



Universidad de Playa Ancha
Facultad de Ciencias de la Educación
Programa Magister en Orientación Educacional

**Experiencias de mentoría en docentes noveles: importancia,
necesidades y dificultades presentadas en su inserción laboral en
establecimientos educacionales chilenos.**

Tesis para optar al Grado de Magíster en Orientación Educacional

Mauricio Guerra López

Profesora guía: Dra. Margarita Opazo Salvatierra

Valparaíso, Chile

2021

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a mi familia, en especial a mi esposa Lorena, a mis hijos Macarena y Mauricio y a mis hermanas Patricia y Juany.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco especialmente a todos los que han estimulado este trabajo y que me han servido de motivación para terminarlo especialmente a la Dra. Margarita Opazo Salvatierra.

RESUMEN

La presente revisión bibliográfica tiene como objetivo principal analizar el estado de las mentorías a profesores nóveles en Chile y su importancia para mejorar los estándares de calidad educativa que reciben los estudiantes de las escuelas de nuestro país.

Para este estudio la metodología ocupada se basó en un análisis de contenido de bibliografía sobre mentoría en Chile y el mundo, estudios e informes de experiencias de mentorías.

Los principales resultados de esta investigación indican que la mayoría de los docentes iniciales que ha vivido procesos de mentoría evalúa la experiencia como un pilar fundamental para su reafirmación profesional lo que les permitió adquirir seguridad para mejorar la calidad de su desempeño docente, logrando mejores aprendizajes en sus alumnos, dando cuenta de la importancia de la mentoría para lograr motivación profesional y evitando su deserción del sistema escolar de los docentes noveles.

Palabras clave: mentorías, profesores nóveles, inducción.

ABSTRACT

The main objective of this literature review is to analyze the status of the letters to new teachers in Chile and their importance for improving the standards of educational quality received by students in schools in our country. For this study, the methodology was based on a content analysis of literature on mentoring in Chile and the world, studies and reports of experiences of mentions.

The main results of this research indicate that most of the initial teachers who have undergone mentoring processes evaluate the experience as a fundamental pillar for their professional reaffirmation, which allowed them to acquire security to improve the quality of their teaching performance, achieving better learning in their students, realizing the importance of mentoring to achieve professional motivation and avoiding their desertion from the school system of novice teachers.

Keywords: mentorías, teachers noveles, induction.

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
ÍNDICE.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1. Antecedentes de la Investigación.....	10
1.2. Justificación de la Investigación.....	13
1.3. Pregunta de Investigación.....	14
1.4. Importancia y relevancia de la Investigación.....	14
1.5. Viabilidad de la Investigación.....	15
1.6. Objetivos del Estudio.....	16
1.6.1. Objetivo General.....	16
1.6.2. Objetivos Específicos.....	16
CAPÍTULO II	
1.- MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL	17
1.1. Definiciones de mentoría	17
1.2. Mentoría en Chile.....	38
1.3. Figura del mentor en algunos países de América Latina.....	48
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	
1. Método.....	54

2. Instrumentos.....	55
3. Recogida de datos.....	55

CAPÍTULO IV

Presentación de los resultados.....	56
-------------------------------------	----

CAPÍTULO V

Discusión....	69
Conclusiones.....	70
Proyección.....	85
Limitaciones.....	85
Bibliografía.....	86

INTRODUCCIÓN

Existe actualmente un amplio acuerdo sobre la importancia de los profesores para lograr una educación de calidad. La evidencia avala que el desempeño de los estudiantes puede mejorar significativamente cuando se le asigna un profesor de calidad (Sanders y Rivers, 1996; Villegas-Reimers, 2003). También existe consenso sobre la relevancia de la inserción profesional del profesor, si se toma en consideración que el inicio de la profesión docente implica afrontar grandes desafíos que inciden en su desempeño. Tal como expresa Marcelo (2009), los profesores, independiente de la calidad del programa de formación inicial que recibieron, deben desarrollar aprendizajes sobre la docencia que sólo lo entrega la práctica. Por esto, se entiende que el primer año de un docente es un período de fuerte aprendizaje, adaptación y descubrimiento personal. Durante su etapa inicial, se ha documentado que los docentes se ven enfrentados a múltiples tareas como conocer a sus estudiantes, entender el contexto en el que se desenvuelven, dominar el currículum y el arte de enseñar. Valli (1992, en Marcelo, 2009) plantea dentro de los problemas comunes de los docentes noveles, el aislamiento de sus compañeros docentes, la dificultad de transferir los aprendizajes adquiridos en su formación inicial y la falta de una comprensión integral de la enseñanza, que vaya más allá de lo técnico. Además, deben comenzar a desarrollar una identidad profesional

como docentes, lo que implica realizar una transición personal desde su rol de estudiantes, lo que no está exento de dudas y tensiones. Un escenario que debe ser resuelto en un período de tiempo limitado, en el cual se espera que el profesor desarrolle los conocimientos y competencias profesionales que le permitan desenvolverse de forma óptima en su rol (Marcelo, 2009). A las múltiples tareas que enfrentan los profesores en su etapa inicial, se suman las diversas demandas que reciben de diferentes actores del sistema educacional, para las cuales muchas veces no son preparados, como son la creciente presión por resultados en pruebas estandarizadas, y la entrega de cursos calificados como altamente complejos para impartirles clases. A esto se añade la carga horaria, que tiende a ser mayor en los profesores en su etapa inicial (Ávalos, 2009). Todas las características y desafíos de los docentes en esta etapa serían altamente relevantes, dado que se ha demostrado que el desempeño inicial de un docente sería altamente predictivo de su desempeño futuro (Rockoff, 2004). De esta forma, profesores que tienen un buen inicio, tienen una probabilidad mucho más alta de convertirse en profesores efectivos y permanecer así en el futuro (TNTP, 2013).

En el primer capítulo, se abordará la problemática a ser investigada, los objetivos principales, y se detallará la metodología usada.

En el segundo capítulo se presentarán las bases teóricas que sustentan esta revisión bibliográfica, desde las definiciones básicas de la mentoría hasta los aspectos más específicos de ella.

El tercer capítulo se detallará el marco metodológico.

El cuarto capítulo aborda la discusión de los datos obtenidos del análisis desde la revisión documental.

Y para finalizar, en el capítulo quinto, se realizaron las conclusiones, discusión, proyección y limitaciones con comentarios finales sobre el proceso llevado a cabo y apreciado en esta revisión bibliográfica.

CAPITULO I:

1.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes de la Investigación.

En el año 2016 se promulgó en Chile la Ley de Carrera Docente que a través del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente ha sido uno de los pilares de la Reforma Educacional que emprendió nuestro país con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas; para dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones. En ese sentido en el art. 12 de dicha ley plantea "Los sostenedores de establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, como los administradores de los establecimientos regidos por el decreto ley N°3.166, de 1980, podrán colaborar con la formación para el desarrollo profesional de los docentes que se desempeñen en sus respectivos establecimientos, estimulando el trabajo colaborativo entre aquellos.". (Ley N° 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente, 2016). Uno de los énfasis de esta ley es la necesidad de acompañar a los docentes que se estén desempeñando dentro de los primeros cuatro años de ejercicio profesional, a quienes se debe ofrecer acompañamiento pedagógico a través de talleres, cursos, tutorías o mentorías educativas.

En Chile el CPEIP ha desarrollado programas de mentoría para profesores nóveles para reforzar su desempeño profesional, que probablemente debiera extenderse a todos los establecimientos educacionales del país.

“La inserción profesional involucra múltiples desafíos para los docentes y ha sido descrita como una etapa crítica, de múltiples aprendizajes y reflexiones”. (Cisternas & Lobos, 2019 pág. 37), estos autores refieren las dificultades que enfrentan los docentes iniciales para ejercer la enseñanza en aulas heterogéneas, con demandas de una educación inclusiva, desafío para el que ellos tienen disposición y motivación para flexibilizar sus prácticas, pero se encuentran con la dificultad de estar insertos en sistemas estructurados y poco flexibles, que promueven la competencia entre sus estudiantes, sin contar con espacios colaborativos entre pares, lo que es un factor crítico de desempeño que afecta la motivación de los docentes iniciales.

¿Por qué es necesario realizar mentoría para profesores Nóveles?

Desde un punto de vista basado en la experiencia personal, los futuros profesores que ingresan a las universidades, poseen diferentes motivaciones que los hacen querer ejercer la docencia, sin embargo, los sistemas universitarios no analizan, ni diagnostica las verdaderas razones por la cual sus alumnos, desean ser parte de la tarea de educar y no reconocen en ellos desde un principio, lo que verdaderamente los motiva a ejercer la docencia. Cada estudiante de pedagogía es un ser individual y perfectible cuyas

competencias no son diagnosticadas al inicio de su carrera, aspectos emocionales, valóricos y motivacionales personales no son cuantificadas, y son calificados por una evaluación estándar de conocimientos donde se cree que el alumno estaría apto para entrar al difícil y complejo campo de la docencia. Las realidades en las cuales se verán enfrentado requieren de un sinnúmero de habilidades que le permitan resolver de manera eficiente y eficaz lo que cada alumno de distintas realidades demanda. En la actualidad muchas de las responsabilidades familiares de educar han sido entregadas a las escuelas, quienes no solo deben potenciar los aspectos cognitivos de sus alumnos, sino que también deben ejercer tareas de acompañamiento socioemocional y valórico de los estudiantes, lo que nos pone en un escenario complejo y desafiante, para el cual los docentes que egresan de las universidades no siempre están preparados.

La profesionalización de la carrera docente, no debería ser solo evaluada en términos cuantitativos, sino también cualitativos que los posicione como una verdadera autoridad en su campo, al mismo tiempo ser reconocida por el Estado como una profesión de alta complejidad que debe ser acompañada por un sustento económico al mismo nivel de las carreras que históricamente son más valoradas y dando señales claras a la sociedad, que los alumnos están siendo educados por los mejores maestros y que ellos, recibirán una educación de calidad e integradora, donde las

oportunidades no estén determinada por situaciones externas a la educación.

De acuerdo a estas experiencias que representan nuestra realidad y que requiere de un cambio profundo en las políticas educacionales, existe la necesidad de buscar la mejor manera de apoyar a los profesores nóveles a través de mentoría que apoyen la gestión y prácticas pedagógicas de los docentes.

1.2. Justificación de la Investigación

Es importante realizar investigación sobre el área de la mentoría ya que los constructos de esta coinciden con la proporción de docentes iniciales que permanecen en la profesión.

Si bien en otros países se han realizado numerosas investigaciones respecto al ingreso a la profesión docente, ello no ha ocurrido en Chile. En nuestro país destaca un estudio realizado por Juan Pablo Valenzuela, investigador del CIAE, del año 2013, cuyos hallazgos son alarmantes: cerca del 40% de los docentes se retira del sistema escolar antes de cumplir 5 años de ejercicio profesional, situación que no ha cambiado mucho en la actualidad. Según la investigadora Ingrid Boerr (2016) la deserción ocurre porque “llegan a contextos difíciles y sobre todo en esos casos, es vital el acompañamiento en los primeros años. Sin aquello y teniendo que desenvolverse en contextos educativos complejos, el

resultado es irse, abandonar la profesión. La responsabilidad no es solo del profesor, sino también de la escuela y el sistema como un todo” pág. 17. Por lo anterior es fundamental reconocer en qué medida se realizan, en la actualidad, mentorías que estimulen a los docentes que se inician en la profesión a permanecer en el sistema y con la motivación adecuada para mejorar los estándares de calidad educativa que reciben los estudiantes chilenos. La revisión se realizó en un período que abarca los últimos 10 años.

1.3. Pregunta de Investigación

¿Qué experiencias de mentoría refiere la literatura sobre docentes noveles, a la luz de su importancia, necesidades y dificultades presentadas en su inserción laboral en establecimientos educacionales chilenos?

1.4. Importancia y Relevancia de la Investigación

Entre los antecedentes ya mencionados anteriormente, la importancia de esta investigación reside en la capacidad para recompilar datos con el fin de poder identificar las falencias que en aún se mantienen en Chile para la ejecución de programas de mentoría.

1.5. Viabilidad de la Investigación

En cuanto a viabilidad, el análisis documental. La presente tiene por objetivo investigar bibliografía de diferentes autores que respalden la importancia de la mentoría en la mejora de los procesos educativos, relacionadas con las prácticas profesionales y evitar que los docentes nóveles decidan no continuar ejerciendo la docencia al enfrentarse con un sistema educativo complejo con faltas de herramientas suficientes, para desempeñarse en diferentes realidades educativas.

Debido a la situación de pandemia, que vive nuestro país y el mundo, por el virus Covid 19, en el período que se ha realizado esta investigación, se ha optado por realizar una tesis de análisis bibliográfica y documental, debido a las dificultades para conectarse con las fuentes de información.

