido del programa de formación de mentores se consideró una fuerza unificadora, esencial para el éxito de la integración de los nuevos profesores en el sistema educativo. Se elogió el carácter exhaustivo del programa, ya que parecía abarcar todas las áreas concebibles necesarias para una mentoría eficaz, lo que sugería un enfoque completo del plan de estudios del programa de formación.

La necesidad de adaptar la formación de los mentores a las necesidades y características específicas de cada escuela fue un tema recurrente. Aunque se reconoció la importancia de la formación formal, hubo consenso en que dichos programas deberían ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a los retos y entornos únicos presentes en las distintas escuelas.

El reconocimiento de los mentores, tanto en términos profesionales como económicos, se planteó como una cuestión crítica. Los mentores contribuyen significativamente al sistema educativo, y su labor debe ser reconocida como tal. Los participantes pidieron un reconocimiento sistémico que vaya más allá del mero reconocimiento, abogando por recompensas e incentivos tangibles.



El debate también ahondó en los retos de la mentoría, incluida la necesidad de que los tutores se dediquen a la práctica reflexiva para desarrollar una conciencia más profunda de su estilo y enfoque de mentoría. Se sugirió que la formación ofreciera nuevas herramientas y perspectivas, animando a los mentores a comprometerse de una manera más consciente e informada con sus mentorados.

El grupo destacó la necesidad de invertir en el papel de los mentores, indicando que deberían estar mejor definidos, protegidos y valorados dentro del sistema educativo. Dicha inversión incluye proporcionar formación, recursos y reconocimiento adecuados a los mentores, garantizando que reciban apoyo en sus funciones y puedan rendir al máximo de sus capacidades.

Hipótesis 2: La oportunidad de que los profesores y directores de centro con experiencia diversifiquen sus opciones profesionales y actúen como mentores de sus compañeros contribuye a su motivación y mantenimiento en el sistema .

El debate del grupo de discusión arrojó luz sobre las oportunidades que tienen los profesores y los directores de centro con experiencia de diversificar sus opciones profesionales actuando como mentores. Del discurso se desprende que la provisión de tales oportunidades se percibe como un beneficio considerable que podría contribuir potencialmente a la motivación y retención de estos profesionales experimentados dentro del sistema educativo.

En primer lugar, los participantes afirman que la falta de diversificación profesional en Italia es una cuestión crítica. El debate puso de manifiesto un consenso sobre la necesidad de incentivos económicos o, al menos, de una caracterización profesional que beneficie a los profesores dispuestos a emprender el camino de la mentoría.

Hubo acuerdo sobre la importancia de las trayectorias profesionales diferenciadas, especialmente para quienes llevan muchos años en la enseñanza, ya sea de forma precaria o transitoria. Con ello, sugieren los participantes, se podría avanzar hacia una experimentación política basada en el asesoramiento político y en acciones normativas específicas que se ajusten a los datos recogidos.



Hipótesis 3: Los programas de iniciación del profesorado desarrollados por iguales y basados en actividades de mentoría apoyan el desarrollo profesional de los profesores que inician su carrera y su mantenimiento en el sistema .

En general, las percepciones colectivas sugirieron la necesidad de una mejora continua en los programas de formación de mentores para abordar los retos cambiantes y mejorar la eficacia de la interacción mentor-mentorado.

Los participantes reflexionaron sobre si un programa de inducción basado en la mentoría favorece el desarrollo profesional de los profesores principiantes y su presencia continuada en el sistema educativo. Se analizó el marco normativo italiano, que incluye un año de prueba para los nuevos contratados, para determinar su eficacia en la inducción de los nuevos profesionales a la carrera docente. Se llegó a la conclusión de que una mentoría estructurada de este tipo puede reforzar el crecimiento profesional de los educadores principiantes y su compromiso con la profesión.

