

Profesión docente

Acompañar los primeros pasos de los docentes

Ingrid Boerr Romero

Editora

**Metas
Educativas**
2021

La construcción de
una política de inserción
al ejercicio profesional

Santillana



Profesión docente

Acompañar los primeros pasos de los docentes

Ingrid Boerr Romero

Editora

**Metas
Educativas**
2021

La construcción de
una política de inserción
al ejercicio profesional

Santillana

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



UNIVERSIDAD
CATOLICA DE
TEMUCO



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO



MINISTERIO
DE ASUNTOS
EDUCATIVOS
Y DE COOPERACIÓN



Agencia
Nacional
de
Evaluación
Educativa

Responsable General

Veronica Perez Ruiz

Coordinación y Edición

Ingrid Boerr Romero

Publicado por Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación,
Ciencia y Cultura – IDIE Chile Formación Docente

Diseño y Diagramación

Lolamundo

Estudio de diseño

Impresión

SDL Impresores

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente. Los autores y autoras son responsables por la selección y presentación de los hechos y contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las de la OEI y no comprometen a la organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la OEI, ninguna toma de decisión respecto al estatuto jurídico de los países, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

IMPRESO EN CHILE

ISBN

978-956-8624-02-6

INDICE

Prólogo, Veronica Perez Ruiz	7
Presentación, Ingrid Boerr	9
 Primera Parte	
Política de Apoyo a la Inserción de Profesores Principiantes Carlos Eugenio Beca y Ana María Cerda	13
 Segunda Parte	
Formación de Mentores para la Inducción del profesorado principiante Gloria Inostroza de Celis	29
 Formar Mentores en Chile: La experiencia piloto de la Universidad Católica de Temuco Mónica Kaechele y Rodrigo del Valle	47
 Características Personales y Profesionales del Mentor en la configuración de un acompañamiento eficiente Ricardo García, Damaris Morales y Mónica Kaechele	61
 Tercera Parte	
Formación de Mentores en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Una experiencia de formación continua para fortalecer la carrera docente y el comienzo del ejercicio profesional Berta Espinoza, Cristina Julio, Carolina López, Evelyn Mujica y Carola Rojas	73
 Sistematización del Programa Piloto de Mentoría OEI en Chile Carmen Gloria Nuñez y Verónica López	105
 Los autores	119

PRÓLOGO

Los Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) son componentes institucionales de la OEI que tienen como objetivo colaborar con los países y sus administraciones educativas públicas en la mejora de la educación, en condiciones de calidad y equidad, favoreciendo estrategias didácticas innovadoras, la elaboración de materiales y el apoyo a la implementación de programas y proyectos educativos.

La actividad de determinados IDIE está especializada en un área y tiene un alcance subregional o regional, como ocurre con el que tiene su sede en la Oficina de la OEI en Santiago, dedicado de manera específica a la formación del profesorado, para lo cual, además de la colaboración de la Secretaría General de la OEI y de otras entidades públicas y privadas, cuenta con el decidido apoyo del Ministerio de Educación chileno.

Aun habiendo sido creado este IDIE muy recientemente, en octubre de 2009, esta publicación constituye la materialización de un primer esfuerzo realizado por él y pone de manifiesto su interés, desempeño y actividad llevada a cabo en tan corto plazo.

Como hemos expuesto, el objetivo del IDIE radicado en nuestro país es la “Formación y el fortalecimiento de la profesión docente”. A través del trabajo que realizamos pretendemos incidir en el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la formación inicial y continua del profesorado chileno y apoyar las políticas públicas a favor de la calidad de la formación docente.

Con esta publicación, el IDIE Chile pone de manifiesto su compromiso de apoyar en el desarrollo y fortalecimiento de la profesión docente, a través de procesos de innovación y con el desarrollo de nuevos modelos, estrategias y prácticas para un mejoramiento integral de la actividad del profesorado; todo ello en cumplimiento de lo previsto en la propuesta “Metas Educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, aprobada por la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, cuya completa implementación y éxito se propone lograr la OEI en el año 2021.

El IDIE de Chile orientará su trabajo, tanto en nuestro país como en otros, para dar cumplimiento a la meta general novena: “Fortalecer la profesión docente”, y dentro de ella, la meta específica 23, esto es “Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera docente”. Ambas representan objetivos estratégicos para luchar contra el abandono y el fracaso escolar y, en resumen, para asegurar unos sistemas educativos con mejores niveles de calidad e inclusión.

Además de otros trabajos y experiencias que llevará a cabo el IDIE, esta publicación da comienzo a una serie de textos relativos a la formación docente que esperamos sea de utilidad para el profesorado, quedando abierta a su participación, sugerencias y críticas, para contribuir de esa manera a contar con una línea de trabajo plural, rigurosa y participativa.

VERONICA PEREZ RUIZ

DIRECTORA

OFICINA NACIONAL DE LA OEI EN CHILE

PRESENTACIÓN

La OEI ha venido acompañando, desde hace ya varios años, una iniciativa del Ministerio de Educación de Chile muy significativa para el profesorado: el diseño e implementación de una estrategia para la mejora de la inserción profesional de los profesores y profesoras noveles que se inician en su carrera docente.

Existe mucha literatura científica, investigación y experiencias sobre este tema y todas estas aportaciones coinciden en lo determinante que es, para el futuro profesional de los docentes, la manera en que viven el proceso de inserción en su nuevo entorno laboral; es decir, en su actividad educativa.

A los profesores, durante toda nuestra vida profesional, siempre nos acompaña el vivo recuerdo de aquellos primeros días vividos como docentes, en aquella escuela o liceo donde comenzamos a trabajar, de los colegas que nos recibieron, de los niños o jóvenes que fueron nuestros primeros alumnos y alumnas, del director o la directora, asimismo recordamos los lugares y los espacios como el patio, las salas de clase y los rituales establecidos en esa comunidad. Y, de alguna manera, podemos intuir cuánto ha influido en nuestro futuro actuar profesional lo que entonces nos ocurrió y cómo lo vivimos.

La OEI, 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 para apoyar el desarrollo de las experiencias de formación de mentores y prácticas de mentoría con docentes principiantes. Actividad que ha tenido un desarrollo sistemático durante estos años y que no ha sido ajena a la creación y puesta en marcha de un Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI, especializado en formación del profesorado.

En este libro, producto de esa experiencia, se relata el proceso de construcción de la política, las experiencias, el conocimiento acumulado, las vivencias, el proceso de los mentores y de los noveles, la construcción y posicionamiento de sus figuras, la definición de sus roles.

En el primer capítulo se describe el proceso de construcción de la política de inserción profesional de los docentes, desde el Ministerio de Educación, a partir del año 2005. Las instancias de discusión y acuerdos que permitieron avanzar en la instalación de las mentorías en Chile.

En el segundo capítulo, se presenta la experiencia de la Universidad Católica de Temuco, el proceso de construcción del primer diseño de formación de mentores y los estudios realizados para observar la experiencia.

El tercer capítulo, recoge el proceso realizado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde se llevó a cabo una propuesta sustentada en los postulados de Paulo Freire. Aquí hablan las mentoras y las noveles, desde sus propias vivencias y aprendizajes.

Se incluye también un estudio realizado por investigadoras de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, por encargo de la OEI, para sistematizar los pilotajes realizados por ambas universidades.

Como consecuencia del trabajo llevado a cabo, tenemos la convicción de que el proceso de acompañamiento realizado por mentores formados por las universidades para desempeñar este rol, es de alto valor e impacto en el desarrollo de la identidad profesional; tanto de los docentes mentores, como de los principiantes y que, además, esto contribuye fuertemente a la conformación de comunidades profesionales que aprenden en conjunto.

Hemos querido recopilar en este libro la experiencia de la primera fase, en la que se sentaron las bases para lo que hoy se realiza, así, en el año 2009 se impartieron diplomados para la formación de mentores en cinco universidades del país.

Agradecemos la colaboración de los autores, de los mentores y docentes que nos entregaron sus relatos, que ponemos a disposición del Ministerio de Educación, a la comunidad académica, a docentes y estudiantes de pedagogía, sostenedores y directivos de establecimientos educacionales, esperando contribuir a la instalación de una política educativa en esta materia que contribuya al mejoramiento de la educación en Chile.

INGRID BOERR ROMERO

COORDINADORA IDIE

EDITORIA



PRIMERA PARTE

POLÍTICA DE APOYO A LA INSERCIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES

CARLOS EUGENIO BECA – ANA MARÍA CERDA

ANTECEDENTES

El presente artículo tiene por finalidad presentar los elementos esenciales de la política de apoyo a los profesores principiantes que el Ministerio de Educación de Chile ha venido impulsando en los últimos años.

En nuestro país no existe una tradición de apoyo sistemático a los docentes que inician su ejercicio profesional. Más aún, tampoco hay conciencia clara de la necesidad de tener una política sobre la materia.

Como ocurre en la mayoría de las profesiones, los docentes obtienen su primer puesto de trabajo y buscan la manera de adaptarse para evidenciar un desempeño que sea valorado por sus superiores jerárquicos. Sin embargo, la inserción no resulta fácil y se complica de manera especial en la profesión docente por el carácter aislado del trabajo, típicamente consistente en un profesor o profesora responsable absoluto de un grupo curso.

Ocasionalmente, algunos profesores reciben, durante el primer año, la orientación de su director o de un jefe técnico pedagógico y, en algunos casos, de algunos profesores o profesoras de mayor antigüedad que, voluntariamente, deciden hacerlo, probablemente motivados por el recuerdo de la carencia de apoyo que ellos mismos sintieron cuando se iniciaron en la profesión. Quienes han tenido esta oportunidad constituyen una minoría afortunada, pues la gran mayoría ha debido resolver en solitario los complejos dilemas del trabajo docente, a lo más consultando sus dudas con algunos colegas, cuando han encontrado cierta acogida para hacerlo.

Esta soledad del docente principiante constituye un problema delicado que puede dar origen a varias salidas negativas para la calidad de la educación. Por un lado, originar la deserción de buenos maestros y maestras jóvenes que se sienten desalentados para continuar con una tarea que les presenta nudos aparentemente insalvables para lograr sus propósitos profesionales. Otra situación puede ser la de profesores que encuentran un camino y desarrollan ciertas prácticas que estiman adecuadas pero que pueden no ser suficientemente efectivas para el aprendizaje de los estudiantes. Una tercera salida se caracteriza por la búsqueda de la adaptación y la aceptación por el grupo de docentes y directivos de la escuela por la vía de incorporar las prácticas imperantes, independientemente de las propias creencias del profesor joven e inclusive, de los resultados que dichas prácticas produzcan.

Estos fenómenos de la inserción de los profesores y profesoras han sido estudiados por diferentes autores. Es precisamente a partir de la revisión de literatura especializada y del conocimiento de experiencias de otros países como surge, en el Ministerio de Educación, la idea de generar una política específica de apoyo para la inserción profesional. El ministro de la época, Sergio Bitar, acoge con entusiasmo la propuesta y decide crear, en el año 2005, una comisión a la que encomienda la tarea de elaborar una propuesta de política de inducción o apoyo a la inserción de los profesores principiantes.

Se invitó a integrar esta comisión a especialistas del mundo académico y docente, junto a profesionales del propio Ministerio de Educación, todos ellos relacionados con la formación de profesores.¹

La comisión trabajó durante tres meses concluyendo con la entrega de un documento final al Ministro Bitar (octubre de 2005) el que contiene “una revisión de la experiencia nacional e internacional, las condiciones actuales que favorecerían el establecimiento de un sistema de inducción en nuestro país, una descripción de las acciones y unidades involucradas, el funcionamiento y la forma y los plazos de implementación”. En suma, la comisión formula un conjunto de propuestas para llevar adelante una política.

CONTENIDOS DE LA PROPUESTA DE LA COMISIÓN

En su Informe Final, la Comisión de Inducción comienza señalando que “en Chile no ha habido un reconocimiento oficial de la complejidad de este periodo y se opera sobre el supuesto que los profesores que egresan de instituciones formadoras han aprendido todo lo necesario para desempeñarse bien, y que si en la práctica no lo hacen es porque no han sido adecuadamente preparados”.

Entre los fundamentos de su propuesta, basándose en diversos estudios, sostiene que “las condiciones en que comienza a enseñar tienen una fuerte influencia en el nivel de efectividad que un profesor logra alcanzar y sostener a través de los años, en las actitudes que dirigen su comportamiento docente incluso después de una carrera de cuarenta años y también sobre su decisión de seguir o no seguir en la docencia (Bush en Feiman-Nemser et al., 1999)”.

La Comisión realizó una revisión de las experiencias de inducción a profesores principiantes en diferentes países del mundo. Destaca ciertas condiciones en que se desarrollan los sistemas de inducción en los países que cuentan con ellos: políticas relativamente coherentes que cubren tanto a la formación inicial como a la formación en servicio; consideración de la inducción como primera etapa de la formación en servicio; mecanismos de aseguramiento de la calidad para la formación inicial docente; existencia de instituciones responsables directamente de asuntos de formación docente, inicial y continua y de habilitación para la docencia; y, la tendencia a concebir la formación docente como una sucesión de etapas.

La comisión entiende que una política de apoyo a la inserción o inducción a la profesión docente debe insertarse, necesariamente, en una política global de desarrollo profesional docente. En ese sentido, aprecia favorablemente ciertas condiciones generadas por las políticas en torno a profe-

¹ La Comisión fue integrada por Carlos Eugenio Beca, director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, quien ejerció la presidencia; Beatrice Ávalos (Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación); José Cornejo (Universidad Católica de Chile); Rosita Devés (Universidad de Chile); Juan Eduardo García Huidobro (Universidad Alberto Hurtado); María Cecilia Núñez (Universidad de Concepción); Guillermo Scherping (ex dirigente del Colegio de Profesores y dirigente de la CUT); Diana Veneros (Universidad Diego Portales y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación); Pilar Aylwin, CPEIP, quien desempeñó la Secretaría Técnica.

sores aplicadas en Chile a esa fecha y profundizadas en los años siguientes.² Se trata de políticas en materia de formación inicial docente, acreditación de carreras de pedagogía, estándares y evaluación del desempeño profesional y formación continua.

Además, propone crear un sistema de apoyo a la inserción y define que el “propósito general del sistema es apoyar a los profesores principiantes durante su primera inserción docente, mediante acciones específicas dentro y fuera de la escuela que contribuyan a fortalecer sus competencias profesionales, a fin de aumentar las posibilidades de que permanezcan en la docencia y contribuir a la calidad de su desempeño”.

Para la formulación de su propuesta la comisión analizó diversos dilemas u opciones, las que en distintos países, con experiencia en la materia, han tenido también distintas soluciones. La comisión se pronunció sobre estos dilemas.

Un primer dilema dice relación con el énfasis que se coloca en el carácter formativo o evaluativo del periodo de inserción. En algunos países predomina la primera dimensión y en otros, en cambio, la inducción representa una etapa obligatoria de cuya aprobación depende el ingreso definitivo a la actividad docente. En su informe, la comisión señala que “si bien reconoció la importancia de evaluar el proceso de inducción y proporcionar apoyo adicional en caso de no cumplirse con lo requerido, no se pronunció unánimemente respecto a cuáles podrían ser las consecuencias de la aprobación o reprobación del proceso de inducción”. La comisión discutió este tema a la luz de la existencia en Chile de un sistema de evaluación docente y, en definitiva, resolvió plantear dos alternativas: la primera, consistente en vincular la inducción a la creación de un Registro Nacional de Profesores al que se incorporen quienes hayan aprobado un proceso de inducción, y la segunda alternativa, vincula el proceso de inducción al sistema de evaluación docente vigente para el sector municipal, que implica que el profesor es evaluado durante su segundo año de ejercicio profesional siendo, por lo tanto, innecesaria una evaluación específica del proceso de inducción.

Un segundo dilema dice relación con la duración del periodo de apoyo a la inserción el que, según experiencias de otros países, varía entre uno y tres años. Más aún, la comisión analizó literatura internacional que constata que es el periodo de los primeros cinco años el que resulta determinante para afianzar una identidad y autonomía profesional y alcanzar un nivel de competencia esperado. Sin embargo, se coincide también en que es poco viable prolongar el periodo de inducción por un periodo tan extendido. Para el caso chileno, por diversas razones de índole económica y de disponibilidad de mentores, se optó por un periodo de un año, aun admitiendo que pueda no ser lo óptimo. Además, se considera que dicha duración es consistente con la normativa de evaluación docente a contar del segundo año de ejercicio.

El tercer aspecto abordado se refiere a quiénes deben asumir las tareas de apoyo a los profesores y profesoras principiantes. Al respecto, existen también diferentes opciones; en algunos casos se les asignan a los directores o equipos técnicos de las escuelas, en otros a profesores experimentados de la misma escuela donde trabaja el principiante, en otros a mentores especializados externos y en otros casos a las instituciones formadoras de maestros.³

2 En el año 2003 se estableció un sistema nacional de evaluación del desempeño profesional docente en virtud de un acuerdo tripartito entre el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades.

3 Es el caso de Argentina, donde el apoyo es brindado por las instituciones formadoras de maestros que realizan un seguimiento de sus egresados.

Considerando la realidad chilena, la comisión analizó la dificultad de asignar esta tarea a los directores o jefaturas técnicas de las escuelas, porque nuestro sistema educativo presenta dificultades en cuanto a las capacidades de los equipos directivos, quienes enfrentan desafíos que les impedirían asumir tareas de esta naturaleza. Pero existe, además, una razón de fondo, en tanto la relación de apoyo, al ser asumida por el director, tiende a confundirse con una relación de autoridad que limita el grado de confianza que requiere el nuevo docente para plantear sus dificultades.

En cuanto a la participación de las instituciones formadoras, la comisión estimó que, si bien es importante que se involucren en el seguimiento de sus egresados, al menos en el caso chileno, atendida la gran variedad de instituciones y de enfoques educativos que las caracterizan, no resulta recomendable hacer caer esta responsabilidad en ellas.

Dadas las consideraciones anteriores, se estimó conveniente optar por la estrategia de formar profesores especializados en mentorías, entendiendo que se trata de una función de gran complejidad y especificidad que requiere de quienes la asuman, además de una experiencia destacada como docentes de aula, el dominio de competencias específicas para poder comprender las necesidades de un docente novel y ser capaz de prestarle un apoyo efectivo para el logro de su identidad profesional. Se considera, además, la existencia en nuestro país de un sistema de acreditación de excelencia pedagógica y de la Red de Maestros de Maestros, lo que permite contar con un conjunto de docentes experimentados que han demostrado su capacidad para el trabajo en aula y una disposición para apoyar a sus pares.

La comisión especificó en su propuesta los requisitos para asumir las mentorías y las funciones a cumplir, destacando la planificación conjunta de clases, la observación y análisis recíproco de clases, la retroalimentación y reflexión, el uso de portafolios y de cuadernos de registro.

Un cuarto dilema dice relación con el lugar en el que debían desarrollarse las mentorías, optándose preferentemente por que éstas se verifiquen en la propia escuela donde el principiante se desempeña en vez de hacerlo en recintos académicos o administrativos. El escenario ideal sería la asignación de un mentor o mentora de la propia escuela pero, atendida la dificultad de contar con un número suficiente de mentores, se admite la posibilidad de que provengan de alguna otra escuela del mismo territorio. No obstante, en forma complementaria, se recomienda organizar encuentros formativos a nivel comunal o provincial en los que se intercambien experiencias de profesores principiantes y se reflexione sobre ellas, junto a los mentores.

Un quinto tema analizado por la Comisión se refiere a la cobertura y focalización de un programa de apoyo concluyéndose en que se debería priorizar el apoyo a profesores principiantes del sector municipal pero incluyendo, también, al sector particular subvencionado. Esto es especialmente importante, considerando que es en este último sector donde, por lo general, comienzan a trabajar los profesores en Chile.

Adicionalmente, la comisión incluyó en su informe propuestas acerca de la organización del sistema, recomendando la creación de una instancia consultiva con representación de organismos relevantes y de especialistas y de un órgano ejecutivo, radicado en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. Se propone, por tanto, crear una nueva comisión que acompañe el proceso de diseño e implementación de una estrategia.

Propuso, además, ciertas condiciones básicas para el buen funcionamiento del sistema, tales como el establecimiento de un programa curricular de formación de mentores y la asignación de tiempo para las actividades de apoyo, tanto para los mentores como para los docentes principiantes.

Finalmente, la comisión formuló dos importantes recomendaciones para avanzar hacia la implementación del sistema de inducción: realizar un seminario internacional con el propósito de sensibilizar a los distintos actores que debieran involucrarse en la nueva iniciativa y llevar a cabo una experiencia piloto de formación de mentores y de prácticas de inducción.

PRIMEROS AVANCES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE APOYO A LA INSERCIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES

En el año 2005, el Programa “Inglés Abrepuestas”, iniciativa ministerial destinada a fomentar el aprendizaje de dicha lengua extranjera en el sistema escolar, contrató la asesoría del experto Andrew Sheehan, quien realizó una propuesta para la formación de mentores de profesores de inglés y además formó de manera experimental a alrededor de cincuenta docentes del país como futuros mentores. En los años 2006 y 2007 contrató a la Universidad Alberto Hurtado para realizar un programa de formación de formadores de mentores.

Por otra parte, a partir del año 2006, el Ministerio de Educación, a través del CPEIP, avanzó en la política de apoyo a la inserción de los profesores principiantes conformando, primeramente, una nueva comisión que le asesorara en la implementación de un sistema, la que contó con la participación de académicos y representantes de los ámbitos municipal y del gremio docente.

El primer paso importante hacia la implementación de la estrategia fue la invitación a varias instituciones para formular propuestas en relación a un programa piloto de formación de mentores, sobre la base de términos de referencia consistentes con la propuesta inicial. El resultado de esta convocatoria fue la adjudicación del proyecto a la Universidad Católica de Temuco, bajo la responsabilidad de un equipo dirigido por la académica Dra. Gloria Inostroza. Dicho proyecto piloto fue ejecutado durante los años 2006 y 2007. Durante el desarrollo de esa experiencia y en seminarios posteriores se contó con el valioso aporte del profesor de la Universidad de Sevilla, Carlos Marcelo García, reconocido experto en el tema.

Paralelamente, se dio inicio a una línea de seminarios nacionales con invitación a expositores extranjeros expertos con el propósito de comenzar a socializar el tema con actores educativos relevantes.

Por otra parte, el CPEIP, asesorado por esta nueva Comisión, que trabajó durante los años 2006 y 2007, fue avanzando en decisiones importantes para la implementación de la política. En este sentido, ratificó la mayor parte de las propuestas de la comisión inicial del año 2005, es decir, el desarrollo del proceso de apoyo a la inserción a través de mentores especialmente formados por universidades; la opción por que trabajen, preferentemente, en las mismas escuelas de los docentes principiantes o en escuelas cercanas; que estos mentores sean seleccionados entre docentes de aula de excelencia; y, que desarrollen su trabajo durante el periodo de un año escolar. Respecto de las consecuencias de la inducción, se resolvió que, existiendo en Chile un sistema de

evaluación del desempeño docente que obliga al profesorado del sector municipal a evaluarse a partir del segundo año de ejercicio profesional, no parece conveniente agregar una instancia anterior de evaluación. En consecuencia, la comisión estimó preferible diseñar un modelo de inducción de carácter esencialmente formativo que permita a los docentes noveles contar con el apoyo necesario durante el periodo inicial.

Otro tema a dirimir se refiere a los contenidos del apoyo, levantándose la cuestión de si debe abarcar solamente aspectos pedagógicos de la práctica docente o también el dominio de los contenidos disciplinares. Al respecto, se coincidió en privilegiar el apoyo en relación con las prácticas pedagógicas pero, especialmente para el caso de la enseñanza media, se entiende que la conversación entre mentor y principiante no puede eludir los temas de contenidos.

En atención a lo anterior, se optó por centrar el trabajo de inducción, en una primera etapa, en docentes de educación básica y parvularia, dejando a la educación media para una fase posterior dada la complejidad que implica articular el trabajo de mentores y principiantes de distintas áreas disciplinarias.

Asimismo, surge el dilema de centrar el apoyo en torno a la inserción a una determinada unidad escolar o a la profesión en general, es decir, a un conjunto de prácticas independientes del contexto escolar donde se inserta el nuevo profesional de la educación. Se estima que, si bien la situación particular de la escuela debe necesariamente ser parte de la interacción del proceso de apoyo, es importante asumir de modo preferente los aspectos de la práctica docente en sí misma, considerando que, probablemente, el docente trabajará en distintos ambientes escolares.

Durante el año 2007, junto al avance y al seguimiento del primer programa piloto de formación de mentores, se resolvió convocar a la realización de dos nuevas experiencias de formación de mentores que incorporaran lo aprendido en el primer piloto y que permitieran integrar, además de docentes de educación básica, a educadoras de párvulos. Dichos nuevos cursos de formación fueron adjudicados a la misma Universidad Católica de Temuco y a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

NUEVO IMPULSO A LA POLÍTICA DE APOYO A LA INSERCIÓN DE DOCENTES PRINCIPIANTES

Una nueva etapa y un signo de consolidación de la política en referencia se produjo cuando la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, en el Mensaje Presidencial ante el Congreso Nacional del 21 de mayo de 2008, anunció que “vamos a crear las bases de una nueva carrera profesional docente en conjunto con los profesores de Chile. En esta senda vamos a impulsar los planes de inducción en el marco de la Red Maestros de Maestros”.

Es así como, en el año 2008, el CPEIP asigna al equipo del Programa Red Maestros de Maestros, la responsabilidad de seguir adelante con el diseño y la implementación del programa de apoyo a la inserción de profesores principiantes y la formación de mentores.

La Red Maestros de Maestros (RMM) fue creada en el año 2002, vinculada a la asignación de excelencia pedagógica, con el propósito de fortalecer la profesión docente a través de acciones que apoyen el desarrollo profesional entre pares. Está conformada por docentes de excelencia acredi-

tados, que cumplen al menos 20 horas de aula semanales, manifiestan interés y vocación para trabajar con otros profesores y profesoras y postulan voluntariamente a ser parte de la Red. Sus integrantes apoyan a sus pares, a través de ejecución de proyectos relativos al desempeño y desarrollo profesional en el aula.

Las características de la Red de Maestros de Maestros y el perfil de sus miembros la convierten en el espacio institucional privilegiado para desarrollar esta nueva política de apoyo a la inserción profesional. En efecto, los docentes que la conforman cumplen con los requisitos básicos para ser mentores y, si así lo desean, pueden ser formados como tales y luego, una vez certificados, pueden postular a Proyectos de Participación Activa que implican financiamiento por las horas de trabajo con los principiantes y un seguimiento y apoyo durante el acompañamiento.⁴

No obstante, ante la dificultad de disponer transitoriamente del número suficiente y con la distribución requerida de docentes de la Red, se resolvió ampliar la convocatoria para la formación de mentores a docentes de excelencia.⁵

La posibilidad que los docentes formados como mentores, acompañen en su inserción a los profesores y profesoras principiantes facilita que éstos tengan oportunidad de poner en acción los aprendizajes teóricos y prácticos de la etapa de formación, adaptándolos al contexto real de los alumnos y de la escuela o liceo donde empiezan a ejercer; les facilita ensayar soluciones con retroalimentación; les permite intercambiar percepciones con otros docentes principiantes en situaciones similares; y les ayuda a integrarse al trabajo con los pares de su establecimiento con mayor seguridad. Cuando un profesor principiante es acompañado, y va adquiriendo más seguridad profesional en el trabajo, puede aportar con los conocimientos teóricos que aprendió en la universidad, que son conocimientos actualizados y así interactuar en forma más horizontal con sus pares.

Asimismo, el acompañamiento por docentes de excelencia permite a los principiantes una mejor comprensión de los procesos pedagógicos, de las reglas no escritas, del saber hacer del profesor y, además, tiene la posibilidad de analizar sus prácticas pedagógicas, comprenderlas y reorientarlas, si fuera necesario. En estos procesos de acompañamiento, a cargo de profesores de una red prestigiada, el principiante puede ir construyendo su identidad profesional en diálogo con otros y, de este modo, valorando la acción colaborativa como una vía para superar el trabajo aislado propio de la cultura docente.

En la implementación de esta política de apoyo a profesores y profesoras principiantes la incorporación de recursos en la Ley de Presupuesto 2009, constituyó un nuevo paso de gran relevancia, en consonancia con el referido anuncio presidencial. Los recursos contemplados consideran tres líneas de trabajo: la formación de mentores a través de diplomados impartidos por universidades; el apoyo a los profesores principiantes a través del financiamiento de horas de trabajo para los mentores; y, acciones de difusión orientadas a la instalación en el sistema escolar para que se conozca, valore e implemente el acompañamiento a los principiantes como la primera etapa de la formación continua de los docentes, factor gravitante para el mejoramiento de la

4 Un mentor puede acompañar a un máximo de tres docentes principiantes anualmente y se le financia un máximo de 160 horas pedagógicas anuales de trabajo.

5 Es decir docentes que mantengan vigente su acreditación para percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica o sean beneficiarios de la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI) y que hayan obtenido en dicha prueba un nivel de logro equivalente a destacado o a competente o hayan obtenido resultado de destacado en la Evaluación de Desempeño Profesional Docente.

calidad de la educación. Es así como comienza a consolidarse el sistema de apoyo a los educadores principiantes.

PROCESOS DE DIFUSIÓN E INSTALACIÓN DEL APOYO A PROFESORES PRINCIPIANTES

Las políticas públicas requieren de la construcción conjunta de actores e instituciones para asegurar las condiciones necesarias de su puesta en marcha y desarrollo exitoso. En este marco, el apoyo a profesores principiantes, concebida como la primera etapa del desarrollo profesional docente, requiere, además del mentor, de una comunidad educativa que comprenda su función y facilite espacios y tiempos para llevar a cabo su labor.

Por lo tanto, para instalar la mentoría, es imperioso generar una articulación entre el Ministerio de Educación, las escuelas o liceos y las universidades, en la que cada actor institucional tiene un rol que desempeñar. El Ministerio de Educación es el llamado a impulsar dicha articulación, asegurando las condiciones para la sensibilización de la comunidad educativa, gestionando recursos y vinculándose tanto con las universidades como con los centros educativos. A la escuela, en especial, a los sostenedores, directores, jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) y equipos de gestión, les cabe acoger al principiante, proporcionarle información básica sobre el establecimiento y su dinámica organizacional e incorporarle a la comunidad educativa, en espacios formales e informales; es en el espacio escolar donde se brindan las condiciones para que el o los principiantes puedan interactuar y trabajar con el mentor. En cuanto a la universidad, ella constituye el espacio de reflexión y generación de conocimientos que permite tanto formar a los mentores como validar el programa a través del seguimiento e implementación de líneas de investigación.

Reconociendo la importancia de los actores institucionales involucrados en la instalación de esta política, se han realizado diversas acciones de difusión, información, reflexión, articulación y capacitación, con cada uno de ellos en particular y en forma conjunta, en la perspectiva de enriquecer el contenido de las acciones e intensificar su alcance.

A través de estas actividades realizadas, se han levantado ciertas líneas argumentativas centradas en los siguientes aportes que puede brindar una política de esta naturaleza (Red Maestros de Maestros, 2009):

1. La fortaleza que significa para una comunidad escolar disponer de un profesional experto, reconocido por su excelencia, que apoya la inserción del principiante en ámbitos propios del quehacer profesional, personal y social. Este profesional, con formación de mentor, tiene las competencias para escuchar, acompañar y reflexionar sobre las necesidades del principiante en relación a la práctica docente. Tratándose de un buen profesor de aula, dispone de saberes que le permiten realizar preguntas que facilitan pensar y reestructurar el hacer, proponer orientaciones para la acción y establecer un diálogo constructivo para que el principiante desarrolle un trabajo pedagógico que le permita lograr aprendizajes de más calidad con sus alumnos y alumnas.
2. La valiosa oportunidad de que los profesores principiantes adquieran los saberes del oficio en forma más rápida, acortando la curva del aprendizaje profesional ya que tienen la posibilidad de dialogar y reflexionar con un docente experimentado sin responsabilidad directiva. Esto facilita

un diálogo más franco, con mayores niveles de confianza, lo que permite al profesor principiante evidenciar sus debilidades, explorar sus inquietudes, presentar sus dudas y, por tanto, aprender lo que necesita. Por otra parte, el principiante, al estar en contacto periódico y acompañado por un mentor, tiene mayores oportunidades para construir vínculos y relaciones con el mundo de la profesión e insertarse en redes profesionales y sociales. Además, el tener la posibilidad de reflexionar sobre su práctica desde el inicio de su trabajo, favorece la formación de un profesional con competencias para analizar, interrogar y observar lo que hace y deja de hacer, favoreciendo la capacidad de aprender en forma permanente a través de la reflexión sobre su propia práctica.