1.6. Objetivos de la Investigación

1.6.1. Objetivo general:

Analizar experiencias de mentoría en docentes noveles, desde su importancia, necesidades y dificultades presentadas en su inserción laboral en establecimientos educacionales chilenos.

1.6.2. Objetivos Específicos:

1. Describir experiencias de mentoría en Chile y su importancia para una exitosa inserción laboral de los docentes noveles.
2. Analizar experiencias de mentorías efectivas chilenas, según los requerimientos que demandan los profesores noveles para su desarrollo profesional en función del Marco de la Buena Enseñanza.
3. Describir las dificultades de naturaleza diversa que manifiestan los docentes noveles en su inserción laboral, en establecimientos educacionales.

CAPITULO II:

1. Marco Referencial

En esta investigación pude reconocer conceptos de mentoría desde la más primaria concepción del término en el sentido de la necesidad del ser humano de vivir procesos de vida, de diversa índole, siendo acompañado por alguien de más experiencia.

1.1. Definiciones de mentoría.

Existen diferentes autores y propuestas bibliográficas que apuntan a la importancia de la mentoría de manera sistemática, recordando que esta práctica se remonta hace más de 5.000 años en África, donde se proporcionaban guías para mostrar “el camino “ a la juventud y luego a través de los años difundidas en Europa y América del Norte, donde el término mentor era utilizado a una situación de aprendizaje en diferentes ámbitos donde artistas, pintores, bailarines, herreros y artesanos, buscaban orientación a largo plazo de los maestros en cada una de sus especialidades, luego se volvieron muy populares las escuelas basadas en el aprendizaje transmitido a través de un mentor, los que eran considerados por su capacidad de asesorar a estudiantes en materias específicas en proyectos especiales, por tal razón no es un concepto o práctica de nuestros tiempos, sino propio del ser humano que por años ha necesitado desarrollarse y aprender para

cumplir una tarea o actividad de la mejor forma posible, que nos muestra que el individuo debe coexistir con otros para poder vivir y realizarse de mejor manera.

Desde el punto de vista de diferentes autores el mentor debe ser un facilitador de metodologías de trabajo, debe poseer competencias académicas y personales que permitan el aprendizaje permanente en los profesores iniciales y orientar el desarrollo integral de docentes nóveles lo que les permitirá explorar y desarrollar un perfil profesional que les capacite para su inserción laboral.

Este es un proceso interactivo de uno a uno en el que se desarrolla el aprendizaje dirigido basado en la premisa de que los participantes tendrán un contacto permanente y disfrutarán de tiempo suficiente para su interacción (Cohen y Gallbraith, 1999).

El profesor mentor debe trabajar en contextos reales, es decir trabajar en las escuelas, no sólo para apoyar al profesional nável sino para retroalimentar sus propias competencias y destreza, permitiendo una interacción activa en todo el proceso pedagógico en el cual participa y dirige.

El mentor debe establecer un nivel de confianza que le permita al profesor nuevo hablar abiertamente y comprometerse en esta relación donde hay intercambio de reflexiones, crítica y vivencias en las cuales los dos aprenden, entendiendo que la empatía es un valor importante dentro del proceso de aprendizaje y en el cual los

alumnos aprenden del modelo que ven, en cómo se relaciona, su intención comunicativa y como se presenta frente a determinadas situaciones académicas que deben ser cercanas y creíbles. Esta relación permitirá no solo un crecimiento profesional, sino personal, lo principal es escuchar, debatir, proporcionar modelos a seguir y hacer sugerencias. Por tales razones el mentor deberá ser un experto en su quehacer, dado que será el modelo del novel. “Es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas partes (mentor, mentorizado y organización)” (Faure, 1999 pág 4).

El mentor ha de ser por tanto un profesional experto en sus ámbitos de conocimiento y al mismo tiempo competente para provocar el aprendizaje relevante. En palabras de Pérez Gómez (2010, p. 53) la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad. Desde estas perspectivas los mentores son “docentes en función, con excelente desempeño profesional, que libera horas de docencia para realizar funciones de formación a docentes nuevos o a aquellos en ejercicio, a fin de ayudarles a fortalecer sus habilidades pedagógicas” y procurar que el maestro novel se vuelva cada vez más autónomo, más colaborativo y más reflexivo en su propia actuación docente.

Un maestro-mentor competente será aquel que conoce y sistematiza sus procesos de construcción del conocimiento; sabe cómo intervenir, pues posee habilidades y destrezas cognitivas;

sabe cómo utilizar estratégicamente el conocimiento y sabe cómo relacionarse.

El concepto de competencia fue definido, bajo un enfoque conductista, en la década de los setenta y a partir del Proceso de Bolonia se establece como concepto clave en el planteamiento del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. El mentor, como profesional docente y en su función de tutela del aprendiz de maestro debe tener adquiridas y desarrolladas una serie de capacidades que le permitan el desarrollo de competencias, no solo profesionales, sino también interpersonales para ejercerlas con el profesor inicial. Competencias interpersonales altamente necesarias en su formación docente.

Las competencias en el contexto europeo En 1977 el Consejo de Europa, definió el término de competencia como una cualificación básica, una capacidad para desarrollar roles y funciones que permitiesen un aprendizaje a lo largo de toda la vida, son “aquellos conocimientos teóricos y prácticos y aquellas habilidades que aseguran la capacidad de desarrollar una amplia serie de roles y funciones que representen soluciones aceptables para un sujeto en un momento dado de la vida” (Janne, 1977 citado por Zabalza, 2001).

La competencia pretende integrar todo lo que el nuevo docente debe saber y lo que debe saber hacer acompañado de las actitudes

académicas y profesionales que ha de conseguir (Martínez Ruiz y Sauleda, 2007).

Las bibliografías aportan cada una un punto de vista semejante en relación a qué competencias se debe desarrollar en los docentes, sin embargo, el Informe Delors para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, incluye en las competencias académicas una dimensión más globalizadora y humanista del hecho educativo, sustentado en los cuatro pilares; Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir, Aprender a ser.

Según este informe existe una doble exigencia de la educación: transmitir información y orientar a los profesionales iniciales en su desarrollo. Para ello hay que desarrollar cada uno de los pilares y el mentor en su tarea de orientación, guía, y acompañamiento... aportará su experiencia, facilitará y motivará al docente, siendo una de sus funciones primordiales.

La mentoría permite al docente novel poner en práctica sus conocimientos teóricos, siendo acompañado para ello (Cabrerizo, 2010, p. 121), lo que le permitirá revisar y consolidar las bases teóricas adquiridas previamente e integrarlas en el ámbito de la realidad profesional. Durante el proceso de acompañamiento se

busca que el docente novel observe, analice y reflexione acerca de las estrategias, técnicas e instrumentos y actuaciones que se desarrollan habitualmente en el aula. Se trata de una actitud intelectual de apertura, crítica y mejora constante que deberá compartir con sus profesores mentores.

Las mentorías tienen como objetivo fundamental establecer vínculos estrechos entre el conocimiento teórico, la observación, la participación y la toma de decisiones que corresponden a un profesional de la educación, viviendo este proceso de manera acompañada y dirigida. Entra en contacto con escenarios y situaciones reales para completar su formación y adquirir y poner en práctica habilidades y destrezas que le permitan dominar las situaciones de su futura vida profesional (Almenar, 2008, p. 9).

Las mentorías constituyen, por tanto, la oportunidad para que el profesor novel pueda acercarse a una visión integral que confronte su formación teórica con la propia experiencia y con la observación de buenas prácticas profesionales en los ámbitos laborales en que se desarrollan las competencias relacionadas con su especialidad.

Para los profesores nóveles, la principal finalidad del periodo de mentoría consiste en prepararse, entrenarse e iniciarse en el ejercicio de ser maestro y para los profesores responsables del aula que desempeñan la función de mentor de docentes nóveles, la

finalidad primordial es doble. Por una parte, consiste en cooperar en la formación de los futuros docentes en los aspectos de la práctica educativa y didáctica en el aula y en el colegio y, por otra parte, les capacita y cualifica a nivel profesional.

La mentoría es un período de formación, durante el cual se ejercita el profesor inicial. En estos períodos, el docente participa activamente en un contexto real y conecta teoría y práctica a través de la reflexión en la acción, lo que le permite “adquirir e interiorizar conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes propias de la profesión” (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra y Maestre, 2015 pág. 132).

En este sentido en la investigación desarrollada por Hevia (2009) entiende el proceso inicial de un docente como “un proceso activo en contextos profesionales reales, diseñado por todos los implicados, a partir del cual los profesores aprenden de su contacto con la realidad laboral para la que se están preparando, siendo una situación ideal para establecer relaciones reflexivas entre contenidos teóricos aprendidos durante los estudios académicos y la práctica profesional, a fin de poder interiorizar el modo de ser de la profesión” (Hevia, 2009, p. 18).

Algunas ideas de mentoría pueden ser:

- Según la RAE el periodo inicial de alguna actividad es el “ejercicio que bajo la dirección de un maestro y que, por cierto período de

tiempo, tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión” (RAE, 2010, p. 1816).

- Podríamos entender también la mentoría como “una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender”. (Schön, 1992, pp. 45-46).

- “Prácticas que complementan los aprendizajes de los docentes noveles y los acercan al mundo laboral en el que se van a desarrollar como profesionales” (González y Hevia, 2011, p. 211).

Durante la mentoría, según García (2006, p. 14), “el acercamiento a la práctica profesional va a permitirles aprendizajes que incluyen saber (nuevos conocimientos, profundización de los ya adquiridos), saber hacer (manejo de útiles, herramientas, situaciones, diseño de proyectos, aplicación de procedimientos), saber estar (trabajar con otros, dirigir y coordinar equipos, cumplir rutinas de trabajo) y saber ser (ejercicio responsable, respeto al código deontológico)”. Lo que facilitará en los profesores iniciales el desarrollo de las competencias que les permita desempeñarse en forma eficiente.

La tarea fundamental del mentor será la de ser capaz de conducir al profesor novel hacia una actitud reflexiva que le estimule en el conocimiento íntegro de la escuela y le capacite en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Por este motivo ser mentor requerirá tener experiencia profesional y contar con habilidades personales y sociales. Hoy en día encontramos la necesidad de

adoptar metodologías de trabajo que faciliten el desarrollo de competencias de aprendizaje permanente en los profesores iniciales y en este aspecto la orientación, tanto en las universidades como en los centros educativos en donde se desarrolla la mentoría, debe verse reforzada para favorecer el desarrollo integral de docentes noveles lo que les permitirá explorar y desarrollar un perfil profesional que les capacite para su inserción laboral.

Esto nos lleva a afirmar que la mentoría puede resultar una herramienta muy valiosa y eficaz como estrategia de apoyo y orientación ante las necesidades del docente novel en su periodo de inicial, durante la realización de sus desempeños laborales; es un proceso interactivo de uno a uno en el que se desarrolla el aprendizaje dirigido basado en la premisa de que los participantes tendrán un contacto permanente y disfrutarán de tiempo suficiente para su interacción (Cohen y Gallbraith, 1999). Por tanto, la mentoría podemos entenderla como una relación de desarrollo personal en la que una persona más experimentada, o con mayor conocimiento, ayuda a los profesores iniciales o con menor conocimiento, a lograr sus metas, a cultivar sus habilidades y desarrollar sus capacidades profesionales.

Conceptualizar el término puede resultar un tanto impreciso si no tenemos en cuenta la finalidad que persigue. En el caso que nos ocupa se considera la guía u orientación que un profesional, de más edad y experiencia, ofrece a otro, con menos experiencia para que

potencie y adquiera las destrezas y competencias profesionales que le capaciten para ejercer la tarea de profesor y lograrlo con éxito. Este tipo de mentoría se asocia con una relación “vertical” en la que el más experto ayuda al inexperto, distinguiéndola de la modalidad “horizontal”, simétrica o entre pares que a menudo se desarrolla entre docentes con los que se lleva a cabo un proceso de ayuda y orientación entre pares, entre iguales. En este caso la mentoría implica:

- Trabajar con el profesor que quiere aprender a desarrollar el rol profesional.
- Trabajar con el docente inicial en contextos de trabajos reales: la escuela.

Por tanto, la mentoría presta apoyo al mismo tiempo que capacita profesionalmente y permite el desarrollo de nuevas competencias y destrezas. De algún modo al ejercer la mentoría se desarrolla cierta retroalimentación puesto que el mentor puede reflexionar sobre su propio rol de ser maestro, sobre sus valores, decisiones, comportamientos y destrezas y aprende asimismo de la experiencia de guiar al docente novel mientras éste se forma y se prepara en su desarrollo tanto personal como profesional. Es un proceso interactivo de un maestro experimentado hacia un maestro inicial mediante un aprendizaje dirigido y participativo.

