

APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑA CHILE

79%

de los profesores que recibieron un programa de inducción en su primer año siguen ejerciendo

86%

de los profesores considera que su mentor lo ha ayudado a impactar en el aprendizaje de sus estudiantes

84%

de los profesores atribuye parte de su éxito como profesor en etapa inicial al papel de su mentor

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

**>> MENTORÍA A
PROFESORES EN ETAPA
INICIAL: APOORTE A LA
POLÍTICA PÚBLICA**

ÍNDICE

03 | INTRODUCCIÓN

04 | LO QUE NOS REPORTA
LA EVIDENCIA SOBRE LA
INDUCCIÓN DE PROFESORES

06 | LO QUE HACEMOS EN
ENSEÑA CHILE

07 | APRENDIZAJES
MENTORÍAS

12 | CONCLUSIONES Y
REFLEXIONES

13 | REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

14 | ANEXOS



INTRODUCCIÓN

Dentro del marco de las reformas educacionales, en abril del 2015 se presentó el Proyecto de Ley que crea un “Sistema de Desarrollo Profesional Docente,” en adelante proyecto de ley, que incluye los lineamientos generales para un programa de inducción de profesores en sus primeros años, para favorecer su óptima inserción en la comunidad escolar.

En este contexto, Enseña Chile ha elaborado dos documentos, que buscan dar a conocer su experiencia en el acompañamiento de profesores de primer año en contextos de vulnerabilidad, desde diferentes perspectivas. Por una parte se encuentra el presente documento, con un foco eminentemente político, dirigido a personas con interés en el diseño de políticas públicas en educación, y público en general interesado en conocer aspectos más generales respecto al proceso de inducción de profesores en sus primeros años. Por otra parte, se desarrolló otro documento con un foco principalmente técnico, dirigido a especialistas del mundo educacional y personas interesadas en la formación docente, que aborda en profundidad el trabajo realizado por los mentores de Enseña Chile con profesores en etapa inicial. Ambos documentos se encuentran disponibles en la página web de Enseña Chile (revisar sección de descargas)

Dado que la experiencia nacional en programas formales de inducción es todavía incipiente, esperamos que los aprendizajes de Enseña Chile contribuyan a un entendimiento más profundo, que nutra el diseño y la implementación del plan de inducción propuesto en el proyecto de ley. Para lograr este propósito, este documento se divide en tres secciones. En la primera, se realiza una revisión teórica sobre el acompañamiento a profesores de primer año, más conocido como proceso de inducción. Una segunda sección, describe lo que hacemos como organización para acompañar a nuestros profesores en sus primeros años. Finalmente, el documento entrega recomendaciones generales para el Proyecto de Carrera Docente, basadas en los aprendizajes más relevantes que ha tenido Enseña Chile en el acompañamiento a profesores de primer año.

LO QUE NOS REPORTA LA EVIDENCIA SOBRE LA INDUCCIÓN DE PROFESORES

Existe actualmente un amplio acuerdo sobre la importancia de los profesores para lograr una educación de calidad. La evidencia avala que el desempeño de los estudiantes puede mejorar significativamente cuando se le asigna un profesor de calidad (Sanders y Rivers, 1996; Villegas-Reimers, 2003).

También existe consenso sobre la relevancia de la inserción profesional del profesor, si se toma en consideración que el inicio de la profesión docente implica afrontar grandes desafíos que inciden en su desempeño. Tal como expresa Marcelo (2009), los profesores, independiente de la calidad del programa de formación inicial que recibieron, deben desarrollar aprendizajes sobre la docencia que sólo lo entrega la práctica. Por esto, se entiende que el primer año de un docente es un período de fuerte aprendizaje, adaptación y descubrimiento personal.

