

Universidad de Salamanca

Facultad de Educación

Programa de Doctorado en Educación



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

TESIS DOCTORAL

“Mentoría, inducción y desarrollo profesional continuo. Una propuesta de modelo para la formación de mentores”.

Daniela Cecilia Maturana Castillo

Director: Dr. José Antonio Cieza García

Salamanca, 2020

Índice

RESUMEN.....	1
AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	4
Preguntas orientadoras y estructura del documento.....	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
I. MARCO METODOLÓGICO.....	17
1.1 Fase 1: Exploratoria – descriptiva.....	20
A) Revisión bibliográfica, estadio descriptivo	21
B) Comparación de modelos formativos, estadio comparativo.....	21
1.2 Fase 2: Analítica – explicativa	22
A) Entrevistas.....	24
B) Entrevistas de contrastación.....	31
1.3 Fase 3: Proyectiva – predictiva	34
1) Etapa técnica	34
2) Etapa predictiva	38
II. ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	40
2.1 La formación docente como una trayectoria continua	42
2.1.1 Insertarse en la profesión.....	43
2.1.2 Inducción y mentoría como mecanismos para revertir la deserción profesional.....	45
2.1.3 La mentoría desde la vereda de la experiencia: beneficios para quienes ofician como mentores	53
2.1.4 La formación continua	56
2.1.4.1 Formación para la mentoría.....	59
2.1.4.2 Experiencias de formación de mentores.....	64
2.1.5 Competencias para el ejercicio de la mentoría.....	73
2.1.5.1 Saberes necesarios para el ejercicio de la mentoría.....	74
2.1.5.2 La reflexión como eje del rol del mentor	94
2.1.5.3 La formación por competencias	107
2.1.5.4 ¿Cómo se clasifican las competencias?.....	110

2.1.5.5 Perfil de competencias para la mentoría.....	117
2.1.5.6 Evaluación de las competencias	120
2.1.6 Perfil de la escuela para potenciar la mentoría.....	125
2.2 Políticas públicas en Chile asociadas a la formación de profesores y el ejercicio docente	126
2.2.1 Sistema de Desarrollo Profesional Docente. <i>Ejercer la docencia en Chile</i>	132
2.2.2. Inducción y mentoría en el sistema educacional chileno	142
III. EL PERFIL DEL PROFESOR MENTOR: COMPETENCIAS PARA LA MENTORÍA	154
3.1 Los espacios escolares.....	156
3.2 Análisis de datos	166
3.2.1 Sistema de análisis de los datos.....	167
3.2.2 Definición del sistema categorial	179
3.3 Las competencias del profesor mentor.....	192
3.3.1 Análisis de Resultados	192
3.3.1.1 El principiante	194
3.3.1.2 El Experimentado.....	217
3.3.1.3 La inserción.....	245
3.3.1.4 Mentoría y Perfil del mentor	252
3.3.1.5 Condiciones para una mentoría exitosa.....	260
3.4 Elaboración y validación del perfil para la mentoría	265
3.4.1 Validación de expertos a través de Panel Delphi	265
3.4.2 Perfil del Mentor: marco competencial	287
3.5 Discusión y síntesis.....	295
IV. MODELO DE FORMACIÓN PARA EL MENTOR.....	306
4.1 El programa formativo.....	307
4.1.1 Descripción del programa de formación de mentores. Datos básicos	308
4.1.2 Justificación del programa formativo.....	309
4.1.3 Propósitos del modelo y resultados esperados del proceso formativo	315

4.1.4 El acceso al programa formativo. Perfil de Ingreso	321
4.1.5. Planificación de las enseñanzas.....	324
4.1.6 Estructura curricular de la propuesta formativa	330
4.1.7 Metodología y Actividades formativas	334
4.1.8 Descripción detallada de los módulos formativos.....	338
4.1.9 Gestión del Programa formativo	358
4.1.9.1 Comisión académica	358
4.1.9.2 Comisión de calidad	360
4.1.10 Recursos para la implementación.....	361
4.1.10.1 Personal académico	362
4.1.10.2 Espacios a utilizar.....	365
4.1.10.3 Recursos bibliográficos e informáticos	365
4.1.10.4 Productos intelectuales	365
4.1.10.5 Valores cuantitativos estimados y su justificación.....	367
4.1.11 Sistema de garantía de calidad del título	368
4.1.11.1 Procedimientos para garantizar la posibilidad de una práctica simultánea.	369
4.1.11.2 Procedimientos para el análisis de la satisfacción de los diferentes colectivos implicados	369
4.1.11.3 Mecanismos para publicar información sobre el plan de estudios, su desarrollo y sus resultados	370
4.1.12 Calendario de implantación.....	371
4.1.13. Factibilidad económica y transportabilidad	372
4.1.13.1 Presupuesto económico	372
4.1.13.2 Transportabilidad	374
4.1.13.3 Índice de Impacto	375
4.2 Evaluación del modelo formativo	376
4.2.1 Evaluación de las competencias	379
4.2.1.1 Iniciando el proceso: la evaluación de las competencias iniciales	381
4.2.1.2 Certificación de las competencias para la mentoría	411
4.2.2 Evaluación del programa.....	451

4.2.2.1 Evaluación en el proceso.....	451
4.2.2.2 Evaluación sumaria	453
4.2.3 Evaluación de calidad.....	456
4.2.3.1 Gestión del título	457
4.2.3.2 Recursos	467
4.2.3.3 Resultados del proceso formativo	471
4.2.3.4 Para la elaboración de un plan de mejora.....	476
V. CONCLUSIONES	479
5.1 Reflexiones en torno al modelo diseñado	480
5.2 Limitaciones de la investigación.....	488
5.3 Proyecciones	491
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	495
6.1 Bibliografía	496
6.2 Referencias legales.....	515

Índice de figuras

<i>Fig. 1.</i> Ruta metodológica.	20
<i>Fig. 2.</i> Red de relaciones en el sistema categorial	33
<i>Fig. 3.</i> Síntesis de la distribución de modelos formativos	59
<i>Fig.4.</i> Modelos de formación de mentores en el escenario de la educación continua	72
<i>Fig. 5.</i> Clasificación de modelos para la reflexión	103
<i>Fig. 6</i> Legislación Educacional en Chile	131
<i>Fig. 7.</i> Estadios de desarrollo de la política de desarrollo profesional del profesorado en Chile.	151
<i>Fig. 8.</i> Sistema de análisis de los datos	169
<i>Fig. 9.</i> Fortalezas del principiante.	197
<i>Fig. 10.</i> Problemas y necesidades que presenta el principiante. Discurso integrado.	200
<i>Fig. 11.</i> Problemas y necesidades que presenta el principiante. Autoimagen.	202
<i>Fig. 12.</i> Acciones que realiza el experimentado en contextos de inserción. Discurso integrado.	219
<i>Fig. 13.</i> Acciones que realiza el experimentado en contextos de inserción. Visión de los principiantes.	222
<i>Fig. 14.</i> Problemas que presenta el experimentado según los principiantes.	236

<i>Fig. 15.</i> Problemas que presenta el experimentado según los experimentados. Autoimagen	237
<i>Fig. 16.</i> Condiciones para el desarrollo profesional del profesorado experimentado	242
<i>Fig. 17.</i> Facilitadores y obstaculizadores de la inserción	247
<i>Fig. 18.</i> Perfil del mentor. Análisis conjunto profesores principiantes y experimentados	259
<i>Fig. 19.</i> Condiciones de una mentoría exitosa	264
<i>Fig. 20.</i> Niveles de reflexión para el desarrollo profesional	304
<i>Fig. 21.</i> Matriz de consistencia del modelo	330
<i>Fig. 22.</i> Estructura curricular de la propuesta.	332
<i>Fig. 23.</i> Diagrama de actividades formativas	337
<i>Fig. 24.</i> Organigrama Comisión académica.	360
<i>Fig. 25.</i> Organigrama Comisión de Calidad	361
<i>Fig. 26.</i> Plan de evaluación del programa formativo.	378
<i>Fig. 27.</i> Cuadro de Síntesis. Evaluación de las competencias iniciales	389
<i>Fig. 28.</i> Tributación de actividades de evaluación al perfil de competencias para la mentoría.	450

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de participantes según tipo de establecimiento	28
Tabla 2. Distribución de los participantes por sexo	30
Tabla 3. Modelos de Formación de mentores. Síntesis	70
Tabla 4. Dimensiones del saber del mentor y competencias asociadas a cada dimensión	105
Tabla 5. Categorización en entrevistas a profesores principiantes	174
Tabla 6. Categorización en entrevistas a profesores Experimentados	174
Tabla 7. Categorías y subcategorías. Definiciones	180
Tabla 8. Presupuesto Plan Formativo	373
Tabla 9. Actividades de evaluación. Síntesis	380
Tabla 10. Plan de evaluación inicial	384

Índice de gráficos

Gráfico 1. Coherencia y Pertinencia de los propósitos del modelo formativo	36
--	----

Gráfico 2: Distribución de los mentores según macrozona del país	148
Gráfico 3: Coeficiente de fiabilidad. Validación intra-juez	175
Gráfico 4: Acuerdo porcentual en la asignación categorial. Validación inter-juez	177
Gráfico 5: Coeficiente de fiabilidad. Validación inter-juez	178
Gráfico 6: Perfil del Mentor. Distribución de códigos y citas según dimensión en porcentajes.	254
Gráfico 7: Resultados generales de la validación del perfil	269
Gráfico 8: Validación de la dimensión profesional del perfil del mentor	270
Gráfico 9: Validación de la dimensión académica del perfil del mentor	271
Gráfico 10: Validación de la dimensión social del perfil del mentor	273
Gráfico 11. Grados de acuerdo respecto los ajustes al perfil	283
Gráfico 12. Grados de acuerdo respecto de las competencias iniciales	284
Gráfico 13. Grados de acuerdo respecto de las competencias terminales	285
Gráfico 14. Grados de acuerdo respecto de las situaciones profesionales	286

RESUMEN

Iniciarse en la docencia sin duda representa un desafío para el profesorado principiante. El denominado *Shock de realidad* arremete con tal fuerza que puede actuar como detonante de irreversibles procesos de deserción profesional.

Con el objeto de facilitar esta transición a la vida laboral, reducir la deserción y prolongar la estancia profesional en los espacios escolares, se han propiciado procesos de inducción laboral. La literatura es profusa en cuanto a descripciones sobre estos procesos. A pesar de las diferencias propias de los contextos donde se desarrollen, es prácticamente indiscutible la existencia de la figura de un mentor como engranaje transversal para acompañar y facilitar el tránsito por este primer tramo de la trayectoria profesional.

No obstante, la figura de la mentoría no es neutra ni ingenua. Si bien puede presentar grandes ventajas, también puede contribuir al desarrollo de prácticas rutinarias, anquilosadas o de reproducción. El quid del asunto estriba en que la mentoría es un quehacer profesional en sí mismo, que implica la movilización de una serie de competencias específicas asociadas a la formación del profesorado. La experiencia profesional y el buen desempeño docente son prerequisites, mas no es suficiente para transitar hacia este nuevo rol. Por lo tanto, explorar sobre las competencias requeridas para la mentoría forma parte crucial de este proceso.

Esta investigación se aloja en el contexto chileno, y se desarrolla de manera simultánea a la implementación de un nuevo marco legal que regula la carrera docente y establece, por vez primera, la inducción como derecho para el profesorado principiante y la mentoría como quehacer profesional reconocido.

Ciertamente esta condición legal representa una posibilidad para facilitar la inserción del profesorado principiante, no obstante, el ejercicio docente cotidiano representa un desafío no solo para los principiantes. Profesores experimentados se enfrentan a una perspectiva condicionada de su desarrollo profesional, en un sistema piramidal, que ofrece opciones restringidas. La escuela se reduce al aula, y con ello,

las posibilidades de diversificación de la carrera para quienes permanecen en el sistema escolar.

Por lo tanto, esta investigación se posiciona en una doble dimensión. Por una parte, busca explorar sobre las implicancias de la acción tutorial en contextos reales, con el fin de diseñar un modelo orientado a la formación de competencias para la mentoría que propiciarían buenos procesos de inducción en consonancia con las necesidades que emergen desde los respectivos territorios escolares. Por otra parte, se ancla en la preocupación por el diseño de una propuesta formativa que contribuya al desarrollo profesional continuo del profesorado experimentado, configurando la mentoría como una nueva carrera en el seno de la carrera docente.

El diseño de un modelo de formación para la mentoría que aborde esta doble dimensionalidad se fragua como propósito principal de esta investigación, requerido como paso previo el diseño de un perfil para la mentoría propicio para el contexto chileno. Para la construcción del perfil de competencias y el consecuente modelo formativo, se desarrolló un proceso de investigación con 27 profesores principiantes y experimentados alojados en diferentes escuelas chilenas, representativas de la diversidad del modelo educacional del país. Se optó por un diseño cualitativo, hermenéutico, que permitiera ahondar en las experiencias, representaciones y significados asociados a la inserción y al acompañamiento que se brinda al profesorado principiante.

Las voces recabadas, y analizadas desde la perspectiva de la teoría fundamentada, tomaron forma y cuerpo a lo largo de la investigación, entregando orientaciones claras sobre las características y contenidos que la relación mentor – mentorizado debiera adquirir para la promoción del desarrollo profesional de principiantes, experimentados y de la comunidad conjunta de profesores de cada establecimiento educacional.

Aun cuando este estudio no es generalizable por su diseño, a partir de las reflexiones co-construidas emergen recomendaciones que contribuirían a que la implementación de la política pública responda a los intereses y necesidades del profesorado, considerando las diferentes tensiones y posibilidades que cada territorio escolar presenta.

AGRADECIMIENTOS

La investigación presentada en extenso en las páginas siguientes no hubiese sido posible sin todo el apoyo recibido a lo largo de los casi cinco años transcurridos desde la delimitación del problema de investigación hasta el momento que escribo estas líneas.

En primer lugar, agradezco a cada uno de los y las profesoras en ejercicio que desinteresadamente accedieron a participar de esta investigación, destinando parte de su escaso tiempo para conversar y reflexionar en torno a la profesión docente, sus bemoles y sus posibilidades de desarrollo y crecimiento. Por lo anterior, extendo este agradecimiento a los establecimientos educacionales y respectivos equipos de gestión, que abrieron sus puertas y me permitieron acceder a sus espacios más reservados, como suele ser la sala de profesores.

Agradezco también a la Universidad de Santiago de Chile, por los tiempos concedidos para el desarrollo de las múltiples tareas asociadas a esta investigación. En particular, las conversaciones formales e informales con compañeros/as y académicas/os, las que a través de preguntas, disensos y propuestas actuaron como un *espejo* y un *amigo crítico*. Gracias a eso logré visualizar ideas potenciadoras, pero también fallos y sesgos.

De igual modo, agradezco a mi director. Durante de todo este tiempo, su paciencia, observaciones y revisiones acuciosas fueron clave para el desarrollo de la investigación y para mi propio proceso formativo, haciendo de la distancia una anécdota, más nunca un impedimento.

Finalmente agradezco a mi familia y amigos por el ánimo, la confianza y la comprensión frente a tantas ausencias. En especial agradezco a Álvaro, por su apoyo incondicional.

Muchas gracias.

INTRODUCCIÓN

Desde las primeras sociedades humanas, la educación ha sido una práctica necesaria para la perpetuación y reproducción de la cultura, los sistemas económicos, la legitimación de los sistemas políticos y el efectivo control social. Sin duda, la escuela ha sido el eje central de los procesos educadores y por décadas, la voz del maestro muestra de autoridad y disciplina. Sin embargo, nuevas voces han surgido.

Décadas de discusiones filosóficas y pedagógicas han puesto en tensión el *leitmotiv* de los procesos educadores, teorizando sobre los intereses dominantes que han manejado los hilos de las decisiones políticas que sostuvieron el avance y masificación de la educación. Por otra parte, la voz ciudadana de los últimos años se ha hecho cada vez más consciente sobre la necesidad de una educación que abra puertas, otorgue posibilidades de movilidad social y sea el vaso conductor de los cambios y el progreso social, representando formas de alteridad que permitan a los sujetos traspasar las barreras de la inequidad.

Lo cierto es que al hablar de EDUCACIÓN no quedamos indiferentes, al punto que ésta, en materia de acceso y calidad, ha constituido parte de las demandas de amplios sectores sociales desde la segunda mitad del siglo XX hasta el día de hoy, y constituyen ejes de los debates políticos (y con ello ideológicos y filosóficos) hasta el presente.

Sin embargo, los temas educativos nunca se han resuelto del todo, y cada avance (como los que se aprecian al revisar una línea de tiempo de la historia de la educación) ha implicado grandes tensiones, disputas y consensos que no logran responder a toda la complejidad del fenómeno educativo. Por ejemplo, la inversión en educación puede alcanzar cifras colosales, no obstante, esto no basta para responder a las necesidades de todos los actores que en ella intervienen. El caso chileno es elocuente respecto a este punto. Pareciera ser que el quid del problema educativo estriba en que es un proceso absolutamente humano, y justamente por eso, requiere de una mirada holística y permanente, ya que los sujetos y sus interacciones están en permanente cambio.

Al considerar la educación como un proceso inminentemente humano, ésta requiere de una revisión acuciosa de todas aquellas tensiones y posicionamientos que albergan sus múltiples actores, ya que

son ellos los que construyen desde la acción, la cada vez más compleja “práctica educativa”.

Por una parte, estudiantes, profesores y padres, insertos en el seno de las comunidades educativas, se enfrentan a los problemas diarios de la escuela. Por otro lado, universidades, académicos y formadores de profesores deben reaccionar frente a las demandas y presiones sobre la formación docente, pero al mismo tiempo avizorar las tensiones y complejidades próximas, a sabiendas de su propio desconocimiento sobre el mundo profesional en el que sus estudiantes se insertarán en el futuro.

Finalmente, interviene el Estado, las agencias técnicas y el cuerpo político, definiendo leyes y marcos normativos que orientan el texto pedagógico, el currículo, las condiciones del sistema y específicamente, enarbolan la carrera docente. En fin, una multiplicidad de actores tensionando desde posiciones y perspectivas diversas, e incluso antagónicas.

En todo este escenario, el profesorado se constituye como un foco de especial atención. El rol del docente ha transitado en el imaginario colectivo desde una figura de autoridad (e instrumento para la modernización del Estado), a la de un sujeto altamente cuestionado por la efectividad de su labor, que además trabaja en complejas condiciones laborales. Exceso de trabajo, aumento de los sistemas de evaluación y tasa de retorno por debajo de la media de otros profesionales con similar cualificación, son la tónica de su poco auspicioso panorama profesional. Si bien esto podría parecer una caricatura sobre el ser docente, es más bien un llamado de atención respecto de la naturalización de los roles que se han perpetuado a través de la rutinización de su práctica.

Ciertamente, a estas alturas del desarrollo de la investigación educacional, la importancia del profesorado en los procesos de aprendizaje es innegable, así como también lo es la importancia de una formación pertinente, profunda, rigurosa -en términos disciplinares y didácticos- y crítica, que permita al docente analizar permanentemente la complejidad de su quehacer. A su vez, esta formación debe tener un carácter permanente a través del tiempo y a lo largo de la trayectoria profesional, de modo que lo que comienza con la matrícula en alguna

institución de educación superior para cursar estudios de pedagogía, concluya recién en el momento de la jubilación.

No obstante, pareciera que la formación docente ha quedado situada principalmente en la formación inicial. El sistema chileno desde la década de los años noventa, aunque con especial fuerza en los últimos veinte años, ha fortalecido la formación inicial docente a partir de diversas políticas que buscan elevar la calidad de la formación, junto con el aumento de recursos para este fin.

Sin embargo, la lógica de continuidad en la formación ha tenido menos relevancia y no se ha avanzado lo suficiente para asegurar que los espacios laborales sean no solo eso, sino que verdaderos sitios de aprendizaje, reflexión sobre la práctica y constitución de comunidades que propugnen el desarrollo.

Por lo tanto, es de particular interés en este contexto, profundizar sobre el rol del profesorado en la educación, con foco en su desarrollo continuo como motor catalizador para la formación de otros profesores, y con ello, la profundización del diálogo crítico en la Escuela.

Entendiendo que este desarrollo continuo implica un periodo de tiempo muy extenso, hemos considerado relevante situarnos en un momento específico y particularmente complejo para el profesorado, a saber, el momento de la inserción profesional. Como es de esperar, este es un hito arduo y agobiante, que presenta múltiples tensiones para quienes se inician en la docencia. Tal es el impacto de este momento que la literatura lo denomina *shock de realidad*. Los nuevos profesores, ávidos de acompañamiento y soporte para la toma de decisión, pero al mismo tiempo demandantes de autonomía profesional, ejercen una gran presión sobre la escuela donde se insertan, pero especialmente sobre aquellos profesores experimentados que asumen la tarea, de manera mandataria o voluntaria, de acompañarlos en sus procesos de inserción y formación profesional en la práctica.

Precisamente, el Estado chileno ha visto luego de años de estallido social, materializado en revoluciones estudiantiles y extensas paralizaciones (huelgas) de profesores, la necesidad de abordar el problema de la calidad de la educación a partir de una reforma compuesta por una serie de leyes que afrontan las diferentes

dimensiones del problema, entre ellas, la calidad y profesionalización docente. En este contexto, emerge la ley que crea el Sistema de Desarrollo Docente, que propone, tal como su nombre lo indica, un sistema de desarrollo profesional para el profesorado a través de toda su carrera, integrando la formación inicial, continua e inducción profesional.

Lo anterior, sin duda alguna, da cuenta de un gran avance respecto de las proyecciones laborales de quienes actualmente estudian carreras de pedagogía y de los profesores en ejercicio. No obstante, la materialización e implementación de las leyes puede hacer que éstas difieran de su espíritu inicial. Cabe recordar que la diversidad de escenarios escolares actúa como una verdadera *cuerda floja* para cualquier mandato legal que tiende a ser estandarizado y hegemónico. Las diferencias sociales, económicas, culturales, territoriales y lingüísticas ofrecen marcos de representación diversos entre sí.

De hecho, la ley configura la etapa de la inducción □de derecho universal para los recién titulados□ como un eslabón dentro del proceso de desarrollo profesional. En este contexto, la figura del mentor emerge como actor clave en los procesos de acompañamiento docente. Este nuevo escenario, significa en la práctica que la mentoría emerge como una nueva tarea y rol profesional, lo que exige detentar una preparación idónea para tal fin. De igual modo, la inducción ya no es entendida como algo casual o de responsabilidad individual del nuevo profesorado, sino que es un proceso supervigilado por la Escuela y organizado por el Estado. Así, lo que era artesanal, espontáneo y voluntario, comienza a transformarse en obligatorio, planificado y profesional.

De este modo, lo aquí planteado es una invitación a reflexionar en torno a la complejidad del rol docente, tanto en sus exigencias de desarrollo profesional como en su construcción de identidad permanente, aun cuando esto ocurra en un escenario de soledad o incluso abandono desde el instante mismo del egreso, y que lamentablemente se extiende a lo largo de toda la vida profesional. Pero al mismo tiempo, nos impele a detenernos en algo que hasta aquí ha pasado un tanto desapercibido.

La emergencia de un nuevo agente en el proceso de formación profesional, como lo debiera ser el mentor en contextos de inducción, invita a reflexionar en torno a cuestiones como *¿cuáles serán las implicancias materiales de la implementación de una política pública de inducción y mentoría? ¿cuáles debieran ser las precauciones que el Estado debiera tener en consideración de un sistema de inducción guiado? ¿qué es necesario promover para que este proceso sea un espacio catalizador del desarrollo profesional y no se convierta en una medida más de las tantas implementadas, que no contribuyen significativamente en la profesionalización docente ni en su estatus profesional?*

Estas interrogantes no buscan poner en tela de juicio la política de inducción. Tanto la literatura desarrollada por décadas, como las cifras de deserción del profesorado resultan concluyentes sobre la necesidad de estos procesos. El tema central aquí es como avanzar hacia una real política de desarrollo docente. Ciertamente, inducción y mentoría revisten una oportunidad única, pero requieren de una implementación a consciencia, bajo la premisa que esto no solo debe favorecer la retención del profesorado, sino que actuar como un real catalizador del desarrollo profesional. Solo así se podrá avanzar en una senda real de desarrollo docente.

Preguntas orientadoras y estructura del documento

A partir de lo señalado anteriormente, es posible develar dos problemas asociados a la inserción y el desarrollo profesional. Por una parte, la inserción del profesorado principiante es caótica y dificultosa, ya que se desarrolla en un contexto solitario y de sobre exigencia. Como consecuencia, emergen y se perpetúan prácticas de enseñanza tradicionales, se presentan resistencias frente al ejercicio de la docencia y surgen dolencias emocionales propias de escenarios agobiantes, lo que, en muchos casos, termina en la deserción de la profesión. Por ello, la naturaleza de la inserción laboral y la permanencia en el sistema escolar resulta un fenómeno complejo de abordar, explicar y comprender. No obstante, miles de profesores a lo largo del territorio, buscan a diario estrategias que les permiten abordar la complejidad y permanecer en ella.

Por otro lado, el desarrollo profesional docente es de carácter piramidal en los espacios escolares, restringiendo posibilidades de crecimiento y ascenso para quienes se desempeñan al interior del aula. Esta sensación de estancamiento profesional es desesperanzadora para el profesorado y puede incluso, constituir una causa de deserción en un momento más avanzado de la trayectoria profesional. Si la inserción es compleja, no es más auspiciosa la permanencia a lo largo de los años de la trayectoria.

A partir de lo anterior, el desarrollo del profesorado constituye un centro de interés, ya que las preguntas que emergen tienen diferentes alcances y se orientan en diversos actores y relaciones al alero del desarrollo profesional en la escuela.

¿Qué ocurre con los profesores que se insertan? ¿Cómo responden a la inserción del profesorado principiante los centros escolares y los profesores experimentados? ¿Qué ocurre con la relación entre profesores principiantes y profesores experimentados en el momento de la inserción? ¿Qué esperan los profesores principiantes y qué demandan, implícita o explícitamente a los profesores experimentados? ¿En qué medida esta relación enriquece (o empobrece) a los profesores?

Todas estas interrogantes emanan de la preocupación por comprender en qué medida esta relación puede contribuir al desarrollo profesional de ambos grupos de profesores, entendiendo que el sistema educativo, y cada escuela en particular, implica un complejo entramado de relaciones profesionales y humanas.

Ahora bien, en el caso específico del sistema educacional chileno, las demandas por la mejora de la calidad han impulsado una serie de iniciativas y reformas. Entre ellas, ha emergido la figura del mentor¹ para acompañar procesos de inducción universal entre profesores principiantes. Sin embargo, ¿será esto suficiente? ¿Será una solución

¹ De ahora en adelante, los conceptos mentor, profesor o principiante incluyen tanto a hombres como mujeres que ejercen estos roles profesionales. Si bien se comprende y valora la necesidad de avanzar hacia un lenguaje inclusivo que no soslaye el rol de las mujeres en el ámbito educativo, sino más bien que reconozca su importancia en una tarea preferentemente feminizada, se ha optado por utilizar el genérico en mayor parte del texto con el único fin de facilitar la lectura.

tan simple y unidireccional? ¿Qué aspectos hay que comprender y cautelar para asegurar que esta figura contribuya al desarrollo profesional de los principiantes? ¿Qué perspectivas orientan el quehacer de este mentor? ¿Qué consideraciones debe tener en cuenta el mismo sistema de mentoría para evitar la instrumentalización banal de estos profesores mentores, otorgándoles efectivamente una nueva posición profesional?

Estas interrogantes no están del todo resueltas y siguen constituyendo, a pesar de la implementación gradual del sistema de mentorías, toda una nebulosa, principalmente por la falta de mentores formados para esta labor. Esta aseveración abre una serie de nuevas interrogantes sobre el mentor ¿qué debiera implicar la formación? ¿Es posible formar al margen del acontecer de cada una de las escuelas? ¿Para qué formar?

Considerando lo anterior, esta investigación responde a un doble propósito. Por una parte, busca develar las necesidades que presentan tanto los profesores principiantes y experimentados en contextos de inserción laboral, exista o no, una política formal de inducción. Esto implica comprender las expectativas y tensiones que provoca la llegada de nuevos profesores a sistemas que se comportan de manera muy diversa en función de su cultura escolar. Involucra adentrarse en lo que provoca las tensiones, entendiendo que éstas responden a una sumatoria de variables entrecruzadas que permiten significar el proceso de inserción laboral y configuración de la identidad profesional docente, a través del tiempo y en el ejercicio continuo de la profesión.

Por otra parte, un segundo propósito de la investigación, en una lógica consecuencial, es aportar con una propuesta de perfil del mentor y modelo para la formación que responda tanto a este perfil como a las necesidades, expectativas y tensiones que presentan los actores relevantes, es decir, profesores principiantes y experimentados.

Esto se ancla en el supuesto que un programa de formación de mentores constituiría una oportunidad de desarrollo profesional para ambos grupos de profesores, ya que mientras el profesor novel se beneficia de un sistema de inducción orientada y focalizada en el contexto educativo en el que se desenvuelve, el docente experimentado crece profesionalmente, ya que la mentoría abre una nueva perspectiva

de desarrollo cuando ya se ha logrado la consolidación profesional. Además, el fortalecimiento de la trayectoria profesional ocurre en la escuela y el aula en particular, potenciando estos espacios como foco de desarrollo personal y profesional.

Para facilitar la lectura de este documento, éste se ha estructurado de la siguiente forma. En primer lugar, se encuentran los propósitos de la investigación, que actúan como carta de navegación a lo largo de todo el proceso investigativo. A continuación, se presenta el diseño metodológico, donde se describe el paradigma que sustenta la investigación, junto al detalle de cada una de las fases desarrolladas, abordando los métodos de recolección de datos, participantes y métodos de análisis de la información considerados.

Posteriormente, se presenta el apartado teórico (capítulo 2), que contempla el desarrollo de la literatura asociada a procesos de formación docente, desarrollo profesional, inducción y mentoría. En este capítulo se desarrolla un diálogo entre modelos teóricos, resultados de investigaciones y experiencias en diversos sistemas educativos, en contraste con las características del sistema educacional chileno, sistema en el que se sitúa esta investigación.

El tercer capítulo describe y presenta los resultados de la fase analítica-explicativa, la que logra como producto final, el diseño de un perfil validado para la mentoría. En éste se analiza en profundidad el discurso de profesores experimentados y principiantes que permite la aproximación hacia procesos de mentoría, aun cuando estos ocurran en contextos de informalidad, iluminando la fase siguiente.

El cuarto capítulo se centra en la construcción del modelo formativo, en una fase Proyectiva - predictiva. Este apartado recoge y dialoga lo construido en los apartados anteriores, ya que la propuesta de formación emerge de la información levantada, analizada y categorizada en las fases anteriores.

Finalmente, el apartado de cierre muestra las principales conclusiones de la investigación, sus proyecciones en términos de impacto del modelo y en relación con el curso de la política pública que el Estado de Chile ha adoptado en materia de profesionalización docente.

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

El proceso de investigación que a continuación se presenta, busca como fin último dar respuesta a un problema que presenta el sistema educacional chileno, asociado al desarrollo de procesos de inducción y mentoría como hito en la profesionalización docente. Esto se refiere a la necesidad de construir, a partir de evidencia y las necesidades expuestas del profesorado inserto en el sistema educativo, procesos de inserción profesional que faciliten el tránsito a la vida profesional y la permanencia en el sistema escolar. Ahora bien, cuando los procesos de inducción se erigen a partir de la presencia de la figura de un mentor, el problema se amplía hacia las condiciones profesionales que debiera manifestar la mentoría para lograr procesos de inducción efectivos. Finalmente, si el núcleo del asunto se traslada a la profesionalización, el problema contempla las condiciones requeridas para que la mentoría ejerza un influjo movilizador tanto para el desarrollo del propio mentor como para la comunidad profesional en conjunto que se beneficia de la existencia de estos nuevos roles profesionales.

Por lo anterior, esta investigación pretende ahondar en la formación para la mentoría desde dos supuestos que actúan como hipótesis de trabajo para cada una de sus fases. Por un lado, una formación de mentores idónea y pertinente a las necesidades de los principiantes que se insertan en el espacio escolar representa una estrategia necesaria para enfrentar lo caótico de este proceso y, por otro lado, tanto la formación y el ejercicio de la mentoría representan un espacio para el desarrollo profesional del docente experimentado, alternativo a la carrera piramidal y excluyente que actualmente oferta el sistema educacional en el reducido espacio escolar. Por lo tanto, la mentoría representa, al alero del propio seno escolar, un espacio de desarrollo profesional paralelo y complementario al rol de docente de aula, abriendo un nuevo abanico de oportunidades engarzadas a la formación y acompañamiento de profesores principiantes.

No obstante, para que estas premisas se cumplan, es necesario establecer procesos de selección y formación de mentores idóneos y que realmente respondan a las necesidades de principiantes y experimentados, presentando una verdadera alternativa de profesionalización continua en los espacios escolares. La premisa es que esta investigación y su producto final, está orientada en esta dirección.

Por el carácter de esta investigación, estas hipótesis de trabajo cualitativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) son resultado del análisis de los datos recabados a partir de la voz de los participantes. De este modo, las preguntas que emergen respecto a la temática presentadas en la introducción se concretan en la formulación de preguntas que esta investigación intenta responder y que se describirá en detalle a partir de del apartado siguiente. Ahora, las preguntas aludidas son:

¿Qué deben saber y saber hacer los profesores antes de comenzar a transitar hacia la mentoría como rol profesional? ¿Qué perfil profesional diferenciador debieran presentar?

¿Qué deben saber y saber hacer los mentores para guiar exitosos procesos de inducción profesional?

¿Qué características debe tener la mentoría para que promueva el desarrollo profesional de experimentados y principiantes?

Estas interrogantes se relacionan directamente con los objetivos de carácter comprensivo —que expresan la intención principal de este estudio cualitativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010)— ya que buscan finalmente el desarrollo de una propuesta que aborda un problema concreto, en coherencia con el marco metodológico global, presentado en la siguiente sección (Hurtado de Barrera, 2010).

A) Objetivo general

Proponer un modelo de formación de mentores pertinente a las necesidades profesionales de los profesores principiantes y experimentados insertos en el sistema educacional chileno, que potencie el desarrollo profesional y continuo de los profesores experimentados.

B) Objetivos específicos

1. Diseñar un perfil de competencias iniciales para la mentoría que permita identificar características necesarias para iniciar procesos de formación de mentoría entre los profesores experimentados.

2. Diseñar un perfil de competencias para la mentoría que promueva el desarrollo profesional de los profesores experimentados que ejerzan la labor de mentoría, orientando el diseño e implementación de programas para la formación de mentores.
3. Diseñar un programa de formación de mentores que considere contenidos y modalidades pedagógicas idóneas y pertinentes para el fortalecimiento profesional de profesores experimentados que ejerzan como mentores en el sistema educacional chileno.
4. Diseñar un modelo evaluativo que permita diagnosticar las competencias iniciales y las competencias desarrolladas por los profesores experimentados que se forman como mentores a través del programa de formación.
5. Proponer un sistema de evaluación del programa de formación, que invite a considerar desempeños del mentor en el ejercicio de la mentoría y desempeños de los profesores principiantes que se insertan laboralmente con apoyo de un mentor.

I. MARCO METODOLÓGICO

La investigación educacional puede tomar diferentes cauces y cursos de acción según sus fines y propósitos. Sin embargo, el marco metodológico global de esta investigación cualitativa corresponde al de la investigación proyectiva (Hurtado de Barrera, 2010) y de investigación-acción (Elliott, 1990). Esta delimitación de enfoque es pertinente, ya que:

- a) Esta investigación busca como fin último, *proponer un modelo de formación de mentores* idóneo y pertinente a la realidad local. Por ello, la conveniencia de la investigación proyectiva.
- b) Para lograr este propósito, el modelo final es producto del mismo proceso investigativo, y su elaboración está orientado a brindar una solución al problema detectado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), interviniendo la realidad de profesores experimentados que actúan como mentores informales y de profesores principiantes en proceso de inserción profesional, Por ello la pertinencia de recoger ámbitos que propone la investigación-acción.

Por otra parte, la investigación se posiciona desde una perspectiva hermenéutica, ya que busca develar los significados que la inserción e inducción representan para el profesorado chileno, transitando hacia un análisis sobre las finalidades que se persiguen al promover procesos de acompañamiento a la inserción. El modelo final nace y se orienta a partir de una investigación que recoge y analiza las necesidades formativas y de acompañamiento de experimentados y principiantes, a partir de sus propias experiencias vividas, analizadas desde la perspectiva de la teoría fundamentada.

De esta manera, en el enfoque global del diseño de investigación se superponen planos de acción, análisis y construcción de significantes, en una yuxtaposición (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) que realiza el sentido de un proyecto y un modelo como fin último del proceso de investigación.

Cabe destacar que esta proyección es de carácter social, ya que está dirigido a dar respuesta a una situación muy específica en Chile, a saber, la necesidad de formar mentores para el sistema educativo,

capaces de acompañar procesos de inducción profesional acorde a los lineamientos estipulados en la Ley N.º 20.903 (Dubs de Moya, 2002).

En el marco de esta investigación, se han definido tres fases (Hurtado de Barrera, 2010; Garduño & Dugua, 2018) que a su vez se subdividen en etapas de mayor especificidad.

La primera fase de carácter exploratorio – descriptiva, constituye la primera aproximación a la problemática, recogiendo el acervo proveniente de la literatura especializada y las investigaciones realizadas en el área, para avanzar hacia la definición de los propósitos de la investigación proyectiva. Su principal desarrollo estará plasmado en el capítulo 2, Antecedentes teóricos.

La segunda fase, de carácter analítica – explicativa, se orienta hacia la fundamentación de los propósitos de investigación definidos en la etapa anterior, e implica el desarrollo de teoría respecto de las representaciones sobre la profesión que principiantes y experimentados manifiestan, y cómo esto nutre la construcción de los procesos de formación de mentores. Su principal desarrollo estará plasmado en el capítulo 3, Perfil del Mentor.

Finalmente, la tercera fase es de carácter proyectiva – predictiva. A partir de los elementos teóricos construidos, las tensiones detectadas y las representaciones erigidas en las fases anteriores, se centra en la elaboración de un modelo de formación para mentores pertinente a esa construcción teórica. Implica ámbitos de carácter predictivo, lo que considera el análisis de factibilidad y pertinencia de la propuesta. Su principal desarrollo estará plasmado en el capítulo 4, Modelo formativo para la mentoría.

La siguiente figura ofrece una visión panorámica de la ruta metodológica seguida en el marco de esta investigación, considerando sus fases y las etapas que las componen.

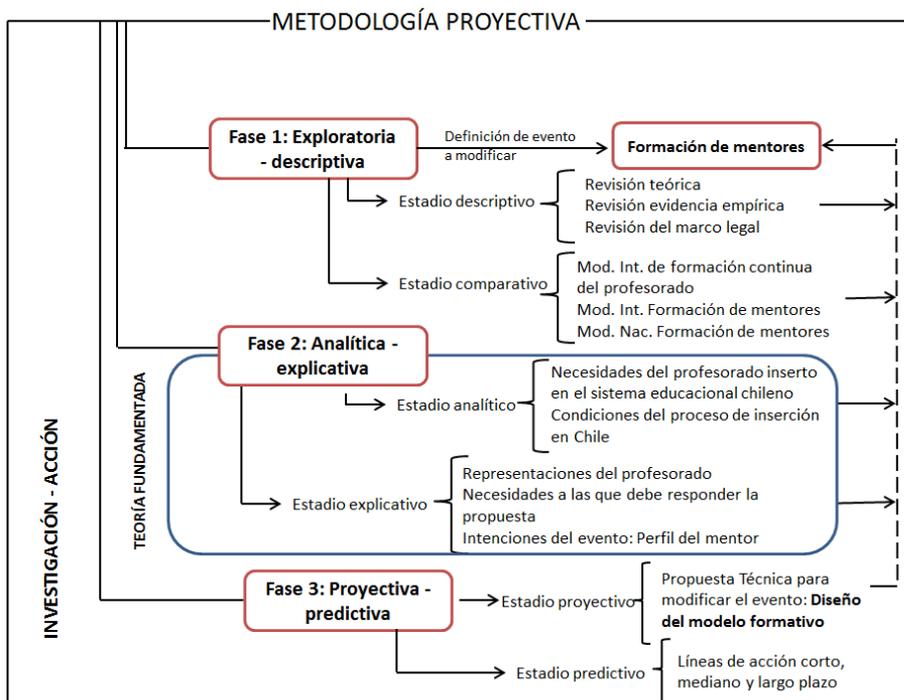


Fig. 1 Ruta metodológica. Fuente: Elaboración propia en base a las categorías aportadas por Hurtado de Barrera (2010).

1.1 Fase 1: Exploratoria – descriptiva

La fase *Exploratoria – descriptiva* cumple un rol primordial en el proceso de investigación proyectiva. La razón, es que permite a los investigadores ahondar en los antecedentes teórico-empíricos que se han abordado y construido previamente tanto en el contexto nacional como en el internacional, junto con facilitar la exploración en torno a la problemática que moviliza la presente investigación, orientando sobre las decisiones que se adoptarán en las fases siguientes. De esta manera, esta primera fase permite proyectar los propósitos de la investigación en su conjunto y construir los argumentos metodológicos para las etapas posteriores.

La fase se divide en las etapas descritas a continuación. Sin embargo, antes de iniciar su descripción, es menester señalar que estas etapas no siguen necesariamente una lógica de linealidad ni son progresivas en el tiempo, sino que responden a un proceso recurrente a

lo largo de la investigación, obedeciendo su construcción a un proceso de carácter eminentemente heurístico. La descripción lineal solo cumple el rol de facilitar la comprensión de las decisiones metodológicas adoptadas a lo largo del proceso.

A) Revisión bibliográfica, estadio descriptivo

La revisión bibliográfica constituye la primera etapa de la fase. Corresponde a un proceso crucial en este proceso de investigación, razón por la cual se siguieron los siguientes pasos:

1. Revisión de autores reconocidos en el tema de la formación docente, la inducción profesional, el desarrollo profesional docente y la formación en la práctica.
2. Revisión de las investigaciones recientes (considerando un horizonte temporal preferente de igual o menos a 10 años) en estas temáticas, principalmente en SCOPUS y WOS. Cabe destacar que este proceso no se limitó solo al inicio de la investigación, sino que significó una labor permanente a lo largo de todo el proceso, nutriendo y orientando las propuestas que surgieron durante toda la investigación y en cada una de sus fases.
3. Revisión del marco legal del sistema educacional chileno, entendiendo que esto es fundamental en la elaboración de una propuesta formativa para la mentoría que sea pertinente, factible y significativa para sus plausibles beneficiarios.

El producto de esta fase se encuentra en detalle en el capítulo 2 de esta investigación, bajo el rótulo de *Antecedentes teóricos*. Cabe precisar que su desarrollo marca el inicio del proceso investigativo, pero se prolonga durante todo el periodo de la investigación, con el fin de asegurar la actualización de los referentes consultados.

B) Comparación de modelos formativos, estadio comparativo

El estadio comparativo (como segunda etapa de esta primera fase) corresponde a una tarea dentro del desarrollo de la investigación proyectiva, ya que ofrece un panorama respecto del estado del arte, propio de toda investigación, y sitúa en el marco nacional, regional o

global, la propuesta construida al alero de esta investigación en particular.

Considerando que la formación de mentores en el sistema educacional chileno tiene una arista imperativa, proveniente del marco legal vigente y de origen relativamente reciente, el estadio comparativo requerido para la investigación proyectiva se torna en un absoluto necesario. No obstante, su desarrollo no representa un orden lineal a lo largo de este escrito.

En el capítulo 2 *Antecedentes Teóricos*, se encuentra un amplio desarrollo del devenir de la política pública en materia de formación inicial docente, situando el sentido, pertinencia e importancia de esta investigación. Además, se ofrece un panorama sobre los modelos de formación continua, una revisión de experiencias sobre formación de mentores a nivel global y finalmente, un aterrizaje sobre los modelos que se han desarrollado en Chile recientemente en materia de formación de mentores, específicamente en el marco de los programas piloto desarrollados al amparo de los lineamientos del CPEIP.

1.2 Fase 2: Analítica – explicativa

El propósito central de esta fase tiene relación con la indagación sobre el contexto y los procesos explicativos que fundamentan la elaboración del proyecto final de la investigación. De este modo, considerando que el evento a modificar -la formación de mentores- dialoga directamente con las representaciones que los profesores en ejercicio tienen sobre sí, sus procesos de desarrollo profesional y sus expectativas, el enfoque con el que se aborda esta fase de la investigación es cualitativo exploratorio (Taylor & Bogdan, 1987).

Con el fin de proponer dicho modelo formativo, fue necesario indagar en las percepciones, necesidades y atribuciones de sentido y significado que tanto profesores principiantes como experimentados otorgan a sus roles, y desde este espacio, construir categorías y relaciones categoriales que permitieron definir la mentoría, el rol y perfil del mentor pertinente e idóneo frente a un sistema educativo determinado. Por lo tanto, en esta fase se buscó intervenir a pequeña escala con el fin de develar creencias, perspectivas y acciones de los

participantes con el fin de generar intervenciones concretas. Para ello, la perspectiva que ofrece la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) resultó ser la más pertinente e idónea para el análisis de los datos recabados.

Esta fase se presenta como una investigación en sí misma, pero que se inserta en el contexto más amplio, es decir la estructura global de la investigación proyectiva. Por lo tanto, la investigación realizada en el marco de esta fase es de carácter situacional y sustantiva, ya que diagnostica una realidad (las condiciones de los profesores experimentados que podrían actuar como mentores para el profesorado principiante en el sistema educativo a nivel escolar), es fenomenológica en la medida que busca comprender el fenómeno de la inducción profesional y es hermenéutica cuando interpreta los signos provenientes desde los participantes (Gaínza, 2006).

La primera etapa de esta fase consistió en el levantamiento de los datos necesarios para el estadio explicativo (segunda etapa de la fase). La unidad de análisis de esta investigación está constituida por profesores principiantes, profesores experimentados y la relación que se genera entre ellos en diversos escenarios escolares de Chile. Esto supone el interesante desafío de contar con participantes que representen la diversidad de establecimientos escolares, entendiendo su diversidad en función de sus dependencias, emplazamientos, el tipo de formación y sus proyectos educativos (laicos o confesionales). Sin duda, esto conlleva que el proceso de investigación se caracterice por su flexibilidad y adaptabilidad frente al devenir de la acción de los participantes considerados (Cohen & Manion, 2002).

A continuación, se presentan las diferentes acciones orientadas a recoger los datos. Particularmente, el método de recogida de información se circunscribe principalmente a dos técnicas: entrevistas semiestructuradas y entrevistas de contrastación. Se caracteriza a los participantes que intervinieron en cada una de estas instancias y los criterios de selección de los participantes. Los mecanismos seleccionados para el resguardo de la calidad de dato si bien son parte de esta fase, se describen con detalle en el capítulo 3 junto a sus resultados globales.

A) Entrevistas

Se seleccionó el tipo de entrevista semi - estructurada (Cohen & Manion, 2002). Éstas se caracterizan por propiciar encuentros entre el investigador y los informantes dirigidos hacia la comprensión de sus perspectivas, a partir de un guion flexible de preguntas y en un plano de horizontalidad, siguiendo el modelo de una conversación entre iguales que adquiere un tenor participativo, ya que tanto entrevistador como entrevistado se integran en lógicas de interpretación mutua, construyendo símbolos que serán sometidos a nuevos procesos de interpretación (Taylor & Bogdan, 1987; Gaínza, 2006). El guion, abordado de manera flexible, facilita abordar los tópicos definidos prioritarios para la investigación y a su vez, recoger elementos emergentes que nutren la hipótesis de trabajo.

Ahora bien, independiente de su carácter semi estructurado, la conversación logra la profundidad necesaria para dar pie a una indagación que pretende ubicarse al interior de los procesos de construcción social de los significados y las acciones (Gaínza, 2006).

Los participantes en estas entrevistas se dividieron en dos grupos:

Grupo 1: Profesores principiantes de diferentes disciplinas y niveles de enseñanza que estuvieran en su primer o segundo año laboral (máximo tiempo de experiencia laboral 18 meses) en escuelas diversas, considerando dependencia y proyectos educativos, lo que implica colegios privados, municipales, subvencionados; de educación básica y media; laicos y religiosos².

Se planteó como requisito que los participantes fueran profesores que no hubieran vivenciado procesos formales de inducción laboral. Para este grupo, los propósitos de las entrevistas fueron los siguientes:

1. Definir características y condiciones demostradas por el profesorado experimentado y la escuela en su conjunto, que han facilitado u obstaculizado su inserción al espacio laboral.

² Estas categorías son consistentes con las características del sistema educacional chileno.

2. Definir las principales áreas de tensión, que, en el espacio respectivo, ha requerido apoyo de un mentor.
3. Evaluar los mecanismos de ayuda recibidos y su pertinencia para la conformación de la identidad profesional como profesores titulados.
4. Definir las competencias que presentan los profesores experimentados que han resultado ser un aporte en su proceso de inducción profesional.

Grupo 2: Entrevistas a profesores experimentados que hubieran colaborado con principiantes en sus procesos de inserción en las escuelas (aunque fueran procesos no formales o poco estructurados), u actuado como profesores guías en los procesos de prácticas entre estudiantes de pedagogía. Como condición, estos profesores debían gozar de una buena evaluación de desempeño, cumplir los requisitos mínimos que propone la ley para officiar de mentor en términos de cantidad de años de experiencia y no debían haber cursado ningún tipo de formación de mentores.

La razón primordial de este último requisito se sustenta en que los procesos de formación para la mentoría influyen en la significación que los profesores atribuyen a los procesos de inserción, a su rol como profesores experimentados y a sus creencias respecto de los principiantes. Además, considerando que el sistema no ha regulado el cariz de los programas formativos en materia de mentoría, la influencia de éstos podía a su vez, tomar causas muy diversos.

Para el grupo señalado, los propósitos de las entrevistas fueron los siguientes:

1. Evaluar las principales necesidades que presenta el profesorado principiante al momento de insertarse laboralmente en el espacio escolar.
2. Evaluar las tensiones que generan, en el profesorado experimentado, las necesidades, falencias y aportes provenientes del profesorado principiante.
3. Describir aquellas competencias que, a juicio del profesorado experimentado, se requieren para encauzar plenamente procesos de inducción laboral, distinguiendo aquellas que consideran dominar de aquellas que se requieren fortalecer.

Con el objeto de llegar a un relato en profundidad de la experiencia para ambos grupos, se elaboró una guía orientadora de preguntas que promoviera el análisis reflexivo de la situación en los participantes³. Este guion tuvo las siguientes características (Taylor & Bogdan, 1987):

- Preguntas descriptivas sobre su realidad y las características de las inducciones vivenciadas o acompañadas.
- Relatos solicitados a partir de un incidente crítico, donde los participantes se refirieran en esos momentos a desempeños, percepciones, etc.

En primera instancia, el guion fue revisado por un académico experto en formación de profesores, quien sugirió modificaciones. Luego de su aplicación con un profesor principiante y un profesor experimentado, éste fue ajustado, eliminando una de sus preguntas. Luego de esta modificación, se aplicó al resto de los profesores participantes.

Se entrevistó a 27 profesores (13 principiantes y 14 experimentados) de educación básica (con y sin mención), educación diferencial, educación técnica profesional y educación media de disciplinas diversas (Matemática, Física, Historia y Educación Física) que se desempeñan en diversos contextos educativos, dependencias (particular pagado, particular subvencionado y municipal), los diferentes niveles de enseñanza y los diferentes proyectos u orientaciones (la educación científico-humanista, la educación técnico – profesional y el aula hospitalaria).

La selección de estos participantes respondió a los criterios no probabilísticos, específicamente la muestra de casos tipo, ya que esta tipología permite representar a profesores que se desempeñan laboralmente en segmentos específicos del sistema educativo chileno

³ Todos los participantes recibieron un consentimiento informado que aseguraba la confidencialidad de los datos, el derecho a recibir una copia de la transcripción literal de la entrevista y una instancia de rectificación por escrito de fragmentos de la entrevista en caso de no concordar con el contenido de la transcripción, entendiéndose que la rectificación no anula la entrevista e incluso puede ser considerada en el análisis de la misma (Gibbs, 2012).

(Hernández, Fernández & Baptista, 2010), en función de criterios como tipo de establecimiento, proyecto educativo, dependencia administrativa y localización geográfica. Ahora bien, el número total de participantes fue decidido en la medida que las entrevistas aplicadas comenzaron a presentar rasgos de saturación.

La distribución de los participantes según tipo de establecimiento se observa en tabla N.º 1

Tabla 1.*Distribución de participantes según tipo de establecimiento*

Escuela	Tipo de colegio	Dependencia	Tipo de proyecto	Localización	Profesor Experimentado	Profesor Principiante
Colegio Notre Dame	Educación completa (prebásica, básica y media) Confesional	Particular Pagado	Confesional	Urbano, Peñalolén, Región Metropolitana.	1. Profesora de Educación Física 2. Profesora de Historia 3. Profesora de Educación Básica, mención ciencias naturales 4. Profesora de Educación Básica, mención Historia.	1. Profesor de Educación Física 2. Profesor de Historia 3. Profesora de Educación Básica, mención ciencias naturales 4. Profesor de Educación Básica, mención Historia.
Colegio El Bosque	Educación completa (prebásica, básica y media)	Particular subvencionado	Laico	Urbano, Renca, Región Metropolitana.	5. Profesora de Historia 6. Profesora de Educación Básica 7. Educador Diferencial	5. Profesor de Historia 6. Profesora de Educación Básica 7. Educadora Diferencial
Escuela Los Alerces	Educación Básica	Municipal	Laico	Urbano, Maipú, Región Metropolitana	8. Profesora de Educación Básica, mención lenguaje. 9. Profesora de Educación General Básica, mención ciencias.	8. Profesora de Educación Básica, mención lenguaje. 9. Profesor de Educación Física.
Liceo Alberto Hurtado	Educación Media/ Polivalente	Municipal	Laico	Rural, San Francisco de	10. Profesora Técnico profesional,	10. Profesora Técnico profesional,

				Mostazal, VI región.	especialidad de Técnico en Enfermería	especialidad de Técnico en Enfermería
Colegio Industrial las Nieves	Educación Media Técnico profesional	Particular Subvencionado	Confesional	Urbano, Puente Alto, Región Metropolitana	11. Profesora de Matemáticas	11. Profesora de Física y Matemáticas
Colegio IDOP	Educación completa (prebásica, básica y media)/ Polivalente	Particular Subvencionado	Laico	Urbano, La Cisterna, Región Metropolitana	12. Profesora de Educación General Básica	12. Profesora Básica, de Educación Matemática.
Aula Hospitalaria Clínica Dávila	Aula Hospitalaria	Particular Subvencionado	Laico	Urbano. Recoleta, Región Metropolitana	13. Profesora de Educación Diferencial	13. Profesor de Educación Básica, Mención Matemática.
Escuela Básica Albert Schweitzer	Escuela Básica	Particular Subvencionado	Laico / Corporación Luterana	Urbano. Puente Alto, Región Metropolitana		14. Profesor de Educación Básica.

Fuente: Elaboración propia

La distribución por sexo de los participantes se aprecia en la tabla N.º 2

Tabla 2.

Distribución de los participantes por sexo

	Profesores Experimentado s Educación Básica	Profesores Experimentado s Educación Media	Profesores Principiante s Educación Básica	Profesores Principiante s Educación Media	Educador diferencial experimen -tado	Educador diferencial principiant e	TP experimen -tado	TP principiant e	Tota l
Hombres	2	0	1	5	1	0	0	0	9
Mujeres	6	3	4	1	0	2	1	1	18
TOTAL	8	3	5	6	1	2	1	1	27

Como se advierte en la tabla, el trabajo de campo de la investigación ocurrió en escuelas de la ciudad de Santiago y en una escuela de la VI región, pero todas de la zona central de Chile. Cada una de ellas representa sectores socioculturales y emplazamientos diferentes, por lo tanto, las imágenes que provienen de cada una de ellas contribuyen a la formación del mosaico de percepciones que se develan en el estudio.

El trabajo de campo fue un proceso solitario, llevado a cabo en su totalidad por quien escribe, pero en construcción conjunta directa con cada uno de los profesores y profesoras, principiantes y experimentados que amablemente estuvieron dispuestos a ceder tanto su tiempo, como sus miedos, alegrías y tensiones que emergen desde su práctica docente cotidiana. De esta forma, en todas las entrevistas, cada uno de los actores aportó desde la construcción de sus propias historias profesionales sobre lo que implica iniciarse en la docencia y a su vez, acompañar estos procesos en cada uno de sus bemoles.

B) Entrevistas de contrastación.

Se entiende por entrevistas de contrastación aquellas instancias de entrevista realizadas a participantes entrevistados previamente, en los que se ahonda sobre los temas tratados en la instancia inicial. Esta fase tiene como propósito central asegurar la fiabilidad y credibilidad del estudio (Pérez-Serrano, 1994), el control cruzado entre las afirmaciones de los participantes en las fases precedentes (Taylor & Bogdan, 1987), a modo de triangulación de métodos y de las opiniones de diferentes actores en momentos diferentes (Piñuel, 2002). Por ello, se selecciona una muestra confirmativa.

Una vez realizadas todas las entrevistas individuales en cada uno de los establecimientos descritos en la sección anterior, se realizaron dos estrategias de contrastación, espacios en los que dialogaron profesores de un mismo establecimiento:

- Entrevista a una pareja de profesoras, siendo una de ellas experimentada y otra principiante. Ambas se desempeñan en el

mismo establecimiento⁴. Desarrollaron trabajo de pares, donde la experimentada acompañó a la principiante. Este proceso no fue formalizado por la institución escolar ni implicó retribución ni preparación adicional para la profesora experimentada.

- Grupo de discusión entre todos los profesores entrevistados individualmente en uno de los establecimientos descritos⁵.

Para lograr el desarrollo de estas estrategias narrativas (Gibbs, 2012), se solicitó a los participantes que relataran algún incidente en que hayan tenido algún grado de participación (como protagonistas, oyentes, observadores), y que lo analizaran en función de los desempeños y competencias requeridas para su resolución, tanto como profesor principiante o como un profesor veterano que orienta al principiante. Luego esto, se tensionó con lo declarado en las entrevistas individuales y confrontando con valoraciones que el mismo grupo planteó anteriormente, para construir nuevos significados y generar nuevas ideas, o simplemente para confirmar afirmaciones previamente declaradas.

Esta técnica para la recolección de información presentó como objetivos:

1. Identificar las principales necesidades, complejidades y tensiones que presenta la inserción profesional, tanto para profesores principiantes como para profesores experimentados.
2. Diseñar un perfil de competencias iniciales, identificando aquellos profesores experimentados que cuentan con características idóneas para ingresar a procesos de formación para la mentoría.
3. Diseñar un perfil de competencias para la mentoría que facilite los procesos de inducción de los profesores principiantes y responda a las necesidades, complejidades y tensiones que presenta la inserción profesional en el sistema educativo chileno.

La segunda etapa de la fase es la que se enmarca dentro del estadio explicativo de la investigación. La tarea principal en este nivel estuvo situada en el análisis de los datos obtenidos a partir de los procesos de

⁴ Colegio Notre Dame (ver tabla N° 1).

⁵ Colegio El Bosque de Renca (ver tabla N° 1).

entrevistas descritos. El análisis se realizó siguiendo las fases de odificación abierta, axial y selectiva, propias de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). De esta forma, los extractos de las entrevistas se transformaron en códigos, que fueron agrupados en categorías y subcategorías que permitieron avanzar hacia la explicación y comprensión de la información develada, pero principalmente posibilitaron la aproximación al fenómeno de la inserción y sus complejidades.

Todo esto conjuga una compleja red de categorías. Evidentemente, las palabras precedentes solo son introductorias y un análisis acucioso insta a adentrarse en cada una de ellas, descubriendo su estructura interna y los bemoles que los actores involucrados distinguen.

El sistema categorial resultante se refiere a la red de relaciones que se pueden observar en el siguiente esquema.

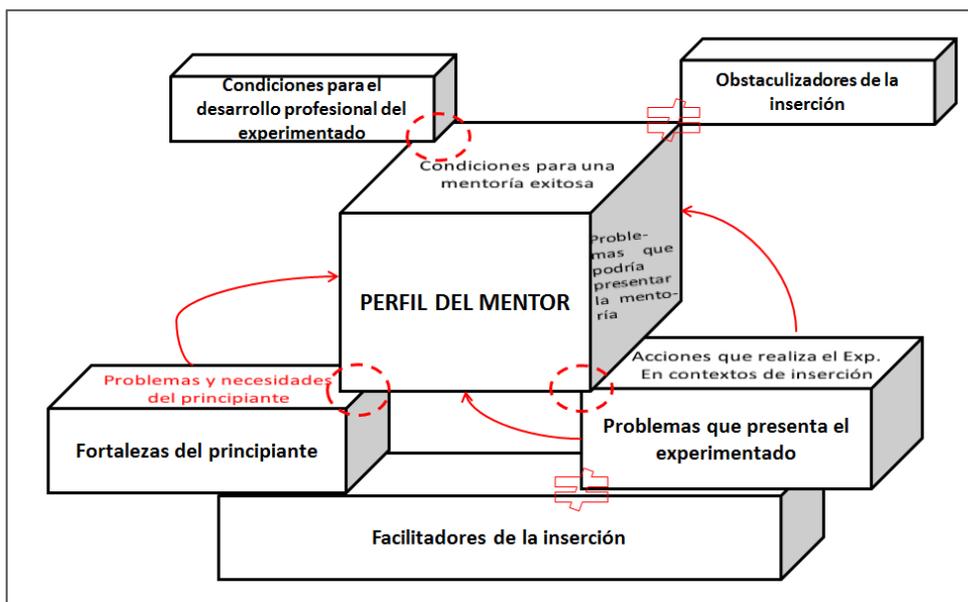


Fig. 2. Red de relaciones en el sistema categorial. Fuente: Elaboración propia

Sobre la base de este análisis categorial, se construyeron explicaciones que permitieron elaborar el perfil para la mentoría y extraer recomendaciones formativas, entendiendo que éste responde a las necesidades, percepciones y contradicciones que supone el rol

docente en el sistema educacional chileno. El análisis pormenorizado, junto con el correspondiente perfil de competencias, se encuentran en el capítulo 3, *El perfil del profesor mentor: competencias para la mentoría*.

En síntesis, todas las acciones descritas en las dos etapas que constituyen la fase 2 de la investigación, facilitan la construcción de los argumentos que permitieron la toma de decisión en la fase siguiente, a saber, la *fase proyectiva - predictiva*.

1.3 Fase 3: Proyectiva – predictiva

Como es propio de una investigación proyectiva, esta fase constituye el eje nuclear, ya que es el momento donde se diseña y presenta la propuesta orientada a la mejora de la situación diagnosticada. Considerando que en el contexto de esta investigación el evento a abordar se refiere a la formación de mentores, la propuesta consiste en el diseño de un modelo para la formación de estos profesionales.

A su vez, intenta resolver un problema concreto (el vacío de formación específica para los profesores experimentados que transitan hacia el rol del mentor), junto con pretender ser un orientador para la toma de decisión (Cohen & Manion, 2002; Hernandez, Fernández, & Baptista, 2010).

Esta fase está dividida en dos etapas consecutivas: técnica y predictiva

1) *Etapas técnicas*

El primer paso de esta etapa se asocia a la definición de los objetivos de la propuesta. Cabe destacar que éstos difieren de los objetivos de la investigación en sí, descritos anteriormente (Hurtado de Barrera, 2010).

Los objetivos se fraguan en relación con: 1) las perspectivas teóricas revisadas y ampliamente desarrolladas en el capítulo 2 de este escrito; 2) el perfil de competencias inicial y las necesidades de principiantes y experimentados (ambos aspectos abordados en el capítulo 3 de este documento) y 3) las exigencias de la política pública,

las condiciones desarrolladas por el CPEIP y los modelos formativos impulsados en otros contextos, elementos descritos en el capítulo 2.

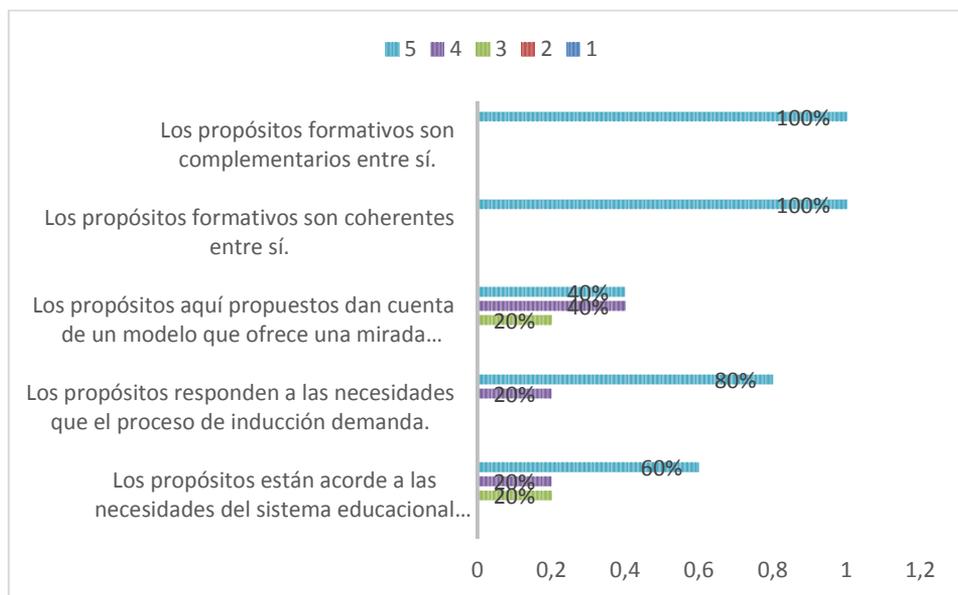
El segundo paso se refiere a la elaboración de la propuesta, la que define resultados de aprendizaje, contenidos, módulos y actividades tipo. Sin embargo, considerando que esta es una propuesta que pretende ser flexible y adaptable tanto a los diferentes tipos de profesores como a los diversos espacios escolares, el producto se concentra principalmente en el diseño macro curricular. Por lo tanto, las actividades tipo se diseñan como una medida que permita la implementación efectiva. Por esta razón, no es propósito de esta investigación ahondar en cada una de las actividades plausibles de ser desarrolladas. El supuesto es que ello aumenta el riesgo de acelerar la obsolescencia de la propuesta en su conjunto.

En el resguardo de la coherencia y pertinencia de la propuesta, considerando los criterios definidos por López (2011), se siguieron las siguientes acciones para resguardar que el modelo formativo diseñado respondiera de manera efectiva a los requerimientos del sistema educacional chileno, y de cuenta de las necesidades formativas relevadas en la etapa anterior. Por ello, los pasos seguidos fueron: 1) Presentación del modelo y discusión de la propuesta con mesa de discusión, compuesta por académicos y académicas de la Universidad de Santiago de Chile; 2) Validación de la propuesta a través de juicio de experto (Escobar & Cuervo, 2008), siguiendo las recomendaciones de Skjong y Wentworth (2001), para la selección de los expertos: Experiencia en la realización de juicios o experticia basada en su grado académico, experiencia académica, investigaciones, publicaciones o premios, reputación en la comunidad, disponibilidad y motivación para participar, imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad; 3) Ajuste al modelo y 4) Presentación final del modelo general.

La validación de la propuesta (paso 2) se desarrolló en dos fases sucesivas y complementarias. En primer lugar, el grupo señalado recibió la estructura general de la propuesta y emitió comentarios en base a criterios de coherencia, pertinencia y factibilidad. Esta fase se desarrolló de manera no presencial entre los meses de septiembre y

octubre del año 2019. Los principales resultados se detallan a continuación:

Gráfico 1. Coherencia y Pertinencia de los propósitos del modelo formativo. Grados de acuerdo



Fuente: Elaboración propia

En términos generales, el modelo es valorado y goza de aceptación. Se destaca, por ejemplo, “*Lo más interesante es que los propósitos resultan complementarios. Utilizar los mismos recursos para abordar el problema desde dos frentes distintos. Eso marca un sello particular al programa respecto de otros*”. Sin embargo, los jueces aportan valoraciones respecto de los propósitos formativos de la propuesta enarbolada, con el fin de fortalecerla. Éstos apuntan a reafirmar tres aspectos. Para cada uno de éstos se destacan los comentarios emitidos por escrito por los jueces:

- 1) El rol de liderazgo del mentor en su comunidad escolar “*Yo esperaba que los mentores fueran líderes en la constitución de estos*

espacios, esto implicaría tener ciertas competencias que le permitan generar estos espacios, además de tener capacidad de gestión institucional”.

2) Trabajo interdisciplinario al interior de las escuelas y al alero de la mentoría. *“Podemos favorecer trabajo interdisciplinario. Sobre todo, en el contexto de las nuevas bases curriculares”.*

3) Focalización en el aprendizaje del estudiantado. *“Para cumplir con una mirada novedosa de la mentoría, sugiero poner énfasis en la inducción centrada en la mejora de los aprendizajes no sólo en la socialización del PP o en el apoyo emocional que generalmente se provee.”*

La segunda instancia dentro de este proceso se desarrolló en sesión presencial con el equipo validador. En ésta se presentaron los resultados de la validación a distancia y los principales ajustes al modelo realizado a partir de las observaciones recibidas (pasos 3 y 4). Esta instancia, organizada según la metodología Dacum (Schmal & Ruíz-Tagle, 2008), fue crucial para la definición final de la propuesta curricular del modelo formativo.

Posterior a la validación, el siguiente hito de la sub-etapa consistió en el diseño del sistema de evaluación del modelo formativo, orientado sobre tres niveles consecuentes que responden a intenciones específicas. Estos niveles son: Evaluación de las competencias, evaluación del programa y evaluación de la calidad o verificación del título.

Respecto al primer nivel, *evaluación de las competencias*, se desarrolló un modelo evaluativo en coherencia con los propósitos definidos para la propuesta formativa. Este nivel presenta dos dimensiones: la evaluación de las competencias iniciales (sobre la base del perfil inicial para la mentoría enarbolado en la segunda fase de la investigación y presentado en el capítulo 3); la evaluación final de las competencias (sobre la base del perfil competencial para la mentoría, producto final de la segunda fase de la investigación).

En lo concreto, en este nivel se diseñaron instrumentos para la evaluación diagnóstica e inicial de quienes pretendan acceder a la carrera de mentoría; e instrumentos para evaluar el logro de los resultados de aprendizaje definidos por el modelo formativo, y que

tienen como propósito la certificación como mentor. En el capítulo 4 se desarrolla en profundidad la propuesta, considerando consignas evaluativas y rúbricas de evaluación que garantizan el logro de todas las competencias definidas y la tributación global del marco competencial, siguiendo las recomendaciones de Manríquez (2012).

El segundo nivel, *evaluación de programa*, considera el diseño de criterios necesarios para dar cuenta de las condiciones de implementación, cobertura del currículo prescrito, logro de resultados de aprendizaje, desempeño docente, satisfacción de los usuarios, entre otras, siendo el foco central o ámbito de evaluación, la gestión e implementación del plan formativo. Para ello, el capítulo 4 ofrece una descripción detallada de temporalidades, instrumentos y agentes intervinientes.

El tercer nivel, *evaluación de la calidad*, considera el diseño de criterios e indicadores de evaluación de la implementación del programa en el tiempo, su impacto en el medio y el aseguramiento de las condiciones de funcionamiento en función de parámetros externos y objetivables a otros programas formativos. El capítulo 4 ofrece una propuesta de instrumento de autoevaluación, explicitando las evidencias requeridas con tal de asegurar la idoneidad del proceso de evaluación referido a este nivel evaluativo.

2) Etapa predictiva

Esta etapa corona el proceso investigativo desarrollado. Para tal fin, se definieron los siguientes pasos: 1) valorización de la propuesta, 2) definición de lineamientos que permitirían evaluar el impacto del modelo, en función de las dos aristas definidas como impactos hipotéticos en la fase 1 de este marco metodológico. Esto se desarrolla en el capítulo 4, *Modelo de Formación del mentor*.

Para la valorización de la propuesta se siguieron las recomendaciones elaboradas por Sapag & Sapag (2008) para la evaluación económica de proyectos sociales. Esta evaluación determinó los costos de su implementación, más no propone un análisis de rentabilidad, ya que ello no es pertinente en el contexto de un proyecto de esta naturaleza, que tiene como fin último la entrega de un beneficio

social para la comunidad que verá los alcances del proyecto (Fontaine, 2008). Cabe recordar que el fin último no es la generación de riqueza, sino la implementación efectiva de una política pública.

De este modo, la estimación de recursos necesarios para la implementación del proyecto, con el fin de asegurar su factibilidad, no solo implicará su costo total, sino que también dará luces sobre lo que el Estado debiera invertir en la formación de mentores para asegurar que la formación brindada por las Universidades sea la idónea.

Finalmente, esta etapa considera el detalle de los impactos esperados y de los criterios para la transportabilidad del modelo hacia contextos diferentes al que originalmente moviliza el proyecto. A su vez, se ofrece una serie de recomendaciones a tener en cuenta con el fin de asegurar que la implementación de procesos de formación para la mentoría respondan a tanto a las condiciones estructurales que el sistema educativo impone como a las necesidades del profesorado inserto en los diferentes territorios escolares.

II. ANTECEDENTES TEÓRICOS

FASE EXPLORATORIA - DESCRIPTIVA

Este capítulo tiene como propósito presentar una revisión de los principales antecedentes teóricos respecto de la formación e inserción del profesorado, con énfasis en los procesos de mentorización.

La estructura de este capítulo es la siguiente. En una primera parte, se ofrece un panorama sobre la trayectoria formativa del profesorado, con foco en el hito de la inserción profesional para los y las principiantes. En esta sección se analiza la problemática que representa el tránsito hacia la vida profesional a nivel global, aun entendiendo las particularidades que cada sistema educativo ofrece. Además, en este apartado se aborda la educación continua como elemento fundamental en el desarrollo profesional docente, con énfasis en la mentoría, entendiéndola como institución orientada a la disminución de la deserción docente y como espacio de desarrollo continuo para profesores en el espacio escolar.

Posteriormente, el capítulo aborda la mentoría como un rol profesional, clave en los procesos de inserción e inducción profesional, y como una estrategia para reducir la deserción laboral del profesorado principiante. A partir de ahí, se profundiza en las complejidades que supone la mentoría, estableciendo desde la literatura, los saberes y competencias que este rol requiere. Por lo tanto, este capítulo ofrece un perfil para la mentoría construido exclusivamente a partir de la revisión de la teoría y las experiencias sobre mentoría desarrolladas e implementadas en diversos sistemas educativos.

A partir del desarrollo de la literatura, se ofrece una descripción de esta trayectoria profesional desde su andamiaje conceptual y evidencia empírica, lo que permite entender en profundidad el problema. Ahora bien, cabe señalar que, a pesar de la consideración de estudios provenientes de distintos puntos del orbe, este no constituye ni aspira a ser un estudio de carácter comparado. Mas bien, la referencia a estudios o modelos localizados en diferentes sistemas tiene como objeto analizar la trayectoria docente como problemática que presenta rasgos explicativos comunes, aun entendiendo que las diversas experiencias contribuyen a la elaboración de posibles respuestas de un problema con escala local.

La segunda parte del capítulo se centra en el análisis de la trayectoria docente propia del modelo educacional chileno. Para ello, se

presenta una revisión de la evolución de las políticas públicas en materia de regulación de la profesión, especialmente de los últimos veinte años. Este énfasis es crucial para contextualizar y enmarcar la investigación y el modelo formativo propuesto.

En síntesis, la primera sección aporta estructura conceptual para comprender la problemática asociada a la mentoría, mientras que la segunda parte identifica el escenario socio político en el que esta problemática se inserta en Chile. Todos los antecedentes aquí enunciados presentan un insumo suficiente para situar el problema de investigación y enarbolar el sentido del proyecto formativo.

2.1 La formación docente como una trayectoria continua

La formación del profesorado responde a una trayectoria continua, que no termina con la titulación o graduación universitaria, sino que obedece a tres grandes fases: formación inicial, inducción y desarrollo continuo, que solo concluye con el retiro o la jubilación de los profesores (European Commission, 2010).

Un ámbito clave para comprender el desarrollo profesional docente en perspectiva, se refiere al rol que cumple la práctica como espacio en sí mismo de formación de competencias docentes para el ejercicio de la profesión. Esto implica que una parte esencial de los saberes docentes se fundamentan en el acto de enseñar en la escuela, siendo la práctica fundamental y constitutiva del saber profesional docente. Por lo tanto, la complejidad de la práctica precisamente es que es un saber en sí mismo, una fuente de saber y un espacio para la integración de saberes (Tardif, 2004; Ruffinelli, de la Hoz, & Álvarez, 2020; Sulfikar, 2019).

Esta complejidad lleva a que el saber docente no se pueda construir sólo desde los espacios universitarios o de formación de profesores. Más bien, considerando que el saber docente es un proceso de construcción-reconstrucción personal y situada, requiere de procesos más extensos de lo que se prolonga la formación inicial de profesores. Por esta razón, la inserción profesional constituye un hito relevante a lo

largo de la trayectoria del desarrollo profesional, determinante en el desarrollo posterior del profesorado principiante.

2.1.1 Insertarse en la profesión

La inserción profesional ocurre cuando una vez concluidos los estudios superiores y obtenida la titulación, los nuevos profesores se inician en el mundo profesional de manera autónoma, transitando de estudiantes a profesores. Por lo tanto, el periodo de inserción es aquel que lleva al tránsito desde ser estudiante a ser un profesional autónomo, donde el profesor principiante comprende cuales son los intereses de los profesores y estudiantes reales, así como aprehende las jerarquías y los sistemas normativos que dominan implícitamente las escuelas (Tardif, 2004).

Este momento de la trayectoria se caracteriza por las “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 & Vaillant, 2001, p.82).

Lamentablemente, la evidencia registrada en la literatura da cuenta que lo más recurrente es que estos procesos se desarrollen en contextos de abandono, soledad e inestabilidad. Independiente de las diferencias culturales, políticas y materiales que presentan los diversos sistemas educativos, los profesores noveles se enfrentan a problemáticas similares, ya que tienden a insertarse en los espacios laborales de manera muy solitaria y con una elevada carga laboral desde el principio, en un proceso de ensayo – error y de aceptación de la condición profesional (Tardif, 2004; Ingersoll & Strong, 2011; Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019). Cuando esto ocurre, es inevitable que se muestren cifras altísimas de deserción, las que pueden oscilar entre el 25 y el 50% en los primeros cinco años de ejercicio docente (Ávalos, 2014; Crasanova & Ungureanu, 2010; Tardif, 2004; Helms-Lorenz, van de Grift, & Maulana, 2015; Gardinier & Weisling, 2018). Lamentablemente, la soledad sigue siendo la tónica en los procesos de inserción, desconociendo la importancia del contexto y la colaboración durante esta etapa y a lo largo del desarrollo profesional (Long, et. al, 2012).

Lo gravitante del periodo de inserción se relaciona con el hecho que esta etapa no puede entenderse al margen del proceso de aprendizaje de la profesión, ya que independiente de la formación inicial cursada (Ruffinelli, 2014), hay aprendizajes que sólo se adquieren en la práctica, generando gran presión emocional para los principiantes. De hecho, las experiencias adquiridas durante este proceso son tan cruciales que pueden determinar en las creencias y actitudes docentes, incidiendo directamente en la práctica profesional futura, así como en la postura de adaptación, supervivencia o deserción del nuevo docente (Marcelo & Vaillant, 2009; Tardif, M., 2004; Vélaz de Medrano, 2009; Crasanova & Ungureanu, 2010).

De este modo, la construcción de la profesión está en manos del propio docente, lo que implica autonomía y empoderamiento. No obstante, no es plausible pensar que estas condiciones se puedan concebir fuera de la escuela o dentro de ella, pero en aislamiento. No hay que olvidar que la esencia de la construcción profesional es el carácter práctico, reflexivo y colaborativo (Marcelo & Vaillant, 2009).

Entonces, este primer espacio laboral no sólo debiera pensarse como un momento donde el principiante adquiere experiencia, sino como un tramo de su desarrollo profesional que le permite situarse como un “profesional adaptativo”, en aras de la transformación en un verdadero experto. De este modo, el concepto de profesional adaptativo desarrollado por Marcelo y Vaillant (2009) da cuenta de un profesional que muestra una mayor disposición a cambiar y profundizar sus competencias, desde un enfoque reflexivo e innovador, lo que implica aprender a reflexionar sobre la conducta que le permite complejizar sus destrezas y sostener sus acciones sobre estructuras de análisis más profundas.

Si el proceso de inserción no contempla dispositivos que faciliten la evolución de los profesionales en profesionales adaptativos y expertos, es probable que la práctica lleve a la conformación de profesionales rutinarios y con más riesgo de deserción. Entonces, es clara la necesidad de impulsar espacios para el desarrollo profesional desde la inserción laboral guiada de los profesores recién graduados, estableciendo itinerarios o trayectorias de desarrollo docente que promuevan la integración sistemática de saberes, de modo que el

docente vaya, a lo largo de su carrera, profundizando los vínculos entre lo disciplinar, lo pedagógico, lo didáctico, lo práctico y la investigación sobre su práctica (Marcelo y Vaillant, 2009), ya que esto podría contribuir no solo a evitar la deserción de profesores del sistema escolar, en especial de aquellos que son considerados como los mejores profesores (Ávalos, 2014), sino que principalmente permitiría abordar la profesión docente desde la complejidad que implica transitar desde un discurso a una práctica reflexiva (Edelstein, 2011).

Por lo anterior, diversos sistemas educativos han generado políticas de acompañamiento a la inserción, aunque no es posible afirmar que ésta sea una realidad homogénea a nivel global, generándose inclusive importantes diferencias interestatales (European Commission, 2010).

A partir de la discusión ya expuesta, resulta claro que el inicio de la carrera docente, más allá de los lindes de la formación inicial, es un proceso arduo y cubierto de bemoles que tensionan el devenir profesional de los nuevos profesores (Kozikoğlu, 2018). El éxito de los procesos de inserción profesional estará mediado por la capacidad de los sistemas educativos de 1) generar políticas de acompañamiento a sus profesores principiantes, y 2) ofrecer espacios de desarrollo profesional para aquellos profesores experimentados que han manifestado un buen desempeño a lo largo de su carrera, y que pueden fortalecer su estatus profesional a través de su rol como guías en los procesos de acompañamiento. Es decir, implica abordar las dos caras de una misma moneda: el profesor principiante que ingresa al sistema laboral en el marco de un proceso de inducción, y quien acompaña este proceso oficiando como mentor.

2.1.2 Inducción y mentoría como mecanismos para revertir la deserción profesional

El tránsito entre las diferentes fases de la trayectoria profesional docente (formación inicial, inducción, desarrollo continuo) depende en gran medida de la calidad de las experiencias vivenciadas en los espacios formativos y profesionales. Mientras más solitario sean estos

procesos, aumentan las probabilidades de abandono de los profesores del sistema escolar. Por lo tanto, el tenor que adquieran los procesos de inducción es crucial para revertir las altísimas cifras de abandono docente y con ello, la pérdida de capital humano, en especial en aquellos países que presentan escasez de profesores (European Commission, 2010; Ingersoll & Strong, 2011; European Commission, 2015)⁶.

Por ello, desde las décadas de 1980 y 1990, países Europeos, Estados Unidos, Australia, Israel, entre otros, han iniciado diferentes iniciativas para la implementación de sistemas de inducción para sus profesores, los que en algunos casos alcanzan el cariz de nacionales y obligatorios -como es el caso Irlandés- mientras que en otros casos, son recomendaciones que se implementan de maneras muy diferentes según el distrito, o inclusive de manera voluntaria, como es el caso de Noruega (European Commission, 2010).

Además, los sistemas de inducción son muy diferentes en intensidad, duración y certificación entregada, ya que algunos programas se inclinan hacia una inserción limitada, mientras que otros lo hacen por una inducción comprehensiva. En el primer caso, la participación tiende a ser opcional, sin apoyo institucional, con menores tiempos de dedicación, esfuerzos y recursos, centrándose exclusivamente en el profesor principiante. En el segundo caso en cambio, se promueve una visión de carrera docente desde una mirada global, donde participan otros profesionales que también se benefician de la inserción y donde se movilizan variados recursos complementarios (Marcelo, 2011).

⁶ En la literatura no se presenta una definición única para inducción e inserción, por lo que ambos conceptos tienden a usarse como sinónimos (Long, et. al, 2012). Sin embargo, en este estudio si hay una diferencia entre ambos conceptos. Como inserción se entenderá el ingreso del profesorado principiante a un medio laboral posterior al egreso, sin mediar ningún mecanismo de ayuda en este proceso. La inducción en cambio será entendida como un proceso intencionado o planificado de acompañamiento durante el ingreso al medio laboral, siguiendo como referencia la definición elaborada por Wood y Stanulis (2009), los que entienden por inducción de calidad a todo proceso integrado de desarrollo docente y aprendizaje continuo para profesores principiantes a través de un programa organizado que considera la presencia de un mentor educativo que apoya y evalúa de manera formativa.

Por otra parte, respecto al grado de formalidad, se exhiben tres posibilidades: 1) procesos de inducción que constituyen un último escalafón de la formación inicial, donde una vez concluido este proceso reciben la certificación que los avala como profesionales preparados para enseñar; 2) procesos de inducción formales pero no certificados, ya que la evaluación no condiciona que el docente principiante ejerza la profesión; 3) procesos de inducción no formales, que entregan apoyo pero sin considerar certificación ni regulación alguna (European Commission, 2010).

Considerando su diversidad, éstos pueden fortalecer diferentes dimensiones de la actuación docente, enfocándose en la dimensión profesional, referida a la competencia para la enseñanza; la dimensión social, donde el énfasis está situado en que el principiante se inserte en la comunidad escolar, comprendiendo su estructura organizacional; y la dimensión personal, que se refiere a la construcción de la identidad docente considerando visiones, actitudes, emociones y percepciones sobre autoeficacia y autoconcepto (European Commission, 2010). No obstante, a pesar de las diferencias que presentan estos modelos, la figura de un mentor actúa como hilo conductor en la mayoría de los sistemas, o al menos, como un engranaje dentro de una red compuesta por varios apoyos (Long, et. al, 2012). Sin embargo, no en todos los sistemas se considera necesaria la preparación para el óptimo ejercicio de su rol (Ingersoll & Strong, 2011), aun cuando esto emerja como necesidad (Nasim, Majjed, & Murtaza, 2013).

El amplio abanico de posibilidades que ofrecen los sistemas de inducción conduce a la interrogante ¿cuáles son más efectivos? La respuesta a esta pregunta no es ingenua, ya que debiese ser una guía para el desarrollo de la política pública. Entonces, para responder esta interrogante es funcional y necesario considerar aquellos aspectos que la literatura releva como factores de mayor impacto en torno a los procesos de inducción.

En términos generales, los procesos de inducción pueden impactar en tres niveles: 1) retención; 2) fortalecimiento de las competencias profesionales y emocionales; 3) aprendizaje de los estudiantes y fortalecimiento de la competencia docente entre los recién graduados (Kutsyruba, Walker, Al Makhameh, & Stroud, 2018;

Henry, Bastian, & Fortner, 2011; Helms-Lorenz, Slof, & van de Grift, 2012; Glazerman et al., 2010; Ehri & Flugman, 2018)

La inserción solitaria y sobre exigida representa un proceso caótico para el principiante, lleno de tribulaciones y atiborrado de divagaciones que le hacen volver sobre sus propias experiencias de aprendizaje, aun cuando éstas estén en contradicción de lo que la formación inicial procura formar. Por ello, respecto del primer nivel, la evidencia recabada desde la literatura confirma que los programas de inducción contribuyen a la retención y a disminuir el “shock de realidad” (Ingersoll & Strong, 2011) que implica iniciarse en la docencia.

De hecho, un estudio que compara las percepciones sobre el primer año de trabajo y la voluntad de permanecer en la docencia entre profesores principiantes con y sin procesos de inducción, concluye que aquellos que viven estos procesos siempre declaran una mayor voluntad de permanecer en el sistema escolar (Kapadia, Coca, & Easton, 2007), aun cuando la retención se transforma en un constructo difícil de medir, ya que los profesores principiantes pueden ser desertores temporales o pueden cambiarse de trabajo, pero ello no necesariamente implica abandono de la profesión⁷. A pesar de ello, Helms-Lorenz, Van de Grift, y Maulana (2015) concluyen que la tasa de deserción entre los profesores certificados y que desarrollan altas competencias docentes es muy baja (alrededor del 9%, muy por debajo de las tasas cercanas al 50% que se muestran en sistemas que no cuentan con ningún tipo de apoyo posterior al egreso).

No obstante, otro estudio muestra que no es posible determinar la relación causal entre inducción y retención de la fuerza laboral, lo que afirman luego considerar nuevas variables: tiempo de latencia profesional, (desertores temporales mas no definitivos) o deserción de ciertos espacios escolares, pero no de la profesión en sí misma (Glazerman, y otros, 2010).

⁷ Cabe señalar que la retención es difícil de medir cuando el mercado laboral no está regulado por el Estado y, por ende, el profesorado se emplea siguiendo los patrones del mercado. Ese es el caso del sistema educacional chileno.

Sin embargo, la inducción y sus posibles impactos deben ser analizados en más de una dimensión, particularmente, profundizando en las competencias profesionales y emocionales del profesorado.

Un estudio longitudinal y multinivel desarrollado en Holanda (Helms-Lorenz, van de Grift, & Maulana, 2015). Con una muestra de 71 escuelas secundarias y 338 profesores principiantes, considera el desempeño (habilidades docentes) y la percepción respecto del soporte institucional recibido por un grupo experimental de profesores principiantes.

Este estudio compara a un grupo control que sólo recibe algunas ayudas durante el primer año docente (reducción de la carga laboral e inserción a la cultura escolar) con el grupo experimental que recibe apoyo por un periodo de tres años, en un proceso que considera el apoyo de tutores universitarios que ofician como mentores, que realizan las siguientes tareas: acompañamiento en el proceso de planificación, observación de clases y dirección de reuniones de reflexión en las que participan profesores experimentados, principiantes, directivos y encargados de recursos humanos de la escuela

Dentro de los resultados, se enfatiza en que sistemas de inducción no comprehensiva muestran menos efectos positivos, y por el contrario, en aquellos en los que el acompañamiento es de naturaleza comprehensiva, los profesores demuestran el dominio de un mayor número de competencias docentes y mejores prácticas de aula (Ingersoll & Strong, 2011), lo que a su vez contribuye en la retención de estos profesores. Es decir, los profesores desertores demuestran menos habilidades docentes (Helms-Lorenz, et al., 2015).

Por otra parte, se han clasificado los factores intrínsecos y extrínsecos que intervienen tanto en la retención como en el desgaste docente. Específicamente, en los factores extrínsecos de la retención, se destaca la relación con un mentor u otro colega que actúe como soporte, las instancias de retroalimentación positiva y el clima de colaboración en la escuela (Kutsyruba, Walker, Al Makhamreh, & Stroud, 2018). Por lo tanto, se podría aducir que programas de inducción que consideren estas características contribuirían a la retención de profesores principiantes.

En ese mismo sentido, otros reportes provenientes de la literatura dan cuenta de la relación entre inducción y efectividad docente⁸. Henry, Bastian y Fortner (2011) lo hacen a través de la correspondencia entre efectividad y deserción. Dentro de los resultados obtenidos por este estudio se muestra que los profesores principiantes desertan en dos momentos: al término del primer año de docencia o entre el tercer y cuarto año. En ambos casos, la decisión de abandonar el sistema escolar está asociado a efectividad docente, de manera que aquellos que abandonan en el primer año son los menos efectivos y los que se muestran menos preparados para enfrentar la profesión, mientras que los que lo hacen entre el tercer y cuarto año son menos efectivos comparándolos con aquellos que superan el umbral de cinco años de ejercicio. Es decir, en el caso del segundo grupo, la experiencia de aprendizaje profesional se estanca y no logran incidir en los aprendizajes de sus estudiantes de manera más significativa.

De esta forma la capacidad para aprender en el trabajo se muestra como un factor gravitante en el aumento de la efectividad docente, aun cuando ésta no fuera tan alta al principio. En este sentido, los autores destacan la inducción de carácter comprensiva, ya que podría actuar como un factor relevante en la capacidad para aprender en el trabajo, aumentar la efectividad y finalmente permanecer en la labor docente.

Por lo tanto, el problema de la discrepancia de habilidades docentes entre los profesores principiantes y los profesores desertores –con su consecuente impacto en la efectividad- puede disminuir a través de la implementación de programas de inducción (Helms-Lorenz, et al., 2015; Henry, Bastian, & Fortner, 2011). No obstante, éstos no pueden cubrir los vacíos de una formación inicial deficiente. Por lo tanto, mirar exclusivamente la inducción sin revisar con seriedad las políticas de formación inicial docente reviste un riesgo y un mayor peso para las instituciones (preferentemente las escuelas) y los actores (principalmente directivos y profesores experimentados) en los que recae la responsabilidad de la inducción profesional de profesores principiantes.

⁸ En el caso particular de este estudio, la efectividad se mide en relación con los puntajes obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones.

Por otro lado, considerando que en parte la deserción se explica por el estrés laboral y la baja percepción de autoeficacia, cabe preguntarse en qué medida programas de inducción podrían apoyar en estos factores intrínsecos. En este sentido, el estudio de Helms-Lorenz, Slof y van de Grift (2012) indaga sobre la autoeficacia, el estrés y la tensión laboral en un grupo de profesores que reciben inducción posterior al año de ejercicio y otro grupo que deja de recibir esta ayuda luego del término del primer año de ejercicio profesional. En conclusión, se establece que la inducción beneficia los procesos psicológicos, especialmente en relación a la disminución del estrés y al aumento de la percepción de autoeficacia, aun cuando no se presenta una relación positiva entre inducción y disminución de la tensión o sobre carga laboral. No obstante, el grupo que recibe inducción más prolongada muestra mayores tasas de retención. En esta misma línea, Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson (2009) dan cuenta del impacto positivo en las dimensiones emocionales y culturales de su quehacer, ya que les permite adentrarse en la cultura de la institución donde se están insertando, facilitando así el conocimiento del contexto.

En otro nivel, los programas de inducción podrían tener efectos positivos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el estudio realizado por Glazerman, et al. (2010) muestra que todo el apoyo adicional que reciben los profesores en inducción, podría tener efectos positivos en los resultados de aprendizaje obtenidos por sus estudiantes. Este estudio muestra que procesos de inducción que se extienden por dos años comienzan a presentar resultados, siendo el tercer año en el que el impacto en el aprendizaje es visible y significativo. Esto podría dar ciertas luces respecto de lo que tardan los procesos de madurez profesional por los que atraviesan los profesores principiantes.

Por lo tanto, se presenta como una constante la necesidad de pensar, diseñar e implementar programas de inducción que involucren apoyos variados y que consideren otros ámbitos, como la vida del principiante y su desarrollo al interior de una comunidad y un colectivo profesional (Long, et al., 2012). En esto, resulta decisiva la presencia de un mentor de la misma disciplina que potencia el trabajo colaborativo con el principiante y el acompañamiento directo en aula, favoreciendo procesos de retroalimentación efectiva e *in situ* de la práctica docente.

A su vez, en el caso de aquellos procesos de inducción que no consideran la preparación del mentor caen en una contradicción, ya que la falta de preparación especializada para el rol inhibe las posibilidades de un acompañamiento idóneo y focalizado para el docente principiante. No obstante, también se advierte que los efectos de estos procesos de inducción basados en mentoría no se logran por el exclusivo hecho de contar con mentores. Éstos deben ser formados para adquirir las herramientas que les permitirán guiar de manera exitosa las experiencias de inducción (Strong, Fletcher, & Villar, 2005) y favorecer relaciones de confianza y colaboración donde la relación mentor – mentorizado se base en la afinidad e incluso en la posibilidad de elegirse (Long, et al., 2012; Ragins & Cotton, 1999).

Es más, las conclusiones a las que se ha llegado señalan que los programas de inducción debiesen estar focalizados en la selección y preparación de los mentores para que éstos puedan actuar de manera efectiva considerando que los contextos socioculturales donde interviene son cambiantes, diversos y complejos (Ingersoll & Strong, 2011), demostrando capacidad para entender los dilemas que presenta el principiante frente a la enseñanza (Towers, 2012).

En atención a este contexto, cuando los sistemas de inducción consideran otros actores que potencian la figura del mentor, especialmente a través de culturas escolares colaborativas (Kutsyruba, et al., 2018), generan un proceso de aprendizaje interconectado que fortalece el actuar docente clarificando que la inducción es una responsabilidad que supera al mentor y al mentorizado. Por ejemplo, considerando el caso irlandés, donde la inducción es obligatoria y regulada por el Estado, los mentores constituyen redes que les permite la interacción con otros y con expertos educacionales, de manera tal que el sistema les brinda una red permanente de apoyo para el ejercicio de la labor en la que descansa una proporción considerable del sistema de inducción nacional (European Commission, 2010).

Considerando los argumentos esgrimidos anteriormente, resulta evidente que la mejora de los procesos de inserción laboral beneficia directamente a quienes comienzan la carrera profesional docente, ya que facilitan el tránsito desde ser estudiante de pedagogía a ser un profesor, absolutamente responsable de los procesos de aprendizaje de

los estudiantes a su cargo, con toda la complejidad que eso reviste. (Ingersoll & Strong, 2011; Inostroza, 2010; Marcelo & Vaillant, 2001; Marcelo, 2011).

2.1.3 La mentoría desde la vereda de la experiencia: beneficios para quienes offician como mentores

En el caso de los mentores, officiar como tales reporta beneficios a nivel personal y profesional, ya que si bien la relación de mentoría se origina en las necesidades del mentorizado, de todas maneras, impacta en el desarrollo profesional de profesores con experiencia (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). Las labores de acompañamiento y formación de otros profesionales resultan en una actividad “regenerativa” para los mismos experimentados (Margolis, 2008). ¿De qué modo puede aportar a un profesor experimentado el vínculo con un profesor principiante, que inicia su trayectoria profesional cargado de tensiones, dudas y dilemas?

Para responder esta pregunta, resulta interesante el ejercicio de evocar lo que se está entendiendo por mentoría. Anteriormente se definió mentoría como un soporte que facilita y sustenta la inducción en la cultura de la profesión. Al precisar esta definición, emerge la concepción que la inducción implica acompañamiento –para aprender a enseñar- en contextos reales, superando en complejidad a lo que los estudiantes de pedagogía se enfrentan cuando atraviesan por experiencias de prácticas o de aprendizaje situado.

Ahora bien, si formarse en la enseñanza requiere de una praxis reflexiva, como condición *sine qua non* (Edelstein, 2011), los mentores requieren de una práctica reflexiva en el ejercicio de este nuevo rol, ya que ésta supone una relación dialógica que sitúa a la reflexión en el centro del debate y la interacción con el mentorizado (Perrenoud, 2004; Schön, 1992; Kupila, Ukkonen-Mikkola, & Rantala, 2017). Por lo tanto, transitar de profesor a mentor implica profundizar esta práctica reflexiva en el quehacer profesional, generando un espacio efectivo que permite a este profesor experimentado “pensar” sobre lo que ha ido adquiriendo y aprendiendo durante los años de ejercicio (Simpson, Hastings, & Hill, 2007).

Además, si el modelo de mentoría considera una formación específica -orientada en torno a temas pedagógicos, de educación o docencia- ésta redundará en un beneficio para el mentor, ya que estos espacios formativos contribuirán a la profundización de la actitud reflexiva, específicamente si promueven el aprender con y desde el profesorado principiante (Long, et. al 2012). Esto resulta en una alternativa a la formación continua, ya que, al parecer, los profesores no encuentran en los cursos de capacitación tradicionales reales propuestas que satisfagan sus necesidades formativas (Terigi, 2012).

Es una interrogante compleja pensar con qué medios concretos se cuenta para generar instancias de perfeccionamiento que no constituyan solo sobre carga laboral para los profesores experimentados, sino que representen reales instancias de transformación y validación de saberes socialmente reconocidos (Gagliano & Puigross, 2004). Desde esta perspectiva, la formación para la mentoría, y el consecuente ejercicio del rol, podría resultar en una alternativa de fortalecimiento profesional que supere la capacitación como un fin en sí mismo –lo que en la práctica produce magros resultados- mostrando una posibilidad que, de paso a un nuevo saber o una nueva actuación que represente un desafío profesional, donde el docente experimentado transite hacia nuevos códigos y nuevos lenguajes profesionales (Araya, 2008; Orland-Barak, 2006).

Esta potencialidad formativa se enfatiza cuando la formación para la mentoría ocurre con apoyo de la Universidad y de sus académicos, de manera tal que los profesores experimentados sienten que el grupo de académicos que los forma los valida como expertos que pueden guiar el desarrollo profesional de otros. Por lo tanto, la mentoría que se acompaña de procesos formativos específicos contribuye a la consolidación de una identidad profesional que se extiende hacia el desarrollo profesional de otros profesionales (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

No obstante, más allá de la nueva identidad profesional y de las percepciones de autoeficacia, el mayor beneficio se relaciona con el cambio de prácticas del mentor en contextos donde la mentoría brinda posibilidades reales para generar espacios de reflexión en y sobre la práctica, operando como una capacitación en nivel terciario (Simpson,

et. al, 2007). Esto enfatiza la necesidad de generar programas de formación idóneos que contemplen una mirada reflexiva y holística del proceso de aprendizaje. De este modo se comienza a tejer la triada inducción, mentoría y formación para la mentoría, de manera que ésta no sólo sea significativa para el principiante, sino que también sea una perspectiva de desarrollo para los docentes que llevan tiempo en aula.

Lo anterior podría contribuir a contrarrestar la tendencia general hacia la evolución piramidal en el desarrollo profesional de los profesores, y que ocurre principalmente fuera del aula. Ante esto, no extraña que los mejores estudiantes de pedagogía, una vez graduados, sean los primeros en abandonar el aula como espacio de ejercicio profesional (Ávalos, 2014; Ríos & Valenzuela, 2013, Bacharach, et al., 1997). Por lo tanto, la triada inducción, mentoría y formación para la mentoría se presenta como un camino plausible para el desarrollo profesional de los profesores experimentados al interior de los espacios escolares, introduciendo una nueva forma de pensar la globalidad del proceso formativo docente.