El grupo debatió el papel fundamental que desempeña la mentoría a la hora de abordar los retos a los que se enfrenta la puesta en marcha de programas de iniciación para nuevos profesores. Exploraron las medidas que podrían tomarse para mejorar el programa de formación de los mentores, lo que a su vez mejoraría la calidad de las interacciones y el apoyo proporcionado a los nuevos contratados.

Uno de los retos identificados fueron las actitudes y comportamientos preexistentes de los profesores, que pueden tener ya varios años de experiencia docente antes de ser incorporados formalmente. Esta situación requiere una actividad de mentoría tanto formal como informal, ya que los profesores veteranos suelen pedir consejo a sus colegas más jóvenes. La mentoría se vuelve más difícil cuando las personas no están abiertas a la autorreflexión y la mejora.

Las actividades en grupo y las sesiones en persona se destacaron como componentes muy beneficiosos del curso, ya que facilitan una mejor comunicación y habilidades prácticas que son esenciales en un entorno de clase. Tales actividades se consideraron ventajosas no sólo para el desarrollo profesional de los propios mentores, sino también para los mentorados, que reciben una orientación más eficaz.

Hipótesis 4: Los programas formales de iniciación aplicados a nivel escolar contribuyen a la inclusión social y cultural y al desarrollo de los nuevos profesores de .



El marco normativo italiano, que establece un año de prueba para los nuevos contratados, se consideró una práctica potencialmente eficaz para la inserción profesional.

El debate también abordó los matices de estos programas de iniciación, sugiriendo que a veces el trabajo de prueba podría ser más beneficioso si se llevara a cabo en un contexto escolar diferente o desconocido. Esto podría fomentar un enfoque multidisciplinar y evitar potencialmente dinámicas desagradables que podrían surgir en un entorno escolar conocido.

Además, la conversación incluyó la perspectiva de que la gestión de datos sensibles y la mentoría específica de una asignatura podrían requerir múltiples figuras, no una sola, lo que refleja la complejidad y la naturaleza polifacética del papel de un profesor en un entorno escolar.

En otras palabras, los participantes en los grupos de discusión reconocieron el valor de los programas formales de iniciación para fomentar el desarrollo social y cultural de los nuevos profesores. Señalaron que, aunque el marco normativo proporciona una base, el impacto real procede del apoyo activo y el compromiso multidimensional dentro del centro, que ayuda a los nuevos profesores a integrarse en el entorno social y cultural del centro. Esta integración, apoyada por la mentoría y un conjunto diverso de actividades escolares, contribuye al crecimiento profesional general y al bienestar de los nuevos educadores.

Hipótesis 5: Los programas de mentoría estructurados y adaptados al contexto aumentan el interés y el éxito de sus participantes .

En el debate de los grupos de discusión, las ideas relacionadas con los programas estructurados de mentoría y su adaptación al contexto se concentraron en torno a la importancia de una formación oportuna y específica. Los participantes insistieron en que la formación debe diseñarse con tiempo suficiente y estar dirigida a las personas que son mentores potenciales, subrayando la importancia de saber escuchar y de la capacidad de dar retroalimentación con empatía. También se consideró crucial la capacidad de comunicarse eficazmente y de intervenir adecuadamente. Estas habilidades no sólo son aplicables durante la mentoría, sino también en las observaciones en clase, lo que sugiere que estos programas estructurados pueden mejorar las capacidades de interacción de los mentores.

El debate profundizó en la aplicación práctica de estos programas de mentoría. Aunque no fue posible realizar un ensayo de campo exhaustivo de las actividades especificadas, la sensación fue que estos programas estructurados podrían ser muy beneficiosos como apoyo para quienes son mentores o desean serlo.



El debate puso de relieve la necesidad de que estos programas se pongan a prueba y se apliquen de forma adaptada a cada escuela, lo que sugiere que podría estar en marcha un enfoque más matizado y detallado de la estructura de los programas.