Durante su etapa inicial, se ha documentado que los docentes se ven enfrentados a múltiples tareas como conocer a sus estudiantes, entender el contexto en el que se desenvuelven, dominar el currículum y el arte de enseñar. Valli (1992, en Marcelo, 2009) plantea dentro de los problemas comunes de los docentes noveles, el aislamiento de sus compañeros docentes, la dificultad de transferir los aprendizajes adquiridos en su formación inicial y la falta de una comprensión integral de la enseñanza, que vaya más allá de lo técnico. Además deben comenzar a desarrollar una identidad profesional como docentes, lo que implica realizar una transición personal desde su rol de estudiantes, lo que no está exento de dudas y tensiones. Un escenario que debe ser resuelto en un período de tiempo limitado, en el cual se espera que el profesor desarrolle los conocimientos y competencias profesionales que le permitan desenvolverse de forma óptima en su rol (Marcelo, 2009).

A las múltiples tareas que enfrentan los profesores en su etapa inicial, se suman las diversas demandas que reciben de diferentes actores del sistema educacional, para las cuales muchas veces no son preparados, como son la creciente presión por resultados en pruebas estandarizadas, y la entrega de cursos calificados como altamente complejos para impartirles clases. A esto se añade la carga horaria, que tiende a ser mayor en los profesores en su etapa inicial (Ávalos, 2009).

Todas las características y desafíos de los docentes en esta etapa serían altamente relevantes, dado que se ha demostrado que el desempeño inicial de un docente sería altamente predictivo de su desempeño futuro (Rockoff, 2004). De esta forma, profesores que tienen un buen inicio, tienen una probabilidad mucho

más alta de convertirse en profesores efectivos y permanecer así en el futuro (TNTP, 2013).

Considerando la evidencia presentada en su conjunto, es que cobran especial relevancia los programas de inducción para docentes en su etapa inicial. Existen estudios que respaldan el impacto de los programas de inducción en tres dimensiones: El mejoramiento de las prácticas de los docentes noveles; en los resultados de los estudiantes y en el compromiso/ retención del profesor en su escuela. Estas dimensiones son respaldadas por Ingerson & Strong (2011), que realizan una revisión crítica de 15 estudios, clasificando el impacto de los programas de inducción en estos ejes.

Respecto al impacto de la inducción en las prácticas de aula y resultados de los estudiantes, Evertson & Smithey (2000) realizaron un estudio con 46 duplas docente-mentor en un estado de los Estados Unidos. Los lazos reportan que los docentes que recibieron apoyo de un mentor fueron capaces de organizar y gestionar su enseñanza al comienzo de su primer año, y fueron capaces de establecer más rutinas de clase efectiva. A su vez sus estudiantes tuvieron un mejor comportamiento y un



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

mayor compromiso con su proceso de aprendizaje, en comparación a los estudiantes de profesores que no recibieron el apoyo de un mentor. Estos hallazgos son a su vez complementados por Stanulis & Floden (2009), quienes encontraron un impacto significativo de programas de mentorías en las prácticas de aula de docentes principiantes. Específicamente, en aspectos de manejo de aula, la enseñanza de contenidos del currículum y la motivación de los estudiantes por su aprendizaje.

Finalmente los programas de inducción tendrían un impacto positivo en los estudiantes, en cuanto estarían asociados con mayores resultados de aprendizaje (Rockoff, 2008; Glazerman et al., 2010).

En relación al efecto de los programas de inducción en el compromiso y retención de los docentes en sus escuelas, existe evidencia que señala que, los



Un estudio de costo-efectividad realizado en el estado de California, Estados Unidos, muestra que después de cinco años, la inversión en el programa de mentoría produce un retorno positivo a la sociedad, distrito escolar, profesores y estudiantes, con un retorno de 1,66 dólares, por cada dólar invertido (Villar & Strong, 2007)

programas de inducción contribuirían a aumentar el compromiso del profesor con la escuela, disminuyendo su deserción (Ingerson & Kralik, 2004; Ingerson & Smith, 2004; Kapadia et al., 2007). Algunos estudios incluso identifican cambios en la elección de primer empleo de los docentes, al optar en mayor medida por trabajar colegios con programas de inducción (Johnson & Birkeland, 2003; Johnson et al., 2004; Ingersoll y Smith, 2004).