3. La posibilidad de que la institución escolar cuente con recursos humanos actualizados, reduciendo el costo de la formación, dado que los principiantes aprenden en el propio puesto de trabajo, mientras que el mentor es financiado por el Ministerio de Educación. El hecho de que un principiante se incorpore a la institución escolar acompañado por otro docente, ayuda a romper el aislamiento del trabajo docente en el aula y permite avanzar hacia la construcción de una identidad profesional de carácter reflexiva, colaborativa y orientada a la interacción, al intercambio de ideas y al trabajo entre pares. “Es sabido que muchos docentes que empiezan a trabajar en el sistema educacional, en aras de una adaptación al medio, se inhiben de hacer sus aportes innovadores, lo que perjudica la necesaria renovación y afianza la reproducción de prácticas tradicionales. El riesgo de perder la potencialidad renovadora es tanto más grave en estos tiempos en que los cambios científicos y tecnológicos son vertiginosos y, por lo tanto, niños y adolescentes de hoy pierden oportunidades de una enseñanza renovada más cercana a su realidad e intereses” (Red Maestros de Maestros 2009, p. 4).
4. El beneficio que representa para el sistema educativo disponer de recursos humanos en permanente actualización: los profesores y profesoras principiantes tienen un espacio de actualización en el saber hacer a través del acompañamiento de un par experto que facilita una inserción en la que disminuyen las incertidumbres e inseguridades; en tanto el mentor, al tener confianza en sus conocimientos y saberes, está en condiciones de escuchar y aprender del conocimiento actualizado que trae el principiante. Además, la experiencia del trabajo conjunto y la posibilidad de observarse mutuamente haciendo clases y reflexionando sobre ese hacer permitirán que los docentes que se incorporan al sistema educacional, valoren el trabajo entre profesionales y la reflexión sobre las prácticas, contribuyendo a una transformación de la cultura escolar. Es una manera de avanzar en la construcción de una identidad profesional docente reflexiva.

Un elemento importante de relevar en este proceso de instalación de la política, ha sido la realización periódica de seminarios nacionales e internacionales con participación de académicos universitarios, profesores y profesoras principiantes y mentores, sostenedores, directores y directivos docentes, organizados por el CPEIP. Especialmente significativo ha sido el aporte de expertos internacionales, entre los que cabe destacar a la profesora Lily Orland Barak, especialista en formación de mentores, de la Universidad de Haifa, Israel, quien, desde el año 2005, ha venido prestando valiosas contribuciones teóricas y prácticas.

Otro aspecto a destacar es el trabajo conjunto permanente entre el CPEIP y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), institución que, además de colaborar en la organización de diversos seminarios, desarrolló, en el año 2008, una experiencia práctica de apoyo a docentes princi-

piantes a través de mentores, acompañado de un estudio que caracterizó las relaciones entre los mentores y principiantes.

LA FORMACIÓN DE MENTORES A TRAVÉS DE DIPLOMADOS REALIZADOS POR UNIVERSIDADES

Siguiendo las propuestas de la Comisión de Inducción y analizando la experiencia de los programas piloto de formación, el CPEIP adoptó la decisión de formar mentores, a través de diplomados de 300 horas de duración. Los requisitos para postular son: estar realizando al menos 20 horas semanales de trabajo en aula, tener acreditación como docente de excelencia e interés y algunas experiencias de trabajo con sus pares docentes. En esta etapa de formación, los futuros mentores deben adquirir competencias para un trabajo entre adultos y afianzar la capacidad de reflexión crítica sobre la práctica profesional para poder acompañar profesional y pedagógicamente a profesores y profesoras principiantes en la perspectiva de favorecer una integración constructiva y autónoma a la comunidad educativa a la que pertenecen.

Esto implica que las universidades deben:

“Desarrollar competencias para liderar procesos de aprendizaje entre adultos, facilitando el aprendizaje entre pares y la comunicación dialógica.

“Desarrollar capacidades orientadas a la escucha activa y a establecer relaciones empáticas entre profesionales para reflexionar crítica y analíticamente la práctica docente.

“Disponer de herramientas conceptuales que permitan la observación de la práctica pedagógica, el levantamiento de preguntas y la definición de estrategias de análisis que apoyen una adecuada inserción del principiante.

“Afianzar las competencias para un aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la búsqueda de información, el enriquecimiento del trabajo de aula, así como para fortalecer sus conocimientos y su rol de docente mentor” (CPEIP 2009 p. 3).

Para lograr estos objetivos, se solicitó a las universidades ciertas orientaciones pedagógicas centradas en conversaciones profesionales que, al menos, permitieran:

“La observación y reconocimiento de las creencias más arraigadas y las discrepancias entre los discursos y la práctica.

“La comprensión en profundidad de la cultura escolar, sus implicancias en el tipo de interacciones entre los sujetos y en las formas de enseñanza dominantes en la escuela.

“El cuestionamiento de lo que se observa, escucha y escribe de la práctica docente, a través de preguntas que permitan reflexionar críticamente sobre el quehacer profesional” (CPEIP 2009, p. 4).

Incluir estos elementos en la formación de mentores resulta fundamental, ya que en su condición de profesores, están inmersos en una cultura escolar donde se naturalizan ciertas prácticas do-

centes que obstaculizan procesos de cambio en la escuela. Es un desafío, en consecuencia, lograr que, tanto mentores como principiantes, puedan leer y comprender la realidad en profundidad y hacer más conscientes sus creencias y concepciones para poder modificarlas o reforzarlas. Por tanto, es necesario desarrollar competencias para reflexionar críticamente a partir de ciertos parámetros –como, por ejemplo, el Marco para la Buena Enseñanza– de manera de acompañar al principiante en su incorporación a la institucionalidad escolar favoreciendo una integración autónoma y constructiva. Si el profesor mentor no ha reflexionado críticamente sobre su práctica docente, difícilmente podrá apoyar a otro a realizar este proceso. Por ello, los futuros mentores deben desarrollar nuevas competencias vinculadas al saber acompañar, preguntar y reflexionar colectivamente con sus pares.

Además, se solicitó a las universidades asociar los contenidos, habilidades y actitudes con la realidad escolar, por tanto, las diversas estrategias metodológicas que propusieran como videos, estudios de casos y la construcción de registros o auto-registros, debían ser relativas a las prácticas docentes y al apoyo a profesores principiantes. “Una estrategia pedagógica relevante sugerida es que los futuros mentores realicen una investigación acción para profundizar en el análisis de la práctica docente y así apropiarse de estrategias de investigación, sistematización y reflexión de lo pedagógico” (CPEIP 2009, p. 4).

Por la falta de tiempo de muchos profesores y profesoras para asistir a sesiones presenciales, se sugirió a las universidades que realizaran un curso de modalidad mixta, donde los contenidos teóricos se trabajaran fundamentalmente a través de la plataforma virtual y en las sesiones presenciales se diera énfasis al trabajo práctico, las reflexiones en equipo y el análisis de prácticas.

El diseño y realización de un curso con estas características no es una tarea fácil para la mayoría de las universidades porque implica un cambio de lógica en el proceso de formación. No se trata de una actualización en servicio, sino de la apropiación de nuevas competencias para trabajar con adultos por parte de educadores reconocidos como buenos docentes de aula y empoderados en su rol. En otras palabras, se requieren procesos de desarrollo de competencias vinculadas a un saber hacer práctico, diferente a enseñar a niños y jóvenes. Esto, de alguna manera, implica que los académicos de cada universidad debían elaborar una propuesta curricular integrada que considere un equipo interdisciplinario. Estas dificultades se vieron reflejadas en la invitación a presentar las propuestas para diseñar y ejecutar Diplomados de Formación de Mentores, enviada a varias universidades.

Al momento de la convocatoria, existían tres instituciones académicas que tenían experiencia previa en la formación de mentores: la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Alberto Hurtado. Estas instituciones presentaron buenos diseños de ejecución e implementación. En cambio, las universidades que prepararon sus propuestas por primera vez, encontraron mayores dificultades y, de hecho, solo tres pudieron implementar diplomados. En síntesis, se recibieron diez propuestas, y se aprobaron cinco para mentores de educación básica y parvularia y una para profesores de inglés.⁶

6 Para enseñanza media no quedó aceptada ninguna oferta de Diplomado de Formación de Mentores. Tal como lo visualizaba la Comisión de Inducción, una propuesta para Educación Media es más compleja por la relevancia que tienen los contenidos disciplinarios.

DESAÍOS Y TENSIONES DESDE LAS PRÁCTICAS DE APOYO A PROFESORES PRINCIPIANTES

Desde el año 2007, se han desarrollado algunas primeras experiencias de apoyo a profesores principiantes por parte de mentores y mentoras en formación y otros ya formados. De estas experiencias se cuenta con informaciones diversas ⁷ que permiten resaltar algunos aspectos comunes.

La política de apoyo profesional a profesores principiantes, en proceso de implementación, está centrada en el desarrollo profesional autónomo y reflexivo de los docentes que se inician, enfatizando el trabajo entre pares, el diálogo constructivo y la reflexión en la acción. Es desde esta perspectiva que hay que entender los dilemas, aciertos y /o dificultades que se presentan en las experiencias que viven mentores y principiantes.

En general, la experiencia ha sido altamente valorada tanto por los mentores como por los noveles. Los principiantes se refieren a la importancia de contar con el apoyo de un profesional por lo que les permite insertarse en la tarea docente de manera más segura, pudiendo clarificar su rol, conversar y reflexionar acerca de sus dilemas, lo que les facilita la construcción de una identidad profesional reflexiva. Esto ha implicado un mayor compromiso con la profesión y una proyección distinta del trabajo docente a futuro. Para los mentores, la oportunidad de trabajar entre pares, acompañando procesos de carácter reflexivo sobre la práctica profesional, ha implicado, a su vez, procesos de análisis y reflexión de su propia práctica pedagógica. Manifiestan, además, que el desarrollo de habilidades para escuchar, preguntar y observar les da mejores herramientas y capacidades para el trabajo con sus alumnos.

Hay tres aspectos particularmente importantes de resaltar que nos muestran los desafíos a enfrentar y la relevancia de este apoyo a la formación de los nuevos docentes: la autonomía profesional; los procesos de reflexión sobre la práctica y los procesos de acompañamiento profesional.

LA AUTONOMÍA PROFESIONAL: en sociedades muy normativas, como la chilena, el desarrollo de la autonomía se hace más difícil, dado que los énfasis están en el cumplimiento de normas, el control y el premio o castigo, aspectos fuertemente presentes en las prácticas cotidianas de nuestro sistema escolar. Por tanto, para los mentores, apoyar el desarrollo autónomo de sus pares es un gran desafío considerando la tendencia internalizada a privilegiar la prescripción y la evaluación antes que la interrogación y la apertura para que el principiante vaya decidiendo y optando. En la necesidad de hacer bien su trabajo, tienden a cumplir el rol tradicional de proveedor experto, que sabe más y lo tiene que poner de manifiesto, invisibilizando las necesidades del o de los profesores principiantes y obstaculizando la construcción de autonomía, clave en el desarrollo profesional. Como planteaban algunos docentes principiantes las “necesidades que priorizaba el mentor para ser trabajadas eran más bien impuestas y no las significaba ni sentía como propia” (Núñez, C.G.; López, V. 2009 p. 156). Complementariamente, algunos principiantes demandan al mentor que los evalúen, que les indiquen si es correcto o no su proceder, es decir, ellos esperan un rol más de evaluador o supervisor que de acompañamiento o de construcción conjunta de un proceso de desarrollo profesional. No obstante estas dificultades de orden cultural, los docentes perciben que

⁷ Los seminarios nacionales donde docentes mentoras y profesoras principiantes han presentado sus experiencias, las bitácoras de los proyectos de Participación Activa que han realizado las mentoras a través de la Red Maestros de Maestros, el Estudio de Núñez, C.G.; López, V.; 2009 de OEI.

avanzan en grados de autonomía profesional.

LOS PROCESOS REFLEXIVOS: el hecho de que el acompañamiento esté centrado en apoyar la reflexión y la problematización de la práctica pedagógica a partir del propio hacer del principiante para que pueda ir tomando decisiones en función de sus saberes, perspectivas teóricas y valóricas, conlleva ciertas tensiones. Para algunas profesoras y profesores noveles este acompañamiento que realizan los mentores, centrado en las prácticas reflexivas más que prescriptivas, no les hace tanto sentido y demandan que el mentor les brinde información acerca de contenidos curriculares o aspectos metodológicos.⁸ Esto no es sorprendente ya que en nuestra cultura escolar, se enfatiza el deber ser y la efectividad de corto plazo. A su vez, los mentores, por momentos, se sienten sin las herramientas necesarias para impulsar estos procesos reflexivos, y, por tanto, inclinados a centrarse en crear relaciones de mayor cercanía interpersonal.

LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO PROFESIONAL: es relevante mencionar que en este espacio de acompañamiento, hay una tendencia a que mentores y principiantes construyan relaciones interpersonales, que traspasan el ámbito profesional y se constituyen en relaciones de amistad y camaradería.⁹ Este tipo de vínculo puede entorpecer el desarrollo de la mentoría, se tiende a confundir los roles y el mentor no pone la distancia necesaria para escuchar, objetivar y hacer buenas preguntas y señalamientos, desde una perspectiva de desarrollo profesional. Esta problemática es tratada por los expertos en el tema de mentoría, como es el caso de Patrick Rayou que la trabajó recientemente en un seminario internacional en Argentina¹⁰ y Lily Orland quien en sus presentaciones en los seminarios en Chile (2008 y 2009), a raíz de testimonios de algunas mentoras, enfatizó el riesgo de no poner límites en la relación con los principiantes.

En síntesis, a pesar de las dificultades que se presentan en la puesta en práctica de esta nueva política y, particularmente de este nuevo rol de mentores que acompañan a profesores que se inician en la tarea educativa, es indudable que se está avanzando en una dirección fundamental para la construcción de una identidad profesional docente con los grados necesarios de autonomía, capacidad reflexiva y abierta al aprendizaje permanente.

A MODO DE CIERRE

El citado anuncio de la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, en el año 2008, en el sentido de avanzar en la construcción de una nueva carrera profesional docente impulsó al Ministerio de Educación a profundizar el trabajo conjunto con el Colegio de Profesores para discutir una propuesta. En este marco, en lo que respecta al apoyo a los profesores principiantes, tanto el documento de trabajo consensuado entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores, a finales del año 2008, como la propuesta pública que dicho ministerio diera a conocer a comienzos del año 2010¹¹ contemplan que, durante el primer año de ejercicio profesional, los docentes deben tener la oportunidad de participar en un proceso de inducción a cargo de docentes expertos formados como mentores para

8 Núñez, C.G.; López, V. 2009 p. 148.

9 Ibidem p. 157.

10 Apuntes de la Conferencia "Los profesores principiantes: finalidades, problemas y políticas de formación" en II Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia Ministerio de Educación Argentina, febrero de 2010.

11 "Carrera Profesional Docente, Un Desafío para Chile. Ministerio de Educación, CPEIP, enero de 2010.

estos efectos. Se señala, asimismo, que, solo después de esta etapa, los profesores realizarán su primera evaluación que incidirá en la forma de avanzar durante la carrera profesional.

Sin duda, la perspectiva de la construcción de una carrera orientada al desarrollo profesional abre expectativas de una nueva valoración de la profesión docente y es particularmente significativo y alentador que un elemento constitutivo de la misma sea el apoyo a la inserción a la función educadora.

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B., Carlson B. y Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. ¿Cuánto sienten que saben u cómo perciben su capacidad docente en relación a los temas de enseñanza asignados? Informe Investigación, Proyecto Fondecyt 1020218.

CPEIP (2008). Transcripción de: Seminario sobre Formación de Mentores para la Inducción de los Profesores Principiantes y el Apoyo a otras Acciones Profesionales. Documento de trabajo.

CPEIP (2009). Términos de referencia diplomado formación de mentores para el apoyo a profesores principiantes. Documento de trabajo.

Equipo Red Maestros de Maestros (2009). “Como instalar una política de apoyo a la inserción de los docentes principiantes en las escuelas”. Documento de difusión y capacitación, CPEIP.

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching. Washington, D.C. ERIC-ED 449 147.

Marcelo, C. (2008). *El Profesorado Principiante, inserción a la docencia*. Ediciones Octaedro.

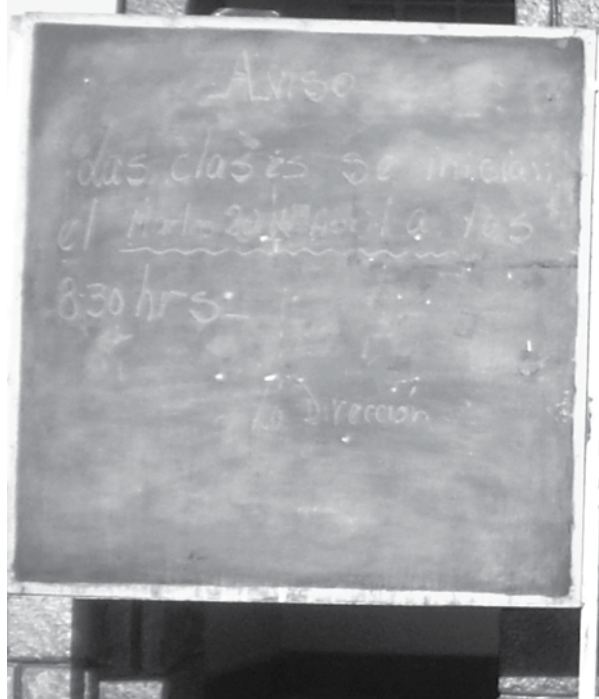
Ministerio de Educación, CPEIP (2005). “Carrera profesional Docente, Un Desafío para Chile”.

Ministerio de Educación, CPEIP (2005). “Propuesta de una política de inducción a profesores nuevos”.

Núñez, C.G.; López, V. (2009). Sistematización programa mentoría. Documento de trabajo OEI, Chile.

Orland-Barak, L. (2005). De profesor escolar a mentor de profesores: el desarrollo de líderes educativos. Presentación realizada en el Ministerio de Educación de Chile, mayo de 2005.

ESCUELA SU



SEGUNDA PARTE

FORMACIÓN DE MENTORES PARA LA INDUCCIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE

Mirada caleidoscópica a los Programas de Mentoría: 2006 al 2009

GLORIA INOSTROZA DE CELIS

“La mentoría es el baile de las generaciones, a través del cual los mayores con su experiencia empoderan a los jóvenes y los jóvenes empoderan a los mayores con una nueva vida”

Parker J. Palmer

I. PRIMERAS PALABRAS

El presente capítulo da cuenta de las propuestas de formación de mentores para la inducción del profesorado principiante y sus implementaciones entre los años 2006 a 2009. Los Programas a los que nos referiremos responden a concursos efectuados por el MINEDUC en que la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco logró su adjudicación. Estos son:

2006: “Estudio para el diseño y pilotaje de una propuesta de formación de mentores de profesores principiantes que se desempeñan en educación básica”. Investigadora Responsable: Gloria Inostroza. Co-investigadores: Paola Abarzúa, Enriqueta Jara, Gabriel Llanquinao, María Elena Mellado, René Morgan y Tania Tagle.

2007: “Estudio para el diseño de una propuesta de formación de mentores de educadores de párvulos”. Investigadora Responsable: Gloria Inostroza. Co-investigadoras: Soledad Morales y Cecilia Sanhueza.

2008: Pilotaje de una propuesta de formación de mentores de educadoras de párvulos. Investigadora Responsable: Gloria Inostroza. Co-investigadoras: Soledad Morales y Pilar Uribe.

2009: Diplomado “Formación de Mentores para el Apoyo de Profesores Principiantes”. Modalidad presencial. Coordinadora Académica: Gloria Inostroza. Equipo docente: Soledad Morales, Dorama Leal, María Elena Mellado y Mónica Kaechele.

2009: Proyecto FONIDE F310891-2008 titulado Modelo de Mentoría Colaborativo de Reflexión en y sobre la acción en modalidad b-learning. Investigadora principal: Gloria Inostroza. Equipo investigador: Soledad Morales, Rodrigo Del Valle y Pilar Uribe. En el marco del proyecto se realizó un **Diplomado “Formación de Mentores para el Apoyo de Profesores Principiantes”** Modalidad b-learning. Coordinadora Académica: Gloria Inostroza. Equipo docente: Soledad Morales, Pilar Uribe y Dorama Leal.

Además, se presentan dos artículos que dan cuenta de la evaluación externa que realizó otro equipo de investigadores de nuestra universidad, que permite leer la experiencia piloto, del año 2006 (antes citada) desde ‘fuera’.

Y, como cierre del capítulo, se enuncian algunos planteamientos dirigidos a la política de Inducción del profesorado principiante chileno.

Esta sistematización no pretende ser un recuento cronológico de lo hecho, sino que tiene el propósito de presentar una reflexión retrospectiva del trabajo desarrollado por estos equipos, los principales dilemas y elementos obstaculizadores que se enfrentaron en el primer estudio, y, cómo posteriormente, éstos se asumieron como saberes propios de la pedagogía de la mentoría que están a la base del Programa de Formación de Mentores para la Inducción de Profesores Principiantes que inician su desempeño docente en Educación Parvularia y Educación Básica, ofrecidos por nuestra universidad.

Se incluye la investigación evaluativa (FONIDE F310891-2008) pues ésta vino a aportar conocimiento acerca de cómo opera el Modelo de Mentoría Colaborativo Reflexivo a través de la modalidad b-learning (o aprendizaje mixto), que integra distintos canales de formación que brinda la educación virtual y la presencial.

Antes de finalizar esta presentación, queremos **agradecer a todas las personas que contribuyeron al desarrollo de estas investigaciones**, particularmente, al profesorado: mentores y principiantes que confiaron en participar en un Programa que presentaba muchas incertidumbres, pues, en Chile, la mentoría no era una práctica conocida; a los directivos de estos profesores por abrirnos las puertas de sus escuelas; a los especialistas en el área que aportaron con su juicio crítico en el momento oportuno. Entre ellos, expresamos nuestro reconocimiento especial a **Beatrice Ávalos**, investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, al **Dr. Carlos Marcelo**, académico de la Universidad de Sevilla, y, la **Dra. Lily Orland-Barak**, académica de la Universidad de Haifa, por compartirnos sus conocimientos, por su generosidad en incorporarnos a sus redes sociales, por creer en nuestro trabajo. ¡Gracias!.

*Marzo de 2010, Temuco,
Región de La Araucanía, Chile*

II. NUESTRAS CONCEPCIONES BÁSICAS

Los Programas de Mentorías que hemos diseñado e implementado han tenido por objetivo el desarrollo profesional coherente con un perfil explícito de competencias, donde el profesorado participante se asuma como protagonista de su aprendizaje. Por lo tanto, concebimos la **mentoría como un proceso colaborativo** (una interacción, una conversación, un análisis reflexivo) que tiene el propósito de producir un cambio en nuestra forma de ser y actuar en la práctica, teniendo como patrón las competencias que cada actor (mentor y principiante) debe evidenciar.

Ésta es una tarea compleja, particularmente, por la presencia, persistencia y poder de las concepciones y creencias que predominan en el profesorado. Sumado al hecho que, la profesionalización docente se ve fuertemente condicionada por reglas institucionales que explicita o implícitamente tienden a definir las formas de procedimiento en el oficio: las duraciones de las clases, lo que hay que enseñar, las normas, etc., con el agravante que, a veces, estas reglas institucionales pueden ser contrarias a las evidencias del conocimiento pedagógico. Al respecto, la **tesis de trabajo** es que, el desarrollo profesional será mayor cuanto más competencia en el aprendizaje colaborativo y en sus niveles de reflexión posea el profesorado para contrastar, con evidencias de la práctica profesional diaria, los supuestos que impone el funcionamiento institucional, del modo de aportar o integrarse en forma constructiva y autónoma a la comunidad educativa a la que pertenece.

Ésta ha sido ‘una tensión’ que siempre hemos tenido presente, tanto en la implementación de un programa, como en el seguimiento de los profesores que se han formado en él. Así lo manifestaba una de las académicas del equipo de mentoría – UCT al egreso de la generación de mentores 2006:

“Aún me quedan muchas dudas, por ejemplo, si tendrán claro que la relación de mentoría debe generar autonomía progresiva en el profesor principiante, ¿cómo lo lograrán si en el sistema educacional es tan común referirse a los alumnos como “mis niños”, “mi curso”, “mi escuela”, “mis apoderados”, etc.?, en otras palabras, se cultiva la dependencia” (Profesora UCT-2007).

Nuestra propuesta se sustenta en concebir que:

- **La “profesionalidad” docente trata de hechos y no con objetos.** Esta distinción es importante por todas las consecuencias que conlleva, pues los hechos son construcciones producidas, dependen de sus intérpretes, de sus narradores, dependen de los actores que los producen y dependen de los actores que intervienen en ellos, en un contexto dado. También, es fundamental considerar que, en la composición de estos hechos intervienen los propios involucrados en su comprensión. Los objetos, por el contrario, existen, pueden analizarse objetivamente y obedecen a las propias leyes de su constitución.
- **La docencia se ejerce mediante una relación comunicativa con otras personas.** Hoy día sabemos que la enseñanza empieza a tener sentido “para el otro”, a partir que ésta sea significativa, represente un interés. Solo ahí se puede establecer una comunicación que sea relevante para los propósitos formativos. Considerando que en esta comunicación “los

otros”, serán siempre diferentes, siempre distintos entre sí, por importantes grados de semejanza que aparenten manifestar. Por esta razón lo que funciona una vez, en otra ocasión puede no funcionar.

- **El carácter que tienen las prácticas no es siempre explícito.** Cómo se constituyen, cómo son, cómo funcionan: son preguntas para las cuales no siempre se tiene una respuesta. Para ello se requiere una forma de explicarlas, comprenderlas y, a partir de allí, estudiar cuáles son las alternativas más adecuadas para cambiarlas o innovarlas.

Las investigaciones se han realizado bajo el **enfoque metodológico cualitativo**, pues éste ofrece las condiciones para comprender el objeto de estudio en toda su complejidad; un concepto analítico que puede dar cuenta de esa complejidad y procedimientos para develar la forma de transferencia de la información, así como, de la experiencia al universo de la población en estudio: profesorado del sistema de educación municipal y particular subvencionado.

De la investigación y evaluación que ha acompañado nuestros Programas de Formación de Mentores (2006 - 2009) y, teniendo como marco referencial la investigación especializada en el área asumimos el **Modelo de Mentoría Colaborativo Reflexivo**, enmarcado dentro de una corriente socio-constructiva, pues favorece la observación y comprensión del proceso de construcción del saber enseñar por parte del profesorado involucrado, ya sea como formador de mentores o como mentor en la práctica de inducción, la cual ocurre en una interacción constante entre los actores, cobrando significado en un aprendizaje situado. (Schón, D., 1992, Hargreaves, A., 1993, Zeichner, K., 1995, Engeström, Y., 1996, Brockbank, A. Y. McGill, I., 2002, Cornejo, J., 2003)

En consecuencia concebimos a **los mentores** como “expertos críticos”, que actúan como mediadores estratégicos, colaborando en el desarrollo profesional del principiante, a través de co-pensar concepciones y/o alternativas de acción fundadas, tanto en el saber pedagógico como disciplinario, frente a los diversos dilemas o problemas que se le presentan a éste en su actuar, facilitándole su integración constructiva y autónoma a su comunidad educativa.

La reflexión es transversal (ante, en y sobre la acción) está asociada al aprendizaje del pensamiento complejo o de ‘alto nivel’, estrechamente vinculado a la competencia estratégica que posibilita darse cuenta de lo que pasa en uno y en la otra persona, por lo tanto, **la formación de mentores, como la práctica de inducción son procesos de diseño continuo.** Permanentemente, debemos organizar y re-plantear lo que hacemos de acuerdo a lo que juzgamos como posible o necesario en ese momento. Para lo cual todo formador debe:

- *Aprender a respetar los puntos de vista de cada una de las partes.*
- *Aprender a diseñar contextos de confianza.*
- *Aprender a desarrollar una escucha efectiva.*
- *Aprender hacer pedidos y ofertas y a generar promesas.*
- *Aprender a desarrollar un hablar responsable.*
- *Aprender a aprender con otros, conformando o integrando redes sociales.*

En síntesis, el **Modelo de Mentoría Colaborativo Reflexivo** exige proveer criterios para el discernimiento y la acción, no reglas rígidas ni técnicas a ser aplicadas mecánicamente. Esta es la diferencia entre este tipo de mediación y otros de acuerdo a los sustratos epistemológicos que subyacen en ellos.

III. LO APRENDIDO DE LOS ELEMENTOS OBSTACULIZADORES

Teniendo como base el marco conceptual presentado, resulta obvio que para este equipo de mentoría – UCT, estos programas comprendan aprendizaje y meta-aprendizaje de todos los actores involucrados.

En consecuencia, los obstaculizadores los concebimos como evidencias del porqué no se logra o logró el resultado esperado. Esta evidencia constituye un elemento fundamental para ‘ver’ aquello que nos resultó ‘transparente’ y, en este sentido, constituye una fuente de aprendizaje para analizarla interpretativamente y diseñar la acción que transforme o revierta la situación.

Desde un punto de vista operacional, consideramos como elementos obstaculizadores a aquellos aspectos percibidos negativamente, por los profesores participantes y/o por el equipo de mentoría – UCT para lograr los objetivos del Programa, tanto en la formación del mentor como en la inducción del principiante.

A continuación, presentaremos, sucintamente, el proceso de construcción de conocimiento a partir de nuestras experiencias en la formación de mentores y las prácticas de inducción del profesorado de Educación Parvularia y Básica:

a) Evaluación Inicial para identificación de conocimientos previos: Se identificó que el 100% del profesorado participante desconocía el concepto y función del mentor. Esto lo identificamos como un hecho a tener en cuenta, pues podía constituirse en un obstáculo (otros elementos los encontrarán en los artículos que se incluyen en este capítulo).

b) Formulación del hecho constatado: *Desconocimiento del concepto mentor en el marco del proceso de inducción al profesorado principiante:* El profesorado participante desde su incorporación voluntaria al Programa expresa no tener claridad en relación a qué significa ser mentor.

c) Identificación de preconceptos obstaculizadores para cambiar o modificar conocimientos previos: A medida que transcurría el tiempo de formación del mentor comenzamos a observar en la mayoría de ellos un **efecto de resistencia** que provocó este hecho, representado por el juicio: “*Esto es igual a...*” o “*Es lo mismo que yo hago...*”. De este modo reducían la posibilidad de darse cuenta en qué consistía ser mentor, pues lo asimilaban directamente al rol de “*supervisor de práctica*” y, al mismo tiempo, concebían al profesor principiante “*como carente...*”.

Frente a nuestra ‘*presión a forzarlos a pensar*’ a través del análisis crítico de artículos ad-hoc, realización de mapas conceptuales e informes de lectura sobre los distintos modelos de mentoría los profesores se sentían ‘sobrepasados’. La tensión se manifestó con otro **efecto de resistencia**: “**Atribuir la responsabilidad al otro**” expresado en el juicio: “*No entendemos lo que quieren*”. En general, su juicio era que faltaba claridad en los procedimientos y reglas. Por ejemplo:

“Profesora díganos si está bien lo que estamos haciendo...” o “...yo creo que no está clara la instrucción porque no podemos estar equivocados la mayoría...” (Comentario de dos profesoras, con el apoyo gestual del resto del grupo, 2006).

“Me resultó difícil esta evaluación porque me cuesta mucho irme por las ramas, soy muy directa en decir las cosas” (Opinión de una profesora participante ante el análisis de un caso dado).

En estas ocasiones, realizamos sistematizaciones críticas de sus trabajos, a través de un análisis interpretativo considerando la estructura formal del texto y el desarrollo de la información. Sin embargo, no lográbamos cambios significativos. Es más, realizadas 36 horas de sesiones presenciales, dos profesores desertaron del Programa.