Hipótesis 6: La formación de los mentores facilita la aplicación de los programas de iniciación de los profesores .

Durante el debate del grupo de discusión, se reconoció que la formación de los mentores desempeña un papel crucial en el éxito de la aplicación de los programas de iniciación de profesores. Los participantes revisaron el desarrollo de las capacidades de los mentores y el impacto del programa de formación de mentores LOOP en el desarrollo personal y profesional, incluidas las áreas que necesitaban mejoras.

El contenido del programa de formación de mentores se describió como un aglutinante para la integración de los profesores recién contratados. Abarcaba todos los campos imaginables necesarios para una mentoría eficaz, lo que indicaba un enfoque integral de la estructura del programa.

Además, se hizo hincapié en la importancia de la retroalimentación dentro de la formación de los mentores, que se había desarrollado específicamente basándose en temas primarios considerados esenciales para una mentoría eficaz. Esta formación no era sólo teórica, sino que debía aplicarse en la práctica, teniendo en cuenta las necesidades específicas de la escuela y de la profesión docente que debían apoyarse sobre el terreno.

En conclusión, la formación de los mentores se considera un componente esencial que facilita la puesta en práctica de los programas de iniciación del profesorado, al proporcionar a los mentores las habilidades y los conocimientos necesarios para guiar eficazmente a los nuevos profesores. El enfoque estructurado de la formación de mentores, que incluye la retroalimentación y la aplicación práctica, es crucial para integrar a los nuevos profesores en el sistema educativo y apoyar su desarrollo profesional.

Hipótesis 7: La falta de recursos y de orientación son las razones por las que no se aplican programas de iniciación en las escuelas .

Durante el grupo de discusión, se debatió la cuestión de la falta de recursos y orientación como obstáculos para la aplicación de programas de inducción en las escuelas.



Esta idea sugiere que la ausencia de un sistema de mentoría estructurado, reconocido y dotado de los recursos adecuados puede ser un impedimento importante para la aplicación eficaz de los programas de inducción. Sin el apoyo adecuado y unas directrices claras, resulta difícil para los centros mantener un entorno de mentoría sostenible que pueda apoyar la transición de los nuevos profesores al sistema educativo.

Parte D: Estudios europeos sobre triangulación

Las encuestas europeas se distribuyeron en línea entre septiembre y diciembre de 2023. Se dio prioridad a su difusión entre directores de centros escolares y profesores de países ajenos al consorcio del proyecto. Se utilizaron varios canales de difusión, entre ellos:

- i) Campaña de difusión con anuncios en plataformas de medios sociales;
- ii) Difusión por correo electrónico a contactos institucionales;
- iii) Difusión a través de listas de contactos por correo electrónico de profesores y escuelas;
- iv) Difusión a través de los canales de comunicación de asociaciones científicas y entidades docentes nacionales y europeas.

La encuesta se distribuyó con el objetivo de atraer a un público amplio y recoger una variedad de perspectivas y puntos de vista. Como resultado de este esfuerzo, 174 líderes escolares de diferentes países participaron en la encuesta, de las cuales 94 respuestas fueron válidas. Aproximadamente la mitad de estas respuestas procedían de países que no participaban en el consorcio del proyecto. Macedonia del Norte y Rumanía fueron los más representados entre estos países no pertenecientes al consorcio, mientras que Grecia y Portugal tuvieron el mayor número de encuestados dentro del consorcio.

En la encuesta participaron también 844 profesores de diversos países, con 488 respuestas válidas. De ellos, 350 procedían de países no pertenecientes al consorcio y 138 de países pertenecientes al consorcio. Al igual que las respuestas de los directores de centros escolares, Macedonia del Norte y Rumanía fueron los países no pertenecientes al consorcio más representados, mientras que Grecia y Portugal tuvieron la mayor representación dentro del consorcio.