Re-pensar la formación docente necesariamente implica el volver a tensionar el rol político del profesorado, entendiendo que el aseguramiento de la existencia de nuevos espacios para la reflexión en y sobre la práctica obliga a mirar el sentido del ser docente más allá de los espacios personales, visualizando el rol del profesorado como agente de cambio y de problematización de la realidad social (Edelstein, 2011; Freire, 1970; Davini, 2015; Pardo, 2013). Por ende, este re-pensar el rol docente impacta los espacios educativos, particularmente cuando prima un contexto de desigualdad social y de una profesionalidad docente de muy bajo status (Bellei & Valenzuela, 2010).

Por otra parte, como contra cara de una misma moneda, un principal efecto negativo se relaciona con la poca preparación para el ejercicio del rol de mentor, de forma que el desconocimiento sobre cómo se ejerce el rol y lo que este implica redundan en el establecimiento de relaciones entre los componentes de la dualidad mentor-mentorizado carentes de riqueza que llevan a la reproducción de las prácticas tradicionales (Simpson, 2007). La formación de los mentores resulta ser una urgencia, si se aplican políticas de inducción para docentes principiantes, y el principal medio para reducir la brecha de

competencias que presentan los profesores experimentados que podrían officiar como mentores (Gardinier & Weisling, 2018).

2.1.4 La formación continua

A partir de la lectura de las páginas precedentes, ya se ha asentado la necesidad de formar mentores para el desarrollo óptimo de procesos de inducción profesional. Esta formación es parte de la formación continua del profesorado.

La educación continua, como todo proceso formativo, se puede organizar en torno a modelos, los que se diferencian al tenor de sus propósitos, visiones sobre el profesor en formación, grado de autonomía profesional que confieren, propósitos, actores involucrados, entre otros criterios.

Kennedy (2005) propone una estructura de análisis de la educación continua para el profesorado, articulado en torno a nueve modelos organizados en tres grupos⁹:

1) Modelos que favorecen la transmisión del conocimiento, otorgando menor grado de autonomía profesional a los profesores que participan de estas instancias formativas. Ejemplo de ello son:

- *Training Model*: Cursos orientados a la entrega de habilidades o herramientas específicas desarrollados de manera independiente del contexto escolar. Normalmente estos cursos son funcionales a los grupos de interés que deciden sobre la formación que los profesores requieren.
- *Award-learning Model*: Cursos orientados a que los profesores logren ciertos estándares desde una perspectiva de aseguramiento de la calidad. Normalmente son impartidos por las universidades. Son de carácter eminentemente instrumental.
- *Deficit Model*: Cursos que se orientan hacia las falencias que los profesores presentan, bajo la premisa del aumento de la eficacia, eficiencia y la rendición de cuentas. Este déficit es visto como

⁹ Se mantiene la denominación en su idioma original.

un problema de índole personal, ya que no repara en las falencias colectivas o en las que responden a situaciones de carácter estructural.

- *Cascade Model*: Cursos o instancias formativas de carácter individual que pretenden que los conocimientos adquiridos por quienes participan en ellos se diseminen por los contextos escolares, entendiendo que esta trasmisión es neutra y no se tensiona a partir de las creencias y valores de los profesores en ejercicio.
- *Standars-based Model*: Este modelo se orienta desde una percepción científicista que promueve la creación de un sistema de enseñanza, profesorado y educación continua estandarizado, capaz de responder de manera unificada y eficiente a los desafíos educativos. Este tipo de programas se focaliza en el rendimiento individual y en la competencia por los resultados, en coherencia con el desarrollo de la economía global.

2) Modelos orientados a la transformación de la práctica que fomentan el cambio educativo. Por ello, se centran en los procesos de análisis e investigación de la práctica de manera colectiva en el espacio laboral real donde se sitúan los profesores, fomentando la constitución de comunidad educativa. Ejemplo de ello son:

- *Action research Model*: modelo basado en los principios de la investigación acción, es decir, el estudio de una situación que envuelve a los participantes que la vivencian de manera directa como investigadores. Se desarrolla completamente en y sobre la práctica, fomentando la autonomía profesional y la colaboración, ya que es la misma comunidad profesional la que observa y problematiza su contexto, para luego investigarlo, plantear soluciones y con ello transformar la realidad.
- *Transformative Model*: este modelo adquiere formas muy similares al modelo anterior, pero difiere en sus alcances, ya que, si bien supone la transformación de la práctica, se orienta hacia un cambio educativo en una mayor complejidad y profundidad, interpelando la agenda pública e involucrando a un mayor número de actores.

Estos modelos tensionan el rol tradicional de la universidad, la que abandona el lugar de que ocupaba como único agente investigador o productor de conocimientos. Además, se promueve la democratización del conocimiento (en acceso y producción) y la autonomía profesional para la transformación de la práctica.

3) Modelos de transición. Estos modelos ocupan un lugar intermedio entre los denominados anteriormente, ya que si bien la transmisión de conocimiento tiene cabida (como ocurre en los programas del grupo 1), reconocen el valor de la autonomía profesional de quienes se forman (como ocurre en los programas del grupo 2). Ejemplo de estos modelos son:

- *Coaching / Mentoring Model*: Este modelo está centrado en los procesos de apoyo a la inducción e iniciación del profesorado, por lo tanto, se refiere a la formación continua de un grupo específico, a saber, los profesores noveles. Su característica primordial es la relación “uno a uno” que establece en un contexto de apoyo mutuo, construyendo una relación de confianza y confidencialidad. Esta condición lo aleja de los modelos orientados a la rendición de cuentas. Sin embargo, el vínculo entre profesores que promueve este modelo favorece la transmisión de una visión particular de la educación y el ejercicio profesional, prevaleciendo y legitimando la visión del profesor experimentado.
- *Community of Practice Model*: éste se centra en un proceso de colaboración y soporte mutuo entre los profesores que conforman una comunidad. Por ello, a diferencia del modelo anterior, involucra a más de dos actores que interactúan a partir del diálogo compartido con el fin de entender y conjugar sus prácticas.

La tesis de Wenger (1998 en Kennedy, 2005) es que este proceso formativo ocurre en la interacción natural de una comunidad de profesores y no en espacios diseñados y planificados para dicho fin. Por lo tanto, la dinámica de la comunidad permite la conjugación de saberes de cada participante, sin que exista primacía de un saber o actor que cumpla el rol de “enseñante”, aunque la interacción natural promueve

que algunos miembros adquieran roles de mayor actividad en contraste con otros que se posicionan en un rol más pasivo.

En síntesis, es posible ordenar los modelos formativos en contextos de educación continua del profesorado según su vinculación directa o indirecta con el contexto laboral donde se sitúan los profesores, o según promuevan: la rendición de cuentas o la autonomía profesional; el desarrollo individual o de una comunidad a partir de la colaboración; la transmisión de conocimientos o la reflexión e investigación sobre la práctica.

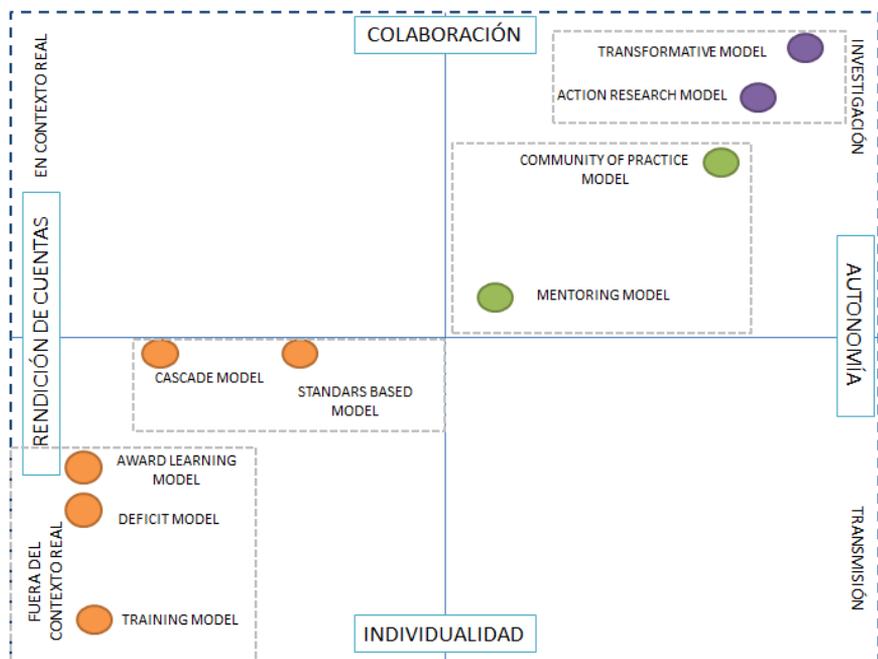


Fig. 3. Síntesis de la distribución de modelos formativos. Fuente: Elaboración propia a partir de Kennedy, 2005

2.1.4.1 Formación para la mentoría

De la mano de los sistemas de inducción laboral para docentes principiantes, desde la década de 1980 a nivel internacional, el tema de la mentoría ha emergido como un pilar fundamental, ya que ésta se ha entendido como un soporte que facilita la inducción en la cultura de la profesión, sustentando así en gran medida los engranajes de inducción que se han desarrollado independiente de las formas y tonalidades que

la mentoría y el mentor como figura han adquirido en los diversos sistemas educativos (Ragins & Cotton, 1999).

De manera precisa, anteriormente se hizo referencia al rol preponderante del mentor en los procesos de inducción laboral para los profesores principiantes. Sin embargo, si bien la mentoría —como institución facilitadora para la inserción laboral— es relevante y prioritaria, no resuelve en sí misma todos los problemas asociados a la inserción ni puede responder como un absoluto frente a las tensiones provenientes de la difícil vida en las aulas para los profesores principiantes.

Aun cuando se registra evidencia sobre procesos de mentoría informal exitosos —los que pueden llegar a ser más beneficiosos porque se basan en una relación espontánea entre mentor y mentorizado (Ragins & Cotton, 1999)—, la preparación para encabezar procesos de mentoría es vital (Kupila, Ukkonen-Mikkola, & Rantala, 2017; European Commission, 2010), ya que la ausencia de formación incluso podría resultar contraproducente en la medida que los experimentados podrían acompañar solo desde sus experiencias personales, sin generar reales procesos de formación y reflexión profesional (Gardinier & Weisling, 2018).

De este modo, la mentoría reviste un camino de formación continua para profesorado experimentado. Transformarse en mentor implica re-aprender nuevos códigos, que se traducen en competencias diferentes a las que requiere un buen docente en su ejercicio en aula, asemejándose incluso al aprendizaje de una segunda lengua (Araya, 2008; Orland-Barak, 2006). Constituye un proceso de reconfiguración de la identidad profesional, que abarca un complejo proceso de negociación y reconfiguración de los significados de la acción docente en un determinado contexto social (Kupila, Ukkonen-Mikkola, & Rantala, 2017; Gardinier & Weisling, 2018). Por lo mismo, los programas de formación de mentores están en directa relación con el tipo de mentoría que se pretende implementar. Por ejemplo, para mentorías de carácter instrumental es funcional el desarrollo de cursos breves que entreguen herramientas concretas y muy técnicas para enfrentar las múltiples tareas esperadas para un mentor.

Por otra parte, para mentorías con orientación hacia el desarrollo, los programas formativos se focalizan en el ejercicio dialéctico y constructivista, propugnando la conformación y madurez de la identidad del mentor como una identidad profesional emergente, consciente de los obstáculos que supone este rol y de las habilidades requeridas para sortearlos con éxito (Orland-Barak, 2006). Para ello, integran prácticas profesionales y académicas, promoviendo una “recapitación” del mentor donde éstos adquieren una segunda lengua (Orland-Barak, 2006). Este nuevo lenguaje permite establecer relaciones interpersonales recíprocas, facilita la negociación para la actuación en contextos reales, potencia la reflexión efectiva y evita la reproducción de modelos escolares tradicionales mas no efectivos (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Ambrosetti, 2014).

Es decir, se trata de una formación orientada al crecimiento profesional de los principiantes a partir de un sólido proceso de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje (Ehri & Flugman, 2018), lo que va mucho más allá del apoyo emocional y de la gestión del aula (Gardinier & Weisling, 2018)

A raíz de lo anterior, es posible distinguir ámbitos formativos imprescindibles que debieran estar presentes en los procesos de formación para la mentoría.

Un primer ámbito se refiere a examinar las semejanzas y diferencias entre las funciones de mentoría respecto de las docentes, entendiendo que la primera exige la construcción de una nueva identidad profesional, es decir, una formación explícita sobre esta *segunda lengua* (Orland-Barak, 2006). Esto implica comprender lineamientos teóricos sobre los procesos de mentorización, explicando los fundamentos de su actuar en este nuevo rol profesional (Sánchez, Chiva, & Perales, 2015).

Un segundo ámbito considera profundizar la mirada holística del proceso educativo, el ejercicio de la reflexión y la confrontación de sus creencias, a partir de la resolución colaborativa de problemas que emergen de la práctica. Cabe señalar que “las posibilidades de mejorar la enseñanza y el aprendizaje se incrementan cuando los profesores llegan a cuestionar de forma colectiva rutinas de enseñanza que demuestran no ser eficaces, examinan nuevas concepciones de la

enseñanza y el aprendizaje, encuentran formas de responder a las diferencias y los conflictos, y se implican activamente en su desarrollo profesional” (Marcelo y Vaillant, 2009, 114).

Marcelo y Vaillant (2009) indican que los programas de formación de mentores debiesen estar focalizados en aquellos tópicos generativos del currículum y en la forma como éstos se aprenden, desde un enfoque pedagógico y didáctico del quehacer docente (Ehri & Flugman, 2018), de manera que los mentores dispongan de herramientas para retroalimentar no solo desde su experiencia, sino que a partir de juicios técnicos sólidos, profundos y específicos (Stiggins & Duke, 1997) e inclusive desarrollar capacidad de autoevaluación en el mentorizado (Barber, 1997). Esto implica una doble dimensión: adquirir herramientas de retroalimentación efectiva y desarrollar habilidades metacognitivas que le permitan interpelar aquellas prácticas de retroalimentación. Por ende, formación y mentoría resultarían ser procesos paralelos, complementarios y simultáneos (Sánchez, et al., 2015).

Como un tercer ámbito, la formación de mentores debiese considerar estrategias para la elaboración de planes de trabajo adecuados y pertinentes en función de las necesidades y exigencias o particularidades del contexto donde se sitúa el mentorizado (Vélaz de Medrano, 2009; Orland-Barak, 2006). Es decir, se trata de fomentar espacios de desarrollo profesional que promuevan en el profesorado experimentado la construcción de una nueva identidad a partir de la reflexión, la generación de nuevas perspectivas sobre los problemas sobre la enseñanza que con frecuencia se presentan en el quehacer docente, y el análisis desde el conocimiento pedagógico y didáctico. El fin último de esto es que el profesorado supere el estadio inicial de desarrollo profesional, transformándose en docentes adaptativos e innovadores (Bacharach, Conely, & Shedo, 1997; Duke & Stiggins, 1997; Marcelo & Vaillant, 2009).

Sin embargo, para que la mentoría redunde en procesos efectivos de aprendizaje para el mentor, es condición la existencia de un clima de confianza mentor – mentorizado, colaboración organizacional y confianza hacia mentor durante el ejercicio de su rol (Long, y otros, 2012; Bear, 2018). Esto sin duda promovería la *estabilización* y

consolidación del profesorado experimentado, condición que no se genera solo por los años de experiencia, sino que se logra en función de ciertos acontecimientos que marcan la trayectoria profesional (Tardif, M., 2004). La formación para la mentoría podría ser uno de ellos.

Sin lugar a duda, la efectividad en la implementación de la mentoría en la inducción de los profesores principiantes estará mediada por los saberes y habilidades que los mentores sean capaces de poner en juego, integrar y reconfigurar en los momentos más oportunos y en condición de los incidentes críticos que se suscitan.

Para algunos autores, esta formación se constituye desde la colaboración entre las universidades o instituciones formadoras de profesores y los centros escolares (Vélaz de Medrano, 2009), pero con la condición que la universidad ejerza un rol relevante, ya que persiste entre los directivos de las escuelas y entre los mismos profesores principiantes, ciertos niveles de desconfianza en relación a las posibilidades reales de los centros escolares de levantar sus propios procesos de formación de mentores (Crasanova y Ungureanu, 2010).

En este plano, cabe indicar que la mentoría vista como un espacio de desarrollo profesional para el experimentado, se transforma en una institución bajo el paradigma de formación a lo largo de la vida. Éste reconoce que la educación continua es un derecho de las sociedades, y a su vez es un requisito indispensable para el desarrollo de éstas, ya que, considerando los vaivenes del mundo contemporáneo, es vital que las personas adapten sus competencias para enfrentar nuevos desafíos (UNESCO, 2012). Sin dudas, al observar las tensiones de la educación hoy, la mentoría actuaría como un espacio idóneo para que los profesores experimentados adapten sus saberes a un nuevo desafío.

Las competencias requieren ser formadas y tensionadas permanentemente (Cano, 2007) y como todo proceso formativo, requieren de un currículo que promuevan su desarrollo y reconstrucción. Sin embargo esta enseñanza demanda de una integración consciente, programada, continua y evaluable, considerando que aprender se facilita sí: existe claridad metodológica, se buscan conexiones entre los aprendizajes, se piensa a través de preguntas, se identifican las ideas científicas que inspiran (Sanz de Acedo, 2010) y se gestan espacios para la praxis que permite el ejercicio de las competencias en formación

(Perrenoud, 2004). Sin duda, la formación de mentores involucra un proceso formativo, el que es parte del desarrollo profesional continuo del profesorado. En este contexto, han surgido diferentes propuestas y modelos de formación para la mentoría.

2.1.4.2 Experiencias de formación de mentores

La literatura desarrollada en las últimas décadas ofrece antecedentes sobre diversos modelos y experiencias de formación de mentores implementadas en distintos sistemas educativos. Al igual que en los modelos de formación continua, es posible jerarquizar estos modelos en función del grado de autonomía que otorgan a quien se forma, la vinculación directa o no con el ejercicio de la mentoría y los fines que se le asocian a este rol. Sin embargo, a pesar de los matices que se observan, en términos generales los modelos implementados en diversas partes del orbe tienden a presentar cierto grado de consenso sobre la pertinencia de establecer relaciones dialógicas (entre mentor y mentorizado) que promuevan la reflexión permanente sobre la propia práctica y el ejercicio profesional. Ejemplo de ello son los modelos implementados en Australia, Reino Unido, Noruega, Nueva Zelanda e Israel.

En Australia se implementó con profesionales que ya ejercían el rol de mentor, un programa formativo a partir del desarrollo de módulos donde se abordaba la naturaleza de la mentoría desde sus roles y perspectivas. Basado en una metodología que consideraba conversaciones y reflexiones sobre la práctica, los resultados de esta propuesta concluyeron que ésta requiere de una mirada holística y comprensión global de los procesos educativos, obligando a una formación que abordara aspectos de carácter más sistémico, por sobre la adquisición de habilidades de carácter instrumental. Entonces, la formación en mentoría es de carácter profesionalizante para el mentor, ya que le permite comprender la complejidad del rol que ejerce, sin reducirlo a prácticas exclusivamente instrumentales. A su vez, para alcanzar el nivel reflexivo que esto requiere, la formación opera en simultaneidad a la misma práctica (Ambrosetti, 2014).

El Modelo de Mentoría Dialógica (READ, por sus siglas en inglés¹⁰), desarrollado en Reino Unido constituye otro ejemplo de modelo formativo anclado en la relación dialógica, tal como su nombre lo indica. Surge como una propuesta centrada en el desarrollo de un diálogo reflexivo en torno a temas emergentes como *identidad, temor al juicio y respeto*, a través de la escritura en un diario. Así, en cada una de las entradas de este diario, mentor y mentorizado relatan sus experiencias, expectativas, temores y creencias desde un punto de vista muy personal, pero nutriendo esa mirada a partir de la incorporación de elementos teóricos coadyuvantes en el entendimiento o teorización sobre sus propias experiencias. Todo esto, en un clima de confianza y apretura emocional, resguardado por el mentor (Nahmad-Williams & Taylor, 2015). En este caso, la formación del mentor ocurre en simultaneidad con la práctica de este rol.

En este caso, el mentor no sólo es un profesional con experiencia y capacitado para desempeñar este rol, sino que también es un profesional híbrido, que comienza un nuevo proceso de construcción de identidad en la medida que incursiona en la mentoría como actividad profesional (Orland-Barak, 2006; 2010). De esta forma, el modelo READ corresponde a una praxis de mentoría y a un ejercicio formativo en sí mismo, entendiendo que ambas actividades actúan de manera simultánea.

En esta línea, destaca el modelo desarrollado en Noruega en el año 2010 (inicio del curso 2010/2011). En este caso el Estado conformó una escuela con el fin de facilitar el desarrollo profesional de los mentores, dotándolos de herramientas prácticas específicas que les permitan actuar de manera atingente a las situaciones específicas (Ulvik & Sunde, 2013).

Al igual que en el modelo anterior, éste se caracteriza por el estudio que realiza el mentor sobre su propia práctica, desde una perspectiva dialógica en simultaneidad al ejercicio de la mentoría. Su metodología consiste en el desarrollo de ocho sesiones de trabajo intensivo (8 horas de duración), de carácter presencial. En cada una de estas sesiones se realizan las siguientes actividades: 1) Lecturas previas

¹⁰ Relational-Ethical-Affective-Dialogic Mentoring Model.

a la sesión presencial y elaboración de ensayos en los que discuten sus prácticas como mentores. Estos ensayos se archivan en el portafolio, que a su vez se utiliza como instrumento de evaluación del programa; 2) Organización en grupos estables de trabajo a lo largo de toda la formación. Estos grupos realizan actividades de aprendizaje activo en cada una de las sesiones presenciales, donde predomina la estrategia de juego de roles¹¹, de forma tal que los participantes representan a mentores, mentorizados u observadores “neutros”.

A partir de la implementación de este programa, la Universidad de Noruega realizó un estudio orientado a explorar su impacto en la conformación de competencias para la mentoría. La metodología utilizada consideró la aplicación de un cuestionario inicial (motivacional y de expectativas) y un cuestionario final (valoración de experiencias del curso), junto con la realización de dos grupos focales donde participaron los mentores que concluyeron el proceso formativo y asistieron a la última sesión.

A modo de conclusión, las autoras del estudio concluyen que efectivamente, la mentoría podría transitar a transformarse en una profesión al interior de la profesión docente, pero para ello requiere definir sus códigos y valores, e incrementar los espacios para la certificación del dominio de las competencias requeridas para el ejercicio de esta nueva profesión (Ulvik & Sunde, 2013).

Otra experiencia interesante es la descrita por Langdon (2017) y desarrollada en Nueva Zelanda. La principal particularidad de esta experiencia es que combina el ejercicio de la mentoría con la investigación de ésta. Para ello, la experiencia se circunscribe dentro de un enfoque donde la mentoría y la formación para el ejercicio del rol es un proceso único, simbiótico y multidireccional, en estrecha relación con el contexto (Langdon, 2017).

¹¹ El juego de rol es una metodología utilizada tanto con niños como con adultos que se caracteriza por propiciar el aprendizaje a través de la experiencia activa, a través del desempeño de un papel o rol determinado en contextos de simulación de la realidad. Esto favorece no sólo el aprendizaje de contenidos conceptuales propios de un campo de estudio, sino que también el aprendizaje de habilidades interpersonales y el desarrollo de competencias (Ruíz & Olmedo, 2011).

A raíz de lo anterior, el desarrollo de esta experiencia se da en torno a tres componentes que se iteran: evaluación del aprendizaje; identificación de las necesidades como aprendices y análisis del contexto como factor fundamental de incidencia del aprendizaje.

Específicamente, la experiencia consiste en que los mentores, por un lapso de dos años, graban las sesiones que sostienen con sus mentorizados. Este material se transforma en insumo para el análisis de las prácticas con otros mentores en formación, donde a través de la discusión se teoriza a partir de la propia experiencia y las prácticas observadas. Por lo tanto, la mentoría es una praxis y un espacio formativo.

Lo descrito requiere de capacidad metacognitiva y autorregulación para aprender, ya que todas las teorías sobre la mentoría son examinadas a la luz de la evidencia, la colaboración y la deconstrucción continua de las prácticas, siendo de vital relevancia los factores sociales y de contexto para el desarrollo integral del mentor como experto. (Langdon, 2017; Long, et al., 2012).

Como quinto ejemplo, se sitúa el modelo israelí. Éste goza de mayor desarrollo a nivel internacional, no sólo por los niveles de implementación alcanzados, sino por el avance teórico y de investigación que se ha producido en torno a él. En éste prima una perspectiva constructivista, dialógica y de claro énfasis sociocultural, entendiendo que la influencia educativa que ejercen un par o un grupo (en este caso de facilitadores y mentores) contribuye a la confrontación de creencias y a la construcción de significados compartidos.

El foco del modelo impulsado por Lily Orland (2010) está centrado en la práctica como eje para el aprendizaje de profesionales experimentados. Por ello, más que pensar en un currículum que permita el desarrollo de una batería de habilidades, lo que promueve es el desarrollo de competencias para la toma de decisiones sobre qué hacer frente a escenarios complejos.

Con esta premisa como base, la autora define un modelo de formación de mentores con enfoque reflexivo y colaborativo, cuya formación se centra en el diálogo para la reflexión y la colaboración, considerando el aprendizaje en la práctica y la co-construcción de

significados a partir de la experiencia¹². Así, la dualidad teoría-práctica evolucionan a una dialéctica de la práctica (Edelstein, 2011), donde se suceden situaciones emergentes que se evalúan y replantean constantemente con el fin de contrastar la teoría, las creencias y las situaciones de aula. De este modo, el foco del análisis lo constituye la praxis con el fin de la transformación social (Freire, 1970).

Este ejercicio dialéctico no sólo interpela al mentorizado, sino que también es propio en la formación del mentor, en el ejercicio de una mentoría intertextual, donde el discurso del mentor está en constante transformación producto de la interacción social y profesional que se da en los contextos de mentoría (Orland-Barak, 2010). Precisamente, es esa intertextualidad la que supone del mentor competencias que se despliegan en contextos cambiantes y dificultosos, el “aquí y ahora”, lo que implica la relevancia del contexto y de las relaciones que se gestan desde la particularidad de los espacios. Para Orland-Barak estas competencias responden a tres dominios de la práctica, que se suceden en la acción de mentoría y se trabajan en los procesos de formación de mentores: Apreciación, Participación e Improvisación.

La apreciación se refiere al diálogo que genera el mentor con su propia práctica, para construir un entendimiento sobre el contexto, haciéndose consciente tanto de sus juicios sobre la docencia como del contexto de aprendizaje, y explicitando las diferencias o controversias que se suscitan al alero de la dupla mentor - mentorizado. Por lo tanto, este dominio requiere de capacidad para la evaluación de la práctica pedagógica de manera empática, identificando emociones, experiencias

¹² Lily Orland (2010) considera que en la formación de mentores se puede optar por otros modelos formativos, que presentan una perspectiva diferente respecto del valor de la práctica y el rol del mentor. Estos modelos son:

A) Modelo con enfoque instruccional: En esta perspectiva cobra relevancia que el mentor desarrolle habilidades para que el mentorizado aplique la teoría e implemente actividades para el logro de los objetivos definidos. Es un enfoque que se orienta hacia la tarea y el mentor es la figura de autoridad que conduce procesos más estandarizados.

B) Modelo con enfoque hacia el crecimiento personal: En esta perspectiva predomina una mirada filosófica donde el mentor es un guía que ayuda al mentorizado a comprender la experiencia y el rol de ser educador.

y motivaciones desde un plano intersubjetivo que le permita aproximarse a los campos psicológicos del mentorizado.

La participación, en cambio, se refiere a una disposición que propicia el diálogo en diferentes contextos, creando una interdiscursividad que permite la reconstrucción discursiva a partir del diálogo franco que se establece con el mentorizado. Esto implica que el mentor asume diversos roles de soporte en múltiples contextos culturales y emocionales, desde un posicionamiento mediador que posibilita la comprensión del contexto.

Finalmente, la improvisación se relaciona con la capacidad del mentor para explotar al máximo el potencial del mentorizado, actuando sobre sus zonas de desarrollo próximo y demostrando la habilidad de la intuición, independiente del contexto donde se sitúe. Esto implica generar conexiones entre teoría y práctica en la acción, posibilitando el reconocimiento de situaciones controversiales in situ, para así, mitigar el conflicto.

A partir de los antecedentes presentados, no es de sorprender que el modelo de formación analizado y presentado por Orland-Barak alcance el nivel de un postgrado. Efectivamente constituye una maestría, que se extiende por un periodo de dos años, en los que se articula trabajo presencial y autónomo, donde confluyen tres tipos de aprendizaje: 1) Aprendizaje teórico, donde se potencia el análisis y la reflexión desde marcos conceptuales establecidos que permiten comprender el ejercicio de la mentoría; 2) Aprendizaje práctico, basado en el análisis de la práctica, donde los participantes analizan su propio ejercicio como mentores desde una perspectiva reflexiva; 3) Aprendizaje académico como línea formativa, enfocado en el acceso a publicaciones e investigaciones recientes relativas a la mentoría.

En coherencia con la perspectiva teórica desde donde emerge el modelo desarrollado en Israel, todas estas instancias se suceden en una lógica de pares o grupos de discusión, donde un facilitador o mentor de mentores actúa como un sujeto potenciador de la reflexión que permanentemente tensiona a los participantes, develando creencias y perspectivas sobre la enseñanza y la mentoría.

Tabla 3

Modelos de Formación de mentores. Síntesis

MODELO FORMATIVO	PERSPECTIVA/ ENFOQUE FORMATIVO	TIPO DE MENTORÍA	MOMENTO DE LA FORMACIÓN	TIEMPO REQUERIDO PARA LA FORMACIÓN	METODOLOGÍA	ACTORES INVOLUCRADOS
Australia (Ambrosetti, 2014)		Comprehensiva	Simultánea a la acción de mentoría			
Reino Unido (Nahmad-Williams & Taylor, 2015)	Formación dialógica y reflexiva	Comprehensiva	Simultánea a la acción de mentoría.	-----	Elaboración de diarios para la reflexión sobre la práctica en torno a ejes temáticos de análisis.	Mentor y mentorizado.
Noruega (Ulvik & Sunde, 2013)	Enfoque reflexivo y colaborativo	Comprehensiva	Previa o simultánea a la mentoría.	1 año (64 horas presenciales y trabajo autónomo)	Lecturas y elaboración de ensayos reflexivos (tiempo autónomo). Discusiones y trabajos grupales (juego de roles).	Mentores y facilitadores externos (escuela para la formación de mentores).
Nueva Zelanda (Langdon, 2017)	Enfoque reflexivo y de investigación sobre a práctica	Comprehensiva / Obligatoria	Simultánea a la mentoría.	2 años	Grabación de sesiones de mentoría. Este material se utiliza	Mentores y facilitadores externos.

Israel (Orland-Barak, Learning to Mentor-as-Praxis, 2010)	Enfoque reflexivo y colaborativo	Comprehensiva	Simultánea a la acción de mentoría.	2 años (equivalente a un master)	para el análisis sobre la práctica. Sesiones presenciales y trabajo autónomo. En las sesiones presenciales se generan discusiones en base a lo teórico y conceptual asociado a la mentoría, se analiza y reflexiona sobre la práctica a través de situaciones auténticas.	Mentor, mentorizado y facilitador externo.
--	----------------------------------	---------------	-------------------------------------	----------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia

Ahora, comprendiendo que los modelos de formación de mentores están insertos dentro de los programas de formación continua del profesorado, es interesante analizar de qué modo éstos se comportan en un escenario global, ya que inevitablemente la forma en cómo se formen los mentores incidirá a posteriori en la forma como se ejerce la acción tutorial de mentoría.

Efectivamente, al establecer la comparación entre los modelos globales de formación continua (Kennedy, 2005) con los modelos de formación de mentores, coincide que éstos se acercan principalmente a los que han sido clasificados como *Modelos de transición* o *Modelos orientados a la transformación de la práctica*, posicionando la perspectiva de reflexión e investigación sobre la propia práctica de mentoría como eje de la formación.

Por lo tanto, esto permite instalar ya algunas interrogantes respecto de qué características debiera tener un modelo de formación de mentores para que una vez el mentor en ejercicio, promueva un espacio de formación continua del principiante centrado en el desarrollo de la autonomía profesional.

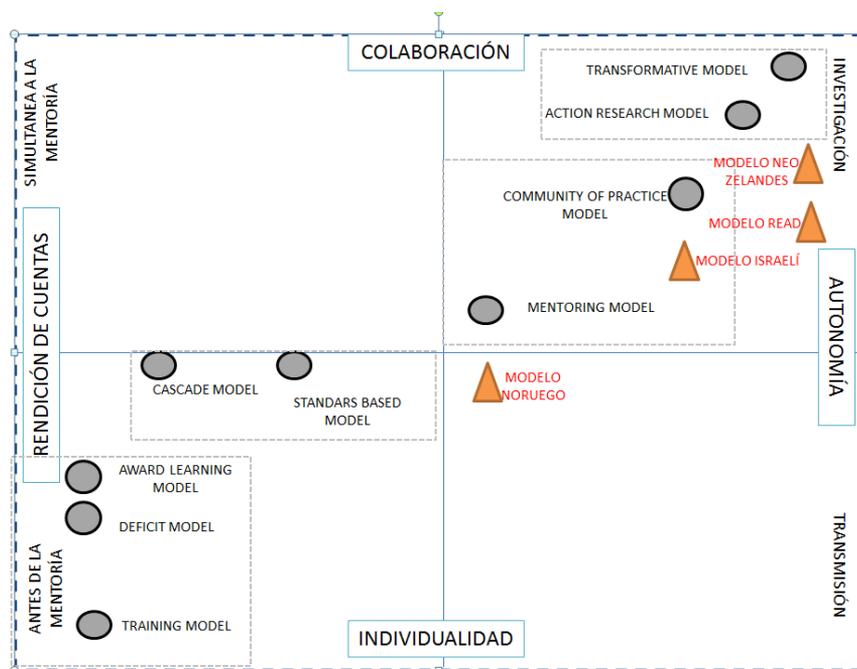


Fig.4. Modelos de formación de mentores en el escenario de la educación continua. Fuente: Elaboración propia

La mentoría requiere de un proceso de formación que logre resignificar experiencias y saberes para adaptarlos a este nuevo escenario de desafíos profesionales. En consecuencia, es necesario tensionar más allá de los supuestos preliminares que perfilan la selección de los mentores —años de experiencia y el desempeño como docentes en aula— ya que finalmente la mentoría es una instancia de prolongación de la formación inicial y catalizadora del desarrollo profesional. Es decir, se reitera la relevancia de ahondar sobre la triada inducción, mentoría y formación para la mentoría.

2.1.5 Competencias para el ejercicio de la mentoría

Como ya se ha discutido, la mentoría es absolutamente necesaria en los procesos de inducción, más no basta con la simple presencia de un mentor para que estos procesos resulten idóneos (Ambrosetti, 2014; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). Evidentemente, el mentor debe posicionarse en otro espacio profesional o como se ha denominado en la literatura, se asemeja incluso a aprender otra lengua (Orland-Barak, 2006). Sin lugar a duda, esto exige competencias diferentes a las que se requiere cuando se ejerce como docente en aula, liderando procesos de aprendizaje entre niños y jóvenes.

Los insumos provenientes de la literatura permitirán avanzar hacia un perfil para la mentoría comprensiva, ya que, al alero de esta perspectiva, se posiciona como una alternativa y un catalizador para el desarrollo profesional docente del profesorado experimentado.

En primer lugar, resulta evidente que un requerimiento mínimo se refiere al desempeño del profesorado. Ser catalogado como un buen profesor es fundamental, entendiendo que este estatus proviene tanto de los resultados obtenidos en procesos evaluativos como de la valoración como del reconocimiento que brindan pares y estudiantes, quienes actúan como testigos de la labor docente. No obstante, esto no basta (Araya, 2008).

La evaluación no es indicador suficiente de lo que es un buen docente, ya que en diversos modelos esto responde a una visión técnica

y no holística de la labor educativa, llegando incluso puede presentar problemas de validez o confiabilidad (Taut, Santelices, & Manzi, 2011; Orland-Barak, 2006). El principal obstáculo es que los módulos de evaluación docente generalmente entienden la calidad de la educación desde una perspectiva individual, traspasando las lógicas de eficiencia de la empresa a los sistemas educativos y contraviniendo las imágenes históricas de la identidad docente referidas a una profesión que se construye desde la vocación y el trabajo en comunidad, al punto inclusive, de estimar que un buen desempeño (evaluado y medido) se refiere a la aplicabilidad técnica del currículum, alejándose totalmente del campo de la reflexión crítica (Sisto, 2011; Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios, & Etcheberrigaray, 2015).

Por lo tanto, para esclarecer qué se requiere para transitar desde el rol de profesor en aula al rol de mentor, es necesario considerar dimensiones que no forman parte de las evaluaciones estandarizadas —orientadas a la medición del rendimiento docente desde la individualidad— sino que se enfocan en saberes complejos que permitan actuar en contextos diversos multi relacionales e intersubjetivos (Orland-Barak, 2010).

2.1.5.1 Saberes necesarios para el ejercicio de la mentoría

El ejercicio de la mentoría ciertamente involucra saberes, habilidades y actitudes acordes a esta nueva identidad profesional. Referirse a los “saberes” propios para la mentoría implica la visualización de una actuación compleja del mentor, donde éste actúa como engranaje fundamental en la inducción del profesor principiante.

Marcelo y Vaillant (2009) han definido principios para el desarrollo profesional docente que iluminan sobre la formación permanente del profesorado. A partir de estos aportes se definen tres ámbitos de acción para el ejercicio de la mentoría: *Lo que los estudiantes debieran aprender, resolución colaborativa de problemas y desarrollo de un plan de mentoría.*

Lo que los estudiantes defieran aprender se refiere a la necesidad de pensar programas que consideren como fin último el aprendizaje de los estudiantes (Ehri & Flugman, 2018). Considerando que el mentor orienta al mentorizado en los primeros procesos autónomos de planificación de la enseñanza, es evidente que debe poseer conocimientos actualizados sobre la didáctica de la disciplina que enseña. De esta forma, se espera que el mentor esté al corriente de los debates didácticos actuales, para que desde este marco teórico pueda guiar al profesor principiante en la toma de decisión más pertinente según el contexto. Por ende, la tarea del mentor es asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante.

Marcelo y Vaillant (2001) sugieren la incorporación de modelos de supervisión clínica como dispositivo de acompañamiento que facilita la toma de decisiones didácticas en el profesor principiante. La supervisión clínica emerge en la década de 1980 como un mecanismo para el acompañamiento de los profesores con foco en el desarrollo profesional. Su ventaja es que ofrece una formación centrada en la resolución de problemas en contextos reales desde un enfoque global, que permite enfrentar el aprendizaje de las disciplinas en consideración de las características de los estudiantes, generando un puente entre lo didáctico y las condiciones específicas de los estudiantes (Correa, 2012).

Un ejemplo de este enfoque de análisis holístico es el que presentan Venet y Correa (2014). En esta investigación los autores analizan prácticas de aula de profesores en formación por medio de la utilización de grabaciones. Una vez grabadas las prácticas, los videos son analizados en conjunto entre los profesores supervisores y los profesores en formación. A través de preguntas reflexivas y en contraste con la evidencia que aportan las grabaciones, los profesores en formación observan cómo inciden en el aprendizaje las decisiones didácticas que adoptan.

Esta metodología actúa como un poderoso medio de análisis de la realidad en contextos auténticos, considerando la multiplicidad de variables que inciden en que una práctica pedagógica genere más o menos aprendizajes o explore (o no) en las potencialidades del estudiante. Si bien el proceso descrito se aloja en contextos de

formación inicial docente (Venet & Correa, 2014), su valor recae en que explicita la manera en que profesores con menos experiencia se benefician de la orientación para la reflexión sobre la práctica (Perrenoud, 2004) y la retroalimentación respecto de las decisiones adoptadas que aporta un profesor experimentado.

De esta forma, constituye una estrategia catalizadora del desarrollo profesional tal como indican Marcelo y Vaillant (2001), ya que permite al principiante analizar reflexivamente su práctica constante durante el periodo de inducción profesional, y al experimentado, interpelar su propia práctica profesional y desarrollar la competencia de la retroalimentación para la reflexión en y con otro¹³.

Por otra parte, el ámbito *Lo que los estudiantes debieran aprender*, da cuenta de un saber didáctico que es pertinente puntualizar. Lo didáctico tiene profundas raíces en lo epistémico, ya que se refiere a las conexiones entre el conocimiento que se construye en una determinada disciplina, su razón y su aprendizaje. Dicho de otro modo, se refiere a la relación entre los contenidos de enseñanza y los métodos educativos que selecciona un docente en interacción con el medio donde está situado el estudiante (Brousseau, 2007). Esto obliga a que los mentores se posicionen como diseñadores de situaciones didácticas en su espacio como maestros, desde una postura de fuerte contrato didáctico.

Siguiendo la argumentación que entrega Brousseau (2007), lo anterior implica que la modelización de situaciones didácticas permite identificar, concebir y mejorar las condiciones específicas en las que ocurre la construcción autónoma de los conocimientos. La situación didáctica requiere de un docente que maneje los obstáculos epistemológicos que se presentan durante el tiempo o proceso autónomo de aprendizaje, con el fin de dotar de sentido el conocimiento que se produce en esas situaciones (sin modelación del profesor).

Por lo tanto, un profesor experimentado –y en especial si guía a otro sin experiencia– debiese ser un docente que tenga la capacidad para manejar el conflicto epistemológico, entendiendo que este se

¹³ Esta aseveración se profundiza en el apartado “La reflexión como eje en el rol del mentor”

manifiesta a través de errores asociados a formas de conocer que suponen resistencia a nuevos saberes y que en múltiples ocasiones están ligados a conocimientos previos erróneos (Brousseau, 2007; Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

En consecuencia, se establece una compleja relación donde el núcleo está compuesto por la situación de aprendizaje, que opera como dispositivo de construcción de los conocimientos y su significación a través de procesos de pensamiento que permiten la resolución del problema cognitivo (Brousseau, 2007; Amestoy de Sánchez, 2002), lo que dibuja una *situación didáctica*.

Al reflexionar sobre el aprendizaje y la situación didáctica, Brousseau se refiere a una situación *Metadidáctica*. Por lo tanto, ésta supera el saber diseñar procesos efectivos de aprendizaje, sino que implica analizar distinguiendo variables de análisis que separan la situación inicial de aprendizaje -con los conflictos epistemológicos que esto podría suponer para el estudiante-, de la actuación del profesor sobre los estatutos de conocimientos que utiliza para generar procesos de aprendizaje que superan los saberes como exclusivos focos de atención, sino que se centra en la modificación del pensamiento del estudiante, estableciendo con ello, un fuerte contrato didáctico con sus estudiantes.

Si el profesorado no comprende que la didáctica se refiere a esto, es muy probable que la observación clínica quede supeditada a la consideración y tensión de aspectos de contexto pero que en ningún modo favorezcan la reflexión profunda en torno a los obstáculos epistemológicos que se presentan frente a un saber (Ehri & Flugman, 2018) y con ello, las decisiones que el profesor debe adoptar para incidir en aquella situación y transformarla en una real situación didáctica.

“Es necesario aceptar y respetar la existencia de una didáctica para principiantes que garantice un comportamiento profesional mínimo, que pueda cohabitar en la formación con una formación teórica que prepare para un uso más refinado de saberes más avanzados en la didáctica” (Brousseau, 2007, p.118).

En otro ámbito, la *Organización en torno a la resolución colaborativa de problemas* constituye un segundo aspecto del saber fundamental para el ejercicio de la mentoría.

Si uno de los aspectos que reviste más complejidad para el profesor principiante es el acostumbrarse al aula dado el “shock de realidad” que implica el iniciarse en la docencia (Ingersoll & Strong, 2011; Kapadia, Coca, & Easton, 2007), resulta evidente que un requerimiento mínimo para el mentor implica el acompañamiento a este profesor principiante para que la realidad logre significarse sin constituir un trauma (Nahmad-Williams & Taylor, 2015).

Significar la realidad emergente es un proceso fundamental para la comprensión profunda de los procesos de aula, así como para la construcción de la identidad profesional. Cuando esta realidad es problemática, ya que confronta y tensiona al profesor hasta el replanteamiento de su propia identidad profesional, precisa de un acompañamiento sistemático que promueva la reflexión y la construcción de soluciones. Estas situaciones se han denominado incidentes críticos y su análisis se ha transformado en una técnica relevante tanto para la formación inicial de profesores como para el aprendizaje a lo largo de la trayectoria profesional docente (Nail, 2013).

La técnica de análisis de incidentes críticos implica la reconstrucción detallada de una situación disruptiva o compleja, para ir avanzando sobre las decisiones adoptadas en el momento, desde la implicación emocional, las consecuencias o dilemas que conllevan estas decisiones.

Almendo y Costa (2006) proponen una estructura para la narración de los incidentes críticos que considera: 1) Descripción del suceso, a partir de una contextualización del incidente demarcando secuencia temporal/actores y una narración textual de las palabras utilizadas, sin emitir juicios de valor respecto de lo ocurrido; 2) Descripción de las emociones de los involucrados; 3) Afrontamiento de la situación: se relata la actuación que tuvieron los implicados en el incidente, considerando las respuestas y reacciones, tanto del protagonista como de los otros involucrados; 4) Análisis de los resultados de esta actuación, con foco en las consecuencias negativas o

positivas de las reacciones; 5) Análisis de los dilemas planteados y 6) Análisis de las enseñanzas del caso, detectando las necesidades de aprendizaje a partir de lo sucedido y la posible aplicabilidad de lo ocurrido en situaciones similares.

Otra metodología para abordar los incidentes críticos y transformarlos en una herramienta para la reflexión y el aprendizaje es el que ofrece Araya (2009, en Vallejos, 2013, p. 42), que consiste en: 1) Contextualización de la situación crítica, detallando las circunstancias en las que ocurrió el incidente; 2) Descripción minuciosa de la situación crítica, focalizada en los aspectos más relevantes e identificando a los implicados en la situación, describiendo el suceso en base a indicadores claros y detallando tanto el nivel de participación o incidencia de cada participante como las reacciones a su proceder; 3) Mención de las posibles causas y soluciones intentadas para la superación del problema y 4) Análisis y valoración de las repercusiones que el incidente tuvo en la continuación del trabajo.

Independiente de los pasos adoptados (Almendro & Costa, 2006; Vallejos, 2013), la técnica de análisis de incidentes críticos constituye una herramienta de gran potencial para fomentar la práctica reflexiva. Guiar la reflexión a partir de éstos, requiere de un mentor que domine la técnica, no sólo en la implementación de los pasos propuestos por los diferentes autores, sino que en la capacidad para ahondar en los aspectos que requieren de mayor profundización. Esto se debe a que, considerando que la respuesta a un incidente crítico es normalmente improvisada y espontánea, devela concepciones epistemológicas, creencias y emociones del profesor (Bilbao & Monereo, 2011).

El uso de esta técnica requiere de preparación oportuna que permita el análisis desprejuiciado de las situaciones, junto con facilitar con ella que el profesor principiante avance en la construcción de su identidad, sintiendo que adquiere herramientas reales para aprender desde nuevas perspectivas y dinámicas de acción, controlando las situaciones emergentes y a su vez exploren en el conocimiento profesional desde la práctica, construyendo conocimiento pedagógico a partir de la experiencia tanto propia como de los profesores experimentados (Vallejos, 2013; Bilbao & Monereo, 2011; Contreras, 2013; Latorre, M., 2003). Por lo tanto, en sistemas de inducción con

foco en una mentoría comprensiva, analizar incidentes críticos en un contexto dialógico entre el mentor y el mentorizado constituye un saber necesario para el desarrollo profesional de ambos.

Finalmente, el *Desarrollo de un Plan de mentoría* constituye un tercer ámbito del saber para la mentoría

Los procesos de inducción requieren de un acompañamiento que permita no sólo transferir lo aprendido en la sala de clases, sino que además facilite la comprensión de la cultura docente en la que se inserta el principiante, sin caer en el riesgo de comenzar a repetir rutinas simplemente porque están asentadas en la escuela (Marcelo & Vaillant, 2001). Considerando que el proceso de inducción se orienta a la disminución de choque de realidad (Ingersoll & Strong, 2011), es razonable que ese “choque” presente matices diferentes según la naturaleza de la escuela, así como también las necesidades que manifieste el profesor principiante. Por lo tanto, es plausible –y deseable– que el proceso de inducción considere variantes en función de las necesidades particulares que se observen.

Entonces, se espera que el mentor sea capaz de diseñar planes de mentoría que articulen tanto acciones desafiantes como acciones de apoyo para el mentorizado (Marcelo & Vaillant, 2001). La proporción justa dependerá de las decisiones que tome el mentor a medida que se ejecuta el plan de mentoría. Por ende, tal como lo describen Marcelo y Vaillant (2001), se requiere que el formador demuestre capacidad para diagnosticar a los individuos y a las organizaciones. Esta necesidad de particularidad estriba en que el conocimiento pedagógico y el desarrollo del saber profesional están en coherencia irrestricta tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y fases de construcción (Tardif, M., 2004).

Establecer planes de mentoría implica reposicionar el valor de la subjetividad docente, entendiéndola como un factor fundamental para la construcción de significados a partir de la práctica (Tardif, M., 2004). Siguiendo esta línea argumental, emerge la concepción sobre el rol del profesor principiante en la construcción de su propio plan de mentoría, considerando que se encuentra en una coyuntura crucial para la definición de su identidad y para la construcción de significados

propios de la experiencia. Esto obliga entonces a pesar en un mentor que tenga capacidad para nutrir sus ideas a partir de las necesidades explícitas o implícitas de su mentorizado. En consecuencia, el profesorado debiese tener voz respecto de su formación continua.

Lo señalado da cuenta de los tres aspectos centrales de acción en los que se desenvuelve el proceso de mentorización. Sin embargo, esto no es suficiente para abordar la complejidad del proceso formativo para la mentoría, entendiéndola como un área profesional específica. Por ello, es necesario describir saberes, habilidades y disposiciones que los mentores deben desplegar en el ejercicio de su rol: Habilidades comunicacionales y dominio emocional; Disposición al aprendizaje continuo; Contextualización del rol social del profesorado; Habilidades y actitudes para conducir el aprendizaje de otros profesionales y Disposición y habilidad reflexiva. A continuación, se profundiza en cada una de ellas.

A) Habilidades comunicacionales y dominio emocional para el ejercicio de la mentoría.

La mentoría como un proceso de consejería, asesoría y acompañamiento requiere de parte del mentor cualidades de habilidades comunicacionales y liderazgo efectivas que le permitan actuar como “caja de resonancia” para el principiante a través de conversaciones reflexivas centradas en el crecimiento personal y profesional, en contraste con la realidad (Maturana, 2018).

Esto implica que el profesor mentor se caracteriza por ser creíble, centrar las bases de la interacción desde la cooperación, manifestar un tono conversacional confiable y que a su vez permita una comunicación efectiva —donde sus sugerencias se aprecien como tales por su receptor y no sean interpretadas como amenazas—, que demuestre flexibilidad, paciencia y empatía (Duke & Stiggins, 1997). Sumado a estas características se requiere que el mentor disponga de la capacidad de trabajar en equipo, en colaboración, desde planos de igualdad con el mentorizado (Marcelo & Vaillant, 2001) sin que éste se sienta amenazado por un profesional experimentado. En este plano, lo que se espera es que el integre actuaciones focalizadas en el mentorizado pero

que a su vez oriente al principiante hacia la reflexión permanente (Vélaz de Medrano, 2009; Díaz & Bastías, 2013).

Las habilidades que favorecen estos procesos comunicativos han sido denominadas como “actitudes relacionales”. Éstas se caracterizan por tender puentes de diálogo fructíferos entre los interlocutores, involucrándose directamente con la dimensión emocional del mentor, el que aprende y desaprende emocionalmente para responder a las presiones afectivas que considera la formación, actuando entre las tensiones y dicotomías que presenta el ejercicio de la mentoría (Cases, 2002).

En síntesis, lo anterior significa que el mentor ha desarrollado conocimiento y control sobre sus propios estados emocionales, situación que le permite guiar al mentorizado en el tránsito entre emociones contrapuestas que emergen en el ejercicio al interior del aula, como lo son la culpa-satisfacción; miedo-confianza; soledad-comunicación; tensión-distensión.

“Con relación a los estados internos, el análisis de ha puesto en evidencia que el educador puede quedar enredado dentro de la telaraña emocional como consecuencia de su labor educativa y del propio aprendizaje emocional que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria personal. Hace falta un tipo de aprendizaje anímico que ayude a desarrollar más estrategias personales y grupales para encarar positivamente las situaciones que frecuentemente desbordan a la persona del educador” (Cases, 2002, p.133).

Claramente, las definiciones que aporta Cases sobre las actitudes relacionales requieren del mentor conocimiento y dominio de sus propios estados emocionales y de ánimo¹⁴, de forma que es ese autoconocimiento el que le permite empatizar con las tensiones del profesor principiante en el marco del diálogo reflexivo. Estas

¹⁴ El concepto de emoción utilizado en este escrito es el adoptado por Daniel Goleman, quien lo define como: “Sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias de actuar” (Goleman, 1995, pág. 331). A su vez, el autor define estados de ánimo como la permanencia en el tiempo de una emoción.

competencias emocionales necesarias para el oficio de la mentoría se pueden comprender desde el marco que entrega la Inteligencia Emocional.

A principios de la década de 1990, el concepto de inteligencia emocional irrumpió en los círculos académicos, contrariando la noción clásica que señalaba lo emocional como una dimensión opuesta a la racionalidad, y donde éstas no tenían posibilidad de interacción en un mismo individuo.

El concepto de inteligencia emocional ha sido definido como la habilidad para reconocer y manejar los sentimientos y emociones tanto de sí mismo como de otros, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar pensamientos y acciones (Salovey & Mayer, 1990). Posteriormente, estos mismos autores agregaron matices a la definición, proponiendo que “la inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual» (Mayer y Salovey, 1997 en Buey, 2002, pág. 82).

Por lo tanto, la inteligencia emocional definida por Salovey & Mayer (1990 y 1997) interviene directamente en las acciones y en las interrelaciones que se generan con otros (Buey, 2002). De esta forma, los autores agrupan las acciones propias de la inteligencia emocional en tres grandes capacidades: 1) Evaluación y expresión de las emociones, lo que remite a las propias emociones y la posibilidad de comunicarlas de manera efectiva, y a reconocer estados emocionales en otros, demostrando empatía; 2) Regulación de las propias emociones y la regulación emocional de otros, a través del uso del discurso y la comunicación efectiva, que pueden modificar percepciones y estados de ánimo; 3) Utilización de sus emociones para la adaptación frente a escenarios diversos, demostrando un comportamiento más flexible y creativo que realmente puede modificar estados de ánimo y que inciden en la motivación por el desarrollo de las tareas propuestas a pesar de las dificultades.

Estas tres capacidades iniciales se amplían a partir del trabajo realizado por Goleman (1995), el que presenta cinco capacidades propias de la inteligencia emocional: 1) Conocer las propias emociones, lo que implica férrea certidumbre de la dimensión personal; 2) Manejar las emociones, de manera que ésta sean adecuadas a los contextos, sin negarlas o suprimirlas (Chang, 2009); 3) Identificar las motivaciones personales, de manera que esto permita ordenar las emociones en función de objetivos prioritarios; 4) Reconocer emociones en los demás, lo que permite empatizar con sus circunstancias y estar atentos a sus necesidades en situaciones específicas; 5) Manejar las relaciones, que estriba principalmente en entenderse con los demás, orientarse hacia otros y actuar desde la colaboración (Buey, 2002).

Las capacidades descritas debieran formar parte de la educación que reciben las personas, constituyendo lo que se ha denominado la educación emocional (Buey, 2002). En este plano, el rol del profesorado es fundamental, ya que no sólo actúa como garante de los espacios para la educación emocional, sino que principalmente actúa como modelador de la inteligencia emocional desde sus propios modos de relación y de gestión de sus emociones (Buey, 2002).

Sin duda, el desempeño docente requiere de parte del profesorado el despliegue de todas las capacidades asociadas a la inteligencia emocional en aras de la convergencia de procesos de aprendizaje en contextos variables e inciertos. Entonces, si el profesor debe generar instancias de aprendizaje donde lo emocional interactúa con aquellos aprendizajes académicos, es necesario que también vivencie espacios para la educación de sus propias emociones (Cases, 2002; Chang, 2009).

Por ende, tal como indica Chang (2009), se requiere que el profesorado comprenda y reconozca la dimensión emocional de su quehacer (Palomera, Ruiz, & Fernández-Berrocal, 2010). Dicho de otro modo, es incompatible propugnar una educación emocional si los profesores no han sido educados desde una emocionalidad que les posibilite reconocer, evaluar y gestionar sus propios estados de ánimo y de quienes los rodean, es decir, sus estudiantes y todos los actores de

la comunidad educativa (Chiappe & Cuesta, 2013; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

Lo ya señalado da cuenta de la importancia de la inteligencia emocional en el ejercicio de la mentoría. Las aulas confrontan y tensionan al profesorado al punto de extenuarlos, agotarlos profesionalmente e incluso despersonalizarlos (Quaas, Born, Davis, & Young, 2002; Llull, March, Cerda, & Brage, 2015; Chang, 2009). Sin embargo, al parecer, aquellos educadores que han logrado entender y manejar en mayor medida sus emociones frente a las tensiones, contrarrestan de mejor forma los factores contextuales que inciden en el agotamiento, tales como el comportamiento disruptivo de los estudiantes, la sobre carga de trabajo, la ambigüedad del rol, los cambios continuos del sistema educativo y las nuevas exigencias a las que se enfrenta el profesorado en el marco de la calidad o de la rendición de cuentas (Chiappe & Cuesta, 2013; Chang, 2009).

Esas condiciones son las que promueven el desarrollo de procesos de mentoría dialógica, lo que implica que mentor y mentorizado se posicionan en una lógica de horizontalidad que les permite manifestar un diálogo franco, sincero que no agota posibilidades, sino que construye significados a partir de creencias, pensamientos y emociones que se suscitan desde la experiencia (Nahmad-Williams & Taylor, 2015).

Sin lugar a duda, conducir procesos de mentoría en plena consciencia de la contención emocional que ello requiere dibuja una de las características esperadas para los mentores competentes. El trabajo de las emociones es continuo y no puede relegarse a un momento puntual o anecdótico, sino que se debe orientar hacia un trabajo metacognitivo sobre las emociones (Palomera, Ruiz, & Fernández-Berrocal, 2010) de manera que la competencia emocional permita manejar de manera exitosa los incidentes críticos que emerjan (Almendro & Costa, 2006; Contreras, 2013; Bilbao & Monereo, 2011; Vallejos, 2013).

B) Disposición al aprendizaje continuo, actitud requerida para la mentoría

A partir de lo anterior, se perfila una segunda dimensión del saber y actuar del mentor, que se refiere a sus *capacidades para aprender*. Considerando que el mentor guía el aprendizaje en la práctica de otro profesional, se requiere que sea un profesional que conozca y regule sus propios procesos de construcción del conocimiento en sus dimensiones cognitiva y emocional, haciendo un uso estratégico de los mismos (Vélaz de Medrano, 2009). Esto implica que el mentor es un sujeto profundamente metacognitivo, capaz de visibilizar su pensamiento y explicitar los principios que subyacen a su práctica, descomponiendo la complejidad de la realidad y diseñando un currículum para aprender a enseñar (Díaz & Bastías, 2013).

Por otra parte, esta capacidad para aprender de manera permanente considera aspectos como el pensamiento lógico, sistémico y la curiosidad intelectual, los que sustentan actuaciones reflexivas, innovadoras y orientadas a la investigación sobre la práctica, que le permitan generar una verdadera *episteme* sobre la práctica pedagógica (Marcelo & Vaillant, 2009; Edelstein, 2011).

En esta dimensión, el aprendizaje permanente se sustenta en el pilar de la reflexión sobre la práctica¹⁵, debido a que una característica constitutiva del rol de mentor se refiere a la generación de espacios de reflexión conjunta sobre los procesos y el conocimiento pedagógico (Terigi, 2012), que permiten plantear las decisiones como hipótesis, en un contexto de aprendizaje cooperativo y de apertura mutua, donde se abren espacios de confianza recíproca que favorecen la experimentación y la resolución de problemas (Perrenoud, 2004). Por ende, se requiere de un mentor que tenga la habilidad de construir preguntas reflexivas que lleven a un análisis real de la práctica y que cautelen un pensamiento reflexivo autónomo en el principiante, evitando así que éste siga patrones o modelos de manera reproductiva (Correa, 2012; Venet & Correa, 2014).

Por lo tanto, debe tener la capacidad de guía eficaz, de modo que acompañe al mentorizado para que éste asuma los problemas que está presentando, observe su propia responsabilidad y genere los cambios pertinentes (Almendro & Costa, 2006; Bilbao & Monereo, 2011; Buey,

¹⁵ El eje de reflexión sobre la práctica se profundiza en el apartado 2.1.6.

2002; Contreras, 2013). El mentor debe escuchar de manera efectiva, detectando las reacciones del mentorizado y ayudándole a reconocer las consecuencias de sus reacciones. Es decir, hablamos de una escucha para la reflexión (Bridges, 1997).

Otro aspecto de esta dimensión se relaciona con la disposición permanente del mentor hacia la innovación, ya que se sitúa como un sujeto catalizador de cambios (Marcelo & Vaillant, 2001; Schön, 1992; Elliott, 2000; Stenhouse, 1984). Desde este punto de vista, pareciera interesante volver sobre los cimientos conceptuales que emergen desde las perspectivas críticas. Éstas sitúan al docente como eje en la transformación, a través de una práctica que vincula la investigación en la acción de la propia labor docente, superando las actuaciones asociadas a la de los profesionales restringidos para transitar a la de profesionales amplios.

Estas categorías presentadas por Stenhouse (1984) contravienen el sentido asociado a una valoración de los profesionales desde un sistema de rendición de cuentas personales (Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios, & Etcheberrigaray, 2015). Para él, las características del profesional restringido se refieren a un profesor que demuestra competencia en el aula, que maneja óptimamente a sus estudiantes, evalúa el aprendizaje y se capacita constantemente, en fin, todo aquello que tiende a ser evaluado en los procesos de rendición de cuentas individual del profesorado y que tienden a ser indicadores de buen desempeño. Sin embargo, volviendo a los postulados de Stenhouse, las características de un profesional amplio integran las propias de un profesional restringido, adicionando las capacidades para el autodesarrollo profesional autónomo a través de una reflexión acuciosa sobre su propia práctica, la interrelación y aprendizaje de la labor de otros profesores y la generación de conocimiento a través de la investigación en el aula.

A partir de lo anterior, se releva al profesorado como investigadores de su propia práctica, de forma tal que sea esa disposición investigativa la que embista de un cariz profesional, donde su quehacer es fuente y motor del conocimiento pedagógico.

Considerando que la acción del docente está situada en el aula por excelencia, es menester del Estado, la Escuela y las instituciones formadoras de profesores, pensar mecanismos de desarrollo docente que contravengan esta dimensión piramidal del desarrollo profesional (Bacharach, Conely, & Shedo, 1997) que, cual fuerza centrífuga, expulsa a los profesores fuera del aula en busca de nuevos desafíos profesionales.

Ante este panorama, una alternativa certera de profesionalización se presenta de la mano de lo que se ha denominado investigación – acción. Ésta se ha entendido como una investigación deliberativa y sistemática, realizada desde dentro por los propios actores y enfocada en su propio contexto (Fernández & Johnson, 2015), considerando que los profesores actúan como agentes catalizadores del cambio para la justicia social (Zeichner, 2010). De esta forma, la investigación – acción se refiere a un conjunto de prácticas y enfoques que epistemológicamente ponen en tela de juicio la dicotomía teoría/práctica, así como la visión tradicional que promueve la escisión de los espacios, donde la investigación está destinada exclusivamente a los profesores universitarios, y la puesta en práctica de esos resultados de investigación queda en manos de la escuela (Fernández & Johnson, 2015; Zeichner, 2010; Elliott, 2000; Latorre, A., 2003).

De esta forma, la imagen del profesorado investigador se considera como herramienta para la transformación de las prácticas educativas, impactando tanto en los problemas cotidianos del espacio laboral como en su propio desarrollo profesional. Para esto se debe cautelar que la investigación sea una empresa colaborativa, donde la comunidad educativa en su conjunto se implique en la búsqueda de nuevos saberes, con la finalidad de mejorar la educación en contextos de desigualdad social (Latorre A. , 2003; Zeichner, 2010).

Kemmis y McTaggart (1988 en Latorre, A., 2003) caracterizan a la investigación acción de la siguiente forma: 1) Es participativa, actuando en una lógica de espiral introspectiva de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; 2) Es colaborativa; 3) Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación; 4) Es un proceso sistemático de aprendizaje; 5) Induce a teorizar sobre la práctica; 6)

Somete a prueba las prácticas, ideas y suposiciones; 7) Exige registrar lo que ocurre, incluyendo los juicios e impresiones personales; 8) Es un proceso político, ya que influye en otros miembros de la comunidad educativa; 9) Realiza análisis crítico de las situaciones y 10) Comienza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que permite avanzar hacia problemas de mayor envergadura para suscitar cambios más amplios.

Por otra parte, Elliott (1990) ofrece en detalle, las características centrales de este tipo de investigación educativa. Para él, la investigación - acción analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores; tiene como propósito la profundización de la comprensión que el profesor tiene sobre sus propios problemas desde un enfoque exploratorio; adopta una postura teórica que permite enmarcar la problemática; construye explicaciones particulares considerando la multiplicidad de variables involucradas; interpreta lo sucedido desde el punto de vista de los actores intervinientes en la situación, considerando sus creencias, intenciones decisiones y axiomas, desde un enfoque hermenéutico; mantiene una postura dialógica con los participantes.

A las características entregadas por Kemmis, McTaggar y Elliott se pueden agregar las trabajadas por Zuber-Skerritt (1992 en Latorre, A., 2003) las que consideran que la investigación-acción tiene como características adicionales su carácter emancipatorio, ya que incorpora la noción de horizontalidad entre los involucrados; su carácter interpretativo y su carácter crítico, ya que promueve cambios más allá del aula, de modo que sus participantes se visualizan a sí mismos como agentes de cambio.

Por lo tanto, la investigación – acción se concibe como un ciclo que presenta fases de exploración, reflexión y análisis, generando un nuevo conocimiento de la práctica (Edelstein, 2011; Fernández & Johnson, 2015), que a su vez permite afrontar las situaciones problemáticas que se suscitan en el aula. Finalmente, es esta continuidad de ciclos la que promueve la mejora (Latorre, A., 2003).

Considerando lo anterior, la investigación- acción ha formado parte importante en los procesos de formación del profesorado, tanto a

nivel inicial como permanente (Elliott, 2000; Romera-Iruela, 2011; Zeichner, 2010). Ahora, situando esta discusión en la actuación requerida para un mentor, es claro que desde una perspectiva de mentoría comprensiva se precisa de mentores que induzcan en la realidad escolar, no para la mera reiteración de prácticas y técnicas que conforman la cultura escolar, sino para facilitar el proceso de aprender a enseñar en un contexto para la transformación, lo que implica aprender desde la práctica. Desde ese enfoque, la investigación- acción configura un medio idóneo para tal fin, en especial si lo que este tipo de mentoría promueve es el desarrollo de una comunidad crítica de aprendizaje, donde mentor y mentorizado trabajan juntos para el desarrollo profesional mutuo.

C) La contextualización del rol social como una actitud requerida para la mentoría

Esta dimensión está vinculada al potencial del mentor para situarse como un *sujeto político*. Por una parte, esta denominación se refiere a la capacidad que desarrolla el mentor para *leer los contextos*, comprendiendo las tensiones y dinámicas de poder de los espacios escolares donde se desempeña, demostrando así ser profesionales que saben actuar en contextos cambiantes (Orland-Barak, 2006). Por otra parte, se refiere al desarrollo de una mirada sistémica de la educación que le permita entender la naturaleza holística de su rol de mentor y tener conciencia de su potencial transformador de los espacios escolares (Freire, 1970; Flecha & Puigvert, 2002).

Hay que tener en cuenta que el profesorado de hoy se enfrenta en mayor medida que antes, a un panorama cultural mucho más diverso (Apple & Beane, 2012). Por ejemplo, las olas migratorias, acentuadas en las últimas décadas, impelen al profesorado a trabajar en aulas cada vez más multiculturales. En este plano, la educación como nunca, puede ser el único medio para romper las desigualdades que los sistemas educativos tienden a perpetuar (Davini, 1995). Esto obliga a la preparación de profesores que sepan cruzar las líneas divisorias de la etnicidad, la lengua y la clase social en aras de una educación más justa (Zeichner, 2010; Orland-Barak, 2010).

El reconocimiento político implica tener conciencia del rol recontextualizador del profesor (Berstein, 1993), y por ende del mentor, entendiendo que la consciencia le invita a cuestionar, tensionar y problematizar-se cómo sujeto pedagógico transformador de la cultura, y no exclusivamente transmisor de un cierto lenguaje o significados pedagógicos (Freire, 1970; Berstein, 1993). Por lo tanto, el rol del profesor se amplía a la participación en el debate sobre las finalidades de la escuela y de su papel en la sociedad (Perrenoud, 2004), haciéndose consciente de su responsabilidad política y social (Gorrochotegui, 2013) y viéndose a sí mismo como un agente de cambio.

Esta consciencia sobre el rol político no solo opera a nivel de interacción con un sujeto en particular —como puede ser el mentorizado—, sino que lleva al análisis del rol profesional en el seno de las políticas de inducción, orientadas a afrontar una debilidad sistémica asociada al fortalecimiento de la carrera docente.

Perrenoud (2004) indica que esta implicación crítica como responsabilidad ciudadana del profesorado estriba en: aprender a cooperar y funcionar en red, evitando el individualismo o la balcanización del profesorado (Hargreaves, 2005); vivir la escuela como una verdadera comunidad que promueve la democracia (Apple & Beane, 2012); sentirse miembro y garante de una profesión, desde una mirada activa sobre el desarrollo de política pública relacionada con los ámbitos de ejercicio; transitar desde ser un grupo de profesionales que defiende sus intereses colectivos a uno que pone a disposición de la sociedad sus saberes especializados.

El mentor debiera tener claridad sobre la pertinencia y los trasfondos de una política pública que considera los procesos inducción —y dentro de éstos al mentor como engranaje principal— un eje articulador inicial del desarrollo profesional docente. Desconocer estos aspectos podría ser un riesgo para el pleno ejercicio del rol.

D) Habilidades y actitudes para conducir el aprendizaje de otros profesionales

A partir de lo descrito anteriormente respecto de los saberes, habilidades y disposiciones que se requieren para un ejercicio pleno de la mentoría, emerge como consecuencia una dimensión vinculada a los desempeños del mentor, que atraviesa y transversaliza su actuar. Esta dimensión integradora se refiere a las habilidades requeridas para conducir procesos de aprendizaje en otro, pero con la particularidad que este otro no está situado en un rol subordinado, sino que es un profesional par, aunque sin experiencia laboral.

El profesor principiante está en un proceso de definición de su identidad profesional, la que se construye no solo a partir de la historia personal y las creencias sobre la docencia que emergen y se consolidan a través del ejercicio, sino que también a partir de la interacción donde las experiencias se interpretan y reinterpretan al alero de dinámicas de deliberación colectiva (Marcelo & Vaillant, 2009).

Siguiendo la línea argumental de Marcelo y Vaillant (2009), la identidad no es un atributo fijo, sino que es un fenómeno relacional de interpretación del individuo sobre sí mismo. En este sentido, no hay duda de que la mentoría es una de las relaciones que favorecen esta cultura del aprendizaje en las escuelas.

Por ello, al hablar del perfil del mentor, es pertinente considerar que éste, desde un rol formativo, debe demostrar habilidades para conducir procesos metacognitivos en el mentorizado con miras en la construcción identitaria. Es decir, se requiere la competencia para conducir procesos donde el lenguaje de la práctica (Marcelo & Vaillant, 2009; Orland-Barak, 2006) oriente una reflexión hacia el cuestionamiento de la propia identidad, de manera que esto decante en la consolidación de un profesional adaptativo (Marcelo & Vaillant, 2001).

Esto es lo que Orland-Barak (2010) denomina mentoría con enfoque en el crecimiento personal. En esta perspectiva, el mentor asemeja a un terapeuta que ayuda al mentorizado a comprender la experiencia y el propósito de su rol como educador, acompañando un proceso de aprendizaje profesional continuo.

Para ampliar la comprensión sobre lo que se espera de un mentor competente, es pertinente considerar la perspectiva de formación de

formadores que se ha denominado como *Self-Study*¹⁶. Ésta se refiere a “una metodología importante a través de la cual los formadores de docentes de todas las etapas construyen el conocimiento profesional de la práctica” (Hirmas, 2016, p.8).

Esta perspectiva recoge la tradición anclada en la formación de profesorado que adscribe a la reflexión sobre la práctica como un eje fundamental para la construcción de identidad profesional, y la construcción de conocimiento pedagógico a partir de la práctica (Cornejo, J., 2016; Correa, 2012; Edelstein, 2011; Hirmas, 2016; Orland-Barak, 2010; Schön, 1992).

El *self study* releva la formación práctica y la reflexión sobre ella como un elemento nuclear, situando esta praxis no sólo en el profesor en formación o el profesor principiante, sino que preponderantemente, entre los que ofician de formadores de profesores, de manera tal que son éstos los que debieran demostrar la capacidad de cambiar sus valores y creencias a partir de la reflexión.

La disposición reflexiva enunciada requiere de procesos de construcción a través de un otro que actúa como espejo y que ofrece una mirada escrutadora y punzante sobre el colega (Hirmas, 2016), ya que existe un formador de formadores dispuesto a exponer su propia práctica, sus creencias y sus reflexiones y al mismo tiempo, objetivar la acción pedagógica del otro para ayudarlo a ir más allá de lo directamente observable, de manera que las complejidades de las creencias que envuelven las prácticas también sean objeto de análisis.

Esta caracterización permite acercarse al concepto de *Amistad Crítica*, que se refiere a una relación profesional basada en la interacción donde un actor, o *amigo* desde el rol de par pero experimentado, provoca la reflexión y entrega apoyo en este proceso de construcción de conocimiento en la acción y de identidad profesional. El valor de esta relación estriba en que anima a “considerar los objetivos y propósitos de la práctica y a crear el espacio y la oportunidad para que tal pensamiento se nutra” (Shuck & Russell, 2016, pág. 123).

¹⁶ Si bien muchos de los trabajos publicados bajo la perspectiva del *Self-Study* han sido traducidos al español, se ha concluido que la expresión *self-study* no tiene una traducción literal, razón por la cual el concepto se utiliza en su idioma original.

La globalidad de estos posicionamientos dan cuenta de la enorme tensión que encierra transformarse en un profesional que intenciona la reflexión, ya que esto no sólo requiere del manejo adecuado de la palabra para nutrir los procesos de construcción de conocimiento, sino que da cuenta de la disposición a compartir vulnerabilidades e incertidumbres con otros (Bullock & Ritter, 2016).

Esto nos permite, entonces, adentrarnos en la definición preliminar de lo que constituye el perfil del mentor. Por una parte, la capacidad de poner su propia práctica en cuestión para la generación de conocimientos, y al mismo tiempo desarrollar las habilidades del “amigo crítico”, posibilitando en el principiante objetivar su propia práctica para analizarla, mejorarla o de-construirla.

De este modo, el foco de esta perspectiva —anclada en el amigo crítico— posiciona al formador de formadores como un agente que promueve que el profesor en formación o el profesor principiante se centre en la complejidad de sus propios procesos mentales para que desde ahí, se tense la praxis y no se institucionalice la reproducción de procedimientos adquiridos desde la experiencia, ya que esto constituiría un riesgo en la mentoría deslindada (Cornejo J., 2016).

2.1.5.2 La reflexión como eje del rol del mentor

En los apartados precedentes ha emergido de manera recurrente la importancia de instaurar procesos de reflexión sobre la práctica. Quien se sitúa en el rol de la mentoría actúa como un engranaje clave en estos procesos reflexivos, ya que parte importante de su deber se asocia a acompañar la transición profesional de los profesores principiantes. Por esta razón, y de la mano de la amplia literatura que sostiene el tópico de la reflexión, a estas alturas pareciera que este tema está plenamente resuelto. Sin embargo, lo que se maneja a nivel discursivo, ni siempre se muestra completamente instalado en el ejercicio de la docencia y en la formación del profesorado.

Resulta necesario hacer un paréntesis y abordar en mayor profundidad cómo se entiende la reflexión, cuáles son los modelos que facilitan la práctica reflexiva y finalmente, establecer la relación entre procesos reflexivos, formación de profesores e inducción. Por lo tanto, si la reflexión es central en el ejercicio de la labor docente, lo es con mayor razón en el ejercicio de la mentoría, ya que el mentor debe ser un profesional avezado sobre la capacidad de reflexionar sobre su práctica –tanto en los roles de docente como mentor– así como en la capacidad de orientar procesos reflexivos en otros. Esta precisión requiere de una mayor profundización a partir del concepto *reflexión*

El constructo reflexión sobre la práctica ha tenido un amplio desarrollo en la literatura (Correa, 2012; Edelstein, 2011; Perrenoud, 2004; Schön, 1992; Vanegas & Fuentealba, 2018) y se ha llevado a los diferentes campos de actuación de la labor educativa. Ancla sus orígenes en las primeras décadas del siglo XX de la mano de los aportes de John Dewey, alcanzando mayor notoriedad a partir de los años setenta, con la discusión sobre la reflexión y su impronta en la formación de profesores, momento en el que emergen las críticas a las racionalidades técnicas imperantes en el desarrollo curricular y la formación docente (Manen, 1977).

Desde los aportes provenientes de John Dewey, la reflexión ha sido entendida como una consideración activa, persistente y cuidadosa sobre las creencias o supuestos que se tienen (Jay & Johnson, 2002) y que entra en tensión a partir de las experiencias vivenciadas en la práctica. En este plano discursivo no debe confundirse el concepto de reflexión con una acción mediatizada instrumentalmente donde su foco sea el saber académico. El tema en tensión no se refiere a la pertinencia de la reflexión como praxis, sino a su contenido, la racionalidad que la orienta y los impactos de su desarrollo en la práctica (Edelstein, 2011).

Precisamente, la complejidad del constructo se asocia a la falta de consenso respecto de lo que se entiende por reflexión y, sobre todo, cómo se reflexiona y se enseña a reflexionar a otros. La reflexión sigue siendo, a pesar de décadas de discusión teórica, un constructo polisémico y con múltiples aproximaciones (Jay & Johnson, 2002).

Una posibilidad es concebirla como una reconstrucción de la experiencia a *posteriori*, lo que implica la tarea de reconstruir la experiencia y las creencias que la sustentan, problematizándola y evitando la dicotomización de la realidad (Edelstein, 2011; Freire, 1970; Orland-Barak, 2010).

Por lo tanto, reflexión e investigación sobre la práctica forman una dualidad que permite el desarrollo del profesorado y del conocimiento de la práctica, de forma tal que el profesor se transforma en un ideólogo de su propio actuar (Elliott, 2000; Stenhouse, 1984), generando posibilidades de diálogo consigo mismo y con otros a partir de la praxis, lo que en palabras de Freire (1970), es una *exigencia existencial* para generar una teoría dialógica de la acción. El conocimiento especializado proveniente de los espacios académicos sólo será coherente si aporta un andamiaje para la construcción de la reflexión de parte del profesor (Edelstein, 2011).

La perspectiva avanza hacia una *epistemología* sobre el conocimiento que proviene del mismo conocimiento profesional, de los problemas que el ejercicio presenta y de la problematización de las situaciones que requieren solución (Correa, 2012).

En esta línea, el concepto de *Epistemología de la práctica* (Edelstein 2011) remite a la génesis de la formación del conocimiento pedagógico, donde práctica y saber pedagógico conforman un enlace vital en la acción docente. Lo anterior implica que el docente, desde su formación inicial y continua debiera potenciar el dispositivo *analítico-reflexivo* que le permita tener conciencia sobre su conocimiento pedagógico en uso, a saber la relación entre los saberes pedagógicos que posee y que provienen de algún cuerpo teórico, y la relación entre esos saberes y las prácticas que utiliza en la práctica (Latorre, M., 2003).

Por lo tanto, la invitación aquí expuesta se asocia a considerar esta epistemología de la práctica como la *phronesis* aristotélica, o mejor dicho, la forma de construcción de conocimiento que no se basa en la utilización de reglas generales, sino más bien, nace de la acción concreta y de las especificidades de las situaciones vivenciadas por cada uno de los sujetos, lo que la hace perceptual (Korthagen, 2010).

Al respecto, se ha advertido respecto de la *hipertrofia* de programas de formación de profesores, los que se caracterizan por su bajo impacto en las prácticas docentes, precisamente porque promueven que los docentes adquieran saberes producidos en otros espacios y por otros sujetos (Terigi, 2012; Perrenoud, 2004).

La apuesta de la epistemología de la práctica implica que los profesores puedan alternar su ejercicio en aula con actividades de innovación e investigación sobre su práctica, de manera que el conocimiento pedagógico que se produce en estos espacios nutra la práctica de los profesores. Sin embargo, la reflexión como elemento constitutivo de la acción docente no sólo ocurre en la toma de decisión inmediata, sino que se sucede fuera del impulso de la acción, siendo de carácter retrospectiva, prospectiva y metacognitiva, tensionando al conocimiento pedagógico en uso desde los marcos teóricos que sostienen la práctica (Perrenoud, 2004; Novillo & Alonso, 2015).

Esta forma de entender la reflexión invita a considerar ciertas *trampas* que podrían desviarla hacia espacios de menor relevancia o que inclusive fueran en detrimento de una reflexión orientada al desarrollo de conocimiento pedagógico. Estas trampas pueden seguir principalmente dos cursos que se entrelazan: la reflexión sobre los medios más que sobre los fines y la reflexión del sujeto en sí mismo, obviando el rol social y político del profesor (Edelstein, 2011; Zeichner, 2010).

Al referirse a la reflexión sobre los medios más que sobre los fines, Edelstein (2011) hace alusión al riesgo asociado a que los profesores se concentren exclusivamente en aspectos metodológicos, olvidando el posicionamiento ideológico requerido para poder entender los procesos y sistemas educativos desde toda su complejidad. En este contexto, emerge la interpretación que la autora denomina *dobles dialéctica*, la que busca tanto la reconstrucción de la experiencia como la reconstrucción de los sujetos como profesores.

Desde esta perspectiva, hay tres aspectos fundamentales que debiera considerar la formación de profesores: bagaje político y social; capacidades de reflexión crítica para desenmascarar la influencia de la ideología dominante en las prácticas educativas; actitudes en

consonancia con el compromiso del profesor como intelectual transformador (Berstein, 1993; Freire, 1970; Manen, 1977), y el desarrollo de un pensamiento crítico, capaz de avanzar hacia la construcción de conocimiento (Manen, 1977).

La reflexión ideológica debe explorar la doble dialéctica pensamiento/acción e individuo/sociedad, abandonando la reflexión solipsista¹⁷ (Terigi, 2012). En este contexto, los programas de formación profesional debieran considerar en su diseño la combinación de la enseñanza de la ciencia con el arte de la reflexión en la acción (Schön, 1992). Así, la reflexión es una función crítica que emana de la sorpresa que genera un resultado inesperado en acciones rutinarias (conocimiento en la acción). Schön (1992) concluye que en la racionalidad reflexiva subyace una concepción constructivista de la realidad, que promueve la construcción de aprendizaje desde las situaciones propias del quehacer que moviliza la práctica. Lo anterior lleva al posicionamiento sobre la necesidad de la competencia reflexiva para el profesorado.

Perrenoud (2004) indica que esta competencia reflexiva presenta facetas, las cuales se refieren a: 1) Cambiar los puntos de vista y las perspectivas de análisis previas, demostrando flexibilidad en la acción; 2) A posteriori, permite analizar con tranquilidad los acontecimientos, construyendo saberes sobre las situaciones comparables que podrían volver a ocurrir; 3) Es proyectiva, ya que permite prepararse frente a posibles escenarios.

Considerando que la reflexión se configura como una competencia, ésta debe ser formada para que se pueda transformar en desempeños observables, asociados a aspectos metodológicos y teóricos, directamente relacionados con la enseñanza (Perrenoud, 2004).

Por ello, surge interesante revisar los aportes teóricos para la reflexión docente que develen de qué manera se orientan los procesos

¹⁷ El concepto Solipsista proviene de la tradición cartesiana “Pienso, luego existo”. La reflexión solipsista criticada por Terigi se refiere a un proceso de pensamiento individual y encerrado en sí mismo que niega el rol que otros cumplen en su desarrollo, impidiendo la construcción de conocimiento pedagógico.

reflexivos personales y de otros profesionales. Los procesos de formación docente deberían abordar explícitamente cómo se reflexiona (Ryan, 2013). Para ello, es posible diferenciar tres grandes tipos de modelos de reflexión.

En primer lugar, están aquellos que se centran en la identificación de ámbitos de reflexión, especificando los objetos de la práctica reflexiva. Éstos se construyen a partir de interrogantes como: ¿sobre qué se reflexiona? ¿Qué ámbitos observo? ¿Sobre qué me pregunto al reflexionar?

Normalmente, las respuestas a estas interrogantes son múltiples y permiten ordenar estos objetos en diferentes dimensiones, pero sin perder de vista que es la delimitación de un objeto lo que permite activar procesos ciclos reflexivos. Ejemplo de esto son los aportes desarrollados por Manen (1977), Jay & Jonson (2002), Smith (2011), Ryan (2013) y Chen (2016).

En términos generales, los modelos elaborados por estos autores se han inclinado por la definición de ámbitos reflexivos. Éstos se diferencian de la siguiente forma: los que transitan entre los fines de la educación, las creencias y los significados políticos de la acción (Manen, 1977); los que definen acciones: describir una situación y comparar críticamente perspectivas que explican una situación (Jay & Johnson, 2002); los que definen planos de subjetividad e intersubjetividad: lo personal, interpersonal, contextual y crítico (Smith, 2011); los que se centran en los sentidos de la experiencia tanto para sí mismos y en relación con otros, y la proyección o planificación futura de la experiencia para el beneficio tanto a nivel personal como social (Ryan, 2013); y finalmente los que se adentran en el proceso de enseñanza y aprendizaje: comprensión del contenido y desarrollo del pensamiento, reconocimiento del contexto en función del aprendizaje, y el desarrollo de una docencia sustentada en una comunicación que permita el aprendizaje (Chen, 2016).

Cada uno de los autores revisados da cuenta de modelos que centran los procesos reflexivos en la definición de objetos o focos claros de análisis, los que normalmente se suceden alcanzando mayores planos de complejidad. No obstante, estos modelos no profundizan en el

proceso que permite esta reflexión, entregando menos luces respecto de la secuencialidad o la iteración entre estos niveles.

Otra manera de agrupar los modelos para la reflexión consiste en distinguir aquellos que promueven cierta metodología orientada al desarrollo de los procesos reflexivos. Más relevante que el objeto de la reflexión, el énfasis está ahora situado en los procesos que permiten al profesorado, en formación o en ejercicio, aproximarse a una práctica reflexiva.

En esta línea, Korthagen, Loughran, & Russell (2006) presentan el modelo ALACT, orientado al desarrollo del pensamiento reflexivo, a través de cinco fases: la acción como punto de origen; retornar sobre la acción sucedida para analizarla; tomar consciencia de los principales ámbitos que componen y subyacen a la acción; creación de métodos alternativos de acción; elabora un juicio sobre esta acción inicial. Por lo tanto, se presenta una estructura sistemática para la reflexión (Korthagen, 2010).

El modelo desarrollado por Korthagen ha sido implementado por otros autores en contextos diversos de formación de profesorado. Ejemplo de ello son los aportes de Russell (2014), quien desarrolla un modelo dialógico para el modelamiento de la práctica reflexiva a partir de la definición de cinco momentos específicos a lo largo del proceso formativo¹⁸, y la adaptación que realizan Novillo y Alonso (2015) en el contexto español. En este último caso, el modelo se implementa en el marco de un acompañamiento pedagógico a través de la práctica reflexiva, siguiendo las cinco fases del modelo ALACT.

Otro modelo es el que se conoce como “Modelo de la cebolla” o “Modelo de Bateson” (Korthagen, 2010). En palabras de Korthagen, lo relevante de este modelo es que todos los niveles están interconectados y que precisamente son las relaciones entre los niveles lo que permite alcanzar mayores niveles de profundidad en la reflexión.

Finalmente, se presentan aquellos modelos que se centran en los instrumentos que facilitan el desarrollo de procesos reflexivos. Nocetti

¹⁸ Este modelo se desarrolla en la formación inicial de profesores de la Universidad de Queen

de la Barra (2015) presenta un modelo denominado Ciclo de Aprendizaje Reflexivo (CAR), ideado para el acompañamiento y desarrollo de la reflexión con los estudiantes de pedagogía. El ciclo comienza con la grabación de una clase. A partir de la observación y esta reflexión individual y conjunta, se delimita un problema y se diseña una acción de mejoramiento para hacer frente al problema detectado. Si bien este modelo da cuenta de un ciclo que presenta fases claras y delimitadas, éstas se construyen a partir del recurso fílmico, siendo lo filmado y observado, el principal foco de la reflexión. En esta misma línea, Jarpa, Haas, & Collao, (2017) analizan los procesos reflexivos que se generan a partir del uso del diario como dispositivo entre profesores en formación de primer año. Sin embargo, en este caso el uso de la herramienta no garantizó el desarrollo de procesos reflexivos significativos, ya que al carecer de marco conceptual y orientación específica, las observaciones realizadas por los participantes tendieron a situarse en los aspectos contextuales, el clima de aula o el comportamiento de otros actores de la escena, mas no en el profesor y su formación. Es más, la literatura muestra evidencia de la inexistencia de relación entre gestión del aula y procesos reflexivos, de modo que el concentrarse en esos procesos podría incluso contradecir el desarrollo de una práctica reflexiva entre el profesorado (Giovannelli, 2003).

Por ende, la utilización de artefactos como elemento central para la construcción de procesos reflexivos podría encerrar el riesgo de situar esta reflexión en ámbitos poco significativos (Soodman Afshar & Farahani, 2018), o que no permiten permear el proceso de construcción de la identidad docente.

A partir del análisis anterior, se entiende que comprender la reflexión implica develar entre los objetos que activan estos procesos, los modelos que estructuran el proceso reflexivo y los instrumentos o artefactos que actúan como mediadores de los procesos de reflexión. En este contexto, los mentores actúan como dobles agentes de la reflexión, ya que se caracterizan por su disposición reflexiva permanente y por otra, por acompañar, guiar y orientar procesos reflexivos de otros.

En función del modelo para la reflexión que se promueva en los procesos de inducción y mentoría, los resultados entre estos procesos formativos podrían ser muy disímiles entre sí, incidiendo en la profundidad y calidad de la inducción. Por tanto, los modelos de formación para la mentoría debieran expresar con claridad la perspectiva de reflexión que acogen y al método formativo que adscriben, ya que de ello dependerá □o en buena parte□ la capacidad reflexiva que los mentores logren alcanzar.

La siguiente figura ofrece una síntesis de los modelos para la reflexión.

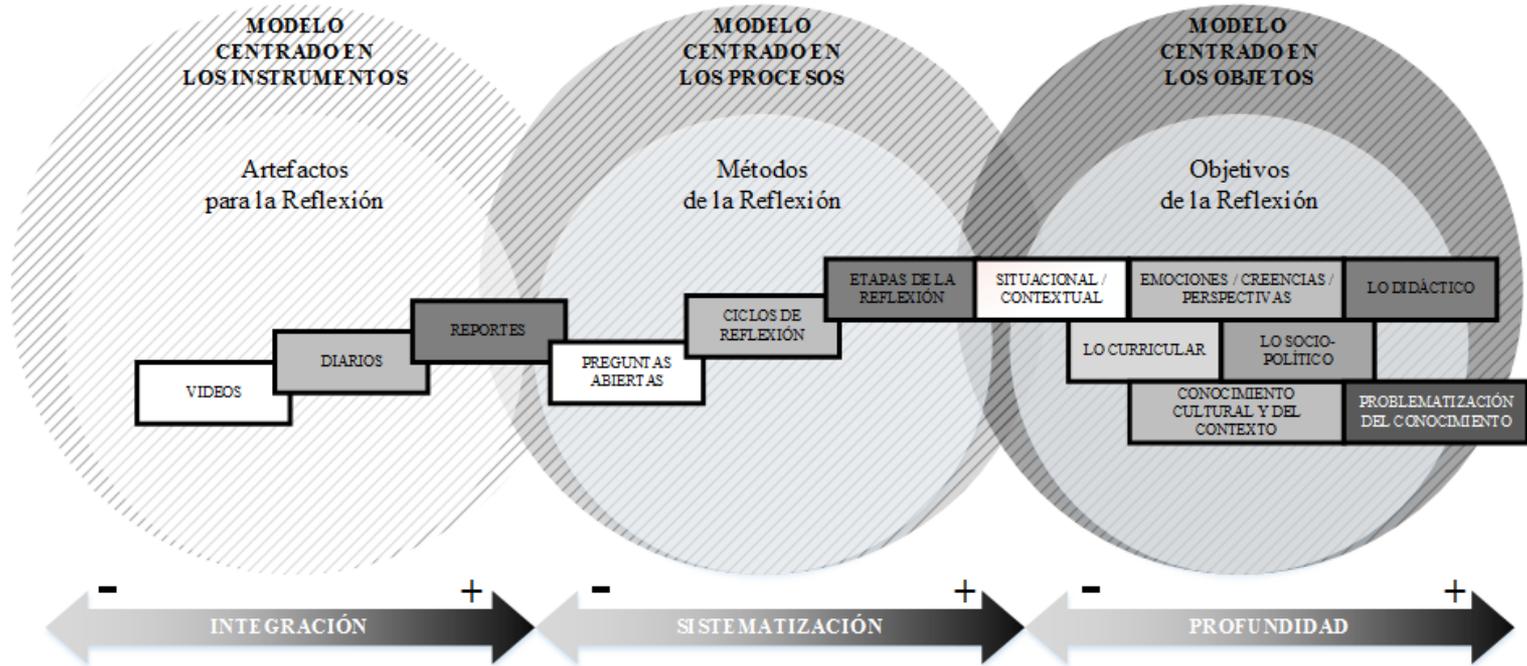


Fig. 5. Clasificación de modelos para la reflexión. Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior, los saberes, disposiciones y habilidades que caracterizan la labor del mentor hablan de la complejidad y profundidad de la tarea. No basta con un número finito de contenidos, sino que requieren un salto cualitativo que permita adquirir nuevas competencias profesionales, profundamente reflexivas, situadas y multidimensionales.

A continuación, ofrecemos una síntesis de la revisión bibliográfica y una propuesta de competencias a partir de la de literatura.

Tabla 4. *Dimensiones del saber del mentor y competencias asociadas a cada dimensión*

Orientación hacia la enseñanza	Gestión de la mentoría	Disposición al aprendizaje continuo y colaboración en el aprendizaje de otros	Comprensión del rol del profesor	Habilidades relacionales
Domina la didáctica de su disciplina y orienta la toma de decisiones didácticas del principiante.	Diseña y gestiona un plan de mentoría ajustado a las necesidades del mentorizado y del contexto, valorando las opiniones y sugerencias que emergen desde el profesor principiante.	Observa, retroalimenta y orienta las acciones del mentorizado en la práctica, considerando las decisiones pedagógicas y didácticas que éste toma, así como su reacción frente a incidentes críticos	Analiza situaciones complejas.	Se comunica de manera efectiva de manera oral y escrita.
Conduce procesos reflexivos que lleven al análisis real de la práctica y que cautelen el pensamiento reflexivo autónomo en el principiante, evitando así que éste siga patrones o modelos de manera reproductiva		Regula sus propios procesos de construcción del conocimiento en sus dimensiones cognitiva y emocional, haciendo un uso estratégico de los mismos	Discute sobre las finalidades de la escuela y de su papel en la sociedad, poniendo a disposición sus conocimientos especializados	Valora el diálogo como mecanismo para la construcción colaborativa.

Domina los debates actualizados respecto de la didáctica de la disciplina que enseña, por lo que puede guiar las decisiones didácticas del mentorizado		Visibiliza su pensamiento y explicita los principios que subyacen a su práctica desde una perspectiva metacognitiva.	Valora la diversidad y promueve la democracia en la escuela	Interactúa social y educativamente con diferentes actores, manifestando un tono conversacional
		Investiga a partir de su propia práctica, involucrando a otros en sus procesos de investigación, lo que le permite generar conocimiento pedagógico desde la práctica	Visualiza el sistema educativo como un todo, entendiendo el sentido de las reformas y de los cambios en la política pública, de manera tal que manifiesta una opinión certera respecto de las políticas que interpelan y orientan su quehacer.	Reconoce y domina sus emociones en función del contexto, así como comprende las emociones de sus interlocutores, especialmente de los profesores principiantes en contextos de complejidad
		Innova permanentemente y cambia sus valores a partir de la reflexión sobre la práctica.		

Fuente: Elaboración propia

2.1.5.3 La formación por competencias

A partir de la revisión precedente, diversos autores se han referido a lo fundamental de planear sistemas de inducción para profesores principiantes que consideren la formación de los mentores en torno al desarrollo de competencias, y no exclusivamente en torno a algunos saberes o habilidades específicos (Orland-Barak, 2010; Perrenoud, 2004).

No obstante, el concepto de competencias es controvertido y no ha estado exento de polémica desde su incorporación a los sistemas de formación superior. Es un concepto polisémico y difícil de evaluar, lo que ha impedido la elaboración de una única definición consensuada (Tardif, J., 2008; Castillo & Cabrerizo, 2009). A pesar de ello, la complejidad de este constructo se ensalza cuando a su vez busca el sentido global y ontológico de la acción y de la tarea profesional (Villa & Villa, 2007).

Una de las primeras definiciones es la que aporta Le Bobterf (2000), quien considera que “competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones” (en Megia Cuelliga, 2015, pág. 157). La OCDE, desde el año 2003 ha definido competencias como la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. En cambio, la Unión Europea, desde el año 2006, ha definido competencia como combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto (Castillo & Cabrerizo, 2009).

Como otra opción, Perrenoud (2004) define competencias como la “síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes, mediante las cuales se logra la solución innovadora a los diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas” (En Castillo y Cabrerizo, 2009, p.61).

La definición entregada por el autor considera los siguientes aspectos: 1) no son en sí mismas conocimiento, habilidades o actitudes, aunque integran y movilizan esos recursos; 2) el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas en esquemas de pensamiento que permiten decidir una acción para cada situación; 3) Las competencias profesionales se forman, pero también se nutren en las situaciones de trabajo (Perrenoud, 2004).

En cambio, para Cano (2005) un profesional es competente cuando sabe: manejar y gestionar estas acciones, gestionar con pertinencia, combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, transferir, aprender y comprometerse. De aquí que las competencias no las podamos reducir a un simple saber o saber hacer. Es un saber que se aplica, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes (Cano, 2005 en Megia Cuelliga, 2015).

De este modo, se refuerza de las competencias: su sentido aplicativo, ya que su características principales son: 1) transferibilidad de los conocimientos a contextos prácticos; 2) su carácter contextualizador; 3) su carácter reconstructivo, ya que las competencias se recrean continuamente en el ejercicio de la práctica; 4) su carácter combinatorio, ya que conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades personales se mezclan permanentemente; y 5) su carácter interactivo, ya que las competencias no se entienden de manera individual, sino que en interacción con los demás y con el contexto (Cano, 2007).

Coll y Martín (2006) han definido competencia aglutinando los aportes del constructivismo y la perspectiva sociocultural. Para ellos, una competencia implica movilización de conocimientos y articulación e interrelación de conceptos, considerando el contexto. De esta forma, los autores indican que los modelos por competencias se ajustan de mejor manera a las necesidades sociales, ya que implica una movilización de saberes, discriminando entre saberes deseables e imprescindibles. En este plano, Sanz de Acedo (2010) indica que el concepto de competencia se relaciona con la capacidad que permite a una persona utilizar todos sus recursos personales (habilidades,

conocimientos, actitudes y experiencias) para resolver de manera adecuada una determinada tarea en un contexto definido.

En síntesis, los autores coinciden en que el concepto de competencia alude al conjunto de saberes que integra contenidos y formas de saber, métodos o formas de hacer y capacidades, actitudes, valores.

En consideración de lo anterior, pareciera que la definición que aporta Tardif, J. sintetiza un concepto de competencia que es perfectamente adaptable al contexto de la mentoría para la inducción de profesores principiantes. Este autor ha definido competencia como “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (2008, p.3).

Ahora bien, este saber actuar no es fruto de elementos intuitivos. Si bien todas las personas cuentan con recursos personales que movilizan frente a circunstancias específicas, esto no excluye que ciertas habilidades puedan mejorarse o adquirirse (Cano, 2007). En este punto, es pertinente hacer una precisión conceptual, ya que en ocasiones en la literatura los conceptos de capacidad y de competencia tienden a traslaparse.

Mientras la capacidad se refiere principalmente a una disponibilidad o potencialidad, la competencia en cambio es el resultado del proceso formativo de cualificación que permite a una persona ser capaz de, o estar capacitado para (Castillo & Cabrerizo, 2009). De esta forma, una persona es competente cuando

“ha logrado el dominio de una competencia determinada gracias a la cual está capacitado para utilizar los conocimientos en producciones concretas, con estrategias y habilidades de desempeño, en un comportamiento adecuado (actitudes y valores) que le permiten resolver, producir o transformar, con dominio suficiente y duradero una actividad en un contexto determinado” (Castillo & Cabrerizo, 2009, p.67).