Haciéndonos responsables de nuestra escucha y aclarar lo que todavía no entendíamos decidimos indagar. (Echeverría, R. 2006).

d) Formulación del obstáculo como problema de investigación reflexiva: Siendo consecuentes con la teoría asumida a la base, nos planteamos analizar reflexivamente y, desde el plano del discurso pedagógico, todo lo realizado a la fecha a través de las grabaciones de las sesiones efectuadas de modo de develar el, o los elementos, que estaban obstaculizando el aprendizaje de los profesores y tomar decisiones fundadas para efectuar cambios en el Programa.

De este modo, para analizar el discurso pedagógico levantamos algunas distinciones que nos permitieran comprender las concepciones y creencias que daban sentido a su y nuestro actuar.

Primero, establecimos que analizaríamos solo los juicios que se emitían relacionados a dos dominios de acción:

- **Los juicios referidos de sí mismo**, representado en la pregunta: *¿Cómo se mira a sí mismo el Profesor...? y,*
- **Los juicios respecto de “los otros”**, representada en dos preguntas dirigida: *“¿Cómo evalúa a los otros?” y “¿Cómo se relaciona con los otros?”* Los ‘otros’, en este caso se refiere a todos los actores involucrados en el programa.

Segundo, establecimos como indicador la estructura de temporalidad (pasado, presente y futuro) y las circunstancias en qué se emitieron los juicios, pues estos bien podrían cambiar si las situaciones fueran diferentes (Echeverría, 2004).

e) Presentación de datos: Presentamos –a modo de ejemplo– solo el discurso del comentario u opinión de dos profesores por dominio de acción, considerando el criterio perteneciente, o no, a la Red de Maestros de Maestros del Ministerio de Educación, pues –desde el inicio– habíamos detectado que los profesores participantes hacían esa distinción, por lo tanto, consideramos clave para comprender su actuar las dos miradas. Frente a la pregunta: *¿Cómo se mira a sí mismo el profesor...?* seleccionamos los siguientes discursos que daban, directa o indirectamente, respuesta a ella:

“En mi rol de Mentor debo ser modelo a través de mis propias prácticas pedagógicas. En mi caso, por ser de la Red y, con mis años de experiencia, **tengo los conocimientos y manejo de las herramientas que sustentan mi desempeño como profesional**. Pero, en general, esto lo considero muy importante para que el mentor pueda actuar en la inducción del principiante como **orientador, capacitador y facilitador de aprendizajes, con alto compromiso para ser creíble...**” (Comentario profesora perteneciente a la RMM. Los juicios considerados se destacan en negrita)

“El mentor debe ser un experto, debe ser un profesional, eso yo lo comparto, pero el factor tiempo para esto debe considerarse, porque por ejemplo a título personal, **leer conscientemente** las lecturas que acompañan el módulo 1 realmente **es motivante, da luz**, pero a título personal, honestamente creo que me ha faltado tiempo para poder hacerlo conscientemente, porque creo que **es necesario tener muy claro los conceptos**, tanto **para mí como para todos profesionalizarnos más**, que **nos sintamos profesionales** y eso implica también tener yo apropiación de los conceptos que yo trabajo y eso **significa tener un tiempo para leerlos, para internalizar**, digamos, todo esto. En corto, **el tiempo que tenemos es insuficiente para leer todo y, además, hacer un Informe**”. (Comentario profesora no perteneciente a la RMM a propósito de lecturas dadas a leer. Los juicios considerados se destacan en negrita)

→ *“¿Cómo evalúa a los otros?” y “¿Cómo se relaciona con los otros?”*

“Considero un obstáculo que en ocasiones se me dificulta comprender lo que quieren decir mis compañeros de mentoría, siento algunas veces que **las acotaciones, efectuadas en las reuniones, son muy extensas, fuera de contexto y autorreferentes**; se me dificulta engarzarlo con los objetivos que estamos abordando” (Opinión de una profesora de la RMM participante en una situación de autoevaluación. El juicio considerado se destaca en negrita)

“Al comenzar el Programa de Mentoría me preguntaba, de qué tratará, qué significará ser mentor, lo veía lejano para mí, pues la mayoría de las colegas se notaban muy seguras en su participación. Además, en sus conversaciones demostraban **toda la experiencia que ellas tenían como profesoras de la Red de Maestros de Maestros...**” (Respuesta dada en Ficha de Autoevaluación por uno de los profesores no perteneciente a la RMM. Los juicios considerados se destacan en negrita)

En este contexto, es necesario establecer que la práctica pedagógica se orienta en función de las comprensiones que los profesores tengan de tal actividad, la cual hace referencia a la unidad básica de la acción cultural humana que se desarrolla en una comunidad determinada. Es por ello que hemos creído relevante incluir la información donde una de las profesoras del equipo de mentoría – UCT, explica a la Coordinadora del programa: ¿Cómo se mira a sí misma como profesora? Y, luego, la transcripción ampliada de su discurso que evidencia cómo se relaciona con ‘los otros’:

“Las raíces de la forma de relación que establecí con los profesores tienen su origen en mi formación en el campo de la educación diferencial, en el cual el máximo propósito es lograr movilizar “en otros” sus propios recursos cognitivos conducentes al desarrollo. Lo asumo

como mandato: no hacer lo que otro puede pensar y/o realizar por sí mismo, **mi esfuerzo es para que se dé cuenta de ello**. No creo que porque yo le diga algo, o porque esté escrito, la persona lo va a internalizar (aprender), de verdad no me lo creo y por eso mi insistencia en detenerme en análisis en base a preguntas”.

Agrega:

“La próxima vez que la vi, en la sesión de trabajo correspondía la entrega de trabajos revisados y con nuestras observaciones. Esta profesora -la observé- se mostraba inquieta y desconectada de los temas. Yo esperaba que a la brevedad ella preguntara o hiciera algo para salir de las dudas”.

“Fuimos al laboratorio de computación a revisar documentos desde el sitio web de la universidad. Ella se ubicó al final y yo fui atendiendo las dudas de quienes me consultaban. Ella no me consultaba, pero preguntaba a sus colegas. Casi al finalizar la sesión, se dirigió hasta el puesto de trabajo en el que me encontraba y me dijo –puedes venir un poquito tengo unas consultas– claro, le dije y fui con ella hasta su lugar de trabajo. Fuimos resolviendo sus consultas y al final le dije: –Esperaba que hicieras algo por salir de tus dudas, te he notado inquieta durante toda la sesión, **parece que las consultas a tus colegas no te clarifican y aún así no me has pedido ayuda**”.

“Es que **ése es mi problema**, me cuesta pedir ayuda, me gusta cumplir, **pero arreglándome las sola**”.

“Pero ya ves, tú te levantaste de tu puesto de trabajo, te atreviste a interrumpirme mientras yo revisaba documentación en el computador y entonces pude ayudarte, ahora recién puedes empezar a trabajar y ya tenemos que finalizar la sesión. **Yo me di cuenta hace bastante rato de que me necesitabas, pero no te facilité las cosas**, no fui al lado tuyo a decirte ¿necesitas ayuda? **Posiblemente era lo que esperabas**. ¿Qué pasaría si el profesor principiante tiene dificultad en pedir ayuda? ¿Vas a darle respuestas antes de que te consulte?”. (Profesora del equipo de Mentoría – UCT, 2006) (los juicios considerados se destacan en negrita)

f) Análisis e interpretación de la información recogida: Efectuado el análisis e interpretación de los juicios se levantaron concepciones globales que permitieron comprender las resistencias que estaban obstaculizando el desarrollo del programa centrado principalmente en dos hechos:

1. **El estilo de relación que se observa entre los profesores participantes en el Programa, y sus expectativas ante el curso.** Este estilo se caracteriza por la existencia de dos grupos “encapsulados” en sus concepciones y relaciones con los demás que tienden a anular la presencia de los que no responden a sus características. En general, es una relación de competencia que obstruye el aprendizaje colaborativo. Estos serían:

Grupo profesoras que pertenecen a la RMM (6), representadas en el juicio: “...*En mi caso, por ser de la RED y, con mis años de experiencias, tengo los conocimientos y manejo de las herramientas que sustentan mi desempeño como profesional...*”; por lo tanto, ellas

esperan del Programa saber sus funciones y que se le entreguen las herramientas para desempeñarse como mentora, las que implícitamente creen dominar, pues han trabajado coordinado Talleres dirigidos a colegas.

Este grupo de profesoras es cerrado en sí, y, permanentemente, expresan sus diferencias con los demás, como se observa en el juicio: (...) ***se me dificulta comprender lo que quieren decir mis compañeros de mentoría, siento algunas veces que las acotaciones, efectuadas en las reuniones, son muy extensas, fuera de contexto y auto referentes (...)***. Se destaca en negrita el juicio de la profesora de la RMM, donde expresa tener una dificultad, sin embargo, después por las calificaciones que hace de las ‘acotaciones’ de sus colegas, deja en claro que ellos tienen un problema de comunicación. Este tipo de juicio al ser recursivo durante el tiempo transcurrido del programa ha ido profundizando la brecha entre ellas (RMM) y los demás ‘compañeros de mentoría’.

Grupo de profesores que ejercen como supervisores de prácticas (6), además, de ser profesores de aulas avalados por su idoneidad docente, coinciden con el grupo anterior en sus expectativas frente al Programa, sin embargo, difieren, al aceptar la necesidad de desarrollo profesional; representadas en los juicios: *“El mentor debe ser un experto, debe ser un profesional, eso yo lo comparto, (...) creo que es necesario tener muy claro los conceptos tanto para mí como para todos profesionalizarnos más, que nos sintamos profesionales y eso implica también tener yo apropiación de los conceptos que yo trabajo y eso significa tener un tiempo para leerlos, para internalizar digamos todo esto...”*. Se destaca en negrita, la expresión donde hace extensivo su juicio para **todos** los que conforman el curso. Esto enfatiza que para ellos, las profesoras de la RMM, también lo requerirían. Y, presentan como dificultad la falta de tiempo para asumir el estudio que le plantea el Programa. En su relación con ‘los otros’ se plantea en competencia con el grupo anterior, tienden a trabajar entre ellas.

Grupo de cinco profesores evaluados en sus desempeños docentes como sobresalientes o avalados por sus directivos, buscan en el Programa una posibilidad de optar a un cargo técnico-pedagógico o directivo en el sistema municipal o privado. En general, su relación con ‘los otros’ es circunstancial al tipo de trabajo que deben realizar.

El discurso seleccionado de uno de los profesores es representativo de la distancia que sienten con los otros dos grupos de compañeros de mentoría: *Al comenzar el Programa de Mentoría me preguntaba, de qué tratará, qué significará ser mentor, lo veía lejano para mí, pues la mayoría de las colegas se notaban muy seguras en su participación. Además, en sus conversaciones demostraban toda la experiencia que ellas tenían como profesoras de la Red de Maestros de Maestros...”*

2. **La concepción de enseñanza asumida por los profesores participantes, en su mayoría, responde a una racionalidad técnica, que difiere a la asumida por el equipo docente-UCT que responde a una racional reflexiva basada en aprendizaje colaborativo.** El choque entre estas dos concepciones se evidencia en los discursos presentados y en la declaración de

una de las docentes de equipo UCT quien señala: *“(...) es lograr movilizar “en otros” sus propios recursos cognitivos conducentes al desarrollo. Lo asumo como mandato: no hacer lo que otro puede pensar y/o realizar por sí mismo, mi esfuerzo es para que se dé cuenta de ello. (...)”*

El modelo de racionalidad técnica o instrumental, Schon (1983), implica la configuración de una formación docente que hace del oficio de enseñar algo ‘dependiente de...’, donde se produce una tajante separación entre la concepción de la educación –rol asignado a intelectuales que investigan y elaboran el conocimiento pedagógico– de su ejecución, –tarea asignada al profesorado como aplicadores de ese conocimiento– trayendo ello una consiguiente fragmentación y tecnificación de las tareas.

Como Calderhead (1988) indica, **la separación entre teoría y práctica, en el proceso de formación docente, es una falsa dicotomía porque la teoría está implícita en la práctica**, y la relación entre teoría y práctica, en el proceso de formación docente, no es una de implementación –teoría trasladada a la práctica– sino una de continua interacción.

Un proceso de desarrollo profesional, de acuerdo a estos planteamientos, requiere dar pasos importantes en función de dejar atrás una racionalidad que resta la posibilidad de otorgar al profesorado espacios de participación, creatividad e innovación en su quehacer pedagógico.

g) Formulación de alternativas de acción y toma de decisión. En el marco anterior, el equipo mentoría-UCTemuco presentó a la Coordinación del CPEIP, su propuesta de reformulación del Programa del Curso, que se centró básicamente en cambiar el módulo referido al desarrollo del currículo, por un Módulo de Comunicación Efectiva. Esta propuesta fue aceptada sobre la evidencia aportada por las planificaciones y otros materiales didácticos que entregaron los profesores participantes sobre su manejo en diseño de clases, procedimientos e instrumentos evaluativos, entre otros. En cambio, se requería desarrollar una serie de Talleres de Reflexión Personal y Profesional que los hiciera tomar conciencia de las necesidades de aprender a lo largo de la vida que todos tenemos, y en ese contexto el significado de desarrollo profesional y las competencias que debe poseer un colaborador en la inducción de un colega principiante.

Siempre con la tesis que: los cambios en los profesores no pueden hacerse al margen de cómo se comprende el proceso de aprendizaje de los propios profesores. ¿Cómo se aprende a enseñar? ¿Cómo se genera, transforma y transmite el conocimiento en la profesión docente? (Marcelo 2002, 2006).

h) Resultado. El aprendizaje se ve reflejado en la opinión de una profesora al término del curso:

“Personalmente este periodo ha sido uno de los más valiosos que he recibido en las diferentes instancias de perfeccionamiento en las cuales he participado. Tengo otra mirada para enfrentar las situaciones tanto laborales como en el ámbito personal y familiar. Puedo asegurar, que las estrategias utilizadas en este programa, me han permitido crecer como persona y también como profesional. Mejoré notoriamente mi capacidad y habilidad para comunicarme con los demás y por sobre todo intentar ponerme en el lugar del otro sin prejuicios y preconcepciones. Pero, por sobre todo pude reflexionar sobre mi propia práctica como docente de aula como también como profesora mentora. (...) Los Talleres de Reflexión Pedagógica nos permitió Pensar y Actuar como Mentor, por lo tanto, estas instancias se transformaron en nuestros propios procesos metacognitivos” (Profesora Participante, perteneciente a la RMM).

IV. LA PRÁCTICA DE INDUCCIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE

Los contenidos de la Práctica de Inducción están constituidos básicamente por experiencias y estrategias colaborativas que permitan al profesor principiante: comparar y conectar situaciones; anticipar otros escenarios; extraer significados basados en el contexto; evaluar la singularidad de la situación; hacer conjeturas basadas (hipótesis basadas en lo que vieron, leyeron, etc.); discernir singularidades; generalizar elementos aplicables a otras situaciones; resolver temas candentes o 'conflictivos'; conceptualizar semejanzas y diferencias de sus alumnos en sus modos de actuar y estilos de aprendizajes; establecer lazos entre su trabajo como profesor y el de sus colegas; reflejarse en sus agendas profesionales en ambos roles: profesor de aula y profesor de una comunidad educativa en la cual comparte otras experiencias.

La estrategia fundamental para construir el proceso de inducción es a través de una investigación-acción in situ en su proceso de inserción. A continuación se presenta un extracto de diálogo entre una Profesora Mentora con el profesor principiante con el cual está iniciando su proceso de inducción.

PM: ¿Qué te preocupa en este momento?

PP: Me preocupa el tema de mi salud, que un día pueda colapsar, sobre todo por la alimentación, cuando estoy con estrés, no como y eso me preocupa.

PM: ¿Qué te estresa, que no te permite comer adecuadamente?

PP: El bajo rendimiento de mis alumnos, sobre todo en matemáticas. Una apoderada me dijo que estaba muy contenta con Comprensión del Medio, que veía a los alumnos y a su hijo muy motivados, pero que en los otros ramos no era igual. Debe ser porque es mi especialidad. (...) En matemáticas, en realidad he pensado en lo que hacían mis profesores y qué cosas no me gustaban y reflexionar desde el punto de vista pedagógico y trato de no caer en lo mismo.

PM: ¿Qué ves en tu curso respecto de este subsector?

PP: Creo que el gran problema está en la comprensión de los enunciados.

PM: ¿Esto tiene que ver con la resolución de problemas?

PP: Es bastante raro, porque en clases todos los ejercicios los desarrollan bien, pero llega la prueba y todo mal, en la prueba bajan su rendimiento y me descolocan.

PM: ¿Cómo elaboras tus instrumentos de evaluación? ¿Qué tipo de preguntas?

PP: Ejercicios relacionados con lo que hago en clases.

PM: ¿A qué crees que se atribuya esto?

PP: Yo creo que en la casa son muy aprensivos con el rendimiento y eso creo que los presiona, pues los niños me dicen, tío, tío si me saco un 5 en la casa me van a pegar. El otro día hice una ficha y les dije que era evaluada, pero que podían consultar el cuaderno, pero los niños no todos lo consultaron, están tan preocupados de la nota que no miraron el cuaderno.

PM: ¿Qué aspectos te gustaría que abordáramos, o que trabajáramos?

PP: En metodología, para buscar otras formas de enseñar a los niños a ver si así aprenden.

(PM, relata, después de varias conversaciones como ésta y de haber analizado en conjunto con el PP sus planificaciones y clases fuimos diseñando y analizando preguntas como:

- ¿Cuáles son las rutas posibles que puedo usar para modificar mis clases de matemáticas?
- ¿Cuáles son las fuentes que me pueden ayudar o bloquear en la ruta que he elegido?
- ¿De qué manera cambiaron o no cambiaron mis concepciones iniciales del tema y qué hizo que las cambiara?

Al formular estas preguntas, mi interés se centró en cómo lograr que el PP, frente a un dilema emergente actúe reflexivamente y sea capaz de seleccionar estrategias que le permitan, de acuerdo al contexto y realidad dar solución a su problema, además consideré que era y es un desafío que me llevará a buscar información, ayuda para levantar en conjunto alternativas de acción que le posibilite dar respuestas diferenciadas de acuerdo a las necesidades de sus alumnos.

De acuerdo a lo anterior, vivencié que la investigación-acción tiene que ver con un proceso, pues debimos formular y reformular las preguntas para ir haciéndolas más explícitas y específicas, dándome cuenta que los conceptos usados eran muy amplios y que estas concepciones varían de acuerdo a nuestras individualidades y percepciones, lo que debo tener en consideración al dialogar con mi PP. Además, que para comprender la práctica de (nombre), tenía que analizar los componentes contextuales referidos a la escuela, padres y apoderados, a los alumnos, competencias disciplinarias y pedagógicas, es decir su desarrollo profesional).

El profesor principiante, en una primera etapa está en una “incompetencia no consciente” camino a una “incompetencia consciente”. Tiene pensamiento concreto; no tolera la ambigüedad: necesita una figura que lo acoja y a quien seguir; le interesa asimilar; necesita alguien que le ayude a satisfacer sus necesidades personales. Por lo tanto, este mentor es diferente que el trabaja con par. (Orland-Bark, 2008).

Tras la exploración de los dilemas de los profesores principiantes, los profesores mentores percibieron que la mayoría de éstos estaban ligados con la autoestima de los profesores principiantes, por ejemplo:

- En dos casos en que los pp., habían sido ex-alumnas de las escuelas en que trabajaban, su inserción en la comunidad escolar les resultó más difícil como lo expresó una de ella: *“Me condena mi historia, mi pasado, porque no fui buena alumna en el colegio y muchos de mis profesores todavía trabajan aquí”*.
- Una profesora principiante señaló: *“Me aterra tener un curso numeroso”*, “siento que mi voz no se escucha”...

- *Mi problema es que soy muy “fome”, los alumnos se aburren y se desordenan y ahí comienzo a pasarles materias porque es una la única forma de mantenerlos tranquilos.*

Frente a los dilemas, se enfatizó la estrategia de aprender a separar la experiencia de su interpretación, como decimos a menudo, el fenómeno de su explicación. Manteniéndolos separados creamos un espacio para la mediación. Podemos mantener la experiencia en una parte y concentramos en que, por ejemplo, la profesora mentora y/o la educadora principiante, según corresponda, construyan diferentes interpretaciones. También podemos mantener la interpretación en un lado y hacer que examine las acciones alternativas que pueden ser emprendidas y las mediaciones necesarias que deben ser diseñadas para modificar esa experiencia. Pero necesitamos los dos elementos.

Lo común es que los profesores tomen en cuenta solo la interpretación de su par o sus juicios de lo que ocurrió, de lo que ellos ‘sienten o sintieron’ respecto de algo, sin saber lo que realmente ocurrió, sin obtener las afirmaciones básicas sobre las que se construyeron esos juicios. Al no tener esas afirmaciones, “el mentor” no tiene una base firme sobre la cual realizar el proceso de mediación. Es como nadar contra la corriente, en un medio repleto de juicios que pronto comienzan a multiplicarse interminablemente.

En otras palabras, **el tipo de dilemas que debemos trabajar para modificar las prácticas es, normalmente, aquel que de alguna manera envuelve algún tipo de cuestionamiento de nuestro modo de ser.** Es en este sentido que hablamos de él como de un quiebre en nuestro principio de coherencia. Nosotros ubicamos estos dilemas entre las fuerzas transformadoras de la Persona que nos permiten modificar nuestro modo de actuar y construir un principio de coherencia diferente, más abarcador y más amplio. Trabajando sobre ese dilema, el o la mentor/a tiene un punto de apoyo desde el cual puede conducir a su par (profesor principiante) hacia el cambio esperado.

Habría mucho más que decir de esta experiencia y profundizar en elementos que los mismos profesores manifestaron como necesarios:

- **Disponer de tiempo dentro de su jornada de trabajo** para dedicarlo a esta actividad.
- **Disponer de un espacio que le otorgue privacidad y tranquilidad** para efectuar las conversaciones pedagógicas con los profesores principiantes.
- **Poseer un manejo de usuario TIC 2.0, manejo avanzado.** El Programa de mentoría no puede formarlos para ser usuarios, porque este es un medio para trabajar en el curso.
- **Abrir la práctica pedagógica a otras estrategias reflexivas** como investigación protagónica o reflexiva, resolución de problemas, entre otras.
- **En el caso del pilotaje de Educación Parvularia,** fue un grupo pequeño de seis profesoras. Además, todas las Educadoras pertenecían a la Red de Maestras de Maestras, por lo tanto, no había la diferencia, o heterogeneidad, que en el piloto del año 2006. Este grupo aprobó en un 100%, el impacto en sus profesoras principiantes fue muy bien recepcionado, por la necesidad de comprender los cambios sucedidos en este nivel educacional en el país.

- **En el Programa en modalidad b-learning para la formación de mentores y procesos de inducción**, el trabajo desarrollado resultó muy favorable para responder a las necesidades de tiempo que señalaban los profesores. Y, facilitó el trabajo de reflexión al contar con dos tutoras para su acompañamiento en el proceso virtual.

BIBLIOGRAFÍA

- 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 a los temas de enseñanza asignados?" Informe de Investigación, Proyecto Fondecyt 1020218.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Cornejo, J. (2003). "El pensamiento reflexivo entre profesores". *Revista Pensamiento Educativo* (Chile) 32, 343-373.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Dolmen Ediciones.
- Echeverría, R. (2006). *Actos del Lenguaje*. J.C. Sáez Ediciones. Santiago de Chile.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Engeström, Y. (1996). "Toward overcoming the encapsulation of school learning". En Harry Daniels. *An introduction to Vygotsky*. London Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, A. (1993). "Cultures of teaching: a focus for change". En A. Hargreaves y M. G. Fullan (eds.) *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers' College Press.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Grao.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1995). "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente". En *Revista de Educación*, 306, pp. 205-243.
- Marcelo, C. (2002). "Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida". En *Educación*, 30, pp. 27-65.
- Marcelo, C. (2006). "Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente". Informe realizado para el Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina de PREAL.
- MINEDUC (2001). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2006). *Términos de Referencia para una Propuesta de Formación de Mentores*. Santiago, Chile.
- Orland-Barak, L. (2001). *Modelos de enseñanza práctica*. (Documento impreso).
- Putman, R. T y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: implicancias de las nuevas perspectivas de la cognición". En Biddle B. et al. *La enseñanza y los profesores*, Paidós, pp. 217-309.
- Schón, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- Vonk, J. (1994). "Teacher Induction: The great omission in education". En: M. Galton y B. Moon (eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe*, London, David Fulton, pp. 85-108.
- Zeichner, K. (1995). "Reflections of a Teacher Educator Working for Social Change", in Russell, T and Koththagen, F, *2 Teachers who Teach Teachers: Reflections on teacher Education*, The Falmer Press, 11-24.

FORMAR MENTORES EN CHILE: LA EXPERIENCIA PILOTO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

MÓNICA KAECHÉLE – RODRIGO DEL VALLE

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación, realizada a petición del CPEIP y llevada a cabo en el contexto de la experiencia de un curso piloto de formación de mentores denominando “Estudio para el Diseño de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes” que realizó la Universidad Católica de Temuco, Chile, entre los años 2006 y 2007.

Se llevó a cabo un estudio cualitativo basado en las percepciones de los actores involucrados en el proceso formativo, las que fueron obtenidas durante fines del año 2007 y el año 2008 una vez finalizado el programa de formación. El estudio tuvo como propósito registrar comprensivamente la experiencia de involucrados en dicho Programa y conocer y reportar sus percepciones e impresiones, con el fin de aprender de esta experiencia y generar recomendaciones generales para la implementación de una política de formación de mentores en el país.

La investigación se planteó con un carácter cualitativo en función de la necesidad de reportar la subjetividad de los participantes del programa, fijando temas relevantes como, las características personales y profesionales de los mentores, la construcción de la relación en el proceso de mentores y principiantes del programa piloto, los aspectos del proceso de mentoría que favorecieron u obstaculizaron el desempeño del profesor principiante, y el conocimiento tácito y el conocimiento explícito en la relación de mentoría y en la formación de los mentores.

Los profesores formados como mentores valoraron positivamente su proceso formativo, el impacto en su desarrollo personal, la relevancia del clima de trabajo para llevar procesos de complejos de reflexión, reconociendo de igual forma aspectos críticos de la institucionalidad que requiere un programa de mentoría, como los tiempos, y los espacios para el trabajo. De igual forma el manejo de sistemas tecnológicos para la mediación de la comunicación se presentó como un aspecto problemático, pero a la vez como una posibilidad necesaria y real para el intercambio y la formación.

Palabras clave: mentor, mentoría, desarrollo profesional docente, políticas públicas.

I. ANTECEDENTES

Durante los años 2006 y 2007 la Universidad Católica de Temuco llevó adelante el Proyecto “Estudio para el Diseño de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes”. Este Programa respondió a una demanda del Ministerio de Educación que busca fortalecer el trabajo de inserción de profesores de Educación Básica en su primera fase profesional. La preocupación por la inserción de profesores noveles en el sistema escolar se evidencia con mayor fuerza a partir

de una investigación realizada en Chile el año 2002 y que arrojó, entre otros resultados, la inexistencia de un sistema de apoyo institucionalizado para profesores principiantes (Ávalos et al., 2004); quienes tal como muestra el mismo estudio, enfrentan situaciones complejas y preocupaciones importantes a la hora de iniciar su vida laboral. A partir de lo anterior se recomienda la generación de una política estructurada de inducción (Ávalos et al., 2003). El año 2005 a partir de la convocatoria a una mesa de discusión nacional encabezada por el Ministro de Educación de la época, se instala el tema en la política pública nacional, pero no se institucionaliza. De esta comisión emana un informe que establece aspectos sustantivos para impulsar una política de inducción en Chile. Se explicitan los criterios e itinerarios para hacer viable este proceso. Una de las primeras acciones derivadas fue levantar un programa piloto en el país que considerara en su diseño los elementos de una buena inducción, los cuales fueron establecidos en el informe realizado por la comisión. Estos criterios vieron la luz en los Términos de Referencia que al año 2006 se licitan a nivel nacional para todas aquellas instituciones acreditadas que formaran profesores de Educación General Básica. En este proceso se establecieron conceptos básicos para el diseño de las propuestas y para la construcción de un lenguaje común en torno a los procesos de Inducción. De este modo se definió como Profesor Principiante: las y los profesores egresados y titulados por una institución de formación docente, que son contratados en un establecimiento educacional del sistema escolar y que están en su primer año de ejercicio profesional; Mentoría: Sistema organizado de apoyo pedagógico para las y los nuevos docentes, constituido por profesores mentores y formas colectivas de apoyo; Inducción: Consiste en un conjunto de acciones de apoyo para profesores/as durante su primer año de servicio cuyo órgano ejecutivo se radica en el Ministerio de Educación (CPEIP, 2006).

1.2 INDUCCIÓN Y MENTORÍA

La inducción, tal como se señala en la definición previa, es un conjunto de ayudas para apoyar al profesor novato a insertarse en su vida profesional. Este proceso de inserción es complejo y puede tener consecuencias importantes en el desarrollo profesional del principiante. Los estudios con profesores noveles consignan que el primer año de ejercicio profesional es crítico y que requiere ser observado atentamente. La inducción a la vida profesional puede darse de distintas formas tal como las que señala Vonk (1994) citado en Inostroza (2007) en su estudio, y en el cual la modalidad de mentoría formalizada entre un docente con mayor experiencia y un novato permite tanto una mejor transición entre la formación inicial y el mundo laboral y un tipo de aprendizaje profesional más centrado en el cambio.

El significado de la *mentoría* está definido por la relación que se establece entre una persona que ayuda a otra de manera natural o intencional, en un ámbito determinado de su vida o de su trabajo. Los programas de mentorías tal como señala Carr (1999) pueden adquirir distintas formas y modalidades en función del propósito que éste tenga para la institución.

Los sistemas de mentorías se distinguen en función del tipo de relación que se establece entre el principiante y el mentor, de este modo es posible reconocer, por ejemplo la mentoría natural, intencional, paritaria o de enlace (Carr, 1999) o bien en el modelo de Orland-Barack (2006), Top-down, Botton-up, interactivo y colaborativa, cada una con rasgos que definen el tipo de relación.

La mentoría como un sistema de apoyo estructurado a los profesores que se inician en la docencia, ha mostrado tener resultados favorables en las distintas experiencias internacionales en aspectos claves como, el mejoramiento de las prácticas tanto en el profesor principiante como en el profesor mentor; aumento en los índices de permanencia en la profesión docente, fundamentalmente en contextos de alta diversidad, mejora la atención a la diversidad en el aula y mejoran los rendimientos de los estudiantes atendidos por los principiantes (Sandlin, 2006). En las experiencias internacionales los procesos de apoyo al profesor principiante están institucionalizados dentro de un sistema formal de aprendizaje y evaluación del profesor novato. La experiencia en Norteamérica, Inglaterra, Australia, Escocia, Israel, nos muestra que el periodo de inducción intencional y formal es parte de una etapa para el aprendizaje permanente de los profesores y que debe considerar la complejidad de la iniciación en la práctica docente.

En Chile esta complejidad no es distinta y las preocupaciones de los profesores principiantes están vinculadas estrechamente con el manejo del conocimiento tanto de lo que deben enseñar como la forma de enseñarlo, estrategias para trabajar con la diversidad en el aula y además lidiar con sus sentimientos de cansancio e inseguridad que sienten al tener que enfrentarse solos con un nuevo escenario (Ávalos B., y Aylwin, P., 2007). Tal como señalan varios autores (Cornejo 2002, Feiman-Nesmer et al., 1999) el choque con la realidad es una situación que impacta a los profesores principiantes, quienes se enfrentan a realidades distintas que varían ampliamente entre una y otra, y aunque tengan una base profesional sólida ésta siempre es insuficiente para enfrentar las demandas de la profesión. De esta perspectiva el proceso de inducción es un proceso complejo, pues “los profesores nunca estarán suficientemente preparados para la realidad de a sala de clases” (Bartell, C. en Feimann-Nemser et al., 1999).