La mayoría de los líderes escolares encuestados tenían entre 46 y 55 años, sin diferencias significativas de edad entre los encuestados de países con y sin consorcio. Los profesores, por otro lado, tenían mayoritariamente entre 36-45 años y 46-55 años, una tendencia observada tanto en los países del consorcio como en los que no lo estaban.



La mayoría de los encuestados, tanto profesores como directores de centros escolares, eran mujeres, independientemente del estatus de consorcio de su país.

La mayoría de los profesores encuestados enseñaban en la enseñanza secundaria superior ordinaria, seguida de la formación profesional. Trabajaban sobre todo en centros urbanos y tenían más de 11 años de experiencia docente. Esta tendencia se repite tanto en los países del consorcio como en los que no pertenecen a él.

Profesores y directores de centros escolares de varios países europeos coinciden en la importancia de los programas de iniciación del profesorado y de los procesos de mentoría. Este acuerdo hace hincapié en el papel fundamental que desempeñan las cualificaciones de los tutores y el apoyo estructurado durante la fase de iniciación del profesorado. También subraya la necesidad de programas preestablecidos de iniciación del profesorado centrados en actividades de mentoría para mejorar el desarrollo profesional y la retención de los profesores. Además, existe un fuerte acuerdo entre los encuestados en que los procesos de inducción deben ser reforzados por mentores capacitados, y la percepción de una falta de preparación formal de los mentores subraya la necesidad de programas integrales de capacitación para mejorar la eficacia de la inducción. Los profesores y los líderes escolares, en particular de los países del consorcio, valoran la creación y el seguimiento de programas de formación de mentores. En general, los directores y profesores europeos encuestados consideran que la orientación es vital para apoyar la integración de los nuevos profesores. Los resultados subrayan la percepción de una falta de preparación formal de los mentores y destacan la importancia de los programas de formación formal, la validación de los nuevos profesores y el apoyo de expertos para los profesores con experiencia que pasan a desempeñar funciones de mentores. Los encuestados también expresan su desacuerdo con la idea de un programa de iniciación rígido y no flexible, lo que sugiere la necesidad de comprender las diversas necesidades y contextos de los profesores.

En esencia, existe un consenso entre los profesores y los directores de centros escolares de varios países europeos sobre la importancia de los programas de iniciación del profesorado y los procesos de mentoría. Este consenso es evidente independientemente de si los países forman parte del consorcio o no. Este punto de vista común enfatiza el papel crucial de las cualificaciones de los mentores y el apoyo bien organizado durante la fase de iniciación del profesorado. Esta perspectiva concuerda con la hipótesis 3, que postula que los programas preestablecidos de iniciación del profesorado, centrados en actividades de mentoría, refuerzan el crecimiento profesional y la retención de los profesores. También apoya la hipótesis 5, que propone que los programas estructurados de mentoría, adaptados al contexto, mejoran el compromiso y el éxito de los participantes.

La inmensa mayoría de los encuestados está de acuerdo en que los procesos de inducción deberían ser mejorados por mentores cualificados, un sentimiento que concuerda con la Hipótesis 6, que sugiere que la formación de mentores ayuda en la ejecución de los programas



de inducción de profesores. Sin embargo, se percibe una deficiencia en la preparación formal de los mentores, lo que subraya la necesidad de programas integrales de formación para impulsar la eficacia de la inducción. Esto concuerda con la Hipótesis 1, que afirma que los programas formales de capacitación de mentores permiten la implementación exitosa de programas de inducción eficaces.

Además, los profesores y los líderes escolares de los países del consorcio otorgan gran importancia a la validación, el reconocimiento y la supervisión continua de los programas de formación de mentores. No se identificaron claramente las razones por las que no se implementan programas de inducción en las escuelas, como la falta de recursos y orientación (hipótesis 7), o el potencial de los profesores y líderes escolares experimentados para diversificar sus opciones profesionales y ser mentores de sus compañeros, aumentando así su motivación y manteniendo el sistema (hipótesis 2). Sin embargo, tampoco se encontraron pruebas que contradijeran estas hipótesis.