Sin duda, al pensar modelos de formación basado en competencias, lo que se intenta es desarrollar un aprendizaje en directa

vinculación con el ejercicio de la profesión (Villa & Villa, 2007). El aprendizaje basado en competencias significa establecer lo que es necesario para el mundo actual, en correspondencia con los requerimientos de los campos profesionales, logrando que ese aprendizaje sea significativo y estable en el tiempo (Villa & Poblete, 2010).

2.1.5.4 ¿Cómo se clasifican las competencias?

El concepto de competencia se ha ido complejizando en la medida en que instituciones y autores han ofrecido modos de clasificación. Un ejemplo de ello es la clasificación de competencias clave que define OCDE, la que distingue entre competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz, competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneo y competencia para actuar de forma autónoma (en Castillo & Cabrerizo, 2009).

Otra clasificación es la que ha sido utilizada en el espacio de convergencia europeo a raíz del desarrollo del proyecto Tuning (año 2000). Este proyecto tenía como propósito, entre otros, desarrollar perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables. Así éstas se dividieron entre competencias genéricas y específicas, generando una clasificación que ha predominado desde ese entonces (Castillo & Cabrerizo, 2009).

La denominación de *competencias genéricas* se utiliza para designar aquello que se necesita desde un punto de vista extenso en un rango de diferentes actividades cotidianas, profesionales, para la vida social y para la resolución de problemas de diversa naturaleza, integrando modos de pensar, actuar, sentir y comportarse de las personas en cualquier ámbito de la vida personal o social, por ende, son transversales a diferentes campos sociales. Además, las competencias genéricas deben favorecer el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior que permite la autonomía intelectual y el desarrollo del pensamiento crítico (Villa & Poblete, 2010).

Villa y Poblete, (2010) ofrecen la siguiente clasificación de las competencias genéricas: 1) Competencias instrumentales, las que suponen una combinación de habilidades manuales y cognitivas, que

posibilitan la competencia profesional; 2) Competencias interpersonales, las que suponen habilidades personales y de relación, que permiten expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado, aceptando los sentimientos de los demás y posibilitando la colaboración en objetivos comunes; 3) Competencias sistémicas, las que suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo. Para ésta, se debe haber adquirido previamente las competencias instrumentales y personales.

Por otra parte, las *competencias específicas* son de carácter disciplinar, son propias de un campo de estudio determinado, por lo que inciden directamente en la construcción de los perfiles profesionales (Castillo & Cabrerizo, 2009). Cano (2007) explicita que éstas se derivan de un contexto laboral concreto, y que a su vez pueden dividirse en ámbitos de conocimientos teóricos y técnicos, el conocimiento profesional acumulado y la investigación en el área disciplinar.

En síntesis, la actuación profesional que hoy se requiere está asociada al desarrollo tanto de competencias genéricas como específicas propias de cada campo disciplinar, que en conjunto promueven una formación integral que posibilita la actuación de los profesionales en planos diversos.

A este respecto, Villa y Villa (2007) ofrecen una descripción de las áreas competenciales, indicando que las competencias se dividen del siguiente modo: 1) Área de competencia académica, donde se recoge los conocimientos, los métodos y las técnicas específicas de cada área que conforma el saber propio de cada carrera; 2) Área de competencia profesional, donde se recogen las competencias que se exigen a un profesional para desempeñar adecuadamente las tareas laborales en un ámbito determinado; 3) Área de competencias cívico-sociales, que representa el espacio para el desarrollo de una conciencia social, a través de la formación de valores, una conciencia cívica y democrática, y, sobre todo, la responsabilidad social.

Por otra parte, otras formas de clasificación de las competencias han sido trabajadas y podrían actuar como un complemento de las anteriores. Una de estas alternativas es la que propone Sanz de Acedo

(2010). Dentro de las competencias de mayor sentido en la formación, la autora destaca la importancia de la enseñanza de las competencias cognitivas. Éstas se componen de cinco recursos: 1) Pensamiento comprensivo, el que procesa la información de forma reflexiva y precisa, integrando los diferentes contenidos curriculares; 2) Pensamiento crítico, el que manifiesta una perspectiva evaluativa; 3) Pensamiento creativo, que se traduce como la capacidad de generar ideas originales; 4) Toma de decisión y 5) Solución de problemas.

Independiente de la clasificación que se adopte, es pertinente indicar que para la incorporación efectiva de las competencias en la formación, éstas deben ser claramente explícitas; deben ser conocidas y aceptadas por profesores y estudiantes; deben estar integradas a los contenidos, a las actividades académicas, a las demandas sociales, a la evolución de las disciplinas y al mercado laboral; y por cierto, deben ser evaluables (Sanz de Acedo, 2010).

Competencias docentes

El avance en el modelo de formación por competencias ha conllevado el desarrollo de múltiples definiciones y aproximaciones conceptuales que agregan matices y generan diversas diferenciaciones y clasificaciones. Estas clasificaciones son relevantes ya que inciden en la formación que se adopte y en el diseño curricular posterior de los programas de formación.

En el caso específico de la formación del profesorado, el desarrollo del modelo de formación por competencias ha derivado en clasificaciones que intentan describir, de manera más general o concreta, el campo de competencias que se requieren para desarrollar la tarea de enseñar, considerando las complejidades y demandas de la escuela y los sistemas educativos de la actualidad. En esta línea, algunos autores a partir de la década de 1990 desarrollaron descripciones de lo configurarían un perfil de competencias específico para la actividad docente.

Un de estas clasificaciones es la que aporta Scriven (1998, citado en Cano, 2007), quien sitúa las competencias docentes en ocho dominios: 1) Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza; 2) Planificación y organización de la enseñanza; 3) Comunicación

efectiva, tanto con estudiantes como con sus padres; 4) Organización de la clase; 5) Eficacia en la instrucción; 6) Evaluación; 7) Profesionalidad, referida a la conducta ética en comportamiento personal y profesional; 8) Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad.

Luego de esta clasificación desarrollada por Scriven, es pertinente recordar las definiciones de competencias presentadas en el apartado anterior. Estas definiciones hacen alusión a la síntesis combinatoria de diversos saberes y procesos que permiten un saber actuar complejo en contextos determinados. Por ende, la clasificación antes mencionada pareciera que no logra avanzar hacia la integración de saberes que dibujan y perfilan competencias entendiéndolas como actuaciones complejas (Tardif, J., 2008). Es más, parte de las competencias que enuncia este autor están en contraposición con la corriente mencionada en acápites anteriores que hace alusión explícita al perfil crítico del educador, que le hace tomar consciencia de su rol político como agente de cambio social (Apple & Beane, 2012; Edelstein, 2011; Zeichner, 2010; Davini, 1995).

En consideración de esta tensión, y desde una perspectiva más amplia del rol del profesorado, Perrenoud (2004) entrega una descripción detallada de las competencias y de las sub-competencias asociadas que se requieren para enseñar. Para este autor, las competencias seleccionadas son clave ya que son coherentes con el nuevo papel que se espera del profesorado y los requerimientos que han emergido en los últimos años desde la política pública en temas de educación. Es decir, estas competencias emanan desde una perspectiva sobre la educación que sitúa al estudiante y su proceso como eje de cualquier acción de enseñanza, con foco en el desarrollo de proyectos y la solución de problemas de manera colaborativa, donde interactúan estudiantes y profesores en una dinámica de mayor horizontalidad. De esta forma, las 10 competencias que elabora Perrenoud son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Esta gran competencia implica: conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; trabajar a partir de los errores y los obstáculos de aprendizaje; construir y planificar

dispositivos y secuencias didácticas; comprometer a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Esta competencia se configura en torno a: concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos; adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza; establecer vínculos entre las teorías subyacentes y las actividades de aprendizaje; observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo; establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Esta competencia involucra: hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo de clase; compartimentar, ampliar la gestión de la clase a un espacio más amplio; practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades; desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua.

4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. Esta competencia considera: suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño; instituir y hacer funcionar el consejo de alumnos y negociar con los alumnos varias clases de reglas y obligaciones; ofrecer actividades de formación opcionales; favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

5. Trabajar en equipo. Esta competencia considera: elaborar un proyecto de equipo con representaciones comunes; impulsar un grupo de trabajo y dirigir reuniones; formar y renovar un equipo de trabajo; confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales; hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

6. Participar en la gestión de la escuela. Esta competencia considera los siguientes componentes: elaborar, negociar un proyecto institucional; administrar los recursos de la escuela; coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes; organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.

7. Informar e implicar a los padres. Esta competencia considera: fomentar reuniones informativas y de debate; conducir reuniones; implicar a los padres en la construcción de los conocimientos.

8. Utilizar las nuevas tecnologías. Esta competencia considera: utilizar programas de edición de documentos; explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de enseñanza; comunicar a distancia mediante la telemática; utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Esta competencia considera: prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad; luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta; analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase; desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

10. Organizar la propia formación continua. Esta competencia se compone por: saber explicitar sus prácticas; establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios; negociar un proyecto de formación común con los compañeros; implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo; acoger y participar en la formación en la formación de los compañeros.

Posterior a la propuesta elaborada de Perrenoud, el Proyecto Tuning para América Latina (2013) presenta un perfil de competencias que describen lo que se espera del educador. Así, el Meta-perfil del Educador está basado en competencias que se clasifican en las dimensiones profesional, académica y social (Villa & Villa, 2007), y a su vez, las tres dimensiones están compuestas por competencias Genéricas y Específicas:

1. Dimensión profesional: Se refiere a aquellas competencias vinculadas a las características mayormente identificadas con el ejercicio profesional, que abren nuevas posibilidades de acceso al mundo laboral en diversos contextos.

Las competencias genéricas de esta dimensión son: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; Capacidad de comunicación en un segundo idioma; Capacidad de tomar decisiones; Capacidad de Comunicación oral y escrita.

Por otra parte, las competencias específicas son: Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base a criterios determinados; Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo; Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto; Diseña e implementa acciones educativas que integra a personas con necesidades especiales; Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información; Diseña y Operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.

2. Dimensión académica: Se refiere a aquellas competencias asociadas a la generación, gestión y aplicación del conocimiento, con un enfoque crítico que permite resolver problemas relacionados con su campo de actuación disciplinar. Por lo tanto, sus competencias específicas son: Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos; Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad; Investiga en Educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas; Conoce y Aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas; Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).

3. Dimensión Social: Se refiere a aquellas competencias vinculadas con el desarrollo social y comunitario, atendiendo las necesidades de inclusión educativa, diversidad e interculturalidad, con un enfoque de formación y ejercicio ciudadano, respecto de derechos y desarrollo humano.

Las competencias genéricas de esta dimensión son: Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad; Responsabilidad social y compromiso ciudadano; Habilidades Interpersonales; Capacidad para trabajar en equipo.

Por otro lado, la competencia específica de la dimensión es: Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la sociedad para favorecer los procesos de desarrollo de la comunidad.

2.1.5.5 Perfil de competencias para la mentoría

A partir de las clasificaciones presentadas, se ha estimado que la que propuesta trabajada por el Proyecto Tunning para América Latina (2013) configura una clasificación clara que permite ordenar y situar aquellas competencias necesarias para la mentoría. En algunos casos, las competencias para la mentoría resultan ser la profundización y extrapolación de algunas de las competencias propias de los profesores experimentados.

Por ello, a partir de la revisión de los saberes, habilidades y actuaciones que se esperan del mentor y del modelo de clasificación de las competencias docentes, es que se propone el siguiente perfil de competencias del mentor.

i) Dimensión profesional

Competencias genéricas:	Competencias específicas:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se comunica de manera efectiva de manera oral y escrita (Tuning, 2013). 2. Valora el diálogo como mecanismo para la construcción colaborativa (Cases, 2002). 3. Analiza situaciones complejas (Perrenoud, 2004). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnostica las necesidades del mentorizado (Marcelo & Vaillant, 2001). 2. Diseña y gestiona un plan de mentoría ajustado a las necesidades del mentorizado y del contexto, valorando las opiniones y sugerencias que emergen desde el profesor principiante (Marcelo & Vaillant, 2001; Tardif, 2004; Díaz & Bastías, 2013). 3. Conduce procesos reflexivos que lleven al análisis real de la práctica y que cautelen el pensamiento reflexivo autónomo en el principiante, evitando así que éste siga patrones o modelos de

	<p>manera reproductiva (Correa, 2012; Venet & Correa, 2014).</p> <p>4. Innova permanentemente y cambia sus valores a partir de la reflexión sobre la práctica (Marcelo & Vaillant, 2001; Schön, 1992; Elliott, 2000; Stenhouse, 1984).</p> <p>5. Observa, retroalimenta y orienta las acciones del mentorizado en la práctica desde la perspectiva clínica, considerando las decisiones pedagógicas y didácticas que éste toma, así como su reacción frente a incidentes críticos (Correa, 2012; Marcelo & Vaillant, 2001; Nail, 2013; Thomas, 1980; Venet y Correa, 2014).</p> <p>6. Devela concepciones epistemológicas, creencias y emociones del profesor principiante, lo que le permite conducir la retroalimentación de éste de manera efectiva a partir del diálogo (Bilbao & Monereo, 2011).</p>
--	---

ii) Dimensión académica

Competencias genéricas:	Competencias específicas
<p>1. Promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje (Flecha & Puigvert, 2002).</p> <p>2. Regula sus propios procesos de construcción del conocimiento en sus dimensiones cognitiva y emocional, haciendo un uso estratégico de los</p>	<p>1. Domina los debates actualizados respecto de la didáctica de la disciplina que enseña, por lo que puede guiar las decisiones didácticas del mentorizado (Marcelo & Vaillant, 2001).</p> <p>2. Identifica perspectivas y racionalidades que sustentan los procesos de mentoría y de inducción profesional (Orlan-Barak, 2006; Edelstein, 2001).</p> <p>3. Investiga a partir de su propia práctica, involucrando a otros en sus procesos de investigación, lo que le permite generar</p>

<p>mismos (Vélaz de Medrano, 2009).</p> <p>3. Visibiliza su pensamiento y explicita los principios que subyacen a su práctica desde una perspectiva metacognitiva (Díaz & Bastías, 2013).</p> <p>4. Discute sobre las finalidades de la escuela y de su papel en la sociedad, poniendo a disposición sus conocimientos especializados (Perrenoud, 2004).</p>	<p>conocimiento pedagógico desde la práctica (Contreras, 2013, Latorre, 2003; Elliott, 2000).</p>
--	---

iii) Dimensión Social

<p>Competencias genéricas:</p> <p>1. Interactúa social y educativamente con diferentes actores, manifestando un tono conversacional (Duke & Stiggins, 1997).</p> <p>2. Valora la diversidad y promueve la democracia en la escuela (Apple & Beane, 2012; Zeichner, 2010; Orland-Barak, 2010).</p> <p>3. Afronta los dilemas éticos de la profesión (Perrenoud P., 2004).</p>	<p>Competencias específicas:</p> <p>1. Visualiza el sistema educativo como un todo, entendiendo el sentido de las reformas y de los cambios en la política pública, de manera tal que manifiesta una opinión certera respecto de las políticas que interpelan y orientan su quehacer (Pardo, 2013).</p> <p>2. Reconoce y domina sus emociones en función del contexto, así como comprende las emociones de sus interlocutores, especialmente de los profesores principiantes en contextos de complejidad (Almendro & Costa, 2006; Contreras, 2013; Bilbao & Monereo, 2011; Vallejos, 2013; Salovey & Mayer, 1990; Buey, 2002; Chang, 2009).</p>
---	--

2.1.5.6 Evaluación de las competencias

A partir de lo anterior, resulta claro que la formación de las competencias está en estrecha e indisoluble vinculación con el ejercicio de la mentoría. Por lo tanto, pareciera que la evaluación de las competencias (o al menos aquellas de carácter profesional irrestricto) requieren de un contexto real donde se les pueda dar curso y, por ende, ser observadas.

En este sentido, es pertinente recordar la definición de competencias que da cuenta de su condición de “saber actuar complejo” (Tardif, J., 2008). Considerando esta definición, se requiere de una evaluación en el plano de la acción que obliga a plantear situaciones evaluativas auténticas o de desempeño¹⁹ (Díaz-Barriga & Hernández, 2010; Pérez, 2014). En este plano, la evaluación auténtica marca un piso obligado, ya que en la solución de problemas reales es donde el observador o evaluador podrá aproximarse de manera realista a los aprendizajes del sujeto evaluado, el que debe demostrar dominio de los saberes, habilidades y actitudes que componen la competencia, en función del nivel de desempeño que se ha definido en correspondencia con los propósitos formativos del plan.

Es decir, la competencia alcanzada debe ser coherente con los niveles de desempeño definidos. La fijación de estos niveles se realiza seleccionando los contenidos, habilidades y actitudes que se deben ir manifestando de manera progresiva hasta que se alcanza el nivel esperado (Castillo & Cabrerizo, 2009).

En este plano, Díaz-Barriga y Hernández (2010) distinguen actividades que debieran considerarse a la hora de evaluar la adquisición o el dominio de ciertas competencias. Un aspecto fundamental es el diseño de una situación-problema representativa de

¹⁹ Si bien los conceptos evaluación auténtica y evaluación del desempeño tienden a usarse como sinónimos existen algunas diferencias. La evaluación de desempeño implica que el estudiante demuestra sus competencias en tareas genuinas pero de prueba, mientras que en la evaluación auténtica las competencias se demuestran en situaciones de la vida real, por lo tanto, una evaluación auténtica es por defecto una evaluación de desempeño, pero no siempre una evaluación de desempeño es auténtica (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

lo que el sujeto tendrá que enfrentar en el posterior espacio real, de manera que su actuación en esta escena simulada o auténtica debele con claridad sus saberes y disposiciones, por ende, la competencia para la acción en un determinado contexto. Ahora, para ello es crucial determinar indicadores de desempeño que permitan avanzar hacia la definición del grado de logro de una competencia o de rasgos parciales de ésta.

Lo anteriormente expuesto da cuenta de dos situaciones a considerar en cualquier proceso formativo, y sin duda, la formación de mentores.

En primer lugar, el instrumento utilizado para la evaluación debe ser coherente con el diseño de la actuación didáctica orientada a la formación de los sujetos. Es decir, la evaluación gozará de criterios de validez en la medida que sea coherente con las actividades formativas. De este modo, si la resolución de casos o problemas constituyen instrumentos válidos para la evaluación de una competencia, lo serán realmente si esta metodología fue la utilizada durante el proceso formativo (Díaz-Barriga & Hernández, 2010). Precisamente dentro de los modelos de formación de mentores revisados, el caso de Israel y Nueva Zelanda (Orland-Barak, 2010; Langdon, 2017) dan cuenta de una relación directa entre la formación y la evaluación a partir de la vivencia de situaciones de aprendizaje auténtico.

En segundo lugar, se deben proponer actividades de evaluación que den cuenta de un proceso permanente en el tiempo, de manera que situación didáctica y evaluación sean procesos simultáneos que se nutran entre sí (Castillo & Cabrerizo, 2009), de manera tal que actividad de formación y actividad evaluativa sean parte de un mismo engranaje.

Ante esto, es necesario remitirse a las temporalidades y los fines de la evaluación, en consonancia con los propósitos formativos y así hablaremos de evaluación diagnóstica, evaluación de proceso y evaluación final. Nos detendremos brevemente a continuación en cada una de ellas:

A) Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previa a todo proceso formativo con el fin de reconocer si los estudiantes o participantes de cierto proceso formativo poseen los conocimientos básicos o competencias de entrada mínimos para afrontar con éxito la formación diseñada (Díaz-Barriga & Hernández, 2010). Ahora bien, la evaluación diagnóstica obedece a dos perspectivas o interpretaciones: *Toma de decisión y Procesos pedagógicos*.

Para la toma de decisión, la evaluación diagnóstica tiene como foco identificar el grado de adecuación de los estudiantes o participantes en el programa. Cuando el resultado es favorable para el estudiante, éste puede ingresar al programa sin problemas. Cuando no, es plausible considerar ajustes al programa o incluir procesos de nivelación para aquellos postulantes que presenten deficiencias. Si esto no es posible, la decisión será la exclusión de quienes no cuenten con una condición mínima de ingreso. En contraposición, la evaluación diagnóstica que se enfoca en la valoración de los procesos pedagógicos se centra en el reconocimiento de conocimientos previos pertinentes. Dependiendo del tipo de conocimiento que manifiesten los estudiantes, el profesor deberá tomar decisiones didácticas que faciliten la adquisición de los nuevos saberes.

En el contexto de la selección del profesorado (primera interpretación), la evaluación es utilizada y validada porque el supuesto a la base es que para educar se requiere de los mejores profesionales (Roca, 2013). Particularmente en el caso de la mentoría, la evaluación diagnóstica orientada a la selección sería un camino viable para invertir en la formación de aquellos profesores que efectivamente podrían mutar su ejercicio profesional tradicional hacia el rol de mentor, considerando todos los desafíos y requerimientos que conlleva esta labor. Por ende, es crucial determinar aquellos conocimientos previos necesarios para iniciar un proceso de formación, y el diseño de instrumentos de evaluación diagnóstica que permitan reconocerlos.

A este respecto, el modelo de formación de mentores desarrollado en Israel es claro: hay ciertas características de entrada que se deben manifestar para iniciar una nueva trayectoria profesional asociada a la mentoría. Éstas son: la condición de profesor experto, el dominio de

herramientas y habilidades cognitivas, inteligencia emocional, empatía y disposición al autoanálisis y la reflexión y buenas relaciones con otros profesores (Orland-Barak, 2010).

B) Evaluación de proceso

En la formación para la mentoría, se ha relevado la importancia de la simultaneidad entre formación y ejercicio. Esta simultaneidad permite regular (y ajustar) el grado de desarrollo y adquisición de las competencias definidas, pero también insuma información sobre la propuesta pedagógica (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

Díaz-Barriga & Hernández (2010) proponen que ésta evaluación procesual se desarrolle en diferentes modalidades. Por ejemplo, proponen que ésta se totalmente con el proceso de aprendizaje, de forma que la regulación del programa formativo ocurra de manera inmediata. Sin embargo, también señalan que esta evaluación puede ser retroactiva, programando actividades de refuerzo después de la situación evaluativa propiamente tal, o proactiva, la que prevé actividades futuras, con el fin de abordar posibles dificultades u obstáculos que no pudieron sortearse de manera exitosa en algún momento inicial.

La pertinencia de las modalidades dependerá del modelo de formación adoptado. Por ejemplo, en casos donde la mentoría sea simultánea a la formación, será más plausible considerar oportuna una regulación proactiva, donde una determinada situación nodal ocurrida sea objeto de análisis desde todas sus tensiones, con el fin de generar mejores estrategias de acompañamiento ante posibles nuevas situaciones similares. Esto sería particularmente pertinente cuando un mentor graba su intervención de mentorización y luego la analiza con un par crítico que tensiona la reflexión sobre la práctica (Cornejo, J., 2016) para hallar estrategias que permitan enfrentar de mejor modo la situación vivenciada (Langdon, 2017).

El portafolio como instrumento de evaluación representa una oportunidad para aproximarse al desarrollo de las competencias esperadas, ya que genera espacios de retroalimentación constructiva durante la formación. Sin embargo, su relevancia estriba en que

propicien espacios para la reflexión por sobre la recopilación de evidencia de tareas desarrolladas a lo largo del proceso (Pérez, 2014).

Sin embargo, cuando la formación no ocurre necesariamente en paralelo con mentorización —y los programas formativos promueven en desarrollo de actividades de aprendizaje activo que sitúan a los participantes en casos plausibles de ser abordados en la realidad— pareciera que una evaluación interactiva cumpliría de mejor modo con los requerimientos de la situación formadora.

C) Evaluación final

La evaluación final o sumativa es la que está orientada a verificar la adquisición efectiva de los aprendizajes esperados. Permite obtener conclusiones sobre la pertinencia del proceso formativo, en función de los aprendizajes logrados por los participantes, respondiendo a la complejidad y al sentido integrador que caracteriza al aprendizaje por competencias.

Para que ésta sea efectiva y permita nutrir los procesos formadores desde un punto de vista pedagógico, se rescatan las características que esta evaluación debiera (Díaz-Barriga & Hernández, 2010; Pérez Juste, 2014): 1) estar vinculada con el proceso formativo, y por ende, con la evaluación realizada durante la formación; 2) ser utilizada con el fin de promover regulaciones proactivas para una instancia posterior; 3) utilizar técnicas e instrumentos que involucren directamente a los participantes, promoviendo una orientación hacia la autoevaluación y autorregulación de los aprendizajes; 4) superar las dificultades de integración de la información procedente de fuentes y técnicas diferentes.

En síntesis, toda formación para la mentoría orientada por competencias, debe considerar un acucioso modelo evaluativo que permita observar el logro de las competencias iniciales, acompañar progresivamente el proceso de aprendizaje y certificar el logro de las competencias finales. Solo así los responsables de la formación podrán afirmar con seguridad que los profesores en formación transitan de manera certera hacia la mentoría como nuevo rol profesional.

2.1.6 Perfil de la escuela para potenciar la mentoría

A partir de la revisión presentada, es posible advertir que no sólo se requiere de mentores que tengan un perfil de formador de formadores, sino que también se precisa de un contexto o ambiente proclive al desarrollo de una inducción comprensiva (Bear, 2018), centrada en la reflexión para el desarrollo profesional del profesorado.

Ciertamente, hoy la Escuela está tensionada por los cambios sociales y políticos de las últimas décadas (Hargreaves, 2005; Silva, 2001). La llegada de la globalización, la irrupción de las tecnologías de la información y la ampliación de los mercados internacionales, que han dado supremacía a los bloques regionales por sobre los Estados, han generado una lógica de *Alteridad* en la Escuela. Las certezas, estructuras y dispositivos de control desde los que se anclaron las prácticas pedagógicas desde la instauración de la Escuela como institución moderna (Torres, 1991; Foucault, 2002), hoy están en entredicho.

Sin duda, perfilar mentores que orienten al principiante para el desarrollo de una reflexividad crítica, y consciencia sobre la complejidad de los procesos mentales que constituyen el trasfondo de toda actividad práctica, requiere de ciertos aspectos básicos.

La reflexividad crítica (Cornejo, J., 2016) comprende que los cambios sociopolíticos y económicos han afectado la trayectoria de la escuela desde una lógica de trascendencia a inmanencia (Duschatzky, Farrán, & Aguirre, 2013). Por lo tanto, desde esta reflexividad, las escuelas se conciben a sí mismas como espacios complejos que no deben sostenerse desde los dispositivos disciplinarios (Torres, 1991), que transforman los espacios escolares en verdaderos “galpones”.

De esta forma, contextos de reflexividad crítica solo pueden gestarse en entornos escolares situacionales —que cuestionan lo que significa educar en tiempos de incertidumbre— y que constantemente se piensan a sí mismos, lo que les permite desarrollar estrategias y herramientas acordes a las necesidades del contexto (Grupo doce, 2001). Por el contrario, la metáfora del galpón aludida lleva a pensar en escuelas alojadas en el disciplinamiento moderno (Foucault, 2002),

donde las relaciones se caracterizan por su inercia, ya que sólo buscan mantener parámetros de conducta, en total inconsistencia con el devenir del tiempo.

A partir de lo anterior, es posible argüir sobre la presunción que la mentoría es una institución dual, desarraigada del contexto. Más bien, los mentores que se perfilan como tales, requieren de un medio que brinde y garantice un espacio real para la puesta en acción de las competencias para las que fue formado. Definitivamente, no todos los espacios escolares serán idóneos para los sistemas de inducción que se entiendan desde estos parámetros conceptuales.

2.2 Políticas públicas en Chile asociadas a la formación de profesores y el ejercicio docente

El sistema Educativo chileno atraviesa actualmente grandes procesos de cambio debido a las dificultades que ha presentado su estructura de financiamiento, el cuestionamiento que se le ha hecho a la calidad de su enseñanza, los magros resultados alcanzados en las pruebas internacionales orientadas a medir conocimientos y la desvalorización de la carrera docente, entre otros aspectos.

Cabe señalar aquí, que el sistema Educativo del país ha soportado una fuerte crisis, materializada en la eclosión del malestar estudiantil y de los profesores en forma de movilizaciones y extensas paralizaciones, que han dado cuenta de los cuestionamientos a la legitimidad y credibilidad de un sistema (Garcés, 2012) que por décadas privilegió la privatización, la segregación y la desprofesionalización del profesorado.

Entre las diversas demandas provenientes de la sociedad civil, ha emergido con fuerza el discurso sobre la necesidad del fortalecimiento de la educación pública, y con ello el acceso garantizado en todos los niveles de la educación escolar y la gratuidad de la educación superior. Esta diatriba, declamada por décadas por la ciudadanía, presiona por un Estado más protagónico y tensiona el rol de la educación privada en los

procesos educativos, discutiendo los cimientos del sistema en su globalidad.

De esta forma, la emergencia de lo público abrió el debate respecto del curso de acción que el sistema educativo en su conjunto debía adoptar para hacer frente a una sociedad civil que demandaba cambios reales respecto al acceso real a educación de calidad para todos los sectores sociales. Precisamente, este malestar comenzó con el estallido de estudiantes secundarios en el año 2006, en lo que se denominó “la revolución pingüina”²⁰, y que se prolongaría en una segunda fase, con la paralización de los universitarios en el año 2011. Sin duda, las movilizaciones que lograron llevar a cientos de miles de personas a las calles cambiaron el curso de la agenda de dos gobiernos consecutivos, de manera que las soluciones sobre cómo enfrentar la crisis del sistema educativo se transformaron en debates obligatorios frente a todos los procesos electorales sucesivos (y hasta la fecha).

Ahora bien, la emergencia de lo público como eje del centro de interés y del debate trasciende con creces la discusión respecto de la propiedad de los espacios educativos. Sin embargo, la conducción de esta crisis obliga a mirar más allá del financiamiento o el acceso, impeliendo a la revisión del sistema en su conjunto, lo que evidentemente incluye el desarrollo profesional inicial y continuo de los profesores. Precisamente, el eje en este camino de fortalecimiento de lo público corresponde, en sentido estricto, a la respuesta que se genera desde el gobierno para hacer frente a la presión social, lo que se materializa en lo que se ha denominado *Reforma Educacional*, que tiene su punto de partida en una Nueva Ley General de Educación, promulgada en el año 2009.

La reforma, sin bien no se constituye a través de una ley orgánica, se ha implementado de manera gradual a través de un entramado de leyes que buscan garantizar el fortalecimiento de la educación pública y asegurar la calidad, complementando, profundizando y agregando

²⁰ El concepto de pingüino es un apodo con el que coloquialmente se denominaba a los estudiantes secundarios, ya que el uniforme escolar consiste en una camisa blanca y una chaqueta azul marina, que asemeja la apariencia de los pingüinos. Por esta razón, es que los científicos sociales acuñaron el concepto para denominar la movilización de los estudiantes (Garcés, 2012).

nuevos énfasis a los ya definidos por la Ley General de Educación. Entre estas se encuentra:

1) Ley n.º 20.529. *Ley de Aseguramiento de la Calidad*. En el 2011, esta ley define un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Escolar, compuesto por dos organismos existentes previamente, a saber, el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación, y por dos nuevos organismos, la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. La Agencia busca evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas, mientras que La superintendencia tiene como objeto fiscalizar que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que este mismo organismo dicte, y fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal.

2) Ley n.º 20.845. *“Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”*, promulgada en el año 2015. Cabe precisar que lo público no se reduce a la condición de propiedad de los establecimientos educativos, ya que en el sistema educacional chileno se instaló el sistema de voucher como un mecanismo para la ampliación de la cobertura (Aedo & Sapelli, 2001; Gallegos & Sapelli, 2007), generando la convivencia de establecimientos municipales (donde los alcaldes de las respectivas comunas actúan como sostenedores de los colegios), colegios particulares subvencionados (de propiedad privada pero con financiamiento estatal por estudiante que asiste al establecimiento) y colegios particulares (sin financiamiento del Estado y sujetos a menor regulación).

Esta normativa entrega las condiciones para el aseguramiento de la calidad en todos los establecimientos que reciben subvención del Estado. Por lo tanto, uno de los principales aspectos de la ley lo constituye la obligatoriedad de la eliminación gradual del copago que realizan las familias cuando matriculan a sus hijos en establecimientos

privados pero que gozan de la subvención estatal²¹. El problema que presenta el modelo subvencionado es que los establecimientos se atribuyen el derecho a seleccionar a los estudiantes según idoneidad en función de sus propios proyectos educativos (Atria, 2009). Precisamente, es este aspecto el que pretende transformar la nueva legalidad.

3) Ley n.º 20.903, promulgada en el año 2016 y que crea el *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Esta ley busca proyectar la carrera docente, considerando: el acceso, la inducción y el perfeccionamiento continuo, estableciendo tramos para la carrera docente. Dado la relevancia de este marco normativo, sus características se profundizarán en el acápite siguiente.

4) Ley n.º 20.911 “*Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*”. Promulgada en el año 2016, norma la incorporación de la educación para la ciudadanía en todos los establecimientos educacionales del país, de manera de promover la comprensión y el análisis del concepto de ciudadanía, fomentar entre los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, la participación, la tolerancia y garantizar el desarrollo de una cultura democrática en la escuela. Para ello las escuelas deben desarrollar planes que les permitan transversalizar la formación ciudadana. A partir del año 2020, la Ciudadanía se transformó en una asignatura obligatoria para todo el estudiantado de tercer y cuarto año medio (últimos niveles de la educación secundaria)²², independiente del tipo de establecimiento educacional.

5) Ley n.º 21.091 *Sobre Educación superior*. Promulgada en el año 2018, busca garantizar la calidad de las instituciones, asegurar la inclusión en el sistema, la pertinencia de la formación, fortalecer la educación estatal y determinar los mecanismos de participación en las instituciones²³. Esta ley se complementa con la *Ley de Universidades*

²¹ Considerando que la ley está en proceso de implementación (los cambios se incorporan de manera gradual), es posible encontrar su normativa asociada en la página web <https://leyinclusion.mineduc.cl/>

²² <http://formacionciudadana.mineduc.cl/>

²³ Esta ley también regula lo que en Chile se ha denominado Gratuidad. La Gratuidad es una asignación presupuestaria que permite a estudiantes pertenecientes al 50% más vulnerable de la población, acceder sin costo a la educación superior (universitaria

del Estado, (N° 21.094), la que establece condiciones específicas para las universidades estatales.

6) Ley n.º 21.040, que *Crea el Sistema de Educación pública*. Promulgada en el año 2017, establece como fin de la educación pública el bienestar de los estudiantes. Por esta razón, todos los establecimientos educacionales del Estado asegurarán una educación gratuita y de calidad, bajo un proyecto educativo público, laico y pluralista. Esta ley modifica sustantivamente la estructura de la dependencia escolar en Chile, ya que los establecimientos de administración municipal paulatinamente se trasladarán hacia los Servicios Locales de Educación Pública, abordando con ello la demanda sostenida del gremio docente y del movimiento estudiantil por la desmunicipalización de la educación²⁴. Por otra parte, lo que esta Ley genera es un cambio en el estatuto docente, reglamento que rige las normas contractuales del profesorado de la educación pública, aunque no lo deroga ni trastoca de manera significativa.

desde el año 2016 y técnico profesional a partir del año 2017), siempre y cuando estudien en instituciones adscritas a este sistema. La adscripción a esta política es voluntaria para las instituciones que cumplan con los siguientes requisitos: ser universidades estatales, privadas tradicionales agrupadas en el Consejo de Rectores de Chile o ser privadas sin fines de lucro o administradas por controladores sin fines de lucro y que estén acreditadas por un mínimo de cuatro años. Para más detalles se puede consultar el sitio web <http://www.gratuidad.cl/>

²⁴ Cabe recordar que la municipalización de la educación pública en Chile se inicia a partir de un Decreto con Fuerza de ley del año 1980, en contexto de gobierno militar

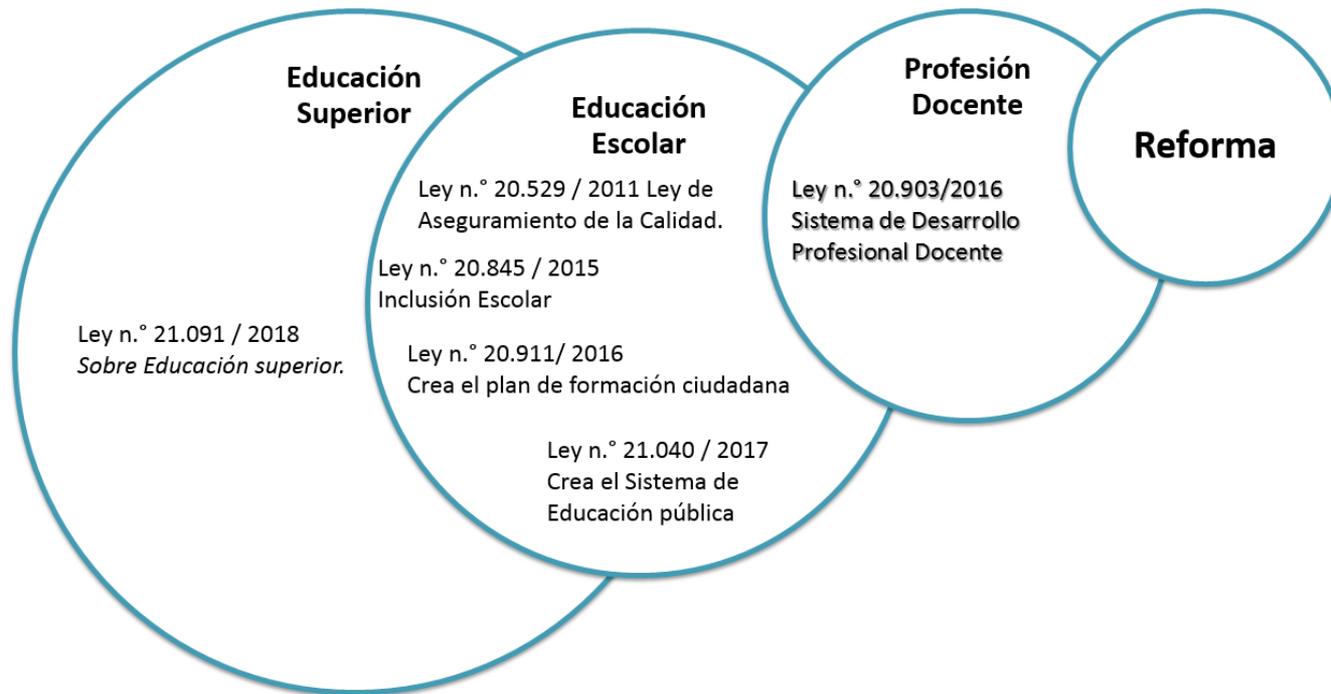


Fig. 6 Legislación Educacional en Chile. Fuente: Elaboración propia

2.2.1 Sistema de Desarrollo Profesional Docente. *Ejercer la docencia en Chile*

Como es posible advertir, la educación chilena se está reformando a través de diversas vías, las que tienen como propósito final el fortalecimiento de la educación pública. Si bien es probable que la vía jurídica invite a abordar la complejidad del fenómeno desde leyes que norman aspectos tan diversos como la carrera docente hasta la gratuidad en la educación superior, resulta interesante plantear de qué modo estas leyes dialogan para fomentar realmente una educación pública que sitúe a la sociedad como una ciudadanía con derecho a una educación de calidad y a su vez, posicione realmente al Estado como garante de ese derecho (Atria, 2009).

Ahora bien, para comprender el influjo reformista en el que está inserto Chile, es necesario acudir a un marco explicativo global de carácter eminentemente social, donde los movimientos sociales (con eco en el movimiento estudiantil y de profesorado) han presionado por cambios políticos que inviten a un nuevo pacto educativo. En este marco, el desarrollo del profesorado, como actor y engranaje del mejoramiento educativo, ha jugado un rol clave.

En este contexto, las políticas públicas han transitado por fases de desarrollo y fortalecimiento del rol docente, involucrando cambios concretos que atañen directamente al profesorado, tanto como colectivo como en su individualidad (Gaete, Gómez, & Bascopé, 2016). Precisamente, estos cambios han implicado que el país ha reforzado su compromiso con la educación desde la última década del siglo pasado, lo que se ha traducido, entre otras cosas, en orientar su política hacia el fortalecimiento de la carrera docente²⁵.

²⁵ A pesar de la política de estímulos que ha favorecido al profesorado, el país no ha estado exento de contradicciones a la hora de evaluar su política en materia de fortalecimiento de la carrera docente. Si bien se ha regulado la formación y se han incorporado nuevas exigencias a las Universidades que forman profesores, por otro lado se ha permitido a través de la Ley General de Educación (LGE) que profesionales no profesores ejerzan la pedagogía por un plazo de 5 años (Bellei & Valenzuela, 2010).

En primer lugar, se entiende por políticas públicas, como el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para abordar o resolver problemas prioritarios (Tamayo, 1997). Desde este punto de vista, resulta interesante considerar de qué modo el desarrollo docente se instala en la agenda del gobierno.

En segundo lugar, al centrar el análisis en la política que afecta directamente en el desarrollo del profesorado, es pertinente analizar el ciclo que viven las políticas para que puedan convertirse efectivamente, en una política pública (Tamayo, 1997). Sin embargo, para comprender en mayor medida el devenir de la política pública en materia de profesionalización docente, se ha considerado necesario analizar este avance desde el modelo teórico presentado por Phillips y Ochs (2010), en el que las políticas públicas atraviesan cuatro etapas o fases.

Fase I: Impulsos para el cambio: En una primera fase, los Estados identifican que están enfrentando un problema que debe ser solucionado. En este momento se visualizan ciertos impulsos que tensionan una cierta realidad, los que pueden ser, por ejemplo, las demandas sociales o los resultados desfavorables en procesos de evaluación, es decir, aquellas evidencias que ponen de manifiesto que una cierta realidad debe ser mejorada a través del desarrollo de políticas públicas. Es en este punto donde, se involucran en la discusión aspectos externos que se relacionan con los marcos ideológicos, los propósitos políticos, las estructuras y las técnicas que se deben adoptar para hacer frente a los nudos develados.

Fase II: Decisión. La segunda fase del modelo de Phillips y Ochs (2010) representa el momento de la decisión. En esta etapa los gobiernos asumen ciertas perspectivas o posicionamientos teóricos, o simplemente a razón del contexto, optan por soluciones prácticas o realistas de ser implementadas. Sin embargo, los gobiernos pueden incurrir en “soluciones parche” (quick fix decision, en su idioma original). Estas soluciones son las que envuelven más riesgo, ya que pueden llevar a una implementación que no responda a la naturaleza del problema, generando inclusive, un problema mayor.

Fase III: Implementación. En esta tercera fase se materializan las decisiones, a partir de un marco normativo que lo hace posible. Esto implica la adaptación de las decisiones según la intervención de las

diversas variables contextuales, y por ende, la influencia de los actores involucrados correspondientes.

Fase IV: Internalización. En esta fase los gobiernos pueden hacer evaluación de los resultados e impactos de una política implementada, en dimensiones como lo curricular, lo evaluativo, lo pedagógico y lo organizacional (Phillips & Ochs, 2010; Tamayo, 1997).

A partir de este modelo se pueden organizar las políticas públicas desarrolladas e implementadas en Chile a partir del retorno de la democracia en 1980 en materia de profesionalización docente.

En primer lugar, con la llegada de la democracia los problemas en educación se hicieron más visibles. De la mano de las reformas y el proceso privatizador llevado a cabo durante la dictadura, las débiles condiciones laborales y profesionales del gremio docente se hicieron evidentes (*fase I*). Para comprender esta aseveración, es preciso caracterizar el escenario de la formación de profesores a partir del retorno a la democracia, y la orientación de la política pública en la materia a partir de la incorporación de nuevas regulaciones.

Como pareciera ser una característica general en los sistemas educativos, los primeros cinco años de docencia son una fase crítica para la construcción de la identidad profesional. En el caso de Chile, la formación inicial docente en Chile tiene efectos limitados sobre cómo se desenvuelven los profesores en sus respectivos contextos laborales. Lamentablemente, la formación de profesores depende, al menos en parte, de las experiencias personales de formación y de los contextos sociales de donde provienen los estudiantes de pedagogía (Ruffinelli, 2014).

Por otro lado, la profesión docente no cuenta con el estatus o las remuneraciones de otras profesiones, impactando en sus tasas de retorno de manera negativa (Mizala & Romaguera, 2004). Ante bajas tasas de retorno, no es de sorprender que desde los años 90 hasta la actualidad, aun la profesión docente no haya logrado atraer a los mejores graduados de la enseñanza media. Normalmente mejores estudiantes optan por carreras más prestigiosas.

Por otra parte, durante los años 90 en adelante y a partir de la eclosión en la oferta de educación superior (Brunner, 2015) la oferta de carreras de pedagogía se amplió de manera considerable. Este aumento se ha estimado en un 812% (Ávalos, 2014; Bellei & Valenzuela, 2010)²⁶. Por lo tanto, la ecuación bajas tasas de retorno de la profesión docente más explosión descontrolada de la matrícula, incidió negativamente en la calidad del profesorado.

En relación con la deserción laboral docente, el sistema chileno presenta dificultades, ya que se ha estimado que cerca del 50% de los profesores que se insertan laboralmente, abandonan la escuela como espacio de desarrollo profesional durante los cinco primeros años (Ávalos, 2014). Si bien estudios han indicado que Chile no tiene problemas de carencia de profesores a nivel general, cambios en las condiciones laborales podrían incidir en la demanda real de docentes que requerirá el sistema para sostenerse en condiciones de equidad a lo largo del territorio nacional, considerando todas las disciplinas y niveles de enseñanza²⁷ (Sánchez, et.al, 2013). Otros estudios (CIAE, 2017a y b, y 2018) han analizado la matrícula de primer año en las diversas carreras de pedagogía del país y la cantidad de graduados por disciplina y zona geográfica. En función del análisis de estos datos, sumado al de tasas de retiro (establecidas en un 4%) y recambio²⁸, se han encendido algunas luces de advertencia respecto de la formación de profesores.

Si bien, la matrícula en las carreras de pedagogía se mantuvo estable durante el periodo 2005 - 2011, la cantidad de estudiantes de pedagogía comenzó a disminuir a partir del año 2012, reduciéndose en un 27% en los últimos cinco años, siendo la única excepción la carrera

²⁶ Las Reformas educativas llevadas a cabo a partir del año 1981, permitieron la Municipalización de la educación escolar y la entrada al mercado para todo el sistema. Respecto de la Educación Superior, esto significó la emergencia de Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica de carácter privado. Estas universidades e institutos profesionales abrieron la oferta de carreras de pedagogía. Recién en el año 2015 se revocó la autorización para formar profesores a los institutos profesionales, restituyendo la profesión docente como de exclusivo carácter universitario.

²⁷ El estudio revisado indica que de no haber cambios en las condiciones laborales de los docentes existirá un superávit de profesores de inglés y Educación Física, pero también déficit de profesores de Física y de profesores de Educación Básica en la zona Norte del país.

²⁸ Entendiéndolas como la relación de titulación de cada nivel de formación respecto de la cantidad de profesores titulados.

de educación diferencial (CIAE, 2017a). Esto se explica en parte por el cierre de la oferta proveniente de institutos profesionales y por la disminución de la oferta proveniente de las universidades privadas no selectivas.

En segundo lugar, se observa con alarma la baja tasa de recambio que presenta la educación general básica a lo largo de todo el país. De este modo, actualmente el país está formando menos profesores de los que se necesita, ya que los graduados no logran cubrir las vacantes que dejan los profesores que terminan su carrera (CIAE, 2017a y 2017b).

Finalmente, tal como ya lo avizoraba el estudio de Sánchez, et al. (2013), en el caso de las pedagogías de enseñanza media la situación es diferente, ya que en general hay una tasa de recambio favorable (superior al 4%). Sin embargo, se produce una situación preocupante respecto de las pedagogías en inglés y educación física, ya que estas carreras presentaron en el año 2017 las tasas de recambio más altas (35,3% y 56,3% respectivamente). No obstante, también se observa una disminución en la matrícula a nivel general, especialmente en el caso de Pedagogía en Inglés, Educación Física, Historia, Religión y Filosofía, siendo incluso, en estos dos últimos casos, las tasas de recambio inferiores al 4% (CIAE, 2018).

Por lo tanto, si actualmente existe superávit de profesores en algunas disciplinas y en algunas zonas geográficas, esta situación podría verse afectada por los cambios que introduce la promulgación de la nueva ley de carrera docente, la que cambia y restringe en el mediano plazo las condiciones de acceso a la carrera docente y además asegura una proporción mayor de horas no lectivas remuneradas.

En este contexto, la deserción docente durante los primeros años de la vida laboral podría tener un impacto negativo mayor al que esto tiene en el presente. Sin dudas es necesario generar mecanismos que permitan revertir esta situación y anticiparse ante un posible caso de escasez, en especial de profesores de enseñanza básica.

Por otra parte, en Chile existe una alta diversidad de instituciones formadoras de profesores. En líneas precedentes se comentó la eclosión de la matrícula en los últimos años, lo que ha permitido el acceso a estudiantes provenientes de sectores sociales que habían estado

tradicionalmente marginados de la educación superior. Sin embargo, la procedencia socio económica sitúa a los egresados de pedagogía en posiciones desiguales (Ríos & Valenzuela, 2013). Un factor de desigualdad se relaciona con el tipo de institución formadora a la que ingresan, las que se clasifican en selectivas, no selectivas o poco selectivas (Ruffinelli, 2014). Son precisamente los estudiantes más vulnerables los que acceden a instituciones no selectivas, y son éstos principalmente los que presentan menor dominio de conocimiento pedagógico o de habilidades blandas.

Es más, algunas investigaciones recientes desarrolladas en Chile dan cuenta que los profesores que logran sortear de mejor modo los escollos que supone la inserción laboral, son aquellos que cuentan con un mayor capital personal, más que a las herramientas aportadas por la formación profesional (Ferrada, Villena, & Tuna, 2015; Ruffinelli, 2014). Además, hay poca evidencia sobre el proceso que viven los docentes respecto a cómo consolidan sus saberes profesionales, por lo que cabe la interrogante ¿todos los docentes experimentados alcanzan el desarrollo profesional esperado? Al parecer, la respuesta a ello es difusa (Ruffinelli, 2014), más aun si los mecanismos para evaluar el desempeño docente presentan algunos problemas de validez, en especial en relación a la subjetividad de quien revisa los instrumentos de la evaluación (Taut, Santelices, & Manzi, 2011)

Como otra variable en la definición del problema, la sociedad civil (a partir del movimiento estudiantil y de profesores principalmente) ha mostrado su rechazo a las decisiones —o la falta de decisión— del Estado para abordar el problema de la educación como un tema de relevancia nacional. A partir de estos movimientos reivindicativos (Garcés, 2012) y siguiendo la descripción realizada por Tamayo (1997), el problema de la profesión docente dejó de ser un problema sectorial para transformarse en un problema público, y con ello modificar a la agenda de los gobiernos de turno.

Ante este panorama, el Estado de Chile ha impulsado diferentes iniciativas orientadas a mejorar la calidad de la formación de profesores (*fase II*) (Pardo, 2013), evaluar su desempeño y regular a las

instituciones formadoras (Gaete, Gómez, & Bascopé, 2016), aun cuando éstas gozan de plena autonomía²⁹.

Al revisar el devenir de la política pública respecto a la formación de profesores y el ejercicio de la docencia, es posible distinguir dos grandes líneas de acción: el aseguramiento de la calidad y el financiamiento competitivo (Ávalos, 2014). Todas estas acciones representan una antesala al desarrollo propugnado por la Ley que finalmente regula el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, mas no necesariamente se desarrollan de manera articulada o componiendo un sistema organizado en aras de la mejora en la formación o ejercicio de la profesión docente.

Dentro de estas acciones, como política de aseguramiento de la calidad, el Estado ha incorporado gradualmente instancias de supervisión, acompañamiento, evaluación y orientación de la profesión docente (Miranda, 2007). Entre estas, se encuentra la definición de un marco que describe el quehacer y la responsabilidad del docente durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, lo que considera actuaciones más allá del aula, como la planificación de la enseñanza o la reflexión sobre la práctica (Perrenoud, 2004).

Este marco se denomina *Marco para la buena enseñanza* (Ministerio de Educación, 2003). Vigente hasta el día de hoy, establece los parámetros de medición considerados en la evaluación docente: Preparación de la Enseñanza (Dominio A); Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Dominio B); Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Dominio C) y Responsabilidades profesionales (Dominio D) (Ministerio de Educación, 2003). Esta evaluación se hace obligatoria en los establecimientos educacionales

²⁹ El caso chileno es particular, ya que a partir de la década de 1980 en el contexto de la Dictadura Militar, se introdujeron reformas que modificaron abruptamente el sistema de educación superior, a través de la incorporación de políticas de mercado, el desarrollo explosivo de nuevas instituciones de carácter privado y la creación de universidades regionales que se desprendieron de las grandes universidades Estatales cuya casa central se ubicaba en Santiago.

Estos cambios incidieron en que el sistema de educación Superior en Chile se transformara en un sistema de educación cada vez más masivo, donde es el mercado el que actúa como polo coordinador de la formación (Zapata & Fleet, 2012). Sin embargo, la autonomía no se pierde con los últimos cambios, sino que ésta se reafirma a partir de la Ley n.º 20.091

municipales desde el año 2003, promoviendo la vigilancia del desempeño del profesorado que ejerce en escuelas de dependencia municipal, constituyéndose como una política sesgada en términos de cobertura (Bellei & Valenzuela, 2010).

Una segunda acción en esta línea se vincula con la obligatoriedad que se le presenta a las carreras de pedagogía de someterse a procesos de evaluación externa, acreditando su calidad por un periodo definido de tiempo. Desde la creación del sistema en el año 2006, este dictamen era entregado por agencias privadas (Ávalos, 2014). Con la promulgación de la Ley n.º 20.903 esto fue modificado, ya que a partir del año 2016 es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)³⁰ la que evalúa y decide la acreditación de las carreras de pedagogía impartidas en Chile.

Entre los criterios considerados para la acreditación de las carreras de pedagogía, se encuentra la coherencia entre el plan de estudios y los estándares orientadores para la formación inicial docente, que corresponden a las competencias genéricas de la función docente, necesarias para la enseñanza de las disciplinas (Ministerio de Educación, 2012) y que superan con creces las acciones deseables contenidas en la Marco para la Buena Enseñanza.

Una tercera acción se refiere a la implementación de la prueba INICIA a partir del año 2008. Esta evaluación medía los conocimientos pedagógicos y disciplinares de los recientemente graduados de las carreras de pedagogía o próximos al egreso. Era de carácter diagnóstico, formativo y no habilitante para estudiantes egresados, por lo que el número total de egresados que rindió la prueba fue muy bajo. Si bien esta prueba se podría catalogar como un avance, carecía de validez al no estar alineada con el currículum formativo de todas las instituciones de educación superior³¹(Ávalos, 2014).

³⁰ La CNA-Chile es un organismo público y autónomo. Tiene como función verificar y promover la calidad de las Instituciones de Educación Superior, y de las carreras y programas que estas instituciones ofrecen.

³¹ El Estado de Chile ha definido, desde el año 2013, Estándares Orientadores para la formación docente que definen contenido disciplinar y pedagógico. Sin embargo, por la fecha de su publicación, estos estándares aún no rigen el currículum de todos los programas de formación pedagógica de Chile, por lo tanto, si bien las evaluaciones para los estudiantes dialogan con los estándares, no necesariamente lo hacen con la

Por otra parte, para comprender las implicancias del sistema de financiamiento competitivo mencionado por Ávalos (2014), es necesario abordar el escenario global de la educación superior en Chile. Como se señaló anteriormente, a partir del retorno de la democracia en 1990 se impulsaron medidas orientadas a la masificación en el acceso, el que alcanzó para el año 2007 una tasa bruta de participación de un 52% (Brunner, 2015).

No obstante, esta apertura y crecimiento del sistema no fue acompañado con un gasto público equivalente para atender la necesidad que imponen en el mercado los “nuevos estudiantes” (PNUD, 2017). El Estado comenzó a disminuir los aportes directos no condicionados a las Universidades tradicionales para dar paso a los aportes indirectos y a los mecanismos competitivos, generándose cambios profundos en las políticas de financiamiento de la educación superior (Brunner, 2015). Sumado a esto, una parte importante del costo asociado a la educación superior comenzó a ser asumido por las propias familias de los estudiantes, incrementando el gasto privado en educación superior.

Ahora, específicamente en relación con el financiamiento competitivo para la formación de profesores, el Estado —a partir del año 2004— comenzó a asignar recursos por medio del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP). El alcance de estos proyectos radicó principalmente en la innovación de carácter curricular de los planes de estudio que forman profesores, sin necesariamente modificar las políticas de formación a nivel institucional. Ahora, a partir del 2012, el Estado ha profundizado esta línea de financiamiento a través de Convenios de Desempeño (CD) para la formación inicial docente.

El alcance de los CD es mayor a los MECESUP, considerando que promueven el compromiso de las universidades para que éstas colaboren de manera más estrecha en el desarrollo profesional continuo de los profesores que forman, dado que los proyectos consideran: mecanismos de ingreso a la profesión docente con el fin de atraer a

formación real de todos los egresados de pedagogía del país. Por otra parte, estos estándares, tal como su nombre lo indica, sólo hacen referencia a lo que se espera de un recién egresado o de un profesor principiante, sin orientar el desarrollo profesional continuo de los profesores en ejercicio, como si lo hacen estándares de otros países, como por ejemplo, el caso australiano.

mejores postulantes; la estructura de la formación; el vínculo con la escuela con énfasis en la investigación asociativa; los mecanismos de inducción laboral y seguimiento de los egresados.

A partir del desarrollo expuesto, es plausible identificar que los diferentes gobiernos desde los años 2000 en adelante, han avanzado en la decisión de un sistema que orienta y evalúa el desempeño docente, iniciando una fase de decisión orientada a la regulación de la oferta formativa. No obstante, estas medidas no lograron resolver problemáticas como: la deserción de los profesores durante los primeros años de vida profesional en las escuelas; lo poco atractivo de la profesión, que no logra atraer a los mejores graduados de la educación secundaria; y la desprofesionalización de la enseñanza, ya que socialmente se le ha restado importancia a la formación pedagógica, repercutiendo en que profesionales de otras áreas puedan ejercer como profesores sin tener formación pedagógica (Ávalos, 2014).

Por ello, el Estado finalmente adopta la decisión de implementar un nuevo marco legal (*fase III*), el que define y garantiza pisos mínimos para la formación y la trayectoria profesional continua del profesorado. Así, se aprueba en el año 2016³² el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, más conocido como la Ley de carrera Docente (20903, 2016). La promulgación de esta Ley es producto de la historia de las últimas décadas en materia de profesionalización docente, transformándose en la culminación de un devenir de medidas adoptadas en los últimos veinte años.

Dentro de los tópicos que aborda esta nueva legislación, busca enfrentar los problemas que presenta la formación inicial y continua de los docentes en ejercicio, estableciendo límites para el ingreso a las carreras de pedagogía (a través de criterios de ranking por cohorte y puntaje PSU³³) y mecanismos de evaluación de la trayectoria formativa de los estudiantes de pedagogía, produciéndose un giro respecto a lo que representaba la prueba INICIA. Ésta fue reemplazada por la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), de carácter obligatorio para la titulación (independiente de sus resultados) para todos los estudiantes

³² La Ley de Carrera docente fue promulgada con fecha 1° de abril del año 2016.

³³ Prueba de selección universitaria que opera como sistema de ingreso preferente a las Universidades tradicionales y del Estado.

de pedagogía que están a un año del egreso o que han cursado el 60% del plan formativo. Esta evaluación emana como un imperativo a partir de la promulgación de la Ley 20.903

Además, esta Ley establece el derecho de los profesionales de la educación a formación gratuita y pertinente que posibilite su desarrollo profesional, la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Para esto, se definen como focos que permiten la profundización y la actualización de los docentes, la reflexión sobre la práctica profesional y la colaboración entre los docentes que forman parte de un espacio escolar (Art. 11 Ley de Carrera Docente).

Por lo tanto, un aspecto relevante de la ley consiste en definir tramos para la carrera profesional. Una vez que los docentes comienzan el ejercicio profesional inician una trayectoria por la que se avanza a través de tramos o etapas del desarrollo. La trayectoria presenta tres niveles (acceso, temprano y avanzado) por lo que los docentes están obligados a avanzar durante su carrera. Una vez obtenida la certificación en tramo avanzado, de manera voluntaria se puede escalar hacia los tramos de Experto (en nivel I y II), en los que se focalizan en las competencias de liderazgo pedagógico. La entidad responsable de esta certificación es el CPEIP, organismo dependiente del Ministerio de Educación.

Un aspecto central de la Ley se refiere a la implementación de un sistema de inducción laboral para los docentes principiantes en la fase inicial de su carrera profesional, de carácter universal.

2.2.2. Inducción y mentoría en el sistema educacional chileno

Un antecedente en esta materia se levanta en el año 2005, cuando el ministro de educación de la época solicita a una comisión experta la elaboración de una propuesta de sistema de inducción para los profesores principiantes. Esta comisión da cuenta de los vacíos al respecto, ya que el país carece de una política que vele por la inserción de sus profesores, dejando en abandono a los profesores que egresaban de las escuelas de pedagogía, a pesar de la contundente evidencia internacional que muestra que la inducción es parte de procesos que aseguran la calidad del sistema (Beca & Cerda, 2010). Si bien las

propuestas de esta comisión no lograron materializarse en una política de Estado en materia de inducción o acompañamiento docente, si visibilizó una necesidad evidente del país en este tema.

A partir de esta discusión, nacen las primeras iniciativas que sitúan en el debate la necesidad de modificar las concepciones respecto del sistema educativo en su conjunto como ente formador de los nuevos profesores. Esto impele la conformación de algunos programas piloto para la formación de mentores, particularmente en la asignatura de Inglés (Programa Inglés abre puertas) y para profesores de educación básica y parvularia. Si bien los primeros pilotos se desarrollaron a partir del año 2006, es recién desde el año 2009 que el Ministerio de Educación destina recursos para su financiamiento (Beca & Cerda, 2010).

Esto marca un punto de inflexión frente a una política pública absolutamente silente respecto de la inducción de los profesores principiantes, ya que muestra articulación entre el Ministerio de Educación, como garante de las condiciones que posibilitan los procesos de inducción; la Escuela, que brinda los espacios materiales para el desarrollo de estos procesos; y la Universidad, como espacio generador de conocimiento que instala procesos de investigación sobre la inducción y la formación de profesores (Beca & Cerda, 2010). Sin bien esta escisión de roles es cuestionada y rebatida desde la literatura (Kaechele & del Valle, 2010) da cuenta de las primeras luces respecto del rol del Estado en el acompañamiento de los docentes.

Los antecedentes aquí descritos contribuyeron a que el debate finalmente decantara en una Ley de carrera docente, que por primera vez formaliza la necesidad de la inducción como fase inicial en el desarrollo de la trayectoria profesional de los profesores.

En la Ley N° 20.903, la inducción se define como el proceso formativo que tiene por objeto acompañar al profesor principiante en su primer año de ejercicio profesional. Se entiende como principiante a aquel docente que no haya ejercido o tenga una experiencia menor a un año. El plazo definido para esto es de 10 meses durante el primer año. Este proceso tiene como soporte al mentor, ya que la principal actividad de inducción estriba en el acompañamiento que este profesional

experimentado aporta al principiante³⁴, en coherencia con experiencias provenientes de otros sistemas educativos (Ingersoll & Strong, 2011).

El mentor es entendido como el profesional que cuenta con la formación idónea para acompañar a un principiante, diseñando, ejecutando y evaluando un plan de mentoría, aun cuando esta evaluación no es habilitante. Ahora bien, al referirse al criterio de idoneidad, la Ley es ambigua, ya que sólo señala que podrán ser inscritos como mentores quienes hayan aprobado un curso de formación, sin definir estándares que orienten la formación de mentores ni diferenciar la formación que estos requieren dependiendo de los contextos donde se ejerce la mentoría, aun cuando la literatura indica que las demandas y tensiones son diversas dependiendo de los contextos sociales y culturales (Ambrosetti, 2014).

Es más, la Ley permite que docentes no formados puedan ejercer de todos modos este rol si pertenecen a un establecimiento educativo que define un plan propio de mentoría, siempre y cuando cumplan con los requisitos de experiencia y certificación definidos en la carrera profesional. Esto sin duda resulta ser un riesgo, ya que si bien un sistema de inducción es necesario para fortalecer la inserción de los profesores principiantes y disminuir los índices de deserción, la evidencia es basta respecto a la necesidad de descansar estos procesos en personas que cuenten con el perfil requerido para la mentoría, donde el ser un buen profesor no es indicador suficiente (Orland-Barak, 2006; Ambrosetti, 2014; Hobson et al., 2009).

Por otra parte, los sistemas pilotos para facilitar la inducción de profesores principiantes en Chile, implementados de manera previa y paralela a la discusión de la Ley de Carrera docente, son elocuentes respecto de la necesidad en la formación de mentores. Ejemplo de ello lo constituyen la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Católica de Valparaíso, que desde los años 2006 y 2007

³⁴ La ley define que los docentes que hayan alcanzado el tramo de avanzado ya podrán ejercer como mentores. Esto significa que al menos deberá tener cuatro años de experiencia y un buen desempeño en las instancias de evaluación conducentes a certificación. Sin embargo, este horizonte temporal puede ser menor al recomendado, ya que en general, desde la literatura se estima que en general, la consolidación profesional no ocurre antes de los cinco años de experiencia (Vélaz de Medrano, 2009; Tardif M. , 2004).

respectivamente participaron en estos procesos formativos. Como estas iniciativas formadoras no estaban impulsadas dentro de una política nacional docente, su impacto fue muy restringido, formando a un pequeño número de mentores³⁵. A pesar de esto, han sido experiencias pioneras que han entregado luces respecto de lo que debe considerar obligatoriamente cualquier programa formativo, así como también han contribuido al debate, relevando ciertas tensiones propias de los procesos de mentoría que considera la ley, más no necesariamente resolviendo a cabalidad.

A partir de estas experiencias, el Estado fomentó que las Universidades concursaran para financiar propuestas de formación de mentores. Sus bases, ya en el año 2009, perfilaban una línea mínima que debían contemplar estos programas de formación. Entre estos aspectos se encontraba: desarrollar competencias para liderar procesos de aprendizaje entre adultos, facilitando el aprendizaje entre pares; desarrollar capacidades orientadas a la escucha activa y a las relaciones empáticas; disponer de herramientas conceptuales que permitan la observación y el análisis de la práctica pedagógica; afianzar las competencias para un aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la búsqueda de la información, el enriquecimiento del trabajo en aula y el conocimiento del rol del mentor (Beca & Cerda, 2010).

Ahora bien, luego de los primeros años de implementación de la Ley de Carrera Docente, el CPEIP ha ampliado el número de programas de formación de mentores, el número de regiones del país que cuentan con programas de esta naturaleza³⁶ y el tipo de instituciones formadoras³⁷. En este plano los esfuerzos del Ministerio de Educación representado por el CPEIP han sido claros, ya que a sólo un año de la promulgación de la Ley de Carrera Docente el país ya contaba con 762

³⁵ Para el año 2015, el número de mentores formados superaba levemente la centena.

³⁶ Para el año 2017, el CPEIP ha abierto procesos de convocatorias para la formación en la región de Los Lagos (Sur de Chile) y en la Universidad Católica del Maule (Centro Sur de Chile).

³⁷ Durante los primeros años solo Universidades acreditadas concentraron la formación de mentores, sin embargo, a partir del año 2019, Fundaciones sin fines de lucro se han transformado en instituciones acreditadas por el CPEIP para tal fin.

mentores formados³⁸ y para fines del año 2019 el número ascendía a 1173.

Sin embargo, a pesar de estos avances, han quedado vacíos. En primer lugar, la ley centra la inducción en la figura del mentor, tal como es recurrente en las diversas experiencias a nivel internacional en este plano. No obstante, la ley ha fijado como requisitos para ser mentor algunos años de experiencia (deseable 8, no obstante, es plausible en el tramo anterior de la carrera docente, es decir, sólo 4 años de experiencia) y buen resultado en las evaluaciones de desempeño docente. En este aspecto, la literatura es enfática: no hay relación directamente proporcional entre ser un buen docente y ser un buen mentor.

En segundo lugar, la ley obliga de manera relativa la formación de los mentores. Si bien es explícita al indicar que para officiar de mentor, éstos deben ser formados para tal fin, abre la posibilidad de que mentores no formados —que pertenezcan a un centro escolar que implementa su propio sistema de inducción— puedan ejercer ese rol. A su vez, los programas de formación de mentores, patrocinados y financiados por el Estado, están preferentemente circunscritos a los niveles de educación inicial (o educación parvularia), la educación básica y la educación diferencial. Sólo uno de los programas actualmente en desarrollo está orientado a los profesores de enseñanza media, aunque sin establecer ningún tipo de diferenciación disciplinar³⁹. La justificación de esto es que se entiende que los profesores de enseñanza media requieren adicionalmente, soporte de carácter disciplinar, lo que complejiza el proceso de mentorización (Beca & Cerda, 2010). No obstante, independiente de esta dificultad, el sistema propuesto para el país es de carácter nacional e incluye a los docentes de todos los niveles que se integran al sistema escolar.

En tercer lugar, la ley hace imperioso contar con una gran cantidad de mentores en un corto tiempo, ya que todos los egresados de pedagogía podrían optar a un acompañamiento formal. Si bien contar con más de 1300 mentores formados al año 2019 es un avance, éste

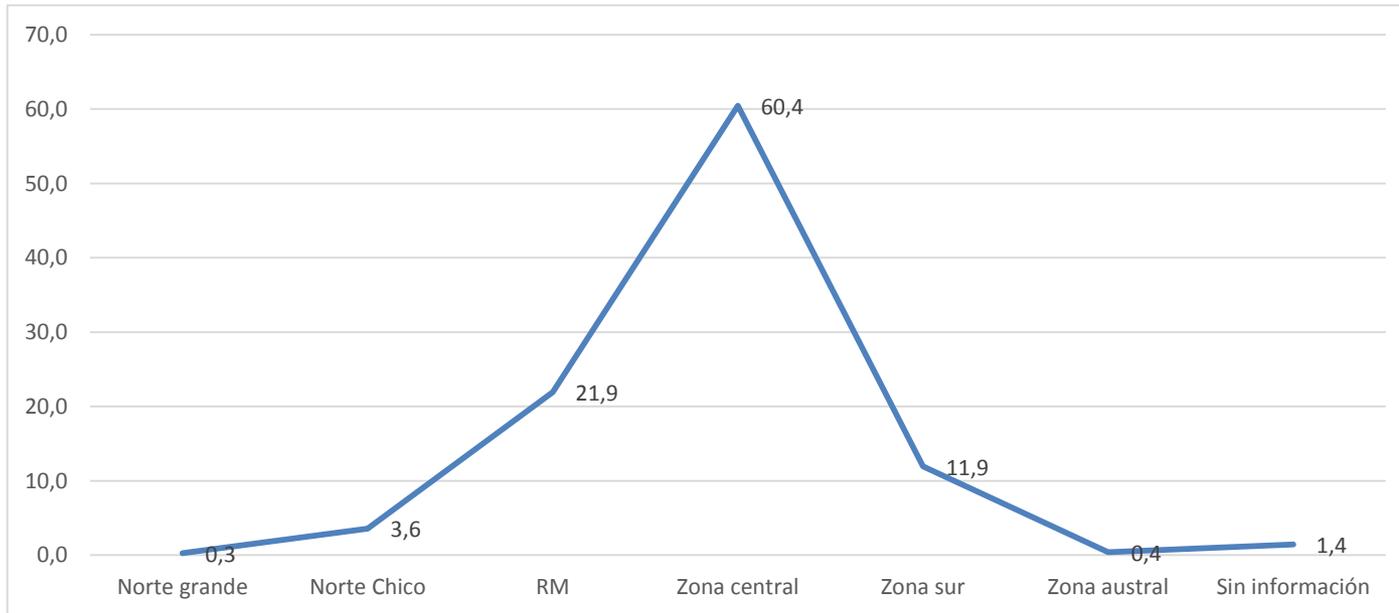
³⁸ Registro público de mentores disponible en <https://www.cpeip.cl/registro-publico-mentores-anos-2017-2018/registro-publico-de-mentores-ano-2018-2019/>

³⁹ Programa ofertado por la Universidad Católica de Valparaíso

sigue siendo magro si se considera que al año se gradúan alrededor de 12.000 profesores, de todas las disciplinas, para todos los niveles y en todas las regiones del país⁴⁰. Sumado a lo anterior, la distribución de los mentores formados no es homogénea a lo largo del país, ya que la mayoría de ellos se encuentra en la zona central, con foco en la Región Metropolitana.

⁴⁰ Estos datos están disponibles en el portal mifuturo.cl del Ministerio de Educación

Gráfico 2: Distribución de los mentores según macrozona del país



Fuente: Elaboración propia en base al Registro Nacional de mentores publicado en www.cpeip.cl

Por otra parte, la evaluación de los programas piloto mencionados, ha dado cuenta de la necesidad de generar programas de formación que promuevan la teorización sobre la práctica (Inostroza, 2010; Espinoza, Julio, López, Mujica, & Rojas, 2010; Orland-Barak, 2006), a partir de la colaboración entre las universidades y los centros escolares (Vélaz de Medrano, 2009). No obstante, las experiencias de formación han sido reducidas y han abarcado principalmente a docentes que se desempeñan en el sector de la educación básica y preescolar. Hasta el momento, el país no cuenta con el número de mentores formados que se requieren en todas las regiones y en todos los niveles de enseñanza.

Considerando estos aspectos, es que se cree que la implementación de la ley encierra un riesgo, ya que la necesidad de contar con mentores operativos en un tiempo acotado puede llevar a que no se consideren mecanismos de selección adicionales que respondan a una construcción definida sobre lo que se requiere para ser mentor en las diferentes realidades sociales, de modo que solo baste con un desempeño óptimo como docente. Por otro lado, al no existir programas de formación de mentores para los profesores de todos los niveles, existe la posibilidad que los profesores de enseñanza media sean mentorizados por docentes no preparados para tal fin. Esto incluso puede contribuir a que se mentorice desde una visión de la enseñanza y una práctica educativa que resulta efectiva en cuanto permite el control del aula en una lógica de “dominar la situación” pero que resulta anquilosada, sin perspectiva crítica ni reflexiva, lo que finalmente es más propicio para la reproducción de un sistema educativo que ha demostrado su poca capacidad de dar respuesta a las necesidades de estudiantes y profesores.

Finalmente, la ley no introduce indicación alguna respecto de los modelos de mentoría y de formación de mentores que busca promover. Esto significa que hay un silencio respecto de la perspectiva teórica y política sobre la que se levanta el rol del mentor y por qué no indicarlo, el rol del profesor en el contexto pedagógico.

Lamentablemente, pareciera que la política de desarrollo profesional se ve de manera más técnica e instrumental que política. Ello demuestra la premura con la que emerge y la poca capacidad de

negociación que se da para su argumentación. El desafío está entonces, en pensar los procesos de inducción y mentoría más allá de criterios puramente técnicos para proyectarlos como proyectos colectivos que efectivamente fortalezcan la educación pública, abordando de ese modo el problema desde su raíz y no solo desde sus ramas (Lindblom, 2010).

Desde el modelo de Phillips y Ochs (2010), las soluciones rápidas, adoptadas como decisiones “parche”, pueden conducir a escenarios adversos, incluso más complejos que la situación que se intenta resolver. Por ello, la formación de los mentores no debiese verse como una meta para la implementación de la Ley, según la calendarización que ésta misma establece, sino que como una real oportunidad para el desarrollo profesional del profesorado.

Por lo tanto, siguiendo la analogía descrita por Lindblom (2010), pareciera que el problema del desarrollo profesional docente se aborda por las “ramas”, excluyendo al profesorado como actor principal. Esto explicaría por qué la carrera docente, siendo un pilar fundamental en un proceso de fortalecimiento de la educación pública, no está ajena de tensiones y conflictos⁴¹ en su fase de implementación.

Dado lo temprana de la implementación de la política de carrera docente estipulada a partir de la Ley N° 20.903, aún no es posible advertir impactos o resultados (*fase IV*), los que se podrían dibujar de manera inicial a partir del año 2025, dado que la misma ley ha previsto un calendario de implementación de sí misma entre el año 2016 y 2025.

Luego de la revisión del marco legal vigente en Chile en materia de profesionalización docente, cabe señalar que esta investigación se sitúa desde el supuesto que un programa de formación de mentores es una oportunidad de desarrollo profesional tanto para profesores noveles como para profesores con experiencia. Mientras el profesor principiante

⁴¹ El Observatorio Chileno de Políticas Públicas Educativas (OPECH), dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile sistematiza y co-elabora discurso crítico respecto de las políticas educativas, articulando el mundo social con el académico. Desde esta plataforma, es posible advertir el malestar docente frente al sistema desarrollado, siendo las principales críticas el aumento de los mecanismos de rendición de cuentas, el aumento del individualismo o de la balcanización en vez de la configuración de comunidad educativa (Hargreaves, 2005), la externalización de servicios, entre otros. Esta discusión se puede seguir a través del sitio <http://www.opech.cl/carrera-profesional-docente/>

se beneficia de un sistema de inducción orientada, el docente experimentado crece profesionalmente, ya que la mentoría abre una nueva trayectoria de desarrollo cuando ya se ha logrado la consolidación profesional. Además, el fortalecimiento de la trayectoria profesional ocurre en la escuela y el aula en particular, potenciando estos espacios como foco de desarrollo personal y profesional.

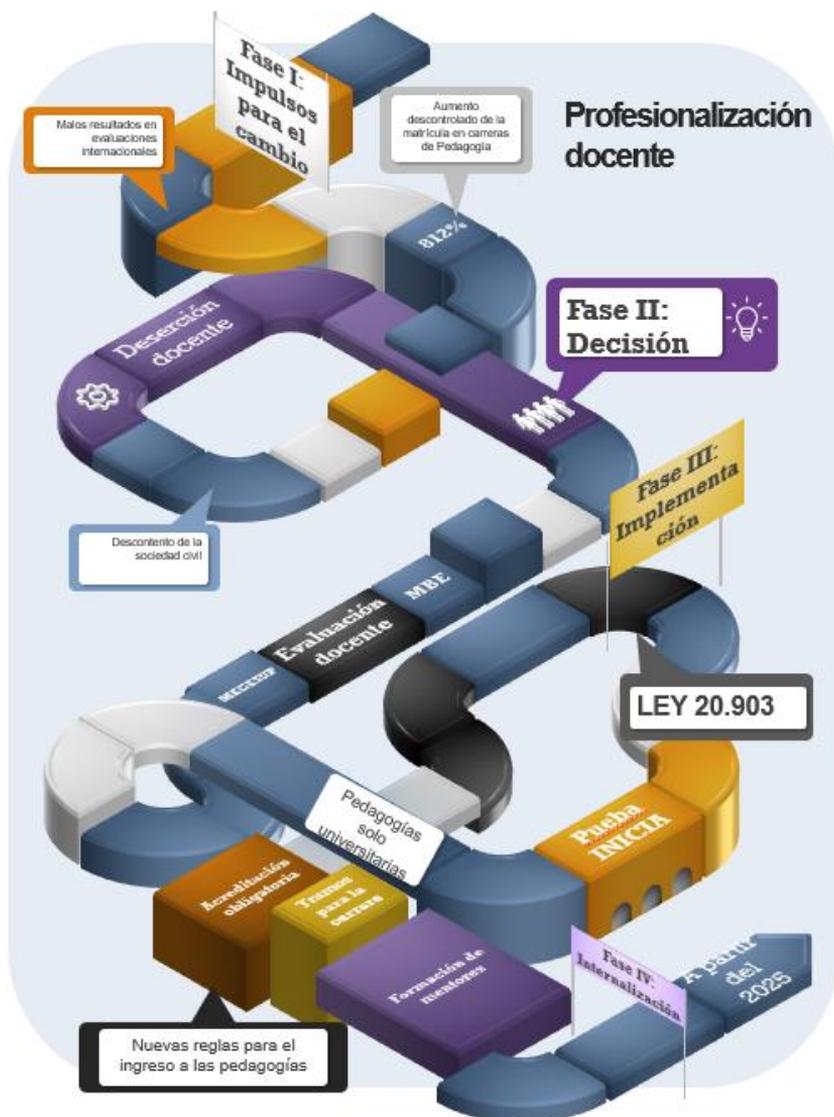


Fig. 7. Estadios de desarrollo de la política de desarrollo profesional del profesorado en Chile. Elaboración propia en base al modelo de Phillips y Ochs (2010).

En síntesis, lo expuesto en las páginas precedentes da cuenta de la tensión existente entre políticas públicas orientadas a la mejora del sistema educativo y las condiciones reales que promueven una implementación efectiva. La Ley de carrera docente es un gran avance en el escenario chileno, ya que el Estado materializa una preocupación efectiva por el desarrollo profesional de los profesores. Sin embargo, si bien la inducción laboral tiende a ser traumática para el profesorado principiante, debido a la ausencia de sistemas rigurosos y planificados de acompañamiento para los primeros momentos de la vida profesional, la implementación de sistemas de inducción centrados en la figura de un mentor escasamente preparado o definitivamente poco idóneo puede tener efectos contraproducentes.

A partir de las ideas desarrolladas, es clave disponer de mentores que no sólo cuenten con años de experiencia o con buenos resultados en las evaluaciones de desempeño individual, sino que, sobre todo, manifiesten un perfil que les permita alcanzar, luego de un proceso formativo, las competencias complejas que se requieren para el desarrollo efectivo de la mentoría.

Por ello, en las instituciones de educación superior que han recibido la responsabilidad desde el Estado (a través del CPEIP) de formar mentores, debiesen avocarse a responder preguntas como: ¿Quiénes son los profesores experimentados idóneos para transitar hacia este nuevo campo de experticia profesional, a saber, las mentorías? ¿Qué experiencia formativa requieren para estar totalmente habilitados para acompañar de manera efectiva al profesorado principiante? ¿Qué espera el Estado de un mentor competente? ¿Cuáles son esas competencias? ¿Cómo se articula la formación para la mentoría con el ejercicio *in situ* de la mentoría, cuando los sistemas internacionales hoy se inclinan por modelos integrados más que yuxtapuestos? ¿Cómo se evalúan las competencias, de manera tal que las instituciones de educación certifiquen de manera responsable a los profesores que ofician de mentores?

La respuesta a estas preguntas requiere de una discusión profunda desde la literatura, pero también desde los actores que en la praxis cotidiana de la escuela se ven impactados, de manera directa o indirecta,

por el surgimiento de una ley que busca y promociona sistemas universales de inducción para todos sus profesores (considerando niveles, disciplinas y ubicación geográfica).

Sin duda, desde el Estado se ha levantado un manto de dudas respecto a cómo se responden las preguntas planteadas. Sin embargo, lo que es claro es que transitar hacia el lenguaje de la mentoría, requiere de una discusión que explicita las competencias que debe manifestar un mentor en ejercicio, más allá de una descripción de tareas, un proceso de selección de profesores experimentados, un proceso formativo acucioso y un sistema de evaluación auténtica que asegure la adquisición de las competencias necesarias y que garantice que la mentoría responde a un nuevo tramo de ejercicio profesional para el profesorado experimentado.

**III. EL PERFIL DEL PROFESOR MENTOR:
COMPETENCIAS PARA LA MENTORÍA**

FASE ANALITICA - EXPLICATIVA

El presente capítulo tiene como propósito ahondar en la mentoría como espacio de desarrollo profesional docente, entendiendo que este rol está sujeto a los atributos de quien ejerza la labor y principalmente, a las competencias profesionales que manifieste en este escenario y bajo la impronta de esa responsabilidad.

Según lo señalado en secciones anteriores de este escrito, las condiciones del ejercicio profesional docente en Chile han evolucionado considerablemente a lo largo de las dos últimas décadas. La promulgación del Sistema de Desarrollo Profesional docente (coloquialmente se le conoce en el país como la carrera docente) creado de la mano de la Ley N° 20.903, representó un hito clave en esta evolución, ya que por primera vez se presenta desde el Estado un sistema que visualiza la carrera docente como un todo integrado, desde el ingreso a las carreras de pedagogía hasta la jubilación, incluyendo la inducción y con ello, la emergencia de la mentoría.

No obstante, la ley no posiciona perspectivas, ya que instala la mentoría sin comprometer de manera explícita las formas y modos que ésta debiera adquirir para potenciar la carrera docente. Por ello, es pertinente preguntarse por el tipo de mentoría que requiere el profesorado para que ésta facilite la inserción y, a su vez, potencie el desarrollo continuo, comprendiendo las características y definiciones que el mismo sistema educativo presenta.

Este apartado se aproxima a lo que la mentoría implicaría desde los actores que configurarían esta relación, a saber, profesores principiantes y experimentados. Es decir, comprender desde sus protagonistas, los problemas, tensiones y necesidades que el sistema educativo presenta en el proceso de inserción, de manera tal de dar respuesta efectiva a las necesidades del profesorado principiante. Esto constituye un proceso clave para posicionar la mentoría desde una perspectiva definida e intencionada y, desde esa posición, movilizar la maquinaria que permita la formación idónea de mentores, en consideración con el contexto educativo a nivel sistémico y de las necesidades de la escuela a nivel local.

A modo de sinopsis, el presente capítulo ofrece un perfil original para la mentoría, construido a partir del trabajo de investigación

desarrollado entre profesores experimentados y principiantes en ejercicio en el sistema educacional chileno.

El proceso de investigación desarrollado desveló problemas, conflictos y necesidades que la inserción representa tanto para el profesorado principiante como para el profesorado experimentado que recibe, acompaña, se tensiona o reconfigura frente a estos nuevos profesionales. Por ello, la investigación se orienta hacia la definición de un perfil de competencia para la mentoría, proveniente de las necesidades y expectativas reveladas desde estos actores protagónicos, visualizando la complejidad de la inserción y proponiendo un mecanismo de apoyo efectivo al desarrollo profesional, a partir de la institucionalización de la mentoría y la figura del mentor.

3.1 Los espacios escolares

Los profesores partícipes de esta investigación se sitúan en espacios escolares propios y diferentes, dando cuenta de la diversidad de establecimientos que configuran el modelo educacional chileno. A continuación, se invita a conocer cada uno de estos espacios y las voces más representativas de los actores que, aunque trabajando cotidianamente en el anonimato, dan vida a las escuelas como lugares de y para el desarrollo profesional.

A) Colegio Notre Dame

Este establecimiento escolar presenta características muy particulares. Dependiente del Arzobispado de Santiago, es una institución de Iglesia que nace a mediados de la década de 1950 de la mano de un sacerdote, aunque actualmente es dirigida y administrada por profesionales laicos. A pesar de estar emplazado en una comuna con diversidad socioeconómica, este es un colegio privado, destinado a clases medias altas.

El proyecto educativo de este establecimiento se caracteriza por promover una formación orientada a la autorregulación de los estudiantes —más que en la normalización o la disciplina— y a la defensa de la inclusión educativa tempranamente, antes que ésta fuese

ley, por lo tanto, en sus aulas hay niños con diversas necesidades educativas. En los últimos años, se han volcado hacia el desarrollo del pensamiento visible de sus estudiantes como proyecto académico y curricular orientador de los procesos de enseñanza.

De este modo, tres ámbitos tensionan, complejizan y obligan a la recontextualización del ser docente en este espacio en particular: la inclusión, la visibilización del pensamiento y la autonomía de los estudiantes.

En palabras de uno de los profesores principiantes, su mirada de la escuela es la siguiente⁴²:

“nosotros acá tenemos, un sistema que es muy nuevo, que es el tema del pensamiento visible, entonces hay que hacer una rutina de pensamiento, utilizar una llave de pensamiento, utilizar una estrategia en particular que no se maneja a cabalidad, entonces, yo iba y le preguntaba, cómo hago esto, cómo trabajo con esto, qué es mejor..., y acá hay un concepto, que es el tema de eliminar el “cuello de botella” del profesor. Esto es que el profesor hace un cuello de botella con los aportes de los alumnos, porque todo se canaliza a través del profesor, el típico cierre de la clase en la pizarra, por ejemplo, donde el profesor es el que recoge y el que decodifica la información de los estudiantes. Entonces, en ese proceso de sacar, de sacudirse un poco ese protagonismo más tradicional del docente y actuar como mediador, que eso uno lo escucha mucho, lo lee mucho, lo ve mucho en el papel, pero uno llega y aquí está, a diferencia de otros espacios donde lo primero que uno hace es observación y uno ¿qué observa? clase tradicional, clase vertical con el profesor contenidista, que los alumnos admiran incluso, porque también en las mentes de los estudiantes está instalado tema de la tradición, o sea, el profesor bueno es el profesor que sabe, el que se sabe todas las fechas y que es maestro en su disciplina, generalmente, aunque no la enseñe bien o no utilice los elementos didácticos que uno considere pertinentes” (Profesor principiante N° 3, comunicación personal, mayo, 26, 2017).

B) Colegio El Bosque

⁴² Los fragmentos que representan voces docentes han sido transcritos de manera natural, omitiendo muletillas o imprecisiones que dificultan la lectura.

Este establecimiento presenta características específicas y diametralmente opuestas al colegio anteriormente referenciado. El Colegio El Bosque es un establecimiento particular subvencionado, es decir, es un establecimiento privado cuya propietaria es una fundación, pero que se financia a través de los aportes directos que entrega el Estado bajo la figura de la subvención escolar tradicional y la subvención escolar preferencial (LEY SEP)⁴³.

El establecimiento está emplazado en la ciudad de Santiago, particularmente en Renca, comuna de carácter periférico y con altos índices de pobreza y marginalidad social. Por ello, el establecimiento atiende a una población escolar de pre-básica, básica y media de alta vulnerabilidad.

Entre sus características, se destaca por el desarrollo de un proyecto educativo inclusivo. Para esto, cuenta con apoyo del Programa de Integración Escolar (PIE)⁴⁴, lo que se traduce en la presencia de un equipo de educadores y educadoras diferenciales que acompañan los procesos de aprendizaje de los estudiantes con algún tipo de trastorno del aprendizaje. Esta condición complejiza la labor de los profesores, los que deben articularse para atender la diversidad que contempla la escuela.

En voz de uno de los principiantes, esto es lo que el PIE implica:

⁴³ La Subvención Escolar Preferencial (SEP, Ley N° 20248/2008) es una ley que entrega recursos adicionales del Estado para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales subvencionados y/o municipales. Para percibir estos recursos, el sostenedor firma un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, mediante el cual adquiere el compromiso de destinar esta subvención a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, que contenga iniciativas que apoyen con especial énfasis a los estudiantes prioritarios, y acciones de apoyo técnico-pedagógico para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes con bajo rendimiento académico (www.ayudamineduc.cl).

⁴⁴ El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitoria. A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionar apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para estos/as (www.ayudamineduc.cl). Se integra a la Ley 20.845, aunque sus orígenes se remontan al año 1998, con los decretos N° 01/98 y 374/99.

“Entonces, trabajar con las profesoras PIE, me ha ayudado a darme cuenta de que igual hay que variar, porque para seguir motivando a los chiquillos a aprender y, por otro lado, a mí me sirve de experiencia porque, obviamente, enriquecen mis clases. Ellas tienen mucha más experiencia que yo en el tema de aula y esas cosas, entonces, siento que el hecho de tenerlas a ellas dentro de la clase, en la mitad de mis clases, siento que es un facilitador súper grande” (Profesor principiante N° 8, comunicación personal, junio, 01, 2017).

No obstante, sus principales problemas están asociados a la marginalidad en la que está emplazada, la vulnerabilidad de sus estudiantes, los contextos familiares que componen la comunidad escolar, las condiciones naturalizadas de abuso y maltrato hacia el estudiantado de parte de las familias, pero también de parte del sistema escolar en su conjunto que asume la violencia como un componente predefinido cuando un establecimiento se emplaza en la periferia.

C) *Colegio IDOP*

El Colegio IDOP, es un colegio particular subvencionado de origen familiar, por lo tanto el proyecto educativo responde a estos intereses específicos. Emplazado en la comuna de La Cisterna, está orientado a sectores medios. Ofrece educación pre-básica, básica y media en sus dos formas, científica – humanista y técnica profesional, por lo que se considera como un establecimiento polivalente⁴⁵.

Su misión se enfoca hacia el desarrollo de personas integrales, por lo que cuenta con un espacio para el desarrollo personal intencionado desde el currículo. Además, declara su correspondencia con los valores cristianos (católicos) aunque oficialmente se sitúa como una escuela

⁴⁵ En el sistema educacional chileno, la educación media o secundaria se divide en dos: la formación científica – humanista y la educación técnica profesional. La primera entrega más herramientas disciplinares, dado que el curriculum aborda con mayor profundidad y con un mayor número de horas semanales las humanidades, las ciencias y las matemáticas. Este tipo de formación está más orientada hacia el desarrollo de estudios superiores. La educación técnica profesional en cambio, entrega formación en un área técnica. Sus graduados son técnicos no profesionales. Aunque esta formación no es restrictiva para proseguir estudios universitarios, estos estudiantes están en mayor desventaja producto de un curriculum diferenciado.

laica o no confesional. Por lo anterior, no es de extrañar que su sello distintivo resulte confuso, sin prevalecer una clara identidad que lo defina y diferencie sustantivamente de otros. En palabras de una de sus profesoras principiantes:

“Nadie se interesa por querer ayudar ni por querer aprender, aquí solo se interesan por evaluar (...) Yo creo que es una cultura del sistema, a ti te evalúan todo el día. Entonces, por ejemplo, yo propuse, organizarnos en la hora del desayuno para proponer en un consejo lo que nosotros queremos mejorar, ya sea en el área personal o en cualquiera. Y sí me llama la atención, por ejemplo, que los profesores aquí, como que cada uno rema para su lado” (Profesor principiante N° 11, comunicación personal, julio, 27, 2017).

D) *Aula Hospitalaria Clínica Dávila*

Aula Hospitalaria Clínica Dávila es una escuela reconocida por el Ministerio de Educación. Funciona al interior de la Clínica Dávila e imparte, de manera flexible, clases a niños que están hospitalizados o que están sometidos a largos tratamientos médicos que les impiden asistir a una escuela en horario regular.

El propósito central de esta escuela consiste en garantizar el acceso a la educación a todos los niños y niñas, independiente de su condición de salud. Ofrece educación de pre-básica, básica y media, en un sistema similar al de las escuelas multigrado. Para materializar esta oferta educativa, un docente trabaja con un grupo de niños, cuya condición de salud les permita asistir a la sala de clases, a través de un proyecto que tiene una duración definida. Si esto no es posible, los profesores imparten clases personalizadas en las camas hospitalarias.

En general, los profesionales que se desempeñan en esta escuela son profesores educación parvularia (educación infantil), enseñanza básica o educadores diferenciales. Para atender el curriculum de enseñanza media, recurren principalmente a profesores voluntarios que abordan las temáticas específicas a través de sesiones particulares, normalmente en las salas de hospitalización.

Sin duda, la principal complejidad a la que se enfrentan los docentes en una escuela como esta es aprender a lidiar con el dolor y la posible muerte de sus estudiantes, sin dejar que la lástima los lleve a prácticas paternalistas en el aula.

En voz de uno de sus profesores experimentados:

“No, todos los profesores pueden desarrollarse acá. No, en estos nueve años han pasado muchos profesores, (...) pero ya he visto, me ha tocado elegir profesores. Lo primero tiene que ser la empatía que se tiene con el niño y con el otro. Es muy difícil, es complicado, bueno, uno siempre va a ser empático con los niños, pero por el proceso que están pasando ellos. Ahí uno tiene que ser empático, porque aquí se exige dentro de la medida que el niño pueda, pero hay profesores que vienen con un concepto de exigir, exigir, exigir, no importando y como saliéndose de este mundo. Falta de capacidad de leer el contexto, de... ponerse en la piel del otro” (Profesor experimentado N° 11, comunicación personal, octubre, 11, 2017).

E) Colegio Industrial Las Nieves

Este establecimiento particular subvencionado de carácter técnico profesional, perteneciente a la Fundación Educacional Protectora de la Infancia. Es un colegio católico, emplazado en la comuna de Puente Alto, en los terrenos de la fundación. La comuna de Puente Alto es una de las que concentran más población a nivel nacional⁴⁶ y presenta elevados índices de pobreza y vulnerabilidad.

El énfasis prioritario de la escuela está en la formación de especialidades técnicas que ofrecen una entrada rápida al mundo del trabajo. A pesar de la vulnerabilidad y el sector socioeconómico que recibe el colegio, las familias y estudiantes ven en este espacio un lugar para la movilidad social (dado su vínculo directo con la empresa), de

⁴⁶ Según el CENSO del año 2017 la población de la comuna superaba los 568.000 habitantes. Fuente:

http://reportescomunales.bcn.cl/2017/index.php/Puente_Alto/Poblaci%C3%B3n

modo que el compromiso con la formación es mayor que en otros establecimientos técnicos de nivel socioeconómico similar.

Dada sus características, en esta escuela conviven profesores (cuya formación inicial es la pedagogía) que imparten el currículum estándar y profesionales o técnicos de nivel medio o superior, responsables de la docencia de las especialidades profesionales. Esto supone que las disciplinas que constituyen el currículum general deben confluír para dar contenido a las especialidades técnicas que cursan los estudiantes, ya que éstos están completamente enfocados en su posterior ejercicio laboral. En palabras de una de sus profesoras experimentadas:

“Este es un colegio técnico, el objetivo, la visión y la misión de este colegio es preparar a estos chicos para que ellos puedan poder salir al mundo laboral terminado cuarto medio. Por lo tanto, la orientación es distinta. Yo no tengo que orientarlos pensando en la PSU, sino que los tengo que orientar pensando que ellos van a salir a enfrentar la vida, laboralmente, después del cuarto año. Por lo tanto, la enseñanza en mi disciplina debe ser orientada a eso. Debe haber mucho problema matemático, asociado con la especialidad que ellos siguen, acá hay cinco especialidades. Entonces si un alumno se desarrolla en el área, no sé, de Telecomunicaciones, ideal es que yo todos los problemas que presente cotidiano sean relacionados con su especialidad” (Profesor experimentado N° 8, comunicación personal, julio, 03, 2017).

F) Escuela Los Alerces

La escuela Los Alerces es un establecimiento de enseñanza básica, de dependencia municipal, emplazada en la comuna de Maipú y que atiende principalmente a sectores medios.

Al ser Municipal, su financiamiento estriba en la subvención estatal, la que se complementa con los recursos originados en la Ley SEP. Estos recursos complementarios le permiten fortalecer su proyecto educativo, a través del desarrollo de una serie de actividades extra-programáticas orientadas a la formación de habilidades transversales, el desarrollo del arte, el deporte y el cuidado del medio

ambiente. Por otra parte, cuenta con proyecto integración (PIE) que permite atender con profesionales especializados los diversos trastornos del aprendizaje.

En este establecimiento conviven profesores de muchos años de experiencia (próximos al retiro), que han ejercido en el sistema municipal por décadas, junto con profesores nóveles, titulados hace muy poco. A su vez, la escuela congrega profesoras experimentadas que ya se han formado para la mentoría⁴⁷ lo que genera más cercanía con el tema y la proyección que esta tarea implica o podría significar principalmente en términos económicos. En palabras de una de las profesoras experimentadas:

“- A ver, si yo lo veo en el ámbito del trabajo, siento que esto tiene muchas grandes expectativas y que a lo mejor debería estar más enfocado a las universidades, a ver si te explico. Como que los mentores tienen que estar en los colegios y yo siento que la mentoría tendría que trabajar directamente con las universidades, no sé si me entiendes (...) [Por ejemplo], si yo trabajo en este colegio y fuera mentora, va a llegar a lo mejor un principiante o yo tengo que buscarme un principiante para trabajar con él, obviamente porque es un trabajo que te van a pagar, cierto, pero yo pienso que este sistema sería como más fácil si tú trabajaras directamente con las universidades, la universidad te busca a ti y te dice “mire, tengo tantos principiantes que salen este año de la carrera” y que la universidad te pague y como tú puedes boletear, tú trabajas con las universidades, no sé si me entiendes.

- Moderador ¿Porque crees tú que sería mejor eso que estar en el contexto de los principiantes?

- Porque siento yo que en un colegio nunca llegan, suponte tú, aquí vamos a ser unos mentores, llega un principiante, no tenemos campo de trabajo. Si llega uno vamos a tener que pelearlo seguramente o lo otro sería yo empezar a buscar en otros colegios donde hay un principiante o la corporación, todavía no le veo el camino, no sé si me entiendes, no veo cómo se va a llevar a cabo el trabajo del mentor” (Profesor experimentado N° 13, comunicación personal, junio, 06, 2017)

⁴⁷ Estas profesoras no participan de este estudio.

G) Escuela Albert Schweitzer

La escuela Albert Schweitzer es un establecimiento de dependencia Particular subvencionada perteneciente a la Iglesia Luterana, pero que se financia completamente con subvención del Estado, siendo gratuita para los estudiantes.

Esta escuela de educación general básica está emplazada en Bajos de Mena (Puente Alto), uno de los sectores más vulnerables de Santiago⁴⁸. En coherencia con las condiciones del territorio, se declara como un espacio abierto y como alternativa para los niños desescolarizados o con riesgo de deserción temprana.

Por lo anterior, los profesores se ven inmersos en un complejo escenario, donde el abuso y la violencia son parte común de las relaciones humanas que establecen los estudiantes, pero al mismo tiempo, les presenta el desafío de generar oportunidades reales de aprendizaje, sin importar el origen de los estudiantes o las condiciones sociales que los rodean.

En la voz de uno de sus profesores experimentados:

“Creo que cuando los chicos van a hacer práctica, hay un choque cultural súper importante porque el nivel de violencia verbal y física es súper alta. Entonces los chicos que llegan a hacer sus prácticas se ven, primero, súper impactados. Y hay una falta de resguardo emocional digamos, para la persona que entra a trabajar a un sector así, de esas características. Entonces, primero se ven súper impactados por la realidad de los niños. Y segundo, cuando ellos tienen que implementar clase, y hay niños que se escapan de los protocolos regulares, se ponen violentos los insultan. Así como cuando uno recién está partiendo y no tiene vínculo con los niños, no eres un referente para ellos como en otros colegios, donde un adulto por ser adulto es un referente de

⁴⁸ Bajos de Mena fue construido en ausencia de servicios básicos, en las inmediaciones de un antiguo vertedero y en una total situación de exclusión social, donde bandas organizadas de tráfico de drogas se han tomado el sector, constituyendo un verdadero gueto urbano.

respeto” (Profesor experimentado N° 14, comunicación personal, noviembre, 22, 2017).