Más allá del impacto descrito de los programas de inducción de profesores, existen importantes limitaciones a la evidencia empírica actual sobre los efectos de los programas de inducción y mentorías. En primer lugar, como expresa Smith & Ingersoll (2004), la mayoría de los estudios empíricos corresponden a evaluaciones de programa que recogen resultados exclusivamente de los participantes de los programas que están siendo evaluados. En segundo lugar, y como consecuencia, la mayoría de los estudios no fueron capaces de controlar por otros factores relevantes que pueden incidir en los resultados de los programas de inducción. Tercero, la gran mayoría de los estudios realizados sobre programas de inducción se ha focalizado en programas específicos de distritos/comunas particulares, lo que dificulta su generalización. Todos estos factores limitan la validez interna y externa de estas investigaciones, y por ende, las conclusiones que se pueden extraer sobre la efectividad de programas de inducción y mentorías.

En la actualidad existen diversos programas de inducción en el mundo que buscan mejorar la calidad de los docentes en etapa inicial. Destacan entre ellos los programas de Australia, Inglaterra, Canadá, Francia, Alemania, Japón, Nueva Zelanda y Estados Unidos (Howe, 2006). Transversalmente, se identifica la mentoría como uno de los elementos comunes de estos programas de inducción, que consiste en el acompañamiento que realizan profesores experimentados, con formación específica para ejercer como mentores, a los docentes durante el primer año de ejercicio docente (Ministerio de Educación, 2015). Dentro de las características comunes que poseen los programas de inducción exitosos nombrados anteriormente, se encuentran: el proveer oportunidades para que el docente mentor y novel aprendan juntos en entornos protegidos, proporcionando tiempo para la colaboración, reflexión e inmersión en la cultura docente (Howe, 2006); la liberación de horas a profesores en etapa inicial y mentores, para poder reunirse con mayor facilidad; la participación de los docentes noveles de una red externa de profesores (Smith e Ingersoll, 2004); la selección rigurosa de los mentores y su preparación para trabajar integralmente con los profesores que acompañan (Marcelo, 2008; Moir et al., 2009).

Más allá de las similitudes anteriormente descritas, los programas de mentorías también difieren en algunos aspectos. Entre ellos se destacan, si incluyen o no la formación de mentores, la atención que prestan

al emparejamiento mentor-profesor y el grado en que el mentor es compensado por sus esfuerzos (sea mediante el salario o la reducción de tareas, entre otros). Mientras algunos programas realizan un emparejamiento basado en la asignatura y el nivel correspondiente, otros no lo hacen (Smith & Ingersoll, 2004).

En relación a la duración del programa de acompañamiento, la experiencia internacional avala que un programa de inducción debe tener una extensión de uno a dos años (Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M., & Ayala, P., 2011). Respecto a su intensidad, la experiencia internacional de Estados Unidos recomienda que mentor y docente principiante destinen de 1,25-2,5 horas semanales como tiempo mínimo para sus interacciones. Sin embargo, en la práctica la mayoría de las experiencias en este país, no poseen y/o presentarían expectativas mínimas respecto al tiempo de la mentoría (Goldtrick, Osta, Barlin, Burn, 2012).

En cuanto al costo-efectividad de un programa de mentorías, existe un análisis incipiente a nivel internacional. Un primer estudio de costo-efectividad desarrollado en el estado de California, que evalúa el impacto de un programa de acompañamiento por dos años en profesores noveles, muestra que después de cinco años, la inversión en el programa de mentoría produce un retorno positivo a la sociedad, distrito escolar, profesores y estudiantes, con un retorno de 1,66 dólares por cada dólar invertido (Villar & Strong, 2007).