Así entonces la inducción no es un remedial de la formación inicial, como se desprende de ciertas concepciones, sino que representa una fase importante en el desarrollo profesional docente y que tiene, tal como muestran los estudios una fuerte influencia en el desarrollo profesional del profesor o profesora (Ávalos, 2004).

En este sentido preguntarse por cuál es el modelo de inducción profesional que se requiere en el contexto nacional y cuáles son las características del proceso formativo que necesita recibir un mentor, considerando las grandes demandas que se hacen a nuestro sistema educacional en términos de equidad e igualdad de oportunidades en la distribución del conocimiento, es una cuestión no menor y que pone en el centro de la política de formación para la inducción, la racionalidad que orientará los procesos formativos y la definición de qué modelo de mentoría es necesario impulsar.

El estudio del Programa de Formación de Mentores que se describe a continuación implementado en la Universidad Católica de Temuco, se definió como “un modelo intencional de mentoría colaborativa de reflexión sobre y en la acción” (Inostroza, Gloria, et al., 2007, p. 56) ¹ y tal como se presenta a continuación arroja aspectos importantes de tener presentes durante el proceso de formación en una mentoría intencional.

¹ Se denomina en otro documento “Modelo formalizado de mentoría reflexiva crítica” (Inostroza, G., 2008).

II. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MENTORES DE PROFESORES PRINCIPIANTES DE LAS UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

II.1 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA ESTUDIADO

El Programa estudiado definió como propósito: “Diseñar y Validar una propuesta de formación de mentores que los capacite para apoyar profesional y pedagógicamente a profesores/as principiantes en su primera fase del ejercicio de la docencia, mediante acciones específicas dentro y fuera de la escuela, tendientes a mejorar su desempeño y a apoyarlos en el proceso de socialización para que se integren constructivamente a la comunidad y al sistema escolar” (Universidad Católica de Temuco, 2006). El programa se basó para su validación en un enfoque cualitativo y se centró en los siguientes focos de análisis: desempeño del mentor y del profesor principiante; estrategias docentes para la formación de mentores; estrategias para la inducción de profesores principiantes; la definición del perfil de mentores; módulos curriculares para la formación de mentores.

El equipo de profesores estaba compuesto inicialmente por siete docentes adscritos a las distintas carreras de formación de profesores dentro de la Universidad, quienes cuentan con una amplia experiencia en formación inicial docente y en formación continua. El equipo se organizó en dos grupos; uno que estuvo a cargo del proceso de formación y un equipo que tuvo la responsabilidad de levantar el perfil de competencias para el profesor mentor. El programa atendió a 19 profesores, quienes fueron seleccionados en una etapa inicial a partir de un llamado público. Finalmente 10 profesores terminaron con éxito el programa. El itinerario de formación estaba estructurado en dos momentos. Una primera etapa de formación en la universidad y una segunda etapa práctica en la cual los profesores mentores trabajaban con un profesor principiante. Esta última etapa fue realizada fundamentalmente en los establecimientos educacionales.

La propuesta de trabajo se basó en tres módulos, el primero centrado en un reconocimiento general del campo de la mentoría y del aprendizaje en adultos; el segundo, centrado en la comunicación y el tercero, estaba centrado en el trabajo y planificación del aula. Sin embargo, este último módulo, centrado en la enseñanza y el currículo no fue trabajado, pues el equipo después de evaluar cuidadosamente el expertizaje de los participantes en el programa, consideró que no se requería formación en ésta área, dando así mayor énfasis al módulo de desarrollo de competencias de comunicación.

El enfoque reflexivo fue el que definió los rasgos del programa, cuya metodología de trabajo se centró en tres elementos fundamentales: la *reflexión* basada en la experiencia, la toma de sentido y la acción; la *comunicación y discusión colectiva* y la *investigación-acción* como proceso de aprendizaje para el profesor mentor.

El modelo de mentoría asumido en el programa se define como un Modelo Intencional de Mentoría Colaborativa de Reflexión en la Acción (Inostroza, G. et al., 2007).

II.1.1 LOS MENTORES Y EL PROCESO DE SELECCIÓN

El llamado a docentes que, en una primera instancia, solo se remitía a las comunas de Temuco y Padre Las Casas se amplió, pues no hubo suficientes profesores interesados en participar. Esto

significó que los profesores que participaron del proceso tuvieron mayor diversidad que el señalado en los criterios originales, tanto en términos de experiencia como en años de servicio. La invitación a participar en el Programa y la selección de los Profesores fue responsabilidad del CPEIP, Comisión Técnica de Inducción.

Postularon al programa 21 profesores, de los cuales se seleccionaron 19. La selección contempló los criterios definidos en la licitación oficial, es decir,

1. Ser profesor de Educación Básica.
2. Tener preferentemente 8 años, o más, de servicio con experiencia relevante en su establecimiento.
3. Acreditar calidad en el desempeño docente.

La baja convocatoria del Programa fue uno de los primeros aspectos que llamaron la atención a los equipos a cargo del proceso, el concepto de “mentor” no existía en la conversación educacional chilena y tal como se señaló en las entrevistas, los docentes que aplicaron al programa lo hicieron a ciegas de lo que esto implicaba.

El perfil profesional de los profesores seleccionados para el curso de mentores fue diverso; sobre el 69% de los profesores seleccionados demostraron un nivel de competencia relevante en su área a través de un proceso de evaluación externa. El 21% presentó una carta de recomendación desde sus propios establecimientos, y el 10% presenta sus certificados de perfeccionamiento realizados en el Ministerio de Educación. El 100% de los profesores trabaja en educación básica en los distintos niveles. Los años de servicio en promedio es de 22 años, siendo el extremo máximo 39 años y el mínimo 6 años de servicio. 11 profesores se desempeñaban en el sector municipal en las comunas de Freire (1), Cunco (2), Temuco (7) y Nueva Imperial (1). 8 profesores se desempeñan en el sector particular subvencionado en las comunas de Temuco (6), Lautaro (1) y Nueva Imperial (1).

II.1.2 LA SELECCIÓN DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

La selección de los profesores principiantes la realizó cada profesor que participaba del curso, en la mayoría de los casos con la ayuda de la red de la universidad.

Este proyecto piloto levantó múltiples e interesantes preguntas en relación a cómo implementar la formación de mentores en Chile y llevar adelante un proceso de inducción de profesores principiantes de manera que tuviera impacto en la calidad de la educación del sistema escolar, considerando las características de nuestro profesorado, sus condiciones laborales y la factibilidad de la institucionalización de un proceso de inducción formal. En nuestro país cinco universidades ofrecieron durante el año 2009 un curso de formación de mentores.

III. METODOLOGÍA

Para el estudio se utilizó un enfoque cualitativo basado en entrevistas. Se realizó un total de 50 entrevistas durante los meses de diciembre-enero y marzo-abril. Participaron de este proceso los

profesores que fueron formados como mentores, profesores del equipo que formó a los mentores, profesores principiantes y directores de los establecimientos a los que pertenecían los profesores mentores. Lamentablemente profesores que se retiraron del proceso en la primera etapa formativa, no aceptaron ser entrevistados.

Los mentores que participaron del proceso fueron diez. Se siguió el modelo de entrevista estandarizada que establecía la realización de tres entrevistas que permitieran profundizar en la experiencia de los docentes y una última que problematizara y contrastara nuestra interpretación con la experiencia e interpretación de cada profesor de manera de validar nuestra comprensión.

A continuación presentamos algunos de los hallazgos obtenidos en el estudio y que se centran en la percepción que los mentores y principiantes señala en relación al programa de formación, sus potencialidades y sus aspectos críticos.

IV. HALLAZGOS

En general, mentores y principiantes entrevistados que participaron directamente del programa de formación, concordaron en que éste era un buen programa y lo percibieron positivamente.

IV.1 ASPECTOS POSITIVOS DEL PROGRAMA

El primer elemento que es necesario destacar es la percepción positiva del programa que todos los profesores entrevistados manifestaron. Entre los aspectos más valorados por ellos –del proceso de formación– están: *la metodología basada en la reflexión, los contenidos* tratados en los módulos de comunicación y desarrollo personal, *el clima de trabajo* y *la idoneidad del equipo formador*.

De estos aspectos señalados, el que causó mayor impacto en los profesores fue el contenido tratado en el módulo de *desarrollo personal*. Las profesoras al narrar su experiencia durante las entrevistas, dan gran énfasis en destacar como fueron auto-conociéndose,

“entonces fuimos de a poco, fui descubriendo las falencias que yo tenía y me descubrí también, fui descubriendo debilidades y fortalezas que para mí fueron importantes y que también...que mis colegas descubrieran fortalezas y debilidades que yo tenía, entonces eso para mí lo encontré muy interesante” (Profesora mentora).

En el mismo tenor otra profesora señala,

“a mí me ha servido bastante, a mí la mentoría me ha servido bastante en la parte personal, en lo personal porque he aprendido que uno tiene tanto, también tiene debilidades y también tiene fortalezas que otras personas la ven y que uno no se las ve y también he aprendido que tengo que escuchar, que tengo que ser más asertiva, que tengo que buscar la instancia para decir las cosas” (Profesora mentora).

Las discusiones derivadas de los marcos teóricos vinculados a la comunicación y al desarrollo de estas competencias proveyeron a las docentes de un discurso fuerte, que estuvo presente en el 100% de las entrevistas. El cómo mejoró su vida personal, cómo se “dieron cuenta” de sus propias

falencias comunicativas, cómo mejoraron su relación con los demás a partir de su participación en el Programa es un aspecto relevante de destacar. El Programa no solo estaba cambiando su manera de entender la relación comunicativa en el trabajo, también generaba un impacto en sus vidas privadas,

...“me sirvió mucho en ver mi tema de... de mi impaciencia, me cuesta cuando la gente duda mucho en tomar una decisión. Ahora me esfuerzo y creo que he aprendido a tolerar más esa diferencia con los demás, o sea, tanto con mis hijos, con mi pareja, con mis colegas, creo que no tenemos porque ser todos iguales” (Profesora mentora).

El trabajo en la actividad “Proyecto Personal como Mentor”² –que cierra el curso formativo de seminarios– y en el cual los profesores se situaban desde ellos, reconociendo sus quiebres, para enfrentar el proceso de mentoría. Lo cual fue muy significativo. Este proyecto se vivenció como una instancia “de iniciación al rol del mentor” al reconocer sus propias falencias, reflexionar sobre ellas e imaginar un curso de acción.

Este aspecto del proceso formativo –centrado en el desarrollo personal– es vital a la hora de comprender el propósito y sentido de la mentoría, entendida como una actividad conjunta que también debe centrarse en el desarrollo de la persona a diferencia de otras modalidades de apoyo profesional, como el coaching.

Otro aspecto que fue percibido de manera positiva por los profesores en formación, fue el clima y modalidad de trabajo, que es considerado como un aspecto que facilitó el trabajo y el aprendizaje,

“Trabajamos en trabajos grupales, trabajábamos también en investigar en internet, trabajábamos en grupos hicimos también dramatizaciones y toda esa parte que a uno (palabra) un ambiente más de amigo ya, como más de familia entonces ahí ya y uno fue creando un ambiente más de familia y uno se pudo abrir más” (Profesora mentora).

Al respecto otra profesora señala,

“Yo me sentí muy acogida en general y lo otro me gustó escuchar las experiencias de otras personas, entonces yo las comparaba con lo que yo sabía y las riquezas que ellos tenían. Yo diría que en lo personal, yo creo que no hubo dificultades, o sea en términos personales yo creo que hubo una gran empatía” (Profesora mentora).

El cuidado del clima de trabajo era un aspecto fundamental en el curso, en la medida que constituía el contexto de modelaje para la reflexión. En este sentido el marco de respeto, de empatía, de escucha, necesitaba ser potente en el proceso formativo de manera de dar mayor coherencia a aquellos aspectos del contenido tratado durante el proceso formativo. En este sentido, contexto y contenido operaron de manera sinérgica para favorecer el desarrollo de competencias tan importantes para un mentor como las de generar ambientes adecuados para el aprendizaje, la reflexión profesional y facilitar el desarrollo personal y social de los principiantes, en el marco de su ambiente laboral.

² Esta fue una actividad que centraba el trabajo en determinar un aspecto a mejorar de cada mentora y desarrollar un plan para superarlo.

En relación a la metodología basada en la reflexión las profesoras expresaron:

“Bueno, la metodología primero era como descubrirme, eso me gustaba también porque te ponían en situación frente a un tema, digamos uno tenía que indagar, buscar o ver a partir de uno, no sé como buscar en tu disco duro algún aspecto directo y entonces eso también era un buen desafío, no que alguien te dijera mira esto es así, así, así y se hace de este modo” (Profesora mentora).

En esta misma lógica otras profesoras señalan:

“Lo que más me gusto del curso fue eso, la parte reflexión porque a uno la incitaban a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas entonces eso me gustó bastante y eso lo que me motivó a llegar al final” (Profesora mentora).

La metodología centrada en la reflexión de su propio quehacer es una característica que el programa formativo profundizó en ambas etapas del trabajo y que no fue fácil al inicio del programa, pues como ellas mismas señalaron, nunca se habían enfrentado con un perfeccionamiento de este tipo. De hecho este nivel de trabajo muchas veces las hizo perder pie durante su formación, ellas mismas manifestaron que:

“Sí, éramos hartos y a medida que fueron pasando los días empezó a llegar menos gente, entonces al principio eran unas sesiones súper agotadoras,... en la medida que fuimos... desarrollando esa capacidad de escuchar y ponerse en lugar y ser empático con el otro yo creo que eso también nos permitió pues lograr harta capacidad de estar como más atento a las experiencias que compartían las otras personas” (Profesora mentora).

La modalidad reflexiva del proceso formativo es, en este sentido, un aspecto relevante para hacer la transición entre el profesor de aula al profesor mentor. Esta fue una diferencia importante que las docentes reconocieron y valoraron en su proceso.

Este elemento también se trasladó a su relación con los principiantes, quienes manifestaron que las profesoras mentoras las impulsaban a ellas a reflexionar sobre su trabajo, sin dar recetas, sin decir qué era lo correcto:

“...discutíamos mucho qué opciones podíamos usar en caso de, en este caso de la optimización del tiempo, cómo ser un poco más lúdica, más críticos porque los chicos de hoy en día son muy rápidos, o sea, si uno es rápida para hacer las cosas y se cree muy dinámica, ellos quieren mucho más, entonces hay que estar muy bien y llevar también a ellos, aparte de la tarea un tiempo para reflexionar, para ser crítico, no siempre elegir cosas, entonces eso lo trabajamos bastante” (Profesora principiante).

La reflexión fue un componente formativo relevante del curso y posibilitó los quiebres en las docentes de cuestiones vitales como el significado de la enseñanza y la relación con profesionales recién egresados. Los estudios muestran que el primer desajuste en la formación de mentores es en la concepción sobre la enseñanza, el paso de ser un docente de aula a convertirse en mentor, es un quiebre en la trayectoria profesional, y para docentes que son “buenos enseñantes” el cambio los hace replantearse en sus contextos de enseñanza; pues no es lo mismo ser un profesor que acompañar a un colega al inicio de su trabajo profesional (Orland-Barak, 2006).

Los contenidos y la organización de los módulos recibieron una buena valoración por parte de las profesoras.

“(En relación al módulo de Comunicación) la escucha activa todo lo de la *Ontología del Lenguaje*. Bueno, yo había tenido la posibilidad de escucharlo. Una vez él vino acá, entonces, yo estuve en eso, me encantó” (La Profesora se refiere al Dr. Rafael Echeverría, autor del libro que menciona) (Profesora mentora).

Otra profesora señala,

“Encontré los módulos bien organizaditos porque tenían los temas claro, nos hacían exponer las prácticas, nos hacían pensar primero que opinión teníamos sobre algunas ideas que se exponían, ahí después que nosotros las teníamos, mandábamos esas reflexiones nos hacían desarrollar un texto, un contenido lo que fuera, no hacían leer” (Profesora mentora).

En general, los tópicos más valorados por los mentores se centran en el desarrollo personal, a partir de las competencias comunicativas trabajadas en el programa, los contenidos del curso y la metodología centrada en la reflexión.

IV.2 ASPECTOS CRÍTICOS

Por otra parte, los aspectos críticos señalados con mayor frecuencia en las entrevistas apuntan a situaciones vinculadas con: *aspectos procedimentales del programa*, *el uso de las tecnologías*, *el tiempo y espacio* disponible para llevar adelante las tareas.

En los aspectos procedimentales, las profesoras reconocen algunos aspectos críticos básicamente referidos a: la ambigüedad en los propósitos y de los procedimientos evaluativos.

Respecto de los objetivos iniciales del programa, ellos manifestaron que eran poco explícitos:

“De hecho hubo algunos problemas con algunas personas que venían de lejos, se molestaban... siempre lo mismo, lo mismo y... muy rutinario algunas cosas. Entonces no sabíamos para qué, ese es el problema no sabíamos para qué” (Profesora mentora).

En relación al procedimiento evaluativo, el tópico más sensible para todos los docentes fue el examen final. La situación de la modalidad evaluativa apareció en todas las entrevistas realizadas tanto de profesores mentores como el equipo UCT. El examen fue percibido por los profesores mentores de manera negativa. En términos de emociones los profesores lo describen como “desagradable”, “terrible”, “una situación muy estresante”, entre otras.

La situación problemática vivida en el examen se originó principalmente porque se percibió que las normas y acuerdos para esta actividad cambiaron repentinamente.

Al respecto en la entrevista realizada a la Coordinadora del Programa UCT ésta señaló:

“Es cierto que hubo un error de comprensión oral, pues en marzo cuando se señaló que las colegas de la RMM debían continuar hasta noviembre, entendimos que ellas darían su examen en diciembre. Inclusive se ofreció la posibilidad a todos los profesores que optar

entre terminar en julio o a fin de año. ¡Y, no se habló más del tema! Cuando faltaban tres semanas para el examen del primer grupo, llamé telefónicamente a la Coordinadora del Programa del CPEIP para preguntarle si asistiría y le di a conocer que serían cuatro las profesoras que se presentarían a examen en esta oportunidad. Ella, inmediatamente, señaló que habíamos entendido mal, pues estaba en los Términos de referencia estipulado que el Curso finalizaba en julio. Lo que efectivamente, era así”.

(Pausa) y agrega:

“Además, coincidió con la gravedad del estado de salud de mi padre quien falleció el 14 de julio, por lo tanto, me ausenté algunos días y no insistí. Aunque igual conformé la comisión de examen, pero ésta la presidió la colega que coordinó la formulación del proceso evaluativo del programa” (Coordinadora UCT).

¿Cómo influyó en los resultados?

“Si bien la situación fue incómoda. Las dos profesoras reprobadas correspondían al grupo que debía dar el examen en julio. Además, se dio una nueva fecha a dos profesoras que estaban con licencia médica. Así que creo que no influyó en eso la fecha. Pero, que la situación fue compleja, lo fue” (Coordinadora UCT).

Una profesora manifiesta su emoción respecto de la evaluación final señalando todo el esfuerzo que significó para muchos llegar hasta esa instancia,

“Llegamos hasta el final porque dimos una batalla durante todo el semestre porque no teníamos horas extraordinarias, trabajamos sobre nuestras horas”... (Profesora Mentora).

En una primera lectura el examen rompió con la lógica habitual de los profesores al finalizar un perfeccionamiento que están habituados a aprobar, sin embargo también lo apreciaron como un desafío que las situaba de un modo distinto, “saber que lo pasaste [el examen] te sientes de igual a igual”. Es necesario recordar que los mentores seleccionados son docentes que presentan un alto compromiso con su perfeccionamiento, que han sido destacados y, por lo tanto, para ellos como sujetos se les hacía incomprensible “fracasar” en este proceso de formación.

Otro aspecto percibido como crítico fue el uso de las tecnologías. El uso de las TIC estaba formulado como una posibilidad de comunicación, pero a la vez de extender las redes presenciales en interacciones sinérgicas virtuales. La incorporación de tecnología en el proceso formativo pasaba por el uso de la Plataforma EDUCA, diseñada para monitorear cursos en línea en la Universidad Católica de Temuco. La plataforma consta de distintas herramientas que posibilitan la administración del curso, sin embargo, de acuerdo a los tiempos de los profesores participantes y equipo docente UCT solo se habilitó la comunicación a través de correo electrónico, y la entrega de material on-line y de intercambio asincrónico.

En general, durante el curso, el uso de la plataforma estuvo orientado a proveer de información a los profesores mentores, por medio de distintos documentos que estaban a su disposición en la sección contenidos de la plataforma y las conversaciones y retroalimentación se realizó básicamente a través del correo electrónico, tal como lo señalaron los participantes.

El uso de las tecnologías aparece como un punto crítico en dos sentidos. Por un lado las competencias que se requieren para su uso,

[Las competencias en TIC] “era requerido porque resulta que teníamos mucho trabajo, mucho material que bajar de internet, revisar material Internet, revisar la plataforma”...

Las profesoras reconocen, sin embargo la necesidad de estar actualizadas en esta área,

“Todo digital y si tú no estás al día es como no saber leer, entonces esto es realmente una debilidad en los profesores” (Profesora mentora).

En este mismo sentido una profesora considera que ésta es una razón de la deserción de algunos profesores al programa.

“Todas las tareas, eran todas por archivos, entonces había que tener por lo menos lo básico en informática, entonces yo creo que colegas por eso desertaron” (Profesora mentora).

La valoración del uso de la plataforma dentro del proceso en términos de su intensidad, varía de acuerdo a la cercanía con el uso de TIC por parte de los profesores mentores. Por ejemplo, ésta es considerada en un uso intensivo, cuando las profesoras mentoras antes de iniciar el curso tenían una relación distante con las tecnologías en su quehacer cotidiano.

De igual forma las dificultades operativas, más frecuentes en usuarios iniciales son señaladas,

“Sabe que hay problemas en la plataforma pero... de repente teníamos problemas con la clave y no podíamos entrar y nos desesperábamos...ni imaginar los que andaban subiendo trabajos a última hora”... (Profesora mentora).

Por otro lado quienes tenían una mayor experiencia en el uso de la tecnología, estimaban que la plataforma de comunicación fue subutilizada.

“El uso de la plataforma no se usó, no se utilizó como debería de haber sido, como se pretendía en el curso, yo creo que eso fue una cosa negativa”... (Profesora mentora).

No obstante las dificultades, el uso de las TIC constituyeron un aspecto relevante de las actividades realizadas por los profesores participantes básicamente para:

- a. **Comunicarse.** Los mentores usaban el correo electrónico como mecanismo de comunicación tanto con el equipo formador UCT, enviar trabajos y recibir retroalimentación; contactarse con el profesor principiante para tomar acuerdos e intercambiar información. En general el uso de las TIC fortaleció las relaciones individuales, mentor-formador o mentor principiante y daba pocas posibilidades a constituir una comunidad más amplia.
- b. **Leer.** La actividad de lectura mediante el computador fue una práctica que los profesores mentores realizaron durante el curso. Acostumbrarse a leer en el soporte computacional fue también parte del proceso de trabajo en la mentoría.
- c. **Organizar el tiempo** para el trabajo en la plataforma y búsqueda en internet.

En este sentido será importante en el futuro considerar cuáles son las actividades específicas para el trabajo de mentoría y qué interacciones se requieren para implementar un proceso de ayuda mediado por las tecnologías en las cuales se privilegie la retroalimentación a una comunidad y no solo a un sujeto.

Otro aspecto crítico es el referido *al tiempo* que era necesario para el proceso. El programa de formación contemplaba un período de formación teórico y un período de formación práctico. En este último específicamente se requería que los profesores destinaran al menos 8 horas semanales para el trabajo con lo principiantes.

Todos los profesores entrevistados señalaron que el escaso tiempo disponible para el trabajo con el principiante fue un gran escollo durante su proceso de formación práctica.

“Nosotros el año pasado cuando recién empezamos las mentorías nos dijeron que a nosotros nos iban a liberar de horario, esa era la intención de la investigación de que nosotros trabajáramos con el profesor principiante a lo menos 6 horas y que el colegio tenía que (palabra) pero eso no fue posible”...(Profesora mentora).

Las profesoras tomaban de su agenda privada horas para el trabajo con la principiante y aún así se consideraban agradecidas.

“Era mi hora de colación que yo sacrificaba y ella [la principiante] no tenía clases, entonces ella generó sí, sí, eso yo siempre lo voy a agradecer también, porque ella entraba más tarde, entonces ella me dio una hora de su tiempo” (Profesora mentora).

En este sentido el programa de formación –al no ser parte de una política mayor– presiona sobre el docente la responsabilidad de llevar a cabo de manera adecuada el proceso, aun a costa de sus propios tiempos, en la medida que el programa es una opción personal. En este sentido, el factor tiempo, que demanda la formación y la necesidad de mantener la misma jornada laboral hacía emocionalmente percibir el tiempo como una dificultad.

Otra profesora señala,

“Había un costo alto en el tiempo... significaba una inversión de harto tiempo a la cantidad de trabajo y reflexión que demandaba” (Profesora Mentora).

De esta manera, el tiempo se percibe como una dificultad en su doble dimensión, por un lado la inversión requerida para el trabajo y la preparación del estudio y la reflexión, y por otro, en su condición para el trabajo y la atención del principiante. Dos aspectos que deben ser cuidados en un proceso formativo de estas características. El tiempo es también en estudios internacionales un aspecto crítico de la formación, por lo cual es necesario imaginar un proceso de implementación en donde se aminore el impacto que este factor pueda tener sobre la calidad del mentorazgo.

V. CONCLUSIONES

- A partir de la experiencia del programa piloto de la Universidad Católica de Temuco, es posible señalar algunos elementos a tener presentes en el futuro para la política de formación de mentores:
- Proveer de un marco político institucional para el proceso de inducción, que contemple el primer año de trabajo docente como parte de la formación profesional.
- Potenciar una alianza con los directores de los establecimientos, tanto para definir los profesores que participan de programas de formación basado en sus competencias y desarrollo, como para generar posibilidades de incorporación de programas de inducción y de mentoría entre pares. Los términos de referencia establecían claramente la necesidad de demostrar experiencia relevante en la institución. En este aspecto se requieren mejores coordinaciones con la institución escolar si se busca que este tipo de programas sean más que solo un perfeccionamiento individual del profesor.
- Incrementar el uso de la tecnología en una red como la de Maestros de Maestros, en la cual los profesores mentores puedan compartir sus experiencias y dar cuenta de sus procesos. Se requiere en el proceso formativo que se incorpore el uso de la red por tanto más allá de una herramienta de usuarios básico.
- Potenciar la reflexión como herramienta de formación es vital si se espera hacer un tránsito desde un buen docente de aula a un mentor.
- Los tiempos y los espacios administrativos necesarios para llevar adelante un proceso de acompañamiento a profesores principiantes, que posibilite verdaderamente asistir un proceso de inducción en torno a las preocupaciones y dificultades que éstos tienen al iniciarse laboralmente. En este sentido, se sugiere que buscar la conveniencia para proveer los lugares de encuentro entre principiantes y mentores. Una posibilidad es que las universidades generen espacios físicos y una red virtual de apoyo y comunicación para el trabajo de mentoría en condiciones favorables. De igual forma, trabajar en conjunto con los establecimientos favorecería mantener espacios al interior de las unidades educativas para trabajar la integración de los profesores principiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B. y Aylwin, P. (2003). “La inserción de profesores en el sistema educativo”. Proyectos Fondecyt. Santiago de Chile.

Ávalos B., y Aylwin, P., (2007). “How young teachers experience their professional work in Chile”. *Teaching and Teacher Education*. 23 (2007) 515–528.

Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio. Canadá.

Feiman-Nesmer et al. (1999) A conceptual review of literature on new teacher induction. Obtenido el 10 de enero de 2008 de la base de datos Eric.

Inostroza, G. et al. (2007). “Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica”. *Docencia*, XII, 33: 56-61.

Inostroza, G. (2008, 26 -27 de junio). “Formación de Mentores de Docentes principiantes de Educación Básica en Chile”. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 2008.

Orland-Barak, L. (2006). “Lost in translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa”. *Revista de Educación*, 340: 187-212. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y PROFESIONALES DEL MENTOR EN LA CONFIGURACIÓN DE UN ACOMPAÑAMIENTO EFICIENTE

RICARDO GARCÍA, DAMARIS MORALES, MÓNICA KAECHHELE

RESUMEN

El presente reporte, se basa en la experiencia de la Universidad Católica de Temuco, Chile, en el seguimiento del programa piloto de mentorías efectuado entre los años 2006 y 2007 realizado con 19 profesores que fueron seleccionados en una etapa inicial a partir de un llamado público. La sistematización de los hallazgos, se centran fundamentalmente en los aspectos referidos a las características personales y profesionales de los mentores.

El programa se basó para su validación en una perspectiva cualitativa, con un enfoque reflexivo; donde la metodología de trabajo del programa se centró en la reflexión basada en la experiencia, la toma de sentido y la acción; la comunicación y discusión colectiva y la investigación acción como proceso de aprendizaje para el profesor mentor.

Los principales hallazgos dentro del ámbito: Características personales y profesionales de los mentores, encontramos tanto variables extrínsecas e intrínsecas que caracterizan desde una perspectiva personal y profesional a los mentores. De esta forma, aspectos asociados a la configuración de grupos como fuente de motivación, la Institución Educativa que respalda el programa; así como la percepción positiva que se construye desde el perfeccionamiento continuo, el éxito profesional referido a su desempeño y trayectoria laboral, constituyen las variables extrínsecas importantes en el discurso de los profesores mentores. Finalmente, dentro del ámbito intrínseco, aspectos asociados a su vocación e identificación con la docencia y la educación, la autopercepción positiva respecto de su desempeño, la motivación interna por mejorar y la flexibilidad para superar dificultades constituyen aspectos internos centrales en las descripciones de los mentores.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y PERSPECTIVA TEÓRICA

INSERCIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO LABORAL. FOCOS DESDE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios respecto de la inserción docente, han estado marcados inicialmente en la época de los años ochenta por una perspectiva centrada en relatos individuales, personales y prestando poco interés al contexto de desarrollo profesional; enfatizando en aspectos metodológicos (Lacey,

1977) o didácticos (Veenman, 1984; Marcelo, 1993; Marti y Huberman, 1993; Talavera, 1994). Sin embargo, posteriormente, los focos investigativos se centraron progresivamente en el impacto que tienen las diferencias de la cultura escolar en la configuración del profesor novel (Flores y Day, 2006; Ávalos y Aylwin, 2007; Kardos y Johnson, 2007) y la importancia de la inserción docente en el contexto escolar como una variable substancial en la configuración de la identidad profesional (Beijaard, Meijer et al. 2004; Flores y Day, 2006).

Efectivamente, de acuerdo a Flores y Day (2006) la configuración de la identidad profesional durante los primeros años de ejercicio o desarrollo profesional constituyen una triangulación de factores fundamentales para estabilizar o desestabilizar la identidad profesional aparentemente construida en la formación inicial docente y que se representa en variables asociadas al contexto y cultura escolar, variables personales y perceptuales; así como el liderazgo y sus prácticas de enseñanza. De esta forma, para Ávalos (2009) existiría una suerte de triángulo donde intersectan tres variables; por una parte, el profesor novel, con sus características personales, formativas y perceptivas respecto de lo que define su trabajo; y en los restantes vértices, el micro y macro sistema social en el cual se desenvuelve, asociado a la micro-política del centro escolar, dinámicas, ordenamiento, tareas, uso de tiempos y espacios; y a la macro-política del contexto social, referido a aspectos propios del rol social esperado, impacto de sus decisiones, relación con agentes externos como la familia, entre otros.

Tomando en consideración estos tres factores, es innegable la importancia de dicho proceso inicial en el quehacer docente; no solo por las repercusiones aparentemente permanentes que estas experiencias vayan configurando en el rol, las actividades y el juicio de los docentes respecto de su desempeño, sino que además, evidencias internacionales demuestran como este proceso adaptativo, en la medida que tenga personas y condiciones de acompañamiento o inducción, podría incluso mejorar los porcentajes de permanencia laboral y disminución de la rotación docente en los centros educativos (Totterdell, Woodroffe et al. 2006).