H) Liceo Alberto Hurtado

El liceo Alberto Hurtado es un establecimiento municipal polivalente. Se encuentra emplazado en la comuna de San Francisco de Mostazal (sexta región), que presenta una población rural que bordea el 20%. Si bien no está tan alejada de la capital (alrededor de 65 km), está marginada de los procesos y lógicas urbanas, ya que en general sus estudiantes son coterráneos de esta localidad y su cotidianidad se desarrolla principalmente ahí. Por ende, la exclusión territorial contribuye al aislamiento de la escuela y de sus estudiantes.

Por otra parte, este establecimiento se caracteriza por atender a jóvenes y adultos, ya que durante la jornada diurna recibe a jóvenes que cursan sus estudios secundarios de manera regular, pero en la jornada vespertina se transforma en un liceo para adultos. Parte del profesorado trabaja en ambas jornadas.

De esta forma, educación y proletarización tejen una compleja red en este establecimiento. Parte importante de su vocación está marcada por el mundo del trabajo, considerando la población que atienden (adultos trabajadores), formación para el trabajo que proyectan (formación técnica profesional) y una parte importante del profesorado que proviene de la formación técnica, responsable de las especialidades, los que en algunos casos aún no cuentan con formación pedagógica formal.

En voz de una de sus profesoras experimentadas, la complejidad se vivencia de este modo:

“Yo soy técnico en enfermería y ahora soy profesora. Entonces, cuando llegan profesionales, enfermeras, hemos tenido varios roces, por ejemplo, aquí les pagan menos que en el hospital, pero eso es una decisión súper personal. Entonces, yo creo que esa es como la primera parte, que los profesionales, cuando entran a la educación tienen que entender que hay cosas que no son igual que en la otra área donde ellos trabajan, el trabajo es distinto. Por ejemplo, trabajamos con enfermeros que por su área podrían ser

jefes pero acá no, acá somos colegas y esa cosa como que les cuesta mucho. El área, bajar un poco los niveles y entender que aquí estamos trabajando para otra cosa.

(...) Es distinto, o sea, es súper diferente enseñar algo. Cuando uno trabaja en salud es súper jerárquico todo, es una línea vertical que tiene cero margen de error. Entonces, cuando tú llegas acá y tienes que enseñar a estos estudiantes que tienen hartoo margen de error, porque aquí se equivocan todo el tiempo, los profesores se estresan: “¿cómo no van a entender?”, “¿cómo no van a saber?”. Entonces, esa parte les cuesta hartoo” (Profesor experimentado N° 9, comunicación personal, junio, 19, 2017).

Las voces y escuelas aquí relevadas permiten comprender que los participantes de esta investigación responden a una amplia diversidad de espacios escolares. Esto supone complejidades diferentes, ya que cada profesor principiante que se inserta requiere adentrarse rápidamente a estos espacios escolares —lo que implica comprender símbolos y representaciones propias de cada cultura escolar—, pero sin obviar las directrices generales que norman al sistema escolar en su conjunto.

No obstante, a pesar de sus evidentes diferencias, profesores experimentados y principiantes levantan voces unísonas respecto de lo que la inducción y el desarrollo profesional requieren para poder consolidar una carrera profesional fructífera que se enriquezca a partir de la experiencia.

3.2 Análisis de datos

A continuación, se presenta el diseño de la metodología que permitió recabar, analizar y sintetizar los datos, para posteriormente dar paso al análisis de los resultados obtenidos, los que a su vez son insumo para el levantamiento del perfil de competencias para la mentoría.

3.2.1 Sistema de análisis de los datos

Las entrevistas aplicadas a los profesores caracterizados en el capítulo 1, fueron transcritas en su totalidad de manera literal (Gibbs, 2012) y cada participante recibió copia de la transcripción de su entrevista. En ningún caso se recibieron solicitudes de rectificación de la transcripción⁴⁹.

Las entrevistas transcritas fueron abordadas desde un enfoque analítico basado en la teoría fundamentada (grounded theory), con el objeto de generar una teoría inductiva respecto de los requerimientos para la mentoría en contextos específicos de acción (Strauss & Corbin, 2002; Raymond, 2005).

De esta forma, los textos provenientes de las transcripciones de las entrevistas realizadas, se analizaron desde los conceptos y su agrupación, a través de categorías conceptuales. Este proceso implicó numerosas reformulaciones, hasta que la codificación alcanzó el nivel de saturación que permitió la elaboración de narrativas que integraran la perspectiva hermenéutica.

Para ello, se siguió un proceso de codificación siguiendo las tres fases recomendadas por la teoría fundamentada: abierta, axial y selectiva. Esta codificación se realizó con apoyo de un programa de análisis de datos cualitativos asistido por ordenador (CAQDAS). El programa utilizado fue Atlas ti en su versión 7.0, programa que permite el ordenamiento de los códigos y su traspaso a redes semánticas en las fases de codificación axial y selectiva.

El análisis de los datos recogidos requirió del diseño de un sistema que permitiera abordar la ingente cantidad de información proveniente de las entrevistas realizadas, cautelando la fiabilidad del proceso y garantizando que el análisis, sistematización e integración de los datos respondiera al problema de la investigación, explicando los

⁴⁹ Sólo en un caso, una de las profesoras principiantes solicitó que se omitiera el nombre real del estudiante que protagoniza uno de sus relatos.

fenómenos que intervienen en él y que, a su vez, lo configuran (Cáceres, 2003).

Este sistema de análisis se tradujo en el desarrollo de una serie de pasos que actuaron como mapa estructurante, aunque no necesariamente se articularon de manera lineal. Más bien, la riqueza y complejidad del proceso analítico estriba en que los pasos fueron recursivos y se alimentaron entre sí. En síntesis, la selección final de categorías respondió a un proceso continuo de análisis, reflexión y toma de decisiones que se detalla a continuación y grafica en la siguiente figura.

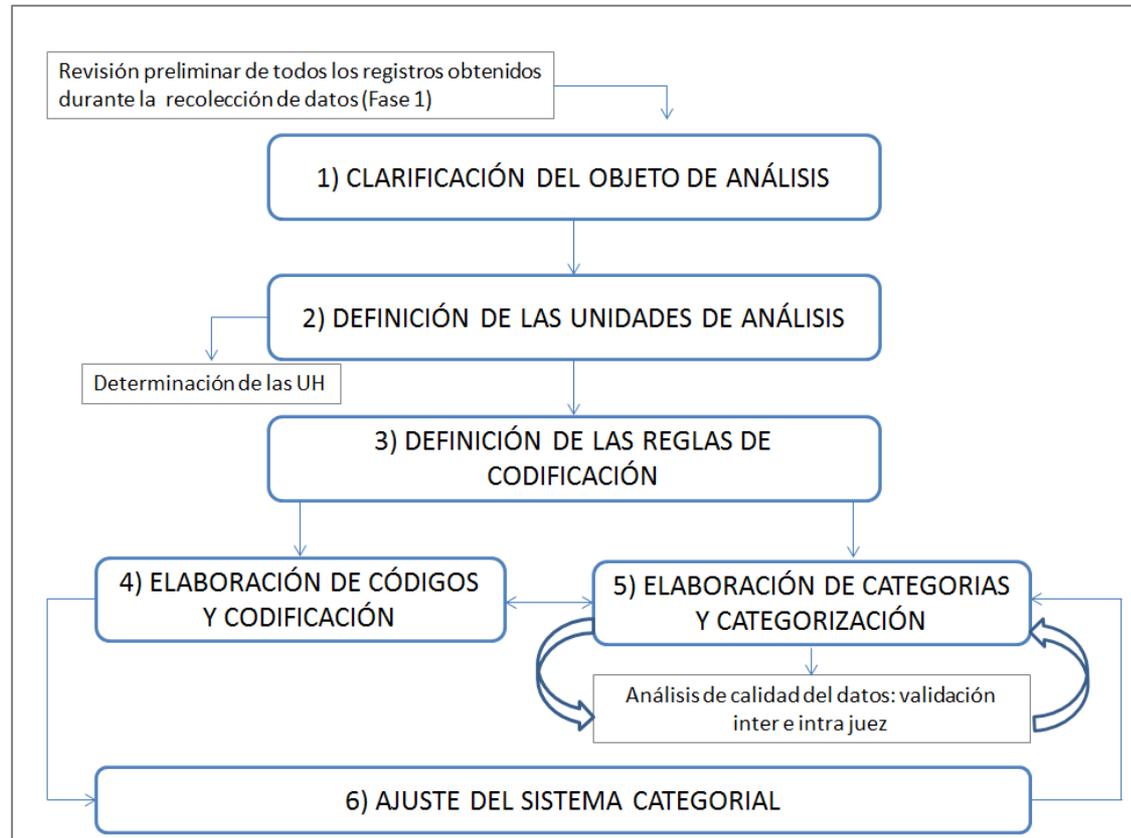


Fig. 8. Sistema de análisis de los datos. Fuente: Elaboración propia considerando el modelo de Cáceres (2003)

A.1 Clarificación del objeto de análisis. Este primer paso se refiere a esclarecer los propósitos centrales del análisis, estableciendo focos clave que deben ser abordados en los procesos sucesivos de codificación y categorización. Una vez concluido el proceso de realización y transcripción de las entrevistas, se determinó que el principal quehacer estaría radicado en caracterizar las complejidades que conlleva el proceso de inserción profesional en el sistema educacional chileno, considerando aquellas tensiones que se pueden catalogar como transversales o específicas (tomando en cuenta la diversidad que existe en el seno del mismo sistema) y enfatizar tanto en la relación existente entre los profesores principiantes y experimentados en contextos de inserción profesional, como en la interpretación que estos profesores realizan del proceso.

A.2. Definición de las unidades de análisis. Este segundo paso implicó la toma de decisión respecto de cómo ordenar los registros de los cuales se levantaron posteriormente los datos. A pesar del uso del software Atlas ti para la codificación de los datos, fue necesario establecer si los registros (las transcripciones de las entrevistas realizadas a profesores principiantes, experimentados y de contrastación) correspondían a niveles equivalentes o niveles disímiles. Dado que en el paso anterior se definió que uno de los focos del análisis estaría situado en develar la interpretación que los actores realizan del proceso de inserción profesional, se estableció que estos registros obedecen a niveles diferentes, es decir, permiten la aproximación al fenómeno desde lugares diferenciados. Por esta razón, se crearon tres unidades hermenéuticas (UH)⁵⁰: 1) Profesores experimentados; 2) Profesores principiantes y 3) Entrevistas de contrastación. Ahora, considerando que en una fase de carácter interpretativa podría ser interesante analizar al grupo de profesores en su conjunto, una vez concluido el proceso de categorización, se creó una nueva unidad hermenéutica que muestra fusionados los datos de las unidades correspondientes a profesores principiantes y experimentados (las entrevistas de contrastación se mantuvieron en un carril independiente a lo largo de todo el estudio).

A.3 Definición de reglas de codificación. Dado que el primer paso permitió tener una panorámica de los datos recogidos, se estableció

⁵⁰ Según la nomenclatura del software atlas ti

como regla que se excluirían aquellos fragmentos referidos a situaciones que no se relacionaran en modo alguno con los propósitos de la investigación, entendiendo que éstos configuran datos no relevantes.

A.4. Elaboración de códigos y codificación. Este paso constituye un eslabón fundamental del proceso, ya que permitió la transformación de un segmento en un dato. Se desarrolló de manera emergente, es decir, asignando códigos para cada segmento, lo que implicó que, a medida que se avanzaba en la codificación, estos códigos fueron demandando de la elaboración de definiciones que permitieran diferenciarlos, resguardado su pertinencia y exclusividad (Cáceres, 2003).

De esta forma, emergieron del análisis códigos que respondían principalmente a la descripción de procesos, mientras que otros avanzaban hacia la interpretación del fenómeno. Una vez codificado alrededor del 50% de las entrevistas, se revisaron los códigos, lo que permitió fusionar y acotar su volumen, en un proceso cíclico entre codificación abierta y axial. Una vez concluida la revisión y codificación de todas las entrevistas, se ajustó nuevamente, lo que permitió consolidar una totalidad de 350 códigos.

A.5 Elaboración de categorías y categorización. Esta etapa es crucial en el sistema. Permitted agrupar los códigos, estableciendo como criterio central que compartieran sentidos, constituyendo un conjunto explicativo de una parte del fenómeno. Este proceso es de mayor nivel de interpretación que el paso anterior, por lo que el sesgo del investigador es más preponderante en esta etapa que en las anteriores (aunque al ser una investigación cualitativa, sería un error presumir que éste se puede controlar del todo en los pasos descritos previamente). Por ello, fue vital establecer instancias que permitieran asegurar que las categorías cumplieran con los siguientes criterios de rigor científico (Cáceres, 2003; Romero, 2005):

- Exhaustividad: las categorías abarcan la totalidad del material codificado.
- Exclusividad: un mismo código no puede ser considerado por dos o más categorías.

- Pertinencia: las categorías han sido elaboradas en coherencia con los propósitos de la investigación.
- Objetividad: las categorías son lo suficientemente claras de modo que permiten a otros investigadores clasificar los códigos existentes de la misma forma.
- Complementariedad: las categorías se articulan entre sí para en conjunto abordar un fenómeno.

Para cautelar el sesgo asociado a la asignación de categorías, asegurando la fiabilidad del proceso y la calidad del dato, se realizaron dos procedimientos que aunados configuran el quehacer central de este paso en el sistema de análisis:

A.5.i) Proceso de validación intra-juez. Este proceso tuvo como finalidad evaluar la fiabilidad y estabilidad en el tiempo del codificador principal. Es por esta razón que en el marco de esta investigación se desarrollaron dos fases de codificación.

Como se indicó anteriormente, la primera fase de codificación contempló tanto codificación abierta como axial, de las 27 entrevistas. Este proceso se llevó a cabo en el periodo comprendido entre los meses de octubre del año 2017 a febrero de del año 2018.

La segunda fase de codificación, realizada durante el mes de mayo del año 2018, tuvo como objeto analizar la fiabilidad de la codificación inicial y la estabilidad de un codificador, a partir del análisis y recodificación de extractos de nueve de las 27 entrevistas realizadas, representando el 33% del total de entrevistas.

Este proceso se llevó a cabo siguiendo la siguiente metodología:

- Selección de extractos de nueve entrevistas que respondieran a las categorías de relevancia central para el estudio⁵¹. El criterio para excluir

⁵¹ Las categorías consideradas en la segunda codificación fueron: Aportes del principiante; Ayuda que entrega el experimentado; Competencias del profesor experimentado; Condiciones de una mentoría exitosa; Deficiencias de los experimentados; Desarrollo profesional del experimentado; Facilitadores de la inserción; Falencias del principiante; Formación; inicial docente; Fortalezas del

de esta segunda fase de codificación categorías emergentes de los datos, respondió a la poca pertinencia de éstas para los propósitos de la investigación.

- Asignación de código y categoría a los fragmentos seleccionados.
- Contrastación entre los códigos y categorías asignadas en la primera y en la segunda fase.
- Cálculo del coeficiente de fiabilidad (Torres & Perera, 2009) de la categorización, siguiendo la siguiente fórmula:

$$\frac{2m}{n1 + n2}$$

En esta fórmula, 2 se refiere al número de codificadores, m representa el número de códigos o categorías donde los dos codificadores están de acuerdo, n1 es el número de citas codificadas por el codificador 1 y n2 es el número de citas codificadas por el codificador 2. Como este es un proceso de validación intra-juez, tanto el numeral 2 como los n1 y n2 representan al mismo sujeto pero en temporalidades diferentes.

Según Torres y Perera (2009), la fuerza de la concordancia se valora con el siguiente recuadro:

$\leq 0,20$	Pobre
0,21 – 0,40	Débil
0,41 – 0,60	Moderada
0,61 – 0,80	Buena
0,81 – 1,00	Muy buena

Para calcular este factor, se analizó de manera independiente la codificación de los profesores principiantes (PP) y de los profesores experimentados (PE) y para cada caso, se calculó la concordancia entre las categorías y los códigos seleccionados.

principiante; Necesidades del principiante; Obstaculizadores a la inserción; Perfil del Mentor; Rol del experimentado.

Tabla 5.

Categorización en entrevistas a profesores principiantes

Principiante	N° categorías iniciales	N° códigos iniciales	N° categorías proceso 2	N° códigos proceso 2	N° de categorías coincidentes	N° de códigos coincidentes
1	8	8	8	7	6	3
3	7	7	7	7	6	3
6	7	7	7	7	5	5
9	7	7	7	7	6	6
TOTALES	29	29	29	28	23	17

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.

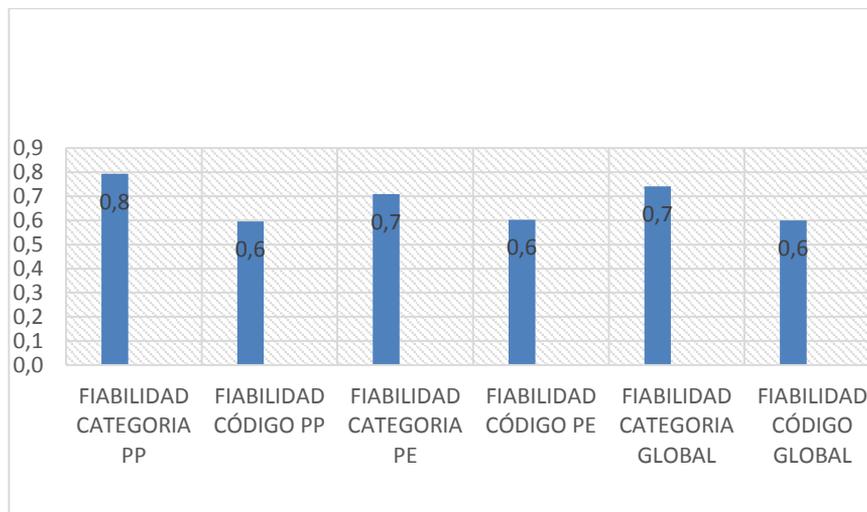
Categorización en entrevistas a profesores Experimentados

Experimentado	N° categorías iniciales	N° códigos iniciales	N° categorías proceso 2	N° códigos proceso 2	N° de categorías coincidentes	N° de códigos coincidentes
1	16	16	16	16	11	9
4	10	10	11	11	6	6
5	8	8	8	8	7	6
7	6	6	6	6	5	4
9	6	6	6	6	4	3
TOTALES	46	46	47	47	33	28

Fuente: Elaboración propia

El gráfico contiguo muestra el coeficiente de fiabilidad entre los dos momentos en los que se realizó la codificación, dando cuenta de una concordancia buena para las categorías y moderada para los códigos, entendiendo que con un factor superior al 0,41 se puede concluir que la codificación es estable en el tiempo.

Gráfico 3: Coeficiente de fiabilidad. Validación intra-juez



Fuente: Elaboración propia

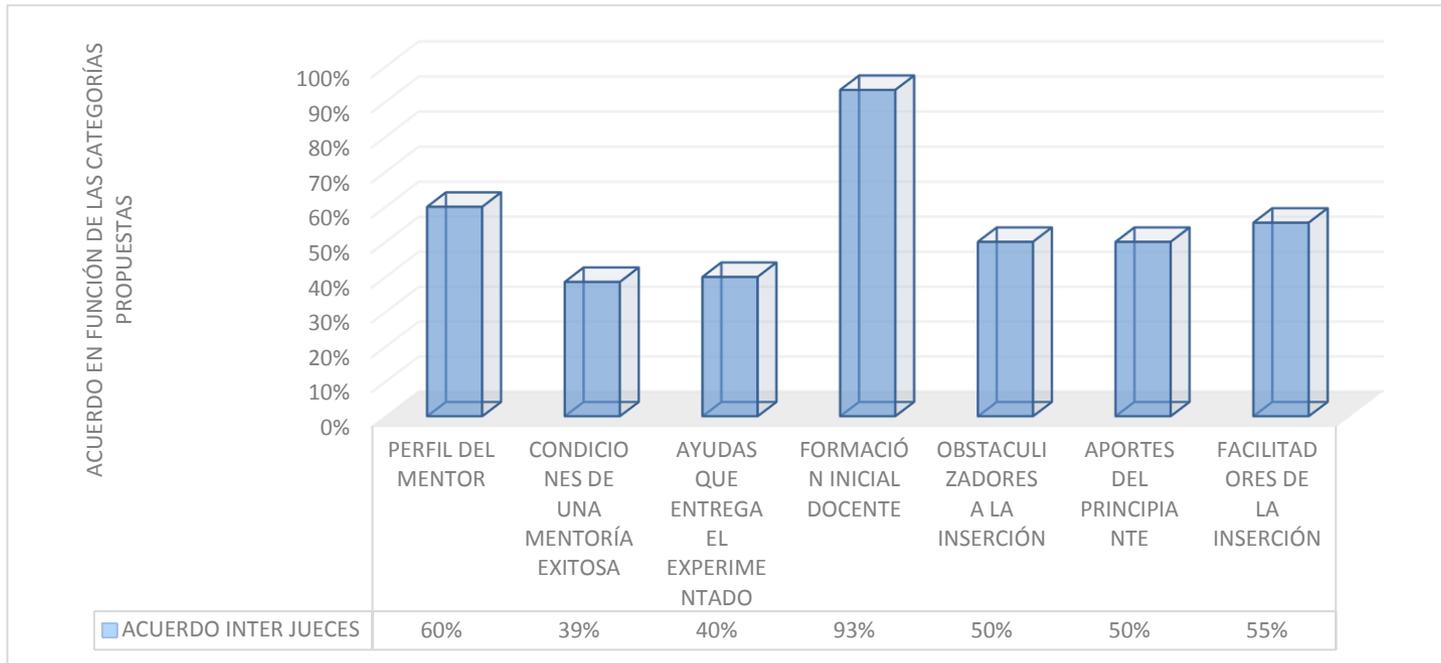
A.5.ii) Proceso de validación inter-juez. A semejanza del proceso anterior, éste tiene como propósito la validación del sistema de categorías levantada de los datos a partir del juicio que emiten expertos en la materia⁵². Por ello, se solicitó a los 4 expertos que asignaron códigos a extractos de 9 entrevistas, lo que corresponde al 33% de las entrevistas realizadas. Para evaluar la pertinencia del sistema de categorías levantado a partir del proceso de codificación selectiva y cautelar así que las categorías establecidas cumplieran con los criterios de rigor científico, se siguieron las siguientes acciones:

- Evaluación del acuerdo porcentual en función de las categorías asignadas originalmente (Silva & Gros, 2007). De este modo, para cada una de las citas, se evaluó el grado de acuerdo que los jueces

⁵² El criterio para la selección de estos expertos fue dominio del tema de formación de profesores, educación continua y/o análisis cualitativo.

presentaban respecto de la categorización inicial. A partir de esto, se pudo establecer que ciertas categorías respondían de mejor manera que otras, presentando porcentajes de acuerdo que superaron el 60%, mientras que otras no logran sobrepasar el 40%. La razón principal, fue que ciertas categorías no respondieron al criterio de exclusividad, ya que frente a algunas citas los jueces tendían a confundirlas, dejando en evidencia la difusa línea entre una y otra (Cáceres, 2003; Romero, 2005).

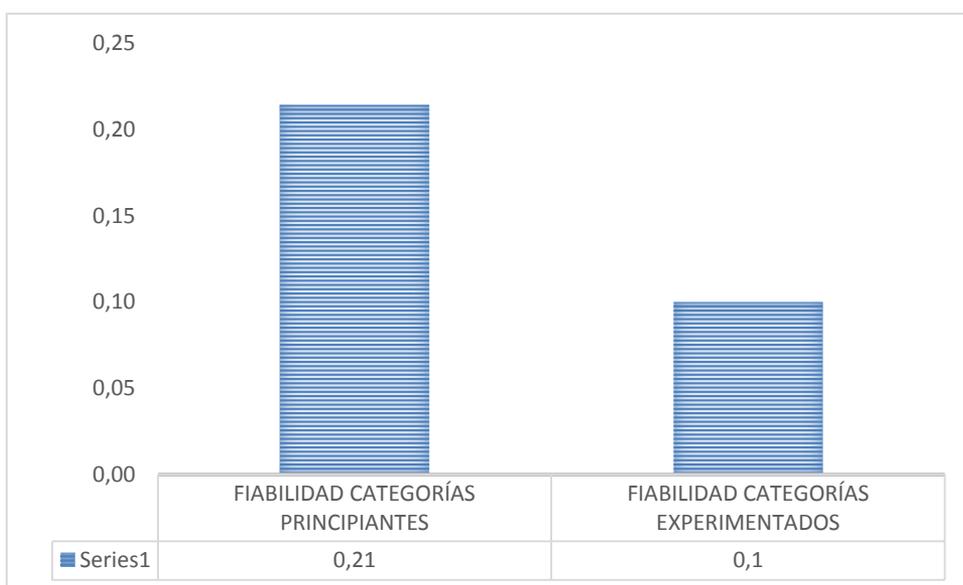
Gráfico 4: Acuerdo porcentual en la asignación categorial. Validación inter-juez



Fuente: Elaboración propia

- Cálculo del índice de fiabilidad, siguiendo la misma metodología que en el proceso de validación intra-juez (Torres & Perera, 2009). Considerando que a partir del cálculo de acuerdo porcentual ya se habían detectado problemas de exclusividad de las categorías, el resultado en el coeficiente de fiabilidad arrojó una débil concordancia (0,21) en la categorización del grupo de los profesores principiantes y una pobre concordancia (0,1) en el caso de los profesores experimentados.

Gráfico 5: Coeficiente de fiabilidad. Validación inter-juez



Fuente: Elaboración propia

Para corregir este problema y así resguardar que efectivamente las categorías respondieran a los criterios de rigor definidos anteriormente, con énfasis en criterios de exclusividad y objetividad, las categorías se reordenaron, agrupando y fusionándolas nuevamente, así como denominando subcategorías que permitieran precisar mejor el análisis⁵³.

A.6 Ajuste del sistema categorial. Considerando que el coeficiente de fiabilidad del proceso de validación Inter juez resultó muy bajo, llegado este momento se revisó la totalidad de las categorías construidas en el

⁵³ Las categorías analizadas y denominadas en la validación intra-juez se redefinen.

paso anterior. En consecuencia, los códigos atribuidos en el paso 4. Considerando la relevancia de cautelar los criterios de rigor científico de las categorías, éstas se reagruparon o fusionaron, generando nuevas categorías más inclusivas. Para ello, el proceso de validación Inter juez reportó insumos significativos que permitieron vislumbrar estrategias para el ajuste del sistema categorial.

3.2.2 Definición del sistema categorial

Todo el proceso anteriormente descrito obligó la consideración de los códigos, ya que al fusionar categorías, éstos se ordenaron bajo nuevos criterios que permitieron dilucidar que, en algunos casos, los códigos no cumplían con la condición de exclusión (Cáceres, 2003), es decir, se denotaba que datos que representan significados similares, estaban siendo ordenados bajo códigos disímiles, cuando era perfectamente plausible la fusión.

El resultado de esto fue que de los 350 códigos consolidados en el paso 4, y de las 17 categorías emanadas del paso 5, resultó un total de 256 códigos y 12 categorías, de las cuales solo 10 cumplían con el criterio de pertinencia, por lo que las dos restantes fueron excluidas en el análisis. Estas 10 categorías, con sus respectivas subcategorías⁵⁴, se presentan a continuación:

⁵⁴ Las subcategorías se crean para facilitar el proceso de categorización, específicamente para cautelar el criterio de rigor asociado a la exclusividad. Ahora bien, no todas las categorías requieren de esta subdivisión.

Tabla 7. Categorías y subcategorías. Definiciones

	Categoría	Definición	Tipo	Subcategoría	Definición
MENTORÍA	Condiciones para una mentoría exitosa (CME)	Esta categoría agrupa a todos aquellos códigos que hacen alusión a las situaciones que los participantes consideran se debieran producir y asegurar para que un sistema de inducción, anclado en la mentoría, tenga éxito en el sistema escolar. Considerando que la inducción aun no era un sistema universal al momento de recoger la información, esta categoría responde a la enunciación de situaciones ideales para el desarrollo de este proceso, independiente de si éstas en parte se producen en los espacios escolares al momento de realizar las entrevistas. Por lo tanto, un criterio fundamental para asignar esta categoría responde a la noción de condicionalidad.	Descriptiva (nivel de inferencia bajo)	Estructura organizacional (EO)	La estructura organizacional hace referencia a las condiciones, características y políticas que debiera presentar la escuela una vez se instale el proceso de inducción como universal, destacando lo relevante que en la escuela existan directrices que faciliten el trabajo colaborativo al interior de los espacios de trabajo y consoliden equipos estables, garantizando la noción de comunidad al interior de la escuela. De este modo, el trabajo individual, solitario y competitivo se presentaría como una amenaza para el desarrollo de la mentoría.
				Contenido (C)	La subcategoría de contenido se refiere principalmente a los tópicos que debiera abordar la mentoría y la relación mentor – mentorizado. Por ejemplo, esta subcategoría aborda temáticas como: ¿Qué debiera apoyar el mentor? ¿Qué facetas del principiante apoyar? Si bien estas reflexiones emanan de las debilidades o tensiones que presentan los principiantes, el foco de atención es otro, ya que es de carácter proyectivo y

					<p>promueve la construcción de una visualización futura de acciones que podrían contribuir a resolver problemas del presente.</p>
				Formación (F)	<p>Esta subcategoría se refiere a la necesidad de considerar un proceso formativo para que un profesor experimentado pueda transitar hacia el rol de mentor, así como lo que un profesor experimentado debiera aprender para poder constituirse como mentor. Por lo tanto, esta categoría también aborda contenidos de un plausible proceso formativo del mentor. Al igual que la subcategoría anterior, si bien la necesidad podría ser producto de la detección de necesidades o problemas que presentan los experimentados, ésta alude a una proyección y una visualización futura, por lo que cumple con el criterio de condicionalidad de la categoría en su conjunto.</p>
				Requisitos de ingreso (RI)	<p>Esta subcategoría se refiere a las condiciones mínimas que debiera presentar un profesor experimentado que se interese por la mentoría como actividad profesional. Por lo tanto avanza hacia la descripción de un perfil de ingreso ideal requerido para que la mentoría se desarrollara de manera exitosa.</p>

	Perfil del Mentor (PM)	Esta categoría agrupa a todos aquellos códigos que definen o perfilan a un mentor que logra liderar de manera óptima procesos de inducción. Al igual que la categoría anterior, esto representa una idealización que puede provenir desde tres vertientes: a) experiencias exitosas en contextos de inserción planificada o no, pero que no responden al proceso normado por ley; b) experiencias negativas en contextos de inserción, por lo que el perfil del mentor responde a una oposición de lo que ocurre en la realidad cuando ésta es adversa y c) idealización de lo que representaría la figura del mentor. Por lo tanto, si bien la fuente podría ser situaciones que se dan en contexto real, la categoría agrupa a aquellos códigos que responden a la idealización del perfil.	Descriptiva (nivel de inferencia medio)	Dimensión social (DS)	Esta subcategoría se refiere al ámbito del perfil del mentor que se asocia a su capacidad para relacionarse con otros, incluyendo habilidades blandas, y por otro lado, condiciones de autoconocimiento y autorregulación emocional.
		Dimensión académica (DA)		Esta subcategoría se refiere al ámbito del perfil del mentor que se asocia a su capacidad de aprendizaje permanente y las habilidades que le permiten esto (autocrítica, capacidad reflexiva, entre otras). A su vez, esta subcategoría contempla su dominio teórico y disciplinar que lo caracterizan como un profesional destacado.	
		Dimensión profesional (DP)		Esta subcategoría se aproxima a las actividades profesionales que configuran la actuación del mentor en relación con el mentorizado. Si bien se relaciona con las subcategorías anteriores, dado que éstas permitirían interpretar qué permite o no el desarrollo de ciertas actuaciones, esta subcategoría apunta a actividades específicas o acciones concretas que el mentor podría emprender, desarrollar o resolver en contexto de mentoría.	
	Problemas que podría presentar la	Esa categoría se refiere a todas las situaciones no deseadas, negativas e inesperadas que podría generar	Descriptiva (nivel de		

	mentoría (PPM)	un proceso de inducción universal definido por ley, ya que a pesar de sus posibilidades, la mentoría podría producir resistencia entre los actores involucrados y malas prácticas.	inferencia medio)		
PRINCIPIANTE	Fortalezas del principiante (FP)	Esta categoría se refiere a las características positivas que manifiestan los profesores principiantes en los espacios escolares y que son valorados tanto para su desarrollo personal, profesional como de la comunidad en su conjunto. En general responden a características que los participantes relevan con facilidad.	Descriptiva (nivel de inferencia bajo)	Profesionales (P)	Esta subcategoría se refiere a las características profesionales positivas que permiten a los principiantes desenvolverse de manera óptima en contextos de inserción profesional. La subcategoría alude aquellas actuaciones que favorecen a los estudiantes y al resto de los profesores.
				Emocionales (E)	Esta subcategoría se refiere a las condiciones personales positivas que permiten a los principiantes desenvolverse de manera óptima en contextos de inserción profesional.
	Problemas y necesidades que presenta el principiante (PNP)	Esta categoría se refiere tanto a aquellas dificultades que se le presentan al principiante en su proceso de inserción profesional, así como a a sus propias falencias formativas, profesionales y emocionales. Por lo tanto, esta categoría agrupa todas aquellas problemáticas, tensiones y dilemas a los que se ven enfrentados los profesores principiantes, tanto	Interpretativa (nivel de inferencia alto)	Didácticas (D)	Esta subcategoría se refiere a las deficiencias de los profesores principiantes respecto a la comprensión de la didáctica y epistemológica de la disciplina, por lo tanto aborda la problemática del cómo enseñar una respectiva disciplina para favorecer su comprensión profunda y el desarrollo de habilidades
				Inclusión (I)	Esta subcategoría se refiere a las dificultades que presentan los profesores principiantes para generar aulas inclusivas,

		desde su propio juicio como del juicio de los profesores experimentados. Responde a un mayor nivel de inferencia, dado que no necesariamente los participantes, en especial los principiantes, logran perfilar con total claridad la tensión y dificultad que subyace al relatar una experiencia o anécdota, aunque estén dentro del discurso implícito.			considerando que la diversidad obedece a múltiples factores: disposición al aprendizaje/ trastornos del aprendizaje, culturales, de raza, género, socioeconómicas, entre otras. Esta subcategoría responde a dos vertientes: a) la capacidad para manejar la diversidad, otorgando condiciones efectivas para el aprendizaje de todos los estudiantes y b) valorar la diversidad desde su significado ontológico, más allá de las herramientas efectivas para abordarla.
				Emocionales (E)	Esta subcategoría se refiere a los problemas que los principiantes manifiestan en la autorregulación emocional, considerando el shock de realidad al que se enfrentan durante el proceso de inserción
				Identificación del contexto (IC)	Esta subcategoría se refiere a la dificultad que se le presenta al principiante para reconocer las características y requerimientos del espacio escolar específico donde se inserta. Esta subcategoría responde a dos vertientes: a) las necesidades específicas del espacio escolar, asociadas principalmente a las características de los estudiantes y b) lo que la institución espera de ellos como

					profesionales, aunque rara vez esto obedezca a un requerimiento explícito.
				Normalización (N)	Esta subcategoría hace alusión específica a las dificultades que se presentan los principiantes para dominar grupos de estudiantes, ejercer la disciplina y poner normas a los estudiantes.
				Pedagógicas (P)	Esta subcategoría se refiere a las dificultades que presentan los principiantes para tomar decisiones autónomas respecto de lo curricular (planificación de la enseñanza, selección del curriculum), lo evaluativo (elaboración de instrumentos, decisiones de proceso evaluativo) y lo metodológico asociado a la implementación de las dinámicas de aula.
				Profesionales (PR)	Esta subcategoría se refiere a las dificultades que presentan los principiantes para cumplir con sus responsabilidades cabalmente y desarrollar tareas de carácter administrativo.
EXPERIMENTE	Acciones que realiza el experimentado	Esta categoría se refiere a todas aquellas acciones que realizan los profesores experimentados para apoyar a los profesores	Descriptiva	Contextualización (C)	Esta subcategoría se refiere a las orientaciones que el experimentado entrega, para que el principiante reconozca las características del entorno, sus

	do en contextos de inserción (AECI)	<p>principiantes en contextos de inserción profesional. Esta categoría recoge lo que tanto profesores principiantes como experimentados declaran se ejerce como colaboración, aun cuando esta relación no esté enmarcada en contextos formales de inducción profesional. Por lo tanto, es una categoría que recoge principalmente declaraciones textuales que los participantes reconocen como ayudas que se entregan en estos contextos.</p> <p>Si bien se puede establecer correspondencia entre esta categoría y la anterior, es preciso señalar que estas son las acciones que los participantes declaran explícitamente, por lo tanto, el foco está situado en lo que el experimentado <i>hace</i> frente a necesidades que él <i>ve o cree ver</i> en el principiante.</p>	(nivel de inferencia bajo)		requerimientos y sus reglas explícitas e implícitas, asociadas a la cultura escolar en particular.
				Emocionales (E)	Esta subcategoría hace alusión a la ayuda, soporte y contención emocional que entregan los profesores experimentados a los principiantes cuando éstos se insertan en el espacio escolar. Se refleja principalmente en relaciones de confianza, compañerismo y se traduce en un experimentado que aconseja y contiene a un principiante que muchas veces se ve superado
				Pedagógicas (P)	Esta subcategoría se refiere a las ayudas que entrega el experimentado a los principiantes en la tomar decisiones curriculares (planificación de la enseñanza, selección del curriculum), evaluativas (elaboración de instrumentos, decisiones de proceso evaluativo) y lo metodológico, asociado a la implementación de las dinámicas de aula.
	Problemas que presenta el experimentado (PPE)	Esta categoría se refiere a los problemas, dificultades y tensiones que demuestra el profesor experimentado en el ejercicio de su labor, tanto en el rol	Interpretativa (nivel de inferencia alto)	Didácticas (D)	
				Actitudinales (A)	Esta subcategoría se refiere a disposiciones negativas que los experimentados manifiestan verbalmente o a través de acciones respecto de la docencia, los estudiantes y los profesores principiantes,

	<p>de profesor como en el rol de acompañar la inserción de profesores principiantes y que podrían dificultar los procesos formales de inducción o de mentoría.</p> <p>Por lo tanto, esta categoría alude tanto a falta de saberes como a creencias y percepciones sobre la docencia.</p> <p>A partir de lo anterior, esta categoría responde a un mayor grado de interpretación, dado que estos problemas no necesariamente se enuncian de manera clara y directa por los participantes, sino que subyacen en la descripción de situaciones o anécdotas.</p>			<p>dando cuenta de su desmotivación y desencanto de la profesión docente.</p>
			Conocimiento disciplinar (CD)	<p>Esta subcategoría responde específicamente a la falta de conocimiento o de actualización disciplinar, de manera tal que el profesor experimentado en ejercicio no necesariamente conoce los avances de la disciplina o sus debates vigentes, ya que tiende a enseñar desde la reproducción de lo aprendido en su proceso de formación profesional, aunque haya pasado un tiempo prolongado de ello.</p>
			Didácticos (D)	<p>Esta categoría responde específicamente a la falta de conocimiento respecto de la didáctica de la disciplina, de manera tal que el profesor experimentado no logra responder a demandas sobre el modelamiento del pensamiento (por ejemplo el pensamiento científico, social o matemático)</p>
Condiciones para el desarrollo profesional del experimentado (CDPE)	<p>Esta categoría se refiere a las condiciones y características que debiera considerar la trayectoria profesional de los profesores experimentados para garantizar su desarrollo profesional, considerando que su desarrollo y</p>	Descriptiva (nivel de inferencia medio)	Formación continua (FC)	<p>Esta subcategoría reúne las condiciones y características que debiera tener todo programa de educación continua formal para garantizar el desarrollo de los profesores experimentados. Por lo tanto, también releva aquellas características indeseables de la formación o que no se</p>

		formación a lo largo de la vida está comprometida por ley.			consideran significativas para el desarrollo profesional.
				Mentoría (M)	Esta subcategoría se refiere a la proyección del ejercicio de la mentoría como alternativa para el desarrollo profesional docente. Ésta se diferencia de la categoría CME dado que su foco de análisis es el desarrollo profesional de los experimentados y no la mentoría como institución. Por lo tanto, si en la primera categoría la mentoría es el foco central de análisis, en esta constituye un medio para el logro de trayectorias profesionales enriquecidas a través de la acción tutorial de profesores principiantes.
INSERCIÓN	Facilitadores de la inserción (FI)	Esta categoría se refiere a condiciones materiales, personales y organizacionales que, conjugadas entre sí, generan condiciones óptimas para la inserción de los profesores principiantes, aminorando el shock de realidad.	Descriptiva (nivel de inferencia bajo)	Formación inicial (FI)	Esta subcategoría se refiere a la formación inicial docente que entrega más y mejores herramientas para desenvolverse exitosamente durante el proceso de inserción, ya que los profesores principiantes pueden enfrentar de manera óptima el shock de realidad y todos los desafíos que supone la enseñanza. Por ello,

		<p>Por esto, la categoría aglutina códigos que se estriban en afirmaciones respecto de experiencias positivas durante la inserción.</p>			<p>ciertos elementos de la formación inicial actúan como facilitadores de la inserción, arrojando luces sobre énfasis que se debieran cautelar desde la formación de pregrado (o grado) para facilitar este proceso. Por lo tanto, esta subcategoría está en una dirección contraria a la formación inicial como obstaculizador de la inserción (OI_FID).</p>
				<p>En el principiante (P)</p>	<p>Esta subcategoría se refiere a condiciones específicas de los principiantes que les permiten adaptarse mejor a la escuela, manejando de manera óptima el shock de realidad. Se diferencia de la categoría Fortalezas del principiante (FP) debido a que ésta sitúa el foco de análisis en el proceso de inserción. Por ejemplo, que la práctica profesional (durante la formación universitaria) se realice en un determinado tipo de establecimiento, similar al que se inserta laboralmente después, se constituye en una ventaja para la inserción, pero esto no alcanza a constituir una fortaleza intrínseca del principiante.</p>
				<p>En el experimentado (E)</p>	<p>Esta subcategoría se refiere a condiciones específicas de los experimentados que facilitan la inserción de principiantes. Se refiere principalmente a actitudes,</p>

					disposiciones o creencias que manifiestan los experimentados y que se reconocen como características que facilitan la inserción. Por lo tanto, se muestra en una dirección contraria a la categoría PPE_A
				Institucionales (I)	Esta subcategoría se refiere a todas aquellas condiciones organizacionales o institucionales que facilitan la inserción de los profesores principiantes. Por ejemplo, prácticas que fomentan la colaboración, el trabajo en equipo o la autonomía profesional, son consideradas como un facilitador a la inserción por los participantes, y por ello, agrupadas dentro de esta subcategoría. Ésta se presenta en una dirección contraria a la subcategoría OI_I
	Obstaculiza dores a la inserción (OI)	Esta categoría se refiere a condiciones materiales, personales y organizacionales que, conjugadas entre sí, generan condiciones más desfavorables para la inserción de los profesores principiantes, intensificando el shock de realidad. Por esto, la categoría aglutina códigos que se estriban en afirmaciones respecto de	Descriptiva (nivel de inferencia bajo)	Institucionales (I)	Esta subcategoría se refiere a todas aquellas condiciones organizacionales o institucionales que complejizan la inserción de los profesores principiantes. Por ejemplo, prácticas que fomentan la individualidad, la competencia, el trabajo en solitario, la inestabilidad laboral o la excesiva preocupación por la rendición de cuentas, son consideradas como un obstáculo a la inserción por los participantes, y por ello, agrupadas dentro de esta subcategoría.

		experiencias negativas durante la inserción.			Ésta se presenta en una dirección contraria a la subcategoría FI_I
				Formación inicial deficiente (FID)	Esta subcategoría se refiere a los vacíos formativos que presentan los profesores principiantes y que se atribuyen por los participantes a falencias propias de la experiencia formativa universitaria, de modo que esto se transforma en un obstáculo a la inserción. Por lo tanto, esta subcategoría está en una dirección contraria a la formación inicial como facilitador de la inserción (FI_FI).

3.3 Las competencias del profesor mentor

El concepto competencias es polisémico y sin duda, representa significados diferentes e incluso controversiales según el espacio en el que éste sea empleado. No obstante, a partir de los procesos de convergencia en educación superior, introduce la necesidad de orientar los propósitos formativos hacia desempeños profesionales complejos, pero que al mismo tiempo respondan a una formación común que posibilite la movilidad de los profesionales y su capacidad de adaptación a escenarios cambiantes y cada vez más inciertos.

A partir de lo anterior y en consideración de la emergencia de los procesos de inducción y mentoría en el sistema educacional chileno, interrogar la política pública respecto del perfil de los mentores no es trivial, ya que de esto puede depender el curso que adquiera la política en materia de inducción o incluso, su éxito o fracaso.

Por ello, este primer estudio está volcado hacia la construcción de un perfil de competencias para introducirse y desempeñarse en la mentoría, a partir de las necesidades y complejidades que presenta el ejercicio profesional en un sistema educativo determinado. El resultado final de este primer estudio es *el perfil para la mentoría*, orientado hacia la profundización del desarrollo profesional en la escuela y el fortalecimiento de la colaboración al interior de los espacios escolares.

3.3.1 Análisis de Resultados

Considerando que el tópico central de esta investigación se refiere a la mentoría como un espacio para el desarrollo profesional docente, evidentemente el perfil responde interrogantes cruciales como quién puede ser mentor, qué hace y sabe un mentor, o cómo traduce ese conocimiento en acciones concretas, lo que constituye el engranaje central en esta red de categorías⁵⁵.

⁵⁵ Dada su relevancia, el perfil del mentor se analizará en profundidad en un apartado diferente.

El perfil del mentor podría verse como algo instrumental, vacío o con un sentido exclusivo de urgencia frente a la imposición de una ley que introduce la noción de inducción como hito y punto crucial en el desarrollo de la trayectoria profesional del profesorado. Sin embargo, es mucho más que un producto asociado a un instrumento legal. Es la materialización y visibilización de una serie de tensiones que explican la complejidad del ejercicio de la labor docente, lo difícil y doloroso que puede ser la inserción y las problemáticas que, arraigadas en el sistema educativo, podrían hacer del artículo 18 de la Ley N° 20.903 un verdadero cultivo para la proliferación de nuevas tensiones en la escuela.

No obstante, entender el perfil del mentor como un objeto en sí mismo, aislado de las complejidades y necesidades de profesores, estudiantes y la escuela en su conjunto, daría cuenta de una mirada parcial, sesgada e instrumental de la mentoría. Una mentoría con foco comprensivo (Langdon, 2017; Marcelo, 2011; Nahmad-Williams & Taylor, 2015; Ulvik & Sunde, 2013; Orland-Barak, 2010; Orland-Barak, 2006) requiere ir más allá de las actuaciones específicas. Ésta aborda el problema en toda su complejidad, develando sus significados asociados en el marco del desarrollo profesional del profesorado.

El perfil del mentor se alimenta de dos problemáticas. Por un lado, no puede disociarse de las características del principiante. De ser así, sería equivalente a visualizar un quehacer profesional (mentoría) aislado de las necesidades del otro actor central que compone la relación dual (mentorizado). Es más, es posible argüir que sería totalmente infructuoso pensar la mentoría al margen de las tensiones de los principiantes y su formación inicial. Si bien la mentoría ocurre en el espacio escolar, mientras que la formación inicial es campo absoluto de la educación terciaria, no es plausible pensar un sistema integrado, coherente y sustentable en el tiempo si ambos espacios formativos no dialogan entre sí.

En un segundo aspecto, la mentoría se construye sobre un espacio que no está en condición de “esterilidad”. Los mentores son profesores experimentados que por años han construido una identidad profesional específica, mediado evidentemente por los lugares donde se han desempeñado, y gozan de un cúmulo de saberes provenientes de su

formación inicial o continua, pero preferentemente ensalzados desde la práctica. No obstante, es plausible creer que ese conocimiento puede estar enfrentado al que se promueve en la formación inicial, principalmente debido a que el conocimiento desde la práctica representa un conocimiento espurio desde la mirada académica más tradicional.

Por lo tanto, los saberes que se encuentran en este espacio responden a fuentes diferentes y gozan de estatus disímiles. Los profesores experimentados sin duda presentan tensiones, vacíos y por sobre todo creencias que pueden estar en contra posición con el saber que se promueve en los espacios de formación inicial. Esto implica que el mentor no solo debe saber hacer cosas, sino que debe tener la capacidad para leer su propio contexto de mentoría en niveles y dimensiones diversas.

La mentoría, más allá de las competencias del mentor, requiere de ciertas condicionantes estructurales facilitadoras de la relación, de manera que ésta se geste de forma idónea, promoviendo el desarrollo profesional docente y evitando o cautelando el desarrollo de prácticas que podrían presentarse en oposición a los propósitos que se han definido para la mentoría. Precisamente, son los facilitadores y obstaculizadores a la inserción que los docentes declaran, los que permiten visualizar aquellas condiciones materiales, culturales y políticas que orientarían la mentoría no solo como un quehacer, sino como una forma de entender la docencia y el rol profesional de los educadores al interior de los espacios escolares.

Todos estos ámbitos se agrupan en función del sistema categorial construido, desenmarañando los componentes que forman parte de la compleja red asociada a la mentorización e inserción profesional que a primera vista parecen difusos.

3.3.1.1 El principiante

A partir de la estructuración del sistema de categorías, el principiante se releva como una categoría macro, construida a partir de dos categorías esenciales. Por una parte, las fortalezas que presenta al momento de insertarse profesionalmente en los espacios escolares y por

otra, las necesidades que presenta al momento de la inserción. A este respecto, cabe precisar que las categorías emanan de lo que los profesores principiantes y experimentados declaran, lo que implica en algunos casos auto descripción y en otros, la atribución de significado de otros (los experimentados).

Comprendiendo que los datos recabados en el marco de este estudio no permiten ningún tipo de generalización, el valor de la descripción está en reconocer ciertas problemáticas de fondo que se presentan transversalmente en el sistema y proyectan a lo largo de toda la trayectoria profesional de los profesores. Reconocer fortalezas y necesidades de los principiantes representa un insumo vital para la construcción de procesos de formación de mentores, ya que de esta caracterización dependerá en parte el tenor y componentes de una mentoría que será más efectiva para el escenario escolar chileno.

Por lo tanto, es pertinente preguntarse quiénes son los profesores principiantes y posibles demandantes de procesos formales de inducción profesional. Así también, resulta significativo adentrarse en como los profesores se ven a sí mismos y cómo los perciben sus pares experimentados en los procesos de inserción. Ciertamente, estas imágenes y la distancia que pueda producirse entre ellas será un insumo considerable, ya que podría dar cuenta de las creencias docentes que habría con miras a un proceso de formación para la mentoría.

A) Fortalezas del principiante

La categoría *Fortalezas del principiante*, se refiere a las características positivas que manifiestan los profesores principiantes en los espacios escolares y que son valorados tanto para su desarrollo personal, profesional como de la comunidad en su conjunto. Componen esta categoría aspectos profesionales y emocionales, que les permiten desenvolverse de manera óptima en contextos de inserción profesional. En general responden a características que los participantes relevan con facilidad.

Estas fortalezas marcan el inicio de los procesos de mentoría y al mismo tiempo, requieren de un profesorado experimentado que valore y potencie aquellas fortalezas. Pero ¿cuáles son específicamente?

A nivel global, las fortalezas de los principiantes se subdividen en fortalezas personales y profesionalizantes. No obstante, al analizarlas se observa que los códigos asociados a la categoría son aislados y no logran levantar una mirada unívoca respecto de las potencialidades de los principiantes. De hecho, al analizar el comportamiento de la categoría, separando a los participantes de los experimentados, se observa que estas fortalezas responden principalmente a lo que los mismos principiantes valoran de sí mismos, demostrando así que el profesorado experimentado no destaca aspectos positivos homogéneos en los principiantes, que podrían actuar como facilitadores de la inserción. La única excepción a esto se encuentra en la valoración que se realiza de la contribución que los principiantes realizan a través de la actualización, principalmente metodológica y de dominio de nuevas tecnologías, tal como se puede apreciar en la siguiente figura.

En este esquema, el código *Contribuyen con la actualización* se presentó en el discurso de 10 profesores experimentados, lo que representa al 77% de los experimentados participantes en este estudio. Sin embargo, no deja de sorprender que, a pesar de valorarlos como agentes para la actualización profesional, no se releven fortalezas como el dominio disciplinar, didáctico o tecnológico, entendiendo que es precisamente en estos campos donde se valora la contribución de los principiantes.

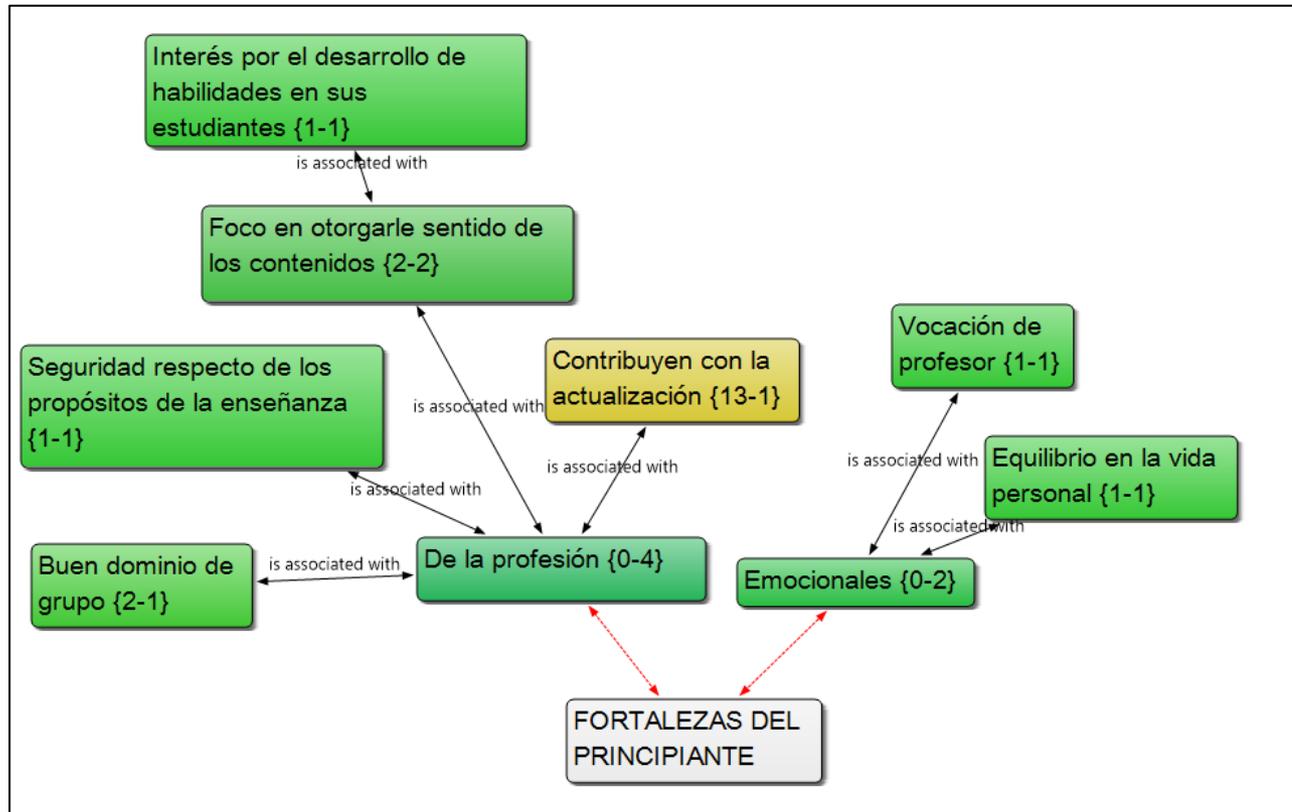


Fig. 9. Fortalezas del principiante. Fuente: elaboración propia con software Atlas ti 7.0

Probablemente, la visualización de las dificultades, tensiones o necesidades que presentan los principiantes completan su campo visual, ya que en ello son mucho más enfáticos. No obstante, la capacidad para concebir fortalezas de los principiantes es fundamental en el acompañamiento a los procesos de inducción. La potencia de estos espacios formativos se ancla en la pertinencia que demuestren, considerando tanto los contextos educativos diversos como las necesidades de acompañamiento reales que presenten los principiantes. Establecer las necesidades reales implica a su vez, la capacidad para detectar las debilidades a abordar, pero también las fortalezas que se deben potenciar en el proceso de construcción de la identidad profesional.

En relación a este último aspecto, la alusión a la *vocación* es mínima y no puede atribuirse como una constante en el grupo de profesores partícipes de este estudio. No obstante, el silencio respecto de esto es un claro orientador. Hoy, tanto la literatura como la política pública en materia de desarrollo docente sitúan la identidad profesional como un pilar clave en la progresión del aprendizaje y del ejercicio profesional, no obstante, ni principiantes ni experimentados ven esto como una fortaleza. Aunque la información disponible no permite afirmar si esto se debe a ausencia absoluta o a falta de interés por relevar aspectos identitarios, es claro que el discurso de los experimentados está centrado en ámbitos más concretos de la labor, sin lograr una visualización más amplia del ser y del quehacer del principiante. Probablemente la vorágine de la cotidianidad no permite que esta reflexión se genere de manera espontánea y necesitaría marcos claros y visibles en los procesos de formación de mentores.

B) Problemas y necesidades que presenta el principiante

La categoría *Problemas y necesidades que presenta el principiante* representa un peso de mayor significancia en relación a la categoría anterior, lo que da cuenta que las falencias son más fáciles de ver y consignar. Esta categoría concentra el 84,5% de las citas asociadas a la macro categoría *Principiantes*. El cálculo responde a la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{N}^\circ \text{ de citas asociadas a la categoría } \textit{Problemas y necesidades que presenta el principiante (N 122)}}{\text{N}^\circ \text{ de citas totales de la macro categoría } \textit{Principiantes (Fortalezas N21) + (Problemas y necesidades N122)}} \%$$

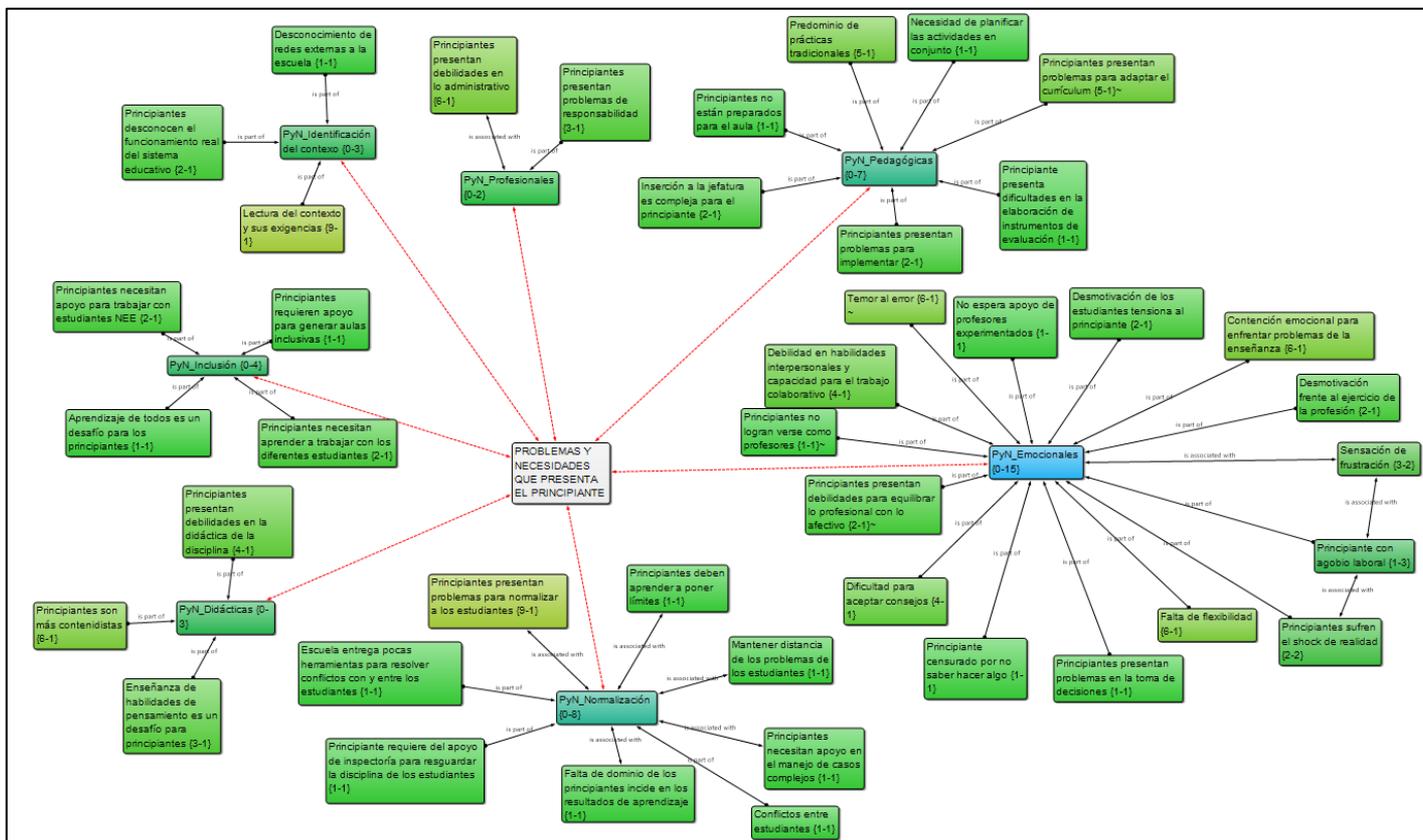


Fig. 10. Problemas y necesidades que presenta el principiante. Discurso integrado. Fuente: Elaboración propia con software Atlas ti 7.0

La figura releva siete subcategorías que en conjunto dan cuenta de los problemas y necesidades que presenta el principiante (los que se entienden a partir de las subcategorías: Emocionales, Pedagógicas, Identificación del contexto, Normalización, Inclusión, [lo] Profesional y [lo] Didáctico).

- *Lo Emocional*

Al analizar su composición, es posible distinguir que la subcategoría *Lo emocional* es la que alberga el mayor número de códigos, representando el 37% de la categoría. Precisamente, el código *Contención emocional* responde a una de las necesidades que más se destacan al interior de la subcategoría. Es decir, para los profesores principiantes, la autorregulación emocional no siempre es posible, lo que tensiona tanto al aparato escolar como al profesorado experimentado que lo acompaña, sea en una relación de pares o en el seno de un acompañamiento dirigido.

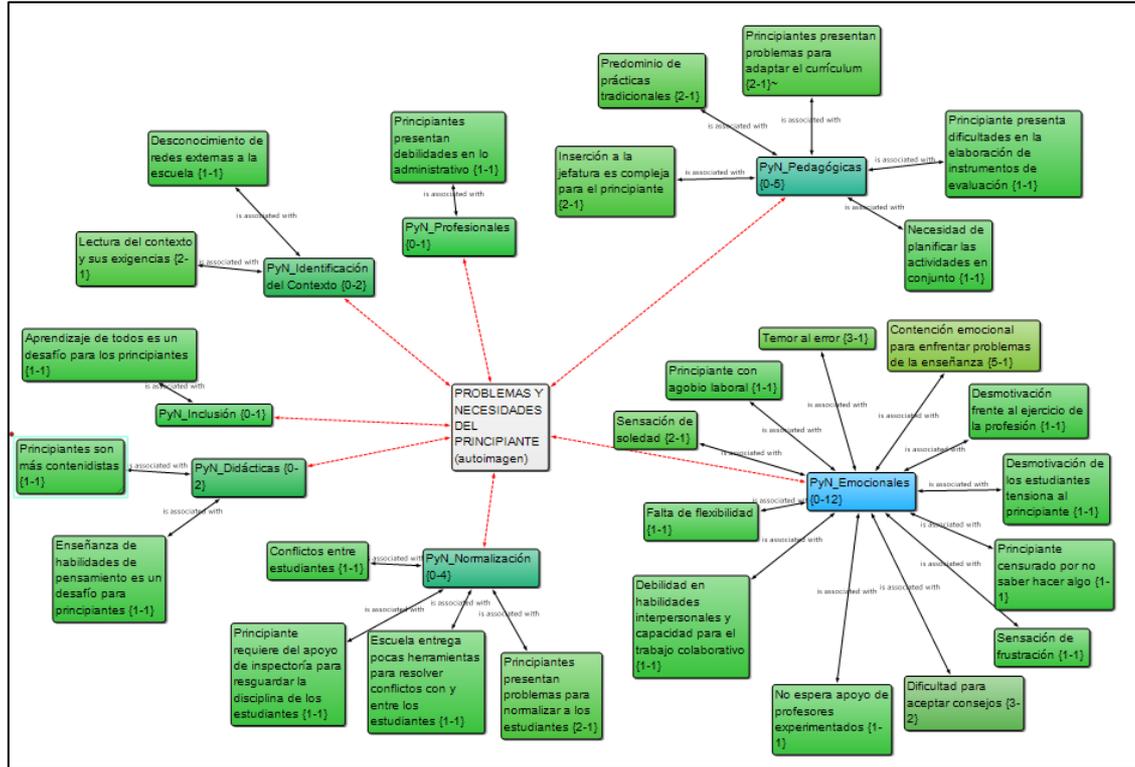


Fig. 11. Problemas y necesidades que presenta el principiante. Autoimagen. Fuente: Elaboración propia con software Atlas ti 7.0

Por otra parte, al comparar la imagen que los principiantes levantan de sus necesidades emocionales con la imagen construida a partir de los discursos integrados de principiantes y experimentados, es posible visualizar que en ambos casos la subcategoría cobra un significado similar. De hecho, los principiantes se muestran bastante dispuestos a reconocer que tienen dificultad para aceptar consejos, que el ejercicio docente los desmotiva, que le temen al error y que presentan sentimientos de frustración o soledad. La diferencia significativa entre ambos grupos respecto de esta subcategoría es que los profesores experimentados, con la distancia que implica hablar desde la otredad, logran definir mejor la tensión emocional de los profesores principiantes, aludiendo a la dificultad para conciliar lo profesional de lo afectivo, y al shock de realidad que se produce de la mano de la inserción. Es decir, agregan un factor explicativo a lo que los principiantes solo logran describir.

Lo anterior supone una tensión no menor al proyectar esta debilidad a posibles escenarios de mentorización. Sin lugar a duda, la contención de las emociones responde a un ámbito ocupacional que se deslinda del campo de acción propio de la pedagogía. De hecho, el sistema escolar chileno ha normado la convivencia escolar, denominando profesionales específicos a cargo solo de labores asociadas a la convivencia y al manejo de situaciones de conflicto de los estudiantes. Sin embargo, en el caso de la mentoría se exigiría a un profesional la contención emocional de otro, redireccionando el actual campo de acción y desempeño.

- *Lo pedagógico*

La subcategoría [lo] *Pedagógico* presenta una representatividad similar entre ambos grupos de profesores, aunque con ciertos matices que requieren atención para posteriores procesos de mentorización.

Al interior de esta subcategoría, emerge la preocupación en los dos grupos de profesores por la reiteración de ciertas prácticas tradicionales entre los profesores principiantes. Pareciera que la formación inicial se tensa e incluso anula durante la inserción, orientándose hacia la repetición de modelos arraigados en la propia experiencia como estudiantes que actúan como ejes catalizadores del actuar docente.

Citas

“Sí, de hecho, es explícita, igual no es fácil porque en la universidad aprende teoría, aprende muchas cosas pero, realmente, **los esquemas que uno aprende en el colegio son los que muchas veces se repiten cuando eres profe** y es terrible darse cuenta de que estás repitiendo algunas conductas, algunas cosas que te hicieron a ti que no te gustaban, pero que las sigues repitiendo porque **nunca transformaste tu práctica, porque nunca tuviste mucha práctica**” (Principiante N° 4, comunicación personal, mayo, 12 2017).

“Que tiene que ver con que a veces el estudiante pasa por la Universidad, pero **se sigue quedando marcado con la experiencia de la escuela**” (Profesora Experimentada N° 3, comunicación personal, mayo, 26, 2017).

Sin duda, los hablantes dan cuenta del peso de la experiencia escolar en la construcción de una identidad profesional, experiencia que lamentablemente no logra ser deconstruida a lo largo de la formación universitaria. Lo anterior supone un desafío para los profesores experimentados, ya que impele a la mediación para la deconstrucción de la práctica y de la experiencia adquirida a lo largo de años de escolarización, tensionando modos tradicionales de acción docente que se vislumbran en la acción de los principiantes, pero que probablemente también perfilan la propia práctica de los experimentados. Es decir, deconstruir la práctica de otros implica deconstruir la propia práctica.

Al alero de esta misma subcategoría, ambos grupos de profesores destacan el problema que representa para los principiantes la adaptación del currículum, refiriéndose a la dificultad para interpretar el marco curricular y/o tomar decisiones que les permitan desde él, responder de la mejor forma a las necesidades de los estudiantes.

Sin embargo, la emergencia de códigos diferentes entre ambos grupos da cuenta de preocupaciones y visiones diversas. Por ejemplo, la dificultad para evaluar o para construir instrumentos certeros que

entreguen aproximaciones confiables sobre el aprendizaje de los estudiantes emerge, aunque de manera exigua, en el discurso de los principiantes. No obstante, esto no se visualiza en los experimentados. Por otro lado, los profesores experimentados relevan la dificultad de los principiantes para implementar las clases planificadas, afirmando incluso, que no están preparados para el aula. Este código, a pesar de su débil saturación, permite vislumbrar creencias que pueden obstaculizar procesos de inducción profesional, ya que desvalorizan tanto la formación inicial como el estatus profesional del principiante.

- *Identificación del contexto*

La subcategoría *Identificación del contexto* presenta un comportamiento similar tanto para principiantes como para experimentados, ya que el código asociado a la lectura del contexto es recurrente, aunque con mayor énfasis para los profesores experimentados. Éste se refiere a la importancia de la adaptación al nuevo espacio laboral, identificando sus características y comprendiendo lo que el contexto en particular espera de ellos. De este modo, este código denota una doble relación: lo que el contexto configura en sí mismo y lo que ese contexto espera de los profesionales que se insertan.

Sin duda, esto implica que el profesorado principiante debe entender el sistema a nivel global y el microcosmos de la escuela donde se sitúa y de ese modo, comprender que cada micro espacio demanda acciones y actitudes específicas, aunque éstas no se expliciten ni formen parte de ningún proceso formal de inducción.

Citas

“Este colegio es católico pero es abierto a que un profesor no sea católico, pero **tú esperas que ese profesor, los valores que este entregando no se desenmarquen o no sean negativos con los valores que nosotros como colegio queremos desarrollar y en eso no se alinea** y quizás como a ellos, como a un profesor explicarle que tiene que (...) meterse y estudiarse ese proyecto educativo o entender lo que es un proyecto educativo, entender lo que es un plan de gestión que tiene un colegio, **como yo me inserto sobre ese plan de gestión** que es mucho más que lo que

yo hago solamente en mi sala de clases”. (Profesora experimentada N° 1, mayo, 12, 2017).

“Y bueno, como dentro de las principales necesidades que uno podría ver que requieren los docentes o aquellos que vienen entrando en la experiencia aula, tienen que ver con **cómo conectarse con el contexto en el que están**. Ósea, ahí yo creo que hay un elemento que nosotros sabemos que es clave en el desarrollo de la práctica pedagógica que tiene que ver con el contexto. **Entonces, como ese primer elemento es súper importante de hacer, que este profesor nuevo se pueda ver involucrado en ese contexto**” (Profesora experimentada N° 1, mayo, 26, 2017).

“Falta de capacidad, algunos, **de leer el contexto**, de ponerse en la piel del otro” (Profesor experimentado N° 11, octubre, 11, 2017).

Al observar el discurso de los profesores experimentados, es claro que para ellos el desconocimiento del contexto y la falta de capacidad para adaptarse es un problema reiterado entre los profesores sin experiencia. Sin embargo, desde estas voces emerge implícitamente lo que los experimentados esperan. En el caso de la primera cita, la profesora aborda la adhesión al proyecto confesional, aun cuando profesar la fe católica no es requisito para ingresar a la escuela. No obstante, el peso de la responsabilidad es mayor en su segunda afirmación, cuando releva la necesidad del profesorado de insertarse en un plan de gestión que escapa de su quehacer dentro de los lindes del aula. En este caso cabe preguntarse hasta qué grado esto es plausible de ser exigido a un profesor novel y hasta qué medida esto es responsabilidad de la escuela o de los profesionales experimentados encargados de velar por el correcto desempeño de los profesores.

La segunda cita en cambio, aun cuando reconoce la importancia de comprender el contexto y el proyecto de la escuela, intenciona la responsabilidad de un tercero para generar este puente entre el contexto y el principiante. Si bien no individualiza a este agente, es claro que debe ser la escuela a través de un profesor experimentado o su equipo

directivo. Por su puesto, el principiante debe tener la habilidad para comprender y situarse en un determinado espacio, no obstante, no puede esperarse un enlace automático, sino que se requiere de mecanismos establecidos. Por lo tanto, lo anterior levanta otra luz de alerta respecto de lo que se esperaría de un proceso formal de inducción: contribuir en la concordancia entre procesos personales de construcción de identidad profesional y requerimientos de un proyecto educativo y de gestión que supera con creces el aula como espacio de acción.

- *Normalización*

La subcategoría *Normalización* resulta particularmente relevante. A partir de la codificación axial, la Normalización agrupa aquellos códigos (representando el 19% de los códigos de la categoría) que reflejan intervenciones relacionadas con el dominio de herramientas que permiten abordar todo tipo de conflictos que se produzcan entre diversos miembros de la comunidad educativa. Así emergen algunos significados que permiten aproximarse a la visión que los profesores experimentados han configurado a través del tiempo sobre la docencia, las necesidades que le atribuyen al profesorado principiante y los propósitos de su propio ejercicio laboral.

Para este grupo, la normalización y el resguardo de la disciplina es una categoría más densa, cuyos códigos presentan una mayor saturación. Por lo tanto, frente a escenarios similares, los profesores experimentados priorizan la atención en la normalización por sobre otros ámbitos en que los principiantes podrían requerir apoyos, en un momento tan crucial para el desarrollo profesional como lo es la inserción.

Por otra parte, los principiantes tienden a identificar menos necesidades asociadas al manejo del conflicto o imposición de disciplina. Al observar exclusivamente los códigos que la sustentan, los principiantes enuncian aspectos que posteriormente fueron codificados en dos direcciones: 1) los apoyos externos que se requieren para abordar los problemas de los estudiantes, específicamente los de disciplina, 2) los problemas para normalizar o abordar los conflictos entre estudiantes.

Sin duda, esto puede responder a diferentes situaciones, pero claramente principiantes y experimentados relevan problemas y necesidades de índole muy diversa. De hecho, no deja de sorprender el caso que el disciplinamiento constituya en sí mismo un ámbito tan preponderante para el profesorado experimentado, como si las dinámicas relacionales dependieran exclusivamente de la capacidad de control de quien está al frente del aula.

No obstante, el análisis de los significados requiere la revisión de las voces de los profesores experimentados que abordan el problema de la normalización:

Citas

“Yo siento que les falta mucho manejo de grupo, siento que cuesta esa parada frente a los alumnos, como que no tienen esa parada de profesor frente a los alumnos, dominio de curso, carácter, como que **les falta carácter**, (...) yo siento que les falta mucho carácter, no es parte teórica porque la parte teórica a pesar de todo te la da la universidad y después tú aprendes lo demás y lo que tienes que pasar en clases, generalmente se va manejando y tú después lo vas estudiando, pero yo creo que una de las cosas **más importantes del profesor, que tú tienes que tener un carácter especial para ser profesor y la parada**, para estos niños de ahora, que son tan complicados, tú tienes que tener un carácter especial para estar parado frente a los alumnos y **demostrar que tú eres el profesor y que ellos son alumnos** y de repente como que se confunden los roles”(Profesora experimentada N° 13, comunicación personal, junio, 6, 2017).

“Y segundo, cuando ellos tienen que implementar clase, y hay niños que se escapan de los protocolos digamos, regulares de, no sé, que se ponen violentos o que los insultan. Así como cuando uno recién está partiendo y no tiene vínculo con los niños, **no eres un referente para ellos** como en otros colegios, **donde un adulto por ser adulto es un referente de respeto**” (Profesor Experimentado N° 14, comunicación personal, noviembre, 22, 2017).

“Las otras cosas que muchas veces es no saber cómo enfrentar ciertos problemas que ocurren dentro de todas las clases que ocurren dentro de todos los niveles y **saber enfrentarlos de una forma como profesional**” (Profesora Experimentada N° 12, comunicación personal, junio, 6, 2017).

Las tres voces aquí expuestas, dan cuenta de una imagen de profesor que probablemente no siempre tiene correlato con la realidad o con la imagen que otros actores de la comunidad educativa tienen del profesorado. La primera voz hace alusión a un “carácter” de profesor. A lo largo de la entrevista se le pregunta por este carácter. Si bien en ningún momento logra definirlo, al mencionar “la parada”, está referenciando una actitud de autoridad y de legitimación de un rol de superioridad que lleva a los estudiantes a comprender que el profesor representa una figura de autoridad.

La segunda voz ancla la problemática de su entorno en que los estudiantes no reconocen en el adulto un referente inherente de respeto. El profesor no tensiona en ningún momento que la adultez represente un símbolo de autoridad y respeto como derecho propio, sino que posiciona la responsabilidad en el estudiantado, señalando que la vulnerabilidad social es la razón de la falta de reconocimiento de este espacio de posición oficial del que goza (o debiera gozar) el profesorado.

Finalmente, la tercera voz hace alusión a un posicionamiento profesional requerido para abordar el conflicto. Sin embargo, al igual que en el primer caso, esto no logra definirlo, pero se muestra en contraste de relaciones horizontales entre profesor y estudiantes.

Las tres intervenciones dan cuenta de la normalización como necesidad y problema para el principiante, pero desde una perspectiva que legitima la autoridad docente sin cuestionarla, atribuyendo derechos inherentes de respeto y reconocimiento independiente de cómo se ejerza el rol docente. Por lo tanto, en ningún momento aportan luces sobre la construcción de una identidad docente en un contexto sociopolítico donde las nuevas generaciones de estudiantes si

cuestionan (directa o indirectamente) la inmanencia de la autoridad docente y la hegemonía del sistema educativo (Garcés, 2012).

Sin duda esto abre un flanco de análisis y reflexión, ya que hemos de recordar que los profesores entrevistados son aquellos que cumplen con los requisitos para acceder a la mentoría y a su vez, son valorados como referentes al interior de sus comunidades educativas. No obstante, no logran tensionar las problemáticas cotidianas (como la falta de disciplina) en un contexto educativo, social y político más amplio que su propia realidad.

- *Inclusión*

La subcategoría *Inclusión* ofrece un ámbito de análisis donde principiantes y experimentados significan de modo diferente la experiencia. Si para los principiantes la aproximación a la categoría es solo a partir del reconocimiento del desafío que reviste el aprendizaje de todo el estudiantado, los profesores experimentados levantan códigos que en el proceso de codificación axial nos permiten aproximarnos con mayor profundidad al tenor de la dificultad expuesta.

Esta subcategoría se refiere a necesidad de los principiantes para enfrentarse a diversos tipos de estudiantes y desenvolverse de manera adecuada en el sistema escolar en contextos de inclusión. Cabe recordar que la demanda por aulas inclusivas es reciente en Chile, ya que la Ley de Inclusión Escolar promulgada en el año 2015 abre por vez primera el acceso a colegios financiados por el Estado, eliminando todo tipo de requisitos de ingreso. Anterior a esta ley, los establecimientos podían seleccionar a los estudiantes por sus calificaciones, rendimiento en pruebas de selección, entrevistas a las familias, vinculación con la Iglesia (para establecimientos confesionales), entre otros.

Por lo tanto, a partir del año 2016, profesores que se insertan a las aulas se enfrentan a grupos de curso que no han pasado por sistemas de selección de carácter académico o de vinculación familiar al proyecto educativo definido por la institución. De este modo, la inclusión en el aula presenta desafíos para los principiantes, los que necesitan apoyo para poder valorar y trabajar con la diversidad.

Al posicionar la voz de los profesores experimentados, es posible observar que la atención a la diversidad, como necesidad de los principiantes, está tensionada por otros factores:

Citas:

“Totalmente, si tú no tienes un buen dominio de grupo o una **estrategia de mantenerlos atentos constantemente...**, ellos [los principiantes] mantienen la concentración de una u otra forma, sobre todo porque hay muchos niños con **déficit atencional, con hiperactividad**, y si tú a ellos no logras trabajarlos, el aprendizaje no se logra” (Profesora experimentada N° 10, comunicación personal, Julio, 27, 2017).

“que es con lo mismo que llegué yo al principio “no, este niño no, es que, hay que sacarlo” y ¡no!, o sea, **hay que buscar estrategias para poder incluirlo, para poder nivelarlo y para poder enseñarle**, a lo mejor, de otra forma o evaluarlo y calificarlo desde otro punto de vista” (Profesora experimentada N° 9, comunicación personal, Junio, 19, 2017).

“Los niños con **necesidades educativas, o con capacidades distintas, ellos necesitan un trato distinto, y a nosotros en la Universidad no se nos enseña** (énfasis) cómo trabajar con niño con habilidades distintas. No hay un ramo que te diga “Oye, mira tú en el colegio vas a tener que trabajar con niños Down y con un niño Down y con niños asperger” Ósea, por lo menos a mí, no se me habló de eso, y por lo que yo he conversado con los chiquillos que han llegado tampoco. Ósea, esto de llegar **a trabajar en un colegio inclusión o que va a un camino vía de la inclusión, no se ve, a nivel de formación profesional**” (Profesora experimentada N° 2, comunicación personal, Mayo, 12, 2017).

En primer lugar, si bien los códigos levantados dan cuenta de diversidad o diferencia, en el discurso lo “otro” está principalmente asociado a lo cognitivo, a los problemas de aprendizaje, a la patología, pero no se observa la diferencia como valor social, entendiendo que en

las aulas encontramos diferencias raciales, culturales y de género, entre otras (Silva T. T., 2001). Por ello, cabe preguntarse qué están entendiendo por diversidad los profesores en el aula y qué valor le están atribuyendo, ¿es efectivamente un valor contar con aulas diversas o se presenta como una complejidad inmanejable para profesores principiantes y experimentados?

Al focalizar el análisis sobre la primera intervención es posible distinguir que abordar la diversidad, si bien es una necesidad de los principiantes, no lo es desde la valoración o de la justicia social (Zeichner, 2010), sino que es desde la normalización. Por lo tanto, pareciera que la disciplina, el orden y el silencio en la sala se constituyen como ejes estructurales del quehacer docente, sea esto explícito (cuando la normalización emerge como un código en sí mismo) o implícito (cuando es telón de fondo y propósito de otras dinámicas de aula). También es posible profundizar en esto preguntándose, quién sitúa la normalización como propósito del quehacer docente. A partir de la primera intervención pareciera que es discurso del profesorado experimentado, sin embargo, al analizar la segunda, emerge otro actor que recomienda la marginación de aquellos estudiantes que interrumpen y fracturan la estructura de orden al interior de la sala de clases. Si bien la intervención no permite perfilar con claridad a ese “otro”, éste puede ser otro docente, el cuerpo de profesores, o el equipo directivo de la escuela. No es posible afirmarlo. No obstante, es posible distinguir que la marginación es una práctica aceptada y recomendada.

Entonces, si desde el juicio de los mismos profesores experimentados, abordar la diversidad es una complejidad y una necesidad para los principiantes, es menester cuestionar el cómo y el para qué de esta atención. Sin duda, de ello dependerán las decisiones que el mentor tome en contextos de acompañamiento e inducción de un profesor principiante.

- *Lo Profesional*

Esta subcategoría se refiere a los problemas y necesidades de índole Profesional que presentan los profesores principiantes. Si bien ésta presenta un menor peso en relación con las otras (solo un 5% de los

códigos de la categoría), da cuenta de un foco de preocupación de los experimentados enfatizado a lo largo de los discursos. Para este grupo de profesores, los temas de carácter administrativos son fundamentales y representan un ámbito clave en el ejercicio docente.

Citas

“Lo primero es, en la mayoría de los profesores nuevos, que por primera vez ingresan al sistema de colegio, es el desconocimiento de lo básico de cómo funciona un colegio. Desde llenar los contenidos **de un libro de clases, colocar las notas en las plataformas digitales, el llenado de libros**, eso es por una parte. Yo diría que **es la mayor como falencia**” (Profesora experimentada N° 2, comunicación personal, mayo, 12, 2017).

“Yo creo que **el tema administrativo es uno de los temas que más tensión o problema genera, el tema de los libros**, cosas que en realidad en la universidad nunca... es pura teoría en la universidad, pero el tema, en términos prácticos, es más complicado. **Y lo mismos ocurre con el contenido porque no... no hay, voy a hablar un poco más de lo mío, un tema de saber, el saber sabio, pero la realidad es otra y uno choca**. Y yo creo que ese es el principal problema cuando uno entra a trabajar” (Profesora Experimentada N° 7, comunicación personal, junio, 1, 2017)

“Pero sí falta, yo creo, esta política instalada de que alguien acompañe a la gente nueva porque, **partiendo con los libros de clases hasta las derivaciones que son temas súper complejos** digamos, que no son llegar y hacerlo, creo que necesitan mayor acompañamiento más cercano” (Profesor experimentado N° 14, comunicación personal, noviembre, 22, 2017).

Al revisar las voces de los tres profesores experimentados aquí seleccionados, se evidencia que el manejo administrativo y operacional

del libro de clases⁵⁶ reviste un foco de preocupación permanente. Si bien no se desconoce que esta es una tarea práctica de lo que la formación universitaria no se preocupa, resulta llamativo el nivel de preponderancia que los experimentados asignan a esta labor. Por ejemplo, para la primera profesora experimentada, el manejo administrativo del libro de clases o de las plataformas destinadas a la consignación de calificaciones constituyen las principales falencias de los profesores principiantes. No obstante, cabe preguntarse si efectivamente ésta pudiera ser la principal problemática a la que se enfrentan, entendiendo que la categoría *Problemas y necesidades que presenta el Principiante*, configura una completa red de relaciones asociadas a carencias y tensiones para el profesorado novel.

En esta misma línea, la segunda voz sitúa el desconocimiento de lo administrativo en un mismo nivel que la adaptación de los contenidos disciplinares al escenario escolar. Es decir, aprender a llenar un libro de clases constituye un problema de igual nivel que comprender en profundidad la naturaleza disciplinar del contenido y tomar decisiones didácticas para adaptarlo en función de las necesidades específicas del espacio donde ejerce.

Finalmente, la tercera voz proyecta las necesidades de los principiantes desde el llenado del libro de clases hasta la derivación para la atención psicológica de los estudiantes. Si bien el discurso denota progresión de la problemática, es evidente que responden a dimensiones de orden totalmente diferente.

Por lo tanto, la emergencia de lo administrativo se visualiza como un gran problema entre los profesores experimentados, anulando otras falencias, necesidades y tensiones que los principiantes manifiestan (primera cita), o situándolas en planos de equivalencia respecto de necesidades para las que se requiere una formación especializada,

⁵⁶ En el sistema educacional chileno, las actividades pedagógicas, las calificaciones y asistencias de los estudiantes se consignan en un instrumento de carácter público denominado “Libro de clases”. Éste es un instrumento oficial que desde sus inicios fue considerado como un instrumento público para el registro de calificaciones del alumnado (Decreto N° 1480/1961). Actualmente es revisado por funcionarios del Ministerio de Educación para asignar el pago de las subvenciones del Estado (se pagan en función de la asistencia y no de la matrícula). Considerando que las subvenciones dependen del ejercicio probo y libre de errores, es una preocupación su llenado eficiente.

prolongada y de mayor complejidad. Sin duda esto orienta la reflexión. ¿Qué hace que los profesores experimentados vean en el llenado del libro de clases algo tan trascendental como la toma de decisión didáctica? Tal vez la prominencia de la debilidad administrativa adquiere un cariz de tanta connotación porque es una tarea fácil de distinguir. Es de naturaleza material. En cambio, enfrentar el shock de realidad, equilibrar el mundo personal con el profesional, tomar decisiones didácticas y dominar a cabalidad el contenido pueden requerir otras habilidades y otros saberes para su diagnóstico y dimensión. De ser así, los profesores experimentados que se adentren en los caminos de la mentoría requerirán de mayores saberes que les permitan ahondar en problemáticas más complejas y de menor visibilidad material, y con ello abordar de manera más efectiva los procesos de inducción profesional.

- *Lo didáctico*

La subcategoría *Didáctica* se releva como un campo que representa tensiones, conflictos y necesidades para el profesorado principiante. Cabe señalar que los profesores experimentados relevan en mayor medida esta tensión, visibilizándola de tal modo que ésta se puede entender desde sus tres componentes (códigos.)

En primer lugar, prevalece la tendencia de los principiantes de asignar una mayor preponderancia a la enseñanza de los contenidos disciplinares, en detrimento del desarrollo de habilidades. El “saber” es más relevante que el “hacer” o comprender críticamente la esencia de aquel contenido. Como es de esperar, esta debilidad muestra más presencia entre los profesores de enseñanza media.

En segundo lugar, dos códigos actúan como complementos entre sí. Por una parte, los principiantes se ven enfrentados al desafío de lograr el desarrollo de habilidades de pensamiento entre sus estudiantes, entendiendo que el pensamiento histórico, espacial, científico o matemático proviene de las epistemologías de las disciplinas. Esto sin duda implica una construcción más profunda del conocimiento, ya que no solo bastaría con la reproducción conceptual, sino que proyectar procesos de enseñanza orientadas a la comprensión del pensamiento. Esta tensión se complementa con aquella que se ha codificado como *Principiantes presentan debilidades en la didáctica de la disciplina*, lo

que significa que en la práctica muestran vacíos o desconocimiento sobre esto a la hora de tomar decisiones.

Citas

“Pero también hay un tema respecto de la **comprensión de las habilidades propias de la enseñanza de la historia**. Entonces, por ejemplo, están trabajando como ciertas líneas temáticas, no sé qué, pero por ejemplo, olvidan, no sé, la temporalidad, o la espacialidad. Olvidan ciertos elementos que en realidad son claves dentro de estos y son los más transversales. Nosotros, a lo largo de todos los años, de primero a cuarto medio, de primero básico a cuarto medio, **es trabajar la temporalidad en distintos niveles, distintas maneras, ir fortaleciendo eso**. Pero claro, como **también a veces se queda uno solo con el contenido, pierden esas otras herramientas**. Yo creo que ahí se generan como ciertos desajustes” (Profesora experimentada N° 3, comunicación personal, mayo, 26, 2017).

“Entonces, eso es, yo te digo, uno de los principales problemas que se ve en un profesor principiante con respecto a **cómo enseñar matemática**” (Profesora experimentada N° 8, comunicación personal, julio, 3, 2017).

Como es posible advertir, la enseñanza de un determinado contenido reviste una tensión para los principiantes. Ahora bien, mientras la intervención de la profesora N° 3 es explícita y define con absoluta precisión la dificultad que los principiantes muestran, no en todos los casos los profesores experimentados se refieren al dominio de la didáctica de su propia disciplina como antecedente para reconocer un problema en la enseñanza de una habilidad específica en la comprensión del contenido. A partir de esto, es posible distinguir aquí un aspecto fundamental. Mientras unos experimentados sitúan en lo administrativo el foco central de los problemas que vivencian los principiantes (como se analizó en el apartado anterior), otros perfilan una dificultad de mayor alcance, asociada a la comprensión profunda de la disciplina y su didáctica con el objeto de desarrollar el

pensamiento. Ciertamente esto contribuye a diferenciar perfiles de profesores experimentados.

Ahora, como se verá en el próximo apartado, qué entienden los profesores por la didáctica contribuirá de manera más clara a la diferenciación de estos perfiles.

3.3.1.2 El Experimentado

En la aproximación hacia lo que la mentoría debiera ofrecer a los profesores principiantes y exigiría efectivamente a los profesores experimentados, resulta fundamental reconocer en el profesorado experimentado aquellas acciones que se valoran en los procesos de inserción de los profesores principiantes, como también lo es identificar las limitaciones que éstos presentan en la relación con los nuevos profesores que se insertan en el sistema escolar.

Por lo tanto, en el proceso de categorización selectiva, la macro categoría *Experimentados* se sustenta sobre las categorías siguientes: A) *Acciones que realiza el experimentado en contextos de inserción*; B) *Problemas que presenta el experimentado* y C) *Consideraciones para el desarrollo profesional del experimentado*. A continuación veremos cada una de ellas.

A) Acciones que realiza el experimentado en contextos de inserción

La primera de estas categorías se refiere a todas aquellas acciones que realizan los profesores experimentados para apoyar a los principiantes en contextos de inserción profesional. Recoge lo que tanto profesores principiantes como experimentados declaran se ejerce como colaboración, aun cuando esta relación no esté enmarcada en contextos formales de inducción profesional. Por lo tanto, es una categoría que levanta principalmente las declaraciones textuales sobre lo que los participantes reconocen como ayudas, así como la descripción de situaciones que estos profesores vivencian, refiriéndose explícitamente a las relaciones que ambos grupos construyen en torno a un espacio escolar determinado. En general, estas categorías emergen desde relatos o descripciones concretas de diversas experiencias, de las que es posible extraer ayudas específicas que los participantes declaran

explícitamente, situando el foco en lo que el experimentado *hace* frente a necesidades que él *ve o cree ver* en el principiante.

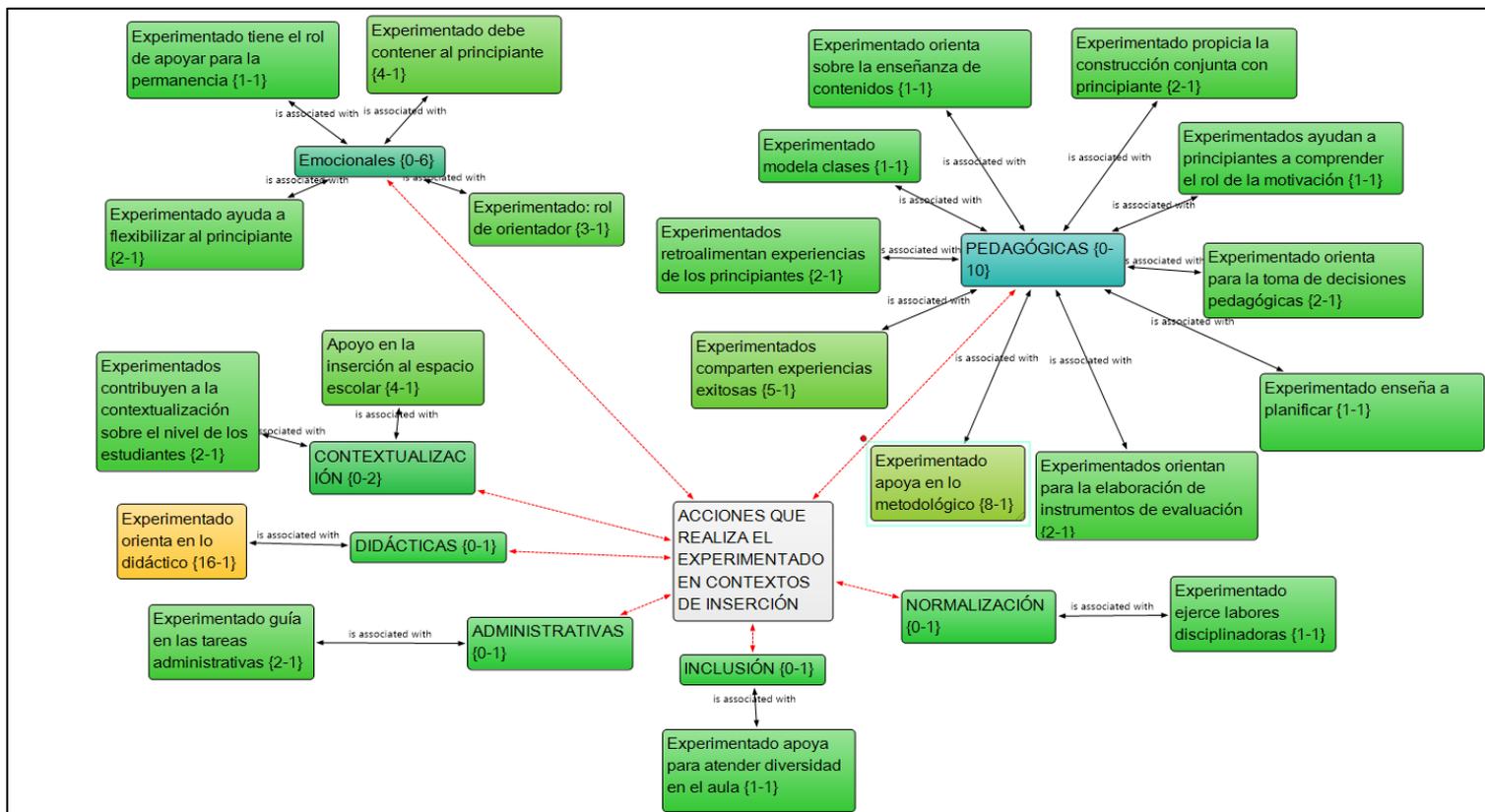


Fig. 12. Acciones que realiza el experimentado en contextos de inserción. Discurso integrado. Fuente: Elaboración propia con uso de software Atlas ti 7.0

Como es posible observar, las ayudas que se declaran responden a necesidades muy diversas. Estas acciones se ordenan en las subcategorías Pedagógicas, Didácticas, Emocionales, Contextualización y Administrativas. Debido a su saturación, solo se analizarán las tres primeras⁵⁷. Lo Pedagógico y lo Didáctico a su vez, se considerará de manera integrada.

En la subcategoría que aborda lo emocional, los códigos que muestran una mayor recurrencia son aquellos que dan cuenta de un rol protector, donde principalmente se declara la contención y la orientación. De este modo, pareciera que ante situaciones de desborde del principiante, el rol del experimentado se vuelca sobre acciones de carácter afectivo.

- *Lo Pedagógico y lo Didáctico.*

En relación con lo pedagógico, emergen diversos códigos asociados con la contribución que realizan los experimentados para el trabajo conjunto, el apoyo para la toma de decisión, la planificación y el modelamiento de clases. Sin embargo, estos códigos presentan una frecuencia muy débil y no es posible aseverar que estas acciones perfilen la globalidad de las ayudas que realmente los profesores experimentados ofrecen, sino que más bien da cuenta de situaciones aisladas. El único código que tiene una mayor presencia es el que se relaciona con las experiencias exitosas. Representa el mecanismo de apoyo que adoptan los experimentados y que consiste en compartir sus propias prácticas que han resultado exitosas, a modo de modelaje.

Al contrastar este código con los que emergen en la subcategoría de lo emocional, es posible advertir la recurrencia de acciones protectoras y auxiliadoras, pero que no necesariamente implican apoyo en la construcción de aprendizajes profesionales. Pareciera que el relato y la contención superan a la construcción de conocimiento profesional sobre la práctica y su ejercicio.

⁵⁷ Si bien hay subcategorías que reciben el mismo nombre, al estar insertas dentro de una categoría y categoría macro diferente, se resguarda el criterio de exclusividad. No hay lugar a la confusión porque están operando en planos y entre actores diferentes.

Ahora bien, al contrastar la imagen que integra tanto el discurso de los principiantes como de los experimentados con lo que las acciones que los profesores principiantes reconocen y valoran, el escenario cambia.