A nivel nacional, la experiencia en mentorías es todavía incipiente. En el marco de la política ministerial, en la década del 2000 el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) desarrolló diversas iniciativas con la finalidad de diseñar e implementar una política nacional de inducción. Dentro de ellas destacan los pilotos realizados por la Universidad Católica de Temuco (El primero se realizó entre los años 2006 y 2007; el segundo se desarrolló el año 2008) y por la Universidad Católica de Valparaíso (2007). Por otra parte, el año 2009 se desarrollaron por primera vez en nuestro país diplomados en la formación de mentores. Sin embargo, esta iniciativa impulsada por el CPEIP, dejó de realizarse posteriormente por falta de financiamiento del Mineduc (Ortúzar et al, 2011; Romero, 2010).

Tras las experiencias de mentorías y formación de mentores desarrolladas a nivel nacional, se destacan por lecciones en su implementación: La importancia de fomentar una comunicación horizontal mentor-docente principiante, de involucrar agentes educativos de la comunidad escolar como es el director del establecimiento educacional, y el valor de resguardar aspectos formales como el espacio físico y el tiempo de las mentorías, entre otros aspectos relevantes que orienten futuras acciones del país en este ámbito (Ortúzar et al, 2011; Romero, 2010).

LO QUE HACEMOS EN ENSEÑA CHILE

Enseña Chile desde el año 2009 busca construir en nuestro país una red de agentes de cambio con la convicción y perspectiva necesarias para impactar el sistema educacional, primero desde la sala de clases, y luego desde distintas áreas de desarrollo profesional. Con este fin recluta y forma a profesionales de excelencia, de diversas carreras, para que realicen clases por dos años en contextos vulnerables.

Actualmente la Fundación cuenta con un Plan de Formación para sus profesores en base a competencias¹, que a través de un currículum de formación, busca desarrollar el liderazgo de los profesionales en tres dimensiones: Sí Mismo, Sala de Clases y Comunidad, que conforman el perfil del profesor de Enseña Chile (ver figura 1).

Para lograr este propósito, nuestro Plan se compone de dos grandes etapas de formación:

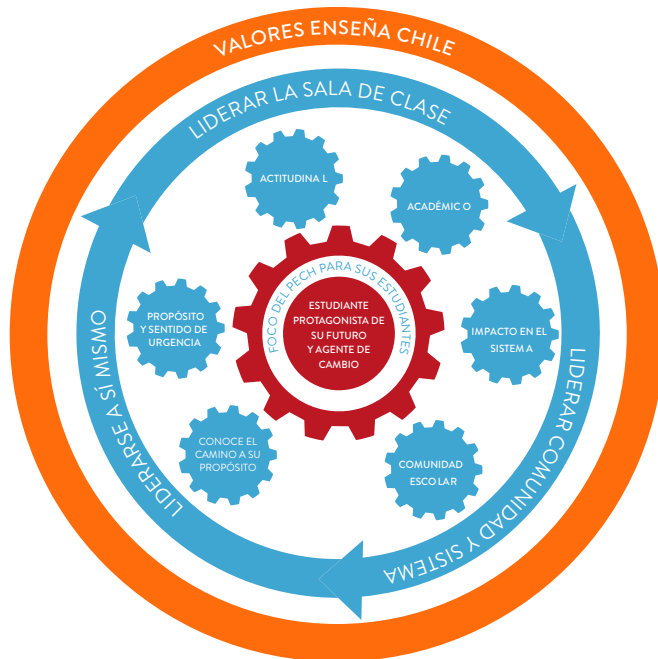
1 FORMACIÓN INICIAL

Compuesta por el Pre Instituto y el Instituto de Verano

2 FORMACIÓN CONTINUA

Basada en el trabajo con un tutor/mentor y reuniones de departamentos, que acompañan el trabajo del profesor durante los dos años en la sala de clases