En general, los líderes europeos y los profesores encuestados perciben la inducción del profesorado como un mecanismo crucial para facilitar la integración de los nuevos profesores, una opinión que resuena con la Hipótesis 4, que propone que los programas formales de inducción a nivel escolar fomentan la inclusión y el desarrollo social y cultural de los nuevos profesores. Estos resultados ponen de relieve la falta de preparación formal de los mentores percibida por los encuestados y destacan la importancia de los programas de formación formal, la validación de los nuevos profesores y el apoyo de expertos para los profesores con experiencia que pasan a desempeñar funciones de mentores.

Además, los encuestados rechazan la idea de un programa de iniciación universal, lo que indica que son conscientes de las diversas necesidades y contextos de los profesores.



Parte E: Conclusiones y recomendaciones políticas

El análisis sintético de los resultados cuantitativos y cualitativos de las pruebas de campo realizadas en los seis países participantes arrojó algunas conclusiones interesantes y recomendaciones políticas útiles.

En general, el proyecto LOOP demostró la importancia de la mentoría entre iguales:

- capacitar y motivar a los nuevos profesores para la profesión,
- aumentar la capacidad de los nuevos profesores para interactuar y cooperar con otros profesores y profesionales,
- reforzar el sentimiento de pertenencia de los nuevos profesores a la cultura de la escuela
- crear oportunidades de autorreflexión y aprendizaje mutuo entre profesores experimentados y noveles,
- aumentar la autoconciencia y el sentido de autoeficacia de los profesores experimentados y noveles respecto a las principales actividades de la profesión docente,
- motivar a los profesores experimentados hacia la profesión y actuar como facilitadores de la integración y el aprendizaje de los nuevos profesores.

El análisis de las respuestas de los profesores de todos los países participantes dio lugar a una serie de recomendaciones para apoyar la aplicación con éxito de los programas de iniciación en las escuelas, siendo las más relevantes las identificadas anteriormente:

- **Incentivos para profesores con experiencia como mentores** (España, Croacia, Grecia, Portugal): Los profesores propusieron la adopción de diversos incentivos, como el reconocimiento formal de la mentoría, la reducción de la carga de trabajo docente o recompensas económicas, para animar a los profesores con experiencia a convertirse en mentores.
- **Creación de redes entre mentores** (España, Croacia, Grecia, Eslovenia): Los profesores sugirieron crear plataformas para que los mentores se conecten, compartan recursos y se apoyen mutuamente, mejorando la experiencia de la mentoría a través de comunidades virtuales regionales y visitas escolares.
- **Programas de inducción integrados en la formación del profesorado y en la estrategia de los centros** (España, Croacia, Italia, Portugal, Eslovenia): Los profesores abogaron por integrar los programas de iniciación en los últimos años de la formación del profesorado y en la estrategia general de los centros, centrándose en aspectos prácticos y teóricos para ayudar a los nuevos profesores.



- **Plan de seguimiento de los programas de iniciación** (Italia, Portugal): Los profesores recomendaron poner en marcha un plan de seguimiento para compartir las mejores prácticas y experiencias, con la participación de diversas partes interesadas, como los directores de los centros, la dirección y las universidades.
- **mentoría en procedimientos escolares legales y formales** (España, Grecia, Eslovenia): Los profesores hicieron hincapié en el papel de los líderes y la dirección de los centros escolares en la mentoría, especialmente en lo relativo a los procedimientos legales y escolares, y sugirieron la inclusión de enfoques de mentoría en la formación de los líderes escolares.
- **Adaptación de la duración de los programas de iniciación a las necesidades individuales** (Italia, Portugal): Los profesores sugirieron adaptar la duración de los programas de iniciación a las necesidades específicas de los nuevos profesores, posiblemente prolongándolos más allá de un único curso escolar.
- **Recursos en línea para la mentoría** (Grecia, Eslovenia): Los profesores propusieron la creación de bancos de recursos digitales y repositorios en línea para mentores y mentorados, que proporcionen materiales y recursos accesibles.
- **Consideración de las condiciones de trabajo de los nuevos profesores** (Eslovenia): Los profesores destacaron la necesidad de abordar cuestiones relacionadas con las condiciones de trabajo de los nuevos profesores, como el sentimiento de estar mal pagados e infravalorados, y la necesidad de apoyo por parte de superiores y colegas.