En la mentoría se desarrollan fundamentalmente las siguientes competencias comunes:

- * Escucha activa (permitirá al profesor nuevo hablar abiertamente y comprometerse plenamente en la relación)
- * Observación (importancia del lenguaje corporal. Lo que transmite un alumno)
- * Empatía (básico para un buen desarrollo de procesos de E-A)
- * Autenticidad (el mentor es el espejo en el que se mirará el docente novel)
- * Establecer relaciones (el mentor debe crear las condiciones adecuadas para lograr el aprendizaje en el docente inicial).

El marco teórico muestra como las mentorías están presente en el contexto internacional, como una herramienta y estrategia que los países están utilizando, para el logro del mejoramiento de la calidad en educación.

Entre las experiencias de inserción a la docencia en contextos diversos Vaillant (2009) identifica distintos énfasis en la inserción laboral de docentes, en aquellos países que han abordado el tema formalmente. La inserción laboral es “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar”.

Devos (2010) indica que algunos países europeos como Inglaterra y Francia han trabajado el tema de la inserción docente. El desafío para ellos es disminuir la salida de los docentes noveles del sistema,

fundamentación principal para la existencia de programas de inserción laboral docente.

Un estudio llevado a cabo en California (Thompson et al., 2004), bajo el contexto del programa Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA), examinó de manera integral la inducción en profesores principiantes que tenían dos características:

- Impartían sus clases entre el tercer grado y el quinto grado.
- Tenían hasta 3 años de experiencia.

En la investigación se compararon dos grupos distintos de profesores principiantes, uno con alto compromiso y otro con bajo compromiso con el programa de inducción BTSA. La conclusión de esta investigación que los alumnos de profesores principiantes comprometidos con el programa tuvieron un mejor rendimiento escolar que los alumnos de profesores principiantes no comprometidos. Otro estudio desarrollado en Nueva York (Rockoff, 2008) examinó los efectos de un programa inducción comprehensivo y uno de los resultados más interesantes es que los profesores principiantes que recibieron más horas de mentorías, tuvieron estudiantes con mayores logros estudiantiles en matemáticas y lectura, que los profesores con menos horas de mentorías.

Desde diversos análisis de nuestra realidad educativa se plantea que uno de los factores de gran relevancia en la calidad de la educación, son los procesos de formación docente. En respuesta a

esta necesidad se ha establecido que una de las vías para mejorar la calidad de la educación en Chile, es la implementación de procesos de formación continua que apoyen el desarrollo y crecimiento de las competencias profesionales de los docentes, con el fin de promover la mejora permanente de sus prácticas (Beca et al., 2006).

En el estudio realizado por Valverde Macías, Ruiz de Miguel, García Jiménez y Romero Rodríguez (2004, p. 90) se describen las cualidades asociadas al mentor, las características del proceso de mentoría y recogen algunas de las principales definiciones de mentoría:

“Es la ayuda que proporciona una persona a otra para que progrese en su conocimiento, su trabajo o su pensamiento” (Allen, 1988).

“Es una relación formal e intencionada, entre una persona con mucha experiencia y habilidades en un área o ámbito determinado, y una persona novata en dicha área o ámbito, a través de la cual se desarrollan procesos de orientación y guía” (Council of Graduate Schools of Michigan University, 1999).

“Es ayudar a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacer por su cuenta” (Carr, 1999).

“Es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas partes (mentor, mentorizado y organización)” (Faure, 1999).

“Es una relación de uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que le facilita una época de transición en su vida, No es sinónimo de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar su potencial personal y profesional” (Fletche, 2000).

“Es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos” (Soler, 2003).

En este abanico de definiciones observamos que se ha puesto el énfasis en los siguientes aspectos:

- Ayuda para el progreso general. Proporcionan información y apoyo en los periodos de transición de la formación inicial del trabajo docente.
- Proceso de ayuda y guía. Formal e intencionado. Facilita a los estudiantes su incorporación a la profesión en general, y al contexto profesional en particular.
- Ayuda en el aprendizaje. Agiliza la tarea.
- Responde a necesidades y se beneficia a todas las partes, siendo un proceso a largo plazo. Sirve de alternativa real y cercana a las necesidades de los mentorizados.
- Mejora el aprendizaje y potencia el desarrollo integral. Se desarrollan procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias que puedan ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo personal, social y profesional. Por tanto, los rasgos

que rodean a la mentoría son muy variados como podemos observar, pero casi todos encaminados a ser un “proceso de ayuda al aprendizaje” En palabras de Roberts (2000) (citado en Wisker, Exley, Antoniou y Ridle, 2012) las características esenciales de la mentoría son definidas como un procedimiento que tiene:...”los atributos esenciales de: una relación de apoyo; un proceso de ayuda; un proceso de enseñanza-aprendizaje; un proceso reflexivo; un proceso de desarrollo de carrera profesional; un proceso formalizado, y un rol construido por y para el mentor”.

Lo fundamental es, que el mentor quiera apoyar y ayudar a la persona tutelada a desarrollar y compartir sus prácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, dado que servirá de modelo en el desarrollo del rol profesional del estudiante.

Al respecto, la mentoría no se limita a potenciar un conjunto determinado de competencias, sino también se ocupa de la persona y de su desarrollo profesional. Lo principal es escuchar, debatir, proporcionar modelos a seguir y hacer sugerencias. En la mentoría se establecen interacciones entre el profesor mentor y el profesor novel que contribuyen al aprendizaje mutuo, a la intersubjetividad y la construcción de significados (Feiman-Nemser, 2003, Orland-Barak, 2005, Sotomayor y Walker, 2009). Es un requisito imprescindible que se conozca perfectamente el Plan de mentoría del docente inicial. La función del mentor es la de apoyar a la persona tutelada en el desarrollo de su rol profesional en un ambiente laboral real (Wisker et al. 2012, p. 63).

Cabe destacar que los mentores deben ser personas abiertas, comprensivas, flexibles y autocríticas, capaces de “apoyar y orientar ante procesos de acercamiento a la práctica” (García Molina, 2013, p. 798).

El mentor observa, verifica actuaciones, ofrece orientación para mejorarlas, por lo que es imprescindible que adquieran una formación específica para ejercer dichas funciones.

Desde una visión academicista las funciones del mentor concuerdan con una orientación centrada en el desarrollo personal en el que el mentor cumple con los roles mencionados anteriormente: apoyo, guía, facilitador, consejero, por lo que es necesario que desarrolle las siguientes funciones: - Ubique al docente novel, ante situaciones y dificultades reales que se desarrollen en la práctica diaria y cuya resolución dependerá de la complejidad y de las competencias adquiridas para el ejercicio de la profesión.

- Permitir al docente inicial construir su conocimiento práctico desde la dialéctica de la teoría y la práctica.

- Le proporcione flexibilidad en sus intervenciones. La función del maestro mentor es transcendental, “referente principal e inmediato” (Martínez y Raposo, 2011), es quien observa, verifica, ofrece orientaciones y emite un informe valorativo (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010) sobre la actuación del profesor inicial.

La escuela también resulta favorecida al darse intercambio de ideas y experiencias enriquecedoras; actualización sobre nuevas tendencias educativas y nuevas tecnologías.

Un aspecto que resulta fortalecido dentro de la escuela en la que se desarrolla la mentoría según Anaya y López, 2014 son “las buenas relaciones con los compañeros de profesión, el sentimiento de que el trabajo es adecuado para ellos y de que están realizando algo valioso y motivador (Anaya y López, 2014, p. 118). Este último aspecto nos aporta la certeza de que la implicación y el compromiso de los mentores en la práctica diaria, facilitará la formación y desarrollo de las competencias docentes que requieren nuestros docentes iniciales. En la investigación realizada por Martínez Figueira (2010) se analiza la figura del mentor y las funciones que, como tal, desempeña.

Entre los hallazgos obtenidos las funciones del mentor quedan reflejadas desde una doble perspectiva pedagógica y psicológica:

Perspectiva Pedagógica:

- Facilitar aprendizajes pragmáticos al profesor inicial como mejor forma de que éstos aprendan.
- Informar sobre aspectos generales del centro.
- Formar en conocimientos específicos propios del ámbito en donde se desempeña.
- Evaluar la mentoría.

Perspectiva Psicológica:

- Guiar y acompañar en las actividades de aprendizaje, ayudándole a superar las dificultades que manifiesten.
- Ayudar a tomar conciencia de sus posibilidades como profesional futuro.
- Escuchar necesidades y demandas.

En este sentido y siguiendo a Martínez Raposo (2011) el mentor influye y comunica su experiencia, no solo mediante el ejemplo, sino también desde el consejo, la ayuda y el soporte emocional. El mentor ha de ser por tanto un profesional experto en sus ámbitos de conocimiento y al mismo tiempo competente para provocar el aprendizaje relevante. En palabras de Pérez Gómez (2010, p. 53) la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad.

Las funciones del mentor desde una perspectiva reflexiva La finalidad es proporcionar al futuro maestro una formación práctica y profesional activa, crítica y reflexiva. Siguen vigentes los postulados de pensamiento reflexivo de Dewey que concibe al profesor como un sujeto activo y reflexivo. En este sentido el mentor guiará al docente novel a desarrollar actitudes básicas que le permitan llegar a ser un docente reflexivo: apertura de mente, responsabilidad para hacer y a tener en cuenta las consecuencias de sus acciones (Dewey, 1989, p. 25 y Zeichner, 1993, p. 47).

La reflexión implica por tanto involucrar al docente para que observe, analice y actúe sobre la realidad desde una perspectiva crítica y profunda. En palabras de Zeichner (1993) la reflexión implica intuición, emoción y pasión. Donald Schön (1992) ha contribuido a repensar la formación profesional, poniendo el énfasis en promover una práctica reflexiva del profesional para ser competente y dar respuestas a situaciones complejas y necesidades reales. Defiende un modelo educativo basado en el aprender haciendo. Así el mentor ofrecerá un apoyo y acompañamiento sistemático y logrará una retroalimentación en el profesor inicial. Zabala y Arnau (2009) y Markee (2009) destacan la práctica reflexiva desde dos enfoques: reflexión-sobre-acción y reflexión-en acción. En primer lugar, qué sucede antes y después de una experiencia práctica en el aula y en segundo lugar, qué reflexión puede darse durante el transcurso de la experiencia práctica, de la acción. De este modo el mentor fomenta la reflexión sobre la práctica docente y provoca en los profesores nuevos la inquietud por reinventar la enseñanza (Galván, 2008). El mentor es un investigador de su propia práctica e intelectual reflexivo y crítico, de formación amplia y comprometido con la justicia social (Bretones, 2013, p. 444), que tiene el compromiso de formar a los mentoriados desde su quehacer cotidiano implicándoles en la vida del centro escolar y en concreto en el aula. Se intenta que habitualmente los profesores nuevos tengan en el mentor un modelo a seguir y el método de enseñanza que utilizan en sus experiencias prácticas es

en gran medida semejante al observado y empleado por el mentor, por lo que “consideran –a veces implícitamente- que la mejor manera de aprender es haciendo lo que hacen, o ven hacer, a los mentores (González, 1995, p. 33). Esta es una de las razones por las que se considera necesario que entre las funciones del mentor esté el promover la reflexión compartida, la valoración o el comentario crítico como sugiere Sepúlveda (2005) citado por Bretones (2013) y así enriquecer el desarrollo profesional del futuro docente. El mentor puede y debe fomentar la reflexión sobre la práctica docente, provocar la reflexión-acción, avivar en los aprendices la inquietud por reinventar la enseñanza (Galván, 2015) dando como resultado un estilo de enseñanza propio e innovador. El objetivo es el de conseguir, a través de esta relación de colaboración y reflexión, que el profesor nuevo, tome decisiones, se enfrente a retos, sea capaz de corregir su actuación y, en definitiva, que actúe con criterio propio.

Formación del Mentor

El mentor como formador de maestros demanda de forma generalizada más formación científica y práctica y permanente, con el fin de responder a sus percepciones y necesidades. Así en el estudio llevado a cabo por Pérez Serrano (1999, p. 21), se destaca:

- Más formación en técnicas de tutoría.
- Mayor dedicación a la orientación de los docentes noveles en todos los ámbitos académico, personal y profesional.

- Profundizar y prepararse en el uso de estrategias de actuación docente: observación, entrevistas, hábitos de estudio....
- Adquirir destrezas necesarias para la elaboración de proyectos educativos y curriculares debidamente contextualizados.
- Dominio en el uso de nuevas tecnologías.
- Innovación metodológica, estrategias de investigación en el aula...

Moon (1996, p. 67) incide en la importancia de la figura del mentor puesto que “la mayor parte de la formación inicial del futuro profesor y buena parte de su desarrollo profesional posterior descansa fuertemente en el conocimiento y la orientación recibida”. El rol del mentor es por tanto especialmente beneficioso pues integra conocimientos pedagógicos con los académicos y disciplinares.