FIGURA 1: PERFIL DEL ESTUDIANTE Y DEL PROFESOR, PLAN DE FORMACIÓN DE LA FUNDACIÓN ENSEÑA



¹ El Plan de Formación de Enseña Chile nace el año 2013 a partir de la revisión de planes y programas educacionales de otros países de la Red Teach For All (más adelante se explicará este concepto). A partir de ellos, surge un plan basado en dimensiones de liderazgo (Liderar a sí mismo, Liderar la sala de clases, Liderar la comunidad), alineado a ciertas competencias que la literatura señala como predictoras de un agente de cambio. Cabe señalar que el Plan de Formación de nuestra fundación busca ser de naturaleza integral, es decir, al trabajar diversas dimensiones de liderazgo, se considera tanto al profesional, como su sala de clases y la comunidad en que está inserto. Por otra parte, también contempla el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias en su formación de agente de cambio. Por último, nuestra apuesta es la formación del estudiante, como espejo de la formación del profesor. En otras palabras, esperamos que a partir de la formación de nuestros profesionales, sus estudiantes pueden ser los futuros agentes de cambio del sistema.

Específicamente en lo que respecta al acompañamiento por parte del mentor, éste consiste en la realización de una visita mensual al profesor en etapa inicial, para observar sus clases, y retroalimentar su trabajo. También el mentor promueve frecuentemente instancias de conversación individual y/o grupal con su grupo de profesores a cargo para promover su reflexión pedagógica, y realizar metacognición de la experiencia vivida en su rol de docente.

A continuación, este documento profundiza en la Formación Continua de nuestros profesores en su primer año, específicamente en aquellos aprendizajes en el acompañamiento a docentes principiantes que permiten nutrir la propuesta de mentoría realizada en el Proyecto de Ley.

APRENDIZAJES MENTORÍAS

La Fundación Enseña Chile, durante sus **6** años de trayectoria, ha acompañado a **212** profesores de primer año. Hoy acompaña a **177** profesionales, **104** de ellos en su primer año en la sala de clases, sustentando su formación y acompañamiento en el rol del mentor¹.

A continuación se profundiza en los principales aprendizajes que ha adquirido en su experiencia, que alimentan la propuesta de inducción del Proyecto de Desarrollo Profesional Docente (2015)

tan acceder con mayor probabilidad al servicio de mentorías. Entre estos criterios, se encuentra el número de horas de contrato del docente principiante, privilegiando aquellos docentes que tengan mayor cantidad de horas por contrato² y el desempeñarse en contextos de mayor vulnerabilidad. Frente a lo expuesto, recomendamos como organización que el acceso del profesor principiante a un mentor debiese ser un derecho a garantizar para cualquier docente novel que ingrese al sistema educacional, sin considerar requisitos de entrada ni variables de priorización y que a futuro, cuando se cuente con la cantidad suficiente de mentores para el número de docentes del país, se establezca la mentoría como un requisito universal previo al ingreso a la carrera docente.

En específico, recomendamos no privilegiar el acceso a un mentor por número de horas de contrato del profesor novato, ya que podría implicar que docentes de asignaturas de especialidades con menos horas curriculares, y por lo tanto de contrato, como son arte, tecnología, educación física, entre otras, queden relegados por docentes con más horas curriculares. Los docentes de las asignaturas mencionadas tienen menor número de horas de contrato que aquellos docentes de asignaturas como lenguaje y matemáticas (*Ver anexo 1*).

La experiencia de Enseña Chile en este sentido ha sido asignar un docente mentor a cualquier profesor novel, más allá del número de horas de

¹ De acuerdo al Proyecto de Ley de Desarrollo Profesional Docente, se entenderá por docente mentor aquel profesional de la educación inscrito en el respectivo registro, que cuenta con una formación específica para conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes. En Enseña Chile se conoce la figura del mentor como Tutor de Formación Continua, que corresponde a un profesional que ha pasado por la experiencia en la sala de clases (Egresado del Programa Enseña Chile y/o docente con experiencia de 5 años de aula), que cuenta con las competencias pedagógicas y de liderazgo necesarias para formar docentes principiantes durante sus dos años en la sala de clases. Para lograr este propósito el tutor realiza visitas mensuales a los docentes principiantes que tiene a su cargo (aproximadamente entre 15-20 por tutor) para observar y retroalimentar su práctica pedagógica, promover su reflexión, y de esta forma fortalecerlo en las competencias pedagógicas y de liderazgo que le permitan ser un docente efectivo y un agente de cambio en su comunidad.