LAS MENTORÍAS COMO PROCESO FORMATIVO

En todo proceso de individuación, donde aspectos identitarios se encuentran a la base, los otros, entendidos como referentes sociales y representantes de una serie de aspectos culturales, constituyen en el desarrollo profesional un continuo (Burden, 1990; Huberman, 1992). Así, en este proceso, los referentes para el profesor son otros profesionales, los alumnos a los que observa o enseña, la tarea misma de enseñanza y el contexto social y cultura escolar de la escuela en la que se inserta el profesional. Este proceso multidimensional se refiere a esta relación permanente que durante el proceso inductivo realiza el profesor, con mayor o menor claridad respecto del dilema entre lo que se desea ser o hacer y lo que el profesor piensa que otros esperaban de él o ella (Volkman y Anderson, 1998).

El desarrollo profesional entonces, se refiere a un aspecto multidimensional y dinámico que incorpora aspectos personales de la experiencia biográfica, factores ambientales- contextuales, la carrera ejercida, y aspectos amplios como las fases de aprendizaje a lo largo de la vida (Day, 1997). Asimismo, un aspecto importante en este desarrollo profesional docente, lo constituye la reflexión continua sobre la experiencia diaria, ya que como señala Vonk (1996) el aprendizaje de los profe-

sores confluye en concomitancia con el contexto escolar; por tanto, la reflexión siempre se sitúa en la relación social establecida con otros; representado fundamentalmente en la interdependencia entre el profesor inicial y el apoyo del profesor mentor.

En relación a la interdependencia anterior, el concepto de mentorías o inducción, cobra principal relevancia en la medida que se inserta la temática escolar en relaciones inclusivas y recursivas de sentido entre los docentes que recién comienzan a construir su desarrollo e identidad profesional, y aquellos que desde su experiencia permiten transitar de manera eficaz en la cultura escolar en la que el profesor inicial se inserta. De esta forma, Bolam (1995) define la inducción como *“el proceso de apoyo y formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza... Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un periodo puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un periodo que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo”* (1995, p. 613). De esta forma, el significado de las mentorías está definido por la relación que se establece entre una persona que ayuda a otra de manera natural o intencional en un ámbito determinado de su vida o de su trabajo (Carr, 1999).

Este proceso inductivo, debiera atenuar el denominado “choque con la realidad” (Veenman, 1984) o la denominada “discontinuidad cultural” (McAlpine y Crago, 1995); ambos conceptos referidos al mismo proceso de inserción del profesor novato, aunque con focos teóricos distintos, evidencian como el profesor inicial genera en el primer año de experiencia laboral un periodo de intenso aprendizaje, del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos y caracterizado por lo pragmático y funcional de éstos como una forma de supervivencia al contexto escolar. Asimismo, el concepto de “discontinuidad cultural” se refiere a la necesidad de los profesores de incorporar discursos y representaciones desde lo disciplinario y el propio lenguaje estudiantil, donde ciertamente los niveles de éxito y participación de los estudiantes se verían fuertemente potenciados o mermados por la presencia/ausencia de flexibilización de patrones comunicativos (McAlpine y Crago, 1995). En ambos casos, a partir de dichos autores, queda nuevamente de manifiesto la etapa decisiva en la cual se encuentra este profesor novato, donde no solo confluyen responsabilidades profesionales; sino además, efectos inmediatos en los estudiantes, interpretaciones y representaciones respecto del rol profesional, juicio de pares y reflexión continua como oportunidad para evitar actividades del tipo factuales o de efectuación.

Un adecuado proceso de inducción, sería para algunos autores, una suerte de proceso de socialización del profesor mediante los cuales dichos profesionales se integran a la cultura escolar (Lacey, 1997; Schmidt y Knowles, 1995; Marcelo, 1991; Wildman et al. 1989). Este proceso, con algunas diferencias entre los investigadores, se vería influenciado por cuatro factores influyentes; siendo el primero, las variables personales, tanto como actor inicial de la docencia; así como experiencias de la escolarización pasada. Una segunda influencia, asociada a las relaciones sociales establecidas en la sala de clases, tanto con sus estudiantes; como con aspectos administrativos y reglamentarios; un tercer nivel de influencia, asociado a un nivel institucional, relacionado con aspectos curriculares, relaciones entre colegas y superiores; y un cuarto nivel de influencia asociado a la estructura económica, social y política en la que la escuela se inserte (Marcelo, 1999).

Dentro de las diversas investigaciones consultadas, y ante la problemática que se presenta, es importante mencionar que una de las investigaciones más amplias y documentadas respecto del

proceso de socialización o mentorías realizado por profesores, fue la realizada por Fink (1984-1985) quién, dentro de múltiples resultados, evidenció que un aspecto relevante en la formación de los profesores principiantes, tiene relación con el rol asignado a sus compañeros/colegas. De esta forma, un 80% de profesores noveles esperaba ser invitado a participar de una clase, ser observado, discutir problemas asociados a la enseñanza, la evaluación y aspectos materiales y de recursos con los profesores “expertos”; ya que los primeros, justamente, referían de estos últimos, su carácter de expertos, con niveles adecuados de autoridad, socializadores de los nuevos profesionales de la educación y facilitadores. De esta forma, para los profesores novatos, los profesores expertos poseen esta característica que Leinhardt (1988) le denominó “conocimiento situado”, referido al conocimiento experto asociado a la interpretación, y por tanto, la reflexión clara que refleja las tareas en las que la profesión opera. De esta forma, “...el conocimiento situado es una forma de competencia profesional –expertise– en donde el conocimiento es procedimental y automatizado y existe una gran cantidad de heurísticos para la solución de problemas concretos de la enseñanza” (Leinhardt, 1988, p. 146).

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE MENTORÍA

En función de lo anterior, el programa de formación de mentores de la Universidad Católica fue un programa piloto que surge de la licitación realizada desde el Ministerio de Educación con el propósito de apoyar la formación de los profesores noveles con el fin de fortalecer la calidad de la enseñanza en el sistema escolar.

El programa tuvo como propósito: “Diseñar y Validar una propuesta de formación de mentores que los capacite para apoyar profesional y pedagógicamente a profesores/as principiantes en su primera fase del ejercicio de la docencia, mediante acciones específicas dentro y fuera de la escuela, tendientes a mejorar su desempeño y a apoyarlos en el proceso de socialización para que se integren constructivamente a la comunidad y al sistema escolar” (Universidad Católica de Temuco, 2006. Propuesta Técnica y Económica). El programa se basó para su validación en un enfoque cualitativo y se centro en el análisis de los siguientes focos de análisis: desempeño del mentor y del profesor principiante; estrategias docentes para la formación de mentores; estrategias para la inducción de profesores principiantes; la definición del perfil de mentores y módulos curriculares para la formación de mentores.

La duración del programa fue de un año y se organizó en dos etapas. Una primera etapa teórica, seminario-taller, impartida desde la universidad y una segunda etapa de práctica, realizada en el establecimiento educacional.

METODOLOGÍA, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

La metodología adoptada en el seguimiento al programa piloto de Mentorías fue la cualitativa, bajo un enfoque reflexivo, el cual definió los rasgos del programa, cuya metodología de trabajo se centró en tres elementos fundamentales: la reflexión basada en la experiencia, la toma de sentido y la acción; la comunicación y discusión colectiva y la investigación acción como proceso de aprendizaje para el profesor mentor.

El objeto de esta investigación fue recoger la experiencia, a través de entrevistas semi-estructuradas, de los participantes de manera de tener un registro que permita comprender de mejor forma

las implicancias de un proceso de formación de mentores de profesores principiantes y de su impacto en la institución escolar. Las preguntas que guiaron esta investigación, se refirieron a ¿cómo se construye la relación entre los mentores y los profesores principiantes? ¿Cuál es el énfasis en la formación de un mentor para incidir en el mejoramiento de la educación en nuestro país? ¿Cuáles son las ayudas que un profesor necesita para ser un buen mentor de profesores principiantes? ¿Qué características debiera tener un mentor competente? Estas son algunas de las preguntas formuladas en el estudio a la luz de la experiencia de los distintos actores que en el participaron y que voluntariamente aceptaron ser entrevistados.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se evidenciaron cuatro grandes hallazgos; sin embargo, se presentan a continuación los resultados de la dimensión **características personales y profesionales** que se organizan en dos grandes grupos: las variables extrínsecas o externas a los mentores que condicionan en cierta medida sus percepciones e interpretaciones respecto de su adecuación e idoneidad en la incorporación al modelo de mentorías y las variables intrínsecas asociadas a dimensiones personales, internas que confluyen junto a las primeras en la configuración del rol del mentor. De esta forma, las **variables extrínsecas** se componen de aspectos como *la grupalidad y apoyo de otros colegas, la validación externa respecto del reconocimiento asociado a postgrados, postítulos y programas de perfeccionamiento variado, así como la experiencia laboral como fuente de conocimiento y lectura adecuada de la realidad constituyen*, todos aspectos inclusivos en esta categoría. Finalmente, como **variables intrínsecas**, *la vocación personal y sensibilidad respecto de las temáticas educativas, la percepción positiva y competente que poseen de sí mismos; así como la motivación interna a mejorar, y la superación de dificultades y mejora constituyen* los elementos centrales de esta categoría.

A) VARIABLES EXTRÍNSECAS

1. GRUPALIDAD

Para los profesores- mentores, la incorporación al Proyecto de Mentorías; obedece a una motivación asociada a los intereses comunes en temáticas innovadoras que son valoradas como un aspecto positivo y motivador en la participación de los profesores- mentores.

“Bueno la verdad es que yo llegué por medio de una colega de acá del Colegio que se enteró del programa y de este proceso de selección que se estaba haciendo de forma abierta, entonces ella me motivó en realidad como para participar”...
Profesora mentora

“...lo comentamos después y a ella le había pasado lo mismo, y nos atrevimos a participar de esto”.
Profesora mentora

“Porque a mí me encantaba, todos los años, desde que egresé, todos los veranos, me acuerdo que antes en Angol daban cursos, me juntaba con otra colega que tenía el mismo entusiasmo e íbamos. Entonces siempre me interesó el perfeccionarme, el poder estar segura...”
Profesora mentora

2. RECONOCIMIENTO ASOCIADO A POSTGRADOS, POSTÍTULOS Y PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO

Asimismo, los profesores-mentores fundamentan su idoneidad en la participación del Programa de Mentorías, en sus estudios de postítulo y/o postgrado, lo que sin duda les permite identificar las necesidades del entorno en forma más certera, así como complejizar los análisis de la realidad educativa.

“Entonces, hablé y me dijeron bien por todos los antecedentes, yo tengo varios postítulos, hice un magíster, ahora estoy estudiando doctorado, entonces todo eso me ha ayudado y pienso que una de las cosas que más les llamó la atención como yo soy profesora, de alumnas en práctica”.
Profesora mentora

“Además de eso he sido una persona que me he preocupado deirme perfeccionando, de ir al día, de estar al tanto de todas las innovaciones, de todos los cambios... Ahora hay otras formas de hacerlos conscientes, pero antes te diré que era como una cosa natural, como que se me acercaran las personas a preguntarme, ya”.
Profesora mentora

3. LA EXPERIENCIA LABORAL

Finalmente, la experiencia laboral asociada a años de experiencia, pero también a logros, resultados y reconocimiento social, también constituye una variable importante para posicionarse –y validarse– de mejor manera en un Programa de Mentorías.

“Llegué al curso de Mentorías porque lo vi en el diario y cuando llamé me dijeron que habían posibilidades por todos los cursos que yo he tenido, por mi experiencia, de hecho siempre cuando yo trabajé en otro colegio durante 20 años y en ese colegio salí por el dinero”.
Profesora mentora

“Yo siempre he tenido antecedentes, yo soy profesora de Lenguaje y Comunicación, hasta el momento me ha ido muy bien, exitosamente en términos de haber tenido una muy buena evaluación docente, haber salido como destacada en el subsector, posterior a eso también obtuve la asignación variable por desempeño individual, ya, que es un ramo bastante dificultoso de poder lograrlo, que realmente te evalúan contenido muy duro y todo eso ha sido como incentivo en mi carrera profesional, por otro lado también me ha servido el haber obtenido buenos resultados con mis alumnos que se han sometido a las evaluaciones nacionales como el SIMCE y el último SIMCE de los octavos años que yo fui profesora de ellos durante cuatro años, ellos, la escuela logro subir 28 puntos en el subsector Lenguaje y Comunicación que es muy significativo para la escuela”.
Profesora mentora

“...y siempre, siempre me premiaron por ser buena profesora, por todo lo que yo he hecho en aporte y en esta escuela es lo mismo, o sea yo volví a esta escuela porque yo trabajaba en ese colegio y aquí, me inicié también aquí”.

Profesora mentora

B) VARIABLES INTRÍNECAS

1. VOCACIÓN

Un aspecto relevante, tiene relación con la explícita vocación y compromiso con la temática educativa. Este aspecto es descrito por las participantes como importante a la hora no sólo de proyectar la necesidad formativa; sino que también una re-interpretación personal del aporte que la Pedagogía y los *pedagogos* ejercen en el medio social.

“Entonces siempre se me ha mirado así, siempre yo he luchado por mantener, no por mi nivel, sino por ser buena profesora, porque me gusta, amo lo que hago”.

Profesora mentora

“...O sea yo hacer bien mi trabajo, porque eso es, estar orgullosa de lo que haces. De hecho soy orgullosa de lo que hago, a mí me gusta ser profesor”.

Profesora mentora

1. AUTOPERCEPCIÓN POSITIVA Y COMPETENTE

Un segundo elemento que describiría un elemento intrapersonal relevante a la hora de establecer las características personales del mentor, radica en la autopercepción positiva y competente que tienen los profesores respecto de sí mismo, y que se refieren en términos generales a aspectos de organización, gestión y habilidades sociales de trabajo en equipos.

“...si bien es cierto yo tenía competencias para trabajar en grupos, para relacionarme con mis colegas, yo creo que eso fue positivo porque en cierto modo iba con un paso más adelante a lo mejor de mis otras colegas que estaban en este proceso de mentorías porque yo ya había trabajado por grupos, entonces tenía eso, cierto manejo de grupo, cómo dirigirlo, cómo crear un clima de confianza”...

Profesora Mentora

“Yo creo que de alguna manera algunas personas que estábamos ahí teníamos como habilidades de quedar o competencias desarrolladas en ese ámbito sí, sí yo creo que todas siempre en (palabra) instancias se habían destacado por su capacidad de organizar, de gestionar, de poder trabajar con grupos grandes, habían personas que trabajaban en estos cómo se llaman, ¿encuentros comunales? en los Talleres Comunales. Bueno, nosotros varios de nosotros teníamos varios (palabra) del colegio donde había que trabajar con un grupo de personas yo creo que todas tenían como características”.

Profesora mentora

2. MOTIVACIÓN A MEJORAR

Un aspecto asociado a las dos variables anteriores, tiene relación con una suerte de motivación interna por reflexionar, mejorar y transformar de manera permanente. Inclusive, este aspecto posee una connotación positiva en el ejercicio docente.

“Pero el hecho que a mí me haya ido bien, también me inyecta a mí como mucha energía para darme cuenta que no lo estaba haciendo mal... Ya, que no lo estaba haciendo mal, pero que lo puedo hacer mejor. En realidad, lo puedo hacer mejor, pero depende que yo me convenza que eso es posible”...

Profesora mentora

3. SUPERACIÓN DE LIMITACIONES PERSONALES

Finalmente, un elemento representativo de esta dimensión interna, está asociado a la flexibilidad respecto de las limitaciones, dificultades o falencias que cada uno de los profesores manifiestan; y que no tiene como objetivo solamente explicitarlo, sino que muy por el contrario, representa un episodio crítico que se focalizaba principalmente, en introducir mejoras asociadas a la escucha activa y el desarrollo empático; así como también, a la organización de los propios procesos,

“...entonces fuimos de a poco, fui descubriendo las falencias que yo tenía y me descubrí también, fui descubriendo debilidades y fortalezas que para mí fueron importantes y que también fue que mis colegas descubrieran fortalezas y debilidades que yo tenía, entonces eso para mí lo encontré muy interesante”.

Profesora mentora

“...y esta actividad, perdón, este programa me dio esa posibilidad y yo encontré genial, la verdad es que lo encontré genial, a mí me sirvió harto, me sirvió aprender a escuchar, a tener paciencia hasta con los niños”.

Profesora mentora

“Dentro de ello yo soy una persona que me gusta mucho hablar y yo no me daba cuenta que no dejaba hablar al resto...”

Profesora mentora

“Yo tengo otro estilo porque encuentran que soy un poquito mandona, porque a veces dices cosas y yo no te entiendo lo que dices, o a veces tú te vas para un lado o te vas para el otro, tampoco eso es bueno, hay que mantener una línea”.

Profesora mentora

“Aprendí a organizar mi tiempo completo que eso fue uno de lo que más se quejaba el curso”.

Profesora mentora

“Bajé mi horario porque estaba muy recargada y como me parecía muy interesante y quería terminar esto entonces organicé de otro modo mi tiempo”.

Profesora mentora

Finalmente, las conclusiones emanadas de este aspecto investigado, permiten proponer lo siguiente:

1. Dentro de las características personales de los mentores, se encontraron aspectos asociados a niveles adecuados de autoconcepto profesional; elemento central que condiciona el quehacer profesional, ya que se transforma en el lenguaje interno que va generando niveles de satisfacción, desarrollo y modulación de la efectividad en las diversas dificultades que todo ejercicio profesional posee.
2. Otra característica personal asociada a los mentores, se refiere a la flexibilidad cognitiva y habilidad reflexiva. Estos aspectos eminentemente cognitivos, posibilitan la comprensión, articulación y secuenciación de acciones, procedimientos y evaluación de resultados en una actividad determinada, referida no solamente a lo eminentemente pedagógico; sino que también a la secuenciación del propio proceso de mentorías.
3. Finalmente, dentro de los aspectos personales identificados como relevantes, se refieren a las habilidades sociales, y como estas habilidades aprendidas en las prácticas sociales y el trabajo en equipos, permite un nivel de manejo empático favorecedor de la escucha activa, la apertura a un lenguaje más metacognitivo que factual, y la focalización en los procesos del profesor inicial, más que en la premura respecto de las habilidades de solución de problemas incorporado en el profesor mentor.
4. Respecto de las variables extrínsecas, aparece como evidente, la necesidad de generar una mentoría reflexiva y activa; donde la observación de clases, la discusión de problemas asociados a la enseñanza, las discusiones sobre planificación y evaluación, sean los tópicos a trabajar y por tanto, de directo conocimiento del mentor.
5. Es necesario el conocimiento situado del mentor en relación a elementos asociados a las tareas mediante las cuales la profesión docente opera; así como también, el discurso mediante los cuales opera el centro educativo en el cual se sitúa la mentoría.
6. Finalmente, la validación y reconocimiento de los mentores, a través de diversas instancias, como postítulos, postgrados, u otra instancia de perfeccionamiento posterior, no sólo evidencia mayores y mejores niveles de reflexión; sino que además genera un efecto circular en la propia percepción de eficacia de los docentes, elevando sus expectativas en forma considerable.

A MODO DE CIERRE

De nuestra experiencia destacamos la necesidad de contar con la oficialización del programa de mentoría o inducción. Lo que conlleva a:

- Definir las metas a lograr por el principiante al culminar el proceso de mentoría, de modo de visualizar un ciclo de carrera: de novicio a experto.

- Definir la responsabilidad del mentor, del principiante, del director del establecimiento y eventualmente la del sostenedor de modo de facilitar la conformación de una comunidad de aprendizaje en la escuela.
- Favorecer la existencia de Redes de colaboración con universidades, otras escuelas, que colaboren en la mirada reflexiva y razonamiento pedagógico del profesorado.
- Favorecer la formación de los mentores a través de programas de post-títulos o post-grado que implica un nivel de formación de mayor profundidad e integración disciplinaria y pedagógica.

Cerrando el capítulo, se retoma el planteamiento hecho en la primera parte en el sentido de que a juicio de este equipo de investigación **la modalidad b-learning**, abre al profesorado un espacio de formación multimodal que posibilita el aprendizaje colaborativo y reflexivo, agilizando y enriqueciendo la interacción del profesorado, pudiendo **generar una nueva cultura de desarrollo profesional docente**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2009). "La inserción profesional de los docentes". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 43-59.
- Ávalos, B. y Aylwin, P. (2007). "How young teachers experience their professional work in Chile". *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 515-528.
- Beijaard, D., P. C. Meijer, et al. (2004). "Reconsidering research on teacher professional identity". *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Burden, P. (1990). "Teacher Development". En Houston, W.R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan Publishing Company, pp. 311-328.
- Carr, R. (1999). *Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio*. Canadá.
- Flores, M. y Day, C. (2006). "Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multi-perspective study". *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219-232.
- Inostroza, G. et al. (2007). "Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica". *Docencia*, XII, 33: 56-61.
- Kardos, S. M. y S. M. Johnson (2007). "On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues". *Teachers College Record*, 109(9): 2083-2106.
- Lacey, C. (1997). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Marcelo, C. (1993). "El primer año de enseñanza: Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes". *Revista de Educación*, 300 (Enero-Abril), 225-278.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, CIDE.
- M. Huberman, M. Grodaver y Marti, J. (1993). "Beginning teaching". *The Lives of Teachers*, New York, Teachers College Press
- Talavera, M. L. (1994). *Como se inician los maestros en su profesión*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE).
- McAlpine, L. y Crago, M. (1995). "The induction year experience in a cross-cultural setting". En: *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, (4), pp. 403-415.
- Schmidt, M. y Knowles, G. (1995). "Four women's stories of failure as benning teachers". *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, (5), pp. 429-444.
- Totterdell, M., L. Woodroffe et al. (2006). What are the effects of he roles of mentors or inductors using induction programmes for Newly Qualified Teachers (Ns) on their professional practice, with special reference to teacher performance, professional learning and retention rates? A systematic review of research literature on induction. London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI), Institute of Education, University of London.

Universities, A.A.o.S.C.a. (2006). Teacher induction programs: trends and opportunities. American Association of State Colleges and Universities 3 (10).

Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research 54(2): 143-178.

Volkman, M. J. y M. A. Anderson (1998). Creating professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. Science Education 82: 293-310.

Wildman, T. et. Al. (1989) "Teaching and learning to Teach: The two roles o Beginning Teachers". The Elementary School Journal, vol. 89, (4), pp. 471-494,



TERCERA PARTE

FORMACIÓN DE MENTORES/AS EN LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO (PUCV): UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA FORTALECER LA CARRERA DOCENTE Y EL COMIENZO DEL EJERCICIO PROFESIONAL

BERTA ESPINOZA, CRISTINA JULIO, CAROLINA LÓPEZ, EVELYN MUJICA, CAROLA ROJAS

“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”

Paulo Freire

Resumen: Se describe una experiencia de formación continua que tiene como propósito la preparación de docentes mentoras, cuyo rol es el de acompañar a profesoras/es principiantes durante la etapa de inserción al campo laboral. El programa diseñado asume una perspectiva dialógica, basada en un modelo comprensivo interpretativo, cuyo pilar fundamental es la formación de un/a docente crítico/a reflexivo/a, investigador/a de su práctica.

Terminología clave: Formación mentor/a – docente reflexivo/a y crítico/a – investigación acción – comunidad de aprendizaje – docente principiante o novel.

PROBLEMA ABORDADO

Diversos estudios, investigaciones y políticas de apoyo a educadores/as recién egresados/as de la formación docente inicial en países desarrollados, reconocen que el periodo comprendido entre la iniciación del ejercicio profesional y la etapa que continúa, profundiza y contextualiza el aprendizaje docente iniciado en las instituciones formadoras se caracteriza como un lapso temporal complejo, para los/as educadores/as principiantes, intervalo que ellos/as pueden encarar con mayor o menor propiedad. Cornejo (1999); Marcelo (2006); Perrenoud (2006).

Por muy bien preparados que estén los/as pedagogos/as en su formación inicial, es probable que enfrenten el llamado “shock de realidad”, definido como el proceso dicotómico que los/as educadores/as principiantes vivencian entre la teoría aprendida en su formación inicial y las prácticas docentes que se viven en los centros educativos. Este fenómeno ha sido documentado por la investigación internacional y se reconoce también entre jóvenes profesores/as chilenos/as (Cornejo, 1999). Experiencias de esta índole, se vinculan a las características propias de cada organización educativa en la que se insertan –incluida las familias de los niños y las niñas–, entre las que se pueden mencionar: el manejo práctico de los marcos curriculares; la gestión y la cultura escolar

en la que también incide la relación generacional entre docentes de diferentes edades o experiencia y la socialización en la función profesional.

El desempeño inicial docente depende, por una parte de su formación de pregrado y por otra, de las características de la experiencia profesional del/a debutante. En efecto, en algunos estudios descriptivos de la trayectoria profesional de los/as docentes, se señala que:

“las condiciones en que se comienza a enseñar tienen una fuerte influencia en el nivel de efectividad que un profesor logra alcanzar y sostener a través de los años, en las actitudes que dirigen su comportamiento docente incluso después de una carrera de 40 años y también sobre su decisión de seguir o no seguir en la docencia” (Bush en Feiman-Nemser et al., 1999).

Hasta hace muy pocos años, en Chile no se reconocía oficialmente la complejidad de este periodo, operándose sobre el supuesto que los/as docentes que egresan de instituciones formadoras han aprendido todo lo que es necesario para desempeñarse de la mejor forma posible y que si en la práctica no lo hacen, es porque su formación docente inicial no ha sido de calidad.

POLÍTICAS PÚBLICAS FAVORECEDORAS DEL MENTORAMIENTO

El Estado chileno en las últimas décadas ha hecho un esfuerzo por mejorar la calidad y equidad de la educación a través de una reforma educativa integral e incremental, en la que se incluye las prácticas pedagógicas de los/as profesores/as con experiencia en aula¹ y en la Formación Inicial Docente.² En la cuenta pública del 21 de mayo de 2008, quien entonces presidía la nación, la Dra. Michelle Bachelet Jeria, compromete una nueva prioridad estratégica, ocuparse del período de ingreso de los/as maestros/as al mundo docente, a través de la implementación de planes de inducción profesional en el marco de la Red de Maestros de Maestros.³

La política pública chilena en reconocimiento del nivel de Educación Parvularia como aquel que puede favorecer tempranamente la igualdad de oportunidades en la educación formal, ha promovido el aumento de la cobertura y el recambio generacional de profesionales. Así, el Ministerio de Educación (MINEDUC), la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación INTEGRA, han implementando un sistema de inducción a los/as Educadores/as de Párvulos que ingresan a trabajar en sus centros educativos, éste se centra en aspectos administrativos y de apropiación del currículum institucional, con una modalidad de trabajo de capacitaciones de reducido tiempo, a cargo de directoras/es de establecimientos o supervisoras/es técnicas/os y con bajo nivel de apoyo en el aula.

Para abordar la problemática de los/as docentes principiantes, el MINEDUC desde hace ya un lustro, viene implementando acciones que le permitan instalar un Sistema de Inducción para Docentes Principiantes, para lo cual ha establecido alianzas con distintas entidades que han estructurado modalidades de acompañamiento a profesoras y profesores noveles.

1 Marco para la Buena Enseñanza.

2 PFFID, Sistema Nacional de Acreditación.

3 <http://www.gobiernodechile.cl/viewEjeSocial.aspx?idarticulo=23439&idSeccionPadre=119>

PROPUESTA DE FORMACIÓN ACADÉMICA

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el año 2007 la Red de Maestros de Maestros dependiente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) del MINEDUC, encomienda a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), el diseño de un programa de Formación de Mentoras Educadoras de Párvulos, para la especialización en la inducción de profesores/as noveles.

La PUCV respondiendo al llamado del organismo gubernamental para realizar un Diseño y Pilota-je de una propuesta de Formación de Mentoras/es de Educadoras/es de Párvulos de la Región de Valparaíso, asume este desafío y convoca a un grupo de académicas/os de la Escuela de Pedagogía, –dada la responsabilidad que le cabe a esa unidad académica en la formación continua de profesores/as– para diseñar una propuesta pertinente a los requerimientos particulares de los/as docentes principiantes que se insertan en el sistema educativo nacional y al mismo tiempo para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de los niños y niñas de Chile. El programa piloto diseñado, se realizó en tres fases durante el trienio 2007 - 2009.

En esta iniciativa participan en calidad de formadores/as de formadores/as, un equipo interdisciplinario de profesionales especialistas de la Escuela de Pedagogía: de educación parvularia, educación diferencial, educación media y psicología, quienes se abocaron a la formación de ocho educadoras de párvulos pertenecientes a la Red de Maestras de Maestras de la Región de Valparaíso, quienes aceptaron sumarse a esta experiencia.

MARCO REFERENCIAL DE LA PROPUESTA:

En las páginas posteriores se presenta la contextualización teórica de la formación de Mentores/as que el equipo de docentes responsables de este programa de formación fue elaborando durante el transcurso de la experiencia.

La inducción como proceso

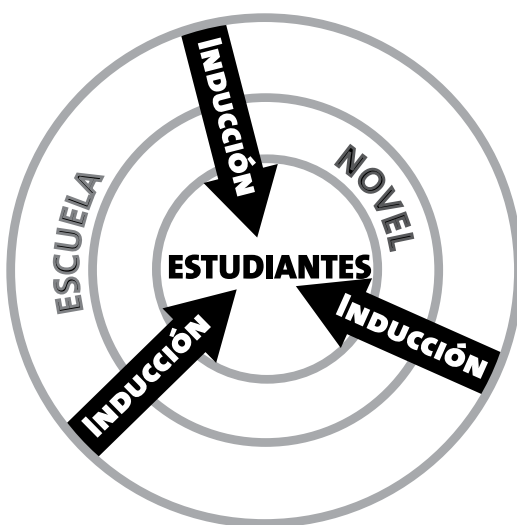
Sobre la base de lo indagado y experienciado por dos de las personalidades con autoridad en esta temática, Lily Orland-Barak y Carlos Marcelo, el equipo académico inicia la elaboración de un marco teórico que permita caracterizar y delinear la propuesta, suscribiendo la siguiente definición del periodo de inducción:

“...periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2006: 13).

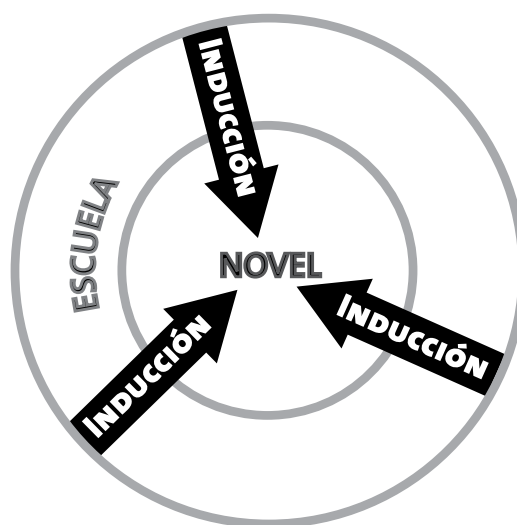
A esta concepción se añadió el aporte de Orland-Barak (2006) que concibe este proceso como parte de un sistema más amplio y formal constituido por dos actores un/a educador/a novel, que ingresa al sistema educacional y un/a docente mentor/a que acompaña su inserción, complementa esta definición.

Según esta autora, existen dos modelos de inducción formal, el de “*narrativa instrumental*” y el de “*narrativa de desarrollo*”. El primero, está centrado en el acompañamiento hacia el/la docente con el propósito de elevar los aprendizajes de los/as estudiantes, es en el que un/a educador/a que cumple la función de mentor/a ejerce una función de “*entrenador/a*” o “*modelo*” en un área curricular particular. El segundo modelo, pone énfasis en el acompañamiento como elemento que permite mejorar el aprendizaje y desarrollo profesional del/la docente novel, centrándose en las prácticas pedagógicas y en el proceso reflexivo del/la principiante en beneficio de su propio fortalecimiento profesional. En el diagrama que se presenta a continuación se puede observar las diferencias entre un modelo y otro.

MODELOS FORMALES DE INDUCCIÓN



MODELO DE NARRATIVA INSTRUMENTAL



MODELO DE NARRATIVA DE DESARROLLO

Fuente: Rojas, C. (2009) Indagación de las competencias que debe poseer el Perfil Profesional de el/la Educador/a Mentor/a en educación Parvularia, quien acompaña al/la Educador/a Novel en sus primeros cinco años de ejercicio docente, desde la Región de Valparaíso para el Sistema Educacional Chileno, tomado de Orland-Barak (2006).