El docente inicial recibe un apoyo sistemático a lo largo del desarrollo de su mentoría, conectando la teoría con la práctica (Zabalza y Cid, 1996).

El mentor necesita una formación que debe trascender de la mera preparación (Bullough, 2005 citado por Cid, Pérez y Sarmiento, 2011) y se puede conseguir por medio de seminarios sobre la práctica de la tutoría, en los que participen tutores de la universidad y de los centros de prácticas.

1.2. Mentoría en Chile.

Actualmente la educación en Chile está siendo un foco de críticas sistemáticas por parte de la sociedad, el estudio de los diferentes autores que han desarrollado e investigado la mejor forma de implementar una educación de calidad, establecen la necesidad de acompañar a los profesores en sus primeros años para enfrentar los desafíos que implica educar en las diferentes realidades, considerando que cada individuo es único y que no solo se espera de ellos entreguen contenidos específicos, sino que tengan la capacidad de resolver situaciones que van más allá de lo académico, ya que involucran situaciones emocionales, sociales y valóricas que se debe resolver y que tengan un significado en el ejercicio de su especialidad para la vida futura de sus alumnos, donde lo que se enseña esté contextualizado y donde el alumno obtenga las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad y pueda desarrollarse como persona íntegra y útil en ella. Dentro de este marco el profesor mentor experimentado y con las competencias que se requiere para este ejercicio, podrá traspasar sus conocimientos a los profesores nóveles que se inician en su inserción en el sistema educativo.

Desde el punto de vista profesional, se debe señalar que los inicios de los docentes que se integran al sistema educacional, sus primeras experiencias educativas de las cuales son parte, de

alguna u otra forman marcan la ruta de trabajo en relación a sus futuras proyecciones en este campo. Las primeras interacciones pedagógicas relacionadas en este primer encuentro de los docentes, pueden ser determinantes en su desarrollo profesional y que dependen de diferentes factores que los motiven a seguir adelante, tales como el ambiente de la comunidad, el trabajo colaborativo, los recursos académicos, sus proyecciones profesionales, económicas y sin lugar a dudas sus motivaciones personales de vocación de servicio y otras que influyen en la toma de decisiones que le permitirán continuar ejerciendo la docencia. Por lo descrito anteriormente el nuevo maestro se desanima. Se frustra. Puede recibir una baja evaluación del director de centro. Puede perder su puesto, o tal vez abandone la profesión (Valadez y Díaz, 2009: 243).

La OEI/Chile (Organización de Estados Iberoamericanos), en el año 2007, a partir de iniciativas previas tanto nacionales como extranjeras, llegó a un acuerdo con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación con el objetivo de poder apoyar el desarrollo de las experiencias de formación de mentores que tengan la función de acompañar de manera sistemática a los docentes principiantes en sus prácticas.

Actualmente, el país no cuenta con la cantidad suficiente de mentores acreditados para acompañar a los cerca de seis mil docentes que cada año ingresan al sistema escolar.

“El concepto de mentoría no es nuevo, sin embargo, es algo de lo que se habla poco en Chile”, afirma la profesora Ingrid Boerr, experta en educación con más de 20 años de trayectoria en diseño e implementación de programas de mentoría para docentes nóveles. Entre los años 2006 y 2009, la profesora Boerr trabajó en el Ministerio de Educación, liderando el desarrollo de modelos de formación de mentoría: “En CPEIP estuve a cargo de la Red Maestros de Maestros, donde en 2007 generamos el primer plan piloto de formación de mentores en Chile, creando una malla curricular concreta para la formación de mentoría”.

El profesor es concebido como un productor activo de conocimientos, que participa en el intercambio de experiencias con otros docentes de aula y busca una solución conjunta para los problemas emergentes en sus prácticas (CPEIP, 2007).

Este nuevo discurso de formación docente encuentra hoy su ápice en la Red de Maestros de Maestros (RMM), instalada como uno de los programas más innovadores de desarrollo profesional entre pares en Chile. Constituida luego de una negociación entre el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación, fue implementada por primera vez en el año 2003. Su propósito se estableció como "fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades profesionales de docentes destacados, (...) contribuyendo así, al desarrollo profesional del

conjunto de los docentes de aula" (Beca, 2005, p. 5). La Red está compuesta por profesores de aula de establecimientos municipales o particulares subvencionados, quienes deben obtener y mantener la Asignación de Excelencia Pedagógica, de este modo se pretende asegurar que sea un profesor con experiencias de aula y con un bagaje certificado de conocimientos (CPEIP, 2007).

De este modo se busca que los profesores que conforman la Red piensen sobre los contenidos y las prácticas donde se ven aplicados estos conocimientos, se incentiva a realizar un tipo de trabajo colaborativo, pero principalmente se destaca el desempeño individual pretendiendo que se extienda a un desarrollo más amplio en las instituciones en las cuales participan. De esta manera, se pretende constituir profesionales de la educación, como entes activos en la generación de conocimientos, según sus propias experiencias y considerando la de sus "pares".

Entre las iniciativas de desarrollo profesional que mayor fuerza han adquirido en los últimos años, y en las que actualmente participan activamente integrantes de esta Red, se encuentran los programas de mentoría, donde un profesor de la red asume el rol de *mentor* de otro profesor que recientemente ha ingresado al trabajo en aula, denominado *novel*.

En líneas generales, se puede señalar que la mentoría consiste en procesos de acompañamiento y de una relación basada en la confianza y la escucha activa entre pares, donde un docente

con más trayectoria profesional acompaña y apoya a otro que se encuentra insertándose en el sistema escolar. Este proceso de acompañamiento se caracteriza por poner el foco en la reflexión y análisis sistematizado de la praxis del docente novel, a través de una dinámica horizontal, colaborativa, dialógica. Entre otras cosas, se busca fomentar en el docente novel su autonomía, su independencia y la confianza en sus propias capacidades para sortear los desafíos propios del ingreso al sistema escolar.

En Chile, con la publicación de la ley 20.903, se formaliza el proceso de inducción para acompañar, apoyar a educadoras, profesoras y profesores principiantes en su primer o segundo año de ejercicio profesional, con el fin de facilitar la inserción e integración profesional a la comunidad educativa; proceso que se inicia formalmente a partir de agosto de 2016 con la capacitación de mentores en escuelas municipales del país y al que pueden acceder de manera voluntaria profesionales de establecimientos subvencionados y los adscritos al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

La ley tiene los siguientes propósitos:

- Vincular la formación inicial con el desarrollo profesional y apoyar a los profesionales de la educación en la planificación de su trabajo.
- Apoyar la vinculación del profesor principiante con el establecimiento, el sistema local de educación y otras comunidades docentes.

- Reducir el tiempo de adaptación al ejercicio profesional docente.
- Apoyar a los profesores principiantes en el desarrollo de sus habilidades profesionales para su mejor desempeño.

Para acceder al proceso de inducción el requisito indica que “Docente principiante es aquel profesional de la educación, quien, contando con un título profesional de profesor, profesora, educador o educadora, no haya ejercido la función docente o la haya desempeñado en un lapso inferior a un año o dos años. Este derecho lo tendrán todos los docentes que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento educacional subvencionado de conformidad al Decreto Fuerza de Ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, o regido por el Decreto Ley N° 3166, de 1980”.

La duración del proceso de acompañamiento es de 10 meses, considera un tiempo exclusivo para la preparación del docente principiante, con una carga horaria, no mayor a 38 horas y las horas contratadas serán remuneradas por el Ministerio de Educación. La aceptación del proceso de inducción considera un contrato entre el profesor principiante y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en adelante CPEIP, de las cuales debe cumplir las siguientes obligaciones:

- Dedicar un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas semanales exclusivamente para el desarrollo de actividades propias del proceso de inducción (reuniones de reflexión pedagógicas con

mentor, organización de acompañamiento al aula, trabajo personal u otros acordados en la planificación de mentoría).

- Asistir a las actividades convocadas por el CPEIP que se encuentren directamente vinculadas con el proceso de inducción.
- Realizar informes sobre el proceso de inducción y mentoría.
- La inducción no tiene carácter habilitante, sino formativo, es decir, los resultados del proceso incidirán en la formación a la que podrá acceder el docente para mejorar su desempeño acorde a sus necesidades. El mecanismo principal de inducción es el de mentorías.

El Sistema Nacional de Inducción y Mentoría, de acuerdo a la ley 20.903, tiene como estrategia principal las “Mentorías”, que corresponde a un profesional calificado y acreditado por la universidad o instituciones públicas o privadas, para realizar un acompañamiento al profesor principiante en convenio con el CPEIP. Las mentorías realizadas en Chile hasta agosto de 2017, han sido a través de proyecto de la Red de Maestros de Maestros, en adelante RMM, a contar de la publicación de la ley 20.903, se formaliza este proceso y se inicia un convenio con diferentes universidades e institutos públicos para realizar la formación de los mentores, que deben estar en el tramo “avanzado” según el encasillamiento docente que corresponde al Estatuto Docente y que está en vigencia a contar de agosto del año 2017.

Se espera que, durante el proceso de inducción, la comunicación entre el equipo directivo del establecimiento, puedan detectar ciertas debilidades y poder fortalecer y potenciarlas, a través de la formación continua que ofrece el Ministerio de Educación. La ley también considera programas y actividades especiales para apoyar al docente principiante, en las zonas del país en que no haya mentores y que sea una necesidad y lo solicite el docente novel.

La formación de Mentores en Chile antes de agosto del 2016, se fue fortaleciendo con la RMM, que a través del CPEIP realizaban un convenio con las universidades, para capacitar a los integrantes de la red y formar los mentores, esto permite que desde la IV región de Coquimbo los docentes de la RMM, puedan acceder a estos cursos de perfeccionamiento y formación de mentores, situación que no ocurrió con los docentes de la RMM del norte y extremo sur de Chile, ya que las universidades de esas regiones no estaban dentro de las casas de estudio que daría dicho perfeccionamiento.

La formación de mentores cambia en Chile con la ley 20.903, en que se establece los objetivos, requisitos para dicha formación, dejando de ser proyectos que nacían de la RMM, sino que legaliza una situación que está presente en los establecimientos escolares, pero que debía regularse y comprometer al equipo directivo de cada unidad educativa. El apoyo al profesor principiante, conlleva en forma inherente el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas y liceos del país, son los estudiantes los primeros beneficiarios de este proceso, que apunta a fortalecer la

calidad de la enseñanza y aprendizaje y a motivar a los docentes principiantes que se familiaricen con el sistema escolar, para sentirse integrado de la comunidad educativa y pudiendo continuar al servicio de su vocación de enseñar, evitando que una mala experiencia provoque la deserción del profesor, por desilusión y/o nulo apoyo de los directivos en su inserción al mundo laboral de la educación.

El mentor debe recibir capacitación para ejercer su rol y debe tener ciertas características personales, ya que este es un proceso que considera no solo lo cognitivo sino también lo emocional, debe ser capaz de reflexionar y analizar las prácticas pedagógicas, en función de lo que es posible mejorar y acompañar al docente principiante, poder retroalimentar de manera significativa y oportuna al docente, motivándolo a mejorar.

Según la ley 20.903 el mentor debe cumplir con los siguientes requisitos:

- Encontrarse reconocido a lo menos en el tramo profesional avanzado del desarrollo profesional docente.
- Ser docente de aula.

El docente mentor deberá suscribir un contrato con el Ministerio de Educación y diseñar, ejecutar y evaluar un plan de mentoría, que deberá considerar, a lo menos, la planificación de las actividades de aula del respectivo docente principiante y visitas periódicas del docente mentor a ellas; la realización de reuniones periódicas entre el docente mentor y el docente principiante a su cargo, en las cuales

se analicen y evalúen las actividades del plan; la evaluación de la aplicación de los dominios de los estándares de desempeño profesional, bases curriculares y el Marco de la Buena Enseñanza, la asistencia a actividades que desarrolle el CPEIP para los procesos de inducción y realizar informes sobre el proceso de inducción y mentoría.

El mentor podrá acompañar a un máximo de tres docentes principiantes, destinar un mínimo de 4 a 6 horas por docente novel, ser docente de aula a lo menos 20 horas pedagógicas, percibiendo por esto honorarios por cada docente principiante que acompañen y apoyen por el tiempo que dure el proceso de inducción y mentoría.

Según González, Araneda, Hernández y Lorca (2005), el programa de inducción debe tener las siguientes características:

- Reconocimiento de la sinergia interinstitucional de una alianza entre universidades, liceo y administración (Ministerio de Educación),
- Selección de mentores en función a su alto desempeño profesional y reconocimiento inter pares que, entre otros, posee los siguientes rasgos: empatía, apertura, pro-actividad, capacidad de escucha, flexibilidad y ser reflexivo.
- Programa de seguimiento y elaboración de estrategias de actualización profesional en orden a la emergencia de nuevas demandas de competencias.