Paralelamente, surgieron otras conclusiones interesantes con respecto al papel de los mentores, la formación de los mentores, los incentivos de los mentores y los mentorados, los aspectos específicos del diseño de los programas de iniciación y los factores escolares que facilitan (o dificultan) la eficacia de los programas de iniciación. En primer lugar, es importante reconocer que el perfil de los mentores desempeña un papel crucial. La motivación y el interés por convertirse en mentor, así como sus competencias, son factores relevantes para seleccionar a los mentores adecuados. Rasgos como la capacidad de establecer relaciones, la empatía, la capacidad de comunicación y de escucha, la estabilidad emocional y una mentalidad de aprendizaje permanente son activos valiosos para un mentor de éxito. Estos rasgos de personalidad deben ir acompañados de una preparación y orientación formales. Además, los incentivos financieros y no financieros son importantes. La mentoría debe percibirse como una opción profesional atractiva y como una oportunidad para que los profesores experimentados tengan un papel formal y reconocido en la escuela. El tiempo asignado a los profesores con experiencia y a los nuevos es una condición que se considera fundamental para el éxito del programa de iniciación, seguida de la existencia de actividades y materiales de apoyo que se utilicen durante la mentoría. El liderazgo escolar también desempeña un papel importante. En particular, los directores de los centros deben



comprometerse con el éxito de los programas de iniciación y proporcionar ayuda y ánimo a mentores y mentorados. También existe una relación entre los programas de formación de mentores y los programas de iniciación. En particular, el diseño de programas de mentoría formales, estructurados y adaptados al contexto puede dar lugar a programas de iniciación más eficaces. Este último punto no debe subestimarse. Como demostraron las ricas y diversas conclusiones del programa LOOP, para diseñar programas de iniciación eficaces es necesaria una comprensión matizada de las necesidades específicas y las particularidades de cada contexto nacional. Es poco probable que funcione una solución única para todos. Lo que más se necesita son enfoques específicos para cada contexto que, no obstante, se fundamenten en principios básicos como el que se desprende de la validación de las siete hipótesis del programa LOOP y que se reitera aquí.



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



Anexos

Anexo I - Informe nacional de [Portugal](#)

Anexo II - Informe nacional de [España](#)

Anexo III - Informe nacional de [Grecia](#)

Anexo IV - Informe nacional de [Eslovenia](#)

Anexo V - Informe nacional de [Croacia](#)

Anexo VI - Informe nacional de [Italia](#)

INOVA+

INOVA + Innovation Services SA

 **Direção - Geral da
Administração Escolar**

Ministry of Education and
Science of Portugal

 **REPUBLIC OF SLOVENIA
MINISTRY OF EDUCATION**

**Ministry of Education, Republic of
Slovenia**

 **ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**Institouto Ekpedeftikis Politikis (Insti
ute of Educational Policy)**



Casa do Professor

 **INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
-
ULISBOA**

**Institute of Education of the
University of Lisbon**

 **Univerza v Ljubljani**

University of Ljubljana

 **ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY of the PELOPONNESE**

University of Peloponnese

 **idec**

IDEC SA

 **UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA**

Fundación Universitaria Balmes

 **PetitPhilosophy**

Association Petit Philosophy

 **UNIVERSITÀ
LUM** *Jean Monnet*

**Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet**

LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL

CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

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