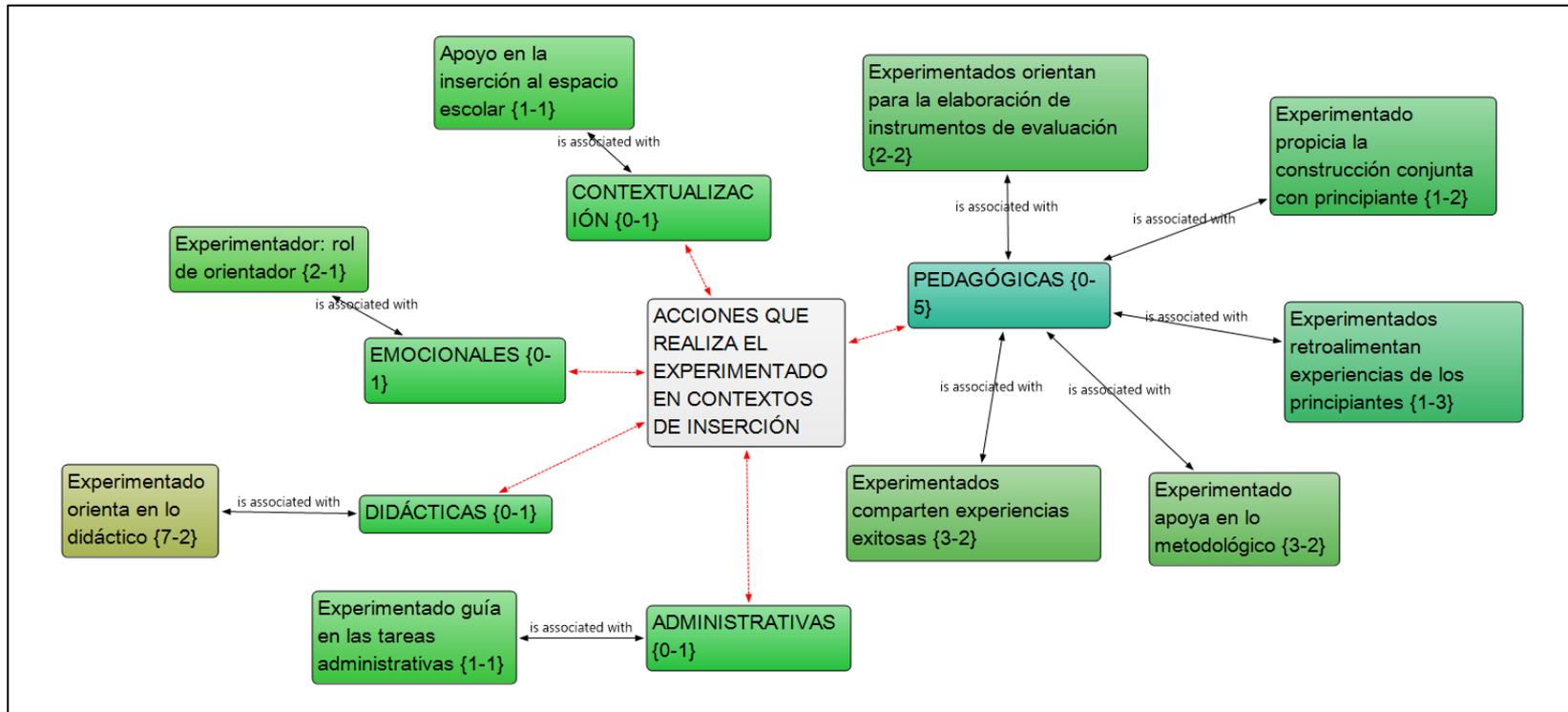


Fig. 13. Acciones que realiza el experimentado en contextos de inserción. Visión de los principiantes. Fuente: Elaboración propia con uso de software Atlas ti 7.0

Como es posible ver al contrastar ambas redes, los principiantes reconocen menos ayudas de las que declaran los experimentados cuando se realiza el análisis conjunto y a su vez, se reiteran códigos con la misma saturación que en el modelo general, lo que muestra que ciertas ayudas solo son visualizadas por los principiantes. Ejemplo de ello es el código *Experimentados orientan para la elaboración de instrumentos de evaluación*. Si bien la saturación de este código no es significativa, resulta interesante que solo los principiantes lo valoren como ayuda y no los experimentados. Ante esto cabe preguntarse si las ayudas declaradas responden efectivamente a acciones planificadas, o simplemente son actuaciones espontáneas y voluntarias.

Por otra parte, si en la vista general el rol protector y de contención es explícito, en la reconstrucción de las ayudas que emerge desde los principiantes estas actuaciones se diluyen y revisten una menor importancia, razón que obliga a la reflexión sobre lo que ocurre en los espacios reales de inserción profesional. Pareciera que ciertas apoyos no logran ser visualizados o valorados por el profesor principiante. Es más, estas ayudas (considerando la cantidad de códigos pero una débil saturación) dan cuenta de una serie de acciones aisladas, no planificadas y probablemente no reiteradas en el tiempo de manera sistemática, lo que las hace invisible en la memoria de los principiantes.

La excepción al respecto es lo que ocurre con los códigos *Experimentado orienta en lo didáctico* y *Experimentado guía en lo metodológico*, donde profesores principiantes y experimentados reconocen y valoran que existen apoyos en esto. Ahora bien, resulta interesante adentrarse en la reconstrucción de estas ayudas que ofrecen ambos grupos de profesores.

Citas

“Ya, por ejemplo, las profesoras P.I.E, como te decía, en el momento de planificar una actividad, **te aportan con ideas**. Tú, quizás, pensaste, o piensas tus clases siempre de la misma manera, [el] profesor aula da una instrucción, explica el contenido, actividad, no sé, les dictaron un par de preguntas... Y, no sé, la profesora P.I.E te dice “ya, pero podríamos agregarle un video”, a veces te buscan el video “mira, aquí hay

material concreto con el que podríamos trabajar”, entonces, en ese sentido, se te va haciendo mucho más... más fácil pensar las actividades” (Profesor principiante N° 8, comunicación personal, junio, 01, 2017).

[La profesora experimentada] me ayudó mucho, **me ayudó mucho a tensionar**, con [ella] de repente no era solamente así como "qué te parece este material", sino que, finalmente, **era llegar a la discusión de cómo eso, ese material o eso que voy a decir en la clase, aporta para tensionar y transformar el aula en un espacio de crecimiento personal y de aprendizaje**” (Profesor principiante N° 3, comunicación personal, mayo, 26, 2017).

“Que el trabajo, dentro de la misma disciplina, porque, no sé, esto de pensamiento visible, todo esto es antidisciplinar, **entonces, a veces se pierde un poco tu disciplina**, como que, me pasó, empecé a hacer puras rutinas y dejé de lado como las estrategias de la Historia, después, dejé las rutinas y empecé a hacer como cosas de la Historia, entonces, a ellos les comentaba este tema en las reuniones “chiquillos, estoy complicado porque me cuesta hacer rutinas dentro de las estrategias, las herramientas que te da la Historia”, entonces, las [profesoras experimentadas decían] **“no, tú no puedes perder la visión de que eres profe de Historia”** entonces, **como somos todos profes de Historia, claramente, predomina en ese espacio la visión didáctica por sobre lo del pensamiento visible, como más general en el colegio** (Profesor principiante N° 4, comunicación personal, mayo, 12, 2017).

“Exactamente, saben que existen cuatro pasos, como se llaman pero en el minuto de poder generarlo porque con los niños chicos es muy fácil hacer de cualquier cosa, que ellos hagan una indagación y que **el contenido se vuelve el medio por el cual yo enseño la habilidad**, que en este caso es todo el tema de la indagación y yo **siento que ahí he podido ayudar mucho más a los profesores que han llegado y siento que en eso lo tienen súper débil, porque se los saben**

los pasitos, pero no lo saben aplicar” (Profesora experimentada N° 1, comunicación personal, mayo, 12, 2017).

Como es posible ver a partir del discurso de los profesores principiantes principalmente, se reconoce un apoyo directo asociado a la ampliación de su abanico metodológico. De esta forma la experiencia y el lugar que se sitúan las profesionales relevadas⁵⁸ facilitan instancias de colaboración que redundan en apoyo y orientación de carácter metodológico.

En el caso de las otras tres citas, el discurso se refiere principalmente a estrategias de carácter didáctico, es decir, se orientan hacia el aprendizaje de una disciplina específica, o que modelan de manera diferenciada el pensamiento asociado a una determinada área del conocimiento, requiriendo una mediación especializada de parte del profesorado.

Por otra parte, el código referido a la mediación didáctica presenta un comportamiento interesante que lo diferencia del resto, ya que está concentrado principalmente en dos duplas de profesores, emergiendo de manera recurrente a lo largo del relato y entrecruzando diferentes experiencias, opiniones, recuerdos y aseveraciones. De esta manera se muestra coincidencia tanto en la ayuda que los experimentados reconocen como en la que los principiantes valoran, generando un discurso unívoco que permite reelaborar relaciones profesionales donde lo didáctico está presente como discurso común y probablemente co-construido.

Esta precisión es fundamental para el análisis, ya que si bien los códigos tienden a una distribución más homogénea entre los diferentes actores, en este caso los códigos están principalmente concentrados en las dos duplas mencionadas, las que a su vez son de la misma área disciplinar (Historia) y ejercen en el mismo establecimiento, aunque en niveles educativos diferenciados (enseñanza básica y media). Esta

⁵⁸ La denominación profesoras PIE se refiere a educadoras diferenciales que trabajan con niños con otras necesidades de aprendizaje y por lo tanto, apoyan a los profesores de todas las disciplinas, ejerciendo una labor de carácter transversal.

alerta es crucial considerando que da cuenta de un elemento que contribuye a la diferenciación de perfiles docentes, desapegándose de caracterizaciones generales. Aquí se logra incursionar sobre ámbitos distintivos e individualizables para la determinación de modelos profesionales y de inserción pertinentes o de mayor significado.

Con el fin de comprender mejor la particularidad del relato y la relación de construcción de aprendizajes didácticos sobre la práctica, es interesante analizar fragmentos del discurso que enarbola la dupla de profesores cuando son entrevistados por separado.

Las cuatro voces que se presentan a continuación conjugan perfectamente un relato continuo y complementario, como si respondiera a una conversación grupal, aunque cada uno de estos fragmentos se recoge en instancias diferentes y privadas⁵⁹. Sin embargo, es posible visualizar la correspondencia de miradas, las dos caras de la moneda y por sobre todo, el sello que las experimentadas imprimen en los principiantes y con ello, en el equipo completo.

Dupla 1

“Nosotros acá tenemos un sistema que es muy nuevo, que es el tema del pensamiento visible, entonces, de repente, hay que hacer una rutina de pensamiento, utilizar una llave de pensamiento, utilizar una estrategia en particular que no se maneja a cabalidad, entonces, yo iba y le preguntaba, cómo hago esto, cómo trabajo con esto, qué es mejor (...) el profesor hace un cuello de botella con los aportes de los

“Y él tuvo otra actividad con los estudiantes, que los estudiantes trataban de ver como formas en las que, no sé, se conectaba un proceso con otro **y puso un poco más de énfasis en la forma en la que se organizaban político-institucionalmente**. Entonces, me cuenta y yo me acuerdo, en ese momento yo me guardé mi opinión al respecto, porque creo que quizás tenía más que ver con un juicio de valor que con otra cosa, entonces, **yo le dije “ya**

⁵⁹ Es pertinente señalar que estas entrevistas si bien se realizan en espacios íntimos e individuales, se realizan en un tiempo acotado, entre el 12 y el 26 de mayo del año 2017. Esto con el fin de resguardar que cada uno de los participantes estuviese resignificando experiencias comunes y recientes.

alumnos, porque todo se canaliza a través del profesor, el típico cierre de la clase en la pizarra, por ejemplo, donde el profesor es el que recoge y el que decodifica la información de los estudiantes. **Entonces, en ese proceso de sacar, de sacudirse un poco ese protagonismo más tradicional del docente y actuar como mediador,** que eso uno lo escucha mucho, lo lee mucho, lo ve mucho en el papel, pero uno llega y, como te decía, a espacios de práctica donde **lo primero que uno hace es observación y uno ¿qué observa? clase tradicional, clase vertical con el profesor contenidista, que los alumnos admiran incluso, porque también en las mentes de los estudiantes está instalado este tema de la tradición, o sea, el profesor bueno es el profesor que sabe, el que se sabe todas las fechas y que es maestro en su disciplina, generalmente, aunque no la enseñe bien o no utilice los elementos didácticos que uno considere pertinentes. Entonces, en ese proceso [ella] me ayudó mucho, me ayudó mucho a tensionar (...) y transformar el aula en un espacio de crecimiento personal y de**

listo, pero ¿tú piensas que están, entonces, preparados para la evaluación que viene? que ellos van a hacer una explicación histórica, en la cual van a buscar interrelacionar determinados procesos vinculados con cómo ellos interpretan el periodo (...) yo tuve que ver cómo lo tensionaba, es que pregunté si creía que estaban preparados para la evaluación que implicaba mucho de eso, mis estudiantes van a trabajar en su evaluación con la documentación de las líneas de tiempo presentes ¿se entiende?, como un insumo, porque, en el fondo, ahí no está la respuesta, la respuesta está en el ejercicio de relaciones, causales, etcétera. Y ese es un momento que, claro, ahí me pasa que él ve mi conflicto como interno de decir cómo yo me pregunto “¿por qué no lo haces? ¿por qué no permites que yo lo construya?” como a mí me digo, será que... como, el más rápido, pero también, como no sé si confío tanto en que se logre y también yo he tenido los mismos cuestionamientos, cuando recién empecé a trabajar así yo decía “ya pero, igual voy a estar sacrificándome y voy a estar sacrificando 4 clases” pero después de 2 años de estar haciéndolo así, me doy cuenta de los resultados y sé que ya no estoy

aprendizaje (Profesor sacrificando las clases.”
principiante N° 3, comunicación (Profesora experimentada N° 4,
personal, mayo, 26, 2017). comunicación personal, mayo, 26,
2017)

En la primera intervención, el profesor principiante realiza un análisis de uno de los elementos constitutivos de la docencia tradicional, a saber, la preeminencia del contenido disciplinar y su dominio cabal, por sobre los procesos de aprendizaje. A pesar de lo avanzada de la literatura respecto del rol mediador del profesorado para el logro de los aprendizajes, el principiante en su relato analiza como el peso de la transmisión disciplinaria sigue siendo una constante en la práctica docente. De hecho, se plantea que persiste la admiración por un profesor que sabe mucho.

Sin embargo, el principiante toma distancia de estos modelos permanentes e inmanentes al ejercicio docente, cuestionando y limitando su valor. Aun así, es posible distinguir en su discurso un momento y un agente específico que propicia esta reflexión. Cuando señala *“en ese proceso [ella] me ayudó mucho, me ayudó mucho a tensionar (...) y transformar el aula en un espacio de crecimiento personal y de aprendizaje”*, sitúa a la profesora experimentada como un actor condicionante de este cambio de perspectiva, y aunque no lo explicita, es posible argüir que antes de su experiencia con esta profesora en particular sobrevaloraba la transmisión y la sapiencia disciplinaria en el ejercicio de la docencia y construcción de la identidad docente. El peso de la tradición hasta ese entonces le había ganado la partida a la literatura y a la formación inicial.

Al relevar la voz de la profesora experimentada —esa voz que impele a la transformación del aula— es posible ver que este principiante efectivamente inició su proceso de inserción profesional situado en una férrea postula disciplinaria. El relato permite imaginar un profesor intentando que sus estudiantes absorban una serie de datos históricos para que luego realicen conexiones de carácter multi-causal, pero sin generar espacios de aprendizaje para ello. No obstante se produce un cambio en él. Llegado a este punto, vemos que la

orientación hacia lo didáctico no solo se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje, sino que permea la forma de ser docente y con ello, su identidad profesional.

En definitiva, más allá del mecanismo de orientación didáctica empleado por la profesora experimentada, resulta interesante analizar su cuestionamiento al ver al principiante tomando un derrotero errado, que no iba a permitir aprendizaje real de las habilidades de pensamiento requeridas para el aprendizaje de la disciplina. “*Yo tuve que ver cómo lo tensionaba*”. Esta expresión es clave. La profesora experimentada está consciente del error del principiante y lo transforma en un foco de tensión para sí misma, interrogándose sobre cómo mediar para que el principiante *vea* su propio error a partir del razonamiento y la reflexión didáctica.

Al dar cuenta de este proceso de mediación, la profesora experimentada está mostrando un modelamiento propio de la formación docente. El resultado es evidente. Tan solo unos meses luego de la inserción⁶⁰ el profesor principiante mira con distancia el rol de transmisión de conocimientos y devela el proceso de construcción de una identidad docente que rechaza la tradición como vehículo para el aprendizaje.

Dupla 2

“Entonces, cómo te decía, tengo la suerte de estar en un grupo que, a mí por lo menos, **me hace sentir muy cómodo, donde se discuten cosas que pueden ser muy superficiales, por ejemplo, la otra vez nos pidieron definir conceptos claves de Historia** “partamos definiendo qué es un

“partamos definiendo qué es un

“Puedo generar esta estrategia o esta otra para trabajar estas temáticas, **porque están muy rígidos de cuanto a lo conceptual** que tienen que trabajar exacto. Entonces, no sé, tengo la idea de las culturas precolombinas en América. Entonces, tengo que ver mayas, aztecas, incas. Tengo que ver las

⁶⁰ El año escolar en Chile inicia en el mes de marzo, por lo que para el desarrollo de esta entrevista, el profesor principiante llevaba menos de tres meses en ejercicio como profesor titulado. Sus experiencias previas están situadas en los procesos de prácticas dentro de la formación inicial docente (previo a la obtención del título).

concepto clave, antes de empezar a tratar...”

Moderadora: ¿Eso en el contexto de las reuniones de departamento?

Principiante: Sí, entonces para mí fue maravilloso decir “partamos desde lo básico, desde los más fundamental” y todos en esa. Si hubiéramos empezado a tirar conceptos, yo hubiera tirado conceptos, **me adapto, pero que hayan partido así cómo desde la parte casi filosófica, se le damos esa vuelta y las profes [experimentadas], en general, de Historia son de contexto, del diálogo,** de [buscar] puntos de vista relativos, entonces, se aplica un poco lo que aprendí en la universidad, lo que se ve desde **una postura más crítica, una postura transformadora, una postura que mezcla teoría y práctica y lo veo en los profesores** (Profesor principiante N° 4, comunicación personal, mayo, 12, 2017).

características mayas, aztecas e incas, pero entonces, les cuesta mirar quizás, si yo me salgo un poquito de eso y digo: **Pero ¿qué quiero lograr con esto? ¿Cuál es la comprensión que quiero a la que lleguen mis estudiantes? Me voy a concentrar en qué (énfasis) respecto de estas culturas,** y no como ir rígidamente diciendo "organización política, organización económica de cada uno".” (Profesora experimentada n° 3, comunicación personal, mayo, 26, 2017)

En el caso de esta segunda dupla, es posible visualizar el reconocimiento al apoyo que brindan las profesoras experimentadas y al mismo tiempo, la reflexión que la experimentada realiza para apoyar

y orientar al principiante para que éste comprenda realmente los alcances de su labor y el sentido de enseñar historia.

En el relato del principiante es posible advertir que para él, la discusión sobre conceptos centrales de su disciplina antes de la planificación de la enseñanza reviste de un significado esencial, que le permite aproximarse a los sentidos de aquellos conceptos para la enseñanza desde una perspectiva inclusive epistemológica. Por lo tanto, al igual que la primera dupla, construyen una relación de reflexión profunda respecto de los sustentos disciplinares de lo que enseñan para generar procesos de aprendizaje con sentido y que favorezcan el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes. No obstante, la riqueza reside no solo en el acto dialógico desde el seno de la acción tutorial, sino que se ancla en la reflexión de las profesoras experimentadas.

En el caso de la profesora experimentada de esta dupla, su reflexión está en cómo modelar para que el principiante no cometa el error de abordar el contenido “las civilizaciones americanas precolombinas” desde categorías estandarizadas, sino que transforme el contenido a partir de categorías que promuevan un marco holístico para la comprensión. El error del principiante o su apego a lo estrictamente contenidista moviliza y tensiona a las mismas profesoras, llevándolas a la búsqueda de estrategias que orientan la reflexión.

De esta forma, ámbitos contextuales o incluso pedagógicos se sitúan en un lugar secundario para el análisis de la práctica y el aprendizaje a partir de ella. Es en la discusión didáctica donde se logra interpelar directamente la construcción de identidad de estos profesores principiantes y al mismo tiempo, la de las profesoras experimentadas.

- *Lo emocional*

Respecto de las ayudas que ofrecen los profesores experimentados, el soporte emocional cobra importancia. Claramente, el shock de realidad que experimentan los principiantes (consignado en la macro categoría *Principiante*) impone cierta obligatoriedad a los experimentados que conviven con esta situación, orientando su quehacer hacia la incorporación de estrategias de contención emocional que le permitan

soportar la tensión, estrés y frustración que trae aparejada la inserción al espacio laboral.

Por lo tanto, el experimentado transita por diversas labores de contención, conjugando acciones propias de la profesión (lo que está vinculado a lo pedagógico y didáctico) con acciones transversales de acompañamiento para la autorregulación del principiante. Sin duda, una tarea adversa y compleja.

B) Problemas que presenta el experimentado

La segunda categoría, en cambio, se refiere a los problemas, dificultades y tensiones que demuestra el profesor experimentado en el ejercicio de su labor, aludiendo tanto a falta de saberes como a creencias y percepciones sobre la docencia que inciden en el acompañamiento que se gesta a lo largo de la inserción. Por ello, los códigos que pueblan esta categoría develan aquellas grietas que podrían dificultar los procesos formales de inducción y aquellos ámbitos que habría que cautelar con mayor precisión en escenarios de formación para la mentoría. A partir de lo anterior, esta categoría responde a un mayor grado de interpretación, dado que estos problemas no necesariamente se enuncian de manera clara y directa por los participantes, sino que subyacen en la descripción de situaciones o anécdotas.

Al analizar en detalle las subcategorías y los códigos que las componen, según grupo de participantes, es posible advertir que en ambos casos, los problemas que presentan los experimentados están circunscritos a lo actitudinal, el conocimiento disciplinar y lo didáctico.

- Lo actitudinal

Respecto a lo actitudinal, los códigos compartidos dan cuenta de prejuicios sobre los principiantes como grupo profesional y de los egos que manifiestan los profesores experimentados, que les impiden valorar los aportes de los profesores noveles y reconocer sus propias debilidades.

Considerando que el aprendizaje profesional pende de la capacidad de las escuelas para constituirse como espacios de colaboración y comunidad de aprendizaje, el código *Egos* (que representa el 23,5% de las citas asociadas a la subcategoría) da cuenta

de un ámbito que se debe abordar para cambiar las bases del desarrollo profesional y redireccionar los procesos de formación, los que por décadas se han situado preferentemente en el plano de la individualidad.

Lo particularmente significativo, es que este es un código que vuelve a emerger en el proceso de entrevistas de contrastación. Un fragmento de la segunda entrevista de contrastación contribuye en la comprensión del proceso:

Principiante A: (...) Yo viví el trabajo con paralelos y para mí... No, no fue buena experiencia.

Moderadora: ¿Y por qué no fue buena?

Principiante A: Porque, por ejemplo, tenía compañeras que venían de distintos contextos y que tenían mucha más experiencia que yo, pero no se daba, nunca se dio ese vínculo como de decir “oye, esto... podríamos trabajar esto...”, fue como muy dificultoso. Por ejemplo y pasaba lo del hermetismo de la experiencia, [de lo] que ocurre en tu aula (...). Por ejemplo, en lenguaje, en mi sala ocurría algo totalmente diferente a lo que ocurría en la sala de una de mis colegas. Y eso no se entera hasta que hay una reunión formal porque, hubo tantos rojos en una prueba de lectura, pero tu experiencia fue diferente. Y ahí recién uno conoce, yo tuve esa fractura, yo sentía, no sé cómo explicarlo...

Moderadora: ¿Una resistencia?

Principiante A: Sí.

Experimentada A: Pero yo creo que sí, **yo creo que sí tiene que ver con el ego y de sentirse pasado a llevar... todos, nuevos o antiguos.** No es solo los antiguos, los más viejos, no. Uno puede ser más mañosa, pero no sé si el ego solamente tenga que ver con la experiencia, sino que yo creo que tiene que ver con el gremio en general.

Experimentado B: Y yo creo, también, que...

Experimentada A: Y yo creo que tiene que ver con el **gremio general porque somos un gremio que ha sido maltratado. Entonces, siempre estamos a la defensiva en algunos casos.** Lo hablo por mí, lo hablo por lo que yo veo también en...

Experimentado B: Ahora, yo creo también que el trabajo colaborativo, el apoyo no puede estar dado a las características de las personas. O sea, “ah, yo tuve suerte de que me tocó mi par de lenguaje también, buena onda y vamos a poder trabajar juntos”, **tiene que haber una intención desde la dirección o la coordinación, tiene que ser dirigido, tiene que estar intencionado para que funcione porque si se dan a la buena voluntad de las personas, digamos, no... no va a resultar.** A lo mejor, con esta... incluso si ella tuviera mucha reticencia, esta es la instancia en que hay que trabajar colaborativamente y tienen que generar un proyecto en común (Entrevista de contrastación N°2, comunicación personal, enero, 5, 2018).

Como es posible advertir a partir del fragmento, la mención a los egos nace desde la descripción de una situación que supone una fractura para la profesora principiante (principiante A), dado que la falta de colaboración, el hermetismo y la competencia entre el grupo de profesores que trabaja en paralelo⁶¹ abrió un abismo de desconfianza entre el grupo, a pesar de que lo deseable es que se trabaje en coordinación.

Una de las profesoras experimentadas partícipe de esta entrevista de contrastación grupal, explica la situación a partir de los egos del profesorado, los que define como una coraza de protección frente al maltrato sistemático que la profesión docente ha vivenciado en el seno del sistema educacional chileno. Si bien esta es su interpretación (que no es ratificada ni corregida por el resto de los participantes), la figura de un profesor experimentado reticente a demostrarse débil es coherente con el resto de los códigos de la dimensión actitudinal que emergen a partir de las entrevistas individuales.

Precisamente, es lo que los principiantes consignan como sentimiento de amenaza hacia este nuevo profesorado que ingresa al sistema. De hecho, la escasa disposición a compartir lo que saben da a

⁶¹ Se refiere a profesores que trabaja en un mismo grado de la educación básica, pero en diferentes secciones. En este caso, se refieren al trabajo con cuarto básico. En el sistema chileno, el trabajo con cuarto básico es muy importante, ya que en este grado se aplica la prueba SIMCE.

entender que el aprendizaje desarrollado a partir de la práctica es propio, individual e intransferible, y no está al servicio del desarrollo profesional de otros.

La intervención del experimentado B en la entrevista de contrastación refuerza la necesidad de contar con sistemas escolares que vean en la colaboración un medio certero de desarrollo, donde ésta esté planificada, intencionada y garantizada por los equipos de gestión y no solo por la buena voluntad de algunos miembros de la escuela.

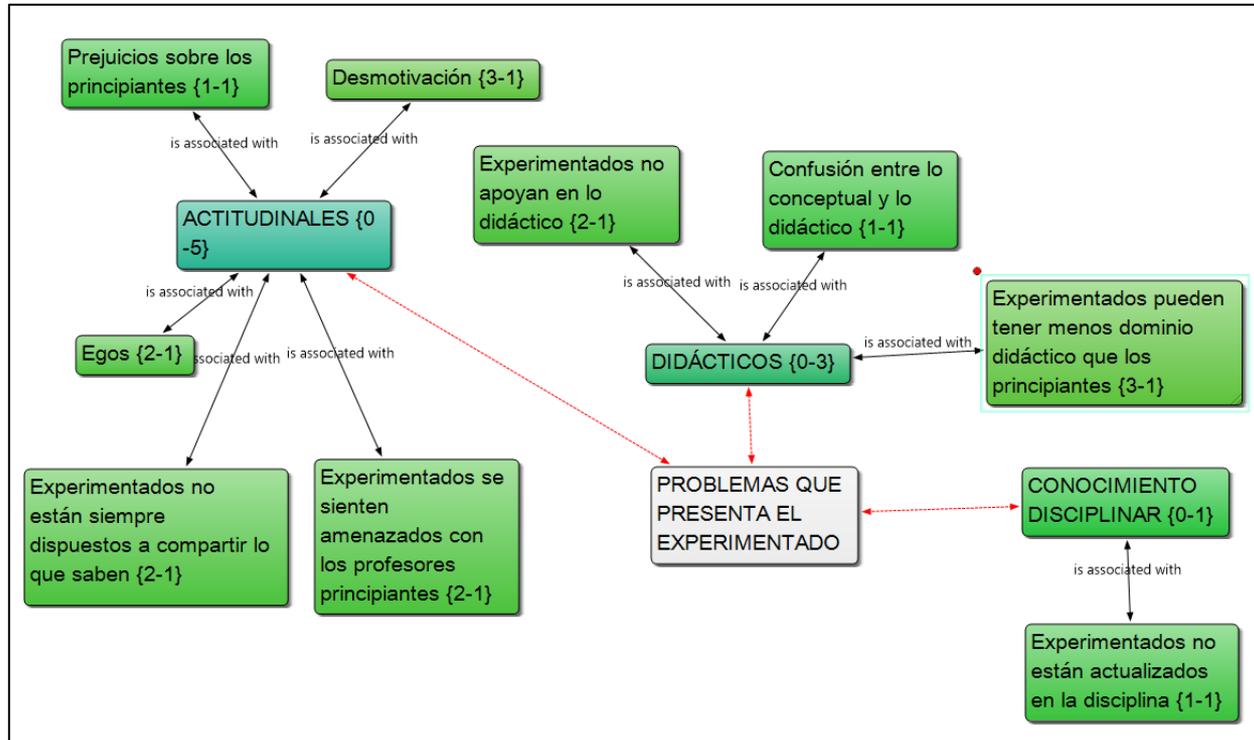


Fig. 14. Problemas que presenta el experimentado según los principiantes. Fuente: Elaboración propia con uso de software Atlas ti 7.0

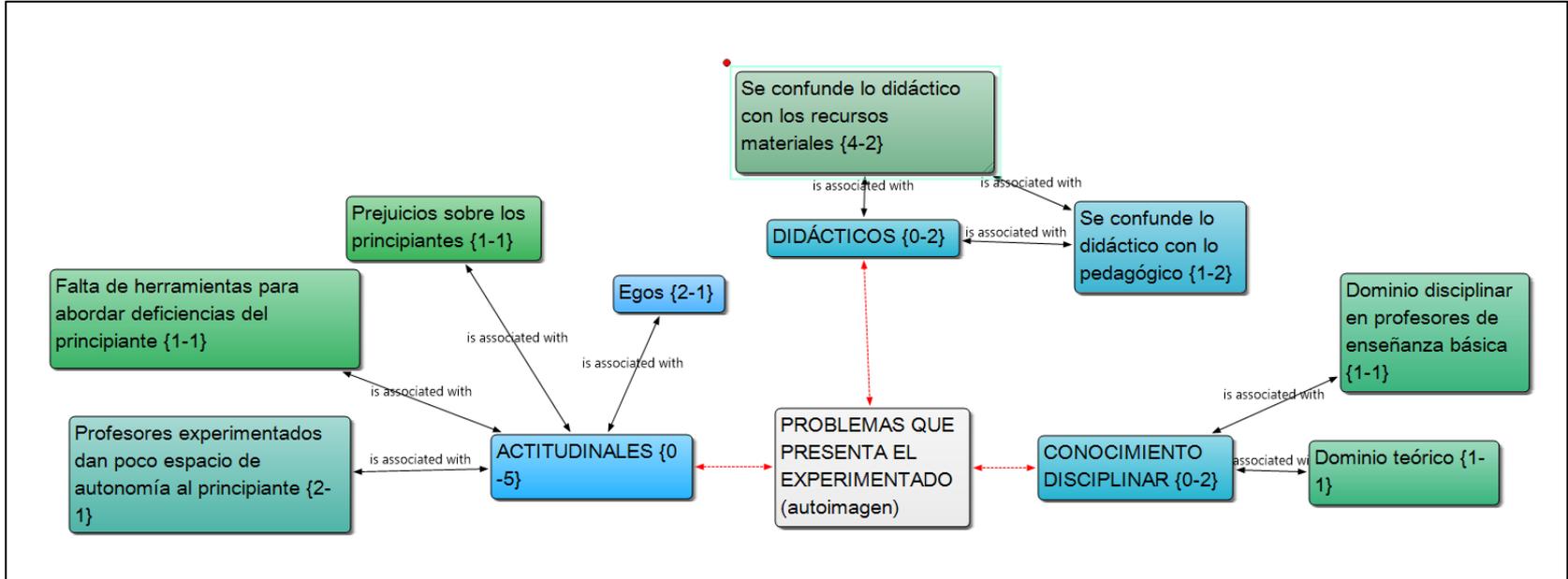


Fig. 15. Problemas que presenta el experimentado según los experimentados. Autoimagen. Fuente: Elaboración propia con uso de software Atlas ti 7.0

- *Lo Didáctico*

Por otra parte, la subcategoría que aborda lo didáctico representa un punto de análisis significativo. En el apartado anterior, lo didáctico se develaba como un foco de tensión para los principiantes. Ahora bien, al ser esto parte de los discursos, en las entrevistas se presentaron interrogantes orientadas a la definición o conceptualización de lo que se entendía por didáctica.

Los códigos emergentes en esta categoría responden a un mayor grado de inferencia, ya que en el ejercicio de categorización abierta y axial, la tarea consistió en encapsular declaraciones que significaban falencias, errores o desconocimiento de lo que significa la didáctica disciplinar, por lo que cobra un sentido totalmente diferente a lo que representa en otras dimensiones⁶².

Al observar solo lo que los principiantes declaran, se denota confusión entre los conocimientos de carácter conceptual y el conocimiento sobre las didácticas disciplinares.

Cita

Moderadora: ¿Tendrá que ver solamente con falta de conocimientos actualizados respecto a los recursos con los que hoy día los profesores pueden disponer para la enseñanza de la matemática o tiene que ver con el conocimiento didáctico de la matemática?

Principiante: Yo creo que tiene que ver con **un conocimiento más didáctico** (Profesora principiante N° 11, comunicación personal, julio, 27, 2017).

Como se desprende de la cita anterior, la profesora principiante al caracterizar el problema que ella ve en sus colegas de más experiencia

⁶² Esta definición permite resguardar los criterios de exhaustividad y objetividad, evitando confusiones respecto de las otras categorías y macro categorías.

está referido a la comprensión de lo didáctico, por sobre lo disciplinar. Ahora, al consultar a los experimentados directamente por los apoyos didácticos que brindan a los principiantes, emergen respuestas como las que a continuación se señalan:

Citas

Moderadora: ¿Qué necesidades particulares, en términos de la didáctica en la disciplina, necesitarías tú como apoyo para poder apoyar a estos profesores cómo enseñar en el Lenguaje?

Experimentada: ¿En la didáctica para que ellos? Mira, **yo siempre he pensado que es fundamental, es que haya un data en la sala.** (Profesora experimentada N°6, comunicación personal, junio, 14, 2017).

“Nosotros **utilizamos mucho por ejemplo lo que son los trailers, relacionados con libros, con películas, con videos,** etc., posteriormente continuamos con algo que es súper atractivo para los jóvenes o chiquillos, que se yo, que son **los PowerPoint**” (Profesora experimentada N°12, comunicación personal, junio, 6, 2017).

Moderadora: Y si tú tuvieras que retroalimentar a un principiante de Ciencias, que se enfrenta a esto, ¿que ayudas crees tú que necesitarías?

Experimentado: Yo creo que lo más importante es la parte metodológica pero experimental. Yo encuentro que la parte científica carece mucho de la parte empírica, mucho y los niños lo que más **les gusta son estos trabajos más experimentales, yo creo que adolece mucho la Ciencia de trabajo experimentales sobre todo en primer ciclo y segundo ciclo.**

Moderadora: Perfecto y tú crees que eso es algo que necesitan, por ejemplo, los principiantes trabajarlo con apoyo

Experimentado: Sí, de todas maneras. **Conocer el material,** conocer todo el material de laboratorio, los reactivos, para que sirven y eso tú al final lo vas aprendiendo con la práctica, pero

yo encuentro que es bueno que uno lo sepa de antemano. (Profesora experimentada N°13, comunicación personal, junio, 6, 2017).

En las intervenciones es posible advertir que las tres profesoras experimentadas, ante preguntas directas respecto de las orientaciones que brindan a los profesores principiantes en torno a lo didáctico, sus respuestas se estructuran en función de la disponibilidad de recursos para el aprendizaje, más no logran vincular estos recursos con el aprendizaje en sí mismo. Por ejemplo, en el caso de la primera intervención, la profesora considera que contar con un proyector (data) es fundamental, pero no cuestiona qué se proyecta o para qué, por lo tanto sería perfectamente plausible que esa proyección estuviera orientada a la reproducción de técnicas tradicionales donde solo cambiaría el sustento para esa reproducción.

En el caso de la segunda profesora la situación es similar. Alude a la importancia de utilizar diapositivas para el aprendizaje, así como una variada batería de materiales (en muchos casos sugeridos por el Estado a través de sus programas o libros de distribución gratuita para todas las escuelas que reciben financiamiento estatal), sin embargo, no intenciona aprendizajes o habilidades específicas que se puedan alcanzar a través de estos mecanismos.

Finalmente, la profesora menciona los recursos para el aprendizaje de las ciencias, denotando una amplia variedad de materiales disponibles en el laboratorio escolar, pero no logra identificar ello con las habilidades del pensamiento científico o con el sentido del fomento de la investigación científica escolar.

Por lo tanto, el tema de lo didáctico se releva en diferentes macrocategorías, dando cuenta de una necesidad evidente para los profesores principiantes, pero por otro lado devela la falta de conocimiento real entre los profesores del sistema escolar. Si bien algunos profesores muestran su solidez en este ámbito⁶³, algunos se muestran silentes

⁶³ Un buen ejemplo de esto lo muestra la profesora experimentada N° 3, en el apartado anterior.

respecto de la necesidad del dominio didáctico para lograr aprendizajes, mientras que otros muestran una aproximación errónea y superficial a la materia, situándose en el plano de lo material pero no en la comprensión profunda (y epistémica) de lo que implica aprender una disciplina determinada.

Por último, la subcategoría conocimiento disciplinar, complementaria a la anterior pero focalizada en la disciplina, presenta menos revces y es bastante más débil respecto de las falencias sobre el conocimiento disciplinar de los experimentados, por lo que el real problema no está asociado a la falta de actualización sobre las disciplinas, sino en cómo éstas deben ser enseñadas.

C) Consideraciones para el desarrollo profesional del experimentado

Finalmente, esta categoría se asocia a las a las condiciones y características que debiera considerar la trayectoria profesional de los profesores experimentados para garantizar su desarrollo profesional (situación que no solo es deseable, sino que actualmente representa un mandato legal). Esta categoría es de carácter proyectiva, aunque emerge de respuestas concretas sobre lo que los profesores demandan como focos para garantizar y catalizar su desarrollo.

En este aspecto, cabe connotar que para el profesorado experimentado la oferta real de formación continua no reviste gran relevancia (Terigi, 2012), sea esto por su difícil acceso o por su falta de pertinencia respecto de las necesidades reales que implica el ejercicio de la docencia. Además, la formación continua, ofrecida principalmente por el Estado, ha sido normalmente impartida a través de cursos de capacitación de carácter individual, situación consignada como de menor impacto en la formación docente (Kennedy, 2005).

Por el contrario, la mentoría es visualizada por los profesores experimentados como una posibilidad para su propio desarrollo. No obstante, para que la mentoría logre este propósito, es fundamental que se realice en contextos de colaboración y no solo como una relación dual entre el mentor y el mentorizado.

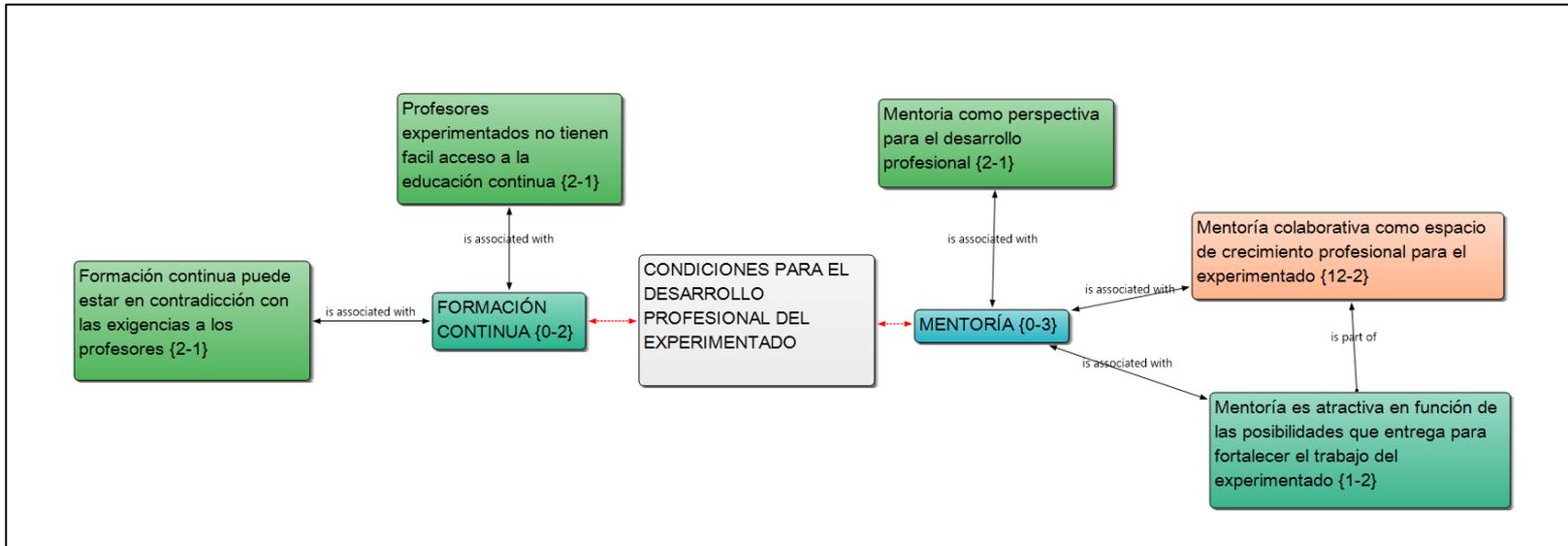


Fig. 16. Condiciones para el desarrollo profesional del profesorado experimentado. Fuente: Elaboración propia con uso de software Atlas ti 7.0

Para comprender esto, resulta interesante dar paso a las voces de los propios profesores experimentados:

Citas

“Es clave. Bueno de hecho yo mismo como dialogo de repente con [el principiante] en decir: *"Efectivamente, sí, yo soy tu tutor. Pero en realidad, **no sé si yo soy la única que te puede dar la mayor cantidad de herramientas para que sea este ejercicio como para que tú formación acá sea como más enriquecida digamos**".* Y efectivamente, es cuando nosotros nos reunimos con el equipo, que son en nuestras reuniones de departamento, en donde el diálogo, la conversación y el contarnos las experiencias, incluidos yo por cierto, **son las que más potencian el trabajo de todos finalmente**” (Profesora experimentada N° 3, comunicación personal, mayo, 26, 2017).

Porque con [principiante], con [principiante], ahora también con [principiante], que también está en el mismo espacio, entonces, como **que todos compartimos**... yo creo que he ido como... a mí me pasan... tres cosas, en el fondo. Por un lado, **es que las necesidades de mis compañeros se transforman en mis necesidades**, entonces, estoy dándole vueltas a lo que ellos están pensando para sugerirles cosas, para traerles ideas...” (Profesora experimentada N° 4, comunicación personal, mayo, 26, 2017).

“En cambio, **cuando es un equipo de colaboración** y que, además, yo he tenido buenas experiencias con esos... ese equipo, **para mí son un aporte**, en todo momento, no sólo en este colegio, en todos los colegios en los que he estado, han sumado, sobre todo cuando yo me sentía perdida, así como “¿qué es esto?”...” (Profesora experimentada N° 7, comunicación personal, junio, 1, 2017).

Moderadora: Y si se instalara, por ejemplo, esta lógica de discusión, por ejemplo, de análisis de las prácticas grupal,

¿crees que, además, sería un aporte para ti como profesora con experiencia?

Experimentada: Es un aporte porque nosotros acá en el liceo, gracias a este proyecto, **lo estamos haciendo bastante seguido y es un tremendo aporte, es un buen aporte porque lo que yo sé, no es lo mismo que sabe el otro y muchas veces el otro sabe más que yo, entonces, te va enseñando y te van complementando**” (Profesora experimentada N° 9, comunicación personal, junio, 19, 2017).

Como es posible advertir, las intervenciones de los profesores experimentados dan cuenta de experiencias de aprendizaje profesional en contextos laborales que han propiciado la colaboración y el desarrollo de grupos de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas. Ahora bien, considerando esta lógica de trabajo colaborativo en contextos de inserción – inducción profesional, la figura de la colaboración alcanza otros ribetes.

Por ejemplo, la primera intervención transparenta una preocupación que no es ajena para los sistemas de inducción basada en mentoría. En este caso, la profesora plantea la inquietud sobre contar efectivamente con todas las herramientas que requiere el profesorado principiante en su proceso de inserción profesional, entendiendo que sus necesidades pueden ser múltiples y por ende, no plausibles de ser abarcadas por un solo profesional, a pesar de su experticia. Ante ello, la profesora protagonista de la última intervención, plantea una experiencia acaecida en su escuela, en la que a partir de un proyecto de investigación asociativa entre Universidad y Escuela⁶⁴.

En el contexto de esta experiencia, el aprendizaje profesional no estuvo mediado por un ente externo —como podría pensarse en un contexto tradicional de formación continua— sino que potenció el propio saber de la escuela, anclado en sus profesionales. Por ello, la colaboración permite analizar problemas pedagógicos desde diferentes saberes, lo que sin duda nutre a los profesionales, tengan o no

⁶⁴ Este proyecto tenía como foco el mejoramiento de prácticas de aula y no estaba vinculado a ningún proceso de inserción profesional.

experiencia. De hecho, resulta particularmente significativa la disposición de la profesora a aprender de sus compañeros, asumiendo con compromiso profesional sus propias falencias.

En este mismo sentido, la intervención de la profesora N°4 presenta un argumento que podría ser muy significativo para comprender y significar el aprendizaje de la experiencia. Cuando la profesora señala que las necesidades de los principiantes se transforman en sus propias necesidades, da cuenta de lo recurrente que pueden ser los problemas del aula, de tal forma que una problemática o disyuntiva determinada puede representar una tensión tanto para principiantes como para experimentados por igual. Sin embargo, la colaboración permitiría que esa tensión se aborde desde los diversos puntos de vista: la experiencia, la cercanía con los modelos teóricos (propio de los principiantes) o simplemente la riqueza de ver el problema con la distancia propia de quien no es protagonista directo de la situación.

Sin duda, tener la posibilidad de tensionar las experiencias y compartir saberes muestra un eje fundamental para intencionar los procesos de mentoría.

3.3.1.3 La inserción

La inserción, como objeto y constructo, emerge a partir del análisis de los datos. Es interesante connotar que la inserción responde al proceso de introducción del profesorado principiante al espacio laboral. Se distingue de la inducción debido a que la mediación es inexistente o no obedece a planificación alguna. Cabe recordar que en esta investigación, se consideró sólo a principiantes que no habían atravesado procesos formales de inducción⁶⁵, aun así la inserción como objeto emergió como un continuo en los relatos.

La caracterización que los principiantes realizan y la mirada que ofrecen los profesores experimentados sobre los procesos de inserción resulta interesante para entender y situar los contextos donde la

⁶⁵ En el marco que lo estipula la Ley N° 20.903

inducción (formal y con la presencia de un mentor) cobraría más sentido.

Lo que a continuación se presenta no pretende en modo alguno ser de carácter predictivo, sino que más bien, propone una descripción de los espacios escolares y sus miembros que han avanzado hacia procesos de inserción más favorables y orientados a la profesionalización. En contrapartida, también se relevan las características de aquellos espacios que desincentivan la permanencia en la labor docente, contribuyendo hacia la desprofesionalización del profesorado principiante y experimentado.

Como es posible apreciar en la figura 17, la aproximación que los participantes realizan a la inserción como constructo, se constituye sobre de la caracterización de *Facilitadores* y *Obstaculizadores*, categorías que permiten ordenar los códigos. A su vez, estas categorías se complejizan a partir de la delimitación de las subcategorías.

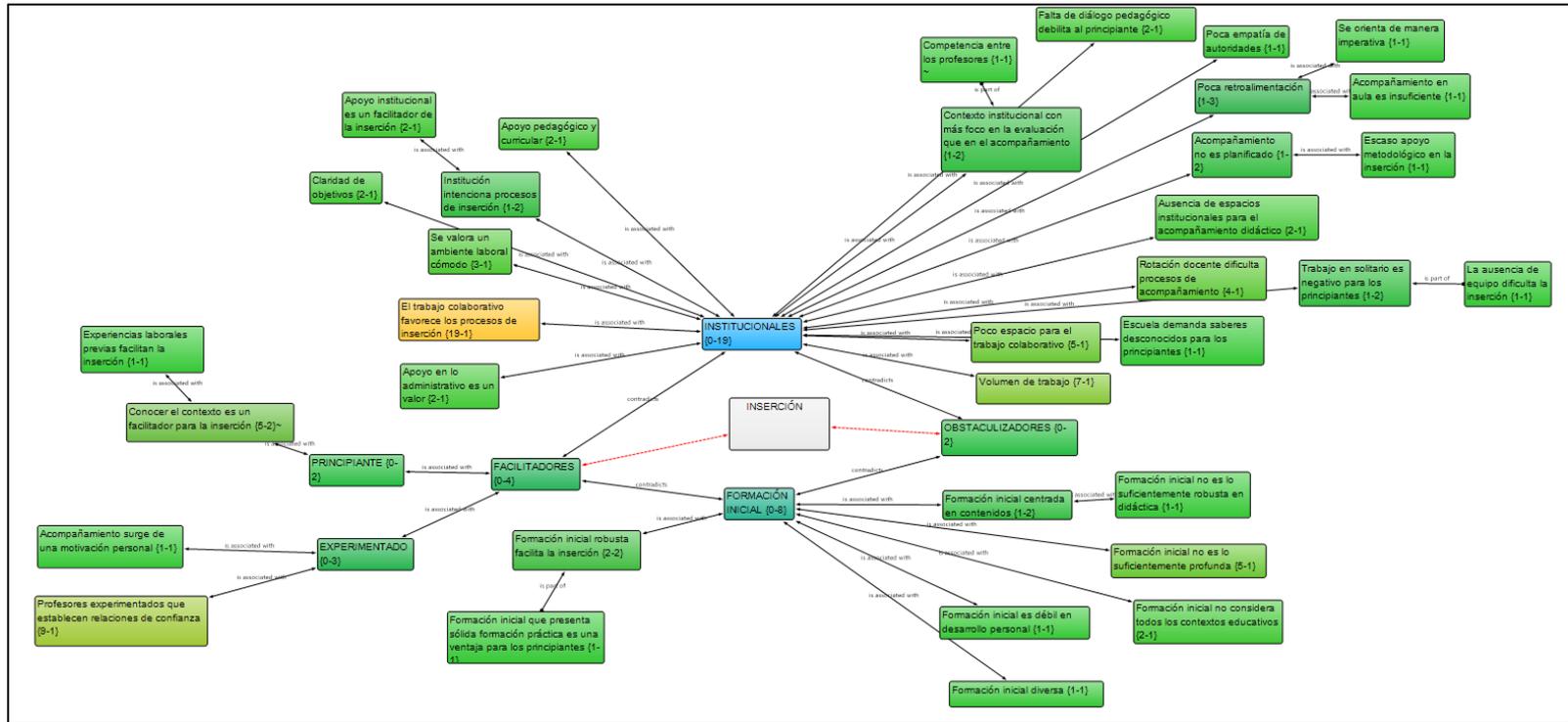


Fig. 17. Facilitadores y obstaculizadores de la inserción. Fuente: Elaboración propia

A diferencia de lo que ocurre con los otros componentes del sistema categorial, las categorías *Fortalezas de la Inserción* y *Debilidades de la Inserción*, se sustentan sobre idénticas subcategorías. Esto es pertinente porque se posicionan en una dirección contraria, de forma tal que aspectos que podrían ser una fortaleza, podrían ser también un obstaculizador dependiendo del curso que tomen. Los códigos son los que permiten advertir esa diferencia.

Por ello, en este apartado el análisis se realizará a partir de las subcategorías y la dirección que éstas alcancen. Precisamente, son las subcategorías *Formación Inicial* e *Institucionales*, las que actúan en direcciones opuestas, lo que es completamente coherente con un sistema educacional muy diverso y desigual, con autonomía en la definición de sus proyectos educativos y selección de equipos directivos (principalmente en los establecimientos particulares y particulares subvencionados). En el caso de la formación inicial docente, ésta sigue siendo muy diversa. La implementación de la ley recién ha comenzado a impactar gradualmente a las cohortes que ingresaron a partir del año 2017. Los principiantes partícipes de esta investigación están libres de aquel impacto, dado que cursaron sus estudios de pedagogía antes de la promulgación de la ley.

Al analizar la *Formación Inicial* en su bi-direccionalidad, es posible ver que la inserción se facilita u obstaculiza en función de los antecedentes y experiencias formativas de los principiantes que ingresan a un medio escolar. Se señala que la robustez actúa como un factor diferenciador positivo. Cuando la formación inicial es compleja y aborda en profundidad las líneas formativas, los principiantes se muestran mejor preparados para los desafíos de la escuela, lo que es coherente con una sólida línea de prácticas profesionales.

Por el contrario, se alude a falta de profundidad en la formación inicial, entendiéndose que no logra que los profesores principiantes desarrollen interpretaciones de carácter hermenéutico frente a los problemas que presenta la realidad escolar y su propia experiencia profesional, modelen a partir de la experiencia y aborden temáticas asociadas al manejo socio-afectivo de los estudiantes. En este aspecto, es interesante el relato de uno de los profesores experimentados:

Cita

“Cuando yo cumplía labores directivas, en las reuniones nosotros hacíamos unas cosas que se llama "estudio de caso". Que era que cada profe llevaba uno o dos niños con los que se hacía difícil el trabajo. Entre todos buscábamos estrategias pedagógicas para tratar de solucionarlo. Ahora. ¿Qué me pasaba? Que **empezábamos la discusión, de manera profesional, pero nos íbamos en lo casuístico**. Entonces, cada profesor empezaba: "Sí. Porque yo una vez me pasó esto. Y yo una vez. Y yo una vez". Entonces, yo decía: "Oye ya pero paren. Abordémoslo desde punto de vista profesional. No: Yo una vez". ¿Qué aportes puedes hacer tú? ¿Qué aportes puedes hacer tú? ¿Cómo solucionamos de manera concreta este problema? **Entonces, yo creo que en esos instantes es cuando se nota lo que te decía, los problemas de formación inicial. Que no abordan al niño desde el punto de vista profesional, sino que desde cada historia en particular.** ¿Ya? Entonces, ahí me hace todo el sentido que ocurra acá y que nos ocurre. Yo creo que con el tiempo, a lo mejor yo los primeros años hice lo mismo, y hasta en algún minuto hice un clic. Que uno enseña como lo formaron. ¿Te das cuenta? Entonces, **no utilizan lo que aprendió en la Universidad o en el Centro de Formación en donde estuvo para transformar la educación, sino que se vale de lo que a él le enseñaron, lo que este profesor transformó después de algunos años de práctica.** Entonces. Bueno, vamos siempre un par de decenios atrás en cuanto a la estrategia” (Profesor experimentado N° 5, comunicación personal, junio, 01, 2017).

La falencia emanada de este relato da cuenta de la poca capacidad del profesorado en ejercicio —particularmente el profesorado principiante— para construir explicaciones teóricas, pedagógicas y, en definitiva, profesionales frente a los problemas del aula. Por ello, cuando alude a lo casuístico, se refiere a como la praxis no tensionada desde el conocimiento profesional impide avanzar hacia la comprensión

profunda de las problemáticas del aula, de las situaciones conflictivas de los estudiantes y los obstáculos que se interponen en el aprendizaje.

Sin duda, esto reviste una complejidad ante los propósitos centrales que rigen esta investigación. Si bien la nueva ley de carrera docente obliga a alinear la formación inicial con la política pública —lo que implica considerar estándares orientadores que promueven la reflexión pedagógica y la investigación sobre los propios procesos prácticos— los profesores en ejercicio fueron formados (y han ejercido) en contextos donde esto: 1) no es una necesidad visible; 2) no es una competencia esperada ni deseada entre el profesorado y 3) no se promueve, ya que el sistema en su conjunto está más volcado hacia la rendición individual de cuentas.

Esto significa que los procesos de inducción guiada requerirán de mentores que sean capaces de realizar una discusión y reflexión pedagógica a partir de incidentes o situaciones críticas, aunque es eso justamente lo que el profesor experimentado, a partir de su propia voz y relato, no logra realizar.

Lo anterior, implica todo un desafío para la formación de mentores. La voz de este profesor experimentado da cuenta de ello, ya que si bien él es consciente del problema que presenta el grupo de docentes con los que está interactuando, no logra resolver ni mediar para que esa reflexión profesional suceda. Por lo tanto, la formación debiera actuar en dos niveles. Primero, orientar a que el propio mentor en formación dilucide las problemáticas escolares desde marcos conceptuales que permitan evaluarlas críticamente, y elaborar un conocimiento práctico y situado para responder a ellas. En segundo lugar, promover que otros profesionales de la comunidad donde se inserta, desarrollen este proceso de análisis de la experiencia.

Por otra parte, la subcategoría *Institucionales*, muestra como un espacio escolar y sus modos de gestión pueden ser gravitantes a la hora de evaluar su pertinencia para facilitar u obstaculizar procesos de inserción o inducción. Esto remite a la obligatoriedad de considerar el espacio donde ocurre la inserción no solo como telón, sino que, como actor del proceso, otorgándole con ello el carácter de constructo dentro de este proceso de investigación.

A pesar de la diversidad de códigos factibles de observar en la figura 18, es posible distinguir la colaboración como un ámbito central. El código *El trabajo colaborativo favorece los procesos de inserción*, representa, por densidad, el 36,5% de la categoría de facilitadores de inserción. Es decir, se releva como un requisito para que los procesos de inserción profesional se desarrollen en óptimas condiciones. Todos los otros códigos de la categoría se presentan como complementarios pero ninguno logra su recurrencia.

Citas

“Entonces, no se abren a la posibilidad de formar equipo. Y yo creo que eso ha sido como un tema de que, por ejemplo, en este caso [el principiante], se ha ido como sumando a eso y es lo que, él finalmente como más nos dice que ha necesitado. Ósea, **como que ese trabajo en equipo siente que a él más lo ha fortalecido**. Lo que es súper importante” (Profesora experimentada N° 3, comunicación personal, mayo, 26, 2017).

“Ahí contamos que a veces nos va súper bien, otras veces nos va pésimo, **como un poco el compartir y trabajar en conjunto, como planificar juntos eso es súper rico**, el año pasado logramos como equipo de Ciencias y fue rico porque al final muchos, porque yo soy de básica pero está el de Química, el de Física, entonces ellos son súper cerrados en sus asignaturas y dieron un paso y se salieron de ahí y se dieron cuenta que esta todo vinculado, si lo que yo veo con los chicos ellos los ven con los más grandes, entonces si trabajamos en conjunto es mejor, lograban darse cuenta de eso y fue rico, fue rico el año pasado y como que ahí nos fortalecimos, fue bien bueno”(Profesora principiante N° 1, comunicación personal, mayo, 12, 2017).

“Ósea, **uno se retroalimenta más conversando con el conjunto que con sólo uno**” (Principiante N° 9, comunicación personal, julio, 03, 2017).

Las experiencias de colaboración basadas en el desarrollo de equipos que se constituyen en torno al diálogo pedagógico, resultan ser instancias con sentido y valor en el proceso de inserción. La posibilidad de entablar un diálogo orientado hacia la co-construcción de saberes pedagógicos resulta relevante y evidentemente, un facilitador del proceso de inserción.

Por el contrario, el poco espacio para el trabajo colaborativo, la soledad del confinamiento aulario, la ausencia de equipos y la falta de diálogo pedagógico, articulan situaciones contrarias con la colaboración destacada como requisito para la salud de los procesos de inserción. Esta descripción adversa se adiciona a la elevada carga laboral y a la rotación de los equipos docentes año a año. Por lo tanto, independiente del tipo de mentor y su formación, así como de la idoneidad de la dupla mentor – mentorizado que se construya, el ámbito institucional es fundamental para que estas relaciones profesionales puedan gestarse.

3.3.1.4 Mentoría y Perfil del mentor

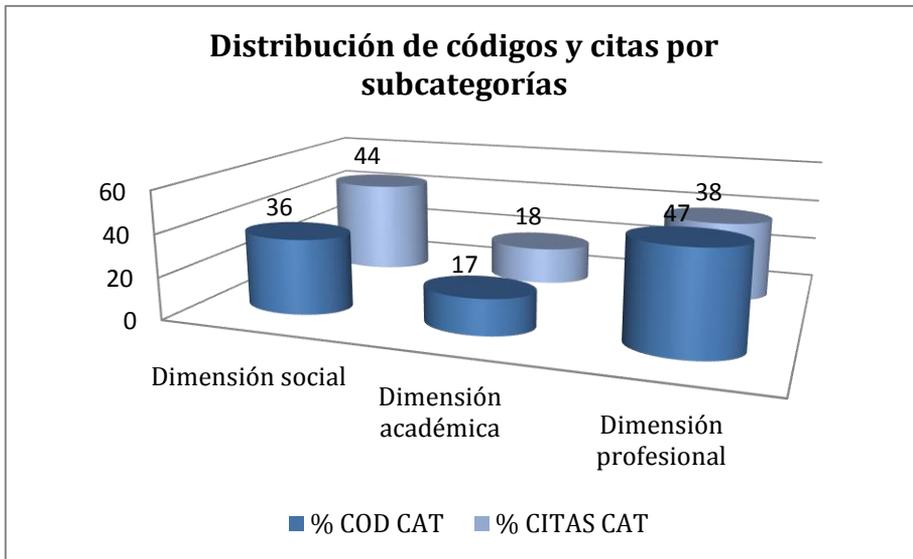
Como se señaló anteriormente, el perfil del mentor como categoría requiere de un análisis con mayor nivel de especificidad. Por una parte, se recogen las percepciones y propuestas que los participantes levantan respecto de lo que implicaría ser mentor, y por otro, se avanza hacia la propuesta de un perfil de competencias para la mentoría, distinguiendo entre iniciales y terminales (respecto de un programa formativo) y situaciones profesionales de desempeño que contribuyen a clarificar lo que implica el perfil para la mentoría.

Este apartado recoge lo que ambos grupos de profesores declararon sobre lo que ellos caracterizarían como **perfil de mentor**, en función de tres dimensiones: profesional, académica y social (Tuning América Latina, 2013). Cabe señalar, que la evocación del perfil ideal del mentor resulta, en cada una de las entrevistas realizadas, como una propuesta de síntesis luego de la profundización de las experiencias de inserción o de acompañamiento a la inserción profesional (en una lógica de mentoría informal) y que constituyen el sistema categorial descrito.

Por otra parte, las propuestas de perfil que evocan los participantes emanan tanto del rescate de experiencias exitosas y valoradas por cada uno de los actores a modo de ejemplificación de la *buena mentoría*, como de aquellas situaciones complejas que podrían haberse abordado de manera exitosa si se hubiese contado con un sujeto que actuara de mentor y que contara con las características aquí expuestas.

Al organizar los códigos en función de las dimensiones señaladas, es posible visualizar que estos se distribuyen de manera heterogénea. Efectivamente, la dimensión social concentra el 36% de los códigos, la dimensión profesional el 47% y la dimensión académica el 17%, no obstante, la dimensión social concilia la mayor cantidad de citas. Esto significa que un menor número de códigos concilian más fragmentos de las entrevistas, mostrando un mayor nivel de densidad. Las explicaciones a esto pueden ser múltiples, sin embargo es plausible atribuir que los elementos relacionales tienden a ser los más visualizados por los profesores principiantes y experimentados, por sobre quehaceres o actitudes que pueden ser desconocidas por los participantes, en especial si se considera que no han vivenciado procesos formales de inducción o de formación para la mentoría. La relación entre estos códigos se muestra en la figura 18.

Gráfico 6: Perfil del Mentor. Distribución de códigos y citas según dimensión en porcentajes.



Fuente: elaboración propia

- *Dimensión social*

La dimensión social aborda dos grandes ámbitos: las competencias comunicativas y relacionales que caracterizan a un mentor, y los posicionamientos y creencias respecto de la docencia como actividad profesional.

A partir de la densidad de los códigos, lo comunicativo y relacional tiene expresiones diversas. Por una parte, el código *Habilidades comunicativas*, entendido como todos los aspectos asociados a la comunicación efectiva, la escucha activa y las buenas relaciones interpersonales, resulta ser el código que tiene una mayor prevalencia en el análisis de los discursos de los participantes. Sin duda, esto da cuenta que las habilidades que posibilitan una comunicación efectiva.

Con igual fundamentación, el código *Empatía*, entendido como la capacidad para ponerse en el lugar de otros y comprender sus temores, problemáticas, fortalezas, entre otras, también destaca como un ámbito crucial. Situación similar ocurre con el código *Genera*

confianza, entendido como una postura del mentor abierta, accesible, que facilita el diálogo, al mismo tiempo que respalda al principiante para que pueda actuar con autonomía. Finalmente, el código *Generosidad*, referido a la disposición del mentor a compartir recursos, materiales, saberes y espacios con el principiante, presenta una alta densidad al interior de la dimensión.

Por lo tanto, esta dimensión perfila a un mentor muy hábil en términos sociales, dispuesto a compartir sus saberes y a ceder espacios de protagonismo, *potenciando el desarrollo profesional de otros*. Esto emerge como un código específico y se refiere a que el mentor es un catalizador del desarrollo de otros, tanto de profesores en ejercicio como de profesores principiantes.

Ahora bien, esta dimensión considera otro componente, relacionado principalmente con los propósitos de la docencia y las creencias respecto del rol social y político del profesorado, y consecuentemente, del mentor. En este aspecto, destaca el código *Se ve como sujeto de cambio*, que da cuenta del mentor como un profesional de la educación que se caracteriza por: la consciencia sobre su rol político de su profesión; entenderse como un agente de cambios desde el aula; su compromiso social y con el ejercicio de la pedagogía; la consciencia de los impactos que pueden tener sus acciones y, finalmente, por definirse como un sujeto crítico.

Este código alcanza una fundamentación representativa de la dimensión, que se refuerza con otros de una fundamentación menor (*valoración de la profesión y competencias ciudadanas*), pero que son complementarios y profundizan el sentido que emana desde su definición. Un ejemplo de esta relación se observó a partir del desarrollo de la primera entrevista de contrastación.

Moderadora: Y más allá de esa relación de confianza y como de complicidad también, que se generó entre ustedes. ¿Qué es lo que describe la buena relación de trabajo que pudieron mantener?

Experimentada: Yo creo que confiamos en las competencias que tiene cada una. Yo creo que ella confía mucho en lo que yo le digo y yo confío mucho en lo que ella está haciendo. Pero eso principalmente ayuda mucho.

Principiante: Sí, yo creo que igual, generosidad, como por parte de ella, siempre es generosa. Cuando el rector le pidió que me ayudara, ella tampoco puso ninguna objeción. Yo creo que es harta generosidad como de su parte (...) yo siempre he dicho que ella ha sido, a todo el mundo que me ha preguntado, yo le digo, que ella conmigo ha sido muy generosa, porque ha dado sin recibir nada a cambio, o sea, es como muy transparente y yo creo que eso se valora y se agradece, como el decir “no importa, yo te presto esto, yo te doy esto, yo te doy, yo te ayudo en esto, porque quiero que te vaya bien” y siempre me lo decía y eso es como... como súper importante porque no todos son así, eso (Entrevista de contrastación N°1, comunicación personal, enero, 17, 2018).

- *Dimensión académica*

La dimensión académica se refiere a la disposición de aprendizaje del mentor como profesional. Agrupa aquellos códigos que muestran al mentor como un sujeto en permanente proceso de aprendizaje, que domina a plenitud la disciplina que enseña y su didáctica, y que demuestra capacidad de reflexión y de pensamiento complejo.

Si bien esta dimensión es la que muestra una menor especialización respecto del quehacer específico de la mentoría, se refiere al posicionamiento de este actor respecto de sus propios procesos de desarrollo académico, indisociables del quehacer tutorial, ya que precisamente son los que le dan contenido, soporte y andamiaje. Éstos son códigos los que permiten la aproximación hacia la relevancia del dominio de la didáctica de la disciplina, ya que el eje de la acción de mentorización estriba en acompañar proceso de enseñanza y comprender las razones de por qué ocurre o no el aprendizaje. El mentor requiere de las formas y los posicionamientos que se destacan en la dimensión social, pero que en solitario no logran definir a un mentor. Éste es forma y contenido, estructura y posicionamiento.

La capacidad de aprendizaje continuo (definida a través del código *Disposición al aprendizaje permanente*), destaca no solo por su densidad, sino que también por la relación que establece con otros códigos emergentes desde el análisis del discurso de los profesores principiantes y experimentados. El código hace alusión a que este

profesor, a pesar de los años en ejercicio, es un profesional que busca la actualización y el interés por estar al tanto de las nuevas corrientes y de las últimas discusiones.

El mentor se ve como un profesional en constante proceso de aprendizaje, que puede aprender y construir conocimiento a partir de la interacción con otros, independiente de que gocen de menos experiencia. De este modo, mentorías de carácter jerárquica y unidireccionales no lograrían potenciar este ámbito de la personalidad, sino que constituirían un espacio de desarrollo para personalidades más orientada a la imposición de saberes que a la construcción colectiva de éstos.

- *Dimensión profesional*

Finalmente, la dimensión profesional recoge aspectos específicos de la mentoría, lo que incluye la *capacidad para aprender del principiante*; es decir, la posibilidad para construir conocimiento a partir de la experiencia del principiante y el diálogo que establece con él, permitiendo erigir un puente entre esta dimensión y la anterior.

A partir del análisis de los discursos del profesorado, emerge la noción de identidad profesional del principiante. Si bien surge con diferentes énfasis, aun así permite perfilar una tarea muy específica de la mentoría, a saber, el apoyo en el desarrollo de una identidad profesional única para el principiante.

Esto se puede afirmar a partir del código *Valora profesionalmente al principiante*, es decir, se reconoce en el principiante a un profesional que puede aportar e incluso contribuir a su propio desarrollo, por lo tanto, no se le intenta anular ni imponer modos de ser a la semejanza del mentor, valorando su individualidad. Este código nutre de otros dos, que entrelazados constituyen una triada orientada a la identidad profesional. De este modo, los códigos *Apoya en el proceso de construcción de identidad profesional* y *Da libertad para la configuración de la identidad profesional*, denotan que el mentor no busca que el principiante actúe igual que él, sino que le da libertad para que consolide su propio estilo y avanza hacia la definición de su propia identidad docente.

Por otra parte, otro eje central de la dimensión está anclado al código *Apoya y genera procesos de reflexión sobre la práctica*. Éste se refiere a la capacidad que demuestra un mentor para acompañar procesos de reflexión, aun cuando el principiante no logre generarlos de manera innata. Para ello intenciona instancias de reflexión en profundidad creciente, de manera que el principiante analice y tensione situaciones que no es capaz de ver en una primera instancia ni en solitario. Para esto, se relevan otras acciones que complementan el sentido del código descrito. Estos códigos son: 1) *Disposición a compartir sus prácticas y experiencias*, es decir, el mentor se caracteriza por ser un profesional dispuesto a compartir con otros sus conocimientos, prácticas exitosas y aprendizajes personales adquiridos a través de su experiencia; 2) *Ayuda a enfrentar el error del principiante*, a partir del análisis de su propio error con un fin constructivo; 3) *Capacidad para retroalimentar el quehacer docente*, que se refiere a que el mentor tiene el deber de retroalimentar las acciones que el principiante implementa, dando sugerencias, orientaciones o correcciones si es necesario.

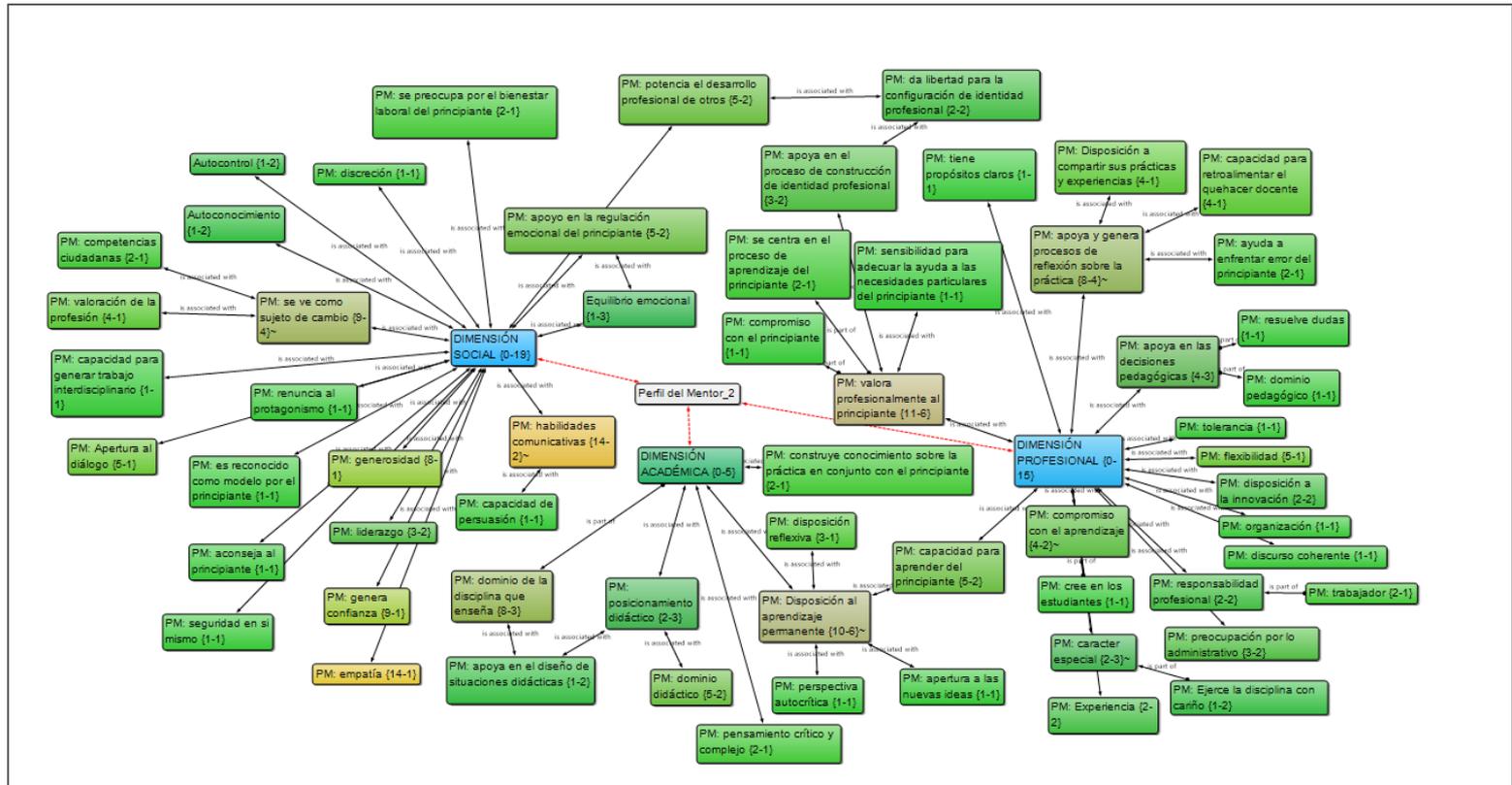


Fig. 18. Perfil del mentor. Análisis conjunto profesores principiantes y experimentados. Fuente: Elaboración propia con software Atlas ti, versión 7.0

3.3.1.5 Condiciones para una mentoría exitosa

Considerando que el foco principal de esta investigación se vuelca sobre la mentoría como eje para el desarrollo profesional de los profesores experimentados, resultaba fundamental preguntar sobre las condiciones que en los respectivos espacios escolares se debieran cautelar para hacer del acompañamiento en los procesos de inducción una actividad profesional atractiva, que actúe como ámbito de formación continua y abra nuevas oportunidades de desarrollo profesional al interior de la escuela.

Esta categoría emana de la reflexión que realizan principalmente los profesores experimentados respecto de las condiciones que debieran presentar los procesos de inducción profesional basados en la mentoría para que el ejercicio de este rol represente un desafío profesional y a su vez, para que el mismo proceso de inducción sea exitoso.

A partir de la voz de los participantes, la condición para la implementación efectiva de estos procesos considera las siguientes subcategorías: Estructura organizacional; Formación; Contenidos; Requisitos de Ingreso.

- *Estructura organizacional de la escuela*

A la luz de esta subcategoría, emerge como una condición fundamental la colaboración y el trabajo multidisciplinario. Con esto, se corona la noción translúcida a partir de otras categorías de la colaboración al interior de la escuela como un requisito para el éxito de procesos de inducción.

De hecho, la densidad del código *Mentoría colaborativa y multidisciplinaria* (72% de las citas totales de la subcategoría) da cuenta la importancia que cobra la necesidad de establecer relaciones profesionales de colaboración al interior de los espacios escolares.

La colaboración se releva en su triple dimensión: como facilitador de la inserción (entendiendo la inserción como constructo), para el desarrollo profesional del experimentado (en la macro categoría de experimentados) y para el óptimo desarrollo de los procesos de

inducción profesional y del ejercicio de la mentoría como nuevo rol profesional. Al analizar la red de códigos que sustentan la subcategoría (figura 19) es posible visualizar que la colaboración se transforma en el eje articulador y condición necesaria. Esto implica, que, para el profesorado, especialmente el experimentado, el trabajo en solitario representa un formato agotado y que no contribuye a la profesionalización ni al desarrollo profesional continuo. Si bien algunas voces llaman a cautelar y mantener espacios de mentoría individual, éstas resultan tan tenues que se extinguen bajo la contundencia y robustez de la colaboración.

Cabe señalar que esta colaboración considera el trabajo multidisciplinar e integrador, invitando a la visualización de equipos profesionales que se nutren a partir de puntos de vista diversos, experiencias profesionales complementarias y disímiles formas de identidad docente. Precisamente, son estas miradas complementarias las que más favorecerían la construcción de espacios colegiados para la discusión y la construcción de conocimiento sobre la práctica pedagógica, tanto de principiantes como de experimentados.

No obstante, esto requiere de cierto andamiaje estructural que lo permita. Específicamente, se entiende la necesidad de contar con espacios institucionales valorados y protegidos, así como disponer de equipos de trabajo estables y que sustenten proyectos comunes por un tiempo prolongado. Si la estabilidad laboral era un código que dibujaba facilitadores de la inserción, es de absoluta coherencia que la estabilidad actúe como condición para procesos efectivos de mentoría.

Por lo tanto, si bien este estudio no permite establecer relaciones de causalidad, aquellos ámbitos que favorecen la inserción contribuirían a proyectar mejores condiciones para el desarrollo de procesos de inducción. Evidentemente, en una lógica contraria, los obstaculizadores constituyen luces de alerta respecto de las condiciones que el sistema debiera cautelar con el afán de garantizar la implementación más efectiva de la política pública.

- *Formación, contenidos y requisitos de ingreso*

Las tres subcategorías restantes muestran una amplitud de temas posibles, sin poder establecer tendencias compartidas o significados comunes.

La *formación para la mentoría* obedece a los ámbitos que cualquier programa de formación debiera considerar. Revisar la figura 19 orienta respecto de los múltiples causes que los profesores consideran y requieren para fortalecer sus competencias actuales. Por ello, no sorprende que exista cierta correspondencia entre estas categorías y las que se desprenden de los problemas que presentan tanto principiantes como experimentados (en sus respectivas categorías macro). A pesar de esto, dos códigos muestran una mayor densidad. El código *Formación en y para el liderazgo* muestra la necesidad de desarrollar habilidades necesarias para liderar el aprendizaje de otro profesional. A su vez, la *Formación didáctica* emerge como punto recurrente. Pareciera que el cómo enseñar sigue siendo un tema poco zanjado entre el profesorado en ejercicio

Respecto de los *contenidos*, es menester señalar que esto se refiere a los tópicos y ejes en los que se debiera anclar el ejercicio de la mentoría. ¿Qué debiera ver el mentor? ¿Qué debiera retroalimentar?

Si bien ningún código muestra una densidad que permita visualizar una clara línea de acción, si es posible interpretar el sentido que los participantes atribuyen a la mentoría a partir del mosaico que configuraron sus respuestas. Por ejemplo, si la normalización se relevó como necesidad del principiante y como ayuda que brindan los experimentados, este ámbito no se nombra como eje estructural de una plausible relación de mentorización. Aunque el apoyo administrativo y la introducción al contexto prevalecen en la construcción de la subcategoría, la agrupación de códigos asociados a la reflexión, el desarrollo del pensamiento y el abandono de una educación tecnicada dan cuenta de una aproximación a una mentoría comprehensiva (Nahmad-Williams & Taylor, 2015; Helms-Lorenz, van de Grift, & Maulana, 2015; Marcelo & Vaillant, 2001; Orland-Barak, 2010; Ulvik & Sunde, 2013).

Finalmente, en relación con los *requisitos* para la mentoría, si bien los códigos presentan una débil fundamentación, aunados dan cuenta de lo necesario de contar con una formación idónea. Se manifiesta una

claridad absoluta que experiencia y buena evaluación de desempeño no representan necesariamente una ecuación perfecta y suficiente para emprender este desafío profesional.

Como es posible ver a partir de los códigos que sostienen esta categoría, las condiciones para una mentoría exitosa responden a una proyección que enmarca deseos, anhelos y expectativas del profesorado, pero que nacen en absoluta correspondencia con las características tanto de sus contextos escolares respectivos como del sistema educativo chileno en su conjunto. Esto opera del mismo modo que la subcategoría *Problemas que podría presentar la mentoría*, la que responde tanto a los temores como a la crítica que presenta el profesorado frente a las condiciones laborales y para el desarrollo profesional que actualmente el sistema educativo ofrece.

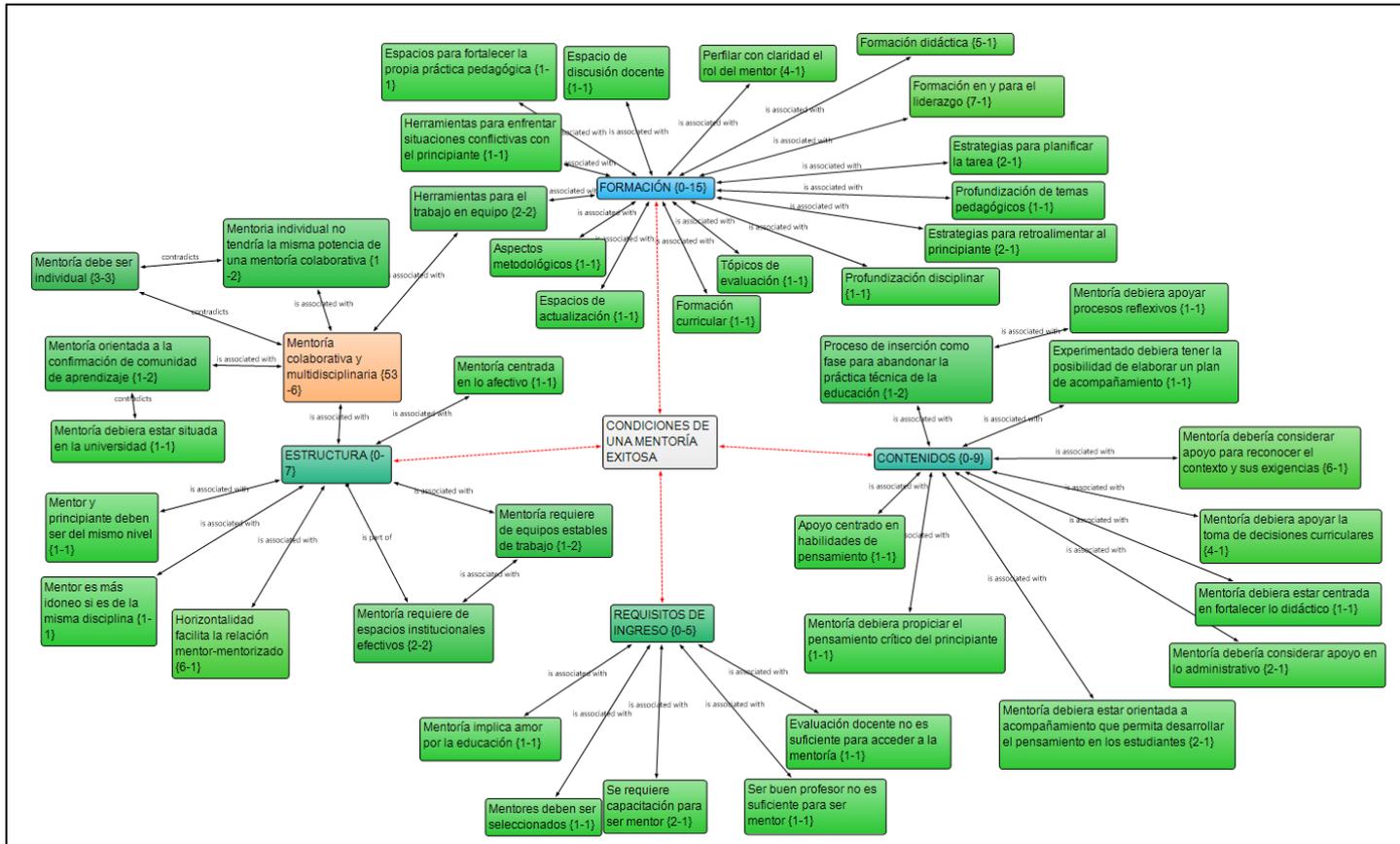


Fig. 19. Condiciones de una mentoría exitosa. Fuente: Elaboración propia con software Atlas ti, versión 7.0

3.4 Elaboración y validación del perfil para la mentoría

A partir de los datos recogidos y de su análisis y relación en el proceso de codificación selectiva, se elaboró un primer perfil del mentor que tenía como propósito responder a las necesidades de los profesores principiantes en contextos de inducción profesional, así como a las necesidades de formación continua de los profesores experimentados.

Los códigos emergentes y sus correspondientes relaciones se transformaron en insumos para el diseño de competencias propias de un mentor en ejercicio, es decir, las competencias que se debieran desplegar en el escenario de la inducción profesional.

Luego de la elaboración de esta primera propuesta, se sucedió un proceso de validación, que se detalla a continuación.

3.4.1 Validación de expertos a través de Panel Delphi

La estrategia *Panel Delphi* está diseñada como medio de validación, develando el dato que mejor garantiza el acierto en la toma de decisión, sin fiarse de una opinión parcial o de la intuición del investigador principal.

A diferencia de otras (como el grupo focal, grupo de discusión o panel de expertos), esta estrategia evita el sesgo que tiende a producirse cuando en el grupo hay expertos que gozan de un mayor estatus o reconocimiento. Esto se puede afirmar a partir de las siguientes características: 1) anonimato, ya que cada experto es tratado de manera individual; 2) retroalimentación controlada, debido a que se desarrolla en fases que permiten canalizar las respuestas recibidas y 3) categorización de respuestas y sujetos que permite jerarquizar las respuestas y aislar si es necesario, la participación que se aleja del consenso colectivo (Olabuénaga & Ispizua, 1989).

Por esta razón, en el marco de esta investigación, esta estrategia tiene como propósito asegurar la relación más adecuada y precisa entre las categorías levantadas, evitando sesgos que podrían presentar otras técnicas de recolección de datos

En este panel participaron cinco académicas expertas en la formación de profesores y educación continua, de universidades españolas y chilenas⁶⁶. Como se indicó anteriormente, esta instancia fue decisiva para ajustar la propuesta de perfil de competencias para la mentoría. Las expertas convocadas que aceptaron participar de este panel representan visiones diversas⁶⁷.

En todos los casos, la participación se realizó desde el anonimato, ya que en ningún momento las respuestas se individualizaron, aun cuando se compartieron los resultados de la primera y segunda circulación.

La primera circulación del panel Delphi se desarrolló durante el mes de junio del año 2018. Esta primera versión consideró el diseño de un perfil para la mentoría de 13 competencias, distribuidas en tres dimensiones: profesional, académica y social, y a su vez, subdivididas entre competencias genéricas y competencias específicas.

La definición de las dimensiones responde a los criterios emanados de los códigos ordenados bajo la categoría *Perfil del mentor*, descritos anteriormente. La subdivisión entre competencias genéricas y específicas buscaba diferenciar entre aquellas actuaciones propias de buenos profesores experimentados y aquellas actuaciones exclusivamente reservadas para la mentoría como ámbito de desempeño profesional.

⁶⁶ Las académicas que participaron en el panel provienen de las siguientes universidades: En España, la Universidad de Extremadura y de Barcelona. En Chile: Universidad de Santiago, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad Arturo Prat.

⁶⁷ Esta diversidad era fundamental para asegurar la riqueza de sus intervenciones. Por ello, cuatro de ellas trabajan directamente en la formación de profesores. De ellas, una especializada en la didáctica. La quinta participante es experta en formación continua del profesorado, lo que la transformaba en una informante clave considerando las características de este estudio.

Primera versión del Perfil del Mentor (junio 2018)

PERFIL DE COMPETENCIAS PARA LA MENTORÍA			
	DIMENSIÓN PROFESIONAL	DIMENSIÓN ACADÉMICA	DIMENSIÓN SOCIAL
COMPETENCIAS GENÉRICAS	<p>GDP1. Se desempeña profesionalmente en el espacio escolar demostrando compromiso por su labor a través de la búsqueda permanente de la mejora de sus prácticas y manifestando capacidad para adaptarse a escenarios cambiantes y a los nuevos desafíos que se le presentan en el ejercicio de la docencia.</p> <p>GDP2. Apoya y orienta las decisiones pedagógicas de otros profesionales, aportando desde sus conocimientos y experiencias previas y resolviendo dudas y problemas de profesionales con menos experiencia, con el fin de facilitar la labor de otros en el espacio escolar.</p> <p>GDP3.-Manifiesta en todas sus actuaciones, un compromiso ético, transparencia y confidencialidad.</p>	<p>DDA1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, que le permite comprender las complejidades de la escuela, el aula, las tensiones del ejercicio de la docencia, el cambio educativo y la necesidad de la construcción de conocimiento permanente a partir de la práctica.</p> <p>GDA2. Valora el aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva busca mecanismos que le permitan seguir aprendiendo y valora a otros profesionales que favorecen estos espacios de crecimiento profesional.</p>	<p>GDS1. Se comunica de manera efectiva con los miembros de la comunidad educativa y establece lazos de confianza con los profesores principiantes durante el proceso de inducción, empatizando con sus necesidades y demostrando una actitud de generosidad al brindar el apoyo requerido.</p> <p>GDS2. Analiza el impacto social y el rol político de la profesión, y se entiende a sí mismo como un agente de cambios desde el aula, por lo que manifiesta una praxis educativa con compromiso por el aprendizaje y la formación de ciudadanos.</p>

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	<p>EDP1. Diseña e implementa estrategias de acompañamiento al principiante, adecuadas a sus necesidades y contexto en el que se sitúa, orientando el proceso de construcción de la identidad profesional del principiante y fomentando gradualmente el desarrollo de su autonomía, con el fin de que el principiante, durante el proceso de inducción, tome sus propias decisiones.</p> <p>EDP2. Propicia espacios de reflexión sobre la práctica, acompañando al principiante en su análisis sobre sus propias fortalezas y debilidades, develando los nudos críticos que se traducen en debilidades en la acción y aconsejando a partir de sus propias experiencias y conocimientos, con el fin de transformar el error en aprendizaje y conocimiento de la propia praxis, tanto para el principiante como para sí mismo.</p>	<p>EDA1. Orienta al principiante en el diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas de aprendizaje desde un posicionamiento didáctico claro y profundo conocimiento de la disciplina que enseña, que le permite dialogar y discutir sobre las situaciones que promueven mejores aprendizajes entre los estudiantes.</p>	<p>EDS1. Lidera equipos colaborativos e interdisciplinarios de trabajo al interior de la escuela que promueven el diálogo, la discusión didáctica y pedagógica, analizan situaciones y plantean innovaciones frente a problemáticas educativas detectadas, conformando con esto comunidades de aprendizaje y favoreciendo el desarrollo profesional de profesores principiantes y experimentados.</p> <p>EDS2. Implementa estrategias de apoyo y contención emocional del principiante que permiten analizar las implicancias e impactos del shock de realidad, contribuyendo a la estabilidad emocional del principiante, a su comportamiento resiliente y a su permanencia en la escuela.</p> <p>EDS3. Favorece y facilita el desarrollo personal del principiante apoyando la salida de su zona de confort y potenciando en él una conducta proactiva, así como un pensamiento educativo</p>
---------------------------------	---	--	---

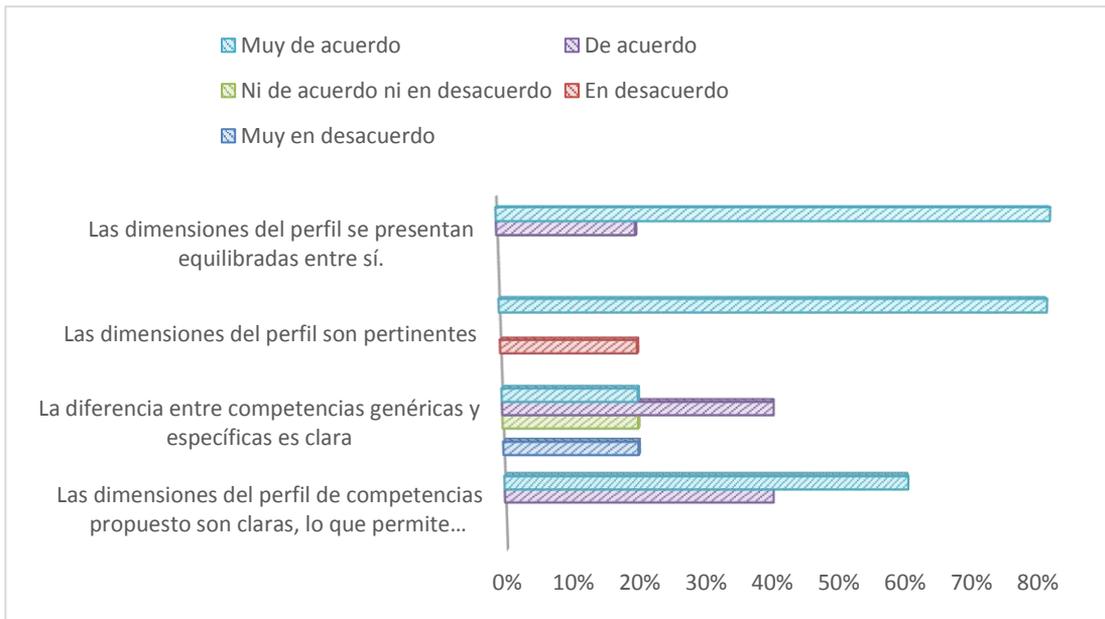
			de carácter creativo, divergente e innovador.
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de categorización axial y selectiva.

Luego de la primera circulación, los resultados dieron cuenta de un perfil que se presentaba como equilibrado entre sí, subdividido en dimensiones pertinentes y fáciles de diferenciar. Sin embargo, la validación entregó insumos para advertir aquellos aspectos más débiles y que debían fortalecerse.

A nivel general, las expertas consideraron que la subdivisión entre competencias genéricas y específicas no era del todo clara. Si bien un 20% se mostró muy de acuerdo y un 40% se mostró de acuerdo, hay un 40% restante que consideró que esta diferenciación no era esclarecedora.

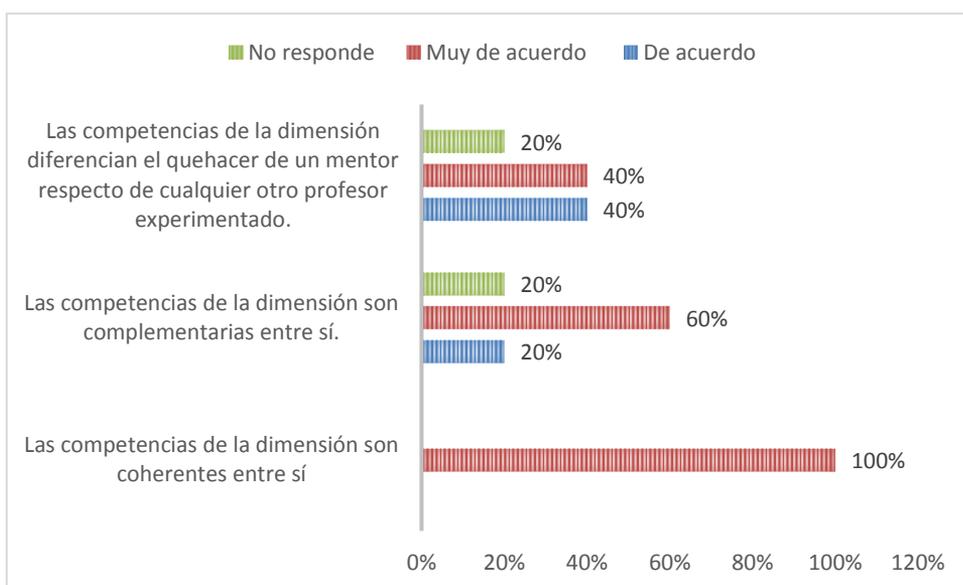
Gráfico 7: Resultados generales de la validación del perfil



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, al analizar cada una de las dimensiones, es posible distinguir ciertas particularidades de relevancia. El gráfico 8 muestra la valoración de la **dimensión profesional** del perfil. En este caso, es plausible observar que no hubo desacuerdos respecto de las afirmaciones que decían relación con su coherencia interna, lo complementario de sus competencias y la diferenciación que plantean respecto de la actuación o desempeño de cualquier profesor experimentado que no esté en el rol de mentor.

Gráfico 8: Validación de la dimensión profesional del perfil del mentor



Fuente: Elaboración propia

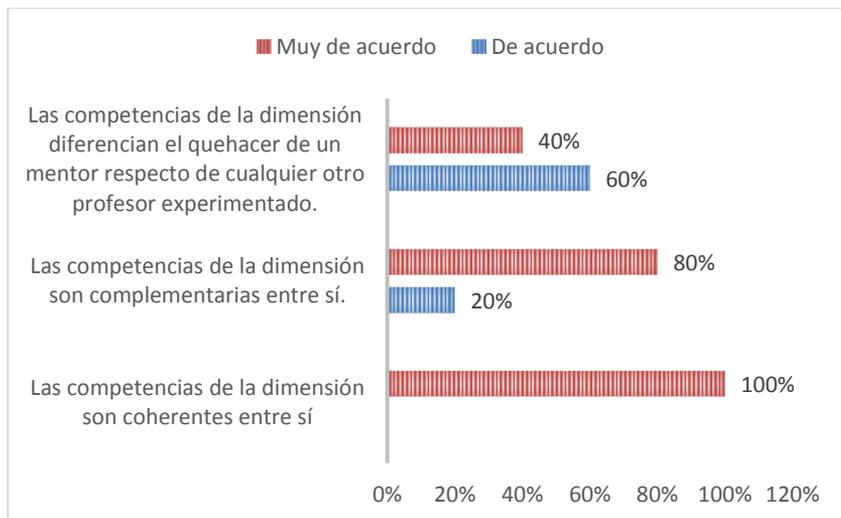
Ahora bien, al analizar la validación de las competencias específicas, a nivel general éstas gozaron de un 80% de acuerdo. No obstante, la competencia *Propicia espacios de reflexión sobre la práctica, acompañando al principiante en su análisis sobre sus propias fortalezas y debilidades, develando los nudos críticos que se traducen en debilidades en la acción y aconsejando a partir de sus propias experiencias, con el fin de transformar el error en aprendizaje y conocimiento de la propia praxis, tanto para el principiante como para*

sí mismo (EDP2), es la que presentó un mayor nivel de reparo (sólo el 60% se mostró de acuerdo).

La razón de los reparos estribó en que se consideró que la competencia debiera situar la reflexión sobre la propia práctica como condición sine qua non para el proceso de mentoría y una vez ello esté asegurado, generar procesos de acompañamiento en la reflexión de otros. Por otra parte, se señaló que estos procesos reflexivos no debieran anclarse únicamente en las creencias y experiencias del mentor, sino que éstos debiesen ser tensionados con un marco teórico pertinente y actualizado.

Por otra parte, el gráfico 9 muestra la valoración de la **dimensión académica** del perfil. En este caso, al igual que en la dimensión anterior, se observa que existe pleno acuerdo respecto de las afirmaciones que dicen relación con la coherencia interna de la dimensión, lo complementario de sus competencias y la diferenciación que plantean respecto de la actuación o desempeño de cualquier profesor experimentado que no esté en el rol de mentor.

Gráfico 9: Validación de la dimensión académica del perfil del mentor



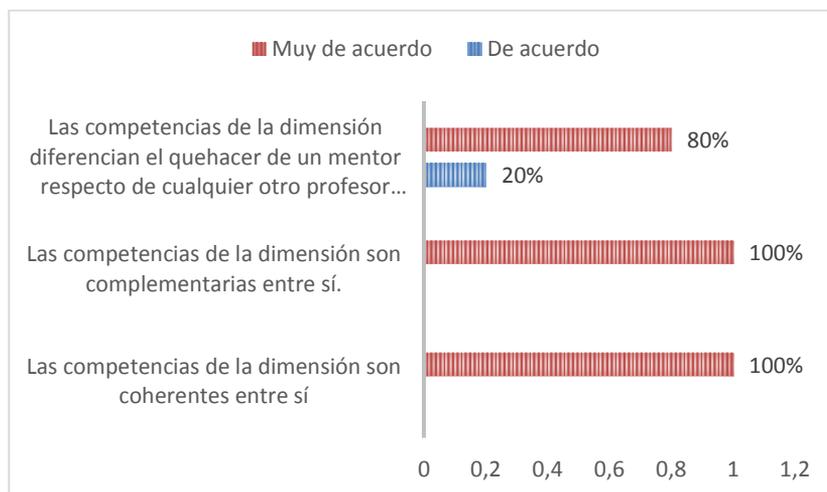
Fuente: Elaboración propia

No obstante, al validar las competencias de la dimensión por separado, surgen comentarios que permiten enfocarlo de manera más precisa. La competencia *Valora el aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva busca mecanismos que le permitan seguir aprendiendo y valora a otros profesionales que favorecen estos espacios de crecimiento profesional (GDA2)* presentó un 20% de desacuerdo, ya que se consideró que la valoración por sí sola no daba cuenta de una acción clara, más bien respondía a una actitud que no siempre es plausible de ser transformada en un desempeño en la práctica laboral y específicamente en el ejercicio de la mentoría.

Situación similar ocurrió con la competencia *Orienta al principiante en el diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas de aprendizaje desde un posicionamiento didáctico claro y profundo conocimiento de la disciplina que enseña, que le permite dialogar y discutir sobre las situaciones que promueven mejores aprendizajes entre los estudiantes (EDAI)*. En este caso se presentó un 20% de desacuerdo. A su vez, la retroalimentación cualitativa presenta dos tópicos. Por una parte, se considera que la exclusiva orientación no logra la profundidad necesaria para el análisis crítico y reflexivo de la propia práctica, por lo que es necesario explicitar la orientación y el acompañamiento. Por otra parte, se valoró el reconocimiento de la importancia del conocimiento profundo de la disciplina, lo que implica dominio epistemológico, entendiendo que se produce un vínculo directo entre comprensión sobre la génesis del conocimiento disciplinar y su enseñanza.