- Retroalimentación a los programas de formación inicial a fin de responder a las carencias, consolidar fortalezas y responder a las nuevas demandas. (González et.al.2005, p.10).

1.3. La figura del mentor en algunos países de América Latina.

La figura del mentor en países de América Latina está orientada hacia la formación del maestro novel en su primer año de docencia. En diversos países se han implementado programas de iniciación docente con el objetivo de ofrecer un asesoramiento práctico al profesorado principiante. Son programas concretos de acompañamiento para prestar apoyo profesional a quienes se inician en la enseñanza, si bien cada experiencia responderá a un contexto social con determinadas características que son propias de cada país. Un hilo común en los distintos países es que se enfrentan a situaciones en las que existe una distancia entre la formación recibida en las universidades y los modelos teóricos aprendidos y se enfrentan con la realidad, con las características reales de las aulas y de los alumnos. Los docentes se mostrarán inseguros en sus actuaciones; con limitaciones para aplicar estrategias didácticas o trabajar ante la diversidad del alumnado; manejar la disciplina; relacionarse con las familias, etc. De ahí que se considera fundamental el acompañamiento del mentor con el objetivo de guiar, acompañar a superar las dificultades con las que se enfrentan en sus inicios profesionales.

En Ecuador, por ejemplo, el mentor es un profesor en ejercicio que libera el 80% del tiempo de su cátedra en asumir procesos de capacitación y acompañamiento pedagógico en el aula, dirigidos a maestros noveles, tal y como queda reflejado en el “Programa de Mentoría, 2011-2013”, establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (art.114) (LOEI). Este programa se estableció para escuelas rurales, unitarias, pluridocentes y escuelas bilingües, como estrategia de equidad. Está dirigido a docentes de magisterio, que serán mentores de otros maestros. Se les forma para que adquieran mayor solidez pedagógica y destrezas para enseñar e implementar procesos de formación, seguimiento y retroalimentación a otros docentes. El mentor debe poseer un perfil específico:

- Prácticas de aula centradas en el interés de los estudiantes y que respondan al contexto en el que habitan.
- Habilidad para mejorar relaciones interpersonales. Su labor se limita estrictamente al apoyo pedagógico y didáctico dentro del aula. No es una labor de supervisión. Para llegar a ser un profesor-mentor, debe pasar por un proceso formativo que facilite y se asegure la labor de acompañamiento a otros docentes, participando en seminarios-talleres. Debe “aprender haciendo”, de tal modo que los mentores ejercen la docencia en su propia aula un día a la semana, y los otros cuatro días visitan escuelas en las que darán acompañamiento pedagógico. Desde estas perspectivas los mentores son “docentes en función, con excelente desempeño profesional, que libera horas de docencia para realizar funciones de

formación a docentes nuevos o a aquellos en ejercicio, a fin de ayudarles a fortalecer sus habilidades pedagógicas”.

En Puerto Rico, tal y como queda reflejado en la Ley Orgánica nº 149 de 15 de julio de 1999, existe un llamado “Programa de Inducción” que capacita al maestro de nuevo ingreso, en conocimiento, destrezas, actitudes y valores esenciales para llevar a cabo sus roles docentes con la mayor eficacia. El mentor es el recurso principal del proceso educativo; de él se espera transmita esperanza y optimismo. Ayuda a los estudiantes en prácticas a entender sus preocupaciones, a fomentar la tolerancia. Es modelo de educación continua.

En esta misma línea en Chile se concibe la mentoría como el vínculo entre la universidad, los centros escolares y el profesor nuevo, enfatizando el aprendizaje de los docentes nóveles con el objetivo formal de estimular el desarrollo de su pensamiento reflexivo y autónomo. Estudios llevados a cabo por Díaz y Bastias (2013) en el que recogen investigaciones en torno a la práctica profesional y formación docente indican que los mentores, formadores de maestros desarrollan roles como los de ser guías, educadores y entrenadores reflexivos.

Orland-Barak, 2002, citado por Díaz y Bastias, establecer una relación interactiva de intercambio personal entre individuos con

diferentes niveles de experiencia siendo función del más experimentado (mentor), guía y asistir al profesional novel.

En Argentina desde el 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación, a través de los institutos Superiores de Formación Docente, se implementó el programa de acompañamiento a nóveles. Los mentores o profesores formadores, asumen el acompañamiento a los nóveles como parte de la ampliación de sus funciones y actividades docentes. Estos formadores conforman un equipo institucional con perfiles diversos (profesores del campo de la práctica; de didácticas especiales; disciplinas pedagógicas e incluso directivos), dado que el apoyo que brindan se realiza desde diferentes enfoques: acompañamiento como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales; como servicio técnico (gestión); como cierre del proceso de formación y habilitación profesional y como acompañamiento en el proceso de mutua formación y retroalimentación

En todos los casos descritos anteriormente, la tarea de acompañamiento que ejerce el mentor, ya sea personal o pedagógica, conlleva orientar y procurar que el maestro novel se vuelva cada vez más autónomo, más colaborativo y más reflexivo en su propia actuación docente.

Sintetizando podemos afirmar que los objetivos prioritarios en estos programas de acompañamiento serían:

- Enriquecer la formación inicial del maestro novel, en su dimensión socio-emocional.
- Apoyar y brindar acompañamiento pedagógico en el aula
- Aprender a trabajar en equipo
- Contribuir en el afianzamiento de competencias profesionales en el maestro novel.

Estos objetivos son imprescindibles en la función de maestro mentor en el acompañamiento de los docentes noveles.

El mentor, por una parte, coopera en la formación de los docentes noveles en los aspectos de la práctica educativa y didáctica en el aula y en la escuela y, por otra parte, les capacita y cualifica a nivel profesional. El mentor está directamente comprometido con el aprendizaje del futuro maestro pues conoce el medio escolar, está en contacto permanente con la escuela y sus realidades, y sus acciones docentes van a permitir el desarrollo profesional del profesor nuevo. El mentor, como profesional docente experimentado, debe haber desarrollado las competencias necesarias para poder guiar y orientar al nuevo profesor en el proceso de aprendizaje de la profesión docente. Es por tanto una figura de relevancia en la formación del docente novel y nexo de unión entre el mundo universitario y el mundo profesional. Entre sus funciones cabe destacar: acoger al profesor inicial; facilitar el conocimiento del contexto y del aula; comunicarse y coordinarse con

otros mentores; supervisar y orientar las intervenciones del profesor nuevo en el aula; observar sus actuaciones; realizar el seguimiento y evaluarlo; facilitar la participación del profesor novel en la dinámica del aula...Así como ser capaz de reconducir sus emociones y las del nuevo profesor con la finalidad de desarrollar un buen equilibrio emocional en el nuevo profesor, puesto que necesitará sentir reconocimiento de sus experiencias prácticas, apoyo personal, confianza..., lo que le permitirá fortalecer su identidad profesional (Marchesi, 2007). El mentor ayuda al docente novel a extraer sus mejores cualidades y fomentar su crecimiento profesional incluso desde las dificultades dimanadas de su inexperiencia. Por otra parte, a través de diversas fuentes se requiere conocer la preparación del mentor, que como formador de maestros es requerida, con el fin de responder a las necesidades del desarrollo del nuevo profesor.

CAPITULO III:

MARCO METODOLÓGICO.

1. Método:

Esta investigación busca realizar un análisis documental sobre las mentorías llevados a cabo en nuestro país. Debido a la naturaleza de la información, se realizará un análisis de tipo cualitativo (análisis de documentos)

2. Instrumentos Utilizados

Los instrumentos utilizados para la realización de este análisis fueron los documentos, investigaciones, informes y tesis sobre mentoría.

El primer instrumento utilizado para esta investigación fue una tesis doctoral con un estudio de experiencias de mentoría en establecimientos educacionales municipales de las regiones de Atacama, Coquimbo y Valparaíso.

El segundo instrumento utilizado fue un informe de levantamiento de necesidades de desarrollo profesional docente de

la región de Valparaíso del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

El tercer instrumento utilizado fue una investigación sobre los problemas en la inserción profesional de profesores con necesidad de mentoría, realizado por investigadores de Universidad Católica de Chile.

3. Recogida de Datos

Para la recogida de la información, se recopilaron los documentos para su análisis y revisión de información relativa al tema investigado.

Se procedió a realizar un análisis de los datos proporcionado por los instrumentos utilizados.

CAPITULO IV:

PRESENTACION DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan tres instrumentos, una tesis doctoral, un informe de levantamiento de necesidades y una investigación de los cuales se extrajo información para su análisis.

1. Análisis de experiencias:

1.1. Primera experiencia.

Para reconocer la efectividad de las mentorías se analizó una investigación denominada “Estudio de experiencias de mentorías en establecimientos educacionales municipales de regiones de Chile”, presentada por la Mg. Verónica Vargas Porta (2018), en ella se analizó cada caso de mentorías aplicadas en 39 escuelas de las regiones de Atacama, Coquimbo y Valparaíso en las que participaron 30 profesores noveles, 35 mentores, 13 jefes de UTP, 12 directoresa, sumando un total de 90 personas participantes, agrupándose sus experiencias en nueve casos del n° 1 al n°9. La información entregada por los protagonistas es la siguiente:

Caso n°1: En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, los profesores noveles indicaron que tuvieron apoyo del mentor, quien los motivó constantemente y acompañó al aula, tuvo acceso a medios audiovisuales lo que permitió utilizar las tic con sus alumnos; el mentor se esforzó por motivar y acompañar al profesor novel, la

jefa técnica ayudo al profesor novel a insertarse en la comunidad educativa y que conocieran el PEI y los lineamientos y metas de la escuela y en caso del director solo se relacionó con él en los consejos de profesores.

Caso n°2: En las mentorías aplicadas en esta escuela rural, los profesores noveles indicaron que recibieron apoyo del mentor y orientación para su trabajo en las reuniones semanales y que el ambiente de la escuela era muy acogedor y se contaba con proyector, pero no internet; la jefa técnica pedagógica se entrevistaba cada cierto tiempo con el mentor; en el caso del director se involucró en el proceso y se realizó un buen trabajo en el aula y en la comunidad educativa, además tenían como jefatura 4° básico, por lo que los cursos rindieron la prueba “Simce”.

Caso n°3: En las mentorías aplicadas en esta escuela rural, los profesores noveles indicaron que recibieron apoyo y motivación del mentor, quien se relacionó con los integrantes de la escuela, se realizó un trabajo en equipo con la jefa UTP que, hacia clases, el director era muy amable, todos participaban de las reuniones ya que eran muy “poquitos”, se sintieron muy bien en la comunidad educativa y en su entorno.

Caso n°4: En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, tanto el profesor novel, el mentor, jefe UTP y director trabajaron en equipo para insertar y motivar al profesor novel para que pudiese sentirse bien y hacer su mayor esfuerzo en bien de los aprendizajes de los

niños y niñas, los cursos atendidos por profesores noveles, obtuvieron buenas calificaciones en las pruebas estandarizadas, que realizaron durante el año escolar.

Caso n°5: En las mentorías aplicadas en esta escuela rural, solo se involucraron el profesor novel y el mentor, quienes se reunían en la ciudad cada quincena, donde el mentor trataba de apoyar al profesor novel de acuerdo a la necesidad que indicase, el mentor comentó que era complicado, por su horario en una escuela en la ciudad, trasladarse a la escuela rural del profesor novel. La jefa técnica ignoraba las estrategias que utilizaba el mentor o de que se conversaba en esas reuniones.

Caso n°6: En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, no hubo compromiso real del profesor novel, quien indica que existían medios audiovisuales empotrados en la sala y había internet, fue bien recibido por los colegas, quienes lo apoyaron; en el caso del mentor indica que al pasar el tiempo notó gran indiferencia del profesor novel por la mentoría, no así al comienzo, se encontraron algunas veces en reunión y al final, para hacer un informe de término de la Mentoría. La jefa técnica y el director, comentaron que los profesores noveles que llegan a la escuela son apoyados por sus pares según el ciclo y por la unidad técnica pedagógica.

Caso n°7: En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, se trabajó en equipo tanto el mentor, jefe de UTP y el director; al profesor novel se le entregó cursos sin problemas disciplinarios y se

monitoreo su trabajo en el aula, se les estuvo siempre motivando y se integró muy bien a la comunidad educativa, se comprometió con acciones del PME y pudo utilizar estrategias didácticas con las tic en el aula, fue bien recibido y apoyado por los padres y apoderados.