² De acuerdo al Proyecto de Ley de Desarrollo Profesional Docente, los cupos para el proceso de inducción serán asignados a los profesores principiantes que cumplan con los siguientes criterios establecidos en el artículo 18F: "a) Concentración de alumnos prioritarios en el respectivo establecimiento, privilegiando al que se desempeñe en los de mayor concentración, de acuerdo a lo dispuesto en el inciso segundo del artículo 50 de la presente ley; b) El nivel de rendimiento del respectivo establecimiento según el sistema de evaluación regulado en los párrafos 2° y 3° del Título II de la ley N° 20.529, priorizando a los que trabajen en los de más bajo desempeño, y c) Número de horas del respectivo contrato, priorizando a los de mayor número. Una vez finalizado el proceso de postulación, el Centro dictará una resolución".



Contar con un docente mentor familiarizado en la cultura escolar del establecimiento y sus dinámicas, como con el contexto circundante, permitiría potenciar una inserción óptima del profesor novel al centro educacional al cual ingresa.

01 TODO DOCENTE PRINCIPIANTE DEBIERE PODER ACCEDER A UN PROCESO DE INDUCCIÓN EN SU PRIMER AÑO

La nómina de mentores oficiales publicada por el CPEIP (abril de 2015), expresa que existen en nuestro país actualmente 249 mentores para liderar el proceso de inducción propuesto en el Proyecto de Carrera Docente (CPEIP, 2015). Frente a la escasez de mentores certificados en el sistema, el Proyecto de Ley establece diversos criterios de priorización para docentes noveles, que les permi-

contrato de éste último, dado que existe evidencia que respalda el impacto del mentor en el desarrollo profesional del docente en etapa inicial, tal como se señala en la letra a) de este documento.

02 IMPORTANCIA DEL CONTEXTO Y LAS DINÁMICAS DE LA ESCUELA PARA EL PROCESO DE INDUCCIÓN

El artículo 18 N del Proyecto de Ley indica que uno de los criterios de prioridad para asignar el docente mentor al profesor en etapa inicial es la cercanía física de ambos. En otras palabras, que el mentor tenga domicilio en una comuna que le permita realizar el proceso de mentoría con el docente novel. Sin embargo, no necesariamente el mentor externo al propio establecimiento del docente, conoce el contexto y los desafíos del docente en esa comunidad. Es por esto, que Enseña Chile recomienda establecer como criterio y variable prioritaria en la asignación del docente mentor, la pertenencia de éste al mismo establecimiento educacional, dado que contar con un docente mentor familiarizado en la cultura escolar del establecimiento y sus dinámicas, como con el contexto circundante, permitiría potenciar una inserción óptima del profesor novel al centro educacional al cual ingresa.

Existe evidencia internacional que sustenta la importancia que tanto el mentor como el docente novato pertenezcan al mismo establecimiento educacional, como criterio para su emparejamiento en el proceso de mentorías. Actualmente en el Estado de Kentucky, Estados Unidos, se establecen como criterios de asignación de mentor-docente, el que ambos sean, en orden de prioridad: 1) Profesores con la misma certificación en el mismo establecimiento educacional 2) Profesores con la misma certificación en la misma comuna 3) Profesores en el mismo establecimiento educacional 4) Profesores en la misma comuna 5) Profesores en establecimiento de comunas cercanas (Goldtrick, Osta, Barlin & Burn, 2012).