Para efectos de esta propuesta formativa se decidió asumir el Modelo de Narrativa de Desarrollo, lo que implica dirigir los esfuerzos de manera especializada al desarrollo de las competencias profesionales de los/las principiantes, para que en un mediano plazo este efecto se traduzca en la consecución del mejoramiento de los resultados académicos de los/as estudiantes de este/a novel.

LA INTERACCIÓN PRINCIPIANTES – MENTORES/AS

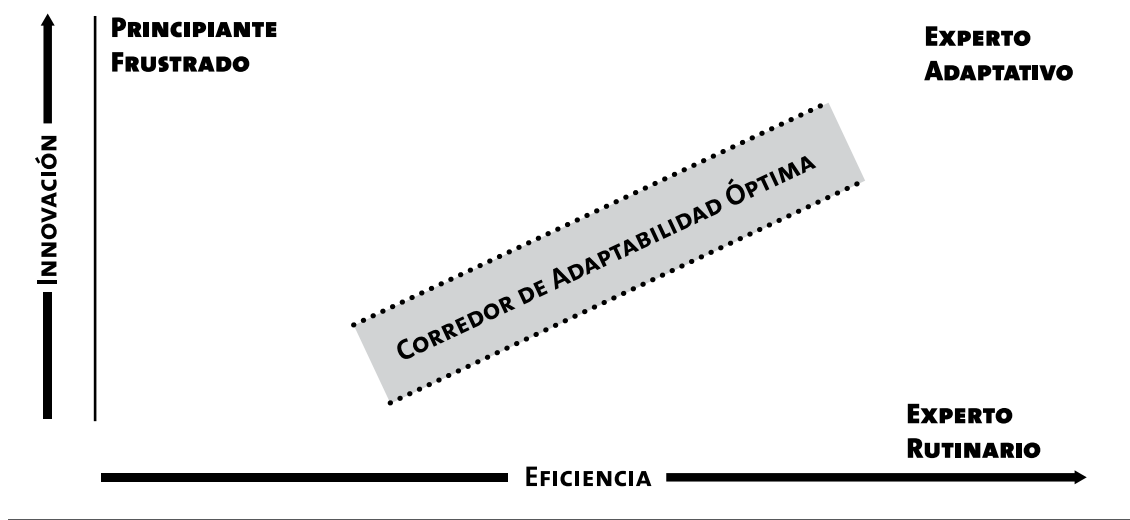
Desde el modelo de formación elegido, se entiende que el/a mentor/a es un/a formador/a

“capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no solo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece” (González et al. 2005: 51-52).

De este modo, la tarea más importante del/a mentor/a sería desarrollar programas de inducción instalando en el/la docente novel la práctica reflexiva, la investigación crítica y propositiva de los contextos, siendo un puente facilitador entre la teoría y la práctica cotidiana, afianzando el desempeño del rol profesional (ya no de estudiante de una profesión del ámbito de la educación), entre otros aspectos. Se entiende que los programas de inducción, no deben confundirse, en ningún caso, con acciones de supervisión ya que lo que el/la docente novel requiere no es, necesariamente, un seguimiento y control de lo que realiza en aula, sino la consideración, valoración y respeto de sus particularidades, así como la de la cultura escolar en la que está inserto/a. Un proceso de tal carácter, no debería estar exento entonces de las respectivas negociaciones que un/a mentor/a debe realizar con el equipo directivo de las escuelas para beneficio del desarrollo paulatino del/a novel a quien acompaña.

Para llevar a cabo con éxito lo anterior, es necesario que este profesional esté atento a las políticas y nuevos escenarios educativos tanto nacionales como internacionales, a las teorías del conocimiento, a la forma de aprender y a las características de los/as educandos/as.

Un/a mentor/a debe ser también un/a experto/a adaptativo/a, caracterizado/a por poseer una mayor disposición a perfeccionar sus competencias, profundizándolas y ampliándolas continuamente y no sólo por poseer simplemente experiencia pedagógica (Perrenoud, 2006). Esta característica le permitirá por cierto, pasar a constituirse ya no solo en un /a docente de aula, sino en un/a sujeto/a – persona que acompaña profesionalmente a otro/a que se inicia en la docencia y que es quien facilita el proceso de inducción docente, tal como Marcelo lo presenta en el siguiente diagrama:



Fuente: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/preal.pdf>

En el esquema anterior, se puede observar la diferencia entre un/a mentor/a como experto/a adaptativo que propicia el desarrollo de competencias en el/la novel desde un sano equilibrio entre la innovación y la eficiencia del proceso educativo y que favorece la autonomía profesional entendiéndola como sustancial al proceso de inducción.

Para Lily Orland-Barak convertirse en un/a docente mentor/a es “como aprender una segunda lengua”. Es decir, llegar a ser un/a mentor/a de otros/as maestros/as es un proceso que se inicia desde la propia experiencia de liderazgo pedagógico y docente de aula, lo que le permitiría apoyarse y hacer conexiones con la experiencia educativa y pedagógica de el/la docente novel evitando caer en la entrega de recetas que el/la docente principiante debe seguir.

Ciertamente la tarea de ser maestro/a mentor/a es compleja, pues debe centrarse en el/la educador/a novel y descubrir, conocer, visualizar a este/a docente desde sus complejas formas de percibir el proceso educativo, las teorías del aprendizaje, los juicios y pre-juicios hacia las comunidades de aprendizaje, colaborar en el afianzamiento de la seguridad para enfrentar la complejidad de la tarea docente y dar espacios reflexivos, dialógicos y autónomos para que se descubra en su totalidad, al mismo tiempo que vaya apropiándose de una práctica reflexiva, crítica, dialógica, propositiva y autónoma en los contextos en los que le toca desempeñarse.

PRÁCTICA REFLEXIVA Y DIALÓGICA

Un docente reflexivo aprende a serlo desde una práctica permanente de la acción de reflexionar, “la práctica reflexiva no es una práctica específica, ni un componente autónomo del oficio enseñante” (Perrenoud, 2006: 70), es un ejercicio que inunda, invade todo el quehacer profesional, a reflexionar se aprende reflexionando.

Respecto de la relación dialógica, se asumieron los planteamientos de Pasqualli (1990) y de Freire (2003). El primero de ellos plantea que una comunicación dialógica, pone su centro en el diálogo como la experiencia humana que se constituye entre un otro y un yo, en un terreno común; en el que los pensamientos de cada uno se entrelazan formando un solo tejido común del cual ninguno es creador, en tanto en ese tejido hay un ser de a dos, pues ambos han sido recíprocamente colaboradores en perfecta igualdad de condiciones y en el que las perspectivas de cada cual coexisten a través de un modo común. El segundo autor, caracteriza el diálogo asociándolo a dos condiciones, al amor y a relaciones de igualdad “Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador (...) El diálogo es la conquista del mundo por sujetos dialógicos, no la del uno por el otro”. (Freire, 2003: 102).

Un/a docente mentor/a debería apropiarse pues, de una práctica reflexiva y dialógica y desarrollarla en su praxis de mentoría, para favorecer su apropiación en el/la docente novel. Especial relevancia en la mediación de los procesos reflexivos y dialógicos cobran las preguntas generadoras propuestas por Freire (2003). La forma de hacer las interrogantes constituye para los/as formadores/as de mentores/as un desafío, cuya práctica irá favoreciendo la adhesión de mentores/as y principiantes al modelo reflexivo y dialógico, en tanto se experimentan las ventajas que conlleva.

Es en este sentido que la propuesta formativa se instala desde un paradigma epistemológico comprensivo interpretativo, asumiendo una perspectiva sociocultural crítica en la cual se asume que el conocimiento se construye socialmente. La dimensión social es efectivamente clave en el proceso de génesis del saber. En efecto, como lo plantea Freire (1970), éste se produce en la compleja relación de reciprocidad, en la que la práctica social es un elemento crucial; esto implica situar la construcción de saberes como un proceso de interrelación entre las personas y los procesos sociales en los cuales éstas actúan (Vygotsky, 2001), otorgándole un énfasis particular a la noción relación dialógica, en este sentido Freire (1998) aborda el diálogo, incluyendo sus dos dimensiones dialécticamente interligadas e indisolubles: la reflexión y la práctica, a las que Gadotti (1998) suma la problematización, revelándose de esta forma la necesidad de una integración de saberes.

LAS TIC COMO APOYO AL DIÁLOGO Y LA REFLEXIÓN

Hasta aquí hemos asumido la comunicación dialógica como el encuentro entre personas que en igualdad de condiciones tienen la voluntad de intercambiar sus subjetividades (ideas, sentimientos, emociones, etc.) con otros/as, lo que posibilita el desarrollo personal e interpersonal, significar la realidad, re-significarla y re-significarse en ella a través del diálogo. También se asume que esta comunicación dialógica se da en contextos educativos situados, es decir, en un tiempo y espacio concreto, en que las personas interactúan, en este caso, profesores/as principiantes y profesores/as con mayor experiencia. Esta realidad constituye y genera culturas educativas singulares. Es así que surge la necesidad de ocuparse de la relación profesor mentor/a – novel con el propósito de favorecer la inserción de los principiantes en las comunidades de práctica educativa en las que ellos y ellas se incorporan y participan.

Las características de la época como son la globalización, el gran desarrollo tecnológico, la conformación de la sociedad del conocimiento y de la información, tienen como consecuencia que las comunidades educativas se encuentren inmersas en procesos de cambio cultural. En este contexto el programa de formación que se propuso incorporó las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en consideración a que éstas constituyen herramientas favorecedoras de encuentro e intercambio con otros/as, en el bien entendido que el tipo de asociatividad que ofrece la realidad virtual, nunca reemplazará la riqueza y complejidad de un encuentro intersubjetivo cara a cara, pero si se aprende a utilizarlos pueden constituirse en un gran apoyo para la comunicación con otros/as y la conformación de comunidades de aprendizaje.

En definitiva la propuesta asume que las TIC hoy forman parte de la vida cotidiana y las reconoce como fundamentales en las nuevas formas en que las personas se comunican. Asume también que la educación en general y el proceso pedagógico en particular no pueden abstraerse de esta realidad. Ciertamente la presencia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje han modificado los roles de quienes enseñan como también de quienes aprenden. Sin embargo, esta propuesta se focaliza en el desarrollo de la identidad profesional de quien enseña, en este caso mentores/as y principiantes, esto con miras al fortalecimiento del aprendizaje, de las nuevas generaciones de profesores y estudiantes.

El programa que se propuso conceptualiza el aprendizaje como el resultado de procesos de enseñanza interactivos. Para que esta nueva forma de comprender el proceso de aprendizaje se haga realidad tanto en entornos presenciales como en los virtuales, el programa se hace cargo de favo-

recer el cambio en la concepción tradicional o transmisionista de las formas de enseñar e invita a comprender el proceso de aprendizaje como un proceso natural, eminentemente social, integrador y contextualizado, donde se reconocen los intereses, características y necesidades de quienes participan de la comunidad de aprendizaje. Los/as participantes del proceso pedagógico tienen la oportunidad de trabajar en equipo, pensar en forma crítica y creativa y reflexionar acerca de su propio proceso de aprendizaje (UNESCO, 2004).

Indudablemente que para una formación de esta índole, el uso de las TIC no resulta indispensable para desarrollar estas formas de construir el proceso de aprendizaje, sin embargo se puede afirmar, que su utilización permite optimizar los resultados en su forma y fondo, lo que es determinado por la habilidad de las/as personas para crear entornos de aprendizajes nuevos, motivadores y desafiantes.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y PRÁCTICA REFLEXIVA

Los aportes de Donald Schön (1992) que hablan de la necesidad de una práctica reflexiva, con la finalidad de fortalecer la práctica del docente, se constituyen en otro factor clave del programa, considerándose esencial los tres niveles y dimensiones del proceso reflexivo, propuesto por este autor y que se manifiesta en la existencia de una “reflexión sobre la práctica, reflexión en la práctica y reflexión para la práctica” (1992: 78).

Sumado a lo anterior se contemplan también los aportes de Van Manen (1978) y las ideas generadas por Dewey y Habermas, quienes formulan un modelo jerárquico y señalan tres niveles de reflexión asociados al crecimiento del/la docente.

La propuesta asumió el tercer nivel denominado reflexión crítica, el que está asociado al interés emancipador cuyo propósito es lograr que un/a mentor/a, individual y colectivamente sea responsable y gestora de su propio destino, que posea el control autónomo de sus actos y que además sea consciente de esto. Desde esta perspectiva crítica, el currículum se entiende como praxis, como algo que se construye en la práctica mediante la reflexión; de este modo; planificación, acción, reflexión e investigación están íntimamente relacionadas e integradas en el proceso.

Desde esta perspectiva se consideran también los aportes de Stenhouse (1998) y Elliot (1994) quienes señalan la importancia de la investigación-acción como una experiencia que permite a los profesionales en ejercicio resolver sus propios problemas y mejorar desde la reflexión su práctica de enseñanza. El/a profesional práctico, al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción y produce conocimiento (Schön, 1992). La investigación acción es comprensiva, colaborativa y participativa; crea comunidades autocríticas. En este enfoque un/a docente mentor/a, aprende a comprender la realidad en la que actúa con el fin de transformarla y de este modo en su práctica de mentoramiento puede facilitar dichos procesos en el/la docente novel quien a su vez vivencia los cambios, transformaciones y mejoras en su práctica desde la relación dialógica y reflexiva, otorgando especial relevancia a los saberes derivados de la experiencia, dado el estatuto particular que los/as mismos/as docentes le confieren a sus conocimientos prácticos, al constituirse como los fundamentos de sus prácticas pedagógicas y de la competencia profesional (Tardiff, Lessard y Lahaye, 1991).

Sobre la base de los planteamientos expuestos, la propuesta programática de la formación de mentores/as, asume la estrategia de círculos de reflexión profesional como espacios propicios

para el análisis de problemáticas e intercambio de ideas, sentimientos y vivencias. En ellos se pretende que los/as docentes mentores/as en formación construyan y reconstruyan su identidad profesional, a partir de sus propios esquemas cognitivos y de los nuevos conocimientos adquiridos en este proceso formativo. Al mismo tiempo, se plantea que el/la mentor/a participe como agente crítico/a-reflexivo/a, en la medida que analiza no solo los problemas prácticos de su función, sus fundamentos teóricos y creencias implícitas, sino además se orienta hacia una acción transformadora de su propia práctica, inmersa en un contexto temporo-espacial, con características socioculturales determinadas (Imbernon, 2002; Elliot, 1994; Jackson, 1991; Schön, 1992).

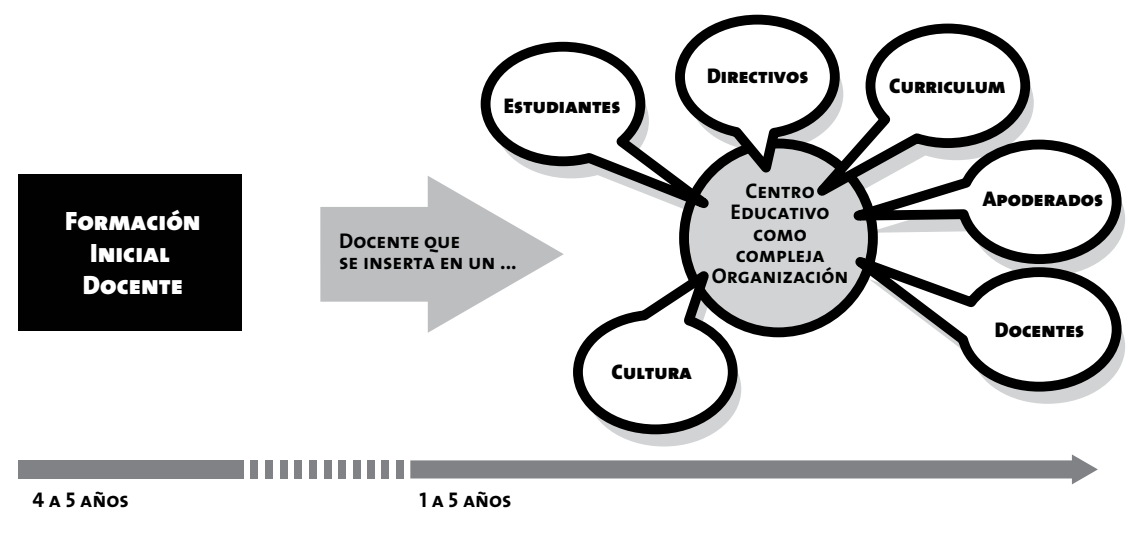
Apostar por la mejora de los propios actos supone el convencimiento del carácter dialéctico de la realidad educativa, lo que representa compromiso e implicación, no simplemente observación y especulación. Los entendimientos según (Carr y Kemis, 1988: 136) “atravesar un proceso de transformación histórica y las situaciones dentro de las cuales se conducen las prácticas habrán quedado transformadas en uno u otro sentido”.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN

Para desarrollar las competencias de un/a mentor/a, se adoptó la perspectiva del modelo Protegido Formalizado. Considerando la condición de ser un programa formal, sistemático y situado en una estructura educativa concreta y compleja en la que un/a docente debe cumplir el rol de mentor/a, lo que posibilitará su propio desarrollo profesional y personal y al mismo tiempo permitirá favorecer procesos de desarrollo personal y profesional del/a docente principiante.

En el siguiente esquema se puede apreciar este itinerario formativo y los elementos que lo conforman.

DIAGRAMA: PROGRAMA PROTEGIDO FORMALIZADO



Fuente: Rojas, C. (2009) Indagación de las competencias que debe poseer el Perfil Profesional de el/la Educador/a Mentor/a en Educación Parvularia, quien acompaña al/la Educador/a Novel en sus primeros cinco años de ejercicio docente, desde la Región de Valparaíso para el Sistema Educacional Chileno, tomado de Orland-Barak (2006).

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los resultados esperados con esta formación, se consensuaron entre los/as académico/as del equipo PUCV, y la coordinación de la Red de Maestros de Maestros del MINEDUC, teniendo como sustento el marco referencial anteriormente expuesto.

Esta discusión arrojó como resultados los objetivos de formación que se presentan a continuación

a. Objetivo General:

Formar Docentes Mentores/as, habilitándolos/as para acompañar profesionalmente a profesores/as principiantes, mediante acciones específicas, sistemáticas y planificadas intra y extra establecimiento educativo; tendientes a mejorar su desempeño docente y apoyarlos/as en el proceso de incorporación a la escuela, para que puedan integrarse constructiva y autónomamente a una comunidad educativa del sistema escolar, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de la educación de los/as estudiantes de ese centro educativo.

b. Objetivos Específicos:

Con esta formación se espera que los/as docentes mentores/as puedan:

- Conocer y valorar el impacto del proceso de inducción en la calidad de la educación de niños y niñas.
- Resignificar y fortalecer sus competencias profesionales docentes con el fin de acompañar constructivamente a docentes noveles.
- Fortalecer competencias comunicativas centradas en el diálogo para potenciar su función profesional de mentor/a, en el contexto de aprendizajes entre adultos.
- Fortalecer la capacidad de generar y liderar comunidades de aprendizaje, a través del desarrollo de estrategias de mediación de aprendizajes entre pares específicas, contextualizadas, planificadas y evaluadas en su impacto en docentes novel.
- Conocer y comprender aspectos relacionados con la cultura y el clima organizacional y su incidencia en la generación de culturas colaborativas como sustento de las comunidades de aprendizaje.
- Desarrollar capacidades de análisis crítico de la práctica docente a través de estrategias de investigación-acción, en enseñanza efectiva y el Marco para la Buena Enseñanza.
- Desarrollar capacidades para analizar en forma crítica las propias prácticas docentes y poseer herramientas teórico-prácticas que permitan la adecuación de los ejercicios profesionales de aula.
- Fortalecer las habilidades para el uso de las nuevas tecnologías como búsqueda de información, enriquecimiento del trabajo de aula, la generación de nuevos conocimientos y su rol de docentes mentor/a.

PERFIL DEL/LA EDUCADOR/A MENTOR/A

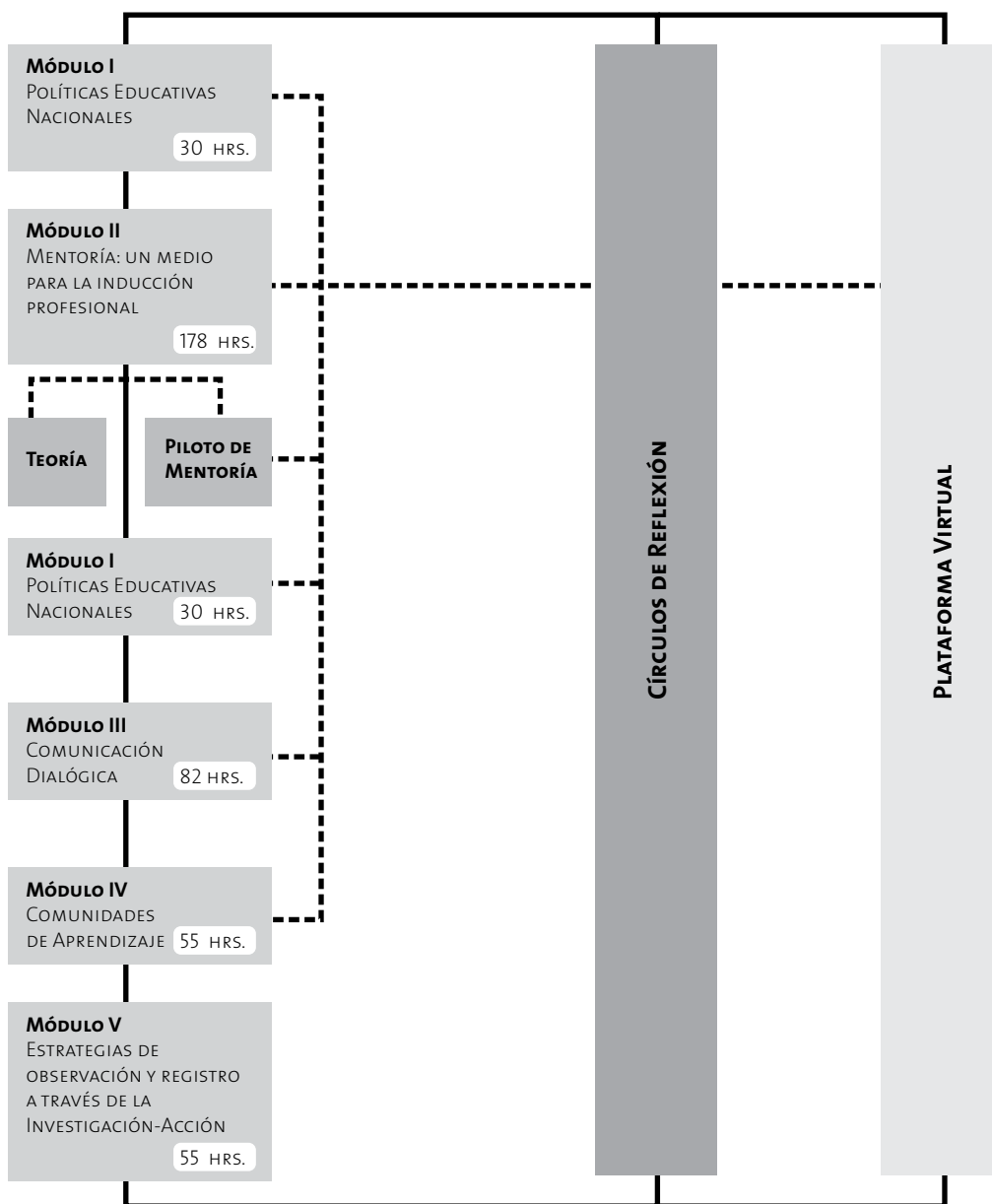
En el cuadro que se presenta a continuación se declara el Perfil elaborado en sucesivas sesiones presenciales, reuniones de discusión técnica del equipo académico y con la Coordinación Nacional de la Red de Maestros de Maestros, sometiéndolo posteriormente a consulta de expertos/as y a la opinión de distintos actores del sistema educativo de Educación Parvularia de la Región de Valparaíso.

DOMINIOS ADECUACIÓN PARA EL/LA MENTOR/A	COMPETENCIAS
A PREPARACIÓN PARA EL MENTORAMIENTO	1 Diagnostica los contextos educativos 2 Demuestra conocimiento del currículum nacional 3 Realiza observación crítica 4 Domina el saber pedagógico, general y específico 5 Diseña planes contextualizados de acompañamiento a educadores/as noveles
B CLIMA PROPICIO PARA EL MENTORAMIENTO	1 Establece relaciones profesionales basadas en la comunicación dialógica 2 Crea y mantiene un ambiente desafiante y de apoyo equilibrado que favorezca el crecimiento y afianzamiento profesional del/la novel 3 Trabaja colaborativamente 4 Lee los contextos desde las intersubjetividades 5 Mantiene un ambiente motivado por la educación infantil
C ENSEÑANZA PARA EL MENTORAMIENTO	1 Aprovecha los recursos (equipamiento, espacio) en beneficio del aprendizaje del/la novel 2 Conoce las implicancias y posibilidades del uso de tecnologías en la enseñanza del currículum 3 Domina los paradigmas, sobre diseño y aplicación de planificación 4 Domina los paradigmas, sobre diseño y aplicación de procedimientos de evaluación cualitativos y cuantitativos 5 Demuestra conocimiento de cultura escolar 6 Comunica en forma clara y precisa los aprendizajes a fortalecer en el/las educador/a novel 7 Evalúa y Monitorea el programa de mentoramiento diseñando de manera contextualizada
D RESPONSABILIDADES PROFESIONALES DEL/LA MENTOR/A	1 Conoce fundamentos teóricos de la pedagogía 2 Estudia permanentemente paradigmas pedagógicos 3 Reflexiona permanentemente sobre fenómeno de la pedagogía infantil 4 Demuestra procesos de autocritica de sus prácticas pedagógicas 5 Es referente de desarrollo profesional 6 Propicia la identificación justificada desde la teoría, de referentes de desarrollo profesional 7 Sistematiza 8 Autoevalúa su desempeño de acuerdo al Marco para la Buena Enseñanza 9 Demuestra una estructura de conocimiento profunda a multinivel 10 Innovación y eficiencia pedagógica 11 Participa en perfeccionamiento profesional permanente 12 Utiliza las tecnologías para la comunicación y colaboración con pares y profesional/es novel/es en la reflexión y mejora permanente de las prácticas pedagógicas

MÓDULOS ROGRAMÁTICOS

El diseño programático contempló cinco módulos teóricos-prácticos elaborados mediante un proceso de discusión técnica del equipo académico; validado posteriormente en la sesiones presenciales con las mentoras en formación y finalmente evaluado por el equipo formador y por las participantes del programa formativo.

DIAGRAMA ESTRUCTURA MODULAR PROGRAMA DE FORMACIÓN DE MENTORES/AS PUCV



MODALIDAD DE TRABAJO

El Programa de Formación de Mentores/as Educadores/as de Párvulos se desarrolló a través de Actividades Académicas presenciales de dos tipos:

- *Jornadas Intensivas*: las que correspondieron sesiones interactivas de exposiciones de las/os académicas/os, y talleres de construcción conjunta del conocimiento con las mentoras en formación.
- *Círculos de Reflexión*: que corresponden a sesiones de discusión grupal en las que la reflexión de las mentoras en formación, permitía resignificar su propia práctica pedagógica, entendiéndose el apoyo del equipo docente asesor como una oportunidad para propiciar en los/as mentores/as en formación, espacios para la toma de decisiones a partir de procesos dialógicos considerando sus saberes profesionales, el aporte de la investigación, el currículum, el contexto educativo, las necesidades de los/as profesores noveles.

La formación también contempló también actividades no presenciales de dos tipos:

- *Plataforma virtual Moodle*: trabajo individual concebido como *un espacio permanente de comunicación social-académico* y de discusión, reflexión personal y colectiva, de intercambio de material bibliográfico y de evaluación del avance del programa, dado que posibilitó la construcción de un Portafolio Virtual, en el que los/as mentores/as en formación pudieron generar sus propias líneas reflexivas, participar de las de sus pares y de las/os generadas por las/a académicos/as a partir tanto de las sesiones presenciales como de los círculos de reflexión.
- *Proyecto Piloto de Mentoría*: actividad práctica relacionada con el diseño y ejecución de un plan de acompañamiento a un/a docente novel. Estas sesiones contemplan actividades de acompañamiento que el/la docente mentor/a realiza a uno o dos docentes principiantes, referidas a poner en práctica los aprendizajes adquiridos en las sesiones presenciales.

Especialmente referidas a actividades vinculadas a la Investigación-Acción y acompañamiento a través de la Plataforma Virtual.

No se consideró la observación en aula del/la *docente mentor/a a el/la docente novel*, por estimarse que es el/la propio/a docente principiante quien debe desarrollar estrategias para observar su propia práctica pedagógica y reflexionar respecto de ésta, para lo cual, el/la docente mentor/a debe propiciar el desarrollo de este proceso en el/la novel. Así mismo se consideró que la observación por parte del/la mentor/a podría confundirlo/a respecto de su rol, asimilándolo al de un/a supervisor/a, lo que atentaría al logro del objetivo general de esta actividad que es *“Seleccionar y desarrollar estrategias de mediación de aprendizajes entre pares específicas, contextualizadas, planificadas y evaluadas en el contexto de un proyecto de mentoramiento a un/a educador/a novel, perteneciente a escuelas municipalizadas o colegios particular subvencionados, en las dimensiones Personal-Profesional y Efectividad de la Enseñanza”*.

Durante este periodo de Pilotaje el/la mentor/a en formación está acompañado permanentemente por el equipo de docentes formadores mediante la mediación tanto en los círculos de reflexión como en la plataforma virtual.

MODALIDAD DE EVALUACIÓN

En cada módulo se desarrollaron estrategias de evaluación de proceso con las educadoras mentoras en formación, asociadas a la elaboración de ensayos; escritos reflexivos sobre el pilotaje y su relación con la construcción del nuevo rol profesional; diseño y ejecución de práctica de pilotaje; utilizando la plataforma virtual como medio de retroalimentación permanente.

Los procedimientos de calificación para determinar la situación final fueron acordados en conjunto entre académicas y educadoras mentoras en formación, otorgándole un mayor porcentaje a las actividades vinculadas a la Plataforma Virtual, esto fundamentado en el esfuerzo que requería de su parte, tanto para la reflexión como para la elaboración de las actividades propias del portafolio. En la siguiente tabla se indica la ponderación acordada:

ACTIVIDADES EVALUATIVAS	PONDERACIÓN
Calidad de la participación en la Plataforma Virtual	15%
PORTAFOLIO VIRTUAL: a Planificación y ejecución de los Pilotos de Mentoría b Actividades evaluativas referidas a las competencias específicas de cada Módulo c Reflexiones referidas a las actividades colectivas: a Sesiones presenciales b Círculos de Reflexión c Foros Plataforma Virtual	60%
Evaluación oral final de presentación resultados de Piloto de Mentoría en vinculación con los elementos teóricos del curso.	25%
TOTAL	100%

VOCES DE LAS MENTORAS

En las siguientes páginas se exponen las reflexiones de tres mentoras egresadas del programa de formación de la PUCV, quienes voluntariamente accedieron a la publicación de sus testimonios.

Brenda Puga Plaza, Educadora de Párvulos de la Universidad de Chile. Maestra de Maestra. Magister© en Educación Parvularia, Universidad de La República. Educadora de Párvulos del Colegio República de Colombia perteneciente a la Corporación Municipal de Viña del Mar, provincia de Valparaíso, Región de Valparaíso (Cohorte 2007).

“Si tuviera que resumir mi experiencia en este diplomado de formación de mentores, diría que es una de las experiencias más significativas, relevantes y gratificantes en mi desarrollo personal y profesional ; durante la formación he construido nuevas visiones y significaciones del sistema educativo en su conjunto, he conocido en profundidad el complejo período de inserción laboral de los docentes principiantes; como asimismo me ha permitido abrir y complementar mis campos de proyección profesional en el rol de educadora de párvulos, integrante de la Red de Maestros y en el rol de mentora; cada rol aportando a mi desarrollo personal y profesional , que ha significado elevar mi autoestima en ambas dimensiones.