Caso n°8: En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, los profesores noveles indicaron que su relación con el mentor fue solo informativa y que el apoyo en la escuela fue mínimo, de hecho, muchos profesores, no se dieron por enterados de que se estaba aplicando una Mentoría; en el caso de la jefa técnica indica que en la escuela, son los colegas del curso paralelo, los que apoyan al profesor novel, que hay medios audiovisuales para usar en las clases, que algunos profesores noveles se destacan por ser muy proactivos y participativos en las actividades y proyectos y otros son muy indiferentes y hacen lo justo para cumplir.

Caso n°9: En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, no hubo un involucramiento y compromiso del profesor novel; el mentor indica que el profesor novel siempre se disculpaba para asistir a las reuniones y no se mostraba muy interesado en participar de ella, actitud que también fue observada por jefe de UTP y director, pero, aunque se conversaron las situaciones de cumplimiento de objetivos en el aula y de recibir apoyo no se concretizó como se había planificado en la mentoría; pese a esto el director y jefe de UTP indico que el profesor novel cumplió como docente de la escuela, fue muy responsable con su curso y con los padres y apoderados.

El análisis de las ventajas que se destacan en las escuelas en que se pudo triangular la información, indica que en cinco escuelas de nueve, la aplicación de mentorías tuvo un valor agregado relevante de estas experiencias, los alumnos y las alumnas de 4° básicos, que durante todo el año fueron atendidos por profesores noveles, y que en las pruebas estandarizadas de lenguaje y matemática, durante el año escolar, obtuvieron logros académicos, se reflejaron también, al año siguiente, cuando se entregaron los resultados de la medición Simce. en que sus puntajes subieron en relación a lo que tenía la escuela los años anteriores.

1.2. Segunda experiencia.

Otro documento que se analizó fue el “Informe de levantamiento de necesidades de desarrollo profesional docente”, región de Valparaíso del CPEIP, 2016, según el cual la Política Nacional Docente que se promueve, en la Ley 20.903 (abril de 2016), señalando que los planes de formación destinados a las profesoras y profesores de Chile sean informados, para su diseño e implementación, por la voz de los propios maestros. Para ello mandata a los directores, en conjunto con sus equipos directivos, a velar “por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento”. Se proyecta que esta voz, junto con los requerimientos del Plan de Mejoramiento Educativo y la información provista por el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional — recogida tanto en estrategias de desarrollo

docente que operan a nivel de establecimientos, como en redes de establecimientos comunales y regionales— sean las fuentes clave para la definición de acciones formativas concretas. Para estos efectos, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación (Mineduc) ha dispuesto que los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente, instaurados a nivel Departamentos Provinciales (DEPROV), se nutran de información obtenida a través de un Modelo de Consulta Participativa, estructurado a partir de talleres sobre Desarrollo Profesional Docente, protagonizados por docentes y equipos directivos, en los que se recopilarán sistemáticamente sus opiniones, reflexiones y prioridades acerca de las necesidades formativas que deberían ser cubiertas, y de las acciones que se requieren al respecto, en los niveles Central (Mineduc-CPEIP), Regional (SECREDUC, Gobierno Regional), Local (DEPROV, Municipios, Comunidades Educativas), y de los propios docentes consultados. El presente informe muestra los principales resultados obtenidos de los talleres sobre necesidades de Desarrollo Profesional Docente (DPD), mediante los cuales se llevó a cabo la Consulta Participativa en la Región de Valparaíso. Estos talleres reunieron a un total de 354 docentes directivos y no directivos de la Región, agrupados en 34 grupos de trabajo (Mesas). Es interesante destacar que los docentes señalan como una categoría de alto requerimiento la categoría rol docente dentro de la comunidad educativa: agrupa referencias a necesidades formativas

y no formativas acerca del papel de docentes de aula y directivos al interior de la comunidad educativa, especialmente con sus pares y la sociedad en general. Cabe señalar la pertinencia de las mentorías a profesores iniciales que supone esta categoría.

Conforman una sub categoría aquellas referencias que poseen énfasis en Trabajo en equipo.

Los docentes expresan con bastante frecuencia necesidades relativas al mejoramiento de su labor profesional en un sentido que trasciende su trabajo en el aula y la preparación de la enseñanza. Apuntan principalmente a la necesidad de adquirir conocimiento y habilidades para trabajar de manera coordinada y colaborativa con sus pares y con los equipos directivos. También apuntan al reforzamiento de aspectos valóricos relacionados con el ejercicio pedagógico.

Entran en esta categoría las siguientes necesidades:

Sub categoría General:

- Ética profesional docente.

- Identidad profesional.

- Instancias de reflexión.

Sub categoría Trabajo en equipo:

- Habilidades blandas para trabajo en equipo.

- Liderazgo para el trabajo con toda la comunidad educativa.

Motivación de equipo.

Trabajo colaborativo.

Trabajo colaborativo en procesos de evaluación docente.

Trabajo en equipo.

Trabajo en Equipo con toda la comunidad educativa.

Trabajo horizontal.

Otro aspecto interesante de este informe es la vinculación de las necesidades de Desarrollo Profesional Docente (DPD) con el Marco de la Buena Enseñanza (MBE) que me ha parecido pertinente para esta investigación ya que la mayor proporción de necesidades está en el área de desarrollo profesional docente, que es el ámbito que en esta investigación se busca identificar como necesidad, en relación con los nuevos profesores que se integran al sistema.

Clasificación de necesidades de DPD en dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE)

Las necesidades fueron clasificadas de acuerdo a su relación con algunos de los dominios del MBE, a saber:

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza – aprendizaje

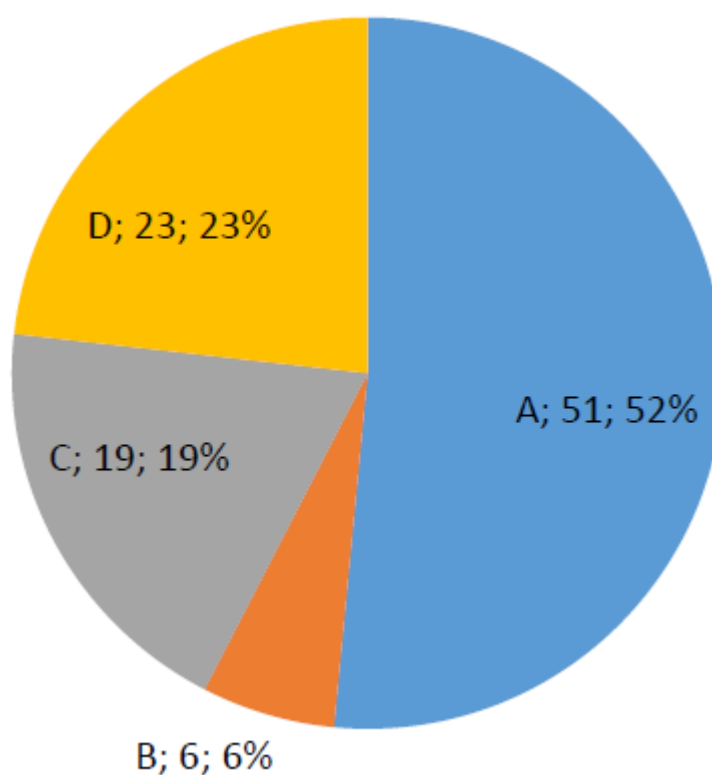
Dominio B: Creación de un clima propicio para el aprendizaje

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas los/as estudiantes

Dominio D: Compromiso con el desarrollo profesional

Necesidades de DPD sistematizadas	Dominio MBE asignado
Actualización curricular	A
Actualización curricular técnica	A
Apropiación curricular	A
Articulación con ciclos de EB	A
Conocimientos disciplinares y habilidades pedagógicas en general	AC
Convivencia escolar	B
Diseño universal para el aprendizaje	AC
Educación inclusiva	CB
Estrategias de E/A adecuadas a nuevas características de los alumnos	AC
Estrategias de E/A creativas y sensibles a la diversidad	AC
Estrategias de E/A enfocadas en NEE	AC
Estrategias de E/A innovadoras	AC
Estrategias de E/A para la diversidad	AC
Ética profesional docente	D
Formación a cargo de Universidades Estatales	A

Formación adecuada a especialidad	A
Formación adecuada a la realidad local	A
Formación constante	A
Formación en pedagogía	AC
Formación enfocada a mejorar evaluación de desempeño docente	D



Fuente: CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS.

1.3. Tercera experiencia.

Problemas en la inserción profesional de profesores: Este estudio realizado por los profesionales *Ma. Cristina Solís Zañartu, Claudio Núñez Vega, Nelson Vásquez Lara, Inés Contreras Valenzuela, Sylvia Ritterhausen Klaunning*, presenta los problemas percibidos por profesores novatos de educación básica y media de universidades chilenas en los tres primeros años de inserción profesional. Se identifican tareas del desempeño consideradas por los profesores principiantes como problemas, los que se mantienen durante este período de ejercicio profesional. De ellos algunos son indicadores de debilidades en la formación inicial y otros de falencias en las condiciones de los centros educativos. Este estudio visualiza la necesidad de contar con programas de mentoría en la formación práctica y en los primeros años de ejercicio profesional, para disminuir la tensión producida al inicio de la vida laboral. Estos hallazgos son útiles para las universidades y los centros educativos que contratan profesores novatos, para diseñar y aplicar procesos de mentoría que apoyen el desarrollo profesional de los profesores. El artículo aquí presentado contiene parte de los resultados de una investigación que indaga, en Chile, las condiciones de inserción profesional de los egresados de las carreras de pedagogía media y básica, considerando el desempeño en aula de los profesores novatos, las dificultades vivenciadas, las herramientas con que

cuentan para resolver dichas dificultades y los sistemas de apoyo desde las instituciones educativas. La fuente de información estuvo constituida por profesores principiantes de seis instituciones formadoras de profesores chilenas, tanto de educación básica como de educación media, directivos de dichas carreras y directores de los establecimientos en los cuales esos profesores novatos se desempeñaban en el primer año de ejercicio profesional.

Esta investigación implicó la realización de dos tipos de estudio. El primero, de tipo transeccional, que busca conocer la opinión de los profesores novatos con respecto a las dificultades y éxitos durante sus tres primeros años de inserción laboral y la opinión de los directivos de establecimientos en que se desempeñaban, con respecto a los apoyos que la institución ofrece a los profesores novatos en su proceso de inserción laboral. El segundo es un estudio longitudinal que busca indagar respecto de la evolución de los profesores novatos en su desempeño en aula en los primeros tres años de inserción profesional y su percepción de las dificultades que enfrentan a medida que se desarrollan profesionalmente.

Los resultados presentados en este artículo corresponden a ambos estudios, transeccional y longitudinal, los cuales permiten identificar las dificultades percibidas por los profesores principiantes en los tres primeros años de ejercicio profesional. Estos resultados evidencian la necesidad de apoyo requerido por los profesores para iniciar la vida laboral, de los cuales deberían hacerse cargo, por una parte, las instituciones formadoras, en aquellas áreas en que las

dificultades derivan de la formación inicial, y por otra, las instituciones educativas en áreas relacionadas con el contexto específico de cada escuela; ambos tipos de apoyo no solo facilitarían la inserción a la vida profesional de los profesores, sino que contribuirían a su desarrollo profesional, desde una realidad situada.



Basado en Encuesta realizada a profesores noveles, N= 800 (New Teacher Center, 2010)

CAPITULO V:

1. Discusión:

De acuerdo con la información recogida en esta investigación puedo señalar que, si bien es cierto existen dificultades para hacer efectivas las mentorías a profesores nóveles, la ejecución de estas asegura, de acuerdo a los estudios, la apropiación de su rol de docentes empoderados, a los profesores iniciales que después de haber vivido el acompañamiento en una mentoría adquieren mayor seguridad en el desempeño de sus tareas docentes, logran desarrollar mayor confianza en el trabajo con sus pares, mejora la calidad de sus clases elevando el rendimiento de sus alumnos y por último, y probablemente lo más importante, descartan abandonar la profesión.

La experiencia desarrollada en Chile respecto de la inserción profesional de las/os docentes noveles son muy valorada y conocida en la región, especialmente por la modalidad de formación de mentoras/es a través de instituciones formadoras de docentes y en el formato en que se realiza. Chile ha estado en diversas instancias de trabajo conjunto y de intercambio profesional con países como Colombia, Uruguay, Argentina, Ecuador, República Dominicana, entre otros (Boerr 2017).

En Chile, el diseño y desarrollo de una política de inserción para las/os docentes noveles a través del acompañamiento de mentoras/es, tiene existencia hace más de una década, pero a pesar de eso aún hay tareas pendientes para que lo realizado tenga la relevancia necesaria entre los actores del sistema.