Finalmente, el gráfico 10 muestra la valoración de la **dimensión social** del perfil. En este caso, al igual que en los dos anteriores, existió consenso respecto de la coherencia interna de la dimensión, lo complementario de sus competencias y la diferenciación que plantean respecto de la actuación o desempeño de cualquier profesor experimentado que no esté en el rol de mentor.

Gráfico 10: Validación de la dimensión social del perfil del mentor



Fuente: Elaboración propia

Al igual que en las dimensiones anteriores, la validación individual de las competencias permite profundizar en aquellos aspectos que requieren ser mejorados. Por ejemplo, la competencia *Se comunica de manera efectiva con los miembros de la comunidad educativa y establece lazos de confianza con los profesores principiantes durante el proceso de inducción, empatizando con sus necesidades y demostrando una actitud de generosidad al brindar el apoyo requerido (GDS1)* presenta una complejidad asociada a su doble carácter, ya que por una parte aborda los procesos de comunicación efectiva y por otra, se refiere a la generación de relaciones de confianza y empatía con el mentorizado. Si bien se podría establecer cierta relación entre ambos aspectos, no necesariamente esta relación es absoluta. Por ello la principal sugerencia se relaciona con la escisión de la competencia en dos, lo que facilitaría su observación y evaluación.

Por otra parte, la competencia *Analiza el impacto social y el rol político de la profesión, y se entiende a sí mismo como un agente de cambios desde el aula, por lo que manifiesta una praxis educativa con compromiso por el aprendizaje y la formación de ciudadanos (GDS2)*, presenta un porcentaje de desacuerdo de 20%, que estriba principalmente en que la competencia no logra precisar un desempeño

específico de la mentoría, respondiendo a un posicionamiento que puede presentar cualquier profesor en ejercicio, aunque no haya tenido formación alguna para la mentoría.

En síntesis, a partir de los resultados de la aplicación del *Panel Delphi* en su primera circulación, es posible señalar que las competencias contenidas, agrupadas en la dimensión profesional, académica y social, son pertinentes en el contexto de la mentoría y a su vez, estas dimensiones son consistentes en sí mismas y entre sí. Ahora bien, la diferenciación entre competencias genéricas y específicas no contribuye a clarificar el perfil, dado que algunas competencias situadas como genéricas son propias de la acción de la mentoría y otras, no aportan para la diferenciación entre un mentor formado para tal labor y un profesor experimentado.

Por otra lado, considerando que desde la literatura se plantea como consenso pleno que la mentoría es un ámbito profesional específico que requiere formación ad hoc (Araya, 2008; Orland-Barak, 2006 y 2010), desde las observaciones emana la sugerencia de diferenciar entre el perfil de un mentor formado y un profesor experimentado que tiene condiciones diferenciadoras para comenzar a desarrollarse en un nuevo ámbito, es decir, la mentoría como espacio de formación continua de profesores (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

De este modo, la propuesta reelaborada de perfil para la mentoría, y sometida a una segunda circulación en el mes de septiembre del año 2018, consideró los siguientes cambios:

- 1) Eliminación de la diferenciación entre competencias genéricas y específicas.
- 2) Diferenciación entre competencias iniciales y terminales para cada dimensión. Por competencia inicial se entiende aquella que debieran manifestar (y ser factible de evaluar) aquellos profesores experimentados que deseen emprender una carrera como mentores pero que aún carezcan de formación específica para tan ámbito de realización profesional. La competencia terminal, en cambio, se refiere a aquella que se debiera alcanzar luego de concluir un proceso formativo específico para la mentoría.

3) Incorporación de situaciones de desempeño profesional que describan tareas asociadas a las competencias terminales definidas, y que en la práctica, constituirían las acciones esperadas para la mentoría en los espacios escolares cotidianos.

Segundo perfil (versión septiembre 2018)

DIMENSIÓN	COMPETENCIA INICIAL	COMPETENCIA TERMINAL	SITUACIONES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL
<p>DIMENSIÓN PROFESIONAL</p> <p><i>Asociadas al quehacer propio de un mentor en un espacio escolar</i></p>	<p>IDP1. Demuestra capacidad para adaptarse a escenarios cambiantes y a los nuevos desafíos que se le presentan en el ejercicio de la docencia.</p> <p>IDP2. Reflexiona sobre su propia práctica pedagógica y a partir de ella modifica y mejora su actuar profesional.</p> <p>IDP3. Apoya y orienta las decisiones pedagógicas de otros profesionales, aportando desde sus conocimientos y experiencias previas y resolviendo dudas y problemas de profesionales con menos experiencia, con el fin de facilitar la labor de otros</p>	<p>TDP1. Diagnostica necesidades específicas de acompañamiento en el principiante, identificando sus principales fortalezas y debilidades profesionales, personales y asociadas a su formación inicial.</p>	<p>1. Diseñando situaciones de evaluación diagnóstica del principiante.</p> <p>2. Elaborando instrumentos de diagnóstico del principiante.</p> <p>3. Identificando las diferencias que los principiantes presentan en función de su formación inicial, características personales y/o profesionales.</p> <p>4. Considerando al principiante como un informante clave en el proceso de diagnóstico.</p>
	<p>pedagógicas de otros profesionales, aportando desde sus conocimientos y experiencias previas y resolviendo dudas y problemas de profesionales con menos experiencia, con el fin de facilitar la labor de otros</p>	<p>TDP2. Diseña e implementa estrategias de acompañamiento al principiante, adecuadas a sus necesidades y contexto en el que se sitúa, orientando el proceso de construcción de la identidad profesional del principiante y fomentando gradualmente el</p>	

	<p>en el espacio escolar.</p> <p>IDP4. Demuestra sólido conocimiento disciplinar y pedagógico.</p>	<p>desarrollo de su autonomía.</p>	<p>medio escolar donde se inserta.</p> <p>4. Generando espacios de reflexión, orientados a la construcción de identidad profesional del principiante.</p> <p>5. Brindando espacios de autonomía para que el principiante tome sus propias decisiones.</p> <p>6. Orientando sobre los procesos administrativos que debe realizar el profesor.</p>
		<p>TDP3. Orienta al principiante en el diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas de aprendizaje desde un posicionamiento didáctico claro y profundo conocimiento de la disciplina que enseña, que le permite dialogar y discutir sobre las situaciones que promueven mejores aprendizajes entre los estudiantes.</p>	<p>1. Acompañando al principiante en el proceso de planificación de la enseñanza.</p> <p>2. Orientando al principiante en el diseño de situaciones de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.</p> <p>3. Retroalimentando las propuestas del principiante desde posicionamientos didácticos claros.</p> <p>4. Retroalimentando las propuestas del principiante manifestando sólido conocimiento disciplinar.</p>

			<p>5. Acompañando al principiante al aula y genera instancias de reflexión sobre la práctica a partir de la experiencia.</p> <p>6. Tensionando la reflexión para que el principiante tome conciencia de sus actuaciones y el efecto de éstas en sus estudiantes.</p>
		<p>TDP4. Retroalimenta el quehacer del principiante, propiciando espacios para que éste reflexione sobre su práctica y oriente el análisis de sus propias fortalezas y debilidades, con el fin de generar conocimiento de la propia praxis, tanto para el principiante como para sí mismo.</p>	<p>1. Propiciando espacios para que el principiante observe al mentor en aula y generando espacios de reflexión que le permiten a ambos reflexionar sobre la práctica.</p> <p>2. Conduciendo la reflexión para que ésta genere síntesis y conocimiento sobre la práctica.</p> <p>3. Revisando su propia práctica en función del conocimiento sobre la práctica.</p>
<p>DIMENSIÓN ACADÉMICA</p> <p><i>Asociadas a las disposiciones formativas y de desarrollo continuo que movilizan a quien ejerce el rol de mentor</i></p>	<p>IDA1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, que le permite comprender las complejidades de la escuela, el aula, las tensiones del ejercicio de la</p>	<p>TDA1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, lo que le permite comprender las tensiones en el ejercicio de la docencia a la que se ven sometidos los profesores</p>	<p>1. Identificando las variables de contexto que facilitan u obstaculizan la labor del profesora principiante.</p> <p>2. Analizando el impacto del contexto tanto en el profesor principiante como</p>

	<p>docencia, el cambio educativo y la necesidad de la construcción de conocimiento permanente a partir de la práctica.</p> <p>IDA2. Valora el aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva busca mecanismos que le permitan seguir aprendiendo.</p>	<p>principiantes, así como las necesidades formativas que presentan tanto los profesores principiantes como los experimentados para el desarrollo profesional continuo.</p> <p>TDA2. Valora la reflexión sobre su propia práctica como eje del aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva visualiza el ejercicio de la mentoría como un espacio crecimiento profesional.</p>	<p>en los profesores experimentados.</p> <p>3. Proponiendo estrategias que propicien el desarrollo profesional de los profesores principiantes y experimentados.</p> <p>1. Autoevaluando su desempeño como mentor.</p> <p>2. Dialogando sobre su práctica con otros miembros de la comunidad.</p>
<p>DIMENSIÓN SOCIAL</p> <p><i>Asociadas a actuaciones que facilitan las relaciones laborales, el desarrollo profesional y el vínculo con</i></p>	<p>IDS1. Analiza el impacto social y el rol político de la profesión, y se entiende a sí mismo como un agente de cambios desde el aula, por lo que manifiesta una praxis educativa</p>	<p>TDS1. Se comunica de manera efectiva con los miembros de la comunidad educativa y establece lazos de confianza con los profesores principiantes durante el proceso</p>	<p>1. Estableciendo una relación de confidencialidad con los profesores principiantes que mentoriza.</p> <p>2. Estableciendo una comunicación cordial y afectiva.</p> <p>3. Generando un diálogo estratégico</p>

<i>otros miembros de la comunidad</i>	con compromiso por el aprendizaje y la formación de ciudadanos.	de inducción, empatizando con sus necesidades y demostrando una actitud de generosidad al brindar el apoyo requerido.	con los profesores principiantes
	<p>IDS2.-Manifiesta en todas sus actuaciones compromiso ético, transparencia y confidencialidad.</p> <p>IDS3. Se muestra generoso con sus conocimientos y está dispuesto a compartir información y experiencias con profesores principiantes.</p>	<p>TDS2. Lidera equipos colaborativos e interdisciplinarios de trabajo al interior de la escuela que promueven el diálogo, la discusión y didáctica y pedagógica, analizan situaciones y plantean innovaciones frente a problemáticas educativas detectadas, conformando con esto comunidades de aprendizaje y favoreciendo el desarrollo profesional de profesores principiantes y experimentados.</p>	<p>1. Participando activamente en las discusiones con otros miembros de la comunidad.</p> <p>2. Identificando problemáticas pedagógicas y proponiendo estrategias de innovación para su mejora.</p> <p>3. Liderando espacios de discusión al interior de la comunidad educativa.</p>

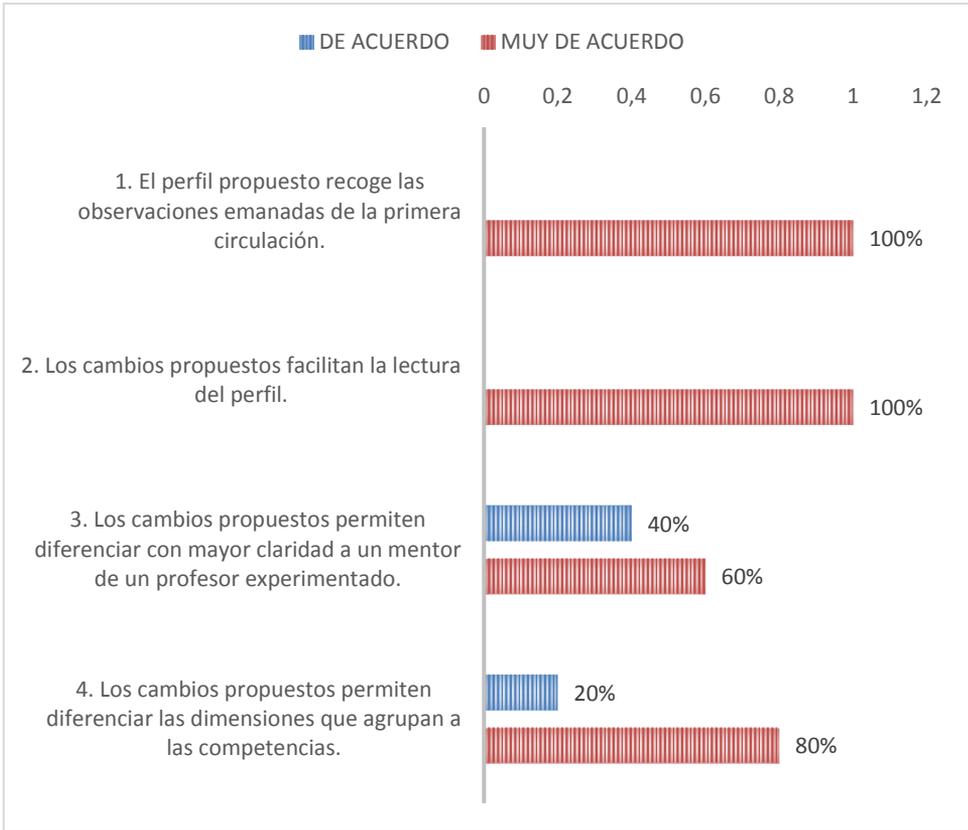
		<p>TDS3. Implementa estrategias de apoyo y contención emocional del principiante que permiten analizar las implicancias e impactos del shock de realidad, contribuyendo a la estabilidad emocional del principiante, a su comportamiento resiliente y a su permanencia en la escuela.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificando necesidades emocionales del principiante. 2. Apoyando al principiante con estrategias que le permitan manejar el shock de realidad. 3. Analizando factores que inciden en la retención/deserción de los profesores principiantes.
		<p>TDS4. Favorece y facilita el desarrollo personal del principiante apoyando la salida de su zona de confort y potenciando en él una conducta transformadora, así como un pensamiento educativo de carácter creativo, divergente e innovador.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plantea preguntas y/o situaciones que tensionan al principiante. 2. Analiza en conjunto con el principiante diversas situaciones, con el fin de confrontar creencias y visualizar alternativas.

En esta segunda circulación, participó el mismo número de expertas de la circulación anterior. Sin duda esto significó un facilitador, ya que como panel pudieron reconocer los avances de la segunda propuesta, así como aquellos elementos que aún requerían de mejora.

En esta etapa las evaluadoras revisaron el perfil ajustado, considerando principalmente cuatro aspectos: 1) pertinencia de la propuesta en función de los comentarios anteriores, 2) pertinencia de la incorporación de competencias iniciales que permitieran perfilar con mayor precisión los aportes de un programa formativo y a su vez, las características de entrada requeridas para la selección de posibles mentores, 3) claridad de las competencias terminales, 4) pertinencia y precisión de las situaciones profesionales añadidas en esta versión.

En términos generales, es posible señalar que, para cada uno de los indicadores planteados, el grado de acuerdo fue pleno. Respecto de los ajustes realizados al perfil inicial (1° circulación), es posible distinguir el total grado de acuerdo. Solo en el ítem que hace referencia a la diferenciación entre un profesor experimentado y un mentor (n° 3), se invita a una revisión completa del perfil para ajustar y precisar la redacción de las competencias, acentuando la diferencia. No obstante, no se registra ningún tipo de observación específica respecto de este aspecto ni ninguna sugerencia de mejora en particular.

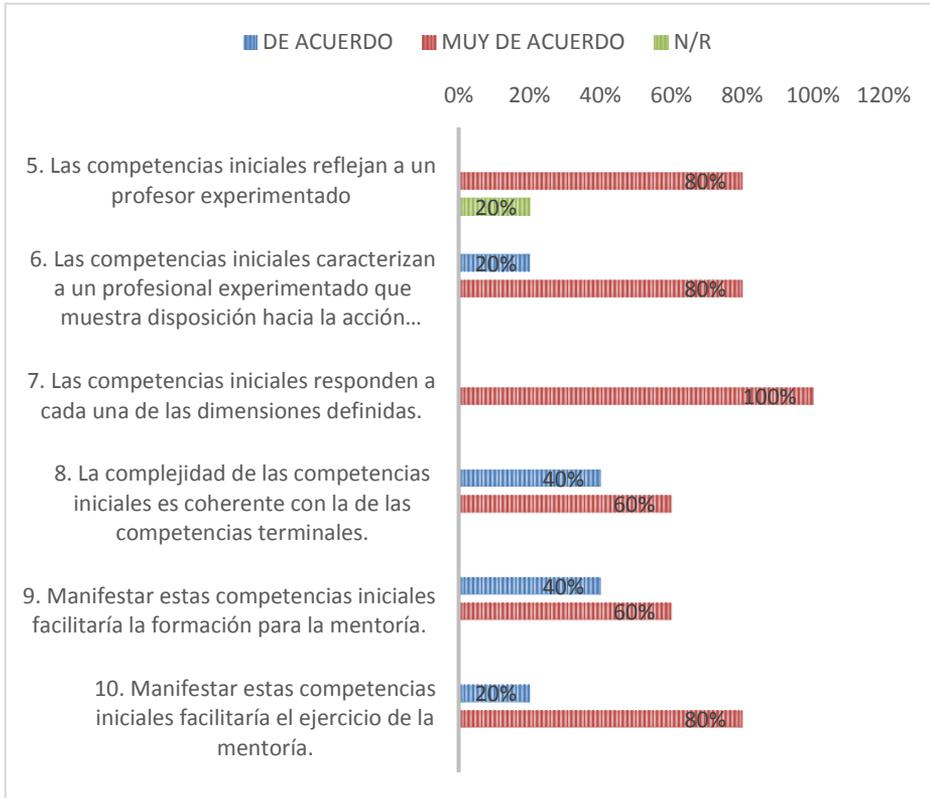
Gráfico 11. Grados de acuerdo respecto los ajustes al perfil



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, esta segunda propuesta introdujo competencias iniciales que permitieran diferenciar en mayor medida aquellas actuaciones posibles de distinguir entre buenos profesores experimentados de las que responderían plenamente al ámbito de la mentoría. En relación con estas competencias, nuevamente se reitera el grado pleno de acuerdo.

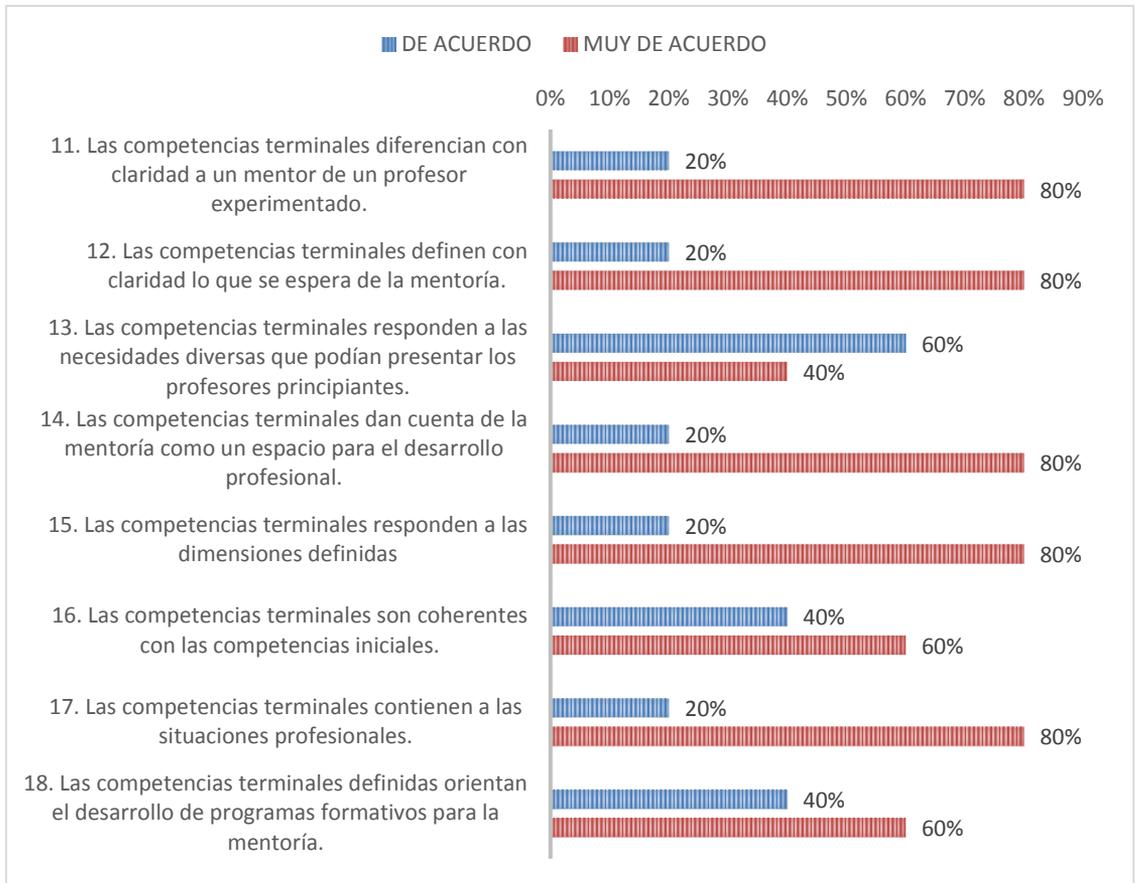
Gráfico 12. Grados de acuerdo respecto de las competencias iniciales



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las competencias terminales (post instancia formativa), la estructura general de estas competencias no se modificó sustancialmente. Sin embargo, era relevante que las evaluadoras las consideraran nuevamente, principalmente porque en esta nueva propuesta las competencias terminales están en relación con competencias iniciales, mostrando un correlato respecto de situaciones profesionales. Al igual que en los casos anteriores, el acuerdo en torno a las afirmaciones propuestas es pleno.

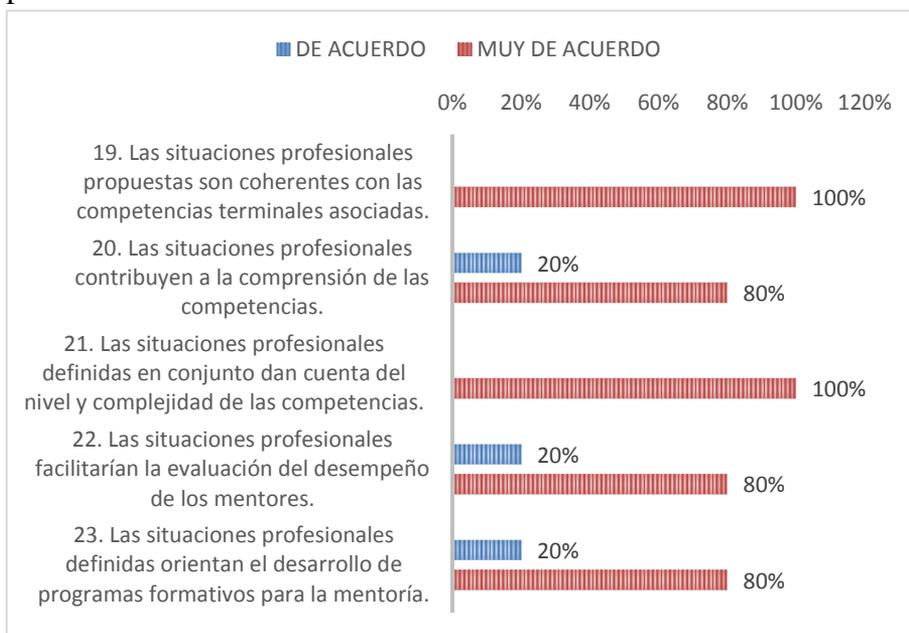
Gráfico 13. Grados de acuerdo respecto de las competencias terminales



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, las situaciones de desempeño profesional asociadas a las competencias terminales incluidas en esta segunda versión del documento reciben una valoración positiva. Se entiende que estas situaciones contribuyen a la comprensión de las competencias, ofreciendo una visualización tangible del quehacer del mentor, graduando la complejidad de la tarea, facilitando la evaluación del desempeño del mentor y entregando orientaciones precisas a la hora de diseñar programas formativos o evaluar su pertinencia.

Gráfico 14. Grados de acuerdo respecto de las situaciones profesionales



Fuente: Elaboración propia

Si bien las valoraciones son muy positivas, se presentan comentarios pertinentes de atender. En general, éstos invitan a la construcción de competencias o situaciones profesionales que permitan hacer más audible la voz del mentorizado, evitando que la relación mentor – mentorizado avance en una senda de verticalidad y jerarquías que harían tambalear la esencia de la mentoría. A su vez, se enfatiza la necesidad de ampliar el peso de las emociones y el manejo de la emocionalidad tanto en el mentor como en el proceso de mentorización. Si bien se entiende que esta es una relación de desarrollo profesional, tanto para principiantes como para experimentados, es eminentemente una relación humana que se teje al alero de la confianza.

Finalmente, en términos formales, se introdujeron ajustes de redacción.

3.4.2 Perfil del Mentor: marco competencial

Considerando todo lo anteriormente descrito, a continuación, se presenta el perfil definitivo del mentor. Está compuesto por: 1) las competencias iniciales, que guiarán la selección del profesorado experimentado más idóneo y pertinente para avanzar hacia la carrera de mentoría; 2) las competencias terminales, es decir, las competencias que el profesorado experimentado debiera adquirir al finalizar el proceso de formación para la mentoría y 3) las actuaciones de desempeño profesional en las que estas competencias debiesen desplegarse.

Por lo tanto, este perfil debiera actuar como eje conductor tanto para la selección de los futuros y posibles mentores, como para orientar el diseño de un modelo de formación que permitiera responder a las necesidades de experimentados y principiantes que ejercen, se encuentran e interactúan en el sistema educativo chileno.

PERFIL DEL MENTOR. VERSION FINAL (Noviembre 2018)			
DIMENSIÓN	COMPETENCIA INICIAL	COMPETENCIA TERMINAL	SITUACIONES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL
<p>DIMENSIÓN PROFESIONAL</p> <p><i>Asociadas al quehacer propio de un mentor en un espacio escolar</i></p>	<p>IDP1. Demuestra capacidad para adaptarse a escenarios cambiantes y a los nuevos desafíos que se le presentan en el ejercicio de la docencia.</p> <p>IDP2. Reflexiona sobre su propia práctica pedagógica y a partir de ella modifica y mejora su actuar profesional.</p> <p>IDP3. Apoya y orienta las decisiones pedagógicas de otros profesionales, aportando desde sus conocimientos y experiencias previas en la resolución de dudas y problemas que presentan profesionales con menos experiencia, con el fin de facilitar la labor de otros en el espacio escolar.</p>	<p>TDP1. Diagnostica necesidades específicas de acompañamiento en el principiante, identificando sus principales fortalezas y debilidades profesionales, personales y asociadas a su formación inicial.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñando situaciones de evaluación diagnóstica del principiante. 2. Elaborando instrumentos de diagnóstico del principiante. 3. Identificando las diferencias que los principiantes presentan en función de su formación inicial, características personales y/o profesionales. 4. Considerando al principiante como un informante clave en el proceso de diagnóstico.

	IDP4. Demuestra sólido conocimiento disciplinar y pedagógico.		
		TDP2. Diseña e implementa estrategias de acompañamiento al principiante, atendiendo a sus necesidades y contexto en el que se sitúa, orientando el proceso de construcción de la identidad profesional del principiante y fomentando gradualmente el desarrollo de su autonomía.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñando estrategias de apoyo y acompañamiento en función de las necesidades diagnosticadas. 2. Estableciendo un plan de acompañamiento consensuado con el principiante. 3. Estableciendo un plan de acompañamiento acorde a las necesidades del medio escolar donde se inserta. 4. Generando espacios de reflexión, orientados a la construcción de identidad profesional del principiante. 5. Brindando espacios de autonomía para que el principiante tome sus propias decisiones. 6. Orientando sobre los procesos administrativos que debe realizar el profesor.
		TDP3. Orienta al principiante en el diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas de aprendizaje desde un	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompañando al principiante en el proceso de planificación de la enseñanza.

		<p>posicionamiento didáctico claro y profundo conocimiento de la disciplina que enseña, que le permite dialogar y discutir sobre las situaciones que promueven mejores aprendizajes entre los estudiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Orientando al principiante en el diseño de situaciones de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. 3. Retroalimentando las propuestas del principiante desde posicionamientos didácticos claros. 4. Retroalimentando las propuestas del principiante manifestando sólido conocimiento disciplinar. 5. Acompañando al principiante al aula y genera instancias de reflexión sobre la práctica a partir de la experiencia. 6. Tensionando la reflexión para que el principiante tome conciencia de sus actuaciones y el efecto de éstas en sus estudiantes.
		<p>TDP4. Retroalimenta el quehacer del principiante, propiciando espacios para que éste reflexione sobre su práctica y oriente el análisis de sus propias fortalezas y debilidades, con el fin de generar conocimiento de la propia praxis, tanto para el principiante como para sí mismo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciando espacios para que el principiante observe al mentor en aula y generando espacios que posibilitan la reflexión sobre la práctica. 2. Conduciendo la reflexión para que ésta genere síntesis y conocimiento sobre la práctica. 3. Revisando su propia práctica en conjunto con el principiante,

			promoviendo un análisis crítico de la misma.
<p>DIMENSIÓN ACADÉMICA</p> <p><i>Asociadas a las disposiciones formativas y de desarrollo continuo que movilizan a quien ejerce el rol de mentor</i></p>	<p>IDA1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, que le permite comprender las complejidades de la escuela, el aula, las tensiones del ejercicio de la docencia, el cambio educativo y la necesidad de la construcción de conocimiento permanente a partir de la práctica.</p> <p>IDA2. Valora el aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva busca mecanismos que le permitan seguir aprendiendo.</p>	<p>TDA1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, lo que le permite comprender las tensiones en ejercicio de la docencia a la que se ven sometidos los profesores principiantes, así como las necesidades formativas que presentan tanto los profesores principiantes como los experimentados para el desarrollo profesional continuo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificando las variables de contexto que facilitan u obstaculizan la labor del profesor principiante. 2. Analizando el impacto del contexto tanto en el profesor principiante como en los profesores experimentados. 3. Proponiendo estrategias que propicien el desarrollo profesional de los profesores principiantes y experimentados.

		TDA2. Valora la reflexión sobre su propia práctica como eje del aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva visualiza el ejercicio de la mentoría como un espacio crecimiento profesional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoevaluando su desempeño como mentor. 2. Dialogando sobre su práctica con otros miembros de la comunidad.
<p>DIMENSIÓN SOCIAL</p> <p><i>Asociadas a actuaciones que facilitan las relaciones laborales, el desarrollo profesional y el vínculo con otros miembros de la comunidad</i></p>	<p>IDS1. Analiza el impacto social y el rol político de la profesión, y se entiende a sí mismo como un agente de cambios desde el aula, por lo que manifiesta una praxis educativa con compromiso por el aprendizaje y la formación de ciudadanos.</p> <p>IDS2.-Manifiesta en todas sus actuaciones compromiso ético, transparencia y confidencialidad.</p>	<p>TDS1. Se comunica de manera efectiva con los miembros de la comunidad educativa y establece lazos de confianza con los profesores principiantes durante el proceso de inducción, empatizando con sus necesidades y demostrando una actitud de generosidad al brindar el apoyo requerido.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estableciendo una relación de confidencialidad con los profesores principiantes que mentoriza. 2. Estableciendo una comunicación cordial y afectiva. 3. Desarrollando la capacidad de escucha permanente 4. Generando un diálogo estratégico con los profesores principiantes.

	IDS3. Se muestra generoso con sus conocimientos y está dispuesto a compartir información y experiencias con profesores principiantes.		
		TDS2. Lidera equipos colaborativos e interdisciplinarios de trabajo al interior de la escuela que promueven el diálogo, la discusión didáctica y pedagógica, analizan situaciones y plantean innovaciones frente a problemáticas educativas detectadas, conformando con esto comunidades de aprendizaje y favoreciendo el desarrollo profesional de profesores principiantes y experimentados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participando activamente en las discusiones con otros miembros de la comunidad. 2. Identificando problemáticas pedagógicas y consensuando estrategias de innovación para su mejora. 3. Liderando espacios de discusión al interior de la comunidad educativa.
		TDS3. Implementa estrategias de apoyo y contención emocional del principiante que permiten analizar las implicancias e impactos del shock de realidad, contribuyendo a la estabilidad emocional del principiante, a su comportamiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificando necesidades emocionales del principiante. 2. Analizando factores que inciden en la retención/deserción de los profesores principiantes. 3. Desarrollando estrategias para su propio control y estabilidad emocional,

		resiliente y a su permanencia en la escuela.	especialmente en condiciones de desborde del principiante. 4. Desarrollando estrategias para la contención emocional de los profesores principiantes en contextos de tensión, angustia o temor, que le permitan manejar el shock de realidad.
		TDS4. Favorece y facilita el desarrollo personal del principiante apoyando la salida de su zona de confort y potenciando en él una conducta transformadora, así como un pensamiento educativo de carácter creativo, divergente e innovador.	1. Plantea preguntas y/o situaciones que tensionan al principiante. 2. Analiza en conjunto con el principiante diversas situaciones, con el fin de confrontar creencias y visualizar alternativas.

3.5 Discusión y síntesis

Pensar y repensar la inducción de profesores principiantes de la mano de la figura de un mentor resulta coherente y alineado con lo que la vasta literatura nacional e internacional reconoce como clave para acompañar estos procesos. Por ello, no es de extrañar que ya desde la década de 1980 en adelante diversos sistemas educativos – preferentemente de Europa, Estados Unidos, Australia, entre otros– hayan avanzado hacia la definición de sistemas de inducción para profesores principiantes (European Commission, 2010; Ingersoll & Strong, 2011; European Commission, 2015).

La literatura y las investigaciones acumuladas durante las últimas décadas reportan que los procesos de inducción y acompañamiento profesional generan impactos positivos principalmente en retención del profesorado novel, sus competencias profesionales y emocionales, y en menor medida, la relación entre estos procesos de inducción y el aprendizaje de los estudiantes (Ingersoll & Strong, 2011; Kapadia, *et al.*, 2007; Helms-Lorenz, *et al.*, 2012; Helms-Lorenz, *et al.*, 2015; Kutsyruba, *et al.*, 2018; Henry, *et al.*, 2011; Glazerman, y otros, 2010; Hobson, *et al.*, 2009).

Sin embargo, los estudios que analizan tanto las políticas y programas de inducción como sus impactos han situado el prisma de análisis prioritariamente en los profesores noveles, sin profundizar en si esto podría tener un efecto positivo en los profesores experimentados.

Probablemente, al situar el foco principalmente en la retención del profesorado, no se ha visto la necesidad de atender a los procesos o resultados no previstos que la inducción genera en quienes los conducen, es decir, en el profesorado experimentado. No obstante, los resultados de este estudio advierten que la conducción en procesos de inserción (aunque no gozaran del estatus formal de inducción) imprime efectos en los experimentados, asociados a sus propios procesos de desarrollo profesional y continuo, y de reflexión sobre la práctica, ámbito crucial en el ejercicio de la docencia (Edelstein, 2011; Perrenoud, 2004; Schön, 1992; Simpson, Hastings, & Hill, 2007).

Por otra parte, es preciso considerar lo diverso del profesorado en Chile, específicamente en relación con su formación según el tipo de

institución de educación superior a la que acceden, su grado de selectividad y el nivel socio económico de origen de los estudiantes de pedagogía (Ruffinelli, 2014; Ríos y Valenzuela, 2013; Ferrada, et al., 2015). Inclusive, la evidencia teórica relata que el modo como se ha llevado la carrera docente no permite asegurar que todos los profesores experimentados alcanzan el desarrollo profesional esperado ni competencias similares (Ruffinelli, 2014). Por ello, en este sistema educativo en particular, avanzar hacia procesos que contribuyan a facilitar el shock de realidad de los principiantes (Ingersoll & Strong, 2011; Kapadia, et al., 2007) y abran posibilidades de crecimiento durante la trayectoria profesional, implicaría un aporte relevante en el ejercicio de la docencia.

Ahora bien, antes de continuar se requiere una precisión. Como es posible notar a partir de la lectura de las páginas anteriores, esta investigación no tiene pretensiones de avanzar hacia los impactos de la mentoría en los profesores experimentados. Quienes generosamente estuvieron dispuestos a participar de este proceso de construcción de significados, a propósito del proceso de inserción profesional, ni siquiera representan a mentores formados o reconocidos para tal rol.

No obstante, las visiones y problemáticas explícitas o implícitas que levantan permiten dar un giro respecto de cómo la política pública ha entendido los procesos de mentoría y permite a su vez, generar luces de alarma sobre las precauciones para que el modelo de inducción previsto por ley efectivamente constituya un eslabón y engranaje para el desarrollo profesional docente.

A partir de la experiencia de los participantes de este estudio, los saberes valorados, validados o evocados presentan puntos de convergencia respecto de lo que la revisión de la literatura ha determinado como saberes para la mentoría. Evidentemente, revisar los saberes que se requieren para entender y ejercer la mentoría como un nuevo desempeño profesional —o en palabras de Orland-Barak (2010) un nuevo lenguaje— nos ayuda a aproximarnos a la complejidad de la tarea volcada en la figura de la mentoría, aunque no sea suficiente para abordar esta tarea en toda su magnitud.

Cabe recordar que los saberes requeridos en este ejercicio profesional no son obra de un solo autor, sino que más bien responden

||

a una sumatoria de saberes relevados desde diferentes perspectivas y tradiciones disciplinarias. De esta forma, el perfil para la mentoría construido a partir de la revisión de la literatura se profundiza, amplía y tensiona al contrastarlo con los aportes de los participantes del estudio, lo que deviene finalmente en la elaboración de un nuevo perfil.

En primera instancia, las voces y relatos que profesores principiantes y experimentados compartieron en estas sesiones de entrevista individual y colectiva, se vislumbran ciertos ámbitos que son clave. Nos centraremos en algunos conceptos que transversalizaron el discurso y que tal como lo hacen las corrientes marinas, surgieron en momentos específicos para ser “capturados” a través de las categorías construidas con ese fin. Estos son *didáctica (o lo didáctico)*, *normalización*, *contexto* y *colaboración*.

Ahora bien, así como estos conceptos emergieron en diferentes momentos y tomaron diferentes formas, matices, voluntades, sujetos y puntos de origen (razón por la cual atraviesan diferentes categorías), existen otros que son prácticamente inexistentes en el discurso docente (como lo es la *identidad docente*) y otros constructos, que según la literatura debían ser cruciales, no alcanzaron espacios realmente relevantes (como podría ser la *reflexión sobre la práctica*). No obstante, si palabras, discursos, diatribas y proclamas comunican las ideas con mucha contundencia, el silencio y los soslayos también lo hacen.

Si bien la literatura reconoce lo relevante y crucial de entender el problema didáctico al generar espacios de colaboración entre profesores y principalmente al formular y pensar situaciones didácticas de aprendizaje (Brousseau, 2007), la literatura específica que aborda procesos de mentorización, tiende a situarse preferentemente en la construcción del vínculo personal y profesional entre el mentor y el mentorizado, avanzando hacia procesos de reflexión sobre la práctica, más sin profundizar en aquello que ocurre en la práctica. De este modo, el concepto de lo didáctico no era una presunción con la que se contaba al momento de realizar estas entrevistas. Sin embargo, los discursos de los profesores exigieron un vuelco hacia ello y por ende, obligaron a la focalización. La aproximación a lo didáctico era esencial y requería un tratamiento puntual.

No hay que olvidar que los estándares orientadores para la formación inicial docente, desde el año 2012 en adelante (Ministerio de Educación, 2012), han propuesto marcos orientadores respecto de lo que la formación inicial debiera hacer. Éstos han contribuido a dictar lineamientos que las universidades han intentado seguir (es deseable en el sistema de acreditación obligatoria de las carreras de pedagogías, que se demuestre cercanía con estos estándares). Precisamente estos estándares han posicionado los saberes didácticos y reflexivos como ejes en la formación de profesorado. No obstante, los saberes didácticos eran nulos, y los reflexivos débiles en el documento antecesor a los estándares, a saber, el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003).

De este modo, si la formación inicial desde principios de la década comenzó a incorporar estos elementos, el documento oficial que —hasta la fecha que se escriben estas líneas— rige la labor de los docentes en ejercicio no considera estos ámbitos como centrales, sino que ha quedado anclado a ámbitos pedagógicos, de planificación de la enseñanza y de integración para el aprendizaje. Esto no es menor, ya que supone que actualmente se estén insertando, al menos en teoría, profesores con una formación inicial más robusta. Es decir, desde la misma política pública subsisten dos lenguajes.

Desde ese supuesto, se podría pensar que el sistema está graduando a profesores que sin experiencia profesional real están mejor preparados, versus experimentados con mucha experiencia, pero con una formación teórica más débil y además rutinizados por el ejercicio de la profesión. Si bien esto ofrece una mirada genérica e incluso caricaturizada, se sustenta en algo cierto. La formación inicial está obligada a incorporar ámbitos —como lo didáctico— que la formación inicial de veinte años atrás ni siquiera avizoraba.

No obstante, *lo didáctico* atraviesa los discursos aquí recogidos. Como se analizó ampliamente, pareciera que la principal preocupación y necesidad del profesorado está asociada a alcanzar dominio didáctico de las disciplinas, favoreciendo con ello procesos de aprendizaje centrados en las habilidades de pensamiento y en la comprensión profunda de los motores epistémicos que movilizan el saber disciplinario, en concordancia con lo que plantean Brousseau (2007) y Amestoy de Sánchez (2002).

Lamentablemente, a partir de los discursos que los mismos profesores construyen, lo didáctico es más discursivo que práctica real. Un grupo de los profesores experimentados aquí consultados, aun cuando cumplen con todos los requisitos para avanzar hacia la carrera de la mentoría definidos por la ley, siguen viendo lo didáctico como el dominio de ciertas estrategias que norman el tiempo de clases o como recursos que facilitan la mediación, pero que no apuntan a entender cómo se aprende una determinada disciplina o por qué ello no sucede. Sin embargo, la necesidad es precisamente esa. Una mentoría que posibilite reflexión sobre aquello que es puente u obstáculo epistemológico para el aprendizaje y no solo que se centre en las percepciones de éxito o fracaso respecto al desempeño en el aula del principiante.

En contraposición a esto, el constructo *normalización* emergió como una preocupación de los profesores experimentados. Para ellos, esta normalización entendida explícitamente como disciplina figuraba como anhelo y apego, no obstante, se apreciaba muy débil entre los principiantes. Claramente parte del shock de realidad está asociado con la falta de sintonía entre el profesorado y sus estudiantes, la frustración que provoca pararse frente a un aula llena de estudiantes en fuga, despreciando el valor de lo que las matemáticas, las artes o las ciencias pueden aportar a sus vidas reales y virtuales. No obstante, para el profesorado principiante esto no es discurso explícito, aunque se reconoce y teme que la estrategia de supervivencia de este profesorado sea el retorno a la tradición, con todo lo disciplinadora que la tradición puede resultar (Foucault, 2002).

La literatura revisada para elevar el perfil del mentor da cuenta de la relevancia del análisis de los incidentes críticos que se suscitan en el aula, entendiendo que éstos pueden desestabilizar a un profesorado que no tiene las herramientas necesarias ni las competencias emocionales para abordarlos (Almendro & Costa, 2006; Contreras, 2013; Bilbao & Monereo, 2011; Vallejos, 2013).

Sin embargo, más allá del consenso sobre la necesidad de la existencia de ciertas condiciones mínimas para el desarrollo de procesos de enseñanza, pareciera que un silencio irrumpe en el discurso de los experimentados. ¿Por qué la normalización emerge como un fin en sí mismo? ¿Por qué relacionan silencio y aprendizaje, si desde las

intervenciones socráticas en adelante el aprendizaje ha sido discusión y debate?

Este punto no es menor. Los propósitos del ejercicio de una posible mentoría son cruciales para la formación de una identidad docente capaz de hacer frente a las incertidumbres del ejercicio docente en el mundo global y a las vicisitudes que puede presentar el aula (Nail, 2013). No obstante, aquí se produce otro silencio relevante. La identidad docente es un constructo débil en el discurso docente. Pocos códigos permiten aproximarnos a él. ¿Por qué el profesorado experimentado tiende a pensar-se como agente disciplinador y no desde su propia identidad? A estas alturas, parece claro que la identidad docente es fundamental para el desarrollo profesional continuo (European Commission, 2010), pero qué ocurriría si los procesos de inducción profesional se situaran en hormas homogeneizadoras que no permitieran el despliegue de una identidad profesional única en sintonía con el contexto específico.

Claramente esto sería un riesgo. Podría significar el despliegue de un enorme aparato estatal para que en solo diez meses los principiantes abracen la tradición normalizadora, anulen sus identidades profesionales construidas al alero de la formación inicial y se centren en reflexiones sobre sensaciones de éxito o fracaso, mas no en develar por qué y cómo la actuación docente puede ser un facilitador o un obstaculizador para el proceso de aprendizaje.

Si la literatura es clara respecto de la importancia del manejo de las incidencias en relación con la construcción de la identidad profesional (Nail, 2013), la realidad entra en disputa con el supuesto teórico en el momento que los participantes sitúan la normalización como fin. Sin embargo, desde el mismo discurso docente emerge la necesidad (que se recoge en el perfil de competencias del mentor como producto de este estudio) de avanzar hacia competencias volcadas hacia el análisis crítico del contexto, donde los incidentes críticos podrían ser una acción más, en el seno de un quehacer más contextual.

Ante esto, son los mismos profesores los que ofrecen salida a este laberinto, y lo hacen a partir de la preocupación por el *Contexto* y la *Colaboración*. Como se puede ver en las diversas categorías construidas, la colaboración es una necesidad, un facilitador, una

proyección para el desarrollo y una condición de éxito para los procesos de inducción. La densidad de estos códigos habla de una urgencia no visualizada, pero que para entenderla es necesario volver sobre las condiciones del sistema educacional chileno y las causas que hicieron que una ley como la 20.903 fuese tan necesaria.

A nivel general, se puede señalar que el sistema educativo es un sistema altamente privatizado, lo que generó que en su conjunto entrara en las lógicas de la competencia, propias de un sistema de mercado pleno. Para el profesorado en lo concreto, se tradujo en: presión por los resultados obtenidos en mediciones estandarizadas, ya que de ello pende el aumento o reducción de la matrícula y la existencia o inexistencia de estímulos económicos asociados a la obtención de excelencia académica; salarios comparativamente bajos frente a los que perciben otras profesiones; excesiva cantidad de horas frente a curso; elevada ratio de estudiantes por aula (que puede llegar a 45 niños), entre otras.

No obstante, este panorama no solo ha significado competencia, también ha implicado trabajo en solitario del profesorado con muy pocos espacios reales para pensar los procesos educativos y pensar-se como agentes de este proceso. Los discursos que en esta investigación se levantan son precisamente un llamado de atención a esto. Independientemente que los profesores experimentados entrevistados cumplieran con el perfil inicial que se requeriría para emprender procesos de formación para la mentoría o no, todos proclaman la necesidad de reconfigurar las relaciones al interior de la escuela.

Si bien es cierto que algunos lugares son más proclives a constituirse como espacios para el desarrollo profesional, se advierte la necesidad inmediata de una escuela que ofrezca intencionadamente esta posibilidad, para que ésta no solo sea un escenario, sino un actor que promueva la constitución de comunidad. Esto está en plena coherencia con lo que la literatura recoge respecto de la pertinencia de los procesos de formación continua.

Kennedy (2005) propone un modelo para clasificar los planes de educación continua del profesorado en torno a tres grupos: los que favorecen la transmisión del conocimiento; los que se orientan a la transformación de la práctica a partir de su análisis e investigación de

manera colaborativa; y los de transición, que se encuentran el centro de los dos anteriores, ya que si bien la transmisión de conocimiento tiene cabida, reconocen el valor de la autonomía profesional de quienes se forman.

Como es de suponer, son los modelos de transición y transformación los que impactan en mayor medida entre el profesorado y orientan cambios reales, significativos y sustentables en la práctica docente. No obstante, los modelos transmisivos siguen teniendo mucha popularidad. No es de extrañar que Terigi (2012), al analizar los modelos de formación continua del profesorado (preferentemente en América latina), concluya que éstos no son lo suficientemente efectivos ni significativos para el profesorado, ya que quedan recluidos en procesos individuales y de transmisión del conocimiento.

Pareciera que el mejoramiento de la profesión, enunciado como propósito a partir del nuevo marco legal, no solo se explica por la disminución de horas lectivas o el aumento de las remuneraciones, sino que también se asocia a las posibilidades de desarrollo, la presentación de nuevos desafíos y por la generación de nuevas oportunidades que permitan transitar desde las formas (la norma, la disciplina) hacia el fortalecimiento de saberes y prácticas docentes de un determinado contexto, con el sello identitario que éste aporta como impronta. En ello, la súplica de los profesores participantes en este estudio es evidente.

Por lo tanto, la mentoría debiese ser un canal en esa línea. La riqueza para todo el profesorado con y sin experiencia estaría en el diálogo y en la co-construcción conjunta. A partir de los resultados de esta investigación, cabe preguntarse qué herramientas debieran desarrollar los mentores para activar un cambio en la configuración de la escuela y sus relaciones profesionales.

A estas alturas, parece evidente que este proceso formativo no puede replicar las lógicas inertes de la individualidad. Los cambios esperados requieren de una escuela volcada hacia procesos de reflexión conjunta, independiente que algunos de sus miembros tengan la titularidad de la mentoría. Probablemente el impacto de la formación de mentores se diluiría si posteriormente se situaran en el mismo espacio

escolar estéril, individualizado y atomizado, cuya preocupación son las formas y no el fondo.

Por otra parte, es relevante preguntarse sobre qué o con qué móvil se debieran activar los procesos de reflexión conjunta. En párrafos anteriores se enunciaba que la reflexión es un quehacer instalado por la fuerza en la práctica a través de leyes, decretos y estándares, pero al parecer, el mismo sistema no se ha preocupado de construir un significado propio y que se explique a sí mismo. Pero hay excepciones significativas, que abren la puerta al significado de lo que realmente implica la reflexión.

Los discursos y significados emanados de cada uno de los relatos en singular, pero también a partir del mosaico de voces, permiten aventurar que buenos procesos de reflexión y por ende de mentoría y desarrollo profesional, requieren de profesores que comprendan que las problemáticas educativas o profesionales que enfrentan responden a diferentes dimensiones por las que es necesario transitar, aproximándose a los fenómenos desde diferentes niveles. En este punto, reemergen las voces de Edelstein (2011), Zeichner (2010) y Terigi (2012), los que de manera enfática han situado el papel de la reflexión más allá del individuo y su práctica solipsista, llevándola a los fines sociales y de construcción social que ejerce el profesorado.

Precisamente, la mayor riqueza en las intervenciones producidas e intencionadas a partir de esta investigación, se encuentra en la capacidad que algunos profesores experimentados demuestran al analizar las situaciones de su experiencia. Intuitivamente establecen dimensiones para la reflexión y transitan entre ellas en una permanente permeabilidad.

Entenderse a sí mismo (*el self*) como sujeto profesional y avanzar hacia nuevas formas de identidad profesional requiere de la comprensión de las dimensiones macro: el sistema educativo y el contexto escolar; del nivel meso: el aula y sus problemáticas pedagógicas y didácticas; y el nivel interno y subterfugio que constituye cada uno de los profesores en ejercicio.

Recién aquí podemos voltear y mirar procesos de mentoría comprensiva, es decir, la que por un lado promueve el dominio de un mayor número de competencias docentes, y por otro, vela por el

desarrollo de una visión de carrera docente anclada en una sólida comprensión del trabajo y de la construcción de la identidad profesional e interacción con otros profesionales, orientada hacia la investigación del propio ejercicio (Marcelo, 2011, Ingersoll & Strong, 2011; Marcelo & Vaillant, 2009; Orland-Barak, 2006; Langdon, 2017).

Por lo tanto, la mentoría comprensiva a la que se refiere la literatura no podría, en su materialización en el sistema chileno, eludir estos niveles. Debiera potenciarlos en sus mentores y construir los medios para que estos los instalen en los procesos reflexivos con el principiante y la comunidad escolar. Pareciera ser que el desarrollo profesional estará de la mano de la complejización de estos procesos reflexivos.

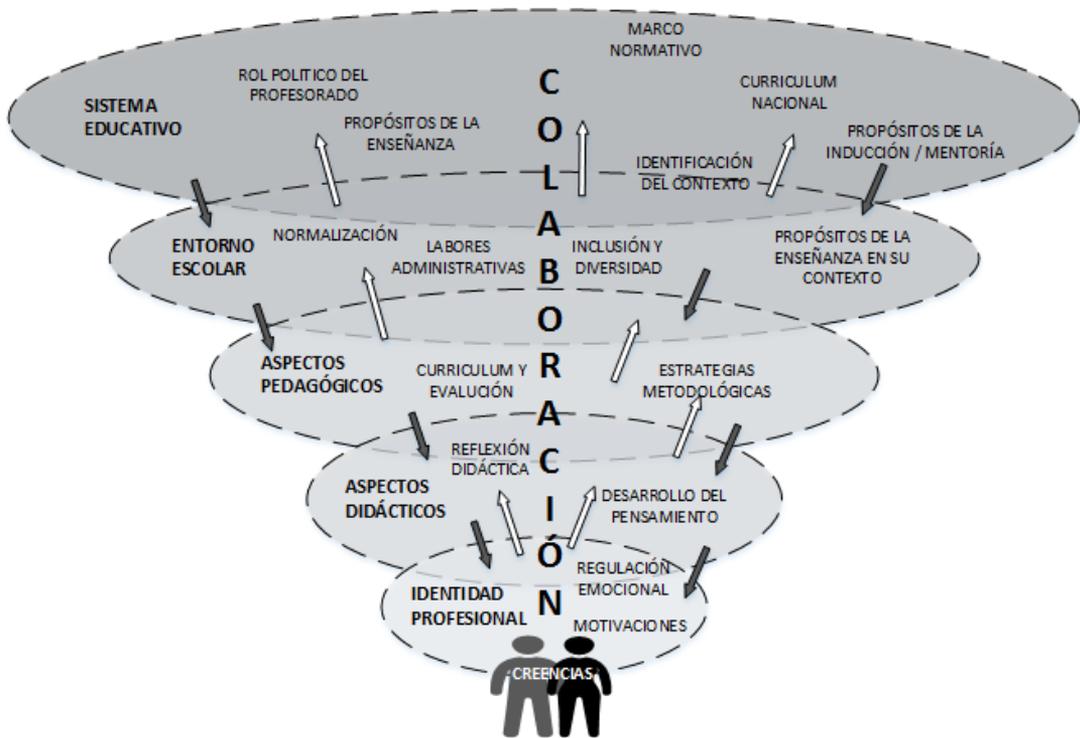


Fig. 20. Niveles de reflexión para el desarrollo profesional. Fuente: Elaboración propia

Lo anterior, sin lugar a dudas, representa una invitación a construir procesos de formación de mentores que por un lado, se adapten a los requerimientos reales del profesorado, siguiendo modelos anclados en la configuración de comunidades de aprendizaje (Kennedy, 2005; Terigi, 2012), y por otro, avancen hacia la reflexión y la colaboración, superando la contención propia de una relación dual, y posicionando al profesorado en un rol social y político, donde la identidad, la didáctica, los problemas pedagógicos y el contexto en el que se sitúa forman parte de un universo reflexivo. Esto implicaría avanzar realmente hacia procesos de inducción centrados en el desarrollo profesional, de profesores principiantes y experimentados.

IV. MODELO DE FORMACIÓN PARA EL MENTOR

FASE PROYECTIVA - PREDICTIVA

Este capítulo ofrece una propuesta de modelo formativo para que profesores experimentados puedan transitar al rol de mentor. Este modelo emerge como consecuencia de los resultados presentados en el capítulo anterior, y se estructura con el fin de lograr las competencias para la mentoría definidas en el perfil y responder a las necesidades de los profesores principiantes.

Para facilitar su lectura, este capítulo se divide en dos grandes apartados. En primer lugar, se encuentra una descripción completa del programa formativo, considerando sus datos de identificación, justificación, propósitos y organización curricular del mismo, incluyendo con esto cursos, asignaturas y resultados de aprendizaje y condiciones para su factibilidad y transportabilidad.

En segundo lugar, se presenta el plan de evaluación del programa, distinguiendo tres focos diferentes: 1) la evaluación de las competencias iniciales y terminales, considerando la etapa diagnóstica que habilitaría para el ingreso al programa en función de las competencias iniciales definidas en el capítulo anterior, y la evaluación terminal orientada a la observación de las competencias terminales que constituyen el *Perfil del Mentor*; 2) la evaluación del programa formativo y 3) la calidad del programa, con miras a procesos externos de evaluación para el mejoramiento continuo.

4.1 El programa formativo

Como se ha señalado en páginas precedentes, este modelo formativo se plantea resguardando principalmente el cumplimiento de las disposiciones legales establecidas en la Ley N° 20.903, para el Sistema Educacional chileno. No obstante, en su diseño sigue la estructura de Memoria para la creación de títulos propios desarrollados por la Universidad de Salamanca, aunque con algunas adaptaciones que lo hagan más flexible y pertinente a otros contextos.

4.1.1 Descripción del programa de formación de mentores. Datos básicos

Tipo de Título Propio	Diploma de Especialización
Denominación del Título Propio	Mentoría de profesores para la Educación Escolar. Profesores(as) de enseñanza básica y media.
Órgano académico responsable	Universidad de Santiago de Chile ⁶⁸ , bajo la supervisión del CPEIP.
Modalidad de enseñanza en la que se impartirá	Presencial ⁶⁹
Fecha en la que se impartirá	Año 2021, en el periodo lectivo comprendido entre abril y octubre.
Duración	La duración será de 385 horas presenciales totales.
Rama de conocimiento	Educación
Clasificación OCDE	Ciencias Sociales
Lengua/s utilizada/s a lo largo del proceso formativo	Español

- *Número de estudiantes previstos:*

Primer año de implantación		Segundo año de implantación	
Nº mínimo	Nº máximo	Nº mínimo	Nº máximo
25	30	25	35

- *Distribución de horas presenciales en el título:*

Obligatorios	Prácticas con un mentorizado	Trabajo Final: Proyecto	TOTALES

⁶⁸ Las condiciones aquí expuestas reconocen los lineamientos orientadores del CPEIP del Ministerio de Educación de Chile, con el objeto de construir una propuesta completamente alineada con las exigencias de la Ley N° 20.903

⁶⁹ El CPEIP pone como condición para la certificación que los programas se realicen de manera presencial, estableciendo incluso los días para realizar las actividades formativas (viernes por la tarde y durante el día del sábado). Solo un 10% de las actividades formativas pueden ser virtualizadas.

170	155	60	385
-----	-----	----	-----

4.1.2 Justificación del programa formativo

La definición, implementación y evaluación de un programa de formación de mentores caracterizado por su estricta relación con el espacio laboral, que enfatiza el análisis didáctico en los procesos de reflexión sobre la práctica y que orienta procesos reflexivos multidisciplinares, nace desde la revisión de la literatura sobre la formación de profesores con énfasis en la mentoría, los lineamientos de la política pública y los hallazgos del proceso investigativo que sostienen este diseño.

Pasaremos, a continuación, a desarrollar los siguientes aspectos:

A) Interés académico, científico o profesional del mismo

Toda la literatura internacional es clara respecto de lo complejo que resulta el proceso de inserción al espacio laboral, una vez concluida la formación inicial dictada por las universidades o instituciones respectivas. Por otra parte, esta misma revisión da cuenta de la deserción de los profesores principiantes como una situación transversal, que aqueja al sistema escolar. Las condiciones laborales, las contradicciones del aula, la tensión entre el saber académico y el saber tradicional de la escuela, son solo algunas de las causas esgrimidas para el abandono de los profesores. Es más, estudios han logrado diferenciar los momentos específicos en los que se produce la deserción durante el primer tramo de la trayectoria profesional. Mientras algunos lo hacen inmediatamente luego de enfrentarse a la realidad escolar (durante el primer año), otros desertan progresivamente por el periodo sucesivo de cuatro años siguientes. Esta deserción más tardía tiene a afectar a los mejores profesores, los que una vez agotas

las posibilidades de desarrollo profesional, migran hacia nuevas ocupaciones en un periodo cercano a los cinco años⁷⁰.

Lamentablemente, buenos profesores se van del sistema escolar muy rápidamente. El sistema piramidal del desarrollo profesional que presentan las escuelas no ofrece posibilidades atractivas para todo el profesorado.

Por esta doble razón —shock de realidad en el principiante, con la consecuente deserción, y falta de oportunidades de desarrollo profesional al interior de la escuela— es que la institución de la mentoría cobra especial fuerza y emerge como un foco de desarrollo.

Particularmente en el sistema educacional chileno, la formación de mentores ha cobrado especial relevancia a partir de la promulgación de la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903 del año 2016).

Esta ley, dentro de sus pilares fundamentales, promueve el desarrollo de procesos de inducción en contextos de desarrollo local, es decir, al interior de la comunidad educativa donde el profesorado está inserto y en perspectiva de colegialidad, intentando con ello contrarrestar el excesivo aislamiento que caracteriza el trabajo docente.

Para ello, se requiere que los profesores principiantes reciban un acompañamiento profesional de parte de un profesor o profesora experimentada denominados como mentores, que cuenten con la formación pertinente para tal fin, ya que en ello la literatura también es profusa: la mentoría es una especialización profesional que tiene particularidades y que requiere tanto de un corpus especializado de saberes como de una batería de herramientas profesionales específicas. Actualmente, el país no cuenta con la cantidad de mentores formados que se requiere para poder acompañar a todos los principiantes que lo soliciten en función del nivel y/o especialidad de ejercicio.

Por otra parte, el proceso de investigación desarrollado con profesores principiantes y experimentados, insertos en diversos establecimientos escolares de la zona central de Chile (principalmente

⁷⁰ La revisión completa de la literatura en torno a este tema se encuentra en el capítulo 2.

en la ciudad de Santiago) permitió develar ámbitos que debieran ser considerados y desarrollados en procesos de formación para la mentoría.

Dentro de estos hallazgos⁷¹, uno de ellos releva la importancia de abordar desde lo didáctico las problemáticas de aprendizaje que presentan en general los estudiantes. Esto implicaba desarrollar la capacidad para reflexionar desde lo didáctico como una categoría de acción específica, construida desde un saber especializado profundo. Por lo tanto, sobre la base de la problematización de una cierta situación de acción/inacción del docente principiante, el mentor tuviera la capacidad para instalar una reflexión sobre la práctica que se construyera lo didáctico como objeto de la reflexión. Sin duda alguna, esto significa actualizar la formación didáctica de los mentores y formar para liderar una conversación reflexiva que permita el análisis de una acción o problemática, y conducir hacia la formulación de las estrategias de mejora.

Un segundo hallazgo da cuenta de la necesidad imperiosa declamada por los docentes en ejercicio (y principalmente los profesores experimentados) de generar estrategias de trabajo colegiado, donde el profesorado aborde de manera colaborativa y multidisciplinaria, los problemas que se suscitan en el aula. Esta necesidad de discusión multidisciplinar se transforma en una demanda de profesionalización, ya que el único modo de mejorar realmente las tensiones asociadas a los exiguos aprendizajes del estudiantado se refiere a la posibilidad de analizar esa tensión -devenida en objeto- a partir de un análisis multidimensional proveniente de la diversidad del cuerpo de profesores.

Por estas razones, la formación de mentores es fundamental, especialmente en el caso de los profesores de enseñanza secundaria, donde la disciplina que se enseña genera diferencias y presenta complejidades particulares.

Ahora bien, esta propuesta de formación para la mentoría muestra algunas particularidades. En primer lugar, se orienta tanto a los profesores de enseñanza básica como de media. Si bien presenta una

⁷¹ Para más detalle, ver capítulo 3.

formación común, establece algunos resultados de aprendizaje diferenciados por nivel y disciplina, ya que se entiende que un foco relevante de la formación se relaciona con la capacidad de analizar problemas de origen didáctico que inciden en el aprendizaje.

En segundo lugar, promueve un enfoque de análisis de las problemáticas a las que se enfrentan los profesores principiantes desde una perspectiva multidisciplinaria, abordando la colegialidad propugnada por la ley, pero objetada en la práctica en la medida que la inducción sigue siendo de carácter exclusivamente dual (dupla mentor - mentorizado). Por esta razón, esta formación pretende ser impartida de manera simultánea a más de un profesor por establecimiento educacional, ya que se presume que la formación conjunta facilitaría posteriormente la implementación de procesos de inducción de carácter colaborativo y que a su vez, estimulen la reflexión permanente del cuerpo docente sin importar su antigüedad o experiencia, ofreciendo así nuevas posibilidades de profesionalización para los profesores experimentados que han permanecido en el sistema escolar.

B) Salidas profesionales

Quienes aprueben la formación podrán ingresar al registro oficial de mentores del Estado de Chile, gestionado por el CPEIP. Con esta certificación estarán aptos para mentorizar a algún profesor principiante que solicite el acompañamiento, siempre y cuando este principiante sea afín a su territorio escolar nivel educativo y área disciplinar.⁷²

En estas condiciones, los mentores recibirán los beneficios que por ley se contemplan para quienes ejerzan labores formales de mentoría.⁷³

C) Referentes externos que avalen la adecuación de la propuesta a criterios nacionales y/o internacionales

Como se señaló en apartados anteriores⁷⁴, la literatura es enfática en la necesidad de acompañar el proceso de inserción profesional de manera

⁷² En ese orden de prioridad, según lo dispuesto en el artículo n° 18 R de la Ley N° 20.903

⁷³ La ley N° 20.903 contempla una remuneración mensual por esta labor y la descarga de 6 horas del contrato (artículo n° 18 T de la Ley N° 20.903).

⁷⁴ Para más detalle, ver apartado 2.2, capítulo 2.

||

sistemática y organizada desde la institución educativa. Si bien el panorama y los mecanismos de inducción son diversos en los diferentes sistemas educativos, la figura del mentor emerge como un espacio común.

Sin embargo, considerando que la mentoría encierra competencias específicas que no necesariamente coinciden con las competencias de un buen profesor de aula, quien quiera transitar hacia este nuevo rol debe ser formado para tal fin.

Ahora, considerando que la mentoría puede tomar rumbos diferentes (mentoría comprensiva o mentoría instrumental), es necesario orientar los propósitos, las competencias esperadas, la perspectiva desde donde esta propuesta se sitúa y la metodología que se estima será necesaria para poder lograr los compromisos formativos enunciados.

El principal marco de referencia es el que explica los tipos de formación continua de profesorado, considerando cuáles impactan de manera más o menos significativa en el aprendizaje del estudiantado, el desarrollo de la comunidad educativa como espacio de aprendizaje y profesionalización de su cuerpo docente⁷⁵. Precisamente, en este modelo se relevan aquellos programas que promueven el desarrollo de procesos formativos colaborativos, situados en las problemáticas del espacio donde están insertos y que promueven tanto la investigación como la reflexión de su propia práctica, para que en conjunto la escuela pueda avanzar hacia la solución de sus principales obstáculos.

La categorización de los modelos de formación de mentores presentes en la literatura resulta esencial al establecer los campos de acción y las proyecciones formativas que esta propuesta conlleva. En términos generales, los programas que promueven una visión comprensiva de la mentoría se orientan hacia una formación basada en el desarrollo de competencias para la reflexión colaborativa, que incluso operan en simultaneidad con la acción de mentorizar.

Por lo tanto, esta propuesta formativa: 1) pretende abandonar las lógicas de la individualidad y del aprendizaje autárquico, propiciando

⁷⁵ Ver apartado 2.1.3 en el capítulo 2.

el desarrollo de un espacio de reflexión sobre la propia práctica y de formación para la generación y retroalimentación de procesos formativos en el profesorado principiante; 2) privilegia la formación de grupos de profesores de un cierto espacio o territorio escolar, ya que ello permitiría situar el proceso de aprendizaje y contribuir a la instalación de la competencia de reflexión al alero de un equipo de trabajo en las escuelas que se comportarán a su vez, como instituciones mentoras; 3) se centra en el desarrollo de procesos que involucran los diferentes planos de la acción reflexiva, con énfasis en la construcción de la propia identidad de mentor y el desarrollo de herramientas para conducir la construcción de identidad en otros; 4) ahonda en la reflexión didáctica con el fin de develar sobre los obstáculos que los estudiantes presentan a la hora de aprender y 5) busca el desarrollo de procesos reflexivos de carácter multidisciplinario, entendiendo que el aprendizaje se potencia cuando la escuela lo aborda desde una perspectiva integrado.

En síntesis, el producto desarrollado en este acápite, en adelante el programa formativo, no solo se orienta hacia el desarrollo del mentorizado, si no que el experimentado también es objeto de profesionalización.

D) Procedimientos internos

Considerando que esta propuesta goza del apoyo de la Universidad de Santiago de Chile, se establecieron procesos de validación interna de la propuesta, que permitieran asegurar su coherencia y pertinencia.

Esto implicó el desarrollo de mesas de discusión y etapas de validación y ajuste de la propuesta⁷⁶. Para ello se consideró el aporte de académicos de la Universidad, provenientes del Departamento de Educación y otras Facultades, pero todos vinculados a la formación inicial y continua del profesorado.

El sentido principal de estas acciones estaba asociado a velar tanto por la coherencia interna de la propuesta, como su pertinencia con las

⁷⁶ El detalle del proceso de validación se explicita en el apartado metodológico donde se da cuenta de la fase proyectiva – predictiva de la investigación. Ver apartado 1.3

orientaciones y perspectivas desarrolladas por la Universidad en materia de formación de profesores⁷⁷.

E) Procedimientos externos

Con el objeto de resguardar la pertinencia externa de la propuesta y la viabilidad de implementación en el sistema educacional chileno, se realizaron diversas acciones reiteradas con el fin de realizar los ajustes necesarios a la propuesta inicial. Éstas son:

- Revisión de la oferta vigente en Chile sobre la formación de mentores. Consulta al registro oficial publicado por el CPEIP en su sitio web, de acceso público y actualizado con fecha julio del año 2019.
- Revisión de la literatura sobre programas y procesos de formación de profesores a nivel internacional.
- Análisis de contenido de los principales programas formativos vigentes en Chile, a partir de la revisión de sus documentos públicos.

4.1.3 Propósitos del modelo y resultados esperados del proceso formativo

A partir de lo señalado anteriormente, este plan formativo promueve el desarrollo profesional del profesorado experimentado, partir de la definición de tres propósitos centrales:

1. Desarrollar competencias en los profesores experimentados para que éstos establezcan planes de acompañamiento y orienten procesos de inducción profesional, facilitando la inserción de los profesores principiantes en el sistema escolar, atenuando el shock de realidad y las condiciones que caracterizan a una inserción caótica.

⁷⁷ Cabe señalar que la Universidad de Santiago de Chile, en su tradición como universidad del Estado considera la formación de profesores a pesar de su marcada impronta técnica (Universidad Técnica del Estado hasta el año 1981). Esto se materializa a partir del año 1947 cuando el Instituto Pedagógico Técnico se anexa a la Universidad. Posteriormente, en el año 1974 hereda a la Normal Superior José Abelardo Núñez y con ello, la formación de los profesores primarios.

De esta manera, el plan se posiciona como una instancia formativa que entrega herramientas profesionales concretas y específicas que permiten al profesor experimentado transitar hacia el rol de la mentoría y con ello, acompañar de manera pertinente y efectiva procesos de inducción profesional. Así, el foco de este objetivo del programa es el desarrollo del principiante en contextos de inducción.

2. Promover espacios de desarrollo profesional interdisciplinar al interior de la escuela, que facilite el tránsito al mundo laboral para los profesores principiantes, contribuya en la formación continua del profesorado principiante y experimentado, y fomente la construcción de comunidad de aprendizaje en el espacio escolar donde se desenvuelve.

En esta dimensión el plan enfatiza la importancia de la formación como medio para el desarrollo profesional continuo del profesorado experimentado, en la medida que abre nuevas posibilidades de acción profesional al interior de la escuela, evitando con ello la desprofesionalización de ese espacio por la deserción de sus profesores experimentados y con mayor conocimiento sobre la cultura específica del centro donde se desenvuelve.

3. Reflexionar en torno a sus propias prácticas pedagógicas y promover la reflexión sobre la práctica en el principiante, con la finalidad de mejorar el quehacer docente y los procesos de aprendizaje del estudiantado en las escuelas.

En consonancia con los objetivos formulados, el programa formativo aspira a promover las siguientes competencias, representativas del desempeño profesional del mentor⁷⁸. Su materialización se grafica a través de las situaciones profesionales adyacentes:

Competencias	Situación de desempeño profesional
Dimensión profesional	
1. Diagnostica necesidades específicas de acompañamiento en el	1. Diseñando situaciones de evaluación diagnóstica del principiante. 2. Elaborando instrumentos de diagnóstico del principiante.

⁷⁸ Las competencias aquí expuestas representan el producto del estudio detallado en el capítulo 3.

<p>principiante, identificando sus principales fortalezas y debilidades profesionales, personales y asociadas a su formación inicial.</p>	<p>3. Identificando las diferencias que los principiantes presentan en función de su formación inicial, características personales y/o profesionales. 4. Considerando al principiante como un informante clave en el proceso de diagnóstico.</p>
<p>2. Diseña e implementa estrategias de acompañamiento al principiante, atendiendo a sus necesidades y contexto en el que se sitúa, orientando el proceso de construcción de la identidad profesional del principiante y fomentando gradualmente el desarrollo de su autonomía.</p>	<p>1. Diseñando estrategias de apoyo y acompañamiento en función de las necesidades diagnosticadas. 2. Estableciendo un plan de acompañamiento consensuado con el principiante. 3. Estableciendo un plan de acompañamiento acorde a las necesidades del medio escolar donde se inserta. 4. Generando espacios de reflexión, orientados a la construcción de identidad profesional del principiante. 5. Brindando espacios de autonomía para que el principiante tome sus propias decisiones. 6. Orientando sobre los procesos administrativos que debe realizar el profesor.</p>
<p>3. Orienta al principiante en el diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas de aprendizaje desde un posicionamiento didáctico claro y profundo conocimiento de la disciplina que enseña, que le permite dialogar y discutir sobre las situaciones que promueven mejores aprendizajes entre los estudiantes.</p>	<p>1. Acompañando al principiante en el proceso de planificación de la enseñanza. 2. Orientando al principiante en el diseño de situaciones de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. 3. Retroalimentando las propuestas del principiante desde posicionamientos didácticos claros. 4. Retroalimentando las propuestas del principiante manifestando sólido conocimiento disciplinar. 5. Acompañando al principiante al aula y genera instancias de reflexión sobre la práctica a partir de la experiencia. 6. Tensionando la reflexión para que el principiante tome conciencia de sus</p>

	actuaciones y el efecto de éstas en sus estudiantes.
4. Retroalimenta el quehacer del principiante, propiciando espacios para que éste reflexione sobre su práctica y oriente el análisis de sus propias fortalezas y debilidades, con el fin de generar conocimiento de la propia praxis, tanto para el principiante como para sí mismo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciando espacios para que el principiante observe al mentor en aula y generando espacios que posibilitan la reflexión sobre la práctica. 2. Conduciendo la reflexión para que ésta genere síntesis y conocimiento sobre la práctica. 3. Revisando su propia práctica en conjunto con el principiante, promoviendo un análisis crítico de la misma.
<p>Dimensión académica</p> <p>1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, lo que le permite comprender las tensiones en ejercicio de la docencia a la que se ven sometidos los profesores principiantes, así como las necesidades formativas que presentan tanto los profesores principiantes como los experimentados para el desarrollo profesional continuo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificando las variables de contexto que facilitan u obstaculizan la labor del profesor principiante. 2. Analizando el impacto del contexto tanto en el profesor principiante como en los profesores experimentados. 3. Proponiendo estrategias que propicien el desarrollo profesional de los profesores principiantes y experimentados.
2. Valora la reflexión sobre su propia práctica como eje del aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva visualiza el ejercicio de la mentoría como un espacio crecimiento profesional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoevaluando su desempeño como mentor. 2. Dialogando sobre su práctica con otros miembros de la comunidad.

<p>Dimensión social</p> <p>1. Se comunica de manera efectiva con los miembros de la comunidad educativa y establece lazos de confianza con los profesores principiantes durante el proceso de inducción, empatizando con sus necesidades y demostrando una actitud de generosidad al brindar el apoyo requerido.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estableciendo una relación de confidencialidad con los profesores principiantes que mentoriza. 2. Estableciendo una comunicación cordial y afectiva. 3. Desarrollando la capacidad de escucha permanente. 4. Generando un diálogo estratégico con los profesores principiantes
<p>2. Lidera equipos colaborativos e interdisciplinarios de trabajo al interior de la escuela que promueven el diálogo, la discusión didáctica y pedagógica, analizan situaciones y plantean innovaciones frente a problemáticas educativas detectadas, conformando con esto comunidades de aprendizaje y favoreciendo el desarrollo profesional de profesores principiantes y experimentados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participando activamente en las discusiones con otros miembros de la comunidad. 2. Identificando problemáticas pedagógicas y consensuando estrategias de innovación para su mejora. 3. Liderando espacios de discusión al interior de la comunidad educativa.
<p>3. Implementa estrategias de apoyo y contención emocional del principiante que permiten analizar las implicancias e impactos del shock de realidad, contribuyendo a la estabilidad emocional del principiante, a su comportamiento resiliente y a su permanencia en la escuela.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificando necesidades emocionales del principiante. 2. Analizando factores que inciden en la retención/deserción de los profesores principiantes. 3. Desarrollando estrategias para su propio control y estabilidad emocional, especialmente en condiciones de desborde del principiante. 4. Desarrollando estrategias para la contención emocional de los profesores principiantes en contextos de tensión, angustia o temor, que le permitan manejar el shock de realidad.

<p>4.- Favorece y facilita el desarrollo personal del principiante apoyando la salida de su zona de confort y potenciando en él una conducta transformadora, así como un pensamiento educativo de carácter creativo, divergente e innovador.</p>	<p>1. Plantea preguntas y/o situaciones que tensionan al principiante. 2. Analiza en conjunto con el principiante diversas situaciones, con el fin de confrontar creencias y visualizar alternativas.</p>
--	---

En síntesis, este marco competencial se traduce en un perfil de egreso definido para la mentoría, de marcado cariz especializado, por lo que El mentor/a graduado/a de este programa será un/a profesional:

- Con competencia para liderar procesos de inducción profesional entre profesores principiantes de su mismo nivel y disciplina de enseñanza.
- Con capacidad para diagnosticar las necesidades del principiante y a partir de éstas, establecer un plan de acompañamiento pertinente.
- Consciente de su nuevo rol profesional, y de la necesidad de fortalecer una identidad de mentor que le permita acompañar procesos de inducción.
- Con capacidad de liderazgo, que promueve la reflexión pedagógica sobre su propia práctica, así como la reflexión conjunta con el mentorizado y otros miembros de la comunidad.
- Con capacidad para retroalimentar la práctica del mentorizado y orientarla hacia la mejora.
- Con herramientas que le permitan acompañar y fortalecer el proceso de construcción de la identidad profesional del profesor principiante.
- Con herramientas didácticas que le permitan orientar al principiante en el diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje.
- Con capacidad para analizar de manera holística el escenario escolar y el sistema educativo.

- Con habilidades comunicativas que le permitan establecer lazos de confianza con el mentorizado.
- Que promueve la innovación y el cambio en el mentorizado y en la cultura escolar donde se desenvuelve.

4.1.4 El acceso al programa formativo. Perfil de Ingreso

Para la implementación de este programa formativo en el contexto chileno, quienes postules deben cumplir con los requisitos estipulados en la Ley N° 20.903. En síntesis, esto implica que deben ser profesores con al menos 5 años de experiencia, estar ejerciendo labores docentes en el sistema de Educación Pública⁷⁹ o particular subvencionada al momento de la formación, y estar encasillados en la carrera docente, encontrándose al menos en el tramo de Avanzado⁸⁰.

No obstante, considerando las características de este plan, estos requisitos mínimos por ley no son suficientes para perfilar una trayectoria formativa orientada hacia el desarrollo de competencias que permitan a los experimentados posicionarse en un nuevo rol profesional. Por esto, los postulantes deberán mostrar el siguiente perfil de ingreso, definido como línea de base para el acceso a la formación. Este perfil inicial tiene correlato con el perfil final esperado y promovido a través del proceso formativo.

Perfil de ingreso idóneo

Competencias iniciales
Dimensión profesional
1. Demuestra capacidad para adaptarse a escenarios cambiantes y a los nuevos desafíos que se le presentan en el ejercicio de la docencia. 2. Reflexiona sobre su propia práctica pedagógica y a partir de ella modifica y mejora su actuar profesional.

⁷⁹ Considera a los establecimientos municipales y los pertenecientes a los servicios locales de educación.

⁸⁰ Como se señaló en el capítulo 2, los siguientes tramos (Experto I y II) son voluntarios para el profesorado experimentado.

<p>3. Apoya y orienta las decisiones pedagógicas de otros profesionales, aportando desde sus conocimientos y experiencias previas en la resolución de dudas y problemas que presentan profesionales con menos experiencia, con el fin de facilitar la labor de otros en el espacio escolar.</p> <p>4. Demuestra sólido conocimiento disciplinar y pedagógico.</p>
<p>Dimensión académica</p> <p>1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, que le permite comprender las complejidades de la escuela, el aula, las tensiones del ejercicio de la docencia, el cambio educativo y la necesidad de la construcción de conocimiento permanente a partir de la práctica.</p> <p>2. Valora el aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva busca mecanismos que le permitan seguir aprendiendo.</p>
<p>Dimensión social</p> <p>1. Analiza el impacto social y el rol político de la profesión, y se entiende a sí mismo como un agente de cambios desde el aula, por lo que manifiesta una praxis educativa con compromiso por el aprendizaje y la formación de ciudadanos.</p> <p>2.-Manifiesta en todas sus actuaciones compromiso ético, transparencia y confidencialidad.</p> <p>3. Se muestra generoso con sus conocimientos y está dispuesto a compartir información y experiencias con profesores principiantes.</p>

En la implementación de la Ley, ha sido el CPEIP el organismo encargado de la asignación de los interesados a las instituciones formadoras. Sin embargo, cautelando el perfil de ingreso ideal, se seguirá un plan de evaluación diagnóstica. El detalle del proceso de evaluación inicial para el ingreso al plan formativo se encuentra en el apartado 4.2.

No obstante, grosso modo se puede señalar que entre las actividades de evaluación del perfil de ingreso se encuentran:

- Elaboración de un escrito en modalidad *Historia de vida*, que permita determinar 1) motivaciones respecto de la docencia, la formación de profesores y la mentoría; 2) capacidad reflexiva sobre su propio actuar; 3) Disposición al aprendizaje permanente, demostrando inquietud académica; 4) Creencias sobre la docencia y la formación de profesores.

||

- Análisis de un caso hipotético de manera individual y luego de manera colaborativa, que permita 1) analizar su capacidad de trabajo en equipo; 2) evaluar su disposición a la modificación de opiniones y creencias a partir de la discusión; 3) evaluar la capacidad de liderar y ser liderado.

En el caso que los postulantes que presenten brechas inabordables respecto del perfil de ingreso definido, se enviará una alerta al CPEIP respecto de la idoneidad del candidato. Esta salvedad aplica para el caso chileno exclusivamente, ya que, según la disposición legal vigente, es este organismo público el que tiene la potestad para la selección de los postulantes. Sin embargo, el cumplimiento de este perfil inicial debiera ser rigurosamente considerado para garantizar el logro del perfil final.

4.1.5. Planificación de las enseñanzas

A continuación, se presenta la estructura de las actividades que componen este programa formativo, considerando la cantidad de horas, su tributación al perfil de competencias para la mentoría y la estructura curricular.

TIPO DE MATERIA		Nº de horas ⁸¹
OB	Obligatorias	170
PM	Prácticas con un mentorizado	155
TFP	Trabajo Final: Proyecto	60
HORAS TOTALES		385

Relación de módulos, materias y asignaturas del plan de estudios

Módulos	Horas	Tipo	Asignatura/s	Contenidos
Módulo 1: Inserción, inducción y mentoría, enfoque desde la política pública	30	OB (30)	Formación inicial, inserción y desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad de la formación inicial docente y características regulatorias del sistema de Desarrollo Profesional Docente. - Elementos del contexto escolar decisivos en la inducción, la deserción o retención de los principiantes y

⁸¹ Horas cronológicas

				en el desarrollo profesional continuo.
	15	OB (10) PM (5)	Roles y responsabilidades profesionales asociadas a la mentoría	<ul style="list-style-type: none"> - El rol del mentor en los procesos de inducción profesional. - Posibilidades que ofrece la mentoría para el fortalecimiento del profesorado. - Diagnóstico de las necesidades del principiante ¿cómo enfocar la acción tutorial?

<p>Módulo 2: Evaluación del principiante: retroalimentación efectiva para la mejora de su práctica</p>	<p>60</p>	<p>OB (30)/ PM (30)</p>	<p>Procesos de acompañamiento al principiante: Retroalimentación y mejora de la práctica del principiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de las necesidades del principiante y elaboración de instrumentos de evaluación de esas necesidades. - Estrategias de acompañamiento y retroalimentación de la enseñanza, en espacios de simulación o situación acotada de desempeño. - Planificación conjunta de secuencias didácticas de enseñanza y aprendizaje. Retroalimentación y mejora. - Enfoques y perspectivas para mejorar los aprendizajes y potenciar el desarrollo de habilidades de aprendizaje en contexto. - Evaluación de los aprendizajes.
---	------------------	------------------------------------	--	--

	60	OB (30) / PM (30)	Análisis didáctico: la retroalimentación desde las disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> - Principios didácticos que orientan la toma de decisión en la enseñanza: obstáculos epistemológicos y desarrollo del pensamiento (diferenciado por disciplinas).
Módulo 3: Reflexión y desarrollo profesional continuo	70	OB 30/ PM (40)	El proceso reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> - El constructo de la reflexión y su impronta en la construcción de la identidad. - Niveles y objetos de reflexión en la práctica docente. - Creencias sobre la formación inicial y continua. - Reflexión dialógica a partir de las experiencias del principiante y del mentor en aula. - Síntesis del proceso reflexivo: mejora del principiante y del experimentado. - Estrategias de reflexión en la escuela: aprendizaje colaborativo.

				<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación del mentor y reflexión sobre la propia práctica. - Liderazgo de grupos de desarrollo profesional. - Investigación e innovación para la mejora en la escuela.
<p>Módulo 4. Estrategias de comunicación y contención emocional</p>	60	<p>OB (40)/ PM (20)</p>	<p>Comunicación y Contención emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades de comunicación interpersonal que favorecen la retroalimentación y potencian la reflexión: escucha activa, asertividad y empatía. - Herramientas TIC para facilitar el desarrollo de procesos de retroalimentación y reflexión a distancia, de manera sincrónica y acrónica. - Contención emocional del principiante, el shock de realidad e inserción caótica -Contención emocional y autorregulación en

				<p>procesos de retroalimentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contención emocional y autorregulación en procesos de reflexión.
<p>Módulo 5: El plan de mentoría.</p>	<p>90</p>	<p>PM (30)/TFP (60)</p>	<p>Diseño de un plan de mentoría</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de las necesidades del principiante - Relación dialógica con el principiante en el diseño del plan de mentoría - Diseño de estrategias de apoyo y acompañamiento en función de las necesidades diagnosticadas. - Fases y etapas de un plan de acompañamiento. - Diseño de un plan coherente con la realidad de la comunidad educativa. - Evaluación del plan de mentoría

Contribución de los módulos al logro de las competencias del programa de formación

Módulos	Competencias Dimensión profesional				Competencias Dimensión académica		Competencias Dimensión Social			
	DP1	DP2	DP3	DP4	DA1	DA2	DS1	DS2	DS3	DS4
Módulo 1: Inserción, inducción y mentoría, enfoque desde la política pública.					●				●	
Módulo 2: Evaluación del principiante: retroalimentación efectiva para la mejora de su práctica.	●	●	●					●		
Módulo 3: Reflexión y desarrollo profesional continuo		●	●	●	●	●	●	●		●
Módulo 4: Estrategias de comunicación y contención emocional		●			●		●		●	●
Módulo 5: Diseño de un plan de mentoría	●	●								

Fig. 21. Matriz de consistencia del modelo

4.1.6 Estructura curricular de la propuesta formativa

El modelo formativo propuesto está compuesto por cinco módulos, los que en conjunto suman 385 horas. Todos estos módulos son de carácter obligatorio. A su vez, los módulos 1, 2, 3 y 4 contemplan la realización de una práctica simultánea de acción tutorial.

Esta práctica se desarrolla como una acción simultánea a la formación, en vínculo con otro profesor, de menos experiencia e idealmente principiante, que esté inserto en el mismo establecimiento o

territorio escolar. Este profesor debe ser de la misma disciplina y/o nivel formativo.

A lo largo de toda la propuesta, se desarrollarán actividades formativas que problematicen, analicen y evalúen la práctica tutorial implementada de manera simultánea. Lo relevante aquí es generar procesos de formación situada, que permitan a los mentores formarse como tales a partir de la práctica, de modo que ésta constituya un espacio de construcción de conocimiento sobre la mentoría.

Por lo tanto, tal como muestra el esquema a continuación, la estructura curricular modular se perfila como la más pertinente para el logro de los objetivos señalados. El módulo 3, centrado principalmente en los procesos reflexivos atraviesa toda la formación, de manera tal que la reflexión se va desarrollando sobre algunos focos ya definidos y que son temática central de los módulos 1, 2 y 5.

El módulo 4, al abordar temas de carácter comunicacional y contención emocional, también se propone como un componente transversal, que a su vez incorpora procesos de formación a distancia. Esto último, con el propósito de abordar desde la práctica formativa, las habilidades comunicacionales desarrolladas a través de otras plataformas, ya que la relación mentor – mentorizado no necesariamente se expresará de manera presencial y podría desarrollarse a través de plataformas educativas o sociales.

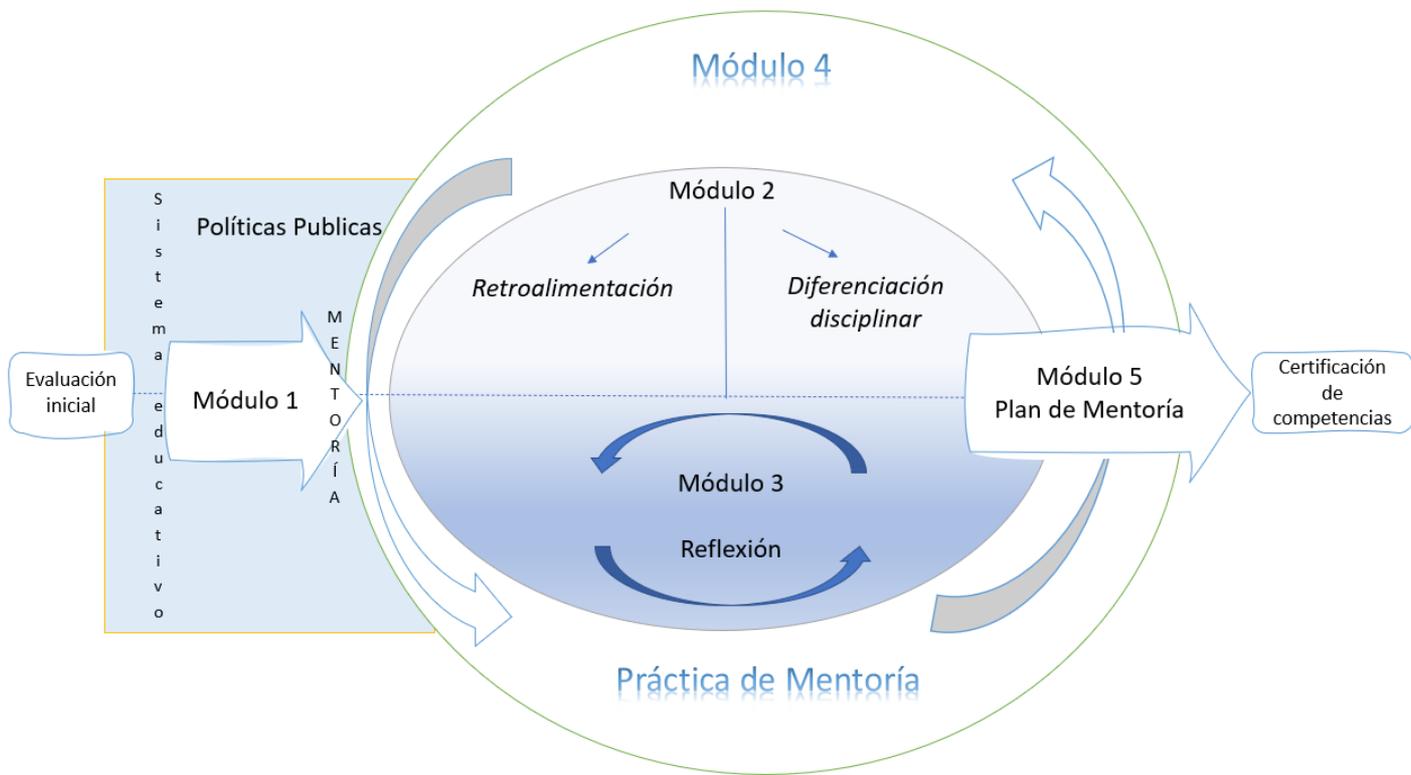


Fig. 22. Estructura curricular de la propuesta. Fuente Elaboración propia

Como es posible visualizar en el esquema, la reflexión se genera a partir de la determinación de objetos situados en diversos planos de análisis. El módulo 1 entrega orientaciones de carácter sistémicas, centrándose en las condiciones de la profesión docente, la formación inicial y la inserción profesional, entre otros tópicos. Por lo tanto, este módulo entrega herramientas para una reflexión centrada en objetos estructurales, sobre política educativa y profesionalización docente. El módulo 3 tendrá el propósito de convertir los saberes desarrollados en el módulo 1 en un marco para la reflexión en dos dimensiones: la condición de desarrollo profesional del principiante, y el escenario de profesionalización de los profesores experimentados y de quienes ejercen labores de mentoría.

El segundo módulo, centrado en la retroalimentación de las prácticas docentes y el análisis de los problemas que supone el ejercicio de la docencia en el aula, ahonda sobre tópicos pedagógicos y didácticos. La problematización de estos focos es lo que el módulo 3, dictado en manera simultánea, recoge. Nuevamente, esto supone una doble dimensión de análisis. Por una parte, la retroalimentación de las prácticas del propio principiante y por otro, el análisis de la propia práctica.

Finalmente, el quinto módulo está centrado principalmente en el diseño de un proyecto de mentoría pertinente a las necesidades del mentorizado con quien se realizaron acciones prácticas a lo largo de la formación. Este proyecto constituye el trabajo de graduación necesario para la certificación.

Como es posible advertir, el módulo 3 es el eje nuclear de la propuesta, ya que actúa como un elemento transversal que articula todo el proceso formativo, situando los objetos de la reflexión y generando las condiciones necesarias para que el profesor experimentado se transforme en un profesional capacitado para liderar procesos de reflexión conjunta y promover la movilización del profesorado para la transformación de la práctica.

4.1.7 Metodología y Actividades formativas

La formación para la mentoría requiere de un proceso de aprendizaje activo, situado y contextualizado, ya que las competencias implican el desarrollo de saberes orientados a la resolución de problemas in situ y emergentes. Como metodología principal se promueve la participación, centrada en los procesos de adquisición y construcción del conocimiento de quienes se forman para ejercer el rol de mentoría. Por lo anterior, este programa formativo se ha construido sobre la base de la valoración de actividades que movilizan los siguientes principios (Huber, 2008):

- 1) Aprendizaje activo, donde cada persona en formación cumple un rol decisivo en la adquisición del aprendizaje.
- 2) Aprendizaje autorregulado, que promueve el control sobre el propio proceso de aprendizaje.
- 3) Aprendizaje constructivo, entendiendo que el aprendizaje es una producción personal, mediado por las propias percepciones y experiencias.
- 4) Aprendizaje social, que entiende que el aprendizaje no solo opera en el marco de la individualidad, sino que es principalmente un producto de la interacción con otros.
- 5) Aprendizaje situado, donde las personas en formación tienen oportunidad real de aprender. Es más, los antecedentes recabados en la literatura respecto de la formación de mentores, da cuenta de la relevancia de generar procesos dialécticos entre la formación y el ejercicio de la mentoría⁸², en un continuo entre actividad y autorregulación. La formación se genera en la acción tutorial, dando marcos, contextos y sentidos a la acción.

En términos generales, las actividades formativas propuestas son principalmente de carácter activo y colaborativas, ya que el supuesto que subyace a los propósitos formativos del programa es la prominencia de la conformación de comunidades de aprendizaje como enclaves del

⁸² Ver apartado 2.1

desarrollo profesional dentro de los territorios escolares. Sin embargo, el principal énfasis está asociado al aprendizaje situado (Niemeyer, 2006). Por lo tanto, el tiempo dedicado a la práctica tiene una ponderación relevante, pero esta no es aislada, sino que siempre se desarrolla en contextos de asignaturas que propician espacios de construcción de saber para la mentoría. Por eso el enfoque es de carácter dialéctico: acción y formación.

Para concretar esto en acciones que posibiliten el aprendizaje y el logro de las competencias diseñadas, las actividades de formación se dividirán en torno a estos cuatro ejes:

Actividades que promueven la reflexión. Las actividades que promueven la reflexión son cruciales a la luz de las competencias que este modelo propone. Se requiere de acciones orientadas a develar los diferentes niveles y objetos involucrados en el ejercicio docente⁸³ y que interactúan durante los procesos de inserción profesional (Jay & Johnson, 2002). Para ello, el programa se sostiene sobre el desarrollo de actividades como:

- Talleres de análisis de casos con relación a los diferentes tópicos de la formación. Se realizan de manera colaborativa, en grupos heterogéneos.
- Talleres de reflexión y problematización de la realidad donde se insertan los mentores en formación, considerando las experiencias de práctica con profesores de menos experiencia.
- Elaboración de un diario reflexivo, de carácter personal, en el que se vuelcan las principales impresiones, reflexiones y obstáculos que se presentan de la mano del ejercicio de mentoría.

Cabe señalar que parte de estas actividades serán parte de la evaluación de las competencias finales, nutriendo el portafolio⁸⁴. No siempre se generará un linde excluyente entre actividades formativas y de evaluación.

Proyectos. Bajo el rótulo de *Proyectos*, se consideran todas las actividades de aprendizaje orientadas a que quienes se forman para la

⁸³ Ver capítulo 2.

⁸⁴ Esto se profundizará en el apartado 4.2

mentoría desarrollen acciones que fomenten la autonomía a la hora de analizar problemáticas de la escuela, la inserción o la acción docente, ya que implica toma de decisión, análisis de situaciones emergentes e interacción dentro de un grupo social (Huber, 2008). Entre estas, se plantean actividades como las siguientes:

- Actividades de investigación acción en la realidad escolar donde se sitúa desde una problemática detectada, idealmente a partir de la discusión y reflexión que genere con el profesor de menos experiencia con quien practica la relación mentor – mentorizado.
- Elaboración de un plan de mentoría, siguiendo los lineamientos de la metodología de proyecto. En este caso, el plan de mentoría constituye una actividad de evaluación al mismo tiempo, ya que su ejecución implica la movilización de los aprendizajes construidos a lo largo de toda la trayectoria formativa.

Actividades orientadas a la regulación entre pares. Reiterando la relevancia que la colaboración y el aprendizaje entre pares adquiere en la conformación de comunidades profesionales, lo que a su vez es un supuesto basal de este modelo formativo, es relevante el desarrollo de actividades como:

- Discusión y evaluación (co y autoevaluación) sobre las acciones realizadas en el contexto de la formación, con retroalimentación entre pares.
- Seminarios de análisis en torno a problemáticas del espacio escolar.

Al igual que las actividades orientadas al desarrollo de procesos reflexivos, parte de estas actividades serán parte de la evaluación de las competencias finales, nutriendo el portafolio⁸⁵. No siempre se generará un linde excluyente entre actividades formativas y de evaluación.

Simulaciones y aprendizaje situado. Las actividades de simulación y aprendizaje situado son fundamentales para el desarrollo de las competencias, aproximándose a las situaciones de desempeño

⁸⁵ Esto se profundizará en el apartado 4.2

profesional asociadas a cada una de las competencias previstas para la mentoría. Entre estas actividades se encuentra:

- Juegos de rol, que permitan empatizar con otros actores del sistema escolar.
- Talleres prácticos de carácter situado, en el contexto de las actividades de práctica con un mentorizado. Esto implica la necesidad de contar con la presencia de un profesor de menos experiencia, con quien el mentor en formación pueda avanzar en la relación mentor – mentorizado. De esta forma, esas experiencias prácticas y situadas permitirán generar conocimiento sobre la práctica de la mentoría.



Fig. 23. Diagrama de actividades formativas. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, si bien la formación es presencial, ciertas actividades complementarias o de profundización se realizarán a través de una plataforma virtual. Este espacio facilitará la entrega de recursos bibliográficos y materiales audiovisuales, la comunicación entre los mentores en formación y sus tutores en la universidad, así como la reflexión conjunta entre los mentores en formación.

Cabe precisar que la estructura formativa propuesta contempla actividades tipo, más no aporta detalles de cada una de ellas. La razón es que se ha considerado que una planeación más detallada transformaría la propuesta en un formato rígido, poco adaptable a las situaciones emergentes en la implementación o a otros contextos.

4.1.8 Descripción detallada de los módulos formativos

A continuación, se presenta una descripción detallada de los módulos formativos, considerando los elementos basales de la propuesta y que sustentan la estructura curricular de la misma.