Reconozco en esta evolución gran relevancia en el equipo humano y profesional de los profesores de la formación de mentores de la PUCV, quienes a través de sus especialidades no sólo hicieron posible el desarrollo de habilidades necesarias en el rol de mentora: sino que transversalmente posibilitaron que vivenciara a través de su mediación el humanismo, respeto por la alteridad, la necesidad de reconocermé y remirarme como persona y como docente (...) *es difícil ayudar a otros cuando ni siquiera uno se conoce o puede ayudarse a uno mismo* (...) abriendo espacios permanentes de comunicación basada en un dialogo abierto, de reflexión de nuestro hacer, parafraseando la sabiduría de Paulo Freire, vivenciando en la formación **“Enseñar no es transferir” “Nadie es, si se prohíbe que otros sean”, “No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión”,** propiciando el análisis de la problemática educativa desde un punto de vista integral, y un análisis crítico y propositivo permanente de rol de docente de aula y en la construcción del rol de mentora; enriquecido por el aporte e intercambio de experiencias de cada docente en formación; modelo pedagógico constructivista basado en el desarrollo de habilidades comunicativas y de reflexión y análisis permanente; habilidades que ya he puesto en práctica en el rol de mentora significando el mentoramiento como un acompañamiento y construcción de aprendizajes y experiencias, desde las necesidades del docente novel, a partir de una comunicación eficaz, dialógica y con procesos de reflexión permanente en las dimensiones personal-profesional y efectividad de la enseñanza que trasciendan en su vida personal y profesional.

El proceso de formación de mentores, propició la interacción activa presencial y virtual con nuestros profesores y compañeras en formación y logró despertar en cada una la motivación, el compromiso de asumir este segundo rol docente con igual vocación y responsabilidad, que nuestro primer rol de educadoras de párvulos, con sentidos claros de que nuestro desempeño de excelencia contribuirá en forma trascendente en la vida de los docentes que se inician en su vida laboral con las inseguridades e incertidumbres propias de un camino que

no conocen, pero que generalmente enfrentan con un gran potencial e idealismo y que procuraremos no se apague ni debilite en pro del logro del mejoramiento de la calidad de la educación chilena, y en el beneficio que representa para el aprendizaje de los niños y las niñas.

Ha constituido también una experiencia relevante compartir este aprendizaje con un equipo humano y profesional de compañeras en formación, educadoras de párvulos, Maestras de Maestras altamente profesionales, con trayectorias de excelencia y con gran vocación por la docencia; hoy también las puedo describir como amigas, compañeras, un verdadero equipo, capaz de organizarse aun en la distancia con el solo afán de contribuir y aportar positivamente en pro del bien común y con quienes ya hemos afrontado con éxito desafíos de trabajo en equipo y autogestión, como la organización de la “Jornada Regional de Cierre del Proyecto Institucional de Apoyo a Profesores Principiantes RMM”, Diciembre 2009; con el objetivo de difundir la propuesta de Proyecto de Mentoramiento y valorizar la participación de las docentes noveles en este proyecto institucional de la Red de Maestros de Maestros.

Esta experiencia además me ha permitido conocer a jóvenes docentes principiantes desde su realidad, desde los desafíos y problemáticas personales, laborales y profesionales que enfrentan al insertarse en las comunidades educativas. Oportunidad de conocer a docentes noveles y personas excepcionales; docentes plenos de vocación y compromiso que aspiran a una integración constructiva en la comunidad escolar, y que necesitan de un sistema de apoyo formalizado con la mediación de un mentor que facilite la transición entre su formación inicial y el ejercicio profesional, dando inicio a su formación continua, apoyos específicos en el proceso de socialización a la institución educativa, y en el comprender el modo de funcionar e interrelaciones del sistema escolar y los diferentes contextos y culturas escolares.

En mi experiencia en las etapas de práctica de mentoramiento y hoy en el rol de mentora los docentes noveles nos devuelven a las docentes mentoras más de lo que les entregamos; han sido los primeros en creer en la validez del rol de mentor y en la propuesta de mentoramiento, de forma voluntaria, pese a no obtener remuneración por las horas dedicadas a este proyecto, realizarlo fuera de su carga horaria, sin reconocimiento y certificación de horas por el MINEDUC; y muchas veces incluso con obstáculos dentro de la escuela para el desarrollo del programa relacionados con tiempos y espacios, debido a la falta de sensibilización y conocimiento de los beneficios del programa en las gestiones de las comunidades educativas y falta de una política que apoye su desarrollo y consolidación.

Por tanto, las y los docentes noveles dan sentido a nuestro hacer de mentoras y han creído, apoyado y participado en nuestra propuesta aun con los obstáculos y dificultades de todo camino que se inicia, y a la vez en la interacción con ellos y ellas nos devuelven la esperanza y la convicción de creer que la mentoría es un camino válido, necesario e indispensable y que cada vez somos más los que nos damos la mano para consolidarla en algo mucho más que un programa o proyecto, en una política que beneficie a todos los docentes principiantes del país;

Ya caminando y consolidándome en la construcción del rol de mentora agradezco a la vida la oportunidad de permitir reencantarme con mi vocación docente a través del acompañar a otros”.

Evelyn Palma Rojas, Educadora de Párvulos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Maestra de Maestra. Educadora de Párvulos Niveles Transiciones en el Colegio Antonio Zanoletti de la comuna de Zapallar, provincia de Petorca, Región de Valparaíso (Cohorte 2007).

“Hoy la reforma, es una constante del discurso educativo, se expresa en lo macro y en lo micro, gobierno, universidades, escuelas, dan muestra de su inquietud, expresándolo en leyes, programas, nuevos discursos, metodologías, etc.

Que la reforma es una constante, nos indica que hemos evolucionado en nuestros pensamientos, ideas, conceptos. Este nuevo mundo globalizado, activo, emergente, se posesiona como eje centralizador de todas las actividades humanas, la dinámica social, se instala y va en busca de manera acelerada de cambios que se proyectan en un hombre situado y posesionado de su entorno, es decir estamos llamados a una nueva forma de hacer en educación.

A nivel mundial variadas son las propuestas asociadas a los cambios que requiere el contexto educativo, pero dentro de los fundamentales están los que hacen alusión al nuevo profesional de la educación que este nuevo mundo requiere.

En concreto, el aspecto que se cuestiona de manera potente dentro de los sistemas educativos, entre otros aspectos a nivel mundial, es la acción docente y de manera específica la desmotivación generalizada que se percibe y que se expresa en los bajos resultados de los aprendizajes de los niños y niñas. Obviamente existen otros aspectos contextuales, sociales, políticos que se entrelazan, pero en lo que respecta al docente se concibe que se deben mejorar las prácticas educativas, promoviendo así aprendizajes significativos.

Algunas causas de esta llamada desmotivación, reside en general en que algunos docentes no han logrado adaptarse o evolucionar acorde a las exigencias que la dinámica social ha impuesto. Podemos considerar que algunas causales pueden ser:

- Que no han conseguido adaptarse al nuevo concepto de ampliación de la educación y a la integración de los niños y niñas con necesidades especiales. Causa: todavía se mantiene el papel tradicional relación docente/alumno. Vertical.
- Que no han conseguido adaptarse al cambio en las relaciones personales de manera específica en lo relacionado a los jóvenes que exige el nuevo contexto social. Causa: El docente sigue conservando el concepto de autoridad y, por consiguiente es incapaz de comprender los nuevos modelos participativos.
- Que el docente no se adapta al nuevo aprendizaje del niño/a, en donde debe centrar su accionar en estrategias y procedimientos activos y centrados en las necesidades e intereses de los niños y niñas. Causa: El docente sigue reduciendo su accionar en un libro o contenidos en ocasiones descontextualizados.

Nace así el preguntarse *¿Cuál es la real identidad profesional del docente?, ¿Cuál es el sentido de nuestra actividad? ¿Será que en la actualidad, este ritmo acelerado, exigente, impersonal, nos ha hecho perder el horizonte de nuestra actividad?*

Espero que solo nos encontremos desorientados y necesitemos remirar nuestra acción. O que en el otro extremo sea una situación compleja, y necesitemos rearmarnos desde esta

mirada interna y visualizando nuestro entorno como una realidad existente compleja, activa y exigente.

La razón de nuestra acción no puede desligarse del contexto social, pero sobre todo del contexto existencial en que se mueve.

“El hombre y el mundo están en constante interacción: no pueden ser entendidos fuera de esta relación, ya que el uno implica al otro. Como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión, el hombre es un ser de la búsqueda permanente. No podría existir el hombre sin la búsqueda, como tampoco existiría la búsqueda sin el hombre. Solamente manteniendo esta interacción se puede apreciar la verdad del mundo y del hombre, y a la vez comprender que la búsqueda real sólo se lleva a cabo en comunión, en diálogo y en libertad”. Paulo Freire.

La acción del docente, por tanto, para ser eficaz debe ser contingente, atingente, porque así lo exige la dinámica interna del proceso de construcción del conocimiento que subyace en todo aprendizaje.

Así la educación y la acción docente se convierten en procesos complejos, sistemáticos, activos, críticos, de acción positiva y de continua retroalimentación. En donde los elementos interactuantes deben posesionarse de su hacer y constituirse en instancias de crecimiento y evolución de lo personal y el colectivo.

El docente se debe transformar en un agente proactivo, positivo, energizante, mediador. Logramos así que la acción de aula se convierta en un centro de interés y aprendizaje colectivo y significativo. La acción docente, por tanto, se ve expresada en lo conceptual, actitudinal, procedimental reflejándose en los aprendizajes de nuestras niñas y niños.

Pero esta transformación, evolución, rearmarse, requiere de un continuo, de una sistematización de algunos procesos y elementos asociados a la educación. Continuos que deben ser conscientes, y que necesariamente deben apropiarse de la necesidad del colectivo, es decir deber ser necesidad de esta sociedad que está en continuo cambio.

Este remirase no es fácil, es un proceso vivencial extremo que requiere de mucha valentía. Soy una docente con 24 años de servicio y esta actividad de mirarme no me fue simple y sé que aunque la logré sistematizar, es una acción compleja.

Por tanto para un joven que recién ingresa al sistema ¿le será fácil, tendrá conciencia de este proceso tan fundamental de un docente que busca lo mejor para sus niñas y niños?

Dentro del contexto mundial, esta interrogante surge. Y se comienzan a esbozar los conceptos de acompañamiento de un docente con experiencia hacia uno sin experiencia. Israel, Canadá, Estados Unidos dan los primeros pasos en este nuevo hacer, presentan programas en donde los énfasis son variados y las modalidades difieren. Cada uno contextualiza la mentoría en función de sus requerimientos educativos y proyectos de gobierno.

La mentoría, se convierte así en una estrategia que invita a que docentes con mayor experiencia puedan acompañar a aquellos docentes recién egresados de sus universidades, y que les permitan *abrir* sus mentes hacia la acción de la reflexión en su *acción de aula*, per-

mitiendo generar espacios y mentes reflexivas y transformación en función de las necesidades de nuestros niñas y niños y de lo que la sociedad evolucionante nos exige.

Durante tres años y en periodos no continuos, pero sistemáticos en lo que se refiere a la reflexión, voy haciendo camino frente a esta actividad. Y lentamente me voy convirtiendo en una Educadora Mentora.

En una primera fase la puedo determinar como de ignorancia total, los temas, las ideas, los conceptos, desconocidos en ocasiones al extremo. En una segunda fase, la puedo determinar como un *despertar o iluminar*, en algún grado me encuentro con Evelyn.

Como expresé con anterioridad, existía una desorientación, falta de remirarme para darme cuenta de las muchas capacidades que poseía y de las debilidades que debía superar. De todo eso nace en mí esta actividad continua de reflexionar, como un ejercicio mental que me permite poder ir rearmando mis ideas, pensamientos, acciones. Me vuelvo consciente de mi acción personal, social, educativa y hago *mía* la importancia de estos procesos en un docente.

Cuando comienzo mis acciones de mentoramiento, como actividad nueva, me siento algo *inquieta*, pero no insegura o temerosa. Estoy tan consciente de la importancia de mi accionar como mentora y de la influencia positiva o negativa que puedo ejercer en el otro que más que inseguridad me exijo de mí misma el ser proactiva, creativa, observadora, perseverante y por sobre todo humilde.

Lo anterior siempre desde la mirada que puedo cometer errores, pero como en toda acción docente (y la mentoría es una actividad del contexto educativo) entre pares y horizontal, debo ser capaz de superar lo desconocido y ser lo más eficiente y eficaz. Tengo frente a mí a un ser que busca en mí una respuesta, solo que yo no se la puedo dar. La respuesta está en sí mismo y ahí está mi misión. El permitirle fortalecerse, asumirse, remirarse y proyectarse como un docente del siglo XXI.

No todo fue perfecto o es perfecto en este accionar de mentora. Requiere de conocimientos, tiempo, espacio, perseverancia, prudencia, paciencia, tolerancia, entre otros múltiples factores que se expresan en el instante y según esté frente a nosotros, pueden expresarse.

“Concluyo por tanto que un proceso de acompañamiento debe:

- Establecer una relación Profesional/ Personal con el novel fundamentada en el respeto, compromiso, diálogo y confidencialidad.
- Orientar al novel potenciar sus habilidades para su vida Personal/Profesional.
- Orientar al novel a obtener recursos adicionales asociados a la vida profesional.
- Incrementar/Fortalecer la capacidad del novel para interactuar con personas y con grupos diversos, siendo tolerante ante las diferencias” (portafolio 2008, Evelyn Palma).

Un mentor debe estar atento a las particularidades de su novel y de su contexto, esta atención tan particular me podrá permitir ser la luz que ilumina, que acompaña”.

Elizabeth Fuentes Donoso, Profesora de Educación General Básica, de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso. Maestra de Maestra. Profesora de Primer Ciclo Básico en la Escuela Particular N° 23, de las Religiosas Filipenses de Llay-Llay, provincia de San Felipe, Región de Valparaíso (Cohorte 2009).

“Enseñar exige saber escuchar”...

“No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión”...

Paulo Freire

“Quise empezar con estas palabras porque en este diplomado aprendimos que la Pedagogía es una enseñanza profunda que nos invita a reflexionar sobre nuestra actividad docente y a ser congruente en el discurso y la práctica. Conocer a Freire, es conocer una manera profunda de reflexionar, es tener la seguridad de que existe una pedagogía que permite cambiar al otro y cambiar al maestro... y cambiando quien aprende y quien quiere aprender se cambia el mundo.

Haber sido parte de este grupo de mentoras en formación ha sido sin duda una de las experiencias más relevantes en mi vida profesional.

Cuando inicié este Diplomado, llegué con muchas expectativas de capacitación, era una profesora que venía de una provincia de esta región en busca de conocimientos e intercambio de experiencias con otros profesores que compartían los mismos anhelos de superación.

Durante el inicio fue necesario desaprender para volver a aprender; reconocer en el otro, un legítimo otro; dejar de sentirme dueña de la verdad; importante fue desprenderme de los prejuicios y reconocer el tipo de observador que era; asumir que me gustaba ser escuchada, pero que no sabía escuchar; sentí la necesidad de aprender a comunicarme dialógicamente y por supuesto descubrir mis nudos críticos, lo que me llevó a desarrollar la reflexión profunda sobre mi desempeño personal y profesional.

Todas estas reflexiones me hicieron concluir que soy una profesora que comparte los mismos sueños que muchos otros docentes en similares condiciones y que al igual que ellos estamos convencidos que a través de la buena educación es posible formar personas exitosas.

Convencida de la propuesta de este grupo de profesores de la PUCV y ayudada por ellos, es que fui en busca de mi rol de mentora, donde fue fundamental apropiarme del fin principal de este Diplomado que es **“acompañar y no guiar a profesores principiantes en su primera etapa de desempeño profesional”**, donde fuera posible la interacción del docente mentor con el docente novel, pero con herramientas e instrumentos que me permitieran realizar una correcta investigación para poder realizar un diagnóstico que entregara la información necesaria para tomar las decisiones adecuadas para planificar el pilotaje y poner en práctica así todas las enseñanzas entregadas en esta prestigiosa casa de estudios.

Construir este nuevo rol significó un gran impacto en mi vida profesional y por qué no decirlo una gran responsabilidad, pues acompañar a los docentes noveles significa ser asertivo en la búsqueda de estrategias que reafirmen su identidad profesional, que refuercen su vocación, que les permitan descubrir sus nudos críticos para que puedan avanzar con máxima seguridad en su quehacer dentro de sus comunidades de aprendizaje y que sean críticos de su desempeño profesional evitando así la deserción del sistema escolar, lo que resulta sin duda una gran tarea.

En mi memoria quedarán registradas todas las vivencias que compartí durante todos estos meses de formación tanto con las otras mentoras y con el equipo de docentes de la PCUV, donde ni el frío ni la lluvia del invierno, ni el cansancio después de nuestras jornadas de clases o la extenuante carrera, desde el aula a la carretera, para alcanzar un medio de transporte que me permitiera superar los aproximadamente 90 kilómetros que me separaban de la universidad me detuvo y que por el contrario me fortaleció con profundas raíces y no tan solo encontré conocimiento, perfeccionamiento sino que adquirí un nuevo rol y el nacimiento de una gran amistad... y por supuesto una gran responsabilidad.

“Llega un momento en la vida en que no hay nada más que hacer; sino seguir tu propio camino. Es el tiempo de perseguir tus sueños. El tiempo de izar las velas de tus propios pensamientos”.

VOCES DE LAS EDUCADORAS NOVELES

En las siguientes páginas se expondrán los testimonios de docentes noveles que vivieron la experiencia de ser acompañadas por Educadoras Mentoras en formación en un proyecto de Pilotaje de Mentoramiento. Estas voces se levantaron de manera voluntaria para ser expuesta en este libro.

Magdalena Acevedo Huerta. Profesora de Educación General Básica de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, egresada el año 2007. Profesora de Primer ciclo básico de la Escuela República del Uruguay, Corporación Municipal de Valparaíso, provincia de Valparaíso, Región de Valparaíso (Acompañamiento años 2008 y 2009).

“Soy profesora de una de las escuelas de más alta concentración de matrícula de la Corporación Municipal de Valparaíso.

Recuerdo claramente mi primer día de clases como docente: mi Jefe de UTP me entregó el Libro de Clases y me dijo “*Eres profesora Jefe de un Primero Básico, de 35 alumnas, aquí está el libro, hágase cargo*”... Se me agolparon una serie de emociones, sensaciones e incluso un fuerte dolor de cabeza y estómago. Respiré profundo... Y asumí mi responsabilidad, con mis alumnas, con los otros docentes, con los padres y apoderados, etc.

Inevitable cometer, en ese proceso, errores como el equivocarme en el manejo y completación de los datos del libro de clases. ¡Nunca lo había hecho y nadie me explicó cómo hacerlo!!.

Entonces como dice Carlos Marcelo, muy gráficamente, yo tenía que “nadar o hundirme” por lo tanto, decidí... nadar.

Como docente novel, tuve el privilegio de ser acompañada por una mentora (Sra. Berta Soto Vergara, Educadora de Párvulos) durante mi primer y segundo año de ejercicio profesional. Esta experiencia me facilitó la inserción al mundo laboral y a la cultura escolar, además de reflexionar en torno a mi práctica pedagógica, lo que me permitió mejorar mi ejercicio como docente e integrarme de manera proactiva a los diferentes desafíos que se me iban presentando.

Todo esto considerando nuestro marco regulador que es el Marco de la Buena Enseñanza: el leerlo, analizarlo, comprenderlo y tratar de llevarlo a mi práctica fue una oportunidad gracias a la importante mediación de la mentoría.

Entonces pude nadar plácidamente a veces, otras mantenerme a flote con ciertas dificultades, o bracear con fuerza para lograr los objetivos propuestos, pero siempre con el apoyo de mi mentora quien con paciencia, con una escucha activa facilitó la reflexión de cada problema que se me presentaba.

Actualmente siento que mi etapa de novel dio paso a la de una docente empoderada de su rol, lo que me ha dado grandes satisfacciones, mucho reconocimiento por mi trabajo e incluso, recientemente, he sido llamada a formar parte del equipo administrativo de la escuela solicitándome desempeñarme a partir del año 2010 como una de las Jefes de UTP del Segundo Ciclo de la escuela en la cual trabajo”.

Karen Araos Rozas. Profesora de Educación General Básica de la Universidad del Mar. Profesora del Colegio “Mar Abierto” de Valparaíso (Acompañamiento año 2009).

”Sonaba la campana, son las ocho de la mañana, en la mayoría de los colegios de nuestro país entran los niños y niñas a clases...pero al mismo tiempo a la misma hora ingresaban profesores y profesoras a su primer año de trabajo; en realidad nosotros somos muy parecidos a los alumnos porque estamos temerosos, llenos de energía, ideas, pensamos solo en dar lo mejor... nos llamamos noveles. Y así pasan los días y vamos conociendo, experimentando estrategias que potencien los aprendizajes de los estudiantes. Sin querer tuvimos que pasar por el niño disruptivo, por la pena y la alegría. Si recordamos esos momentos estoy segura que piensan y sienten emoción de nuestra tarea docente...

La mentoría ha dado un significado importante en nuestras prácticas, la posibilidad de poner en la mesa situaciones significativas del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, ha permitido que noveles construyan sus momentos en reflexión y análisis de resultados de nuestro trabajo en el aula. Vino a reencontrar aprendizajes ya cimentados y se llevó los miedos.

El proceso de mentoría abre puertas a un camino distinto de la enseñanza, mucho más apoyadora y diversa, en donde se ve potenciada la reflexión crítica sobre las estrategias desarrolladas y sus efectos desde la planificación a la preparación de la enseñanza, se confrontan nuestros pareceres intuitivos y se pone en juego al profesional que somos.

Nuestro compromiso con la educación tiene una significativa incidencia en nuestra sociedad, día a día nos topamos con el desarrollo evolutivo de nuestros niños y niñas y a ello debemos responder, no solo como agentes de aprendizajes, sino como profesores capaces de cumplir a las necesidades de todos nuestros estudiantes, sin olvidar que en cada aprendizaje debe ser necesaria la afectividad, aceptación y respeto entre pares.

La mentoría ha sido un lazo para construir mi propia convicción de análisis, como dice el Marco de la Buena Enseñanza: “el profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica”; el diálogo necesario para aprender de sí misma junto a otros, junto a otra, escucharse y preguntarse, preguntarse y escribir, conversar para descubrir que lo que pensamos como profesores nuevos tiene valor.

De aquí los noveles seguimos caminando, con otra mirada, con otro entusiasmo, con otra convicción: construyendo con mucha pasión por la educación, un mundo distinto”.

ACIERTOS Y DESACIERTOS EN EL PROCESO DE DISEÑO Y MARCHA BLANCA DEL PROGRAMA

En este apartado se explicitan los nudos y nodos que se evidenciaron en la evaluación de las distintas etapas del proceso de implementación del programa a juicio de las docentes mentoras en formación, de los/as educadores/as noveles y del equipo de docentes formadores de mentores/as.

De acuerdo a los resultados de la evaluación del programa, se pueden considerar como aciertos en esta formación los siguientes:

- Las exhaustivas indagaciones bibliográficas tanto nacionales como internacionales que el equipo de docentes formadores de mentores/as realizó, incidió en la elaboración de un programa de formación sustentado teóricamente y con una postura epistemológica clara. Lo que durante el primer periodo de formación (2007-2008) fue contrastado con la reflexión-acción desde los/as docentes formadores y las mentoras en formación. A juicio de las educadoras mentoras en formación se denotó una formación coherente y consistente; tanto en la determinación de los roles del “educador/a mentor/a” y “educador/a novel”, como en los contenidos abordados en las sesiones presenciales, las lecturas de apoyo, las estrategias utilizadas por los/as académico/as docentes en las sesiones presenciales y virtuales, las estrategias de evaluación, y en las estrategias de vinculación con el medio y en la tarea de visibilizar la problemática en el sistema educativo.
- El haber determinado como criterio de selección inicial para la formación, que las docentes que se integraran, fueran educadoras con experiencia en aula y reconocidas líderes pedagógicos en su comunidad educativa, lo que aportó una sólida base para iniciar la formación e instalar procesos reflexivos y dialógicos.
- El cumplimiento de los objetivos del programa formativo, que a juicio de las mentoras en formación, y sobre la base de las evaluaciones del equipo docente, fueron alcanzados en el proceso, a través de las estrategias propuestas.
- La positiva valoración por parte de las mentoras en formación de la plataforma virtual como un espacio de comunicación dialógica, de transferencia de conocimientos, de construcción conjunta y de acercamiento a pares, académicos/as y docentes principiantes. Para el equipo académico responsable de la formación, la plataforma virtual permitió la vinculación con las docentes en formación, durante los intervalos entre las sesiones presenciales, lo que posibilitó otorgar continuidad al proceso de reflexión y a la orientación de este, aspecto fundamental de la formación del programa. También esta herramienta se convirtió en importante fuente de retroalimentación permanente para orientar la elaboración de los trabajos académicos propios de cada módulo, y del afiatamiento de las relaciones entre académicas/os y mentoras en formación.
- En la evaluación de resultado del programa los participantes –mentoras y noveles– señalaron la coherencia y consistencia tanto de los módulos programáticos diseñados como las estrategias de enseñanza seleccionadas, con respecto de los planteamientos teóricos actuales de la temática.

- Las estrategias utilizadas para profundizar los procesos reflexivos a juicio tanto de las mentoras en formación, como de los/as directivos de sus establecimientos y también los/as docentes noveles que fueron acompañados/as en el pilotaje, resultaron ser enriquecedoras para el desarrollo de esta competencia. Permitiendo la potenciación de la reflexión tanto en el espacio colectivo presencial como en el virtual, y también favoreciéndola en las instancias de encuentro individuales.
- La consideración de los aportes individuales en los espacios colectivos, así como la valoración y respeto por los particulares procesos de cada una de las mentoras y la vivencia particular de ser reconocidas como personas legítimas en la convivencia fueron señalados como aspectos favorecedores para la instalación de las prácticas reflexivas tanto en las mentoras como en las/os docentes noveles.
- El anclaje del programa de formación de mentores/as, en la consideración de sus participantes –mentoras y docentes principiantes– como profesionales de la educación expertos/as adaptativos/as y autónomos/as, generó el establecimiento de relaciones dialógicas tanto con los directivos de los centros educativos a los cuales pertenecían los/as noveles como consigo mismo/as. Esta perspectiva dialógica y de desarrollo de las comunidades de aprendizaje potenció en las/os docente noveles, la autoestima, autoconcepto, seguridad en si mismos/as y la autonomía profesional, convenciéndose de su valía y del aporte real y concreto que constituían tanto en sus aulas como en las comunidades educativas en que se desempeñaban.
- La evolución de la perspectiva y expectativas con que las docentes mentoras se incorporaron a la formación, de considerarla una actualización para resolver sus problemáticas de aula y a la de “ayudar y/o guiar” a docentes recién egresados de la formación inicial, a concebirla como un espacio de transformación del sistema educativo desde la perspectiva de construcción de comunidades de aprendizaje, en las que la reflexión dialógica constituyera un eje central de esta construcción, fue un aspecto mencionado como fortaleza del programa por sus participantes.
- Asimismo las expectativas por parte de las/os docentes principiantes respecto al proceso de mentoramiento evolucionaron positivamente, pasando de la mirada de modelaje de estrategias exitosas a la comprensión del proceso de acompañamiento como potenciación de sus propias estrategias de reflexión sobre sus particulares prácticas pedagógicas y desde allí al descubrimiento de las formas más apropiadas para integrarse a las culturas escolares.
- La instalación del principio de confidencialidad en el ejercicio de la mentoría, significó el establecimiento de relaciones de confianza mentora - novel, lo que a juicio de ambos actores, favoreció la implementación de los procesos de acompañamiento, derribando rápidamente los temores e incertidumbres iniciales.

Respecto de los desaciertos del programa de formación se consignaron los siguientes:

- Consideración del período temporal de formación como suficiente, para afianzar tanto el proceso de reflexión sobre la propia práctica como la instalación de la comunicación

dialógica, aspectos ambos al servicio de la resignificación de la praxis y del ejercicio profesional docente así como de la interacción docente novel - docente mentor/a, implicó esfuerzo de gran desgaste al equipo académico.

- El difícil tránsito desde el rol de educadora de aula al de mentora, para lo que se requería de una intensa práctica de la reflexión y de una adscripción a la perspectiva constructivista de la relación mentora – novel, aspectos ambos que necesitan conocimientos previos y ejercicio que no necesariamente poseían como capital de aprendizajes los/as docentes que participaron en esta formación continua.
- La descentración por parte de las mentoras en formación de la cultura escolar que viven en sus propios establecimientos requiere de un ejercicio analítico profundo que posibilite la detección de los aspectos más relevantes del clima organizacional que le permitan contemplar en toda su magnitud la realidad en la que se desempeña el/la docente novel, dado que no resulta fácil mediar el análisis que los/as profesores/as principiantes deben realizar de su propio contexto laboral, evitando las interferencias de prejuicios y creencias generados en la propia experiencia docente del/a mentor/a .
- El insuficiente nivel de desarrollo de comprensión lectora y de expresión de ideas por escrito, por parte de los/as mentores/as en formación incidió en la extensión temporal del tiempo destinado a la nivelación de las competencias iniciales más allá de lo previsto al diseñar el programa formativo.
- La condición de inmigrantes digitales de las mentoras en formación dificultó la participación en las actividades no presenciales vinculadas al uso de la plataforma virtual y generó altos niveles de inseguridad en ellas, por consiguiente se requirió de una detección de aprendizajes previos de uso de TIC para diseñar adaptaciones curriculares que determinaran un acompañamiento personalizado, adecuado a los distintos niveles que las mentoras en formación requerían.
- Inicialmente, por parte del equipo de docentes responsables de la formación no existió claridad respecto del bajo nivel de visibilización de la problemática de los/as docentes noveles en los centros educativos y especialmente por parte de los/as directivos de los mismos. Esta situación no favoreció el desarrollo de los proyectos de pilotaje de mentoramiento, existiendo realidades en las cuales las docentes mentoras en formación, tuvieron que ocupar espacios físicos y temporales externos a los centros y jornadas laborales para poder llevar a cabo las sesiones de acompañamiento. Esto produjo confusión de parte de algunos/as directivos/as de centros educativos en la concepción del rol de las docentes mentoras quienes esperaban obtener insumos para decidir la contratación definitiva de las/os docentes noveles; esta distorsión del sentido de un proceso de mentoría incide en la disposición y confianza con la que los/as noveles puedan enfrentar este acompañamiento, al visualizarlo como un espacio evaluativo, más que como una oportunidad de fortalecimiento de su ser profesional. Sin embargo la falta de instalación de la problemática, significó para las educadoras mentoras en formación desarrollar y/o potenciar habilidades de negociación.

CONCLUSIONES: UN CIERRE EN PROCESO

Es necesario señalar que la falta de conocimiento por parte de los/as directivos/as de los establecimientos educativos donde se desempeñan tanto las/os educadoras/es mentoras/es, así como de los/as noveles, acerca de la relevancia del proceso de inducción y de esta nueva política pública de acompañamiento, determinó que la aplicación de los programas de mentoramiento se consiguiera apelando más a actitudes de buenas voluntad, que a un compromiso institucional, lo que resulta ser un débil escenario para que iniciativas como estas tengan éxito, perduren en el tiempo y se logren validar.

Se hace imprescindible que desde el nivel político macro y micro autoridades educacionales del país, generen espacios de reflexión y concienciación, con todos los actores del sistema educativo, de la relevancia del periodo de inserción docente y el impacto que éste puede llegar a tener en el/la docente principiante y en la comunidad educativa.

El convencimiento acerca de que la temprana deserción de docentes de su ejercicio profesional, afecta no solo sus propios proyectos de vida, sino que al conjunto del sistema educativo se torna un aspecto de máxima relevancia. Por una parte, se debe considerar que la inversión en la formación de una/a pedagogo/a, el empeño y esfuerzo realizado por las instituciones formadoras y los apoyos estatales dispuestos, fracasan en el intento de dotar al país de profesionales que se sienten capaces de revertir los contextos adversos y que se responsabilicen del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Por otro lado, en las escuelas que reciben noveles se puede generalizar la idea que la formación inicial del docente es de bajo nivel de calidad, lo que tiene como consecuencia una actitud de desconfianza respecto del desempeño profesional de docentes noveles, extendiéndose esta creencia a todos los estamentos.