Otra tarea pendiente es la que implica a quienes forman mentores, las/os que deben estudiar, reflexionar y sistematizar las experiencias y conocimiento que se ha acumulado, tanto en los procesos formativos como en las experiencias de acompañamiento a las/os noveles y en las comunidades profesionales del establecimiento educativo al que se incorporan. Estos aprendizajes deben aportar a la formación inicial y continua de las/os docentes, así como contribuir a fortalecer y mejorar la formación de las/os futuras/os mentoras/es, adecuándola a los desafíos y necesidades de hoy y pensando en el futuro próximo. La figura de las/los mentores constituye una oportunidad para incidir en la promoción de la innovación educativa y la transformación de las prácticas, a partir de contar con profesionales docentes con habilidades desarrolladas para acompañar, sistematizar, reflexionar e impulsar cambios en los centros educativos que permitan ir perfilando la nueva institución educativa, capaz de surgir de las comunidades de profesionales que reflexionan en conjunto.

2.Conclusiones:

1.1 En el primer instrumento, al realizar el análisis de las experiencias de mentorías, en establecimientos educacionales municipales en la región de Atacama, Coquimbo y de Valparaíso, con un universo de 90 personas, quienes correspondían a profesores noveles, mentores, jefes(as) técnicos y directores (as).

Se analiza y se reflexiona sobre la base de la información recopilada, para demostrar si es que la aplicación de las mentorías, se relaciona con la motivación y satisfacción de los profesores noveles y la incidencia del mejoramiento de los aprendizajes en las escuelas en que se aplicaron.

De 28 unidades educativas de las cuales se realizó mentorías, en 9 de ellas se puede triangular la información y tener la visión de todos los actores participantes: el profesor novel, mentor(a), jefe(a) técnico y director(a).

Ventajas de la aplicación de las mentorías:

Este análisis indica que las ventajas de la aplicación de las mentorías en escuelas municipales son muy favorables para el mejoramiento de prácticas docentes de los profesores noveles, su motivación, satisfacción y el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes hizo que, en las escuelas en las que se aplicó la mentoría, los docentes noveles mostraran competencias y habilidades en sus clases, dominio de curso; en su gran mayoría

trabajaron en equipo, se sintieron muy motivados, agradecieron el apoyo del mentor, quién los acompañó al aula en diferentes oportunidades, lo que calificaron como una estrategia de “crecimiento en el aula” y apoyo a sus prácticas pedagógicas.

Los mentores integran el Proyecto de Participación Activa (PPA) y son los que se adjudican las mentorías, acompañando en el establecimiento en el que trabaja el profesor novel, por lo que su compromiso debe ser total con el proyecto, ya que son remunerados por el Mineduc. Al finalizar la mentoría los mentores deben entregar un cuadernillo con el seguimiento del trabajo.

Los mentores para poder realizar su trabajo a cabalidad requirieron del apoyo de la unidad técnica Pedagógica.

Más de la mitad de los jefes de unidades técnicas pedagógicas, trabajaron en equipo con el mentor para apoyar al profesor novel, en su labor, potenciando las estrategias didácticas utilizadas en el aula y fortaleciendo la relación entre pares.

En el caso de los directores fue menor el compromiso y su involucramiento en el proceso de mentorías. Quienes sí lo hicieron, apoyaron y motivaron al profesor novel y se reunieron con el mentor, para conocer los avances y desafíos de la mentoría y las estrategias didácticas que aplicaron en el aula, para beneficio de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

Desventajas de la aplicación de estas mentorías:

-El mentor que vive en la ciudad, es un obstáculo para apoyar a un profesor/a novel de escuela rural, pues se dificulta el acompañamiento al aula y también conocer la realidad escuela, además de efectuar las reuniones semanales y/o quincenales de reflexión y análisis, lo que no permitió cumplir a cabalidad los objetivos de las mentorías. Esto se puede corregir implementando un sistema de comunicación virtual, asegurando la continuidad de los procesos de mentoría en comunidades escolares distantes.

-Un tercio de los jefes(a) técnicos pedagógicos excluyeron al profesor novel del apoyo técnico de las escuelas, por parte de los directivos y equipos de gestión, bajo la premisa de que “los apoyan del ministerio”, haciendo que la inserción del profesor novel, sea de manera parcial en la comunidad educativa, y no integrándolos al equipo, olvidando que los profesores, en especial los noveles, no son islas, dentro de la escuela.

-Muchos jefes(as) técnicos pedagógicos entregaron a los profesores noveles, la jefatura de cursos con graves problemas disciplinarios, detectados con anterioridad dentro de la escuela y/o proyectos que no se podían aplicar en la comunidad educativa, indicando que lo tomaran como un desafío, porque son jóvenes y tienen mayor “energía y vitalidad”, ello más que un aliciente fue desmotivador para el profesor, pues se sintió agobiado al no lograr su cometido

como esperaba, aún poniendo su mayor esfuerzo, situación que se da, de manera cotidiana en las escuelas y/o liceos del país.

-Profesores noveles, que no presentaban las competencias y habilidades mínimas para estar en el aula, no cumpliendo con el perfil docente, careciendo de dominio de curso, dominio de contenidos, tono de voz inadecuado, no teniendo estrategias didácticas, con problemas de asistencia, de puntualidad, sin motivación para planificar, etc., debido a su precaria formación inicial.

-Mentores que se reunían con el profesor novel en la ciudad, sin conocer la escuela en la estaba el profesor mentoriado, que era en zona rural, realizando el trabajo en forma distante a la comunidad educativa, dificultando el reconocimiento de las condiciones reales de desempeño para realizar las asesorías pertinentes.

-Los profesores noveles con habilidades en el manejo de medios audiovisuales que llegaron a las escuelas, tanto rural como urbana, que no contaban con recursos audiovisuales y digitales operativos dificultando el empleo de medios didácticos para el aprendizaje de alumnos y alumnas, que son parte del futuro de una sociedad digital, en que la informática, internet y la banda ancha son de uso cotidiano en nuestro diario vivir.

El análisis de la información recogidos en las mentorías es positivo, no obstante que también se reconocen dificultades, dependiendo de

las zonas urbanas o rurales en las se realicen. Los aspectos más relevantes que se pueden obtener como resultados del análisis de la ejecución de las mentorías en este estudio tienen que ver con diversos aspectos que influyen directamente en el logro de objetivos en los estudiantes de los profesores noveles, a saber:

1. Tiene relación con la personalidad del profesor novel, su vocación y su compromiso con su profesión en el primer año de docencia.
2. Tiene relación con la escuela en que debe trabajar y su organización, ya que en algunas escuelas se trabaja de manera colaborativa y en equipo, además tienen programas de inducción para el profesor novel, con un profesor del paralelo o nivel para que lo ayude y sea su “partner” mientras conoce el rodaje de la escuela, pero también existen escuelas en que no consideran la inducción del profesor novel y este debe “aprender haciendo” si se equivoca, es nuevo, la próxima aprenderá, se le tiene “paciencia”, pero siendo las escuelas donde se realizan mentorías formales en las que se observan las mayores evidencias de satisfacción y reafirmación profesional de los profesores noveles en sus primeros años de ejercicio profesional docente.
3. Tiene relación con la preparación del profesor novel sus habilidades y competencias adquiridas durante su formación inicial, lo que le dará mayor seguridad a la hora de enfrentarse con los estudiantes y/o con problemas y situaciones cotidianas en el aula y

dentro de la escuela, siendo tutoriado y acompañado por su mentor asignado.

4. Tiene relación con la formación inicial y el desarrollo de habilidades y competencias para realizar las clases, ya que en la investigación se pudo reconocer, que hubo profesores noveles que carecían del dominio de curso y del tono de voz que era muy bajo, para que se hiciese escuchar por los estudiantes, lo que provocaba desorden y frustración en el docente, esto los llevo a ver la posibilidad de desertar del sistema escolar, en su primer año de docencia, lo que se puede revertir con la implementación de efectivos procesos de mentoría.

5. Tiene relación con el trabajo y organización de la unidad técnica pedagógica, en algunas escuelas entregan a los profesores noveles, cursos con graves problemas disciplinarios o proyectos inconclusos que nadie quiere, para que los realicen los “docentes jóvenes”, se les entrega como un desafío y pasa a ser una carga y un stress adicional para el profesor novel, lo que se puede regular con la mentoría que incluya una planificación colegiada en el establecimiento educacional en el que trabaje el profesor mentoriado, coordinado por el profesor mentor.

6. Tiene relación con elegir entre los docentes de la escuela, quien podría ser mentor del profesor novel y realizar co-docencia con un horario definido, para que aprenda “in situ”, como enseñar, qué

estrategia aplicar y como mantener un clima favorable para el aprendizaje dentro del aula.

7.- Tiene que ver con la disponibilidad de un equipo de profesores mentores, formados técnicamente para esa función, asegurando un acompañamiento a los profesores noveles que le reafirme su motivación a permanecer ejerciendo la profesión docente.

La aplicación de mentorías debe ser un trabajo interno de la escuela, ya que la falta de compromiso e indiferencia de algunos protagonistas (profesor novel, jefe UTP y director) al no visualizar la mentoría como algo positivo para la escuela, hace que no se involucren ni se esfuercen por apoyar estos procesos, que serían un beneficio para los estudiantes, que tendrían a un profesor proactivo con estrategias didácticas adecuada para el logro de aprendizajes en los estudiantes de la escuela.

La evidencia muestra que el desempeño inicial de un docente sería altamente predictivo de su desempeño futuro (Rockoff, 2004). De esta forma, profesores que tienen un buen inicio, tienen una probabilidad mucho más alta de convertirse en profesores efectivos y permanecer así en el futuro (TNTP, 2013).

1.2. En el segundo instrumentoy luego de realizar este análisis de documentos, se puede concluir que el levantamiento de necesidades de Desarrollo Profesional Docente (DPD) llevado a cabo en la Región de Valparaíso tuvo por objetivo recoger y priorizar

necesidades de DPD, así como determinar acciones requeridas para su satisfacción, desde el punto de vista de los propios docentes: el levantamiento se

llevó a cabo en talleres de DPD, usando la metodología propuesta por CPEIP. A los talleres asistieron 354 docentes y de este trabajo podemos deducir que la proporción de participantes en su calidad de profesor inicial nos permite extrapolar un directo requerimiento, para este segmento de docentes nóveles, de mentorías como metodología para satisfacer las necesidades que se pesquisaron, especialmente por el área por la cual demandan apoyo de acuerdo a la siguiente descripción: en cuanto a las acciones requeridas por los docentes como modos de abordar las necesidades de DPD detectadas por ellos, destacan particularmente aquellas relacionadas con la disponibilidad de tiempo y de recursos, de manera de asegurar que el proceso de perfeccionamiento no afecte el bienestar laboral de los docentes. Para ello se requiere que el perfeccionamiento ocurra dentro de la jornada laboral de los docentes y que este no implique costos económicos para ellos, solicitud, que en el caso de los profesores nóveles calza perfectamente con el formato de mentorías que ha propuesto el MINEDUC (Ley 20.903). También parecen importantes las acciones tendientes a mejorar el diseño del perfeccionamiento, mediante el diagnóstico y evaluación constante de necesidades específicas locales, así como mediante la gestión coordinada de los diversos niveles de toma de decisión. Por otro lado, los docentes también

comprometieron acciones tendientes a abordar las necesidades de DPD. En este sentido, manifiestan ampliamente su compromiso con participar activamente de los procesos de perfeccionamiento, así como a implementar en el aula lo aprendido y socializarlo con sus colegas. Los equipos directivos manifiestan su compromiso con el respeto del bienestar laboral de los docentes y con la gestión eficiente y planificación pertinente de los procesos de perfeccionamiento, a nivel de establecimiento y a nivel de coordinación con las instancias administrativas superiores.