Módulo 1: Inserción, inducción y mentoría, enfoque desde la política pública.	
Tipo: Obligatorio	
N° de horas presenciales para el módulo: 45	
Modalidad de enseñanza: Presencial	
Características del módulo: Este módulo, de carácter introductorio, tiene como finalidad el análisis crítico de las condiciones que el sistema educacional, la política pública vigente y los contextos escolares presentan para el desarrollo profesional, con énfasis en los obstáculos que enfrentan de los profesores principiantes durante la inserción. Además, busca sensibilizar y desarrollar una postura profesional respecto de la importancia de la mentoría y la contención emocional del principiante durante el shock de realidad.	
Competencias:	Situaciones de desempeño profesional:
Dimensión académica 1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, lo que le permite comprender las tensiones en ejercicio de la docencia a la que se ven sometidos los profesores principiantes, así como las necesidades formativas que presentan tanto los profesores principiantes como los	1. Identificando las variables de contexto que facilitan u obstaculizan la labor del profesor principiante. 2. Analizando el impacto del contexto tanto en el profesor principiante

experimentados para el desarrollo profesional continuo.	como en los profesores experimentados
<p>Dimensión social</p> <p>3. Implementa estrategias de apoyo y contención emocional del principiante que permiten analizar las implicancias e impactos del shock de realidad, contribuyendo a la estabilidad emocional del principiante, a su comportamiento resiliente y a su permanencia en la escuela.</p>	<p>2. Analizando factores que inciden en la retención/deserción de los profesores principiantes</p>
Asignatura: Formación inicial, inserción y desarrollo profesional	
<p>Resultado de Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar el sistema educativo del país, las condiciones para la formación inicial docente y las características de los diversos contextos educacionales, identificando los factores que más presión ejercen sobre el profesorado principiante, con el fin de desarrollar acciones que faciliten su comprensión sobre el sistema educativo y laboral en el que se insertarán. 	
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Políticas públicas en educación en Chile que explican el sistema actual. - Reformas educativas y cambio legislativos. El escenario escolar actual. - Educación superior y formación de profesores: Diversidad de la formación inicial docente y características regulatorias del sistema de Desarrollo Profesional Docente. - Elementos del contexto escolar decisivos en la inducción, la deserción o retención de los principiantes y en el desarrollo profesional continuo. 	

<p>Actividades formativas</p> <p>Talleres de análisis de la política pública en materias de formación inicial y profesionalización docente.</p> <p>Talleres de análisis sobre el rol del mentor y el papel que juega la mentoría en los procesos de inducción.</p> <p>Talleres de análisis sobre las necesidades profesionales y emocionales que presentan los profesores principiantes en su inserción al aula</p>
<p>Sistemas de evaluación:</p> <p>Heteroevaluación: Elaboración de un escrito analítico sobre las condiciones sistémicas para entender la educación y el ejercicio de la profesión.</p>
<p>Asignatura: Roles y responsabilidades profesionales asociadas a la mentoría</p>
<p>Resultado de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar el rol de la mentoría en virtud de los posibles impactos que ésta pueda generar tanto en el profesorado principiante como experimentado, orientando espacios de reflexión sobre la
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El rol del mentor en los procesos de inducción profesional. - Posibilidades que ofrece la mentoría para el fortalecimiento del profesorado.
<p>Actividades formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las creencias del profesorado experimentado sobre el profesorado principiante.
<p>Sistema de evaluación</p> <p>Autoevaluación sobre creencias sobre la profesión docente y el profesorado principiante.</p>

<p>Módulo 2: Evaluación del principiante: retroalimentación efectiva para la mejora de su práctica</p> <p>Tipo: Obligatorio / Práctica con un mentorizado</p> <p>Nº de horas presenciales para el módulo: 120</p> <p>Modalidad de enseñanza: Presencial</p>	
<p>Características del módulo:</p> <p>Este módulo tiene como propósito que el mentor en formación desarrolle estrategias efectivas para el diagnóstico y la retroalimentación de la enseñanza del principiante, a partir de la observación de su actuar en aula como del acompañamiento en el proceso de diseño de las secuencias de enseñanza y aprendizaje, y en la elaboración de instrumentos de evaluación, con el fin último de la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes en las escuelas.</p> <p>Para esto, el mentor en formación debe fortalecer y/o actualizar sus saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos, junto con desarrollar estrategias de retroalimentación efectivas, que faciliten la comunicación y el dialogo con el principiante y potencie su confianza y la construcción de su identidad profesional.</p>	
Competencias:	Situaciones de desempeño profesional:
<p>Dimensión profesional</p> <p>1. Diagnostica necesidades específicas de acompañamiento en el principiante, identificando sus principales fortalezas y debilidades profesionales, personales y asociadas a su formación inicial.</p> <p>2. Diseña e implementa estrategias de acompañamiento al principiante, atendiendo a sus necesidades y contexto en el que se sitúa, orientando el proceso</p>	<p>1. Diseñando situaciones de evaluación diagnóstica del principiante.</p> <p>2. Elaborando instrumentos de diagnóstico del principiante.</p> <p>3. Diseñando estrategias de apoyo y acompañamiento en</p>

<p>de construcción de la identidad profesional del principiante y fomentando gradualmente el desarrollo de su autonomía.</p>	<p>función de las necesidades diagnosticadas.</p>
<p>3. Orienta al principiante en el diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas de aprendizaje desde un posicionamiento didáctico claro y profundo conocimiento de la disciplina que enseña, que le permite dialogar y discutir sobre las situaciones que promueven mejores aprendizajes entre los estudiantes.</p>	<p>1. Acompañando al principiante en el proceso de planificación de la enseñanza.</p> <p>2. Orientando al principiante en el diseño de situaciones de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.</p> <p>3. Retroalimentando las propuestas del principiante desde posicionamientos didácticos claros.</p> <p>4. Retroalimentando las propuestas del principiante manifestando sólido conocimiento disciplinar</p>
<p>Dimensión social</p> <p>2. Lidera equipos colaborativos e interdisciplinarios de trabajo al interior de la escuela que promueven el diálogo, la discusión didáctica y pedagógica, analizan situaciones y plantean innovaciones frente a problemáticas educativas detectadas, conformando con esto comunidades de aprendizaje y favoreciendo el desarrollo profesional de</p>	<p>1. Participando activamente en las discusiones con otros miembros de la comunidad.</p> <p>2. Identificando problemáticas pedagógicas y consensuando estrategias</p>

profesores principiantes y experimentados.	de innovación para su mejora.
Asignatura: Procesos de acompañamiento al principiante: retroalimentación y mejora de la práctica del principiante	
<p>Resultados de Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar procesos de evaluación con diversas intenciones (diagnosticas, formativas y sumativas) que le permitan orientar el proceso, situándose como un agente evaluador. - Retroalimentar de manera efectiva el diseño, implementación y evaluación de secuencias de aprendizaje propuestas y ejecutadas por el principiante, considerando elementos disciplinares, didácticos y pedagógicos. 	
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de las necesidades del principiante y elaboración de instrumentos de evaluación de esas necesidades. - Estrategias de acompañamiento y retroalimentación de la enseñanza, en espacios de simulación o situación acotada de desempeño. - Planificación de secuencias didácticas. Retroalimentación y mejora. - Enfoques y perspectivas para mejorar los aprendizajes y potenciar el desarrollo de habilidades de aprendizaje en contexto. - Evaluación de los aprendizajes. 	
<p>Actividades formativas</p> <p>Análisis de videos de clases.</p> <p>Levantamiento de problemáticas educativas y diseño de estrategias de retroalimentación. Talleres de discusión, reflexión y análisis.</p>	

<p>Taller de construcción de pauta para coevaluar el levantamiento de problemáticas educativas.</p> <p>Análisis de las propias secuencias didácticas realizadas y las desarrolladas por el mentorizado.</p> <p>Análisis de instrumentos de evaluación y mecanismos para el análisis de resultados.</p> <p>Talleres de retroalimentación a partir de estrategias de juego de rol.</p>
<p>Sistema de evaluación</p> <p>Autoevaluación: Valoración de las secuencias didácticas desarrolladas por cada profesor en formación para la mentoría.</p> <p>Coevaluación. En grupos, profesores exponen sobre problemáticas educativas detectadas en las grabaciones de clase y en la observación del mentorizado. Otros grupos evalúan el tipo de problemática levantada.</p> <p>Heteroevaluación: Levantamiento de problemáticas educativas y diseño de estrategias de retroalimentación.</p>
<p>Asignatura: Análisis didáctico: la retroalimentación desde las disciplinas</p>
<p>Resultado de aprendizaje diferenciado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar problemáticas de aprendizaje propias de la disciplina y/o especialidad y de manera interdisciplinar que se presentan en el nivel básico, medio HC o medio TP, con el fin de retroalimentar de manera efectiva el diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje en la disciplina y nivel correspondiente y promover la reflexión didáctica y la innovación de las prácticas al interior de la comunidad educativa. - Conducir procesos de análisis y reflexión interdisciplinar sobre las problemáticas pedagógicas en una comunidad de profesores, con el fin de construir conocimiento sobre las prácticas, innovar y generar procesos de mejora y cambio.

<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principios didácticos que orientan la toma de decisión en la enseñanza: obstáculos epistemológicos y desarrollo del pensamiento (diferenciado por disciplinas). - Problemáticas pedagógicas. <p>Innovación para la mejora</p>
<p>Actividades formativas</p> <p>Talleres de análisis didáctico de situaciones de aprendizaje por disciplina y nivel. Talleres de lectura y exposiciones dialogadas de actualización disciplinar y didáctica.</p> <p>Talleres de análisis de los instrumentos de evaluación para el aprendizaje empleados en la práctica pedagógica del experimentado y del mentorizado.</p> <p>Talleres de análisis multidisciplinario de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Análisis de estrategias de retroalimentación de la práctica del profesor mentorizado.</p>
<p>Sistema de evaluación</p> <p>Heteroevaluación: Análisis didáctico de una secuencia de aprendizaje diseñada e implementada por el profesor tutorizado.</p> <p>Heteroevaluación: Análisis multidisciplinario de secuencias didácticas integradas (más de una disciplina o nivel de enseñanza) para el desarrollo de habilidades de aprendizaje de los estudiantes. Propuestas de mejora para abordar el aprendizaje de los estudiantes de un determinado contexto escolar.</p> <p>Coevaluación: Análisis de una grabación de reunión de retroalimentación entre el profesor experimentado y el profesor mentorizado. En pequeños grupos, profesores experimentados en conjunto con tutor de la universidad analizan la retroalimentación,</p>

considerando como criterios de evaluación la pertinencia didáctica y asertividad emocional a la hora de entregar el feedback.

Heteroevaluación: Valoración de la retroalimentación realizada por el profesor mentorizado

Módulo 3: Reflexión y desarrollo profesional continuo

Tipo: Obligatorio y Práctica

Nº de horas presenciales para el módulo 70

Modalidad de enseñanza: Presencial

Características del módulo:

Este módulo tiene un doble propósito. Por un lado, busca fortalecer los procesos reflexivos en el mentor en formación, a partir del análisis crítico de su propia práctica en función de los diversos niveles y objetos que posibilitan el acto reflexivo. Por otra parte, el módulo busca desarrollar habilidades que le permitan al mentor en formación acompañar procesos reflexivos en otros, generando diálogos que tensionen la práctica pedagógica tanto del profesor principiante como de un grupo de profesores que pertenezcan a la comunidad educativa donde se desenvuelve.

Competencias:

Situaciones de desempeño profesional:

Dimensión Profesional

2. Diseña e implementa estrategias de acompañamiento al principiante, atendiendo a sus necesidades y contexto en el que se sitúa, orientando el proceso de construcción de la identidad profesional del principiante y fomentando gradualmente el desarrollo de su autonomía.

4. Generando espacios de reflexión, orientados a la construcción de identidad profesional del principiante.

5. Brindando espacios de autonomía para que el principiante tome sus propias decisiones.

<p>3. Orienta al principiante en el diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas de aprendizaje desde un posicionamiento didáctico claro y profundo conocimiento de la disciplina que enseña, que le permite dialogar y discutir sobre las situaciones que promueven mejores aprendizajes entre los estudiantes.</p>	<p>5. Acompañando al principiante al aula y genera instancias de reflexión sobre la práctica a partir de la experiencia.</p> <p>6. Tensionando la reflexión para que el principiante tome conciencia de sus actuaciones y el efecto de éstas en sus estudiantes.</p>
<p>4. Retroalimenta el quehacer del principiante, propiciando espacios para que éste reflexione sobre su práctica y oriente el análisis de sus propias fortalezas y debilidades, con el fin de generar conocimiento de la propia praxis, tanto para el principiante como para sí mismo.</p>	<p>1. Propiciando espacios para que el principiante observe al mentor en aula y generando espacios que posibilitan la reflexión sobre la práctica.</p> <p>2. Conduciendo la reflexión para que ésta genere síntesis y conocimiento sobre la práctica.</p> <p>3. Revisando su propia práctica en conjunto con el principiante, promoviendo un análisis crítico de la misma.</p>
<p>Dimensión académica</p> <p>1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, lo que le permite comprender las tensiones en ejercicio de la docencia a la que se ven sometidos los profesores principiantes, así como las necesidades</p>	<p>3. Proponiendo estrategias que propicien el desarrollo profesional de los profesores principiantes y experimentados.</p>

<p>formativas que presentan tanto los profesores principiantes como los experimentados para el desarrollo profesional continuo.</p>	
<p>2. Valora la reflexión sobre su propia práctica como eje del aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva visualiza el ejercicio de la mentoría como un espacio crecimiento profesional.</p>	<p>1. Autoevaluando su desempeño como mentor. 2. Dialogando sobre su práctica con otros miembros de la comunidad.</p>
<p>Dimensión Social</p> <p>1. Se comunica de manera efectiva con los miembros de la comunidad educativa y establece lazos de confianza con los profesores principiantes durante el proceso de inducción, empatizando con sus necesidades y demostrando una actitud de generosidad al brindar el apoyo requerido.</p>	<p>3. Desarrollando la capacidad de escucha permanente. 4. Generando un diálogo estratégico con los profesores principiantes</p>
<p>2. Lidera equipos colaborativos e interdisciplinarios de trabajo al interior de la escuela que promueven el diálogo, la discusión didáctica y pedagógica, analizan situaciones y plantean innovaciones frente a problemáticas educativas detectadas, conformando con esto comunidades de aprendizaje y favoreciendo el desarrollo profesional de profesores principiantes y experimentados.</p>	<p>1. Participando activamente en las discusiones con otros miembros de la comunidad. 2. Identificando problemáticas pedagógicas y consensuando estrategias de innovación para su mejora.</p>

	3. Liderando espacios de discusión al interior de la comunidad educativa.
4.- Favorece y facilita el desarrollo personal del principiante apoyando la salida de su zona de confort y potenciando en él una conducta transformadora, así como un pensamiento educativo de carácter creativo, divergente e innovador.	<p>1. Plantea preguntas y/o situaciones que tensionan al principiante.</p> <p>2. Analiza en conjunto con el principiante diversas situaciones, con el fin de confrontar creencias y visualizar alternativas.</p>
Asignatura: El proceso reflexivo	
<p>Resultado de Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar críticamente sobre su propia práctica como profesor experimentado, con el fin de identificar ámbitos de desarrollo profesional a partir del ejercicio de la mentoría y de la participación en equipos de colaboración profesional al interior de la escuela donde se desempeña. - Desarrollar estrategias para propiciar la reflexión en otros, a partir de la diferenciación de ámbitos y objetos para la reflexión que faciliten el desarrollo de la autonomía profesional y fortalezcan la construcción de identidad en el profesor principiante. - Problematizar la propia práctica y las situaciones del contexto educativo, con el fin de promover mejoras en los aprendizajes de los estudiantes y en las condiciones de desarrollo profesional del principiante y los experimentados. 	

Contenidos

- El constructo de la reflexión y su impronta en la construcción de la identidad.
- Niveles y objetos de reflexión en la práctica docente.
- Creencias sobre la formación inicial y continua.
- Reflexión dialógica a partir de las experiencias del principiante y del mentor en aula.
- Síntesis del proceso reflexivo: mejora del principiante y del experimentado.
- Estrategias de reflexión en la escuela: aprendizaje colaborativo.
- Autoevaluación del mentor y reflexión sobre la propia práctica.
- Escucha activa para potenciar la reflexión.
- Liderazgo de grupos de desarrollo profesional.
- Investigación e innovación para la mejora en la escuela.

Actividades formativas

Sesiones de reflexión entre los profesores experimentados en torno a objetos y niveles⁸⁶.

Problematización de la realidad escolar donde están insertos y diseño de una investigación – acción acotada, en conjunto con el profesor tutorizado.

Sesiones de reflexión sobre los procesos emocionales vivenciados al interior del aula. Estrategias para la regulación emocional de sí mismo y del profesor tutorizado.

⁸⁶ Los objetos y niveles de la reflexión se definen en el apartado 3.5

<p>Sistemas de evaluación</p> <p>Heteroevaluación: Diario de reflexión, elaborado en diálogo con los tutores de la Universidad, a partir de las experiencias de mentorización (práctica que forma parte del curso), las reflexiones con los otros profesores experimentados y el análisis de la propia práctica pedagógica y el producto de la investigación acción.</p> <p>Hetero y Coevaluación: Presentación del problemática detectada y desarrollo de la investigación – acción implementada. Profesores experimentados aportan a la discusión y retroalimentan el trabajo.</p> <p>Autoevaluación de la disposición reflexiva, la problematización de la realidad y el liderazgo en las sesiones de reflexión.</p>

<p>Módulo 4: Estrategias de comunicación y contención emocional</p> <p>Tipo: obligatorio y práctica</p> <p>Nº de horas presenciales para el módulo: 60</p> <p>Modalidad de enseñanza: presencial</p>	
<p>Características del módulo:</p> <p>Este módulo tiene como propósito desarrollar herramientas de comunicación efectiva de manera presencial y virtual para facilitar procesos de mentoría y de diálogo al interior de la comunidad escolar. A su vez, aborda estrategias de contención emocional del propio mentor, para que posteriormente pueda orientar la contención emocional del propio principiante.</p>	
<p>Competencias:</p>	<p>Situaciones de desempeño profesional:</p>
<p>Dimensión Profesional</p> <p>2. Diseña e implementa estrategias de acompañamiento al principiante, atendiendo a sus necesidades y contexto en el que se sitúa, orientando el proceso de construcción de la identidad profesional del principiante y</p>	<p>3. Estableciendo un plan de acompañamiento acorde a las necesidades del medio escolar donde se inserta.</p>

<p>fomentando gradualmente el desarrollo de su autonomía.</p>	
<p>Dimensión académica</p> <p>1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, lo que le permite comprender las tensiones en ejercicio de la docencia a la que se ven sometidos los profesores principiantes, así como las necesidades formativas que presentan tanto los profesores principiantes como los experimentados para el desarrollo profesional continuo.</p>	<p>1. Identificando las variables de contexto que facilitan u obstaculizan la labor del profesor principiante.</p>
<p>Dimensión Social</p> <p>1. Se comunica de manera efectiva con los miembros de la comunidad educativa y establece lazos de confianza con los profesores principiantes durante el proceso de inducción, empatizando con sus necesidades y demostrando una actitud de generosidad al brindar el apoyo requerido.</p>	<p>4. Generando un diálogo estratégico con los profesores principiantes</p>
<p>3. Implementa estrategias de apoyo y contención emocional del principiante que permiten analizar las implicancias e impactos del shock de realidad, contribuyendo a la estabilidad emocional del principiante, a su comportamiento resiliente y a su permanencia en la escuela.</p>	<p>1. Identificando necesidades emocionales del principiante.</p> <p>3. Desarrollando estrategias para su propio control y estabilidad emocional, especialmente en condiciones de desborde del principiante.</p>

	<p>4. Desarrollando estrategias para la contención emocional de los profesores principiantes en contextos de tensión, angustia o temor, que le permitan manejar el shock de realidad.</p>
<p>4.- Favorece y facilita el desarrollo personal del principiante apoyando la salida de su zona de confort y potenciando en él una conducta transformadora, así como un pensamiento educativo de carácter creativo, divergente e innovador.</p>	<p>2. Analiza en conjunto con el principiante diversas situaciones, con el fin de confrontar creencias y visualizar alternativas.</p>
<p>Asignatura: Comunicación y contención emocional</p>	
<p>Resultado de Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse de manera efectiva en diferentes situaciones profesionales asociadas al rol de la mentoría, tanto en la práctica con un mentorizado como en la interacción a nivel de comunidad profesional. - Desarrollar habilidades comunicacionales que posibiliten procesos efectivos de retroalimentación para promover mejoras en la práctica del principiante, fortaleciendo su autonomía profesional. - Evaluar sus propios procesos emocionales, analizando las herramientas requeridas para la contención personal y de otros profesionales, frente al desarrollo de incidentes críticos. 	

<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contención emocional y autorregulación en procesos de reflexión - Contención emocional frente a incidentes críticos de aula. - Contención emocional del principiante, el shock de realidad e inserción caótica - Herramientas TIC para facilitar el desarrollo de procesos de reflexión a distancia, de manera sincrónica y acrónica. - Escucha activa para potenciar la reflexión - Liderazgo de grupos de desarrollo profesional - Herramientas comunicacionales que favorecen la retroalimentación
<p>Actividades formativas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Talleres de análisis de la propia emocionalidad y manejo de emociones frente a incidentes críticos. 2. Talleres de estrategias de contención emocional. 3. Talleres para propiciar el trabajo colaborativo y técnicas de liderazgo. 4. Talleres de comunicación efectiva
<p>Sistemas de evaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Heteroevaluación: Diario de reflexión y análisis de las emociones surgidas a lo largo de la formación. 2. Autoevaluación: Ensayo reflexivo sobre las acciones emprendidas con el propósito de contener a otros.

Módulo 5: Diseño de un plan de mentoría

Tipo: Obligatorio / Trabajo final de proyecto

N° de horas presenciales para el módulo: 90

Modalidad de enseñanza: Presencial

Características del módulo:

El módulo terminal está diseñado bajo la metodología de proyecto. Se espera que el mentor en formación sea capaz de diseñar un plan de mentoría factible de ser implementado en el contexto escolar donde se sitúa el principiante. Además, se espera que el mentor en formación diseñe un plan de mentoría que potencie el desarrollo profesional del principiante y atienda a sus debilidades de manera oportuna a partir de la incorporación de instancias de evaluación formativa, pero que al mismo tiempo considere espacios para el desarrollo de actividades colaborativas que fortalezcan el ejercicio de la profesión entre profesores principiantes y experimentados

Competencias:

Situaciones de desempeño profesional:

Dimensión Profesional

1. Diagnostica necesidades específicas de acompañamiento en el principiante, identificando sus principales fortalezas y debilidades profesionales, personales y asociadas a su formación inicial.

1. Diseñando situaciones de evaluación diagnóstica del principiante.

2. Elaborando instrumentos de diagnóstico del principiante.

4. Considerando al principiante como un informante clave en el proceso de diagnóstico.

2. Diseña e implementa estrategias de acompañamiento al principiante, atendiendo a sus necesidades y contexto

1. Diseñando estrategias de apoyo y acompañamiento en función de las

<p>en el que se sitúa, orientando el proceso de construcción de la identidad profesional del principiante y fomentando gradualmente el desarrollo de su autonomía.</p>	<p>necesidades diagnosticadas.</p> <p>2. Estableciendo un plan de acompañamiento consensuado con el principiante.</p> <p>3. Estableciendo un plan de acompañamiento acorde a las necesidades del medio escolar donde se inserta.</p> <p>6. Orientando sobre los procesos administrativos que debe realizar el profesor. (DP2_S6)</p>
<p>Asignatura: Diseño de un plan de mentoría</p>	
<p>Resultado de Aprendizaje:</p> <p>- Diseñar un plan de mentoría factible en el contexto educativo y pertinente para las características que presenta el principiante mentorizado en su ejercicio, que promueva procesos de inducción que fortalezcan la identidad del principiante y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.</p>	

<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none">- Diagnóstico de las necesidades del principiante- Relación dialógica con el principiante en el diseño del plan de mentoría- Diseño de estrategias de apoyo y acompañamiento en función de las necesidades diagnosticadas.- Fases y etapas de un plan de acompañamiento.- Diseño de un plan coherente con la realidad de la comunidad educativa.
<p>Actividades formativas</p> <p>Ajuste del Diagnóstico: Ajuste del diagnóstico del profesor tutorizado durante la formación (elaborado en el módulo 1). Análisis de evidencias construidas a lo largo del proceso.</p> <p>Diseño: Diseño de un plan de acompañamiento al profesor diagnosticado.</p> <p>Validación: Validación colaborativa de los planes de acompañamiento diseñados por los otros profesores experimentados</p>
<p>Sistemas de evaluación</p> <p>Heteroevaluación: Defensa de plan de acompañamiento, elaborado a partir de las necesidades del profesor tutorizado.</p> <p>Coevaluación: Profesores experimentados retroalimentan el plan diseñado (validación).</p>

4.1.9 Gestión del Programa formativo

El plan de formación para la mentoría debe estar inserto en unidades o estructuras académicas pertinentes y especialistas en formación de profesorado. Su gestión estará a cargo de un/a director/a académico/a experto/a en el tema y que goce de capacidad para liderar a equipos académicos.

En su rol será parte tanto de la comisión académica como de la comisión de calidad, diferenciando claramente entre sus propósitos y acciones. A su vez, responderá por el programa ante la autoridad universitaria competente.

4.1.9.1 Comisión académica

La comisión académica será la entidad responsable de la gestión e implementación del modelo formativo en su totalidad. Es un organismo colegiado encargado de los contenidos, el profesorado y la evaluación de las competencias comprometidas.

Estará compuesta por los siguientes miembros: Director/a del programa, quien será un/a académico/a de jornada completa de la institución; 3 académicos/as de la institución, especialistas en formación de profesorado (aunque no será requisito que ejerzan docencia en el programa); 2 profesores/as que ejerzan labores de docencia en el programa formativo, independiente de su situación contractual con la institución; 1 profesor/a con experiencia que ejerza labores docentes en el sistema escolar; 1 directivo de escuela. A partir de la segunda cohorte de implementación, quien haya obtenido la mejor evaluación final pasará a conformar parte de la comisión en calidad de egresado/a del programa.

Esta composición asegura que la comisión esté conformada tanto por especialistas en la temática como por profesionales con experiencia en el sistema escolar que se desempeñen en roles de docencia y de gestión. En ambos casos aportarán con una mirada actualizada sobre las demandas del sistema escolar y las tensiones que presionan al profesorado. Sin embargo,

será la dirección del programa la encargada de organizar el trabajo de la comisión, velar por el cumplimiento de las labores asignadas a sus miembros y responder ante las autoridades universitarias.

Las funciones de la comisión académica serán:

- Revisar y ajustar contenidos y recursos de aprendizaje, antes, durante y después de la implementación, según sea la necesidad o la situación que se presente.
- Seleccionar y/o contratar al profesorado idóneo para que ejerza labores de docencia.
- Evaluar los productos intelectuales generados en el marco del plan formativo.
- Evaluar la implementación progresiva del programa.
- Evaluar el desempeño del profesorado.
- Aplicar encuestas de satisfacción una vez concluida la formación.
- Velar por el logro de las competencias diseñadas y previstas para el plan formativo.
- Evaluar a los candidatos, cautelando el logro del perfil de ingreso requerido y establecer remediales para aquellos que requieran apoyo y/o nivelación a la hora de ingresar al plan formativo.
- Certificar el logro de las competencias finales.
- Elaborar los informes de gestión anuales, en base a la información proporcionada por la comisión de calidad.
- Apoyar a la comisión de calidad en la evaluación continua del plan e implementación del Sistema de Garantía de Calidad del programa.
- Cautelar el progreso de los profesores en formación, y diseñar estrategias remediales en caso de presentarse problemas en la progresión del plan.

- Participar activamente en la definición del plan de mejora e implementar las acciones que sean de su competencia.



Fig. 24. Organigrama Comisión académica. Fuente: Elaboración propia.

4.1.9.2 Comisión de calidad

La comisión de calidad será la entidad responsable de la evaluación periódica del programa, con el fin de garantizar su calidad y el logro de sus propósitos, así como de las acciones orientadas a su mejora continua, por lo tanto, será la encargada de la implementación del Sistema de Garantía de Calidad en su conjunto.

Estará compuesta por los siguientes miembros: Director/a del programa, quien será un/a académico/a de jornada completa de la institución; 2 académicos/as de la institución; 1 profesor/a que ejerza labores de docencia en el programa formativo, independiente de su situación contractual con la institución; 1 profesional de gestión; 1 estudiante del programa. Salvo la dirección, se espera que los otros miembros no pertenezcan a la comisión académica, a fin de garantizar objetividad y una mirada crítica. Sin embargo, ambas comisiones son complementarias y se colaboran mutuamente.

Las funciones de la comisión serán:

- Liderar el proceso de evaluación de calidad.
- Evaluar fortalezas y debilidades del plan, en conjunto con la comisión académica.
- Revisar el presupuesto anual del programa y evaluar su proyección económica, asegurando factibilidad para la implementación.

- Elaborar, en conjunto con la comisión académica, planes de mejora para el programa.
- Monitorear la implementación de las acciones del plan de mejora.
- Evaluar la pertinencia de los recursos materiales disponibles para la implementación.

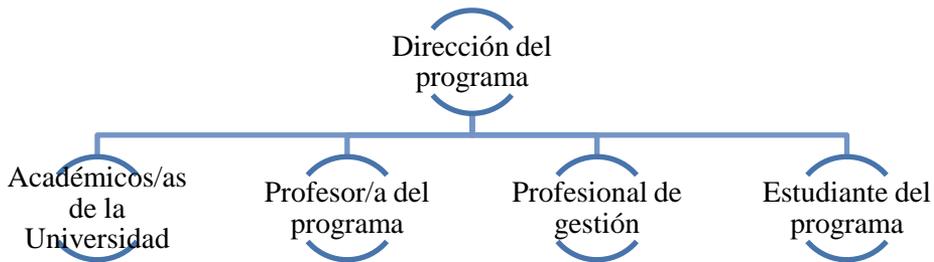


Fig. 25. Organigrama Comisión de Calidad. Fuente: Elaboración propia.

4.1.10 Recursos para la implementación

La implementación del plan formativo requiere de una serie de recursos humanos y materiales que garanticen su óptimo desarrollo.

4.1.10.1 Personal académico

A continuación, se presenta la proyección del profesorado requerido para implementar el plan formativo:

||

Perfil académico	Grado de Doctor/a (SÍ /NO / Deseable)	Experiencia en aula escolar (SÍ /NO / Deseable)	Módulo en que se desempeñaría	Función principal	N° de horas*
Especialista en formación de profesores	SI	SI	Todos	Coordinación del programa formativo. Docencia módulo 1, 3 y 4. Acompañamiento en la reflexión y seguimiento al plan de mentoría	M1: 30 M2: 10 M3: 10 M4: 10 M5: 15
Especialista en formación de profesores	Deseable	SI	1, 3, 4 y 5	Docencia módulo 1, 3 y 5. Acompañamiento en la reflexión y seguimiento al plan de mentoría. Apoyo módulo 4	M1: 15 M3: 10 M4: 10 M5: 15
Especialista en formación de profesores	Deseable	SI	1, 3, 4 y 5	Docencia módulo 1, 3 y 5. Acompañamiento en la reflexión y seguimiento al plan de mentoría. Apoyo módulo 4	M1: 15 M3: 10 M4: 10 M5: 15
Especialista en la enseñanza de las Matemáticas	SI	Deseable	2, 3 y 5	Docencia módulo 2. Apoyo módulos 3 y 5	M2: 30 M3: 5 M5: 5
Especialista en la enseñanza de las Ciencias	SI	Deseable	2, 3 y 5	Docencia módulo 2. Apoyo módulos 3 y 5	M2: 30 M3: 5

||

					M5: 5
Especialista en la enseñanza de las Ciencias Sociales	SI	Deseable	2, 3 y 5	Docencia módulo 2. Apoyo módulos 3 y 5	M2: 30 M3: 5 M5: 5
Especialista en la enseñanza del Lenguaje	SI	Deseable	2, 3 y 5	Docencia módulo 2. Apoyo módulos 3 y 5	M2: 30 M3: 5 M5: 5
Psicólogo/a, especialista en estrategias de contención emocional	NO	Deseable	4	Facilitador módulo 4	M4: 40
Encargado de la plataforma, especialista en informática educativa	NO	NO	Todos	Diseño y monitoreo de las actividades realizadas en la plataforma	80

N° Total	9 * Considera los tiempos de docencia directa y los requeridos para hacer seguimiento a los trabajos individuales. Por eso la sumatoria de horas supera la definición de horas obligatorias.
----------	---

4.1.10.2 Espacios a utilizar

Para la correcta instalación del plan formativo propuesto, se proyecta la necesidad de disponer de los siguientes espacios, tanto en la Universidad como en la escuela donde está inserto el mentor en formación y el profesor principiante que le acompaña en este proceso.

Estos espacios son:

1 Sala de clase con capacidad para 30 – 35 personas durante todo el horario de la formación.

3 Salas de clase con capacidad para 10 personas.

1 Sala u oficina para trabajar con el profesor mentorizado (a modo de práctica) en el establecimiento educacional donde están insertos. Para asegurar ello, se solicitará una carta de respaldo a la formación de la dirección del establecimiento educativo.

1 Sala de estudio (o acceso a la biblioteca de la Universidad/Facultad).

4.1.10.3 Recursos bibliográficos e informáticos

Complementario a los espacios físicos ya especificados, la correcta implementación requiere de una plataforma virtual que posibilite: el desarrollo de las actividades formativas contempladas en el módulo 4, la comunicación entre los participantes; el acceso a los recursos de apoyo o materiales complementarios; la sistematización de las evidencias para la evaluación final (portafolio) y el libre acceso a la colección digital de la que dispone la Universidad.

4.1.10.4 Productos intelectuales

Este plan formativo contempla el desarrollo de los siguientes productos intelectuales:

A) Materiales didácticos para las sesiones presenciales y no presenciales. Son todos los insumos originales creados por los profesores del plan y supervisados por la comisión académica que respaldarán la formación. Incluye guías didácticas, plataforma virtual y recursos audiovisuales. Éstos se generarán antes del inicio del programa y/o durante él. Una vez concluida la primera versión éstos serán revisados y ajustados. La versión final será el primer producto intelectual del programa y será susceptible de ser publicada.

B) Portal educativo para la mentoría, orientada a quienes egresen del plan, donde podrán encontrar lecturas actualizadas, espacios de discusión, videos, entre otros recursos. Éste será de acceso libre para todos quienes se hayan formado. Su primera versión estará disponible antes del inicio del plan, pero éste se nutrirá y complementará a partir de las implementaciones sucesivas. Se proyecta que a partir de la tercera implementación el portal contará con la cantidad de recursos y usuarios suficientes.

C) Currículo de formación para la mentoría. Publicación del marco competencial y la estructura formativa, a partir de los módulos diseñados con sus respectivas asignaturas y resultados de aprendizaje. Consiste en una guía curricular para facilitar la transportabilidad del plan en otros contextos educativos. Su versión preliminar estará disponible en el inicio del plan. La versión final se proyecta luego de una primera implementación, la que permitirá ajustar el diseño curricular global.

4.1.10.5 Valores cuantitativos estimados y su justificación

Tasa de graduación	85%
Justificación	
<p>Se espera una alta tasa de graduación, considerando que el proceso formativo se diseñó en torno a acompañamiento permanente y un proceso reflexivo situado.</p> <p>Por otra parte, quienes se inscriban deben considerar los requisitos mínimos por ley, es decir son profesores que gozan de buenas evaluaciones y al menos con cinco años de experiencia. A su vez, deben contar con el respaldo de la dirección del establecimiento donde se desempeña, por lo que se presume que son profesores que mantienen estabilidad laboral.</p> <p>Cabe señalar que la formación en su conjunto tendrá una duración de 300 horas, por lo que es un tiempo acotado.</p>	

Tasa de abandono	15%
Justificación	
<p>La carga laboral o la imposibilidad de contar con un mentorizado permanente, a modo de práctica serían razones que podrían afectar que este porcentaje pudiera concluir el proceso formativo.</p>	

Tasa de eficiencia	100%
Justificación	
<p>La estructura curricular no permite que los mentores en formación cursen solo algunos de los créditos. Por esta razón, quienes logren terminar el proceso formativo (85% esperado) deben hacerlo</p>	

completando la totalidad de los créditos. De no ser así, sería tipificado como abandono.

Tasa de rendimiento	de	85%
Justificación		
Considerando la estructura curricular, el tiempo y el tipo de formación, se estima que la tasa de rendimiento sería equivalente a la tasa de graduación, ya que la reprobación impediría la obtención de la certificación final.		

4.1.11 Sistema de garantía de calidad del título

La comisión académica será la responsable principal de asegurar la calidad de la formación impartida, velando por la implementación de las orientaciones de la Universidad como de las emanadas por el CPEIP como organismo del Estado.

Para asegurar la calidad del programa formativo se realizarán las siguientes acciones durante la implementación:

- Encuestas de satisfacción intermedias (término módulo 1 y 2) y encuesta de satisfacción al término del programa. Las evaluaciones intermedias tienen como finalidad realizar ajustes durante el proceso.
- Análisis de resultados en las evaluaciones formativas y sumativas aplicadas a lo largo de la formación. El equipo académico responsable propondrá estrategias de mejora en caso de existir resultados de aprendizaje no logrados en el tiempo previsto.

Una vez graduados como mentores, se aplicará una encuesta de satisfacción (ex post) a los profesores principiantes que reciban acompañamiento por los mentores formados en este programa. Esto permitirá retroalimentar versiones futuras del plan formativo y/o

disponer de otros espacios de formación continua para los mentores en ejercicio.

4.1.11.1 Procedimientos para garantizar la posibilidad de una práctica simultánea.

Los postulantes deben ingresar a la formación con una carta de respaldo de la dirección de su establecimiento, que compromete apoyo para la realización de la formación y las actividades prácticas con un profesor principiante o con menos experiencia que sea parte del equipo profesional de la escuela y/o territorio escolar. Este apoyo debe referir a la protección de tiempos de su jornada no lectiva destinadas a la formación, facilitar el desarrollo de actividades colaborativas con otros miembros del equipo escolar, y acceso a realizar actividades de observación y/o retroalimentación de materiales elaborados por el profesor principiante, o con menos experiencia, que actuará como mentorizado durante la formación.

A su vez, los postulantes deben contar con una carta compromiso del profesor a mentorizar durante la formación. Éste deberá asistir a una reunión informativa antes de firmar la carta compromiso.

4.1.11.2 Procedimientos para el análisis de la satisfacción de los diferentes colectivos implicados

Adicionalmente a las encuestas de satisfacción ya señaladas, se aplicarán encuestas de satisfacción y valoración del desempeño de los mentores formados a los directivos de las escuelas donde estos se insertan.

||

4.1.11.3 Mecanismos para publicar información sobre el plan de estudios, su desarrollo y sus resultados

Para la difusión se utilizará la página web y plataformas sociales de la Universidad y CPEIP. La experiencia formativa y sus resultados iniciales serán parte de una comunicación científica.

4.1.12 Calendario de implantación

El curso será dictado entre los meses de abril y noviembre del año 2021, o un periodo de 35 semanas*.

Semana	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34	S35											
Módulo 1	10	10	10	10	5																																									
Módulo 2						5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5											
Módulo 3						2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3										
Módulo 4						2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2										
Módulo 5																																					5	5	10	10	10	10	10	10	10	10
Tiempo dedicación semanal																																														

* Considera las semanas no lectivas del calendario escolar chileno

4.1.13. Factibilidad económica y transportabilidad

Considerando que el modelo aquí propuesto responde a una política pública erigida con la finalidad de apoyar el desarrollo profesional del profesorado y mejorar la retención de los principiantes, se debe garantizar que su puesta en marcha sea factible y plausible de solventar por el Estado.

A continuación, se presenta la proyección económica del programa, considerando dos posibilidades: si se dicta en la capital o en regiones. En el segundo caso se consideran los costos de traslado del equipo formador. Este segundo punto es crucial en aras de la transportabilidad del modelo⁸⁷.

4.1.13.1 Presupuesto económico

A continuación, se muestra el presupuesto económico del plan formativo. La estimación de los costos ha sido calculada considerando el número mínimo de estudiantes estimados (25) y el número máximo (35). La ampliación de esta matrícula requeriría una nueva evaluación de costos, ya que sería necesaria la división del grupo en secciones debido a que el tipo de formación diseñada no se soporta en condiciones de docencia masiva.

El presupuesto ha sido estimado en peso chileno (CLP). La equivalencia respecto del euro es la siguiente⁸⁸:

1 Euro	930 CLP
--------	---------

⁸⁷ En el capítulo 2 se presenta la distribución geográfica de los/as mentores formados en el país. Considerando la escasez en la zona norte, es pertinente considerar la transportabilidad hacia ese territorio.

⁸⁸ Equivalencia calculada con fecha 20 de abril del año 2020.

Tabla 8. Presupuesto Plan Formativo

Nº estudiantes

25

35

Item	Valor	Cantidad	Valor total 25	Valor total 35
Arriendo de sala de clases	Hora \$ 5.000	110	\$ 550.000	\$ 550.000
Arriendo de sala de reuniones	Hora \$ 5.000	300	\$ 1.500.000	\$ 1.500.000
Gestión administrativa	Hora \$ 7.500	400	\$ 3.000.000	\$ 3.000.000
Gestión de la plataforma	Hora \$15.000	80	\$ 1.200.000	\$ 1.200.000
Especialista formación de profesores 1	Hora \$35.000	75	\$ 2.625.000	\$ 2.625.000
Especialista formación de profesores 2	Hora \$30.000	50	\$ 1.500.000	\$ 1.500.000
Especialista formación de profesores 3	Hora \$30.000	50	\$ 1.500.000	\$ 1.500.000
Especialistas en Didáctica 1	Hora \$30.000	40	\$ 1.200.000	\$ 1.200.000
Especialistas en Didáctica 2	Hora \$30.000	40	\$ 1.200.000	\$ 1.200.000
Especialistas en Didáctica 3	Hora \$30.000	40	\$ 1.200.000	\$ 1.200.000
Especialistas en Didáctica 4	Hora \$30.000	40	\$ 1.200.000	\$ 1.200.000
Psicologo/a educativo	Hora \$30.000	40	\$ 1.200.000	\$ 1.200.000
Diseño material de apoyo	Hora \$25.000	75	\$ 1.875.000	\$ 1.875.000
Set Materiales de apoyo	Unidad \$10.000		\$ 250.000	\$ 350.000
Servicio de cafetería	Por persona \$ 2.500	28	\$ 1.718.750	\$ 2.406.250
Subtotal presupuesto			\$ 21.718.750	\$ 22.506.250
Gestión imagen institucional	25%		\$ 5.429.688	\$ 5.626.563
Impuesto a la certificación	Estampilla \$15.000		\$ 375.000	\$ 525.000
TOTAL PRESUPUESTO			\$ 27.523.438	\$ 28.657.813
Costo por persona			\$ 1.100.938	\$ 818.795

Fuente: Elaboración propia

4.1.13.2 Transportabilidad

Considerando que el modelo emerge de un proceso de investigación situado en el sistema educacional chileno, este modelo es plenamente transportable dentro del territorio nacional. Cabe recordar que, en Chile como Estado unitario y centralista, las regiones no gozan de autonomía para modificar la implementación de una política pública diseñada para el conjunto del país. Por esta razón se estima que el modelo es transportable en toda su envergadura. Esto significa el perfil de competencias, la estructura curricular del modelo —considerando módulos y asignaturas— los resultados de aprendizaje, los contenidos y el modelo de evaluación. Las actividades formativas son más flexibles y éstas pueden modificarse en diferentes contextos o en las diferentes versiones de implementación. Considerando esta cualidad de laxitud, es que el modelo propuesto no ahonda en las actividades y solo otorga ejemplos.

A su vez, considerando que parte importante de la formación se ancla en la comunidad que se conforme y en la experiencia de acompañamiento a un principiante real, los contextos serán considerados como condición sine qua non, constituyéndose en actores formativos en sí mismos. Por lo anterior, se considera que tanto el modelo formativo como el de evaluación de las competencias podrían implementarse con pequeñas adaptaciones a lo largo del territorio.

Otra posibilidad que surge es que equipos académicos encargados de implementar la propuesta deban trasladarse hacia otras regiones que presenten escasez de mentores y de instituciones formadoras ad hoc. En este caso el modelo sigue siendo transportable en toda su magnitud, toda vez que se pueda garantizar la presencialidad de las actividades formativas o parte de ellas se adapten a la modalidad a distancia. Precisamente, al ser las actividades formativas flexibles, es plausible modificarlas para implementarlas en un modelo de educación a distancia. Para ello, la utilización de plataformas virtuales de aprendizaje, con las que normalmente ya cuentan las instituciones de educación superior, resultan ser un insumo crucial.

Finalmente, este modelo podría ser transportable a otros sistemas educativos, aunque con algunas precauciones. Tal como ha sido concebido, requiere de un andamiaje legal o de política pública que lo resguarde. Es decir, no sería transportable a sistemas en los que aún no se haya implementado inducción guiada para el profesorado principiante. No obstante, si pudiera serlo en aquellos lugares donde ya exista ese andamiaje legal o donde esto se esté aplicando de manera piloto, en aras de impulsar alguna política pública regional o nacional.

Por otro lado, no se recomienda la transportabilidad de este modelo bajo dos circunstancias: 1) no exista una política orientada a la protección del proceso de inserción profesional, dado que el modelo se ancla en la lógica de instalación de una política pública y 2) exista un modelo de inducción donde la certificación final para la mentoría esté en manos de los mentores. Cabe recordar que en Chile la potestad de la certificación está en la institución formadora, de modo que la mentoría se concibe como una institución formativa. Por ello, esta propuesta no prepara para la responsabilidad de entregar la certificación profesional al profesorado principiante.

4.1.13.3 Índice de Impacto

Como se ha señalado anteriormente, este modelo busca impactar principalmente en dos grupos de actores, principiantes y experimentados, en las comunidades educativas donde estos profesores están insertos y en la implementación de la política pública.

El primer grupo de actores está constituido por el profesorado principiante. Se espera que este modelo impacte de manera positiva en la inserción docente, minimizando los efectos del *shock de realidad*. La forma de medir esto en el tiempo sería estimar su retención, luego de concluir su inducción con un mentor formado bajo esta propuesta, y valorar sus evaluaciones docentes comparativamente frente a otros principiantes que no recibieron inducción o recibieron inducción con mentores formados bajo otros modelos.

El segundo grupo está constituido por el profesorado experimentado formado para la mentoría. La preparación para la

mentoría debiera impactar en su desempeño como profesores, lo que podría repercutir en sus evaluaciones y en el avance por los tramos definidos para la carrera docente.

Por otra parte, considerando el cariz colaborativo y de reflexión conjunta sobre el que este modelo se asienta, se espera que los y las mentoras formadas impacten en sus respectivas comunidades educativas, promoviendo y liderando espacios para la reflexión y resolución colaborativa de problemas que la escuela, el estudiantado y su aprendizaje presenten. Como fin último se espera que todo proceso de mejora del profesorado redunde en la calidad de los aprendizajes del estudiantado, contribuyendo a su formación como ciudadanos que requerirán cada vez una mayor cantidad de herramientas para desenvolverse de manera adecuada en un mundo incierto y cambiante.

Finalmente, este modelo espera impactar en la política pública asociada a la inducción profesional para el profesorado principiante. Este modelo representa una interpretación sobre el proceso de inducción. Cabe recordar que el Sistema Nacional de Desarrollo Docente da espacio para que las instituciones formadoras propongan procesos de formación. Este modelo en particular probablemente diferirá de la interpretación que nazca desde otros espacios educativos, contemplados por la ley como oferentes plausibles y legítimos. Se espera entonces que este modelo actúe como un espacio catalizador para la propia política pública, considerando que ésta responde a un proceso nuevo, sin parangón ni antecedentes homologables, que requerirá de la implementación sucesiva de diversos modelos y opciones para poder orientar de mejor modo su propia ejecución en el tiempo.

4.2 Evaluación del modelo formativo

La evaluación del modelo formativo constituye un eje clave de éste y considera diversos objetos y unidades de análisis.

En primer lugar, este modelo evaluativo considera el proceso de evaluación de las competencias de los estudiantes (profesores experimentados en formación para la mentoría), lo que implica tanto la

||

evaluación de las competencias iniciales como las terminales. En este caso, la unidad de análisis se refiere al grado de adquisición de las competencias de parte de quienes se forman. En este nivel, los agentes evaluativos son tanto el cuerpo de profesorado que sustenta el plan, como la comisión académica del programa. La aprobación de las competencias finales habilitaría para la certificación de mentor.

En un segundo nivel se encuentra la evaluación del programa en su conjunto, lo que considera las condiciones de implementación, cobertura del currículo prescrito, logro de resultados de aprendizaje, desempeño docente, satisfacción de los usuarios, entre otras. En este caso, la unidad de análisis es el plan formativo en sí mismo luego de cada año de implementación, en cuanto a su diseño e implementación, ejecución del presupuesto, modificaciones requeridas, entre otros. En este nivel, el agente evaluativo es la comisión académica del programa. El resultado de este proceso es la elaboración de una memoria anual que facilitarían la toma de decisión respecto a los ajustes que el plan de formación requiere para su correcta implementación anualmente.

En tercer lugar, se encuentra la evaluación de calidad o de verificación del título, lo que considera la implementación del programa en el tiempo, sus repercusiones en el medio externo y el aseguramiento de condiciones de funcionamiento en función de criterios externos. En este caso la unidad de análisis es el plan formativo en un periodo más prolongado de implementación. En este nivel, el agente evaluativo es la comisión de calidad del programa. El resultado favorable de este proceso sería la acreditación externa del plan formativo.

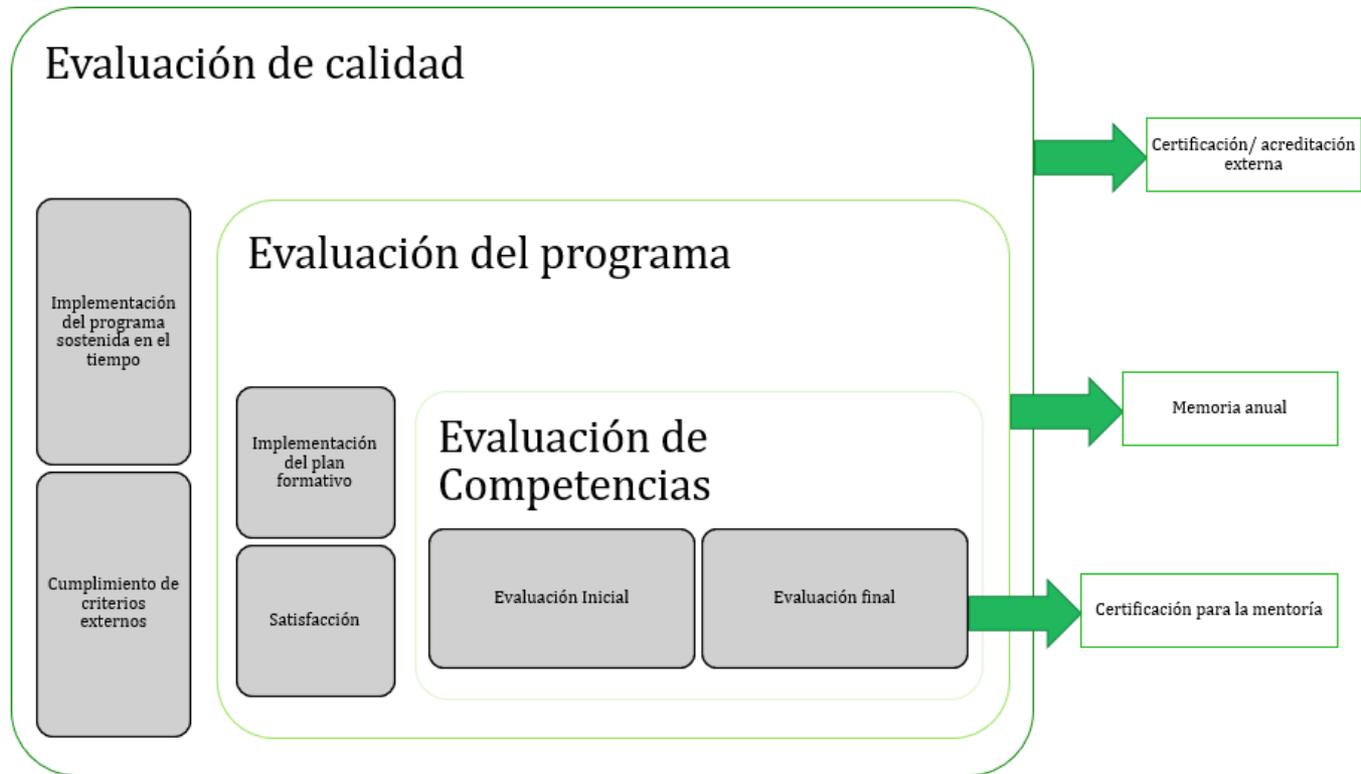


Fig. 26. Plan de evaluación del programa formativo. Fuente: Elaboración propia

Estos tres niveles componen el plan de evaluación del modelo, el siguiente esquema ofrece una síntesis de esto y los acápites posteriores, una descripción pormenorizada de los que cada uno de ellos implica.

4.2.1 Evaluación de las competencias

A lo largo del escrito es posible observar que transformarse en un mentor no es cosa automática, requiere de formación idónea. Aun así, la literatura es clara, no basta con una buena docencia en aula para asegurar con ello una buena transición hacia el rol de mentoría.

Considerando esto, es claro que un programa responsable para con la formación que entrega —lo que incluye a los sujetos que cursan la formación y los beneficiarios indirectos, es decir, el profesorado principiante— debe resguardar que los postulantes aseguren condiciones mínimas para que luego de la formación, alcancen las competencias requeridas para la mentoría.

Para ello, todo programa formativo debe considerar un plan evaluativo que contenga una evaluación de ingreso, evaluación del proceso y una evaluación terminal orientada a la certificación. Si bien en la descripción del modelo formativo, el proceso evaluativo se enuncia y en algunos momentos se detalla (específicamente al detallarse la propuesta formativa), en esta sección se profundizará sobre las perspectivas, actividades e instrumentos evaluativos, lo que configura un sistema de evaluación completo, complejo e integrado entre sí. De todas maneras, a lo largo del programa formativo diseñado se evaluará de manera horizontal, promoviendo la participación de múltiples agentes en el proceso. Considerando lo vital de la evaluación para el aprendizaje, resulta fundamental que los mentores en formación ocupen un rol activo en la evaluación de sus pares (coevaluación), ya que uno de los propósitos formativos está asociado al desarrollo de competencias que les permitan liderar espacios de desarrollo profesional al interior de sus comunidades.

Además, en coherencia con las actividades formativas descritas, esta propuesta promueve la evaluación situada, la reflexión individual y la realización de talleres de análisis y reflexión conjunta.

El sistema de evaluación está compuesto por los diferentes agentes:

- Heteroevaluación: Principalmente a cargo del personal académico de la universidad, responsable del proceso formativo. Considera también, en nivel intermedio y final, una valoración formativa de la experiencia de mentorización vivenciada por el profesor con el que se desarrolla la práctica.
- Coevaluación: Realizada por los otros mentores en formación. Principalmente con intención formativa, pero orientada al desarrollo de habilidades de liderazgo y retroalimentación efectiva.
- Autoevaluación: Percepción sobre el proceso de aprendizaje del mentor en formación.

La siguiente tabla muestra un resumen de las actividades de evaluación más relevantes desarrolladas a lo largo de la formación, y que en conjunto permiten la evaluación global del perfil para la mentoría. Sin embargo, esto no es excluyente de la existencia de otras instancias de evaluación desarrolladas a lo largo de los módulos.

Tabla 9. *Actividades de evaluación. Síntesis*

Actividad	Agente evaluativo	Intencionalidad	Momento
Análisis de política pública	Heteroevaluación	Sumativa	Módulo 1
Creencias sobre la inducción y las competencias del profesorado principiante	Autoevaluación	Formativa	Módulo 1
Levantamiento de problemáticas educativas y diseño de estrategias de retroalimentación.	Heteroevaluación	Sumativa	Módulo 2
Análisis multidisciplinario de secuencias	Heteroevaluación Coevaluación	Formativa y Sumativa	Módulo 2

didácticas integradas.			
Diario de reflexión	Heteroevaluación Autoevaluación	Formativa y Sumativa	Módulo 3 y 4
Investigación acción	Heteroevaluación Coevaluación	Formativa y Sumativa	Módulo 3
Plan de mentoría	Heteroevaluación	Sumativa	Módulo 5

4.2.1.1 Iniciando el proceso: la evaluación de las competencias iniciales

Como punto de partida, se establece la necesidad de considerar un itinerario evaluativo para quienes aspiren al rol de mentoría. En el capítulo 3 se estableció un perfil de competencias para la mentoría, tanto terminales como iniciales.

Las competencias iniciales, como ya se señaló en la sección 4.1 son las siguientes:

Competencias iniciales
Dimensión profesional
<ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra capacidad para adaptarse a escenarios cambiantes y a los nuevos desafíos que se le presentan en el ejercicio de la docencia. 2. Reflexiona sobre su propia práctica pedagógica y a partir de ella modifica y mejora su actuar profesional. 3. Apoya y orienta las decisiones pedagógicas de otros profesionales, aportando desde sus conocimientos y experiencias previas en la resolución de dudas y problemas que presentan profesionales con menos experiencia, con el fin de facilitar la labor de otros en el espacio escolar. 4. Demuestra sólido conocimiento disciplinar y pedagógico.
Dimensión académica
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, que le permite comprender las complejidades de la escuela, el aula, las tensiones del ejercicio de la docencia, el cambio educativo y la necesidad de la construcción de conocimiento permanente a partir de la práctica. 2. Valora el aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva busca mecanismos que le permitan seguir aprendiendo.
Dimensión social

1. Analiza el impacto social y el rol político de la profesión, y se entiende a sí mismo como un agente de cambios desde el aula, por lo que manifiesta una praxis educativa con compromiso por el aprendizaje y la formación de ciudadanos.
- 2.-Manifiesta en todas sus actuaciones compromiso ético, transparencia y confidencialidad.
3. Se muestra generoso con sus conocimientos y está dispuesto a compartir información y experiencias con profesores principiantes.

Estas competencias muestran el punto de partida. Se estima que su dominio previo a la formación es característica de los buenos mentores informales (capítulo 3) y, por ende, facilitador en la adquisición de las competencias requeridas para la mentoría efectiva y formal.

Para la valoración de las competencias previamente señaladas, se ha diseñado el siguiente plan de evaluación inicial. Su aprobación debiese ser condición para acceder a la formación en mentoría. En caso de existir una política pública que no considere esto como requisito de acceso, debiese idearse un plan de nivelación, de manera tal que todos quienes postulen, accedan a la formación en el mismo nivel competencial⁸⁹.

El proceso de evaluación inicial se implementará entre quienes postulen, en una jornada presencial y por medio del desarrollo de una actividad no presencial, compartida a través de plataforma u otro medio digital.

Participarán como agentes evaluadores el cuerpo de profesores que sustenta el plan formativo y la comisión académica, aunque será esta última la responsable del proceso y quien tomará las decisiones finales respecto al ingreso de los postulantes que cumplan con el perfil

⁸⁹ El logro de un 80% o superior debiera considerarse como indicador de aprobación. Siguiendo la escala de aprobación utilizada en el sistema chileno para la educación escolar (Decreto Supremo N° 67/2018), quienes estén por debajo del 60% de logro promedio, no deberían acceder al programa. Quienes están por sobre el 60% pero por debajo del 80% podrían acceder vía plan remedial si la comisión académica así lo estimada.

||

inicial (o en su defecto, las decisiones sobre nivelación). Este plan es el que detalla la siguiente tabla:

Tabla 10. *Plan de evaluación inicial*

Actividad	Descripción	Propósito	Competencia inicial que evalúa
<i>Historia de vida docente.</i>	<p>Esta actividad consiste en que el profesorado que postule construya un escrito reflexivo donde relate cómo fue su acercamiento a la carrera de pedagogía, cómo se inició en la docencia y cuáles han sido los hitos más significativos de su carrera en la definición de su identidad profesional.</p> <p>Además, este escrito debiera mostrar cuales han sido los principales obstaculizadores a los que se ha enfrentado a lo largo de su carrera profesional y cómo los ha ido resolviendo a través de la experiencia.</p> <p>Por último, se invita a considerar cuáles son sus creencias respecto a los desafíos de la docencia cuando se es principiante y cómo</p>	<p>El propósito de esta actividad es:</p> <p>Analizar las motivaciones y creencias respecto de la docencia y la formación continua del profesorado, a partir de la reflexión y experiencia obtenida a través de la práctica, dando cuenta de la capacidad reflexiva sobre su propio actuar.</p>	<p>Dimensión Profesional</p> <p>DP2: Reflexiona sobre su propia práctica pedagógica y a partir de ella modifica y mejora su actuar profesional.</p> <p>Dimensión Académica</p> <p>DA1: Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, que le permite comprender las complejidades de la escuela, el aula, las tensiones del ejercicio de la docencia, el cambio educativo y la necesidad de la construcción de conocimiento permanente a partir de la práctica.</p> <p>DA2. Valora el aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional,</p>

	<p>evolucionan esos desafíos en la medida que de adquiere experiencia. Para ello, debe referirse a la experiencia que ha tenido con los principiantes a lo largo de su carrera. Esta actividad es de carácter individual y el profesorado dispondrá de tiempo autónomo para su desarrollo. El producto será compartido a través de la plataforma dispuesta para tal fin y el producto será personal, solo analizado por los y las académicas responsables del programa.</p>		<p>por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva busca mecanismos que le permitan seguir aprendiendo. Dimensión Social DS3. Se muestra generoso con sus conocimientos y está dispuesto a compartir información y experiencias con profesores principiantes.</p>
Análisis de caso de mentoría informal	<p>Esta actividad consiste en que el profesorado postulante al plan formativo se enfrenta a un caso de mentoría informal que deben analizar, abordar y proponer soluciones. Para ello, de manera colaborativa deben presentar una propuesta que permita al mentor informal colaborar con el principiante.</p>	<p>El propósito de esta actividad es evaluar su capacidad para resolver problemas y construir soluciones de manera colaborativa, demostrando disposición para modificar sus opiniones y creencias a partir de la discusión y el trabajo con otros</p>	<p>Dimensión Profesional: DP1. Demuestra capacidad para adaptarse a escenarios cambiantes y a los nuevos desafíos que se le presentan en el ejercicio de la docencia. DP2. Reflexiona sobre su propia práctica pedagógica y a partir de ella modifica y mejora su actuar profesional.</p>

		<p>profesores experimentados, tomando roles de liderazgo.</p>	<p>DP3. Apoya y orienta las decisiones pedagógicas de otros profesionales, aportando desde sus conocimientos y experiencias previas en la resolución de dudas y problemas que presentan profesionales con menos experiencia, con el fin de facilitar la labor de otros en el espacio escolar.</p> <p>DP4. Demuestra sólido conocimiento disciplinar y pedagógico.</p> <p>Dimensión Académica</p> <p>DA1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, que le permite comprender las complejidades de la escuela, el aula, las tensiones del ejercicio de la docencia, el cambio educativo y la necesidad de la construcción de conocimiento permanente a partir de la práctica.</p> <p>Dimensión Social</p>
--	--	---	---

			DS2.-Manifiesta en todas sus actuaciones compromiso ético, transparencia y confidencialidad.
Diseño de un proyecto para el mejoramiento de resultados de aprendizaje.	Esta actividad consiste en que los profesores postulantes, de manera colaborativa, presentan un proyecto para mejorar el aprendizaje de un curso de estudiantes que presentan problemas para alcanzar niveles satisfactorios de lectura comprensiva. Para ello, elaboraran estrategias desde las diversas asignaturas de especialidad que permitan tanto abordar sus propias materias como contribuir a la mejora del aprendizaje.	El propósito de esta actividad es evaluar la capacidad del profesorado postulante para resolver un problema de carácter pedagógico desde sus respectivas disciplinas o grados de estudio, demostrando conocimiento del contenido y capacidad para adaptarse a nuevos requerimientos o necesidades, ya que comprende los alcances de su rol y la importancia de su quehacer en la formación del estudiantado.	Dimensión Profesional DP4. Demuestra sólido conocimiento disciplinar y pedagógico. Dimensión Social DS1. Analiza el impacto social y el rol político de la profesión, y se entiende a sí mismo como un agente de cambios desde el aula, por lo que manifiesta una praxis educativa con compromiso por el aprendizaje y la formación de ciudadanos.

A partir del plan señalado, se detallan las consignas de evaluación⁹⁰ y los instrumentos para cada una de las actividades. Tanto la consigna como la rúbrica son medios necesarios en la evaluación de las competencias. En ambos casos orientan a la resolución de una situación problema —propio de la evaluación de competencias (Pérez, 2014)— y la rúbrica, además detalla claramente los ámbitos de la o las competencias que se espera alcanzar.

Estos insumos pueden modificarse en función de los contextos o necesidades, más en este caso, buscan ser un orientador sobre el curso que pueden seguir las actividades evaluativas.

Ahora, en las actividades presenciales que consideran una fase de deliberación grupal, éstas debiesen grabarse para asegurar la evaluación del desempeño individual en contextos de discusión.

⁹⁰ La consigna es el desafío que se le propone a quien se evalúa. Es una instrucción específica para la ejecución de una acción que permite valorar el logro de las competencias esperadas o de los propósitos de evaluación (Atorresi, 2005).

Actividad de evaluación	Dimensión profesional				Dimensión académica		Dimensión social		
	DP1	DP2	DP3	DP4	DA1	DA2	DS1	DS2	DS3
Historia de Vida docente		■			■	■			■
Análisis de caso de mentoría informal	■	■	■	■	■	■		■	
Diseño de proyecto				■			■		
Procentaje de logro									

Fig. 27. Cuadro de Síntesis. Evaluación de las competencias iniciales. Fuente: Elaboración propia

A) Historia de Vida Docente

La Historia de Vida Docente orienta la construcción de un escrito reflexivo sobre las decisiones que llevan a escoger la docencia como profesión, así como los principales hitos de la vida profesional, con el fin de promover la reflexión y el análisis de las propias creencias sobre la carrera docente.

- Consigna

A partir de su experiencia docente, construya un escrito reflexivo sobre el devenir de dicha experiencia. Este escrito debe considerar como primer hito la selección de la carrera docente como opción profesional, considerando las circunstancias y/o personas que influyeron en esa decisión, experiencias en su formación escolar, referentes familiares, compromisos sociales, políticos, entre otros.

Posteriormente, narre y reflexione en torno al desarrollo de esta carrera, considerando cuáles han sido los hitos más significativos que han influido en la definición de su identidad profesional, los principales obstaculizadores a los que se ha enfrentado y cómo los ha ido resolviendo a través de la experiencia. Para ello considere aquellos ámbitos que ha tenido que fortalecer, aprender o reconstruir, así como aquellos aspectos que aún pueden mejorarse, considerando los cambios sociales a los que se ha enfrentado la escuela y el estudiantado a lo largo de su carrera profesional.

Finalmente, reflexione en torno a los desafíos de la docencia cuando se es principiante y cómo evolucionan esos desafíos en la medida que de adquiere experiencia. Para ello, refiérase a su propia experiencia como principiante y a lo observado con los principiantes a lo largo de su carrera.

- Rúbrica de evaluación

Indicador	Óptimo (100% de logro)	Bueno (75% de logro)	Regular (50% de logro)	Deficiente (0 – 25% de logro)	Competencia
Identificación de obstaculizadores o situaciones problema en la práctica	Establece y sistematiza obstaculizadores surgidos a través de la experiencia y los clasifica y jerarquiza, distinguiendo entre aquellos que son de responsabilidad de otros actores del sistema educativo y los que son de su propia responsabilidad profesional.	Establece y sistematiza obstaculizadores surgidos a través de la experiencia, aunque al relatarlos no distingue con claridad entre aquellos que son de responsabilidad de otros actores del sistema educativo y los que son de su propia responsabilidad profesional.	Identifica obstáculos presentados en su práctica, pero éstos son principalmente obstáculos externos o de responsabilidades de otros actores del sistema educativo.	No logra identificar obstaculizadores o solo señala incidentes críticos sin sistematizar.	CDP2
Reflexión sobre la práctica	Desarrolla un escrito analítico, donde se explicita el rol que ha cumplido la reflexión	Desarrolla un escrito analítico, donde se explicita el rol que ha cumplido la reflexión	Explicita el rol de la reflexión sobre la práctica para el desarrollo	Hace alusión a la reflexión, pero sin relacionarla con el desarrollo	CDP2

	sobre la práctica en su proceso de desarrollo profesional. Para ello, entrega ejemplos concretos en los que se puede observar diferentes niveles reflexivos, que le han permitido alcanzar conclusiones que se transforman en aprendizaje.	sobre la práctica en su proceso de desarrollo profesional. Para ello, entrega algunos ejemplos de situaciones que le han resultado significativas en su proceso de desarrollo profesional.	profesional, pero lo hace desde un punto de vista declarativo, sin entregar evidencias o ejemplos que fundamenten lo enunciado.	profesional ni vincularla a ningún ejemplo concreto.	
Identificación de las complejidades del aula y del mundo escolar	Analiza el aula como un subsistema, inserto dentro de una comunidad escolar y de un sistema educativo, por lo que sus reflexiones y narraciones dan cuenta de la comprensión de la complejidad del proceso educativo y	Analiza el aula como un subsistema, inserto dentro de una comunidad escolar y de un sistema educativo, por lo que sus reflexiones y narraciones dan cuenta de la comprensión de la complejidad del proceso educativo,	Describe problemas del aula en relación con las complejidades del sistema escolar, pero sin vincular en el análisis el rol docente.	Describe problemas del aula, pero de manera aislada, sin vincularlo con el sistema escolar ni con su propio rol profesional.	DA1

	la necesidad de un profesorado consciente de su entorno y con capacidad para adaptarse a éste.	aunque sin vincularlo con el desarrollo profesional del profesorado.			
Metacognición y aprendizaje sobre la práctica	Reconoce aprendizajes obtenidos a lo largo de la práctica, a través de la construcción de la historia de vida profesional, estableciendo con claridad sus cambios de percepciones y creencias, así como los saberes desarrollados o resignificados a partir de la experiencia, particularizando hitos, incidentes o situaciones que hayan	Reconoce aprendizajes obtenidos a lo largo de la práctica, a través de la construcción de la historia de vida profesional, señalando cambios de percepciones y creencias, así como los saberes desarrollados o resignificados a partir de la experiencia, aunque no explicita situaciones, hitos o incidentes clave para	Reconoce ciertos cambios en sí mismo(a) a partir de experiencias de la práctica, aunque no logra definirlos o caracterizarlos, ni situar hitos, situaciones o incidentes determinantes para este aprendizaje.	No logra identificar el proceso de aprendizaje desarrollado a través de la práctica, por lo que el relato carece de historicidad.	DA1

	sido más determinantes en este cambio.	este proceso de transformación.			
Reconocimiento de debilidades	Explicita sus debilidades de manera autocrítica, diferenciando claramente a qué ámbitos corresponden (emocional, pedagógico, didáctico, relacional, entre otros) y señala aquellas acciones necesarias para fortalecer su desempeño profesional.	Explicita sus debilidades de manera autocrítica, aunque sin diferenciar claramente a qué ámbitos corresponden (emocional, pedagógico, didáctico, relacional, entre otros). Señala acciones necesarias para fortalecer su desempeño profesional.	Señala debilidades que presenta, aunque no profundiza en ellas, tiende a disminuirlas y/o omite referirse a acciones necesarias para fortalecer su desempeño profesional.	No señala debilidades o lo hace de manera somera.	DA2
Experiencia con principiantes	Caracteriza problemas comunes que presentan los principiantes cuando se insertan a la	Caracteriza problemas comunes que presentan los principiantes cuando se insertan a la	Describe algunos problemas que presentan los principiantes cuando se insertan a la	Describe algunos problemas que presentan los principiantes cuando se insertan	DS3

||

	<p>docencia, clasificando estos problemas en dimensiones, por ejemplo, problemas sociales, emocionales, pedagógicos, entre otros. Comenta las ayudas específicas que ha entregado considerando estas dimensiones y los resultados de estas ayudas informales.</p>	<p>docencia, aunque no los clasifica, sino que los aborda como genéricos. Comenta las ayudas específicas que ha entregado a los principiantes y los resultados de estas ayudas informales.</p>	<p>docencia, aunque tiende a enjuiciarles por estas dificultades. Comenta algunas ayudas entregadas, pero sin referirse a resultados obtenidos. .</p>	<p>a la docencia, aunque tiende a enjuiciarles por estas dificultades, mostrando una postura de juicio o muy severa. No se refiere a ayudas entregadas.</p>	
--	---	--	---	---	--

B) Análisis de caso de mentoría informal

Esta actividad busca el análisis de un caso de mentoría informal, que presenta ciertas situaciones problemas que deben ser analizadas, para luego proponer soluciones que permitan al supuesto mentor facilitar el acompañamiento al principiante, aunque sea un vínculo de carácter informal.

- Consigna

De manera individual, analice el caso de mentoría informal⁹¹ que a continuación se expone. En este caso, usted verá una situación problema a la que se enfrenta una profesora experimentada que oficia informalmente de una profesora y un profesor principiantes simultáneamente.

Para ello, determine las problemáticas que se le presentan a los tres actores del caso, describiendo los factores y actores intervinientes. Luego, considerando la situación a la que se enfrenta la profesora experimentada, proponga acciones para que ésta pueda enfrentar la situación. Con esto concluye la fase individual de la actividad.

Luego, reunidos en grupos heterogéneos, analicen las soluciones que cada integrante consideró. Discutan y evalúen las propuestas, analicen las ventajas y desventajas de cada una de ellas presenta y reelaboren una propuesta, pero ahora a partir de la contribución de cada uno de los miembros del grupo.

El producto final debe considerar: la propuesta individual original, la reelaboración grupal y una reflexión individual respecto de las modificaciones realizadas a partir de la elaboración grupal.

⁹¹ Este caso es coherente con el panorama actual que presenta el proceso de inducción en el sistema chileno. Para asegurar transportabilidad, todos los datos contextuales de este caso pueden ser modificados para hacerlo más apropiado a una realidad determinada. El caso es de elaboración propia.

- Caso

“Susana es una profesora experimentada, que trabaja en una escuela urbana con niveles moderados de vulnerabilidad. En general, esta escuela está catalogada como una buena escuela, dado que consigue buenos resultados, los estudiantes presentan pocos problemas de conducta y en general, tanto profesores como estudiantes se sienten a gusto en este lugar. La rotación laboral es baja, menor que en el resto del sistema. Por esta razón se considera que esta escuela es ideal para recibir a profesores principiantes.

Con el comienzo del nuevo año escolar, han llegado dos profesores principiantes. Lila, profesora de Lengua, al igual que Susana, será su par y tendrá a cargo los cursos menores, mientras que Susana seguirá con los cursos superiores de la enseñanza media (enseñanza secundaria). Roberto, el otro principiante impartirá otra asignatura, pero en los mismos cursos que Lila.

Al comenzar el año, la dirección del establecimiento le solicita a Susana que ayude a

los profesores novatos en todos aquellos asuntos administrativos y de funcionamiento propio de la escuela. Nada más, ya que esta escuela no está adscrita al plan nacional aún y estos profesores principiantes no han solicitado mentoría. Susana, con muy buena disposición comienza a relacionarse con ambos profesores principiantes, quienes con mucho gusto reciben sus consejos y orientaciones respecto del funcionamiento de la escuela.

Una vez iniciadas las clases, los principiantes empiezan a manifestar sus primeros problemas en el aula. Roberto se lleva muy bien con los estudiantes del curso, rápidamente ha ganado su afecto y respeto dentro de la sala de clases. Si bien es algo permisivo y tiende a soslayar algunas de las reglas que la escuela promueve, se desenvuelve bien y logra mantener un clima de aula que le permite el desarrollo de las actividades de clase. A pesar de esta ventaja, se siente muy agobiado por la cantidad de

trabajo que implica tener tantas horas de clases. No logra cumplir con los plazos establecidos por la dirección para la preparación de las clases, la entrega de los materiales y la corrección de evaluaciones. Constantemente recibe llamados de atención por estas faltas administrativas. No ha logrado tener un horario y una planificación asertiva de su propio trabajo. A Susana le molesta su falta de cumplimiento, ya que en parte se siente responsable por ello, aunque no tenga en realidad, responsabilidad alguna. Sin embargo, cuando lo ve jugar con los estudiantes en el patio, ve en él como disfruta de su rol como docente.

Lila en cambio, es todo lo contrario. Si bien hay días que no duerme con tal de cumplir con todas sus obligaciones, jamás se atrasa. De hecho, ha recibido felicitaciones por su excelente desempeño. Sin embargo, todo el tiempo está abrumada y tensa, e incluso algo irritable. Cuando llega a la sala de clases le molesta que los estudiantes (que en el horario anterior han estado con Roberto) estén tan

poco dispuestos para su clase, se muestren desordenados y sencillamente, no le obedezcan. Incluso algunos le han dicho que su clase es aburrida y prefieren al otro profesor.

Esta situación ha generado tensión y competencia entre ambos principiantes. ¡Pareciera ser que no se puede tener al mismo tiempo el reconocimiento de la dirección y del estudiantado!

Pasado un mes desde el inicio de clases esta situación estalla. Los estudiantes se han portado muy mal en clase de Lila y ésta no puede contener las lágrimas. A la hora del recreo y ya en la sala de profesores, enfrenta a Roberto y lo responsabiliza de esto. Señala que él, al permitir desorden y relajo, la confronta con sus estudiantes. Roberto se defiende y señala que no tiene responsabilidad alguna en que ella tenga poco manejo del aula. Como esto ocurre en la sala de profesores, el resto comienza a tomar partido por uno u otro. Evidentemente Roberto desobedece ciertas normas de la escuela, lo que hace que los profesores que sí las cumplen, sean vistos como muy rígidos

||

por los estudiantes. Por otra parte, si bien Lila está sobre pasada, eso es en parte porque ella si busca cumplir con todas sus tareas, las que son muchas, ya que la dirección exige mucho trabajo administrativo.

Obviamente, esto no se resuelve en un recreo y la tensión queda instalada en la sala de profesores. Al cabo de unos días la dirección informa que en las pruebas estandarizadas que el establecimiento aplica de manera censal para evaluar avance curricular, en el nivel en que hacen clases Lila y Roberto, Lengua es la mejor asignatura. En cambio, en la asignatura de Roberto ha habido poco aprendizaje según lo que estos instrumentos muestran. Esto profundiza la tensión en la sala de profesores, a tal punto que la dirección evalúa intervenir. Por ello le solicitan a Susana que intervenga

Susana ha mantenido muy buena relación con ambos, aunque con Lila ha estrechado más el vínculo, dado que ambas imparten la misma asignatura. La dirección le solicita que en primer lugar intervenga para disminuir la tensión y luego,

apoye a ambos profesores, ya que es claro que ambos presentan problemas, aunque de diferente naturaleza. Tendrá todo el primer semestre para esto. De no presentarse cambios, la dirección decidirá evaluará la permanencia para el año siguiente de ambos profesores”.

- Rúbrica de evaluación

Indicador	Óptimo (100% de logro)	Bueno (75% de logro)	Regular (50% de logro)	Deficiente (0 – 25% de logro)	Competencia
Análisis del contexto	Analiza el contexto en el que se desarrolla la situación problema, distinguiendo variables y actores que intervienen en el desarrollo de dicha situación, por lo que puede generar afirmaciones objetivas respecto de las condiciones que presenta la escuela para el desarrollo del profesorado.	Analiza el contexto en el que se desarrolla la situación problema, distinguiendo variables o actores que intervienen en el desarrollo de dicha situación. A partir de esto, se forma una opinión respecto de las condiciones que la escuela ofrece para el desarrollo profesional docente.	Describe el contexto en el que se desarrolla la situación problema, aunque sin distinguir variables y actores que intervienen en el desarrollo de dicha situación. Emite juicios sobre la escuela sin argumentación, por lo que éstos resultan sesgados.	Describe someramente el contexto, sin relacionarlo con las condiciones para el desarrollo profesional docente.	DA1
Análisis de problemas	Analiza la situación problema descrita en el caso, visualizando las diferentes aristas y alcances de las	Analiza la situación problema descrita en el caso, visualizando las diferentes aristas de las problemáticas que	Describe diferentes problemas a los que se enfrentan los principiantes, aunque no distingue	Distingue algunas de las problemáticas, aunque tiende a reproducir lo relatado en el caso. Omite el	DP4 DA1

	<p>problemáticas que presentan los profesores principiantes y cómo esto impacta en el resto de la comunidad de profesorado. Empatiza con la profesora experimentada, demostrando a través de argumentos consistentes, la disyuntiva a la que se enfrenta, previendo las posibles repercusiones de sus decisiones.</p>	<p>presentan los profesores principiantes, aunque no se vincula de manera explícita con el impacto en el resto de la comunidad de profesorado. Empatiza con la profesora experimentada, caracterizando la disyuntiva a la que se enfrenta, aunque sin prever las posibles repercusiones de sus decisiones.</p>	<p>con claridad sus aristas o alcances. Empatiza con la profesora experimentada, aunque tiende a responsabilizarla o por el contrario, omitir su rol en la situación problema.</p>	<p>rol de la profesora experimentada en el análisis.</p>	
<p>Elaboración de propuestas</p>	<p>Elabora una propuesta individual de acción a seguir por la profesora experimentada, que considere acciones concretas en función de las aristas y</p>	<p>Elabora una propuesta individual de acción a seguir por la profesora experimentada, que considere acciones concretas en función de las aristas de las</p>	<p>Elabora una propuesta que considere una serie de tareas estandarizadas, que no necesariamente se ajusta a las</p>	<p>Esboza algunas estrategias, pero estas no se condicen con las problemáticas y/o necesidades de los principiantes, ni</p>	<p>DP3 DP4</p>

	alcances de las problemáticas detectadas. Considera las necesidades individuales de los profesores principiantes, la relación entre ellos y al resto de la comunidad de profesores donde el problema ha tenido repercusiones, en un contexto de reflexión conjunta, deliberación y democracia.	problemáticas detectadas. Considera las necesidades individuales de los profesores principiantes y/o la relación entre ellos, más no tiene como foco la comunidad de profesores.	necesidades específicas de los profesores principiantes ni considera las necesidades de la comunidad de profesores en su conjunto.	siguen un plan organizado.	
Negociación	Contrasta su propuesta con las elaboradas por los otros miembros del equipo, delibera, discute, explica sus postulados y escucha atentamente y con respeto los argumentos de los demás. A partir	Contrasta su propuesta con las elaboradas por los otros miembros del equipo, y escucha atentamente y con respeto los argumentos de los demás. Participa, pero tiende a tomar un rol secundario en la	Presenta su propuesta, pero no manifiesta disposición para negociar su trabajo, ya que intenta imponer sus ideas o, por el contrario, acata lo elaborado	Es reacio(a) a compartir su trabajo, demostrando una actitud hostil al resto o una actitud poco crítica, por lo que no aporta en la construcción conjunta	DP1 DP3 DS2

	de la discusión, toma parte en la construcción de la síntesis conjunta, manteniendo en todo momento un diálogo franco, honesto y cordial.	elaboración de la síntesis conjunta, aunque en todo momento mantiene un diálogo franco, honesto y cordial.	por otros, generando un aporte poco significativo en la construcción de la propuesta grupal.		
Retroalimentación y reflexión metacognitiva	Analiza su propuesta y la contrasta con la síntesis elaborada grupalmente. Reflexiona sobre sus errores y aciertos, demostrando sus fortalezas y aquellos ámbitos que requiere fortalecer. Reflexiona en torno al desarrollo de la discusión y evalúa el rol que naturalmente ocupó al interior del grupo, así como la	Analiza su propuesta y la contrasta con la síntesis elaborada grupalmente. Reflexiona sobre sus errores y aciertos, enfatizando sobre sus fortalezas o sobre aquellos ámbitos que requiere fortalecer. Reflexiona en torno al desarrollo de la discusión y valora la calidad de sus aportes e influencia de éstos en la construcción conjunta.	Reflexiona sobre su propuesta y comenta aquello que podría mejorar, pero sin generar autocrítica ni ahondar en lo que requiere fortalecer para su desarrollo profesional.	Reflexiona sobre su propuesta y comenta aquello que podría mejorar, pero sin generar autocrítica, sino más bien, externaliza responsabilidades en los otros miembros del grupo o en otros factores.	DP2

||

	calidad de sus aportes e influencia de éstos en la construcción conjunta.				
--	---	--	--	--	--

C) Diseño de un proyecto para el mejoramiento de los aprendizajes

Esta actividad busca que, de manera colaborativa, se desarrolle un proyecto orientado al mejoramiento del aprendizaje de un curso de estudiantes, que presentan problemas para alcanzar niveles satisfactorios de lectura comprensiva.

- Consigna

Imagine que usted está en la siguiente situación problema. En la escuela donde usted trabaja, los estudiantes han mostrado un descenso sostenido en el tiempo en los resultados asociados a las competencias lectoras. Sin duda, esto es un problema para el establecimiento en su conjunto y no solo para los profesores de Lengua. Por ello, la dirección del establecimiento ha solicitado el diseño de un proyecto de intervención, donde sin importar la asignatura, cada docente de la escuela contribuya con el mejoramiento de los indicadores de logro del estudiantado en esta materia.

Este proyecto consta de dos partes. En la primera, de carácter individual, usted deberá generar un proyecto de adecuación de su propia asignatura, con el fin de abordar explícitamente las competencias lectoras, aunque sin abandonar la cobertura del currículo que su asignatura obliga. Por lo tanto, esto no implica reemplazar actividades de aprendizaje coherentes con los resultados de aprendizaje planeados para cada nivel y asignatura, sino que adaptar su planificación para incorporar esto. Considere las especificidades propias de la lectura en su disciplina (lectura de textos científicos, históricos, problemas matemáticos, entre otros).

En la segunda, y de manera colaborativa, construyan un proyecto de mejoramiento transversal para la escuela, en donde sea la comunidad en su conjunto la que participe. Es relevante que este proyecto sea factible y su implementación viable con los tiempos y recursos con lo que cuenta el establecimiento.

||

Finalmente, ajuste su plan individual, para que sea coherente con el plan global diseñado. Justifique los cambios o los ámbitos que permanecerían respecto de su propuesta original.

-Rúbrica

Indicador	Óptimo (100% de logro)	Bueno (75% de logro)	Regular (50% de logro)	Deficiente (0 – 25% de logro)	Competencia
Propuesta pedagógica individual	Elabora una propuesta individual orientada al fortalecimiento de la competencia lectora a partir de su quehacer cotidiano y de los propios resultados de aprendizaje definidos para su asignatura y/o nivel, demostrando capacidad para adaptar la enseñanza, generar nuevas propuestas didácticas e integrar la competencia lectora como fin y medio para el aprendizaje de sus propios resultados de aprendizaje, definidos	Elabora una propuesta individual orientada al fortalecimiento de la competencia lectora a partir de su quehacer cotidiano y de los propios resultados de aprendizaje definidos para su asignatura y/o nivel, demostrando capacidad para adaptar la enseñanza, generar nuevas propuestas didácticas e integrar la competencia lectora como fin de su enseñanza.	Elabora una propuesta individual orientada al fortalecimiento de la competencia lectora, aunque tiene a focalizarse en ello por sobre los resultados de aprendizaje definidos para su asignatura y/o nivel.	Propone estrategias para abordar la comprensión lectora, pero esto no es parte de un plan ni se integra en la planificación regular de la asignatura.	DP4

	según plan o marco curricular.				
Participación en la Propuesta global	Participa en la construcción de la propuesta global, aportando su experiencia, conocimiento pedagógico – didáctico de y propia disciplina y la relación de éste con la lectura, antecedentes sobre el estudiantado, entre otros datos, con el fin de contribuir en el diseño de un producto que facilite el desarrollo de la competencia lectora entre el estudiantado.	Participa en la construcción de la propuesta global, aportando su experiencia y antecedentes sobre el estudiantado, con el fin de contribuir en el diseño de un producto que facilite el desarrollo de la competencia lectora entre el estudiantado, aunque sin relacionarlo con el aprendizaje de su propia disciplina.	Participa en la construcción de la propuesta global, con el fin de contribuir en el diseño de un producto que facilite el desarrollo de la competencia lectora entre el estudiantado, aunque sin relacionarlo con el aprendizaje de su propia disciplina.	Participa en la construcción de una propuesta, aunque en general solo aporta con actividades desarticuladas entre sí, que no son coherentes con un plan global.	DP4 DS1
Flexibilidad	Se adapta al equipo de trabajo, entendiendo que es heterogéneo y	Se adapta al equipo de trabajo, entendiendo que es heterogéneo y	Se adapta al equipo de trabajo, aunque entra en discusiones	Se muestra incómodo(a) durante el trabajo, ya que no	DS1

	que cada miembro aporta con puntos de vista específicos que nutren su visión sobre el proceso de aprendizaje y respecto de los fines de la educación, que van más allá de los alcances de una asignatura o nivel en particular. Valora las opiniones de los demás, ya que las respeta e integra esas visiones en la reformulación de sus opiniones y propuestas para el plan global.	que cada miembro aporta con puntos de vista específicos que nutren su visión sobre el proceso de aprendizaje y respecto de los fines de la educación, que van más allá de los alcances de una asignatura o nivel en particular. Se relaciona de manera respetuosa con el resto, sin invalidar las opiniones de los demás.	con los miembros del equipo que presentan mayores diferencias respecto de sí mismo(a).	logra relacionarse con el resto del equipo.	
Retroalimentación y reflexión metacognitiva	Analiza su propuesta y la contrasta con la síntesis elaborada grupalmente, lo que le permite generar	Analiza su propuesta y la contrasta con la síntesis elaborada grupalmente, lo que le permite generar ajustes	Analiza su propuesta y la contrasta con la síntesis elaborada grupalmente, lo que	Reflexiona sobre su propuesta y comenta aquello que podría mejorar, pero sin generar autocrítica,	DS1

||

	<p>ajustes en fin de contribuir al desarrollo de una propuesta coherente con sus propias acciones en aula. Reflexiona sobre los fines y sentidos de participar e implementar una propuesta como ésta, entendiendo que la labor docente implica la formación para la ciudadanía, la justicia, la paz y otros valores.</p>	<p>para hacerla más coherente al plan global. Reflexiona sobre los fines y sentidos de participar e implementar una propuesta como ésta.</p>	<p>le permite generar ajustes para hacerla más coherente al plan global.</p>	<p>sino más bien, distanciándose de la propuesta global.</p>	
--	--	--	--	--	--

4.2.1.2 Certificación de las competencias para la mentoría

La evaluación de las competencias para la mentoría reviste un proceso clave, fundamental dentro del plan formativo, ya que es el medio para asegurar que la formación propiciada y las actividades de aprendizaje diseñadas, así como los mecanismos de acompañamiento, han sido idóneos para que el profesorado experimentado alcance las competencias requeridas para el rol de mentor.

Como se ha señalado en palabras precedentes, la evaluación de las competencias requiere de situaciones de desempeño auténtico que confronten a quien se forma y le impulsen a actuar. Por ello, la evaluación de las competencias terminales se desarrollará en torno a dos grandes instancias de evaluación: un portafolio y el diseño de un plan de mentoría.

Al igual que para la evaluación de las competencias iniciales, el logro mínimo ponderado debiera ser sobre el 60%. Un logro menor no aseguraría el dominio de las competencias requeridas para el ejercicio del rol de mentoría.

A) El portafolio

Para este plan formativo, se ha optado por el portafolio como instrumento de evaluación, debido a que, en este contexto, entregaría dos grandes posibilidades: 1) Sistematizar lo que se desarrolla en cada uno de los módulos, favoreciendo los procesos de retroalimentación y la evaluación idiográfica y 2) Facilitar los procesos de reflexión durante y después del proceso formativo, ya que quien se forma puede acceder a evidencias sobre su aprendizaje. Esto es particularmente significativo considerando que la reflexión constituye una competencia base en la mentoría.

Este portafolio deberá considerar al menos una actividad formativa desarrollada en cada uno de los módulos. A continuación, se presenta una propuesta de actividades de evaluación para el aprendizaje del profesorado que aspira a la mentoría como rol profesional. Estas

||

actividades (con sus respectivas pautas de evaluación) podrían ser modificadas en aras de la transportabilidad del modelo, no obstante, para una adecuada transferencia se debe resguardar que cada una de las actividades de evaluación para el aprendizaje se refiera a una situación de desempeño, en estrecha vinculación con el perfil de competencias establecido para la mentoría.

- Actividades de evaluación para el aprendizaje contenidas en el portafolio

Actividad	Descripción	Propósito	Módulo	Competencia
Análisis de política pública	Esta actividad consiste en la elaboración de un escrito, de carácter analítico sobre la política pública en materia de formación docente, tanto a nivel inicial y continuo. Además, debe considerar el marco legislativo y el panorama internacional respecto de la mentoría y su rol en los procesos de inducción.	El propósito de esta actividad es el análisis de la política pública en materia educativa de manera sistémica, con foco en la formación de profesorado, de forma tal que la mentoría, inducción, y sus perspectivas a la base, se entiendan de manera holística y no solo como acciones aisladas.	1	DA1
Creencias sobre la inducción y las competencias del profesorado principiante	Esta actividad de carácter autoevaluativo consiste en que el profesorado en formación expone sus creencias respecto a las competencias del profesorado principiante. Para ello, elabora argumentos que respalda en su propia experiencia. Esta actividad es a su vez, insumo para la actividad Diario de Reflexión.	El propósito de esta actividad es el autoanálisis de las creencias respecto de las competencias y disposiciones que manifiesta el profesorado principiante cuando ingresa al sistema laboral, develando prejuicios o sesgos que podrían obstaculizar el proceso tutorial.	1	DS3

Levantamiento de problemáticas educativas y diseño de estrategias de retroalimentación.	Esta actividad se orienta a que el profesorado en formación desarrolle estrategias efectivas para el diagnóstico y la retroalimentación de la enseñanza del principiante, a partir de la observación de su actuar en aula como del acompañamiento en el proceso de diseño de las secuencias de enseñanza y aprendizaje, y en la elaboración de instrumentos de evaluación.	El propósito de esta actividad es evaluar que los profesores en formación analicen las prácticas de los principiantes, develando problemáticas educativas que se presentan, de manera de ofrecer estrategias de retroalimentación pedagógica oportunas, orientadas al mejoramiento de los aprendizajes del estudiantado.	2	DP1 DP2 DS3
Análisis multidisciplinario de secuencias didácticas integradas.	Esta actividad promueve el análisis multidisciplinario de secuencias didácticas integradas (más de una disciplina o nivel de enseñanza) para el desarrollo de habilidades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esto, se busca el desarrollo de propuestas de mejora para abordar el aprendizaje de los estudiantes de un determinado contexto escolar.	Esta actividad está orientada a la promoción del análisis multidisciplinario y colaborativo de situaciones de aprendizaje, propiciando que el profesorado experimentado desarrolle estrategias conjuntas para el mejoramiento de los aprendizajes.	2	DP3 DS2
Diario de reflexión	Esta actividad es transversal a la formación y busca el desarrollo de procesos de reflexión y confrontación	Esta actividad tiene como propósito el desarrollo de la competencia reflexiva, la que se activa a partir de	3 y 4	DP2 DP3 DP4

	frente a las propias creencias a lo largo del proceso formativo, integrando los diversos niveles y dimensiones de la reflexión, lo que implica el tránsito desde lo sistémico hasta sus propias creencias sobre la docencia y la inducción.	las diversas situaciones de aprendizaje desarrolladas a lo largo de la formación.		DA1 DA2 DS1 DS3 DS4
Investigación - acción	Esta actividad de evaluación para el aprendizaje se presenta como una continuación de las actividades desarrolladas en el módulo 2. Esta vez, a partir de la problematización de la práctica, el énfasis estará en el diseño de una innovación que el mentor en formación desarrolla con el principiante, orientada a la mejora de la problemática detectada.	Esta actividad tiene como propósito que el profesorado experimentado apoye al principiante en la problematización de su propia práctica y en el diseño de innovaciones, con el fin de promover mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.	3	DP3 DA1 DS1 DS2 DS4

A.1) Análisis de política pública

- Consigna

Elabore un escrito, de carácter analítico sobre la política pública en materia de formación docente, tanto a nivel inicial y continuo. Para ello: 1) considere el marco legislativo y el panorama internacional respecto de la mentoría y su rol en los procesos de inducción; 2) la formación de profesorado y 3) los impactos de las políticas públicas orientadas a la profesionalización docente.

En términos generales, lo relevante es analizar, tensionar y problematizar la política de inducción en el contexto general de políticas públicas en materia educacional, que le permitan entender el rol docente más allá de su actuación directa en aula.

- Rúbrica

Indicador	Óptimo (100% de logro)	Bueno (75% de logro)	Regular (50% de logro)	Deficiente (0 – 25% de logro)
Análisis de las políticas educativas	Elabora un marco global y sistémico con las políticas públicas vigentes en materia educacional, caracterizándolas y relacionándolas entre sí. Muestra el panorama actual y el desarrollo en el tiempo (última década o periodo que corresponda) de estas políticas, evidenciando su relación con el modelo de Estado, diferencias territoriales, relación con el modelo económico, perspectivas políticas, entre otras variables que son necesarias para entender las políticas educativas	Elabora un marco global con las políticas públicas vigentes en materia educacional, caracterizándolas, relacionándolas entre sí. Muestra el panorama actual y de éstas, y su relación con el modelo de Estado, y/o con el modelo económico.	Caracteriza las políticas públicas vigentes en materia educacional, generando un marco descriptivo completo de las políticas actuales. Omite una revisión sostenida en el tiempo de su evolución.	Describe algunas políticas vigentes, pero sin relacionarlas entre sí.

	que se promueven en un determinado país o territorio.			
Contextualización de las políticas de inducción y mentoría	Analiza las políticas de inducción y mentoría al alero del marco global de las políticas educativas desarrolladas actualmente y en el último periodo, argumentando su relación o problematizando su enfoque. Independiente de la postura que se tome, ésta se argumenta en hechos concretos y en un análisis efectivo de la política pública, por lo que su opinión es profesional, basada en evidencia y sin prejuicios.	Analiza las políticas de inducción y mentoría al alero del marco global de las políticas educativas desarrolladas actualmente. Construye una opinión respecto de la pertinencia o posible impacto de la política a partir de su relación con el marco global.	Caracteriza las políticas de inducción y mentoría, aunque sin relacionarlo de manera directa con el resto de las políticas. Construye una opinión respecto de esta política basada en su experiencia profesional.	Caracteriza las políticas de inducción y mentoría, aunque de manera aislada del contexto. No desarrolla postura personal al respecto.
Reflexión sobre el rol del profesorado	Problematiza las políticas públicas en materia educacional desde el punto de vista de la	Analiza las políticas públicas en materia educacional desde el punto de vista de la	Caracteriza las políticas públicas en materia educacional, y las relaciona con ventajas o	Caracteriza las políticas públicas en materia educacional pero sin relacionarlas

||

	profesionalización del profesorado. Independiente de la postura que se tome, ésta se argumenta en hechos concretos y en un análisis efectivo de la política pública, por lo que su opinión es profesional, basada en evidencia y sin prejuicios.	profesionalización del profesorado, lo que le permite desarrollar una postura informada.	desventajas para el profesorado.	con ventajas o desventajas para el profesorado.
--	---	--	----------------------------------	---

A.2) Creencias sobre la inducción y las competencias del profesorado principiante

- Consigna

A modo de ensayo reflexivo, construya un escrito sobre sus impresiones sobre lo que implica insertarse en la docencia, atendiendo aquellos facilitadores y obstaculizadores más recurrentes en este proceso. Para ello, contrástelo con su propia experiencia, considerando sus principales fallos y aciertos en este proceso.

En su escrito, valore como los principiantes se enfrentan a estas situaciones y evalúe si han existido cambios a nivel generacional entre los profesores que se insertan cada año en el espacio escolar. Describa y autoevalúe su rol como docente con experiencia frente al profesorado que se inserta.

- Rúbrica

Indicador	Óptimo (100% de logro)	Bueno (75% de logro)	Regular (50% de logro)	Deficiente (0 – 25% de logro)
Creencias sobre la inducción	Elabora un escrito donde expresa facilitadores y obstaculizadores más recurrentes sobre la inserción, logrando identificar las causas más comunes de éstos, así como las dimensiones a las que pertenecen (emocionales, pedagógicos, relacionales, entre otros). El escrito es empático, debido a que logra situarse en el lugar de los/as principiantes sin juzgarlos o responsabilizarlos individualmente de los problemas que supone la inserción al medio laboral.	Elabora un escrito donde expresa facilitadores y obstaculizadores más recurrentes sobre la inserción, logrando identificar las causas más comunes de éstos, El escrito es empático, debido a que logra situarse en el lugar de los principiantes sin juicios.	Comenta facilitadores y obstaculizadores más recurrentes sobre la inserción, aunque tiende a expresarse de manera prejuiciosa respecto a los problemas que los principiantes presentan.	Comenta falencias y fallas del profesorado principiantes de manera sesgada y prejuiciosa.

<p>Autoevaluación de su propia experiencia de inserción</p>	<p>Analiza facilitadores y obstaculizadores de su propia experiencia de inserción, recordando aquellas personas o situaciones que le ayudaron a contrarrestar el shock de realidad, como también las situaciones que le presentaron obstáculos. El escrito es franco, ya que devela sin temor sus propias debilidades, entendiendo que éstas han sido parte de su crecimiento y de la conformación de su identidad profesional.</p>	<p>Analiza facilitadores y obstaculizadores de su propia experiencia de inserción. El escrito es franco, ya que devela sin temor sus propias debilidades, entendiendo que éstas han sido parte de su crecimiento y de la conformación de su identidad profesional.</p>	<p>Describe algunas experiencias de su propia inserción, aunque sin analizarlas en función de facilitadores u obstaculizadores.</p>	<p>Omite referencias a su propia experiencia.</p>
<p>Autoevaluación de su propia experiencia como experimentado/a</p>	<p>Se analiza en su rol docente con experiencia, focalizando en aquellas acciones que considera han contribuido a la inserción de otros.</p>	<p>Se analiza en su rol docente con experiencia, focalizando en aquellas acciones que considera han contribuido a la</p>	<p>Relata algunas ayudas entregadas, pero no repara en las dimensiones o impacto de esas ayudas.</p>	<p>Omite referencias a su propia experiencia.</p>

||

	Explicita el tipo de ayuda que ha brindado, las motivaciones para apoyar a otros y los aprendizajes que ha alcanzado en dichos intercambios.	inserción de otros. Explicita el tipo de ayuda que ha brindado, las motivaciones para apoyar a otros s.		
--	--	---	--	--

A.3) Levantamiento de problemáticas educativas y diseño de estrategias de retroalimentación.