Para el equipo académico responsable de este programa de formación continua, la experiencia resultó ser de una inmensa satisfacción dado que permitió conformar un equipo interdisciplinario que poco a poco fue logrando mayor afiatamiento respecto de la temática y que también se fue reforzando en el convencimiento de la relevancia del proyecto, principalmente por los testimonios que las/os noveles expusieron en sucesivos eventos de intercambio acerca de la experiencia y también por los resultados de los proyectos de acompañamiento presentados por las mentoras en el periodo inmediatamente posterior a su postitulación.

El mayor desafío para el equipo responsable del programa constituyó el dar testimonio de coherencia entre el discurso que cimentó el programa y la demostración práctica de esto en la docencia presencial y virtual. Ciertamente poner en marcha procesos de análisis y de reflexión de la propia praxis, para dar testimonio de un paradigma reflexivo y dialógico en el aula, en la relación con las mentoras en formación y en el estilo de trabajo del propio equipo formador, no fue una tarea fácil. En efecto, sobre la base de la discusión teórica que cada cual, desde su especialidad y experiencia docente pudo aportar y, sobre todo a través de los planteamientos que las propias mentoras en formación realizaban en las clases presenciales, en los círculos de reflexión, en los foros virtuales y en la atención personal, se pudo recoger información valiosa que permitió retroalimentar el proceso pedagógico en los encuentros del equipo, favoreciendo la re-construcción permanente del programa y su adecuación a las características generales de un mentor/a en formación y al mismo tiempo a las necesidades específicas de cada mentor/a.

El desafío a enfrentar en el futuro será la conformación de redes de discusión entre los equipos académicos de distintas instituciones de educación superior nacional, continental e internacional que en la actualidad se encuentran impartiendo esta formación. Solo la vinculación de carácter interuniversitario, permitirá una sinergia que facilitará la instalación del mentoramiento como proceso relevante y aportará información, que desde la investigación avale la generación de políticas públicas para instaurar las figuras de mentor/a y novel como parte de la carrera docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cornejo, José (1999). "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 Formación Docente.
- Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). "Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado". En L. M. Villar Angulo (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfi.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del Oprimido*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- González A., Araneda N., Hernández J., Lorca J. (2005). Investigaciones Inducción Profesional Docente. *Estudios Pedagógicos XXXI*, N° 1, pp. 51-62. Recuperado: 2008, Marzo; http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So718-07052005000100003&script=sci_arttext
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Marcelo, C. (2006). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. Recuperado: 2008, Marzo; <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1978.pdf>
- Marcelo, C. (s/d). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Universidad de Sevilla; <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/preal.pdf>
- Marcelo, C. (Enero - Abril 1999). "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa". *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, Formación Docente.
- MINEDUC (2004). Marco para la buena enseñanza. Chile.
- MINEDUC (2007). Competencias TIC en la profesión docente, Santiago, Chile
- Núñez, C. et al. (2009) Sistematización programa de Mentoría OEI. Informe Final
- Orland-Barak, L. (2006). Aprender a ser mentor: de la teoría a la práctica. Israel
- Pasqualli, A. (1990). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas, Venezuela: Ed. Monte Avila, 6ª edición.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: GRAÓ.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Carrera de Educación Parvularia (2007). Reglamento de Práctica Pedagógica, carrera de Educación Parvularia: Normas y procedimientos para el estudiante.
- Revista de Educación, 340, Mayo-Agosto 2006. "La tarea de enseñar: atraer, formar, retener, y desarrollar buen profesorado". Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación. Madrid, España. 2006.
- <http://www.oei.es/docentes/revistas/re340.pdf>

Rojas, C. (2009). Indagación de las competencias que debe poseer el Perfil Profesional de el/la Educador/a Mentor/a en educación Parvularia, quien acompaña al/la Educador/a Novel en sus primeros cinco años de ejercicio docente, desde la Región de Valparaíso para el Sistema Educativo Chileno.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación y el desarrollo del currículum* (4ª. Ed.). Madrid: Morata.

Tardif, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. Os (1991). Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, pp. 215-233.

Taylor, S. J. Y Bordan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la formación docente. División de Educación Superior.

Vaillant, D. *Revista PRELAC* (2005). Protagonismo Docente en el cambio Educativo. Recuperado: 2008, Junio; <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Van Manen, M. (1998). *El tacto pedagógico*. Barcelona: Morata.

Vigotski, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.

Werger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA PILOTO DE MENTORÍA OEI EN CHILE

CARMEN GLORIA NUÑEZ / VERÓNICA LÓPEZ

I. INTRODUCCIÓN

El presente informe sistematiza las experiencias de profesores mentores y noveles participantes del Programa de Mentoría organizado por la OEI en las regiones de Valparaíso y de La Araucanía de nuestro país, durante el año 2008.

Dichas experiencias comienzan a ser relevadas al momento del inicio del programa, en el mes de agosto, para terminar de manera posterior a su finalización, durante el mes de noviembre de 2008. Es decir, a través de este informe se pretende dar cuenta del proceso vivido por los participantes desde sus inicios hasta el final, considerando sus impresiones, opiniones y sugerencias que permitan de este modo conocer y comprender la experiencia de mejor manera.

El conocimiento acabado que puede derivarse de esta experiencia piloto en nuestro país, entrega una visión contextualizada a nuestra realidad, lo cual permitirá fortalecer y perfeccionar futuros programas de mentoría. Para dicho fin, el estudio contempló múltiples fuentes de recogida de información, buscando entregar una visión a la vez detallada y global del programa.

II. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el diseño de la investigación, se utilizó un diseño mixto, empleándose metodologías de carácter cuantitativo y cualitativo.

La dimensión cuantitativa del estudio contempló a) la aplicación pre-post de la Encuesta a Profesores Noveles¹ a la población total de profesores noveles, antes y después del programa, b) la aplicación pre-post de la Encuesta a Mentores, instrumento elaborado ad-hoc, al total de profesores mentores, antes y después del programa, c) la categorización y análisis de las fichas de registro de los encuentros presenciales y de los encuentros virtuales entre mentor y profesor novel.

La dimensión cualitativa del estudio contempló la realización de entrevistas y grupos focales con mentores y profesores noveles, en cada región participante del Programa de Mentoría.

2. PARTICIPANTES

En este estudio participaron todos aquellos que formaron parte del Programa de Mentoría:

- 14 Mentores: todas de sexo femenino, y miembros de la Red de Maestros de Maestros. 8 mentoras pertenecían a la Región de Valparaíso y 6 a la Región de La Araucanía. Asimismo, la totalidad había cursado o se encontraba cursando, un programa de formación de mentores en una universidad tradicional de la región. Todas las mentoras participaron voluntariamente del programa. Un 50% es profesor en el nivel parvulario, y un 43% lo es en el nivel básico. Un 14% lleva ejerciendo la docencia entre 5 y 10 años, un 21% entre 10 a 15 años, y un 64% lleva más de 15 años ejerciendo la docencia.

En cuanto a la jornada laboral, un 86% trabaja más de 44 horas diarias y solo un 14% trabaja entre 30 a 44 horas. Sobre los establecimientos, un 21% trabaja en un establecimiento rural, y un 79% lo hace en un establecimiento urbano, de los cuales el 64% es un establecimiento Municipal y un 36% es un establecimiento particular subvencionado.

- 23 Profesores Noveles: 21 de los participantes era de sexo femenino, y 2 de sexo masculino. 13 de ellos pertenecían a la Región de Valparaíso y 10 a la Región de La Araucanía. Todos los profesores noveles se encontraban en su primer año de ejercicio docente. Todos los profesores noveles participaron voluntariamente. El 86% de los profesores noveles pertenecían a establecimientos escolares distintos del de su mentor.

El 22% trabaja en nivel Parvulario, un 65% trabaja en nivel Básico y el 9% en nivel Medio. Un 22% hace menos de 30 horas de clases y un 74% entre 30 y 44 horas, en donde un 87% dijo trabajar en un solo establecimiento. Los establecimientos donde trabajan los encuestados, corresponden a un 26% de origen rural y un 74% de plan urbano.

Finalmente, un 78% trabaja en un establecimiento municipal, y un 22% lo hace en un establecimiento particular subvencionado.

¹ Este cuestionario es una adaptación de la "Encuesta a Profesores Neófitos" (Ávalos, B; Carlson, B. y Aylwin, P., 2004).

III. CARACTERIZACIÓN DE LOS ENCUENTROS ENTRE NOVELES Y MENTORES

La frecuencia de los encuentros presenciales fluctuó en su mayoría entre 10 a 15 sesiones. Los lugares de reunión fueron por lo general los espacios escolares, predominantemente la sala de clases y de profesores, si bien un 20% refirió haberse reunido en la casa de la mentora, y un 10% en la Universidad.

Respecto de la plataforma virtual, ésta fue poco utilizada: el 30% de los noveles señaló haber sostenido contacto una vez por semana, el 20% una vez cada dos semanas aproximadamente, y el 40% menos que una vez cada quincena. En contraste con ello, el 57% sostuvo contacto una vez a la semana a través del correo electrónico.

La modalidad de trabajo del programa de mentoría fue la conformación de diada entre mentora y novel, donde la metodología se basó en una reflexión participativa basada en el diálogo; tanto en los encuentros presenciales como virtuales. El carácter de dicha reflexión era de un análisis crítico del novel respecto de sus propias prácticas, la cual era guiada por la mentora según las necesidades y situaciones particulares de cada novel, muchas veces bajo la orientación de un diagnóstico que la mentora elaboraba. La idea central era que cada profesor novel encontrara por sí solo las soluciones a los diversos problemas que enfrentaba en su quehacer docente, a través de un proceso reflexivo facilitado por la mentora. Junto a la reflexión, se recurrió a la utilización de recursos variados para el abordaje de las temáticas, como imagerías, técnicas proyectivas (dibujos) y la designación de tareas al novel por parte de la mentora. También se recurrió a la utilización de material audiovisual o bibliográfico, sobre temáticas que variaban según las necesidades de los profesores noveles, tales como rol docente, inserción laboral y desarrollo profesional.

Desde la percepción de los noveles sobre el trabajo realizado, éstos refirieron haber compartido sus dudas e inquietudes profesionales con la mentora, lo que les permitió reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas con el fin de mejorarlas. También indicaron haber trabajado sobre sus vivencias personales y sus emociones asociadas a situaciones conflictivas cotidianas, ya sea con sus estudiantes, apoderados o con sus colegas; en tal sentido, otra de las funciones desempeñadas por las mentoras fue la de brindar apoyo emocional a los noveles para poder afrontarlas.

Un aspecto adicional que mencionaron algunos, fue la inclusión de temas administrativos propios del quehacer docente, tales como el uso del libro de clases, las fichas de asistencia, etc., frente a lo cual no suelen tener mayor orientación dentro de las instituciones. Del mismo modo, temas relativos a la inserción en la cultura escolar propia del establecimiento, como formas de conducirse en ciertas situaciones o normas implícitas de hacer las cosas, también fueron trabajados en las sesiones.

Por otra parte, temas como estrategias de enseñanza-aprendizaje, manejo disciplinario y políticas educativas, fueron los menos trabajados durante los encuentros. En conclusión, la mayor parte de los encuentros se implementaron sobre la base de compartir experiencias y reflexionar en conjunto en torno a la inserción laboral docente, más que sobre el trabajo dirigido hacia temáticas pedagógicas específicas, si bien éstas no estuvieron del todo ausentes. La siguiente tabla muestra las actividades realizadas durante los encuentros.

TABLA 1

DURANTE LOS ENCUENTROS CON EL/LA NOVEL:	SIEMPRE/ CASI SIEMPRE (%)	A MENUDO (%)	POCAS VECES (%)	CASI NUNCA /NUNCA (%)
Compartimos sus vivencias: sus miedos, alegrías y tristezas	64	29	7	0
Compartimos sus dudas e inquietudes acerca de cómo hacer mejor su trabajo	50	36	14	0
Trabajamos sobre nuevos contenidos curriculares	21	36	43	0
Trabajamos sobre nuevas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje	14	14	21	50
Trabajamos sobre las políticas públicas en educación y cómo éstas le afectan	0	43	29	29
Trabajamos cómo manejar la disciplina y convivencia entre sus alumnos	14	21	29	36
Conversamos y reflexionamos sobre sus prácticas, orientándolo/a hacia lo que hace, cómo y por qué	64	21	7	7
Conversamos sobre sus situaciones conflictivas del día a día	50	43	7	0

Para todos los participantes entrevistados, la relación conformada entre noveles y mentoras se caracterizó por ser horizontal y de mucha confianza. Si bien ambos señalaron que no sintieron una gran diferencia entre novel y mentora, a pesar que en ocasiones reconocían una mayor experiencia y conocimientos por parte de esta última; en la práctica de la mentoría se reflejó una relación de pares donde se admitían las opiniones de ambos con mucho respeto y validez. Esto último permitía a ambos generar aprendizajes nuevos y significativos, lo que además favorecía la disposición de los noveles a percibir que las sugerencias realizadas por la mentora provenían más de un mutuo acuerdo, que como consecuencia de una imposición autoritaria.

IV. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La encuesta post recogió información respecto de la evaluación de los participantes de la experiencia de mentoría, teniendo en cuenta algunos indicadores generales (frecuencia, calidad, aprendizajes). Tal como se muestra en la siguiente tabla, en el caso de las mentoras, los resultados indican una evaluación favorable en cuanto a la calidad de los encuentros presenciales entre mentor y novel, a los aprendizajes desarrollados a través de la experiencia, y a la transferencia de los aprendizajes y reflexiones a la práctica docente. No obstante, se observa una evaluación negativa de la frecuencia y calidad de los encuentros virtuales.

TABLA 2

MI EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE

MENTORÍA EN CUANTO A:	MUY SATISFECHO (%)	SATISFECHO (%)	INSATISFECHO (%)
La frecuencia de los encuentros presenciales entre mentor y novel	29	64	7
La frecuencia de los encuentros virtuales entre mentor y novel	7	7	86
La calidad de los encuentros presenciales entre mentor y novel	57	43	0
La calidad de los encuentros virtuales entre mentor y novel	7	29	64
Los aprendizajes desarrollados a través de la experiencia de mentoría	71	29	0
La transferencia de los aprendizajes y reflexiones a la práctica docente	64	36	0

La tabla siguiente recoge la evaluación de los noveles, donde se observa que la mayoría está muy satisfecha con la calidad de los encuentros presenciales con la mentora y de la transferencia de los aprendizajes y reflexiones a su propia práctica docente. La mitad de los profesores noveles que respondieron la encuesta está muy satisfecha con la frecuencia de los encuentros presenciales y con los aprendizajes desarrollados durante la experiencia. En cuanto a la calidad de los encuentros virtuales, el 40% de los participantes dice estar satisfecho con ella, y el 20% insatisfecho.

TABLA 3**MI EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE**

MENTORÍA EN CUANTO A:	MUY SATISFECHO (%)	SATISFECHO (%)	INSATISFECHO (%)	NO RESPONDE (%)
La frecuencia de los encuentros presenciales entre mentor y novel	50	40	0	10
La frecuencia de los encuentros virtuales entre mentor y novel	20	50	20	10
La calidad de los encuentros presenciales entre mentor y novel	80	10	0	10
La calidad de los encuentros virtuales entre mentor y novel	30	40	20	10
Los aprendizajes desarrollados a través de la experiencia de mentoría	50	40	0	10
La transferencia de los aprendizajes y reflexiones a mi práctica docente	80	10	0	10

Si bien la evaluación general de programa fue positiva, también hubo quienes plantearon lo contrario. En los casos en que la evaluación fue negativa, ésta se relacionó con ciertas expectativas del novel no cumplidas y con necesidades no satisfechas en el proceso. En cuanto a las expectativas, es importante decir que si bien éstas no son siempre claramente articuladas, en su mayoría se refieren a la demanda por un impacto más evidente por parte de la mentoría, ya sea en los procesos de aula y en el aprendizaje de los niños, como en su carrera profesional, lo cual sintieron que no fue cumplido.

En relación a las necesidades no satisfechas, éstas se refieren a la necesidad de trabajo en torno a temáticas concretas que para los noveles son relevantes en su quehacer docente, como las políticas públicas actuales en educación, para lo cual la sola reflexión no sería suficiente. Al parecer, la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, no constituye siempre una acción significativa para los noveles. Finalmente, en algunos casos las necesidades consideradas por la mentora para ser trabajadas durante la mentoría, no siempre coincidían con las necesidades experimentadas por el novel.

FACTORES QUE FACILITARON Y DIFICULTARON LA MENTORÍA

A continuación se presentan aquellos factores que facilitaron o dificultaron la experiencia de mentoría, desde el punto de vista de los participantes. Estos fueron recogidos en la encuesta post y profundizados en las entrevistas y grupos focales.

Factores facilitadores:

- Desde las mentoras, un elemento destacado fue la *formación específica* impartida por la Universidad, lo que les permitió el desarrollo de herramientas como la comunicación dialógica, los círculos de reflexión, la investigación-acción, la escucha activa. También señalan el acompañamiento directo que recibieron de las universidades durante el programa.
- La *disposición de los agentes educativos*, que cuando era positiva facilitaba en gran medida el desarrollo del programa. En especial, las mentoras destacan el rol de la Dirección de Educación Municipal (DAEM), y en algunos casos del director/a de la escuela.
- La *metodología* empleada durante los encuentros, caracterizada por las mentoras como constructivista, propició relaciones de horizontalidad al permitir la construcción de “comunidades de aprendizaje”. Los profesores noveles destacan también el carácter reflexivo de la experiencia de mentoría, lo que les permitió tomar contacto con sus fortalezas y debilidades personales y profesionales, a modo de autoevaluación de la práctica, así como analizar las debilidades y fortalezas del quehacer pedagógico y del contexto escolar específico donde trabajaban.
- Otro aspecto destacado fue el *profesionalismo de las mentoras*, lo cual para algunos profesores noveles se relacionaba directamente con la calidad de la mentoría. Dicho profesionalismo se expresaba en la capacidad de escucha de las mentoras y de retroalimentación de la práctica de los noveles, quienes se sentían acogidos favorablemente en un clima de confianza.
- Finalmente, *el interés y disposición a participar* del profesor novel fue un factor facilitador clave en el desarrollo de la mentoría.

Respecto de los factores obstaculizadores, se destacan:

- La *falta de espacios físicos apropiados* para desarrollar los encuentros, es especialmente señalado por las mentoras. Por “apropiado” ellas entienden un espacio que permita crear un clima de confianza y facilite la comunicación. De este modo, la realización de encuentros en el patio escolar no cumplía con dichas condiciones, así como tampoco lugares como la sala de clases o de profesores, que estaban sujetas a cambios contingentes que las obligaban a buscar otro espacio para reunirse. En ocasiones, esto perjudicó directamente la duración de las sesiones.
- La *falta de tiempo* para los encuentros presenciales fue considerado otro elemento de importancia que obstaculizó el proceso. Algunos mencionaron la sobrecarga de trabajo, el participar de la evaluación docente paralelamente a la mentoría, o no estar la mentoría considerada dentro de su carga horaria, lo que significó haber realizado los encuentros

presenciales durante la tarde-noche. Esto afectó directamente a las mentoras, quienes en muchas ocasiones debían preparar los encuentros fuera de su jornada laboral. Algunas mentoras mencionan las largas distancias, en condiciones de escasa locomoción, que debían recorrer para reunirse con el profesor/a novel, como una dificultad adicional.

- Tanto para mentoras como para profesores noveles, *la corta duración del programa* fue un elemento de dificultad pues implicó hacer mucho en poco tiempo. Asimismo, el inicio de la experiencia durante el segundo semestre fue señalado por algunos como un obstáculo, pues a juicio de ellos debería comenzar junto con la inserción del novel a la escuela, durante el primer semestre.
- *La escasa difusión de la experiencia*, que permitiera la sensibilización de los agentes educativos. Esto fue mencionado particularmente por las mentoras, quienes reclaman que la falta de información y sensibilización respecto de lo que es una mentoría, así como respecto del programa, las perjudicó directamente. En especial, refieren a los agentes educativos directamente involucrados con su labor, como son el director/a del establecimiento escolar y al sostenedor. En algunos casos, las mentoras señalan que la difusión estuvo a cargo de ellas.
- *La gestión del programa* también fue señalado como factor obstaculizador, por cuanto las mentoras refieren que el reclutamiento de profesores noveles fue una labor difícil que recayó en ellas mismas, y de lo cual dependía directamente el éxito del programa.
- Las posibilidades de acceso y *uso de la plataforma virtual* fueron consideradas también como un factor que dificultó el proceso. Algunos participantes mencionaron la escasa formación digital con la que contaban para trabajar con este tipo de herramientas.

V. SUGERENCIAS: APRENDIZAJES PARA PRÓXIMAS EXPERIENCIAS DE MENTORÍA

Tanto mentoras como profesores noveles recomiendan mantener la metodología de diálogo y reflexión sobre las propias prácticas docentes, puesto que consideran que ésta constituye un aporte novedoso tanto para ellos como profesionales, como para las instituciones educativas. No obstante, se observa un interés por incorporar en mayor medida elementos teórico-prácticos específicos a la experiencia de mentoría, tales como nuevas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje, manejo de la disciplina y gestión de la convivencia, nuevos contenidos curriculares y políticas educativas que afectan directamente la labor docente.

Para algunos profesores noveles, estos temas son contingentes para la labor docente y sienten que carecen no solo de información, sino de referentes para su análisis y comprensión. Un ejemplo específico de dicha demanda lo constituye la reciente ley SEP y sus implicancias para el quehacer profesional. De este modo, queda abierta la interrogante acerca de qué temas se considera pertinente que reflexione el profesor novel en la mentoría. Es posible que no todas las demandas temáticas de los profesores noveles sean acogidas, puesto que implicaría una gran diversidad quizás inabordable, pero es importante tener en cuenta que para algunos participantes de la experiencia, ser parte de un programa basado fuertemente en la reflexión y no en temáticas específicas,

carece de mayor sentido. Una manera de abordar este punto, es incorporarlo en la fase de negociación de expectativas al comienzo del programa.

En cuanto a la metodología, si bien ésta se basaba en una relación de horizontalidad entre mentor y novel, estos últimos caracterizaron el tipo de relación también en términos de enseñanza y modelaje. Resulta curioso que, siendo el modelaje y la co-construcción dos modalidades de trabajo con fundamentos epistemológicos lejanos entre sí, sean considerados por los profesores noveles como paralelamente definitorios de la relación establecida entre mentor y novel. Quizás, esto sea atribuible a una necesidad expresada por los noveles, de participar no solo en una “co-construcción”, sino también recibir refuerzo directo de las propias prácticas.

Un dato adicional que permite sostener esta idea, es el alto porcentaje otorgado en las encuestas post a la relación de modelaje, idea rechazada por los mentores. En este sentido, se observa de parte de los profesores noveles una ambigüedad en su petición hacia el mentor, la que en su conjunto cobra la forma de relaciones horizontales, pero no deja de mantener algunos elementos de verticalidad en la relación, donde el profesor mentor es el que entrega información y el novel es el que recibe. A su vez, en ocasiones la mentora también asumía una posición un tanto asimétrica, entregando consejos directivos al novel sobre cómo enfrentar diversas situaciones. Una mayor discusión y definición de este aspecto relacional a la base de la metodología debiera ser tomado en cuenta para futuras implementaciones, puesto que da origen a percepciones y prácticas en ocasiones muy diversas, respecto del proceso.

Uno de los aspectos que necesita ser mejorado, es la incorporación de la mentoría dentro de la jornada laboral, tanto en la del mentor como del profesor novel. La mentoría es un proceso que requiere tiempo y continuidad, y por lo tanto se necesita de ciertas condiciones que la hagan sostenible, las que deben trascender la voluntad individual de los participantes. Así, la inclusión de esta práctica en la jornada laboral implicaría una mayor formalización del proceso. Para ello es necesario el reconocimiento por parte de la institución escolar, de las ventajas que ésta conlleva para desempeñar de mejor forma su función educativa. Por el contrario, dejar la mentoría fuera de la jornada de trabajo, significa posicionarla como una práctica personal ajena a la institución, y dependiente de la buena voluntad de los participantes. Ello merma el compromiso de los actores con el mejoramiento de la calidad de la educación como proyecto país, relegándolo al plano de los proyectos individuales.

Situación similar ocurre con los espacios de trabajo, los cuales también carecen de una institucionalidad. Para llevar a cabo la mentoría se necesita de espacios adecuados, que permitan el desarrollo ininterrumpido y confidencial del trabajo. Esto no es un detalle, puesto que un espacio formal va asociado a una mayor profesionalización de la práctica de la mentoría. Realizar sesiones en cafés o en la casa de los participantes no es lo más recomendable según los expertos,² puesto que al igual que como sucede con los tiempos, posiciona la mentoría en el nivel de las prácticas individuales o privadas que pueden llegar a desperfilar el carácter profesional de la experiencia.

Por último, es relevante considerar la importancia de la investigación en torno a las experiencias que se desarrollan en nuestro país en el ámbito de la educación. Muchas veces ocurre que iniciativas valiosas quedan solamente en el terreno de lo vivido por sus participantes, y no son posibles

2 Intervención de Lily Orland-Barak en Jornada de Reflexión “Formación de Mentores”, organizada por CPEIP y RMM, el 2 de julio de 2009. Santiago de Chile.

de replicar de manera acabada en otros contextos, debido a su falta de sistematización y evaluación. Esto también conlleva el riesgo de replicar iniciativas, cometiendo los mismos errores sin aprender de la experiencia. El presente estudio ha tenido como objetivo colaborar en la construcción de conocimiento situado en nuestra realidad local, buscando con ello aportar al diseño de políticas en mentoría en nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B.; Carlson, B; 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 final FONDECYT. Santiago de Chile.
- Brookes, (2005). The Graduate Teacher Programme in England: mentor training, quality assurance and the findings of inspection. *Journal of In-service Education*, 31(1) 43-62.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. Zeichner, K. (1992). *Are mentor teachers teacher educators*. Michigan: National Center for Research on Teacher Learning.
- Feiman-Nemser, S. & Parker, M. (1993). Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 699-718.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher Mentoring: a Critical Review*.
- Feiman-Nemser (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- González, A. I., Araneda, N., & Hernández, J. (2005). Inducción Profesional Docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1). 51-62.
- Hudson, P. y Skamp, K. (2003). *Mentoring Preservice Teachers of Primary Science*.
- Hussein, J.W. (2007). A Plea for a Mentoring Framework that Promotes Dialogic Professional Learning in the ELT Teacher Education Context. *International Journal of Progressive Education*, 3 (2).
- Lazovsky, R. & Reichenberg, R. (2007). The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32(1), 53-70.
- Marcelo, C. (2006, noviembre). *Políticas de Inserción a la Docencia: De Eslabón Perdido a Puente para el Desarrollo Profesional Docente*. Informe Elaborado para PREAL (Programa para la Reforma Educativa en América Latina), Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente, y presentado en el seminario *Políticas para Integrar a los Nuevos Profesores en la Profesión Docente*.
- Mayor C. (1997). "La supervisión clínica como estrategia de asesoramiento". En C. Marcelo y J. López (coords). *Asesoramiento Curricular y Organizativo en Educación*. Barcelona: Ariel.
- Orland-Barak, L. (2006). "Lost in Translation: tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa". *Revista de Educación*, 340. Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Madrid, España.
- Rísquez, A. (2007): E-mentoring: an extended practice, an emerging discipline. In García, F.J. (ed.) *Advances in e-learning: Experiences and methodologies*. Universidad de Salamanca: Information Science Reference.
- Vonk, J. H. C. (1996). "A knowledge base for mentors of beginning teachers: result of a Dutch experience". En R. Mcbridge (ed.). *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). London: Falmer Press.

LOS AUTORES

Del Valle Martin, Rodrigo	Doctor en Educación de la Universidad de Indiana, USA. Director General de Docencia de la Universidad Católica de Temuco. Tiene diversas publicaciones relacionadas con comunidades de aprendizaje, docencia y tecnología educativa.
Espinoza Vázquez, Berta María	Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación de la Universidad de Chile. Ejerce Docencia en la Escuela de Párvulos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha participado en Proyectos e investigaciones relacionadas con el uso de TIC en Educación Parvularia.
Inostroza de Celis, Gloria	Profesora de Castellano y Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y tiene un Ph. D. en la Universidad de Wales. Ejerce docencia en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Ha participado en diversas investigaciones y proyectos relacionados con Educación Parvularia, Lenguaje y Comunicación y Formación de Profesores. Dirigió el Piloto de Formación de Mentores.
Julio Maturana, Cristina	Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Comunicación y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Sociales y Ética Social de la Universidad Gregoriana de Roma. Académica y Jefa de Extensión y Comunicaciones de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha realizado investigaciones y proyectos relacionados con infancia y educación diferencial. Ha publicado diversos artículos sobre infancia, educación inclusiva y lenguaje.
Kaechele Obreque, Mónica	Magíster en Informática Educativa, Universidad de La Frontera y tiene un Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Barcelona. Realiza docencia en Investigación en la Universidad Católica de Temuco.

- Ha publicado artículos y libros relacionados con el uso de la tecnología en educación y ha participado como expositora en Congresos y Seminarios Internacionales sobre los mismos temas.
- López Cancino, Carolina** Educadora de Párvulos de la Universidad Católica de Valparaíso y Magíster en Educación de la Universidad Arcis.
- Realiza docencia en la Carrera de Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha participado en Proyectos y publicaciones relacionados con el uso de TIC en Educación Parvularia.
- López, Verónica** Especialista en Psicología Educacional, Doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Profesora Asociada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ha realizado investigaciones que se relacionan con las condiciones que favorecen el aprendizaje escolar y el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes y la inclusión de la diversidad en el contexto escolar.
- Es autora de publicaciones en temas de violencia escolar, participación de padres, y talentos académicos.
- Morales Flores, Damaris** Magíster en Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapuche, Universidad Católica de Temuco.
- Ejerce docencia en La Universidad Católica de Temuco.
- Há participado en investigaciones relacionadas con la cultura mapuche y docencia.
- Mujica Appiani, Evelyn** Educadora de Párvulos de la Universidad Educare y Magíster en Educación con Mención en Currículum de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Coordina el programa de Enlaces Rural, Costadigital y ejerce docencia en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ha participado en proyectos e investigaciones relacionadas con el uso de las Tecnologías en Educación y ha publicado artículos en revistas especializadas en el tema de la Tecnología Educativa.
- Núñez, Carmen Gloria** Psicóloga Educacional, Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Université Bordeaux 2 Victor Segalen, Francia.
- Se desempeña como profesora de Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Rojas Aravena, Carola

Ha realizado investigaciones acerca de política educativa y prácticas escolares especialmente en la Enseñanza Media Técnico-Profesional

Autora de publicaciones en temas como relación entre profesores y estudiantes, y gobernanza universitaria.

Educadora de Párvulos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Magíster en Educación de la Universidad Arcis.

Jefe de Docencia de la Escuela de Pedagogía y Docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y de la Universidad de Valparaíso.

Ha participado en diversas investigaciones y proyectos relacionadas con el tema de infancia, educación parvularia y TIC.

Coordinó el equipo docente del Diplomado de Formación de Mentores.

Beca Infante, Carlos Eugenio

Profesor de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fue Director del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile entre los años 2000 a marzo de 2010, a cargo del diseño y coordinación de diversos programas de desarrollo profesional docente en los ámbitos de formación inicial y carrera profesional docente.

Ha desarrollado estudios y actividades profesionales en diversos espacios de la política educativa, especialmente en educación rural, educación de adultos y trabajo docente.

Ana María Cerda Taverne

Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister en Investigación Educativa del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV, México.

Especialista en investigación cualitativa y en formación docente. Autora de diversas publicaciones sobre la cultura escolar y juvenil y desarrollo profesional docente.

Actualmente es la Coordinadora Nacional de la Red Maestros de Maestros del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.



METAS EDUCATIVAS 2021

La conmemoración de los Bicentenarios de las Independencias debe favorecer una iniciativa capaz de generar un gran apoyo colectivo. Así lo entendieron los ministros de Educación Iberoamericanos cuando respaldaron de forma unánime el proyecto *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Esta gran tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos libres en sociedades justas y democráticas.

META GENERAL NOVENA

Potenciar la profesión docente.

Meta específica 22

Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria.

Meta específica 23

Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.