1.3. En el tercer instrumento se vislumbra que los problemas en la inserción profesional de profesores corresponden a dos áreas. La primera área de problemas que afecta al desempeño de los profesores novatos está relacionada con la formación inicial de profesores entregada por las universidades y puede ser analizada desde el Marco de la Buena Enseñanza, MBE (Mineduc, 2008), documento chileno que establece lo que los docentes del país deben conocer, saber hacer y ponderar, para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. Este documento presenta 20 criterios que caracterizan un buen desempeño de los docentes, a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico, los cuales se agrupan en cuatro dominios con sus correspondientes descriptores. Los problemas que reportan los profesores novatos están referidos a las cuatro dimensiones del MBE. Con respecto al dominio B, Creación de un ambiente propicio

para el aprendizaje, referido “al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Mineduc, 2008: 9), los novatos en sus primeros años de inserción manifiestan tener dificultades para manejar al grupo de alumnos al momento de enseñar. Dicen que no conocen estrategias para centrar la atención, además de tener dificultades para mantener normas y crear un espacio que facilite el aprendizaje. En cuanto al dominio C, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, referido a la generación de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, y la faceta A, Preparación para la enseñanza, los profesores novatos señalan que uno de los problemas es lograr que todos los estudiantes aprendan. Manifiestan falta de preparación para seleccionar recursos evaluativos y de enseñanza que respondan a la diversidad de alumnos, que no conocen las diferentes maneras de aprender de los estudiantes y que no están preparados para trabajar con estudiantes diversos, tanto en términos de diferencias culturales como de aprendizajes y, específicamente, que no se les preparó para enseñar a niños con necesidades educativas especiales. Finalmente, en la faceta D, Responsabilidades profesionales, una de las debilidades es el trabajo con padres y apoderados. Ellos señalan que en la formación de profesores hay escasas instancias de formación en esta área y que mientras realizaron su práctica tampoco tuvieron oportunidades que les permitieran interactuar con los padres, por ejemplo, realizar entrevistas, participar en reuniones

con apoderados o realizar otras tareas que propicien un trabajo más colaborativo con la familia. En suma, los problemas manifestados por los profesores novatos están relacionados con todas las facetas del MBE. Si se toma conciencia que este documento no solo explicita lo que se entiende por un buen desempeño docente en Chile, sino que además sirve de base para la evaluación que se realiza anualmente a muchos profesores en ejercicio, entonces pareciera claro que hay ciertas debilidades en la formación docente. Sin embargo, también es importante considerar que las dificultades de los primeros años de inserción laboral también se explican, en parte, por la pérdida paulatina de la capacidad de innovación y la pronta adscripción a las prácticas tradicionales de enseñanza (Imbernon, 1994), que por lo demás fueron conocidas por los profesores principiantes desde su rol de alumnos de una escuela. Frente a estos resultados, y considerando que la formación de profesores es un tema de política pública porque impacta en la calidad de la educación, surgen dos preguntas:

¿Cómo se hacen cargo las instituciones formadoras de las debilidades de la formación?

¿Cómo desarrollan la autonomía y la capacidad para enfrentarse a contextos específicos?

La segunda área de problemas está referida a la multiplicidad de tareas que deben realizar los profesores desde el primer año de trabajo y está relacionada con las condiciones que las instituciones educativas ofrecen a los nuevos profesores en el período de

inserción a la vida profesional. Al respecto, la mayoría de los profesores novatos dice no tener tiempo para planificar, revisar trabajos y evaluaciones, esto debido al exceso de tareas extra aula que realizan en horas que no son de docencia: realizar turnos de recreo o almuerzo, reemplazos de colegas, participación en eventos propios del centro educativo como celebraciones, actos litúrgicos y otros eventos, además de llevar el registro de notas, realizar informes o entrevistas a apoderados, todo lo cual les impide tener las planificaciones diarias y mantener el trabajo al día, pese a que continúan con el trabajo en sus casas. Esta multiplicidad de tareas también se da al interior del aula y afecta el tiempo real de aprendizaje, según lo manifestado por los profesores novatos. Por ejemplo, es necesario pasar lista, revisar materiales y tareas, atender situaciones emergentes y dar respuesta a solicitudes externas al aula, todo al mismo tiempo, mientras conducen procesos de enseñanza aprendizaje. Estos resultados llevan a otras dos interrogantes: ¿Cómo podría la institución crear condiciones para apoyar al profesor novato en la primera etapa de vida profesional? ¿Cómo la institución educativa puede apoyar el conocimiento de la escuela, de manera tal que el profesor principiante pueda desarrollarse profesionalmente en ese contexto?

Frente a estos hallazgos parece necesario buscar estrategias innovadoras que contribuyan al desarrollo de competencias complejas como son la toma de decisiones, la reflexión y la colaboración como forma de apoyo para aminorar los problemas de

los profesores jóvenes en sus primeros años de inserción a la vida profesional. En este contexto, es imprescindible que tanto las instituciones formadoras como las instituciones educativas en las que se inician profesionalmente los educadores se hagan cargo del apoyo a los profesores jóvenes a través de procesos de acompañamiento especializado o mentorías, que abarquen tanto el período de práctica como los primeros años de trabajo. De esta manera se contribuiría al desarrollo profesional de los profesores, los instalaría con mejores condiciones para enseñar y evitaría el abandono de la profesión docente en forma prematura. Lo anterior, permite proyectar la necesidad de diseñar, implementar, aplicar y evaluar procesos de mentoría y formación de mentores, tanto en la universidad como en los centros educativos. Esto concuerda con ideas planteadas por la OCDE, ya en el año 2005, al señalar que “las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores” (OCDE, 2005: 13).

A partir de la experiencia recogida, y lo que reporta la literatura sobre los procesos de inducción a profesores de primer año, creo que para enriquecer la propuesta actual sobre mentorías del proyecto de ley que crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, resulta fundamental:

- > Que todo docente principiante pueda acceder a un proceso de inducción en su primer año, como un derecho, más allá de la disciplina que imparte y a la dependencia de su establecimiento escolar.
- > Considerar el contexto y las dinámicas de la escuela para el proceso de inducción, estableciendo como criterio prioritario en la asignación de un docente mentor a un docente principiante, la pertenencia al mismo establecimiento educacional. Contar con un docente mentor familiarizado en la cultura escolar del establecimiento y sus dinámicas, como con el contexto circundante, permitiría potenciar una inserción óptima del profesor novel al centro educacional al cual ingresa.
- > Establecer el tiempo que dispone el docente mentor para acompañar al docente novel, asegurando un tiempo mínimo por encuentro para garantizar un tiempo de base óptimo para lograr procesos de calidad en el espacio de la mentoría.
- > Garantizar ciertos mínimos de calidad en el plan de mentoría, estableciendo estándares de calidad en el proceso.
- > Incorporar dentro del proceso de selección de mentores, además de la experiencia y cualidades de un profesor efectivo, otras competencias que se han acreditado en la experiencia nacional e internacional como relevantes para desempeñar efectivamente el rol de docente mejor.
- > Establecer explícitamente los mínimos de un programa de formación de mentores, que aseguren la calidad de los programas

de formación a impartir por centros de educación superior. En relación a dichos mínimos lo adecuado sería que los programas de formación de mentores establezcan de forma explícita los conocimientos y competencias que se esperan desarrollar en los mentores, avalados por la literatura, y las experiencias como la del CPEIP o la de algunas Universidades.

3. Proyección:

Los datos pueden ser basamento para la toma de decisiones e incluir la mentoría en todos los establecimientos educacionales del país, independiente de la dependencia, ya sea subvencionado, particular subvencionado o particular pagado.

4. Limitaciones:

Una de las principales limitaciones de la presente investigación están referidas a la dificultad de acceder a la información, debido a las restricciones generadas por la pandemia por el Covid 19.

BIBLIOGRAFÍA

- Alen, B. (2009). El acompañamiento de los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 79-87.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “Inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-11.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 89-100.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 3.
- Ávalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Informe proyecto Fondecyt 1020218.
- Boerr Romero Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional Metas Educativas 2021, Profesión docente.
- Boerr, I. (2014). El largo camino de convertirse en profesor. *Docencia*, 54, 52-63.

- Cisternas León, Tatiana, & Lobos Gormaz, Amparo. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Cisternas, T. (2011). *Dificultades experimentadas por profesores principiantes de Educación Básica en sus prácticas de enseñanza y su relación con la Formación Inicial*. Santiago: CIDE / Universidad Alberto Hurtado / CEPPE. Disponible en Internet en www.cide.cl/investigacion/investigacion_desarrollo_detalle_ceppe.php. Recuperado enero 2015
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, Leavers, Lovers, and Dreamers: Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 387-392.
- Contreras, I., Vásquez, N., Rittershaussen, S., Solís, M. C., Núñez, C. (2013). *La conducción de procesos de enseñanza aprendizaje de profesores novatos: ¿a mayores y mejores oportunidades de práctica en la formación inicial, mejores noveles de desempeño?* Informe Proyecto Fondecyt 1100771.
- Cornejo A., Fuentealba J. (2008) Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?
- Davis, B. & Higdon, K. (2008). The Effects of Mentoring/Induction Support on Beginning Teachers' Practices in Early Elementary Classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22 (3), 261-274.

- Díaz, C. y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 9 (2), 301-315.
- Enseña Chile (2015) Mentoría a profesores en etapa inicial: Aporte a la política pública. Documento de trabajo.
- Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional: un estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 101-115.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Feiman-Nemser, S. (2000). From preparation to practice, designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013–1055.
- Fernández, María Beatriz, & Johnson M, Daniel. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext626>
- Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (2), 41-55.
- Fundación Astoreca (2015) Programa de inducción a profesores nuevos. Recuperado el 14 de mayo de 2015 de http://www.educandojuntos.cl/dms/doc_4931.html.

Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., Jacobus, M. (2010). Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study. NCEE 2010- 4027. Washington, DC: U.S. Department Of Education.

Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D., & Burn, J. (2012). Review of state policies on teacher induction. New Teacher Center. Retrieved August, 3, 2012.

González Brito, Adolfo I., & Araneda Garcés, Nelson, & Hernández González, Jorge, & Lorca Tapia, Jorge (2005). INDUCCION PROFESIONAL DOCENTE. Estudios Pedagógicos, XXXI(1),51-62. ISSN:0716-050X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173514128003>.

Haas Prieto (2017) La mentoría, una invitación al desarrollo profesional del docente. Partícipes, roles, énfasis, proyecciones.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. Teaching and teacher education, 25(1), 207-216.

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: Aninternational review. Educational Philosophy and Theory, 38(3), 287-297.

Huberman, M., Gonauer, M. M. & Marti, J. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College.

Huberman, M., Gonauer, M. M. & Marti, J. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College.

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.

Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201–233.

Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004). Teaching Quality. Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter?. NASSP bulletin, 88(638), 28-40.

Kapadia, K., Coca, C., & Easton, J. Q. (2007). Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago Public Schools. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. Recuperado de http://ccsr.uchicago.edu/publications/keeping_new_teachers_012407pdf

León Gómez, Poveda Vásquez, Vargas Díaz (2019). La investigación sobre la formación inicial del profesor de Matemática en el marco de la XV CIAEM1

Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente, 2016.

Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25.
- Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia. El profesorado principiante: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 7-57.
- Marcelo, C., 2008. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Sevilla: PREAL.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2015) Proyecto de Ley de Carrera Docente. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Moir, E. (2010). Defining, measuring, and articulating the impact of effective teacher induction. *Reflections: New Teacher Center*, 12(1), 1-3.
- Moir, E., Barlin, D., Gless, J & Miles, J. (2009). *New Teacher Mentoring*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- New Teacher Center (2011) High Quality Mentoring & Induction Practices. Recuperado el 14 de mayo de 2015 en <http://education.ky.gov/teachers/tq/Documents/HighQualitymentoringandInductionPractices-NTC.pdf>

New Teacher Center Practice Brief (2012) Supervision to build mentor expertise. Recuperado el 14 de mayo de 2015 en <http://www.newteachercenter.org/sites/default/files/ntc/main/pdfs/BRF-SupervisionBuildMentorExpertise.pdf>

OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE

Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M., & Ayala, P. (2011). Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente.

Rockoff, J. E. (2008). Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City. Working Paper 13868, Cambridge, MA: NBER. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w13868> .

Rodríguez, E. (2007). Las instituciones también cuentan. Los profesores principiantes en educación media frente a los desafíos del desarrollo profesional. *Docencia*, 33, 64-73.

Rodríguez-Sosa, Jorge, Zeballos-Manzur, Molvina, Rodríguez Sabiote, Clemente, Borja Villanueva, César Andrés, Bernuy Torres, Luis Alexis, & Elías-Mesías, Nuri. (2019). Sistematización de una experiencia de capacitación de docentes en servicio mediante el empleo de la investigación-acción. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 107-145. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.275>

- Ruffinelli Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?
Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación. (2014)
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39, pp. 117-154.
- Sanders, W., y Rivers, J., (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. University of Tennessee.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Soto-Hernández, V., & Díaz, C. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), 191 - 216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>.
- St. Vincent, L. y Gervais, C. (2010). ¿Está preparado el profesor novicio a enfrentar un problema ético en la escuela? Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. <http://www.crifpe.ca/conferences/view/77>. Recuperado enero de 2015.

- Stanulis, R. N., & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122.
- Thompson, J. (2007). *The first year teacher's survival guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TNTP (2013) Leap year. Assessing and supporting effective first-year teacher. Disponible en:
http://tntp.org/assets/documents/TNTP_LeapYear_2013. Pdf
- Valenzuela, J.P.(2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro 1v.oct.2013.
- Vargas, V. (2018). Tesis de doctorado “Estudio de experiencias de mentorías en establecimientos educacionales municipales de regiones de Chile”. U. de Tacna. Perú.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. Press.
- Villar, A., & Strong, M. (2007). Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and five-year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers. *ERS Spectrum*, 25(3), 1-17.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: International Institute for Educational Planning.

Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In R. McBride (Ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). London: Falmer.