El valor de conocer el contexto e interiorizarse en las dinámicas escolares como criterio asignación mentor-docente en etapa inicial sería respaldado también por la Fundación Enseña Chile. Si bien, por su estructura de funcionamiento no cuenta con un mentor del mismo establecimiento del profesor de primer año, si lo enfatiza como un pilar fundamental en el trabajo de las mentorías: El mentor de Enseña Chile, dentro de sus primeros meses, promueve que el docente novato se familiarice con

la cultura escolar, y la comunidad más amplia que lo rodea para comprender mejor los desafíos que debe enfrentar con sus estudiantes. La importancia de este criterio es avalado en la experiencia nacional por el programa de inducción a profesores de la Fundación Educacional Astoreca. Dentro de los objetivos de su programa está el informar a los profesores de las prácticas y expectativas del colegio, para lo cual, cada profesor principiante contaría por dos años con un mentor de su mismo establecimiento. La figura del mentor de la misma escuela ayudaría a que el docente novel profundice en temas relevantes para su óptima inserción escolar, que le permitan comprender la cultura escolar y sus dinámicas, como serían la misión e historia del colegio; focos y expectativas del colegio (Astoreca, 2015).

03 PARA AUMENTAR LA EFECTIVIDAD DEL TRABAJO DEL MENTOR CON EL PROFESOR PRINCIPIANTE, ES FUNDAMENTAL CONTAR CON EL TIEMPO NECESARIO PARA GARANTIZAR APRENDIZAJES DE CALIDAD EN EL PROCESO DE MENTORÍAS

El Proyecto de Ley no establece el número de horas que se requerirían para el trabajo del docente mentor. Sólo se menciona que podría tener un máximo de tres docentes principiantes a su cargo, a diferencia del docente principiante, para el cual se contemplan 6 horas a la semana, que serían destinadas a este propósito. Frente a este vacío como Enseña Chile recomienda establecer de forma explícita un número de horas a garantizar para el docente mentor en su rol de mentor, que permita garantizar un tiempo de calidad para el desarrollo de este proceso. La importancia de las horas destinadas, tanto por el mentor como el docente novato al proceso de inducción, está sustentada por el estudio de Rockoff (2008) que examinó los efectos de un programa de inducción comprehensivo. Uno



Enseña Chile de acuerdo a su experiencia de trabajo en mentorías, propone que existan estándares no sólo en términos de actividades y/o aspectos administrativos a cumplir, sino que también se establezcan estándares en función de la calidad de las mentorías

de los hallazgos más significativos fue que los docentes que tuvieron más horas de mentorías, aumentaron los resultados de sus estudiantes en matemáticas y lectura que los docentes que recibieron menos horas de mentorías.

La experiencia de New Teacher Center, institución en Estados Unidos con especialización en el trabajo de mentorías, describe como uno de sus aprendizajes la importancia del tiempo de trabajo del mentor con el profesor principiante. Para esto propone que tanto el mentor como el docente novato deberían tener de 1,25 a 2,5 horas a la semana para el desarrollo de actividades de mentoría rigurosas, entre las cuales se encontrarían la observación de clases, la reflexión y retroalimentación, focalizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (New Teacher Center, 2011).



El éxito de un profesor en su etapa inicial depende en parte de la selección del mentor (Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P, 2009), elemento fundamental en el éxito de un programa de inducción (Odell, 2006 en Marcelo, 2009)

Además se sugiere contar en un escenario óptimo, con mentores de tiempo completo, relevado de los deberes y tareas que significa ser profesor de aula, para tener la máxima flexibilidad para realizar los procesos de observación de clase, proveer feedback, entre otras responsabilidades del mentor (Goldtrick, Osta, Barlin, Burn, 2012).

El último punto se ilustra en el trabajo de Enseña Chile. Los mentores de esta organización destinan en promedio 3,5 horas mensuales en el acompañamiento a cada uno de sus docentes a cargo (que corresponderían a 1 o 2 visitas mensuales), tiempo que invierten en los procesos de observación de sala de clases, retroalimentación de las mismas, entre otras responsabilidades mencionadas en el punto tres de esta presentación. Para esto cuentan con disponibilidad completa (trabajo full time), período en el cual acompañan un promedio de 14-20 profesores noveles.