- Consigna

El desarrollo de esta actividad consiste en determinar una problemática educativa que se presenta en el contexto en donde el principiante (con el que se hace la práctica de mentoría durante la formación) se desenvuelve (grupo curso, asignatura, grupo de estudiantes, dependiendo del tipo de profesor y nivel de enseñanza donde se inserte). Esto implica diagnosticar los fallos que dificultan el aprendizaje de un cierto contenido, habilidad o procedimiento.

A partir de la problemática detectada, desarrolle estrategias efectivas para la retroalimentación de la enseñanza del principiante, que promuevan la reflexión sobre su quehacer pedagógico y didáctico, de forma que pueda analizar fallos y aciertos de manera objetiva.

La presentación de esta actividad tendrá dos secciones. Primero, un informe escrito docente debe presentar la problemática observada, argumentando desde lo pedagógico y didáctico, cuáles son aquellos obstáculos que dificultan el aprendizaje de los estudiantes. La segunda sección será un video de una reunión de retroalimentación con el principiante, a partir de la problemática.

- Rúbrica

Indicador	Óptimo (100% de logro)	Bueno (75% de logro)	Regular (50% de logro)	Deficiente (0 – 25% de logro)
Levantamiento de problemática	Identifica claramente los obstáculos que impiden u obstaculizan el aprendizaje del estudiantado, distinguiendo claramente elementos de contexto o de clima del aula, de acciones pedagógicas y decisiones didácticas adoptadas por el principiante en el ejercicio de la docencia. Argumenta claramente por qué ciertas acciones pedagógicas y/o decisiones didácticas se transforman en elementos que facilitan o dificultan el aprendizaje, demostrando dominio pedagógico y didáctico.	Identifica los obstáculos que impiden u obstaculizan el aprendizaje del estudiantado, distinguiendo claramente elementos de contexto o de clima del aula, de acciones pedagógicas y decisiones didácticas adoptadas por el principiante en el ejercicio de la docencia.	Identifica los obstáculos que impiden u obstaculizan el aprendizaje del estudiantado, aunque confunde entre elementos de contexto o de clima del aula, acciones pedagógicas y decisiones didácticas adoptadas por el principiante en el ejercicio de la docencia.	Señala dificultades, pero no logra distanciarse de lo contextual o de clima de aula, sin visualizar lo pedagógico o didáctico.

Retroalimentación	Genera un diálogo reflexivo con el principiante que posibilite que sea el/la principiante quién analice los obstaculizadores para el aprendizaje que presentan sus estudiantes. Orienta para que a través de la reflexión, el/la principiante pueda distinguir entre ámbitos de contexto (clima de aula, condiciones materiales, entre otras) aspectos pedagógicos y situaciones didácticas. Insta un proceso de síntesis que permita al principiante notar fallas y fortalezas de su actuar.	Genera un diálogo reflexivo con el principiante que posibilite que sea el/la principiante quién analice los obstaculizadores para el aprendizaje que presentan sus estudiantes. Insta un proceso de síntesis que permita al principiante notar fallas y fortalezas de su actuar.	Al retroalimentar al principiante le señala sus fallos y aciertos, dando ejemplos o consejos provenientes de su propia experiencia, sin promover la reflexión en el principiante.	Da algunas recomendaciones generales, sin generar procesos de reflexión.
Contención emocional	Genera un dialogo franco, empático y amigable, evitando todo tipo de juicios que podrían hacer sentir malestar o inseguridad en el	Genera un dialogo empático y amigable, evitando todo tipo de juicios que podrían hacer sentir malestar o	Genera un dialogo empático y amigable, evitando juicios, aunque no logra dar respuesta a las	Genera un dialogo poco empático, que inhibe la comunicación.

||

	principiante. Permite que el/la principiante exprese sus sentimientos frente a la situación analizada. Le ayuda a analizar esos sentimientos, identificando cómo y por qué surgen, para luego reflexionar de manera conjunta sobre cómo hacer frente a ese sentir.	inseguridad en el principiante. Permite que el/la principiante exprese sus sentimientos frente a la situación analizada.	emociones del/la principiante..	
--	--	--	---------------------------------	--

A.4) Análisis multidisciplinario de secuencias didácticas integradas.

- Consigna

El análisis de secuencias didácticas integradas es una actividad de carácter multidisciplinario, ya que promueve el trabajo colaborativo entre profesores que atienden diferentes asignaturas y/o niveles de enseñanza.

Para desarrollar esta actividad, es necesario que en grupos heterogéneos (más de una asignatura y/o nivel de enseñanza) analicen secuencias de aprendizaje que hayan diseñado para sus cursos y estudiantes, centrándose en las habilidades de pensamiento que en dichas secuencias se promueven, por sobre los contenidos.

Con el fin de analizar estas secuencias se sugieren las siguientes acciones: 1) Describir cada una de las secuencias de aprendizaje aportada por cada miembro del equipo; 2) Definir las habilidades de pensamiento que más se promueven (de carácter disciplinar, como por ejemplo el pensamiento científico, el pensamiento histórico, el pensamiento matemático o globales, asociadas al pensamiento crítico, la innovación, resolución de problemas, entre otras); 3) Discutir y evaluar en torno a las habilidades del pensamiento que menos se promueven o que presentan mayores obstáculos para los estudiantes; 4) Proponer mejoras en las secuencias didácticas, profundizando en ellas el abordaje de habilidades.

Esta actividad debe ser documentada. Su formato de presentación será por escrito y cada grupo debe ser enfático en las reflexiones y discusiones sobre los posicionamientos pedagógicos y didácticos que están en la base de sus argumentos.

- Rúbrica

Indicador	Óptimo (100% de logro)	Bueno (75% de logro)	Regular (50% de logro)	Deficiente (0 – 25% de logro)
Descripción de las secuencias didácticas	Se describen las secuencias didácticas de cada uno de los miembros del equipo, señalando los propósitos de aprendizaje y distinguiendo claramente entre las acciones que realiza el docente y el estudiantado. Se diferencian los contenidos disciplinares de las habilidades de aprendizaje, pero a su vez explica cómo éstas se interrelacionan. Se justifica la pertinencia de estas secuencias didácticas en función de las características del contexto y se argumentan	Se describen las secuencias didácticas de cada uno de los miembros del equipo, señalando los propósitos de aprendizaje y distinguiendo entre las acciones que realiza el docente y el estudiantado. Se diferencian los contenidos disciplinares de las habilidades de aprendizaje. Se justifica la pertinencia de estas secuencias didácticas en función de las características del contexto.	Se describen las secuencias didácticas de cada uno de los miembros del equipo, aunque se obvian elementos relevantes para su comprensión y no se diferencia lo que hacen estudiantes y profesores. Tiende a describir tareas o contenidos, pero sin focalizar en las habilidades de pensamiento.	Se comentan elementos de las secuencias, pero sin distinguir entre sus elementos, generando una descripción muy ambigua.

	las decisiones del profesorado frente a la planeación expuesta.			
Análisis de las habilidades del pensamiento	Diferencian las habilidades de pensamiento que están en la base de las tareas que el estudiantado realiza, argumentando claramente cómo y por qué las actividades planeadas contribuyen al desarrollo del pensamiento. Distinguen entre habilidades transversales y aquellas que son propias para el aprendizaje de una determinada disciplina o área del conocimiento, a partir de argumentos que demuestran dominio pedagógico y didáctico.	Caracterizan habilidades de pensamiento que están en la base de las tareas que el estudiantado realiza. Distinguen entre habilidades transversales y aquellas que son propias para el aprendizaje de una determinada disciplina o área del conocimiento.	Caracterizan habilidades de pensamiento que están en la base de las tareas que el estudiantado realiza, aunque sin distinguir entre habilidades transversales y aquellas que son propias para el aprendizaje de una determinada disciplina o área del conocimiento.	Caracterizan actividades y algunas habilidades, pero sin generar ningún tipo de argumento sobre pertinencia.
Propuestas de mejora integradas	Se presentan propuestas de mejora por medio del	Se presentan propuestas de mejora de las	Se presentan propuestas de mejora	Se proponen mejoras desarticuladas entre sí,

	<p>diálogo y análisis que aportan los diferentes integrantes del equipo y sus conocimientos producto de su formación y experiencia. A partir de los aportes se integran mejoras a las secuencias descritas inicialmente y/o se generan nuevas ideas de intervención donde colabora un grupo de profesores. De esta manera, se muestra una comunidad de profesores que reflexiona sobre el quehacer y que de manera colaborativa busca innovar la práctica para la mejora de los aprendizajes.</p>	<p>secuencias descritas inicialmente, a partir del diálogo y análisis que aportan los diferentes integrantes del equipo y sus conocimientos producto de su formación y experiencia. Señalan de qué modo la reflexión conjunta lleva al diseño de mejoras de las secuencias.</p>	<p>de las secuencias descritas inicialmente, a partir del diálogo y análisis que aportan los diferentes integrantes del equipo y sus conocimientos producto de su formación y experiencia.</p>	<p>sin reflejar colaboración.</p>
--	---	---	--	-----------------------------------

A.5) Diario de reflexión

- Consigna

El diario de reflexión es una actividad transversal a la formación, que se desarrolla a lo largo de los módulos 3 y 4. En esta actividad usted debe desarrollar por escrito reflexiones respecto al sistema educativo, el proceso de inducción y las expectativas sobre la mentoría, el análisis pedagógico, didáctico y las creencias, transitando por todos los niveles de la reflexión.

Si bien el formato es libre, se espera que en este escrito plasme una acuciosa revisión sobre su trayectoria profesional, las razones que le acercaron a la docencia y los motivos que subyacen a su expectativa de transitar hacia el rol de la mentoría. Confronte sus creencias sobre el profesorado principiante (considerando la actividad del módulo 1) con sus aprendizajes durante la formación y evalúe sus aprendizajes a partir de las interacciones con el principiante que acompaña y la reflexión conjunta con los grupos de trabajo. Construya una visión personal sobre lo que implica la mentoría y señale como ello dialoga con su propia identidad docente.

- Rúbrica

Indicador	Óptimo (100% de logro)	Bueno (75% de logro)	Regular (50% de logro)	Deficiente (0 – 25% de logro)
Historia de vida	Construye un relato que narra su historia de vida profesional, que considera los motivos que le llevaron a elegir la docencia como profesión, destacando situaciones y/o personas relevantes para la toma de decisión. Analiza su trayectoria laboral, destacando aquellos ámbitos, momentos y/o circunstancias que le han resultado más difíciles y gratificantes, y como ello ha repercutido en su identidad profesional. Considera una proyección para el resto de su carrera,	Construye un relato que narra su historia de vida profesional, que considera los motivos que le llevaron a elegir la docencia como profesión. Analiza su trayectoria laboral, destacando aquellos ámbitos, momentos y/o circunstancias que le han resultado más difíciles y gratificantes, y como ello ha repercutido en su identidad profesional.	Construye un relato que narra su historia de vida profesional, de manera lineal o cronológica, destacando algunos hitos más relevantes a lo largo de su historia y que han repercutido en su identidad profesional.	Construye un relato que narra su historia de vida profesional, de manera lineal o cronológica, destacando algunos hitos más relevantes a lo largo de su historia.

	considerando expectativas y temores.			
Capacidad de aprendizaje	Analiza los aprendizajes alcanzados durante la formación, develando claramente aquellos ámbitos que le eran familiares, pero también aquellos que le eran desconocidos y/o implicaron la resignificación de saberes y creencias. Categoriza lo aprendido, señalando si esto responde a la dimensión pedagógica, didáctica, personal, sobre el sistema educativo, entre otras. Explicita lo aprendido en los espacios de tutoría individual con el principiante y también aquellos aprendizajes construidos por medio de	Analiza los aprendizajes alcanzados durante la formación, develando claramente aquellos ámbitos que le eran familiares, pero también aquellos que le eran desconocidos y/o implicaron la resignificación de saberes y creencias. Explicita lo aprendido en los espacios de tutoría individual con el principiante y también aquellos aprendizajes construidos por medio de la colaboración con otras personas en proceso de formación.	Describe aprendizajes alcanzados durante la formación. Diferencia lo aprendido en los espacios de tutoría individual con el principiante de lo aprendido en el programa y/o con las otras personas en formación.	Comenta algunos aprendizajes sin explicitarlos o subvalora lo aprendido, asumiendo una postura de superioridad frente a la formación o las experiencias de tutoría y/o colaboración.

	la colaboración con otras personas en proceso de formación.			
Autoanálisis de creencias	Analiza y confronta de manera permanente sus propias creencias respecto a la docencia, el profesorado principiante y su propio rol profesional. Contrasta sus creencias actuales con las que tenía al principio de su trayectoria y al inicio de su formación para la mentoría, de manera que puede trazar cambios y continuidades a medida que avanza por su carrera profesional. Argumenta las razones que le han hecho cambiar o mantenerse en ciertas creencias.	Analiza y confronta de manera permanente sus propias creencias respecto a la docencia, el profesorado principiante y su propio rol profesional. Contrasta sus creencias actuales con las que tenía al principio de su trayectoria y al inicio de su formación para la mentoría, mostrando continuidades y cambios.	Señala sus creencias respecto a la docencia, el profesorado principiante y su propio rol profesional. Da cuenta de ciertos cambios o continuidades a partir de su experiencia formativa para la mentoría.	Expresa creencias a modo de juicios, sin mostrar consciencia de ello ni movimiento respecto de su posición al momento de ingresar al plan formativo.

<p>Relación con la mentoría</p>	<p>Analiza el rol de mentoría desde sus creencias y avizora una nueva identidad profesional, ahora en el rol de mentor/a. Reflexiona sobre lo que el rol exige, los compromisos profesionales que requiere y devela aquellos ámbitos que deberá seguir profundizando o resignificando para poder acompañar de manera favorable procesos de inducción. Analiza aquellos sesgos y prejuicios que podrían obstaculizar su quehacer como mentor/a y reflexiona sobre las ayudas que requerirá para el ejercicio del nuevo rol.</p>	<p>Analiza el rol de mentoría desde sus creencias. Reflexiona sobre lo que el rol exige, los compromisos profesionales que requiere y devela aquellos ámbitos que deberá seguir profundizando o resignificando para poder acompañar de manera favorable procesos de inducción. Analiza aquellos sesgos y prejuicios que podrían obstaculizar su quehacer como mentor/a.</p>	<p>Analiza el rol de mentoría, considerando los compromisos profesionales que requiere. Señala ámbitos por mejorar, pero sin reflexionar sobre ellos, cómo mejorar o en qué medida podrían obstaculizar su rol.</p>	<p>Caracteriza el rol de mentoría en función de las tareas que implica. No se visualiza en el rol ni expresa ámbitos a mejorar o a seguir aprendiendo.</p>
---------------------------------	--	---	---	--

A.6) Investigación – acción

- Consigna

Esta actividad de evaluación para el aprendizaje es una continuación de las actividades desarrolladas en el módulo 2. Esta vez, a partir de la problematización de la práctica, el énfasis estará en el diseño de una innovación que el mentor en formación desarrolla con el principiante.

Para lo anterior, deben realizar las siguientes actividades:

- 1) Presente una síntesis escrita de la problemática y de los resultados de la retroalimentación, ambas acciones realizadas en el contexto de la actividad “*Levantamiento de problemáticas educativas y diseño de estrategias de retroalimentación*”.
- 2) Dialogue con el principiante sobre posibilidades de mejora de la situación detectada, a través de un proyecto de innovación o de una estrategia de intervención. Discutan sobre las posibilidades de acción más pertinentes. Oriente al/la principiante en la toma de decisión. Redacte una síntesis de esta(s) sesión(es).
- 3) Apoye al/la principiante en la elaboración de un proyecto de innovación o intervención. Comparta el proyecto que elaborado y adjunte una reflexión sobre su ejecución y resultados.

- Rúbrica

Indicador	Óptimo (100% de logro)	Bueno (75% de logro)	Regular (50% de logro)	Deficiente (0 – 25% de logro)
Retroalimentación	La retroalimentación entregada en cada una de las fases es pertinente y está orientada a que el/la principiante analice cuidadosamente su práctica, reflexione en torno a ella, tome decisiones sopesadas que sean factibles y pertinentes. Orienta fomentando la autonomía, evitando dar respuestas absolutas, pero dando opiniones basadas en un juicio profesional experto. Respeta las decisiones, aunque no esté de acuerdo, evitando explícitamente una posición de	La retroalimentación entregada en cada una de las fases es pertinente y está orientada a que el/la principiante analice cuidadosamente su práctica, reflexione en torno a ella, tome decisiones sopesadas que sean factibles y pertinentes. Orienta fomentando la autonomía y respeta las decisiones, aunque no esté de acuerdo.	La retroalimentación entregada está orientada a que el/la principiante diseñe acciones de mejora, aunque sin asegurar que llegue a un estadio consciente de reflexión sobre la práctica. Tiende a aconsejar desde su experiencia personal, reduciendo el espacio para la autonomía.	La retroalimentación no propicia procesos de reflexión sobre la práctica. Tiende a aconsejar desde su experiencia personal, adoptando una actitud de superioridad que puede cohibir o amedrentar al/la principiante.

	superioridad que pueda cohibir o amedrentar al/la principiante.			
Elaboración conjunta de proyecto	Comenta el proyecto del principiante, especificando las orientaciones entregadas y las reflexiones a las que llegaron en su elaboración. Explicita sus aportes en función de la factibilidad y pertinencia de la innovación o intervención diseñada. Demuestra respeto por la autonomía del/la principiante, sin tomar protagonismo en el diseño ni anular sus decisiones, aun cuando pueda discrepar.	Comenta el proyecto del principiante, especificando las orientaciones entregadas y las reflexiones a las que llegaron en su elaboración. Explicita sus aportes en función de la factibilidad y pertinencia de la innovación o intervención diseñada. Si bien manifiesta respeto por la autonomía del/la principiante, tiende a tomar protagonismo en el diseño, haciendo prevalecer su experiencia por sobre la decisión del/la principiante.	Comenta el proyecto del principiante, especificando las orientaciones entregadas y las reflexiones a las que llegaron en su elaboración. Tiende a tomar protagonismo en el diseño, haciendo prevalecer su experiencia por sobre la decisión del/la principiante.	Comenta el proyecto a modo personal, obviando el rol protagónico que debiera tomar el principiante, haciendo prevalecer su experiencia por sobre la decisión del menos experimentado.

<p>Autoanálisis de su rol</p>	<p>Analiza su actuación como mentor/a, diferenciando la guía y orientación entregada al principiante en todas las fases del proceso: al analizar la problemática, definir la innovación, la implementación de las mejoras y la evaluación de los resultados. De manera autocrítica se autoevalúa, reconociendo sus aciertos y desaciertos y señalando ámbitos que aún debe mejorar para acompañar de manera más efectiva al profesorado principiante, proyectándose en este nuevo rol profesional.</p>	<p>Analiza su actuación como mentor/a, considerando la guía y orientación entregada al principiante durante el proceso, aunque sin diferenciar sus fases. De manera autocrítica reconoce sus aciertos y desaciertos, señalando ámbitos que aún debe mejorar para acompañar de manera más efectiva al profesorado principiante.</p>	<p>Caracteriza las ayudas entregadas durante el proceso, pero sin hacer un autoexamen de su actuación, por lo que no explicita errores o aciertos de su acompañamiento.</p>	<p>Caracteriza las ayudas entregadas durante el proceso, pero sin hacer un autoexamen de su actuación, si no que tiende a responsabilizar al/la principiante por los errores cometidos durante el proceso.</p>
-------------------------------	--	--	---	--

B) Proyecto de mentoría

Esta actividad de evaluación consiste en el diseño de un plan de mentoría para todo el proceso de inducción (mínimo de 10 meses) acorde a las necesidades que presenta el principiante para que se diseñe y a la realidad escolar en que se está inserto. Es una actividad integradora, que requiere de los saberes adquiridos a lo largo de toda la formación y que debe considerar un apoyo holístico para el principiante.

Esto implica propiciar instancias de: apoyo pedagógico y didáctico, para contribuir en el proceso de adaptarse a la enseñanza y favorecer los aprendizajes del estudiantado; contención emocional que contribuya a enfrentar el shock de realidad; fortalecimiento y construcción de la identidad profesional, a partir de la reflexión sobre la práctica y las creencias del principiante; colaboración al interior del establecimiento; promover la autonomía del principiante para que éste problematice su docencia, reflexione sobre su práctica y promueva acciones orientadas a la mejora; y promueva instancias de desarrollo profesional tanto para el mentor como el mentorizado.

- Consigna

Elabore un proyecto de mentoría, orientado a la conducción de un plan de acompañamiento para un profesor o profesora principiante, para el periodo de un año lectivo. Éste debe considerar un diagnóstico acucioso que permita establecer con claridad las necesidades de apoyo que se requieran.

Lo anterior implica que este plan debe considerar los siguientes elementos:

- 1) Diagnóstico. Esto implica planificación del diagnóstico, instrumentos o instancias de recogida de datos, mecanismos de análisis y comunicación de los resultados al principiante.
- 2) Plan de acción. Esto considera una serie de acciones de acompañamiento en función de las necesidades de los principiantes, que considere acciones tutoriales individuales, acompañamiento a clases y

planificación de acciones colectivas de reflexión. Para ello, considere explícitamente instancias de diálogo, de manera que el plan sea producto de un trabajo consensuado con el principiante.

3) Retroalimentación. Esto considera instancias específicas de retroalimentación en función de las necesidades que se presenten. Incluye el diseño de instrumentos de evaluación formativa que permita observar la evolución o mejora respecto de ámbitos personales, pedagógicos, didácticos, entre otros.

4) Argumentación. El plan debe contener un apartado de reflexión y argumentación sobre las acciones de acompañamiento y evaluación del principiante que se diseñen., donde el experimentado posiciones sus creencias y perspectivas respecto a la conformación de la identidad docente, la inducción y las competencias de los principiantes, así como sus propias competencias para orientar y acompañar este proceso de inducción.

- Rúbrica

Indicador	Óptimo (100% de logro)	Bueno (75% de logro)	Regular (50% de logro)	Deficiente (0 – 25% de logro)	Competencia
Diagnóstico	El plan de mentoría establece con claridad una fase de diagnóstico, que abarca diferentes dimensiones del quehacer profesional y la identidad docente. Esto implica ámbitos emocionales, de responsabilidad profesional, de manejo de aula, relacionales (estudiantes, otros profesionales, padres), de dominio	El plan de mentoría establece con claridad una fase de diagnóstico, que abarca diferentes dimensiones del quehacer profesional y la identidad docente. Esto implica al menos tres de los siguientes ámbitos (pero no la totalidad de ellos): emocionales, de responsabilidad profesional, de manejo de aula, relacionales	El plan de mentoría establece una fase de diagnóstico, que recoge información sobre algunos ámbitos personales o pedagógicos, pero sin abordar la inducción como proceso integral. Señala los instrumentos o instancias de evaluación, aunque no explicita las formas de análisis ni los mecanismos de retroalimentación.	Señala algunas actividades de evaluación diagnóstica, pero sin establecer un plan coordinado para ello. Omite información sobre el análisis y la retroalimentación sobre el proceso diagnóstico.	DP1

	pedagógico, didáctico y sobre creencias e identidad profesional del principiante. A su vez, se señala los instrumentos o instancias de evaluación, sus formas de análisis y los mecanismos de retroalimentación	(estudiantes, otros profesionales, padres), de dominio pedagógico, didáctico y sobre creencias e identidad profesional del principiante. Señala los instrumentos o instancias de evaluación, aunque no explicita las formas de análisis ni los mecanismos de retroalimentación.			
Plan de acción	Diseña un plan de acción que contiene acciones coherentes con las acciones de diagnóstico, visualizando diferentes	Diseña un plan de acción que contiene acciones diversas, en función de las necesidades que los principiantes presenten durante el	Diseña un plan de acción que contiene acciones diversas, en función de las necesidades que los principiantes presenten durante el	Diseña actividades aisladas que no conforman un plan integrado y no se vinculan con el diagnóstico.	DP2 DP3

||

	<p>escenarios posibles en función de las necesidades que los principiantes presenten durante el proceso de inducción, considerando acciones específicas para la contención emocional, el fortalecimiento pedagógico, la reflexión didáctica, entre otros. Este plan a su vez contempla diferentes mecanismos de ayuda, que transitan desde la tutoría individual hasta el diseño de acciones colaborativas al</p>	<p>proceso de inducción. Este plan a su vez contempla diferentes mecanismos de ayuda, que transitan desde la tutoría individual hasta el diseño de acciones colaborativas al interior de la comunidad de profesores.</p>	<p>proceso de inducción. En general, presenta poca diversidad de mecanismos de ayuda.</p>		
--	---	--	---	--	--

	interior de la comunidad de profesores, así como instancias para hacer partícipe al principiante de su propio proceso de inducción.				
Retroalimentación	El plan considera instancias de evaluación progresiva del principiante que permitan ajustar el plan y la acción tutorial durante el periodo de inducción, considerando las necesidades que presente a lo largo del proceso. Esto incluye el diseño de instrumentos de	El plan considera instancias de evaluación progresiva del principiante, que permitan ajustar el plan y la acción tutorial durante el periodo de inducción, considerando las necesidades que presente a lo largo del proceso, aunque sin especificar instrumentos de	El plan señala algunas instancias de evaluación progresiva del principiante, aunque sin especificar su propósito ni cómo esto retroalimentaría al principiante.	No establece instancias de seguimiento del principiante a lo largo del proceso de inducción.	DP4 DS1 DS3 DS4

	<p>evaluación e instancias de retroalimentación donde el principiante sea agente de su propio proceso, así como valorar la participación de otros miembros de la comunidad.</p>	<p>evaluación e instancias de retroalimentación.</p>			
<p>Argumentación</p>	<p>Argumenta de manera sólida, basándose en su experiencia y en los saberes alcanzados a lo largo de la formación, la pertinencia, factibilidad y repercusiones de las actividades de acompañamiento y evaluación</p>	<p>Argumenta de manera sólida, basándose en su experiencia y en los saberes alcanzados a lo largo de la formación, la pertinencia, factibilidad y repercusiones de las actividades de acompañamiento y evaluación</p>	<p>Argumenta basándose en su experiencia la pertinencia, de las actividades de acompañamiento y evaluación implementadas a lo largo del plan.</p>	<p>Se basa solo en la experiencia, sin argumentar con claridad sus decisiones.</p>	<p>DA2</p>

||

	implementadas a lo largo del plan. Define estas acciones en base a su identidad docente y su incipiente identidad como mentor(a).	implementadas a lo largo del plan.			
--	---	------------------------------------	--	--	--

Las actividades de evaluación presentadas, con sus respectivos instrumentos, constituyen una propuesta de evaluación de las competencias requeridas para el óptimo ejercicio de la mentoría, en coherencia con la globalidad del modelo propuesto.

Todas estas actividades están orientadas a que los y las mentoras en formación se enfrenten a situaciones reales o simuladas de acompañamiento, reflexión y trabajo colaborativo, asumiéndose como profesionales capaces autogestionar su desarrollo profesional y a su vez, liderar procesos de aprendizaje en otros.

Ahora bien, para facilitar la transportabilidad del modelo o su adaptación en diversos contextos o temporalidades, esta propuesta podría modificarse, siempre y cuando las actividades de evaluación que se propongan cumplan con las siguientes condiciones: 1) constituyan situaciones de evaluación auténtica; 2) abarquen todas las competencias definidas en el perfil para la mentoría y 3) propicien procesos de evaluación continua orientados al aprendizaje, donde la certificación sea una consecuencia y no una finalidad en sí misma.

Actividad de evaluación	Dimensión profesional				Dimensión académica		Dimensión social			
	DP1	DP2	DP3	DP4	DA1	DA2	DS1	DS2	DS3	DS4
1. Análisis de política pública					■					
2. Creencias sobre la inducción									■	
3. Levantamiento de problemáticas educativas y	■								■	
4. Análisis multidisciplinario			■					■		
5. Diario de reflexión		■	■	■	■	■		■		■
6. Investigación - acción			■		■		■	■		■
PLAN DE MENTORÍA	■	■	■	■		■	■		■	■
Procentaje de logro										

Fig. 28. Tributación de actividades de evaluación al perfil de competencias para la mentoría. Fuente: Elaboración propia

4.2.2 Evaluación del programa

Como parte de las responsabilidades de la comisión académica, se encuentra la evaluación periódica del plan formativo. Esto implica la necesidad de establecer como condición de su calidad, un mecanismo de autorregulación que permita evaluar la calidad de la formación impartida anualmente, con el fin de introducir cambios o mejoras.

Este mecanismo de autoevaluación tiene fines exclusivamente internos, de gestión y mejoramiento continuo. Será de responsabilidad de la comisión académica, más su director/a deberá conducir la evaluación continua del programa con una periodicidad anual.

La evaluación del programa se desarrollará en dos fases. En primer lugar, una evaluación durante el proceso de formación, que permita a la comisión y al cuerpo docente del programa tomar medidas de mejora inmediatas. Esta evaluación está orientada principalmente a vigilar la implementación del programa. En segundo lugar, la evaluación tendrá un carácter sumativo, desarrollándose al final de cada implementación, y tendrá como propósito analizar el desempeño del profesorado, el logro de los aprendizajes propuestos y el nivel de alcance del perfil de competencias. Como producto final se contempla una propuesta de acciones de mejora para la implementación siguiente. A partir del segundo año, esta evaluación anual tendrá que evaluar las innovaciones introducidas con cada cohorte.

Ambas fases se describen en detalle a continuación.

4.2.2.1 Evaluación en el proceso

La evaluación de proceso es parte inherente a la misma implementación del programa. Constituye un indicador de gestión y requiere de un trabajo periódico de la comisión académica, aunque la responsabilidad de su ejecución recae en la dirección del programa.

La evaluación del proceso tiene como propósito monitorear la implementación del plan formativo diseñado, con el fin de garantizar los aprendizajes comprometidos. Para ello esta evaluación tiene tres

focos de análisis: la experiencia formativa percibida por los profesores que participan de la formación, la calidad de la docencia impartida y la pertinencia de las actividades formativas con sus respectivos recursos de aprendizaje.

Si bien el diseño de la evaluación del proceso podría variar en función de las condiciones del contexto donde este plan formativo se implemente, se recomienda definir los siguientes grupos informantes y los siguientes instrumentos de recogida de información, con una regularidad constante a lo largo de la formación.

Agente	Instrumentos	Periodicidad
Profesorado en formación	1) Evaluación intermedia de carácter censal orientada a evaluar la pertinencia de los recursos de aprendizaje, el grado de cumplimiento de los resultados de aprendizaje definidos para cada módulo o asignatura, las actividades de evaluación desarrolladas (su coherencia con los aprendizajes esperados) y la calidad de la docencia, asociada a los siguientes ámbitos: manejo de los tópicos del curso, responsabilidad y clima de aula. Se sugiere una encuesta breve que permita a la comisión académica retroalimentar al profesorado y ajustar materiales.	Al término de cada módulo.
	2) Encuesta de uso de plataforma de apoyo, considerando tópicos como: facilidad de acceso, calidad de los recursos y/o actividades de aprendizaje, calidad de las	Durante la implementación. Se sugiere que se aplique al menos dos veces: en una etapa temprana del

	interacciones, valoración del soporte recibido. Los resultados de esto podrían indicar la necesidad de elaborar tutoriales de uso de la plataforma o alguna sesión presencial que permita abordar brechas tecnológicas para quienes lo necesiten. Esto es particularmente relevante considerando que el 4° módulo tendría un diseño b-learning.	plan (alrededor de la 5° semana) y en una etapa intermedia de la formación (alrededor de la semana 20°).
Cuerpo docente del programa	1) Reunión de valoración de los recursos de aprendizaje, desempeño del profesorado en formación y ámbitos que requieren más apoyo o acompañamiento. Análisis y reflexión sobre la experiencia. 2) Autoevaluación	Al término de cada módulo. Al término de cada módulo.
Comisión académica	1) Reunión de valoración de los recursos de aprendizaje, desempeño del profesorado en formación y desempeño del cuerpo docente del programa.	Al término de cada módulo.

La información que se obtenga de este proceso debería la toma de decisión inmediata en los casos que lo amerite, o debiera ser insumo para la definición de acciones de mejora para una próxima evaluación. En este caso, la evaluación de proceso es parte de la evaluación sumaria.

4.2.2.2 Evaluación sumaria

La evaluación sumaria, como su nombre lo indica, responde al hito de cierre del proceso anual de formación. Por su carácter final, holístico e integrador, recoge la valoración de la experiencia recabada a lo largo de las evaluaciones de proceso desarrolladas, pero agregando el análisis de los resultados del proceso formativo y la ejecución presupuestaria.

Esta evaluación es fundamental no solo por la integración de información, sino que para cualquier decisión que se deba adoptar respecto del plan formativo en función de la mejora de la experiencia formativa y los aprendizajes alcanzados, los requerimientos de la política pública y las necesidades sociales a las que ésta se enfoca. Cabe recordar que el plan formativo es finalmente una apuesta para abordar un problema que el sistema educacional presenta y que aqueja de manera directa en los modos como se desarrolla la carrera docente.

Si bien la evaluación final podría presentar modificaciones o adaptaciones en función del contexto, institución ésta debiera considerar las siguientes dimensiones de análisis:

Dimensión	Fuente de información
Recursos para el aprendizaje	- Análisis de la comisión académica y del cuerpo docente del programa sobre los recursos, realizado al concluir cada módulo. Incorporar balance y ajustes realizados. - Evaluaciones aplicadas a los profesores en formación al concluir cada uno de los módulos.
Desempeño del profesorado en formación	- Análisis de resultados de las evaluaciones, identificando competencias (o ámbitos de éstas) que presentan más facilidad o dificultad para el profesorado en formación. Para esto será necesario los productos desarrollados (principalmente el portafolio) y las actas de las reuniones celebradas por el cuerpo docente una vez concluido cada módulo.
Desempeño del cuerpo docente del programa	- Resultados de las evaluaciones aplicadas a los profesores en formación al término de cada módulo. - Resultados de autoevaluación docente.
Nivel de logro de las competencias iniciales y terminales	- Análisis de los resultados de la evaluación inicial de los profesores en formación aceptados en el plan. Considera plan remedial en caso de que los aceptados no hayan cumplido con el mínimo de logro recomendado para el ingreso.

		- Análisis de resultados de la evaluación final orientada a la certificación de competencias (portafolio y plan de mentoría), determinando aquellos ámbitos del plan con menor porcentaje de logro o que representa mayor dificultad para el aprendizaje.
Análisis económico		Análisis de la ejecución presupuestaria por ítem según plan económico inicial.
Plataforma de aprendizaje presencial	para no	- Análisis del funcionamiento de la plataforma de apoyo a las actividades no presenciales, considerando principalmente el nivel de uso, desarrollo de las actividades, nivel y cantidad de interacciones, entre otros. Para esto se requiere análisis del profesional informático responsable y del profesorado encargado de esos contenidos. - Valoración de los participantes sobre facilidad de uso y acceso. Señalar si fue necesario incluir actividades orientadas a facilitar la conexión y desarrollo de actividades de aprendizaje.
Productos intelectuales desarrollados		Descripción de los productos intelectuales desarrollados, evaluándolos en función de la proyección realizada al diseñar el plan.

A partir de estos insumos, la memoria anual final debiera señalar el grado de implementación del plan diseñado, principales resultados logrados y descripción de los cambios adoptados argumentados en función de factibilidad financiera, contexto social, adaptaciones territoriales, entre otras variables pertinentes de ser tomadas en consideración durante el transcurso del plan.

En aras de la mejora continua, esta evaluación debe contener un análisis de fortalezas y debilidades del que se desprendan acciones concretas de mejora para la próxima implementación. Considerando que esta es una evaluación anual, debe contener acciones de mejora supeditadas a un periodo de implementación y que estén en el marco de competencias de la comisión académica.

4.2.3 Evaluación de calidad

La evaluación de calidad o de verificación del título constituye el último eslabón del proceso de evaluación del plan formativo propuesto en el contexto de esta investigación. Como tal, su alcance es mayor e integra los resultados y productos contenidos en los niveles evaluativos precedentes.

El objeto de evaluación de este nivel se refiere al desarrollo e implementación del programa en el tiempo, sus repercusiones en el medio externo y el aseguramiento de condiciones de funcionamiento según criterios de calidad, reconocibles y homologables a otros planes formativos. El resultado favorable de este proceso podría ser la valoración positiva ante la autoridad competente para seguir impartiendo la formación o la acreditación externa del plan formativo, en caso de que este se desarrolle en un contexto en el que esto tenga cabida.

Para asegurar que la evaluación logre dar cuenta del propósito evaluativo para el que se diseña, ésta debe considerar como mínimo las siguientes dimensiones: 1) Gestión del título; 2) Recursos; 3) Resultados del proceso formativo. A su vez, cada dimensión se segrega en componentes. Éstos en su conjunto permiten la valoración de la dimensión.

Como propuesta, se presenta un instrumento de autoevaluación para cada dimensión, que define cada uno de los componentes y sus respectivos indicadores, los que deberán ser juzgados en base a la evidencia construida, levantada o sistematizada tanto en este nivel del modelo evaluativo como en los precedentes. El cumplimiento parcial o no cumplimiento de estos indicadores deberá ser abordado en el plan de mejora.

En términos de recomendación para el desarrollo de este nivel evaluativo, la comisión académica debiera orientar la recolección y sistematización de las evidencias en función de los indicadores que los

instrumentos presentan. Esto implica aplicar encuestas⁹² a: estudiantes del plan en el momento que se desarrolla esta evaluación, profesores que han sido formados en el plan (ya siendo egresados); principiantes que han recibido apoyo y acompañamiento por mentores formados en el plan; directivos de los centros donde los mentores ejercen labores de acompañamiento y cuerpo académico del plan formativo.

Posteriormente, se insta a desarrollar una justificación cualitativa que ahonde en las razones, situaciones, facilitadores u obstaculizadores que se han presentado a lo largo de la implementación, recordando que este proceso está diseñado para que se realice en periodos más extensos de tiempo (un tiempo estimado sería luego de tres cohortes).

4.2.3.1 Gestión del título

La gestión del título es la dimensión que considera el análisis crítico sobre la implementación global del proceso formativo, tomando en cuenta la gestión académica del mismo, su pertinencia en función de las demandas externas, las características y grado de cumplimiento de su perfil de ingreso, las características y nivel del logro de su perfil competencial al término de cada ciclo formativo (cohorte de implementación) y estructura curricular.

Las evidencias son absolutamente relevantes para poder evaluar objetivamente el proceso formativo. En esta dimensión, las más apropiadas serán las siguientes: síntesis de los procesos de evaluación encabezados por la comisión académica tanto para definir competencias de entrada como para la certificación de las competencias finales; evaluaciones de satisfacción acumuladas (más de una cohorte), adaptaciones al plan formativo acordadas luego de cada evaluación anual, entre otras.

Como es posible advertir, estas evidencias se consiguen luego de la sistematización de la evaluación de las competencias cohorte tras

⁹² Estas encuestas son instrumentos de recolección de datos con el propósito que moviliza este nivel evaluativo. Las encuestas asociadas a la memoria anual persiguen otro propósito, por lo tanto, estos instrumentos no se anulan entre si ni es reemplazable uno por otro.

cohortes y los productos de las evaluaciones anuales, de forma tal que este último nivel se sostiene sobre la base de la información acumulada en el tiempo y a partir de la información recabada en los niveles evaluativos precedentes, lo que permite establecer líneas de tendencia coadyuvantes en la construcción de una mirada global y holística del proceso formativo.

Instrumento para evaluar la Dimensión Gestión del Título

Gestión académica		Este componente se refiere a todas aquellas acciones de gestión que favorecen la implementación del programa formativo en el tiempo, lo que incluye el funcionamiento de las comisiones académicas y de calidad, las normativas y el acceso expedito a la información.			
Evidencias clave ⁹³		<ul style="list-style-type: none"> - Actas de las sesiones de la comisión académica. - Actas de las sesiones de la comisión de calidad - Normativa del plan formativo. - Sitio web del plan formativo. - Convenios con los centros escolares. 			
Evidencias		Indicador	Cumplido	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		La comisión académica está conformada según lo comprometido y sesiona en forma periódica.			
		La comisión de calidad está conformada según lo comprometido y sesiona en forma periódica.			
		Existe una normativa clara y reconocida por la comunidad que			

⁹³ Estas evidencias son una sugerencia. En caso de implementación de este proceso de evaluación, se podrán incorporar todas las evidencias que parezca pertinente.

		establece las condiciones para el funcionamiento óptimo del plan.			
		La normativa establece las responsabilidades de las autoridades universitarias donde se desarrolla el plan formativo, la comisión académica y de calidad, del profesorado del plan y los estudiantes.			
		La normativa define con claridad requisitos de ingreso, de aprobación y certificación final del título.			
		El acceso a la información sobre el plan (características, profesorado, estructura formativa, requisitos de ingreso, entre otros) es clara y está disponible abiertamente.			
		La información entregada es coherente con el diseño y			

		características del plan.			
		Se han oficializado los convenios con los centros escolares de donde provienen los profesores en formación, con el fin de facilitar las prácticas con un principiante.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

Pertinencia del plan formativo		Este componente se refiere a al grado de adecuación que el plan formativo presenta a las condicionantes sociales y al mandato y desarrollo de las políticas públicas vigentes.			
Evidencias clave		<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de decretos. - Valoración de organismos externos (en el caso chileno, valoración del CPEIP). - Encuestas de satisfacción aplicadas en cada cohorte (memoria anual). 			
Evidencias		Indicador	Cumplido o	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		El diseño del plan formativo considera las demandas provenientes de la política pública.			
		El diseño del plan formativo se ha adaptado a las necesidades que los profesores en			

		ejercicio manifiestan.			
		El diseño del plan formativo se ha adaptado a las necesidades que los profesores menos experimentados manifiestan.			
		Se aplican encuestas de satisfacción que permiten indagar sobre la pertinencia del plan en función de las necesidades que la acción tutorial presenta.			
		El diseño del plan formativo considera las recomendaciones del organismo técnico del Estado (CPEIP) encargado de la vigilancia de los procesos de formación del profesorado.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

Perfil de ingreso	El perfil de ingreso, o perfil inicial, corresponde a las competencias mínimas que se espera que dominen las personas que ingresarán al plan formativo. Se entiende que contar con este perfil inicial posibilitará transitar hacia el perfil terminal de competencias para la mentoría.				
Evidencias clave	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados evaluación inicial - Planes remediales. - Normativa interna del plan - Sitio oficial del plan formativo. - Requisitos legales para el ingreso a la formación (pertinente en el contexto chileno, en base a la ley N° 20.903). - Antecedentes académicos de los postulantes admitidos. 				
Evidencias		Indicador	Cumplido	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		Los requisitos de acceso establecidos por la Universidad se han cumplido correctamente en el título, y se ha respetado el máximo de plazas disponibles.			
		Los requisitos de acceso definidos por la Ley han sido cautelados, asegurando que los postulantes una vez egresados podrán ejercer la mentoría ⁹⁴ .			

⁹⁴ Para el caso chileno, la Ley N° 20.903 establece los requisitos mínimos para el ejercicio de la mentoría.

		La normativa interna establece claramente las condiciones de ingreso al plan.			
		Se ha establecido un plan de nivelación para aquellos postulantes que presenten brechas respecto del plan inicial.			
		Los resultados de los planes de nivelación (en caso de ser necesarios) se han sistematizado y han movilizado cambios o ajustes en el plan formativo.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

Perfil competencial		El perfil competencial corresponde a las competencias terminales que se espera que alcancen las personas que egresen del plan formativo. Se entiende que este perfil orienta el desarrollo del plan formativo y su evaluación para el aprendizaje y certificación.			
Evidencias clave		- Encuestas. - Análisis curricular			
Evidencias		Indicador	Cumplido o	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		El perfil competencial que orienta el plan formativo mantiene su relevancia y está actualizado según los requisitos de su disciplina y las definiciones de la política pública.			
		El perfil competencial es adecuado a las necesidades de la sociedad y a los requisitos del ejercicio de la profesión docente y la mentoría.			
		El perfil competencial es ampliamente conocido por los estudiantes y profesores del plan.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

Estructura curricular del plan		La estructura curricular se refiere al diseño y organización de los módulos y asignaturas, los resultados de aprendizaje, contenidos y actividades que componen la globalidad del modelo formativo y permiten el logro de las competencias para la mentoría, en coherencia con los propósitos formativos definidos para este fin.			
Evidencias clave		<ul style="list-style-type: none"> - Análisis curricular. - Programas de asignatura. - Actividades de aprendizaje. - Encuestas 			
Evidencias		Indicador	Cumplido	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		Los propósitos formativos son reconocidos por la comunidad educativa.			
		La estructura de módulos y asignaturas es pertinente para el logro de las competencias definidas.			
		Los módulos están equilibrados entre sí.			
		Los resultados de aprendizaje definidos son coherentes con los propósitos formativos del plan.			
		Las actividades formativas y su metodología de enseñanza-aprendizaje son adecuadas para la adquisición de las competencias previstas.			

		Las actividades de aprendizaje son coherentes con los resultados de aprendizaje y los propósitos del plan formativo.			
		La implantación del plan formativo se ha desarrollado a través de una planificación docente conforme a la estructura de módulos, materias y/o asignaturas recogida en la memoria verificada.			
		La coordinación docente en cada asignatura (secuenciación de las actividades formativas teóricas y prácticas, los contenidos y los sistemas de evaluación) y entre asignaturas (en cada curso académico y en cursos sucesivos) ha sido adecuada a la carga de trabajo prevista para el estudiante y coherente con la adquisición de competencias prevista.			
		La coordinación de la práctica con un profesor principiante ha sido favorable.			

		La distribución de horas obligatorias y de práctica son coherentes.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

4.2.3.2 Recursos

Esta dimensión considera la pertinencia, calidad y acceso de todos los recursos que son necesarios para que el plan formativo se desarrolle de manera óptima, asegurando el logro de las competencias definidas. En lo concreto, esto implica revisar 1) Recursos humanos; 2) Recursos de apoyo al aprendizaje y 3) Recursos financieros.

Serán en esta dimensión clave los procesos de evaluación del profesorado, las valoraciones sobre la plataforma para el aprendizaje, la infraestructura, los materiales didácticos y la ejecución financiera del programa.

Instrumento para evaluar la Dimensión Recursos

Recursos humanos	Se refiere a la idoneidad del cuerpo docente y suficiencia de los profesionales de apoyo, de manera tal que ambos grupos faciliten el desarrollo de todas las actividades contempladas por el plan formativo.
Evidencias clave	<ul style="list-style-type: none"> - Curriculum vitae del profesorado y profesionales de apoyo. - Títulos profesionales, certificados de grado y postgrado. - Evidencias de experiencia en función de los requerimientos del cargo (certificados, constancias, entre otras). - Evaluaciones a los docentes del programa.

Evidencias		Indicador	Cumplido	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		El personal académico (profesorado) es suficiente y dispone de la dedicación adecuada para el desarrollo del programa formativo considerando sus características.			
		El personal académico reúne el nivel de cualificación académica requerido según su función y/o ámbito de desempeño, dispone de la experiencia docente, investigadora y/o profesional adecuada, y es coherente con los compromisos incluidos en la memoria verificada y definidos en función del diseño del modelo formativo.			
		El profesorado es evaluado constantemente con el fin de mejorar y retroalimentar su quehacer.			
		El personal de apoyo que participa en las actividades formativas es suficiente y adecuado, teniendo en cuenta los compromisos y			

		características del título.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

Recursos de apoyo al aprendizaje		Se refiere a la idoneidad y disponibilidad de todos los recursos materiales y de infraestructura que posibilitan el desarrollo de las actividades formativas esperadas.			
Evidencias clave		<ul style="list-style-type: none"> - Inventario - Bibliografía de asignaturas y/o módulos - Plataforma virtual. - Encuestas 			
Evidencias		Indicador	Cumplido	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		La infraestructura (aulas, bibliotecas, laboratorios) puestos al servicio del programa formativo son suficientes y adecuados.			
		Los servicios de apoyo disponibles para el estudiantado son accesibles y conocidos.			
		La bibliografía requerida está actualizada y es pertinente para la formación en curso.			
		La bibliografía está disponible en la biblioteca o a través de la plataforma virtual, respetando la legalidad del acceso y/o derechos de autor.			
		La plataforma virtual tiene un diseño amigable			

		que facilita el acceso y navegación.			
		El diseño pedagógico de la plataforma virtual facilita la interacción y/o el desarrollo de las actividades de aprendizaje.			
		Existe soporte técnico que responde prontamente frente a dudas o problemas que dificulten el acceso o el desarrollo de las actividades de aprendizaje en la plataforma.			
		Los recursos didácticos son claros y se encuentran fácilmente asequibles para el estudiantado.			
		El programa reconoce autoría de profesores y estudiantes sobre los recursos que elaboran.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

Recursos Financieros		Se refiere a la correcta gestión del presupuesto del plan formativo, asegurando con ello la factibilidad de su implementación y la probidad en el uso de los recursos.			
Evidencias clave		- Estado de gastos - Boletas, facturas			
Evidencias		Indicador	Cumplido	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		El diseño presupuestario se ajusta a los gastos y costos asociados a la implementación efectiva del programa.			
		La ejecución presupuestaria es clara, mostrando control sobre los gastos del programa.			
		La información es transparente y las cuentas se encuentra en orden, resguardando toda la normativa institucional y legal.			
		Existen mecanismos de rendición de cuentas transparentes y reconocidos por la comunidad.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

4.2.3.3 Resultados del proceso formativo

La dimensión denominada *Resultados del proceso formativo* considera:
1) el logro de cumplimiento o de alcance de los propósitos formativos;

2) el impacto del programa en el entorno y en las personas que cursan la formación; 3) el resultado del proceso de Seguimiento de la Calidad Interno, construido en base a los resultados paulatinos y progresivos aplicados durante el proceso formativo y cohorte tras cohorte.

Por lo anterior, la sistematización de las memorias anuales y las encuestas de satisfacciones aplicadas a lo largo de los procesos formativos (en un programa y en las diferentes cohortes) son absolutamente requeridas como evidencias.

Instrumento para evaluar la Dimensión Resultados del Proceso Formativo

Resultados del proceso formativo		Se refiere los resultados que logra el programa en función de niveles de aprobación, retención/deserción y alcance de las competencias finales.			
Evidencias clave		<ul style="list-style-type: none"> - Encuestas. - Sistematización de los resultados de las evaluaciones para la certificación de las competencias finales. - Estadísticas estudiantiles (tasas de retención, aprobación, reprobación, entre otras). 			
Evidencias		Indicador	Cumplido	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		Los resultados de aprendizaje alcanzados por los egresados satisfacen los objetivos del programa formativo y son coherentes con el perfil de egreso contemplado en la memoria verificada.			
		Los sistemas de evaluación aplicados se corresponden con los comprometidos, se ajustan a los objetivos del programa formativo y permiten			

		una valoración adecuada de los resultados de aprendizaje y las competencias terminales.			
		Las tasas de rendimiento, abandono, graduación y eficiencia del título son coherentes con la memoria verificada.			
		La gestión del programa dispone de información clara que permite diferenciar entre los ámbitos competenciales con mayor y menor nivel de alcance.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

Impactos del programa		Se refiere a los efectos de más largo alcance, asociados al desempeño de los graduados del plan una vez insertos en el sistema escolar como mentores, así como también a la satisfacción que genera el programa.			
Evidencias clave		- Evaluaciones docentes - Encuestas			
Evidencias		Indicador	Cumplido	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		Los egresados del programa se insertan efectivamente como mentores en los espacios escolares.			

		Los egresados del programa incrementan sus resultados en los procesos de evaluación docente.			
		Los principiantes mentorizados por mentores egresados de este programa presentan una menor tasa de deserción (este indicador es posible de ser observado 5 años después de la primera implementación).			
		La satisfacción de los estudiantes, de los egresados, del profesorado y, en su caso, el personal de apoyo a la docencia, así como de otros grupos de interés, ha sido analizada, se demuestra adecuada y, en su caso, se adoptan medidas para su mejora.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

Implementación del sistema de calidad interno.	Se refiere a la capacidad de instalar un sistema de monitoreo y seguimiento interno que permita su regulación y cautele el desarrollo de acciones para la mejora de manera permanente, como parte del quehacer inherente del programa formativo.
--	--

Evidencias clave		<ul style="list-style-type: none"> - Actas de comisión académica y de calidad. - Encuestas de percepción y evaluación de la calidad aplicadas durante los procesos formativos. - Informes del profesorado luego de la implementación de los módulos formativos. 			
Evidencias		Indicador	Cumplido	Cumplido c/ obs.	No cumplido
SI	NO				
		El programa cuenta con un sistema de Garantía de la Calidad, plenamente reconocido por la comunidad y que opera de manera permanente en el tiempo.			
		La información recabada es utilizada para la autorregulación del plan y su mejora continua.			
		Los instrumentos que se utilizan para recoger la información han sido validados y/o se reconocen por su objetividad.			
		Las sugerencias y reclamos se atienden de manera oportuna con el fin de resguardar la calidad del programa y el bienestar de la			

		comunidad que confirma.			
		Los resultados de las evaluaciones progresivas (luego de cada módulo) y anuales (memoria anual) son insumos para efectuar mejoras.			
		Las mejoras o cambios que se introducen son comunicados a la comunidad de manera transparente y objetiva.			
Justificación					
<i>Fortalezas asociadas al componente</i>					
<i>Debilidades o ámbitos por mejorar</i>					

4.2.3.4 Para la elaboración de un plan de mejora

La evaluación de la calidad del programa se corona con la definición de un plan de mejora que recoja y potencie las fortalezas del plan y valore críticamente las debilidades detectadas para mejorarlas, en un ciclo continuo de mejoramiento.

En este aspecto, es crucial que el plan de mejora de cuenta de un instrumento para la gestión del plan objetivo y factible, ya que debe decantar en acciones concretas, plausibles de ser implementadas y que respondan a propósitos claros. Para ello, las autoridades del programa deberán nutrirse de las evidencias recabadas y con ello determinar las siguientes acciones:

- *Analizar de cada una de las dimensiones de evaluación definidas (Gestión del título, resultados del proceso formativo y recursos).* Analizar cada uno de los componentes y priorizar aquellos ámbitos que requieren ser atendidos más urgentemente.

- *Diseñar acciones concretas con una temporalidad clara.* En este aspecto, es relevante una descripción acuciosa tanto de lo que se espera hacer como de la relación de esta acción con el problema detectado, ya que frente a una problemática u obstaculizador, es posible que se requiera más de una acción, o, por el contrario, una acción puede retribuir a más de una problemática.

En relación al tiempo, se debe transparentar el tiempo requerido para la instalación completa del plan de mejora.

- *Resguardar coherencia entre acción de mejora y diseño del plan.* Con el objeto de resguardar la coherencia interna del plan formativo, las acciones diseñadas deben estar alineadas con los propósitos del plan definidas en su memoria.

- *Definir indicadores.* Las acciones deben considerar el diseño de indicadores observables que permita evaluar la eficacia de la medida implementada. Esto considera las evidencias necesarias para el monitoreo del plan de mejora.

- *Determinar responsabilidades y recursos.* Con el fin de resguardar la factibilidad de la propuesta del plan, las acciones deben considerar responsables de su ejecución y recursos necesarios, considerando que algunas de las acciones podrían requerir financiación adicional. En ese caso también sería pertinente señalar el origen de dichos recursos (aportes extraordinarios de la facultad, proyectos de financiamiento externo, entre otros).

A continuación, se presenta una matriz orientadora para la elaboración del plan de mejora:

Plan de mejora

Identificación de la acción	Objetivo	Dimensión / componente	Tareas que realizar	Responsable	Fechas de inicio y término	Indicador(es) asociados a la acción	Evidencia / medios de verificación	Recursos
<i>Nombre de la acción y descripción general de lo que compromete</i>	<i>Propósito de la actividad y vinculación con los propósitos del plan formativo, resguardando la coherencia entre plan de mejora y diseño global del programa formativo.</i>	<i>Indicar Dimensión y componente a la que la acción de mejora tributa. Es plausible que acciones más extensas, profundas o complejas abarquen más de una dimensión o componente.</i>	<i>Determinar de manera detallada las actividades asociadas a cada acción de mejora</i>	<i>Determinar responsables que desarrollarán las actividades definidas en la columna anterior.</i>	<i>Indicar fecha de inicio y término .</i>	<i>Señalar claramente cómo se medirá el efecto de una acción en particular. Considere aquí la fórmula de cálculo (Por ejemplo, si lo que se pretende es mejorar la retención, señale cómo se calcula esta tasa y cuanto se incrementa con la implementación de la acción).</i>	<i>Señalar las evidencias que se considerarán para dar cuenta de las acciones comprometidas</i>	<i>Indicar recursos humanos, materiales y financieros requeridos para el desarrollo de la acción. Especifique si se necesitará financiación complementaria.</i>

V. CONCLUSIONES

5.1 Reflexiones en torno al modelo diseñado

El año 1920 marcó un hito en la educación pública chilena. Para ese entonces, se dictaba la ley de instrucción primaria, que obligaba a todos los niños y niñas del país a la escolarización de primero a cuarto año de educación básica. Es a partir de entonces y especialmente durante los últimos años, que el país ha visto una sucesión interminable de políticas orientadas a aumentar la cobertura del sistema escolar, ampliar los años de enseñanza obligatoria, mejorar las condiciones de las escuelas, establecer diferentes medios de financiamiento, entre otras. Mención aparte merecen todos los cambios al currículo, sucedidos en función de las ideologías de los gobiernos que se han alternado en la última centuria, las coyunturas políticas, los vaivenes y ciclos económicos, los cambios sociales nacionales y mundiales, entre otras.

En este contexto, no sorprende las políticas que ha desarrollado el Estado para primero, contar con el profesorado suficiente y luego, cautelar su calidad y profesionalización. Al remontarnos a la historia de la evolución del profesorado en Chile, se nos habla del influjo de educadores europeos (franceses y germanos principalmente) que contribuyeron a formar las primeras escuelas de preceptores y luego con ello, la ampliación de la red de escuelas Normales, desplegadas por el territorio nacional (Cox & Gysling, 2009). Los maestros, pero principalmente las maestras normalistas contribuyeron a la escolarización masiva de niños y niñas, la disminución de las tasas de analfabetismo y el posicionamiento de las escuelas públicas como una vía para el desarrollo del país, desolado por la pobreza, la desnutrición y la ignorancia en la primera mitad del siglo XX.

Una vez cubiertas esas “necesidades básicas” en materia educativa, el profesorado como colectivo comenzó a mostrar nuevas problemáticas. Los cambios políticos en Chile acaecidos durante la década de los 70, repercutieron en la desprofesionalización del profesorado. Éste, además del castigo político impuesto durante los primeros años del régimen autoritario, asiste el cierre de las Escuelas Normales y de espacios universitarios de formación de profesorado. Pierden su estatus de funcionarios del Estado en el momento que la

educación se privatiza y municipaliza a partir de los años 80, ven disminuidos sus salarios y pierden voz como actor político. La década de los 80 estuvo marcada por una explosión de la pobreza y la cesantía, influyendo en el acceso a la educación, en especial de los sectores más vulnerables. La desigualdad de oportunidades como flagelo, instalado durante el siglo XX, fue una de las tantas demandas del gremio.

A partir de la década siguiente y con el advenimiento de la democracia, el Estado comienza a mostrar signos de preocupación por el sistema educativo e implementa una serie de reformas orientadas a mejorar salarios, aumentar cobertura, reestructurar el currículo, disminuir los niveles de deserción educativa, entre otras acciones. En síntesis, se trata de avanzar hacia la calidad y equidad del sistema educativo.

Durante las primeras décadas de esta *era reformista*, el profesorado vio políticas orientadas al mejoramiento de su rendimiento, actualización de saberes y evaluación de su desempeño. Éstas también alcanzaron los centros universitarios, a través de programas orientados a la mejora de la formación inicial docente y el despliegue de una serie de acciones formativas destinadas a fortalecer el desarrollo continuo individual de los y las profesionales de la educación.

Sin embargo, pesar de estas importantes acciones y destinación de recursos, el tópico de la profesionalización docente no se ha resuelto del todo hasta la actualidad y hoy es tema central en la política educativa. Con la promulgación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el año 2016, la trayectoria profesional es vista, por vez primera, como un continuo de responsabilidad del Estado, quien es garante de la calidad de las instituciones formadoras, propicia las políticas de inducción, supervigila los procesos de evaluación y certificación docente, y se compromete con la formación continua.

Esta investigación nos sitúa en un momento de reflexión sobre este punto en particular. A partir de este proceso, no cabe más que preguntarse sobre los efectos y resultados que la promulgación del Sistema Nacional de Desarrollo Docente tendrá. Considerando que este sistema está en pleno proceso de implementación, no es tiempo aun de medir impactos ni avizorar resultados. Sin embargo, es posible plantear

algunos énfasis que podrían contribuir a una mejor implementación, en especial para las instituciones universitarias que tienen una gran parte de responsabilidad, delegada por el Estado, en la formación inicial y continua del profesorado.

En primer lugar, las voces docentes recabadas en este proceso obligan a mirar con más detenimiento la estandarización de una política nacional. La diversidad del país, las inequidades del sistema y la diferencia entre profesores en función de las instituciones de las que egresan, lleva a preguntarse por las formas que el plan de desarrollo profesional docente debiera adoptar en aras de una mejora real en la condición del profesorado. Por ello, luego del desarrollo de esta investigación y la consecuente elaboración de un modelo formativo ad hoc, esta propuesta aboga por una *territorialización* de las políticas educativas en materia de profesionalización docente.

Esta territorialización se refiere a la relevancia que deben adoptar las comunidades educativas en la implementación de las políticas públicas, en especial aquellas que repercuten en el ejercicio de la profesión docente. Sin embargo, antes de proseguir, es preciso un alcance. Territorializar no es una demanda contra las políticas nacionales. Es más, en modelos educativos como el chileno, donde el mercado es un actor más preponderante que el Estado y donde el trabajo docente se regula como cualquier otra actividad laboral, se requiere *una* política de Estado en la materia. Por ello, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente no solo es un avance, sino que era una necesidad luego de tres décadas de reformas. Sin embargo, es necesario ir un paso más allá.

Entonces, la *territorialización* significa que las comunidades educativas tengan posibilidad real de participar en la implementación, no como *objetos de política*, sino como *agentes de la política pública*, capaces de construir sus propias redes de aprendizaje, inducción y formación continua, a partir de un Estado que asegure la consolidación de equipos de trabajo estables en el tiempo y cuya permanencia esté asociada a su desempeño, y no a otros factores arbitrarios. Es decir, asegurar que el desarrollo profesional docente se ancle a ciertas

comunidades profesionales estables y que no solo se refiera al desempeño individual en el tiempo.

En el plano discursivo, efectivamente el Sistema de Desarrollo Profesional Docente visualiza la comunidad y la colaboración como focos. No obstante, en la práctica eso no se puede asegurar debido a la alta movilidad y rotación docente, considerando que el sistema escolar actúa como un mercado laboral desregulado. A partir de las reflexiones aquí acuñadas, todo parece señalar que la consolidación de redes profesionales en los territorios es la clave para asegurar un mayor impacto de la política que, por vez primera desde el advenimiento de la democracia, aboga por el desarrollo de procesos colaborativos y no puramente individuales. La inducción no es ajena a esta reflexión. Mentor y mentorizado no están en aislamiento, sino que insertos dentro de una comunidad que debe gozar de ciertas condiciones de estabilidad para acompañar y nutrir estos procesos, y a su vez, nutrirse a sí misma en una lógica sinérgica.

Se trata de aceptar y valorar la diferencia de las escuelas y de sus docentes, permitiendo procesos de dialogo entre la política top-down y las necesidades de las comunidades escolares, buscando la reconstitución de la confianza en la potencia docente como clave para la materialización de una política nacional de desarrollo profesional.

En este plano, cobra especial sentido las voces docentes. El estudio recogió voces diseminadas en diversas escuelas del sistema educacional chileno. Si bien este sistema es muy diverso y las condicionales laborales y contractuales del profesorado participe difieren entre sí, existen algunos consensos importantes de ser rescatados. El profesorado espera una mejora de su calidad de vida docente.

Las reformas desarrolladas por décadas han estado volcadas en la inversión en educación. Los presupuestos se expandieron y miles de recursos se inyectaron a las escuelas de todo el país. Unas más, otras menos, pero los recursos llegaron, especialmente de la mano de la Ley de Subvención Escolar Preferencia, que reconoció que educar a estudiantes vulnerables es más costoso, costo asumido por el Estado. Sin embargo, los recursos materiales y las capacitaciones docentes

individuales no fueron suficientes. El profesorado sigue demandando algo más en su camino hacia la profesionalización y la recuperación de estatus profesional, fuertemente dañado tras años de dictadura y represión como colectivo profesional.

Las voces docentes aquí recabadas dan cuenta de la necesidad de recuperar la colectividad, la colaboración, de reconvertir la identidad de instructores a la de formadores de y para la ciudadanía. Pensar sobre cómo enseñar a pensar a otros se va perfilando no solo como una necesidad del estudiantado, sino que del mismo profesorado.

En ese sentido, la mentoría cobra sentido como instrumento catalizador de la *territorialización de la política de inducción*. Luego de la revisión del estado de los procesos de inserción, inducción y mentoría en Chile y a nivel internacional, no es discutible la pertinencia de implementar políticas de acompañamiento a la inserción. El shock de realidad es tan fuerte que en soledad puede desembocar en una *inserción caótica*, desprofesionalizante y traumática. Esto presenta un alto riesgo de deserción, lo que tiene costos a nivel personal y a nivel sistémico. En este segundo plano, la deserción implica pérdida de recursos del Estado, toda vez que éste invierta en la formación profesional de docentes que luego no se mantendrán en esta condición o que lo harán por un tiempo muy reducido de su vida laboral. A su vez, esto es particularmente complejo en países que han asumido la formación inicial del profesorado como tarea prioritaria —por ende, han eximido a la totalidad o a una parte de a los estudiantes de las carreras de pedagogía de los costosos aranceles universitarios— o en sistemas que presentan escasez de profesores. Chile presenta ambas condiciones.

Entonces, sin discutir la pertinencia de la política de inducción contemplada en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se presentan factores de esta política que deben ser atendidos desde otra perspectiva. Es aquí donde esta investigación presenta sus principales puntos de disenso respecto de los mecanismos que el Estado ha desarrollado para la implementación de procesos de inducción y mentoría.

A razón del estado de avance de la implementación de esta política, no hay posibilidades aun de estimar el impacto que la

inducción tendrá en Chile y en su profesorado principiante. La cantidad de principiantes que ha accedido a este beneficio es minoritaria y el número de mentores formados y certificados muy limitado considerando la cantidad de profesores nóveles que se gradúan cada año.

Por lo tanto, esta investigación goza de pertinencia temporal, ya que recalca sobre las necesidades formativas y de acompañamiento de profesores que aún están a tiempo de ser beneficiados con ella. Y aquí emerge otro punto de bifurcación respecto a *la* política nacional. Pensar en la inducción y en la mentoría no solo es objeto para el profesorado principiante. Pensando en la necesidad de profesionalización, no basta con retener profesores en un sistema que seguirá viéndolos como objetos y no agentes de política. La política de inducción y mentoría beneficia a los principiantes, pero no solo a ellos. Procesos de inducción como el que este modelo formativo defienden benefician al profesorado principiante, al profesorado experimentado, pero, sobre todo, al colectivo de profesores que una escuela.

Acompañar a otro en su proceso de inducción y de aprendizaje de la profesión en un plano de autonomía se convierte en un momento crucial de interpelación a la identidad profesional del experimentado, por lo que es un error seguir pensándolos como *objetos de política*. La inducción no es una tarea para un público. Lo que esta investigación y modelo proponen es transitar hacia una *relación de aprendizaje profesional mutuo y sinérgico*, y con ello ver la política pública vigente como una política orientada a trastocar las relaciones en las escuelas y entre el colectivo profesional. Implica ir más allá de definir beneficiarios, sino que apuesta por la construcción de comunidades con un número exponencial de agentes de esta política. Será beneficiario todo aquel que sea parte de esta nueva relación.

Por otra parte, el modelo formativo presenta una característica hasta ahora no validada por el Estado ni por los administradores de la política de Desarrollo Profesional Docente. El modelo diseñado propugna una tensión sobre el proceso reflexivo, que abarca desde el sistema educacional a nivel macro hasta la construcción personal de la identidad.

La visión sistémica que procura un análisis del *metarrelato* en educación, se orienta a que aquellos que participan activamente en la formación de otros profesionales —los mentores, por ejemplo— tengan competencia para analizar el sistema educativo y analizarse como actores dentro de este en un contexto más amplio, adentrándose en una comprensión de lo político de su rol.

El profesorado en Chile requiere efectivamente un cambio en su posicionamiento profesional, pero eso no será posible si no logra ver y verse dentro de una perspectiva política y sistémica de su propio quehacer. Hay que pensar que la identidad profesional que se construye a lo largo de la trayectoria no es ajena a los vaivenes, tensiones, contradicciones y perspectivas ideológicas que se cruzan en el tramado político de una sociedad. Entender ese mapa es fundamental para posicionar el hito. Esta convicción era solo una suposición antes de escuchar las voces docentes aquí recabadas. En la medida que estas voces se hicieron más fuertes, aquellos docentes que tenían una identidad profesional más clara y consciente coincidían con aquellos que lograban escindirse y abstraerse de su cotidianidad profesional para develar el escenario en el que se sitúan.

En cambio, profesores que se ven a sí mismos como ejecutores de tareas, deberes y responsabilidades, obviaban de su análisis la mirada global y sistémica, habitando exclusivamente el hito. Sin duda, la mentoría no puede significar simplemente volcar al profesorado sobre nuevas tareas de inducción. Eso contribuiría a su desprofesionalización, llevándolos hacia un cúmulo mayor de tareas con poco sentido y sin perspectiva. Este modelo formativo, en cambio, aboga por dotar de sentido la experiencia docente y de mentoría a partir del análisis crítico y consciente de la realidad en la que se moviliza. No solo dominar la lengua de la mentoría, como pregonaba Orland-Barak hace más de una década atrás, sino que dominar la lengua y con ello, todo el entramado cultural, social y político subyacente.

Lo sistémico es crucial y funcional para seguir avanzando en el proceso formativo. Sin embargo, este modelo considera un ámbito menos abordado por los modelos de formación, referido a lo didáctico, tanto tópico de análisis como marco de acción. El profesorado en

general, y el principiante en particular, presenta problemas para detectar por qué sus estudiantes no logran aprender una u otra materia. Al analizar las causas que obstaculizan el aprendizaje, la voz docente comienza a recorrer incontables parajes familiares, sociales, escolares, de clima de aula, entre otros, pero rara vez logran dar cuenta de debilidades asociadas a habilidades de pensamiento que permiten a los estudiantes llegar al razonamiento científico, comprender un problema matemático o entender la multicausalidad de un problema social.

Para los principiantes, aprender a enseñar no solo se trata de la normalización del espacio escolar. Si bien esto es un ámbito, a partir de las voces docentes emanaba como un foco de frustración que los estudiantes, simplemente, no aprenden lo que se les enseña. El profesorado se puede gastar su vida profesional elaborando materiales, revisando trabajos o probando una sucesión interminable de tareas, pero si se hace sin los lentes apropiados, es posible que nunca termine de entender por qué sus estudiantes no logran las metas previstas. Es precisamente en este punto donde el marco del *obstáculo epistemológico* cobra especial importancia. La comprensión del fallo del estudiantado, la determinación del procedimiento mental no alcanzado, la habilidad no afianzada requiere de un gran dominio de la materia que se enseña, de cómo se ha construido el saber en aquel campo del conocimiento y de entender los procesos de aprendizaje en lo global y en las particularidades según las áreas del conocimiento. Un acompañamiento en esta línea e *in situ* es fundamental para que el profesorado principiante aprenda a afrontar y enfrentar las dificultades que se le presentan al estudiantado al aprender cierta materia. Ese diálogo pedagógico y didáctico requiere de un acompañamiento profesional experto en estos dos ámbitos, en una perfecta amalgama entre experiencia profesional y saber teórico. A eso apunta este modelo formativo.

La formación para la mentoría como producto del perfil de mentor, enarbolado a partir de las experiencias de inserción y mentoría informal de profesores en ejercicio en diversos espacios escolares, busca ser un espacio de crecimiento profesional para los profesores experimentados que ejercen al interior del sistema escolar. Para ello es imprescindible que el modelo formativo ahonde en ámbitos que van por

sobre lo que estos profesores (bien evaluados y con años de servicio) ya han aprendido a propósito de su propia experiencia. Volviendo a la metáfora de Orland-Barak, necesitan transitar hacia *otra lengua* y dominar todo el *campo simbólico* y *habitus* que la sostiene, y no solo profundizar la lengua que ya dominan.

Lo que hasta aquí ha sido recabado y formulado transita hacia una propuesta para enfrentar este desafío profesional en una doble faz: retener a los docentes a partir de procesos de inducción que buscan ser exitosos, y ofrecer procesos de desarrollo profesional a los profesores experimentados, para que como comunidad profesional, avancen en la resolución de los problemas que son propios de su campo de acción.

Esto implica que la implementación efectiva de un Sistema de Desarrollo profesional Docente lo será efectivamente en la medida que logre no solo trasuntar una serie de políticas implementadas en el tiempo, sino que apuntar hacia el ethos profesional para que el profesorado transite desde ser *objeto a agente* de la política. La hipótesis que esto dibuja es, que tras un siglo de políticas educativas, el profesorado deje de ser visto como un medio para la mejora educacional, la ampliación de la cobertura o la alfabetización de la población, y se transforme en un grupo profesional que marque las directrices en el tiempo de su propio desarrollo continuo.

5.2 Limitaciones de la investigación

La definición, desarrollo y discusión de la investigación presentada a lo largo de este escrito es producto de la problematización tanto de la política pública en Chile sobre el desarrollo de profesional docente, como de los procesos reales de inserción e inducción que vivencia el profesorado principiante.

Como fue posible advertir a través de las voces de los profesores, las experiencias de profesionalización en las escuelas son muy disimiles entre sí, lo que lleva a que las carreras docentes que ahí se conforman disten ostensible, de manera que en algunos lugares la inserción es enriquecedora como espacio de aprendizaje, mientras que en otros esta experiencia se torna problemática, caótica y sin sentido.

Esta investigación permitió capturar esos relatos de inserción provenientes tanto del que vivencia la experiencia como profesor principiante, pero también desde el juicio y la observación de quien le recibe como profesor experimentado. Fue precisamente a partir de estos relatos que nos pudimos aproximar a la complejidad de la inserción en un espacio y tiempo determinado, y proponer una proyección de lo que la mentoría debiera ser (a modo de perfil y formación) para contribuir a un mejor desarrollo profesional docente en Chile. Esto es lo que precisamente marca las limitaciones de la investigación.

A pesar de la riqueza interpretativa que se logra de un análisis cualitativo, esta investigación sigue siendo una experiencia acotada y situada a realidades particulares. Si bien la saturación de datos y la posibilidad de determinación de ámbitos comunes perfectamente distinguibles permitieron avanzar hacia proyecciones relacionadas con el perfil para la mentoría y el diseño de un modelo formativo, es pertinente recordar que los resultados no son extrapolables a otros sistemas educativos ni modos culturales.

Las tensiones, problemas y condicionantes que emergen en muchos casos son propias del sistema educacional chileno, y en oportunidades no solo se explican a partir de las características del mismo sistema educativo, sino que se asocian a otras variables del contexto, como lo son la desigualdad social y la segregación escolar, que en la práctica definen establecimientos escolares de más o menos categoría. Por lo tanto, una primera limitación está asociada con la dificultad de transportar estos resultados a otros sistemas educativos. En este sentido, esta investigación se enmarca en el análisis del devenir de la política pública en Chile en materia de desarrollo profesional. Como se abordó con detenimiento en el capítulo 2, la investigación se vincula irremediamente con un continuo de medidas adoptadas en las últimas décadas, las que han zigzagueado entre el control y el desarrollo del profesorado, en un sistema marcado por la desvalorización del rol docente.

Esta demarcación constituye una limitación en sí misma, ya que es el contexto el que define en cierta medida el problema y la necesidad de su estudio, obstaculizando la posibilidad de discernir hasta qué punto

el contexto en el que el profesorado se inserta interviene en su posicionamiento profesional y experiencias. En síntesis, la limitación es que responde la interpretación de una realidad particular, profundamente influenciada por su contexto social y político.

Por otra parte, esta investigación recabó voces en espacios escolares diversos entre sí, pero todos en la zona central del país y la mayoría, en la ciudad de Santiago. Si bien es cierto que por la estructura administrativa del país las políticas son nacionales y estandarizadas, los territorios escolares que se alejan geográfica y culturalmente del centro pueden presentar otras necesidades, problemáticas y pretensiones en materia de profesionalización muy particulares. La diversidad lingüística de los pueblos originarios, la migración y modos de vida en el norte minero, la sequía, la demanda por autonomía política en el sur, entre otros elementos sociopolíticos que son fuente de tensión para la escuela y el profesorado no fueron considerados en esta investigación. Esto, no por falta de consciencia de su importancia, sino que por las restricciones de tiempo y recursos que supone un proceso de investigación que a su vez es parte de un proceso de formación para quien investiga. Ahora, más que un problema, esta limitación puede transformarse en una proyección muy interesante, abriendo nuevas líneas de investigación sobre una política nacional docente en contextos tan diversos entre sí.

Finalmente, una tercera limitación se relaciona con el mismo método de investigación y análisis seleccionado. A pesar de los resguardos para calidad del dato, adoptados y detallados en el apartado metodológico, de todas maneras persiste el velo del sesgo personal en la determinación e interpretación de los fragmentos de los discursos que dieron paso a las unidades hermenéuticas, dimensiones y códigos de análisis. En este sentido, la individualidad del proceso investigativo en sí mismo constituye una limitación. Por lo tanto, cualquier vacío o sesgo son de responsabilidad exclusiva de la investigadora.

5.3 Proyecciones

El Sistema de Desarrollo Profesional en Chile fue promulgado en el año 2016 y hasta el 2025 no habrá sido implementado totalmente, de modo que aún no es posible estimar sus efectos o impactos. Sin embargo, estos años de implementación progresiva permiten barruntar ciertas líneas de acción que se alzan a partir de este estudio.

En primer lugar, se presenta el desafío de implementar este modelo formativo con el respectivo marco competencial a promover. Si bien la investigación desarrollada desembocó en un modelo formativo y de evaluación para certificar las competencias diseñadas, es necesario implementarlo y evaluar sus repercusiones en los profesionales impactados por él, es decir principiantes, experimentados y el colectivo de profesores de las comunidades educativas respectivas. Como primer desafío entonces, se presenta la evaluación, valoración y posibles ajustes del modelo. Esto es crucial para facilitar su transportabilidad, tanto al interior del país como hacia otros sistemas educativos que ya cuenten con procesos de inducción o que estén evaluando la posibilidad de instalarlos.

Como segundo aspecto, el proceso de inducción acompañada, mandatada y organizada desde el Estado abre toda una línea de análisis de los efectos que estas políticas tengan en la retención y evaluación del desempeño del profesorado principiante. A este respecto será interesante indagar si el tipo de inducción o la formación que reciban los mentores será determinante a la hora de evaluar estos factores. Actualmente en Chile conviven diversos modelos de formación, los que en general están centrados en el apoyo emocional al principiante y en una reflexión sobre la práctica que no necesariamente define con claridad niveles u objetos de la reflexión. Por ello, comparar los modelos que surjan desde las diversas universidades o instituciones formativas permitirá visualizar si esta *política nacional* efectivamente actuó como tal, o consiguió efectos diversos en función de los distintos oferentes del servicio, considerando que el Estado mandata, pero externaliza en instituciones que hacen propuestas con énfasis particulares. Como contracara de lo anterior, será interesante inquirir si

estos diversos modelos formativos impactan en la progresión profesional de los experimentados o si presentan diferencias entre sí.

Tanto la política nacional como la propuesta desarrollada al alero de esta investigación presenta una doble línea de proyección: el impacto de la política en la retención y desempeño docente; y el estudio comparado de los efectos de los diferentes modelos de formación e inducción implementados. Ambas líneas abren diversas posibilidades metodológicas.

Probablemente en el primer caso se requerirá del análisis de los docentes, seguimiento de sus trayectorias profesionales y laborales, así como los resultados que longitudinalmente, obtengan en sus sucesivas evaluaciones docentes. En el segundo caso, lo anterior probablemente se tendría que acompañar de una metodología de análisis comparado que permita determinar las variables de uno u otro modelo que más efecto alcanzan en las trayectorias profesionales. En ningún modo esto busca imponer estrategias metodológicas o perspectivas de investigación. Por el contrario, intenta mostrar que, al ser un terreno aun poco explorado en función de sus impactos, presenta una tierra fértil para múltiples investigaciones, abriendo toda una línea de trabajo poco desarrollada en Chile aun y en aquellos sistemas que recién estén visualizando la inducción como una fase en la formación del profesorado.

Como tercer factor, el modelo propuesto como resultado de esta investigación apuesta por una mentoría dialógica y colaborativa que se ancla en el seno de las comunidades escolares por sobre la exclusiva relación dual mentor – mentorizado. Esto proyecta una línea de análisis y estudio de los impactos de los procesos de inducción en las comunidades escolares. De este modo, múltiples investigaciones pueden surgir, ya sea adentrándose en comunidades específicas o analizando el devenir de la política en las comunidades educativas como una globalidad.

En este aspecto, se presenta una proyección relevante, a saber, los efectos que los procesos de inserción/inducción podrían generar en el profesorado experimentado. El impacto en su identidad, satisfacción y estatus profesional, entre otras categorías, podrían variar (o no) a partir

del desarrollo de procesos formales de inducción. Ciertamente esto dibuja una posible línea de investigación específica, que sitúe en su radar y campo de mirada al profesorado que permanece en el sistema escolar —desde donde lo moldea, transforma o reproduce— y apoya procesos de inserción en otros profesionales. Cuánto contribuye a la profesionalidad continua sería una pregunta interesante para responder desde los posibles estudios sobre la inducción y sus impactos.

Como cuarto factor, se abre una proyección investigativa asociada a dilucidar de qué modo esta *política nacional* es leída e implementada en aquellos territorios escolares multiculturales o que tienen pretensiones de autonomía administrativa o política. En este caso, más que el efecto de la política en sí mismo, la dimensión de análisis estaría situado en la pertinencia de las definiciones nacionales en contextos diversos donde el profesorado, como actor político, se ve atiborrado de tensiones sociales que interpelan su rol de manera permanente.

Finalmente, se abre una posibilidad de desarrollo en un ámbito espacio diferente. Todo lo abordado en esta investigación se desarrolló en torno a la inducción del profesorado en el sistema escolar. No obstante, algunas de las problemáticas situadas en este nivel podrían desarrollarse entre el profesorado universitario que incursiona recientemente en la docencia. Nada de eso ha sido abordado aquí, más sería perfectamente pertinente proyectarlo en esa dimensión, más aun cuando el mundo universitario ha democratizado sus ingresos y se ve más presionado que en décadas precedentes por mantener buenos índices de aprobación, retención del estudiantado y titulación oportuna. Cuánto de esto afecta al nuevo profesorado universitario abre todo un campo de desarrollo.

En fin, por lo expuesto a lo largo de estas conclusiones, es plausible señalar que esta investigación tensiona solo sobre un aspecto de la política de desarrollo docente, a saber, cómo y con qué propósitos formar para la mentoría. No obstante, desde su implementación en adelante, abre múltiples focos de investigación, que podría desembocar en líneas de trabajo tanto para investigadores, Universidades y sectores gubernamentales, ya que esta temática imbrica tópicos de política

||

pública, conformación del sistema educativo y formación de profesorado, como áreas de conocimiento en sí mismas.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1 Bibliografía

- Aedo, C., & Sapelli, C. (2001). El sistema de Vouchers en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios públicos* (82), 35 - 82.
- Almendo, C., & Costa, A. (2006). Alerta roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna docente On line. Formación en el posgrado*, 8(4), 1 - 8.
- Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Prep. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30 - 42.
- Amestoy de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1 - 32.
- Apple, M., & Beane, J. (2012). *Escuelas democráticas* (5° ed.). Madrid: Morata.
- Araya, E. (2008). Políticas de formación continua: las posibilidades de la mentoría para profesores. Revisión de experiencias. *XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Edministración Pública*. Buenos Aires.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4-14.
- Atria, F. (2009). ¿Qué educación es "pública?". *Estudios Sociales* (117), 45 - 67.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11 - 28.
- Bacharach, S., Conely, S., & Shedo, J. (1997). Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales. En J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 300 - 315). Madrid: La Muralla.

- Barber, L. (1997). Autoevaluación. En J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 188 - 207). Madrid: La Muralla.
- Bear, S. (2018). Enhancing Learning for Participants in Workplace Mentoring Programmes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 16(1), 35 - 46 DOI: 10.24384/000462.
- Beca, C., & Cerda, A. M. (2010). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En I. Boerr, *Acompañar los primeros pasos docentes* (págs. 13 - 28). Santiago: OEI.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. (2010). ¿Están las condiciones para que la Docencia sea una Profesión de Alto Status en Chile? En S. Martinic, & G. Elacqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (págs. 257 - 284). Santiago: UNESCO - PUC.
- Berstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico* (4° 2001 ed.). Madrid: Morata.
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135 - 151.
- Bridges, E. (1997). Evaluación del profesorado para su permanencia o despido. En J. y.-H. Millman, *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 208 - 211). Madrid: La Muralla.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la Educación Superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi, *La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (págs. 21 - 108). Santiago: Ediciones UC.
- Buey, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77 - 96.

- Bullock, S. M., & Ritter, J. (2016). Explorando la transición a la academia a través del self.study colaborativo. En C. H. (Coord.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (págs. 133 - 148). Santiago: OEI.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *PsicoPerspectivas*, 11, 53 - 82.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la evaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cases, I. (2002). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. Imbernón, *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (págs. 119 - 142). Barcelona: Graó.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación Educativa de aprendizaje por competencias*. Madrid: Pearson.
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193 - 218 doi:10.1007/s10648-009-9106-y.
- Chen, Z. (2016). Contextualizing Generic Pedagogical Knowledge through Tension-focused Reflection: A Self-study. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6), 87 - 106. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n6.6>.
- Chiappe, A., & Cuesta, J. (2013). Strengthening the Emotional Skills of Teachers: Interaction in Virtual Environments. *Educación y Educadores*, 16(3), 503-524.
- CIAE. (2017a). *Evolución de la Matrícula en Carreras de Formación Inicial docente (2005 - 2017)*. Santiago: Recuperado de: http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_noticias&id=1207.

- CIAE. (2017b). *Evolución de la oferta de formación inicial docente a nivel regional: zona central*. Santiago: Recuperado de: http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_noticias&id=1265.
- CIAE. (2018). *Evolución de la oferta de formación docente en carreras de Pedagogía en Educación Media por macro-zona*. Santiago: Recuperado de: http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_noticias&id=1381.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Santiago: PRELAC Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe.
- Contreras, C. (2013). Los incidentes críticos en la formación inicial docente: desencuentros en la sala de clases. En Ó. N. (Coord), *Análisis de incidentes críticos de aula* (págs. 75 - 98). Santiago: Ril Editores.
- Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En C. H. (Coord), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (págs. 25 - 64). Santiago: OEI.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., & Etcheberrigaray, G. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(2), 72 - 83.
- Correa, E. (2012). La actividad clínica: descripción de un dispositivo pedagógico orientado por el enfoque-programa. *Revista de Docencia Universitaria* 10(3), 153 - 169.

- Cox, C., & Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile (1842 - 1987)*. Santiago de Chile: Ediciones UDP.
- Crasanova, M., & Ungureanu, D. (2010). Teachers' convictions and beliefs regarding the professional debut. *Procedia Social and Behavioral Science* 2(2), 2829 – 2835. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.423
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, C., & Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301 – 315.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw Hill.
- Dubs de Moya, R. (2002). El Proyecto Factible: una modalidad de investigación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 3(2), 1 - 18.
- Duke, D., & Stiggins, R. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 165 - 187). Madrid: La Muralla.
- Duschatzky, S., Farrán, G., & Aguirre, E. (2013). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ehri, L., & Flugman, B. (2018). Mentoring teachers in systematic phonics instruction: effectiveness of an intensive year-long program for kindergarten through 3rd grade teachers and their students. *Read Writ*, 31, 425 - 456 <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9792-7>.

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27 - 36.
- Espinoza, B., Julio, C., López, C., Mujica, E., & Rojas, C. (2010). 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. En I. Boerr, *Acompañar los primeros pasos docentes* (págs. 73- 104). Santiago: OEI.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system - wide induction programmes for beginning teachers: a hand book for policymakers*. Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission. (2015). *The Teaching Profession in Europe*.
- Fernández, M. B., & Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93 - 105.
- Ferrada, D., Villena, A., & Tuna, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago: Ril Editores.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11. 20.
- Fontaine, E. (2008). *Evaluación social de proyectos* (13° ed.). México: Pearson.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Benos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía de Oprimido* (4° (2015) ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaete, A., Gómez, V., & Bascope, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, 11(86), 3 - 15.
- Gagliano, R., & Puigross, A. (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo sapiens.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, & (. Ed), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Gallegos, F., & Sapelli, C. (2007). El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 263 - 284.
- Garcés, M. (2012). *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. Santiago: LOM.
- Gardinier, W., & Weisling, N. (2018). Challenges and complexities of developing mentors' practice: insights from new mentors. *International Journal of Mentoring*, <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2017-0078>.
- Garduño, E., & Dugua, C. (2018). Experiencias estudiantiles en la estrategia didáctica de aprendizaje investido. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 44 - 65.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giovannelli, M. (2003). Relationship Between Reflective Disposition Toward Teaching and Effective Teaching. *The Journal of Educational Research*, 96(5), 293 - 309. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670309597642>.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfín, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., and Jacobus, M. (2010). *Impacts of Comprehensive*

Teacher Inductios. Final Results a Randomized Controlled Study (NCEE 2010-4027). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara.

Gorrochotegui, A. (2013). *El docente líder: ideas para la autorregulación continua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Grupo doce. (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Grupo doce.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Helms-Lorenz, M., Slob, B., & van de Grift, W. (2012). First year effect of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *Eur J Psychol Educ*, 28, 1265–1287, DOI 10.1007/s10212-012-0165-y

Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 - 27.

Henry, G., Bastian, K., & Fortner, K. (2011). Stayers and Leavers: Early-Career Teacher Effectiveness and Attrition. *Educational Researcher*, 40(6), 271 - 280.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5° ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.

Hirmas, C. (2016). *Formadores de Formadores, descubriendo la propia voz a través del self-Study*. (C. Hirmas, Ed.) Santiago, Chile: OEI.

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25, 207 - 216.

- Huber, G. (2008). Aprendizaje Activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*(número extraordinario), 59 - 81.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía práctica para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Quirón Ediciones.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of. *Review of Educational Research*, 81(2), 201 - 233.
- Inostroza, G. (2010). Formación de mentores par la inducción del profesorado principantes. En I. Boerr, *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (págs. 29 - 46). Santiago: OEI.
- Jarpa, M., Haas, V., & Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(2), 167 - 178.
- Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la Profesión Docente: Los Problemas de los Profesores Principiantes en la República Dominicana. *Archivos analíticos de política educativa*, 27(73), 1 – 27. DOI 10.14507/epaa.27.3891.
- Jay, J., & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of relective practice for teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Kaechele, M., & del Valle, R. (2010). Formar mentores en Chile: La experiencia piloto de la universidad Católica de Temuco. En I. Boerr, *Acompañar los primeros pasos docentes* (págs. 47 - 60). Santiago: OEI.
- Kapadia, K., Coca, V., & Easton, J. (2007). *Keeping New Teachers*:. Consortium on Chicago school research at the University of Chicago.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235 - 250.

- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83 - 101.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022.
- Kozikoğlu, İ. (2018). A metaphorical analysis of novice teachers' perceptions concerning first year in teaching, induction process, school administrators and mentor teacher. *Educational Research Quarterly*, 42(1), 3 - 44.
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T., & Rantala, K. (2017). Interpretations of Mentoring during Early Childhood Education Mentor Training. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(10), 36 – 49. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n10.3>.
- Kutsyruba, B., Walker, K., Al Makhamreh, M., & Stroud, R. (2018). Attention, Retention, and Development of Early Career Teachers: Pan-Canadian Narratives. *in education*, 24(1), 43-71.
- Langdon, F. (2017). Learning to mentor: unravelling routine practice to develop adaptive mentoring expertise. *Teacher Development*, 1 – 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2016.1267036>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, M. (2003). En el ojo del Huracán: ¿Qué características tiene el “Saber Pedagógico en Uso” de nuestros profesores?, ¿Es posible contribuir desde la formación inicial? *Boletín de Investigación Educativa, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 18, 285 - 296.
- Lindblom, C. (2010). La Ciencia de "salir del paso". *Encrucijada: Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública*(Cuarto Número Enero - Abril).

- Llull, D. S., March, M. X., Cerda, & Brage, L. B. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional Burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula*, 21, 245 - 257, 279 - 280.
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7 – 26. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645598>.
- López, I. (2011). Criterios de Coherencia y Pertinencia para la Evaluación Inicial de Planes y Programas de Pregrado: una propuesta teórico-metodológica. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. UCSC 10(19), 49-71.
- Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205 - 228.
- Manríquez, L. (2012) ¿Evaluación en competencias? *Estudios Pedagógicos* 38(1), 353 – 366.
- Marcelo, C. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. Granada: Aljibe.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Margolis, J. (2008). What Will Keep Today's Teachers Teaching? Looking for a Hook as a New Career Cycle Emerges. *Teachers College Record*, 110(1), 160 - 194.
- Maturana, D. (2018). Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica. *Aula*, 24, 145 - 160.

- Megia Cuelliga, C. (2015). Competencias del maestro mentor de prácticas. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), 151-170.
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estandares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica* (2° edición ed.). Santiago de Chile: Lom.
- Miranda, C. (2007). Educación Superiores, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 95 - 108.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2004). Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos. En J. Brunner, & P. Meller, *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: el rol de la información pública*. Santiago: Ril Editores.
- Nahmad-Williams, L., & Taylor, C. (2015). Experimenting with dialogic. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(3), 184 – 199. DOI: 10.1108/IJMCE-04-2015-0013.
- Nail, Ó. (. (2013). *Análisis de incidentes críticos de aula*. Santiago: Ril Editores.
- Nasim, R., Majjed, A., & Murtaza, A. (2013). The Role of Collaborating Teachers (CTs) in Facilitating Prospective Teachers (PTs) in Lesson Delivery: A Multi-Case Study of Teaching Practicum. *Bulletin of Education and Research*, 35(2), 107 - 124.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de educación*, 341, 99 - 121.
- Nocetti de la Barra, A. (2015). El ciclo de aprendizaje reflexivo como dispositivo para estimular la reflexión y el cambio docente en la práctica profesionalL. *VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso*

sobre formación del profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas". Mar del Plata.

Novillo, P., & Alonso, M. J. (2015). *La práctica reflexiva: dos perspectivas de un mismo modelo formativo*. Recuperado el 12 de junio de 2019, de Centro Virtual cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0773.pdf

Olabuénaga, J., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación en la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

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.

Orland-Barak, L. (2010). *Learning to Mentor-as-Praxis*. Nueva York: Springer.

Palomera, R., Ruiz, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Desarrollo de la Inteligencia emocional docente en los contextos de secundaria. En Á. P. (Coord), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (págs. 149 - 164). Barcelona: Graó.

Pardo, M. (2013). La visión de los docentes sobre las reformas educacionales. En B. Ávalos, *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (págs. 155 - 173). Santiago: Universitaria.

Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 53(1), 19 - 35.

Pérez Juste, R. (2014). *El portafolio. Aprendizaje, competencias y evaluación*. Madrid: UNED.

Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Métodos y técnicas*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2010). Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451 - 461 DOI: 10.1080/0305006032000162020.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1 - 42.
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago: Uqbar Editores.
- Quaas, C., Born, M. M., Davis, C., & Young, F. (2002). Salud mental de los docentes: Investigaciones realizadas sobre el síndrome de burnout. *Psicoperspectivas*, 1, 1 - 23.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *The Journal of Applied Psychology*, 529 - 550. DOI: 10.1037/0021-9010.84.4.529.
- Raymond, F. (2005). La teorización anclada (Grounded theory) como método de investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta moebio*, 23, 217-227.
- Ríos, D. d., & Valenzuela, J. (2013). Los docentes chlenos. Caracterización general sociodemográfica, cultural y laboral. En B. Ávalos, *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (págs. 63 - 90). Santiago: Universitaria.
- Roca, E. (2013). *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid: Síntesis.
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597 – 614. Doi: 10.3989/redc.2011.4.836.

- Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113 - 118.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios pedagógicos*, XL(1), 229 - 242.
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S., & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54 – 67. DOI: 10.1080/14623943.2019.1708712.
- Ruíz, I., & Olmedo, S. (2011). Desarrollo de competencias profesionales en el espacio europeo de Educación Superior (EEES). Nuevas metodologías en los estudios de comunicación. *Vivat Academia*(117), 739 - 754.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, XL(Número Especial 1), 223-238.
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144 - 155. DOI: 10.1080/13562517.2012.694104.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 - 211.
- Sánchez, P., Chiva, I., & Perales, M. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33-54.
- Sánchez, M., Gutiérrez, G., Hochschild, H., Medeiros, M., Ortiz, M., & Sepúlveda, M. (2013). Mercado de profesores en el sistema escolar urbano chileno. *Calidad en la Educación* N°39, 156 - 194.
- Sanz de Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Sapag, N., & Sapag, R. (2008). *Preparación y evaluación de proyectos*. (5° ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Schmal, R., & Ruíz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 16(1), 147 - 158.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Shuck, S., & Russell, T. (2016). Self-Study, Amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En C. H. (Coord.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self.study* (págs. 117 - 132). Santiago: OEI.
- Silva, J., & Gros, B. (2007). Una propuesta para el análisis de interacciones en un espacio virtual de aprendizaje para la formación continua de los docentes. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 81 - 105.
- Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': the. *Teachers and Teaching: theory and practice. Vol 13, N°5*, 481 - 498.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de "porfesionalización" para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento* 31.59, 178 - 192.
- Skjong, R., & Wentworth, B. (2001). Expert Judgment and Risk Perception. *International Offshore and Polar Engineering Conference* (págs. 537 - 544). Stavanger, Norway: The International Society of Offshore and Polar Engineers .
- Smith, E. (2011). Teaching Critical Reflection. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 1 - 20.

- Soodman Afshar, H., & Farahani, M. (2018). Inhibitors to EFL teachers' reflective teaching and EFL learners' reflective thinking and the role of teaching experience and academic degree in reflection perception. *Reflective Practice*, 19(1), 46 - 67. DOI: 10.1080/14623943.2017.1351353.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo* (5° (2003) ed.). Madrid: Morata.
- Stiggins, R., & Duke, D. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En J. Millman, & L. Darling-Hammond, *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 165 - 187). Madrid: La Muralla.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Strong, M., Fletcher, S., & Villar, A. (2005). An Investigation of the Effects of Variations in Mentor-Based Induction on the Performance of Students in California. *Teachers College Record*.
- Sulfikar, T. (2019). From an Active Learner to a Reflective Practitioner: Learning to Become a Professional Indonesian EFL Instructor. *Qualitative Report*, 24(3), 429 - 440.
- Tamayo, M. (1997). El análisis de las políticas públicas (Cap. 11). En R. Bañón, & E. Carrillo, *La nueva administración Pública*. Madrid: Alianza Universidad.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la inserción a su implementación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1 - 16.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Taut, S., Santelices, V., & Manzi, J. (2011). Estudios de validez de la Evaluación Docente. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun, *La Evaluación docente en Chile*. MIDE UC.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en educación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Thomas, M. (1980). The Nuts and Bolts of Clinical Supervision. *The Phi Delta Kappan*, 62(3), 221.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto* (8° Edición ed.). Madrid: Morata.
- Torres, J., & Perera, V. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89 - 103.
- Towers, J. (2012). Administrative Supports and Curricular Challenges: New Teachers Enacting and Sustaining Inquiry in Schools. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 259-278.
- Tuning América Latina. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education* 39(5), 754 – 770. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.754783>, 39(5), 754 - 770.
- UNESCO. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de la vida.

- Vallejos, R.-M. (2013). La técnica de análisis de incidentes críticos: origen y desarrollo. En Ó. N. (Coord), *Análisis de incidentes críticos en aula* (págs. 37 - 50). Santiago: Ril Editores.
- Vanegas, C., & Fuentealba, R. (2018). *Reflexión docente. Perspectivas teóricas, críticas y modelos para el desarrollo profesional de los profesores*. Curitiba: Appris.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento del profesorado principiante. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 209 – 229.
- Venet, M., & Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo. *Pensando Psicología*, 10(17), 7 – 15. Doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>.
- Villa, A., & Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A., & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15 - 48.
- Wood, A., & Stanilus, R. (2009). Quality Teacher Induction: “FourthWave” (1997–2006) Induction Programs. *The New Educator*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561>.
- Zapata, G., & Fleet, N. (2012). Mercado, rendición de cuentas e información pública en educación superior. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 259-276. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200016>
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

6.2 Referencias legales

Ley N° 20.248 (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación.

Ley N° 20.370 (2009). Establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación.

Ley N° 20.529 (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Ministerio de Educación.

Ley N° 20.845 (2015) “Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Ministerio de Educación.

Ley N° 20.903 (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Ministerio de Educación.

Ley N° 20.911 (2016), Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Ministerio de Educación.

Ley N° 21.040 (2017). Crea el Sistema de Educación Pública. Ministerio de Educación.

Ley N° 21.091 (2018). Sobre Educación Superior. Ministerio de Educación.

Ley N° 21.094 (2018). Sobre Universidades Estatales. Ministerio de Educación.

Decreto N° 1480 (1961). Fija el texto definitivo del reglamento de calificaciones, exámenes y promociones de alumnos de educación secundaria. Ministerio de Educación Pública.