Sabemos que esto puede ser más bien parte de un modelo ideal de acompañamiento, considerando elementos de costo/efectividad. Por esto, a partir de la evidencia expresada, se propone que el Proyecto de Ley establezca un mínimo de

4 horas mensuales para el trabajo del mentor por cada docente novel, que maximice el desarrollo de procesos de calidad en el tiempo de las mentorías.

04 ES FUNDAMENTAL GARANTIZAR CIERTOS MÍNIMOS EN EL PLAN DE MENTORÍA QUE CUMPLAN CON ESTÁNDARES DE CALIDAD QUE MAXIMICEN EL AVANCE DEL DOCENTE NOVATO

El artículo 18 K del Proyecto de Ley establece respecto al “Plan de Mentorías,” que el docente mentor es responsable del diseño, ejecución e implementación de un plan de mentorías. Para este plan, se señalan como mínimos la planificación de actividades de aula, reuniones periódicas para analizar y evaluar el plan, entre otras actividades. En relación a esto, Enseña Chile de acuerdo a su experiencia de trabajo en mentorías, propone que existan estándares no sólo en términos de actividades y/o aspectos administrativos a cumplir, sino que también se establezcan estándares en función de la calidad de las mentorías, que se alineen a elementos que la evidencia reporta como prioritarios en el desarrollo docente de profesores de primer año.

Frente a los estándares mínimos, existe evidencia que avala que “los contenidos son parte importante de los programas de inducción y es necesario abordar la gestión de clases, el manejo del tiempo, la carga de trabajo, el manejo de estrés y la relación con los alumnos, padres, profesores y directivos” (Britton et al., 2003; Arends y Rigazio Digilio, 2000 en Ortúzar, Flores, Milesi, Muller, Ayala, 2011, p.273-274). Por otra parte, existen hallazgos que nos guían sobre los mínimos estándares, poniendo énfasis en tópicos asociados al manejo de aula, planificación de clases, y a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Además, en relación a su desarrollo profesional, los profesores novatos perciben que la mayor contribución del mentor está en el establecimiento de metas profesionales, en el desarrollo del hábito de la reflexión pedagógica, como en proveer retroalimentación a partir de la observación de aula (Spring Austin Independent School District 2009, en Moir, 2010).

Congruente con lo anterior, nuestra experiencia nos indica que el plan de trabajo del mentor con el profesor de primer año es fundamental, y que los contenidos de sus encuentros no pueden ser dejados

al azar. Dentro de los temas que se han visto como prioritarios de trabajar se encuentran el desarrollar en el docente un propósito, establecimiento de metas que oriente su acción pedagógica y el trabajo con sus estudiantes, la formación de un ambiente de aprendizaje, y la ejecución efectiva del docente principiante, acorde a estándares de calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias que han resultado efectivas en la experiencia de Enseña Chile, se encuentra en primer lugar, el vínculo mentor-docente como punto de partida al trabajo en el plan de mentoría. En segundo lugar, la observación de clases del profesor principiante con su posterior retroalimentación. Tercero, el trabajo de reflexión pedagógica. Por último, el análisis de datos con el profesor en etapa inicial, como herramienta efectiva para orientar el proceso de toma de decisiones.

Todo lo anterior, esperamos que pueda nutrir la definición de los mínimos estándares del Plan de Mentorías del Proyecto de Ley, en pos de asegurar el desarrollo de procesos de calidad durante las mentorías, que promuevan aprendizajes significativos en los profesores de primer año.

05 LA SELECCIÓN RIGUROSA DE MENTORES ES PRIORITARIA PARA GARANTIZAR UNA INDUCCIÓN DE CALIDAD

El artículo 18 M del Proyecto de Ley de Carrera Docente establece que para ser docente mentor se requiere que el docente apruebe un programa de formación de mentores, encontrarse certificado en el tramo avanzado del desarrollo profesional do-

cente, contar con al menos 6 años de experiencia docente, y no tener un resultado básico o insatisfactorio en el sistema de evaluación docente.

Frente a lo anterior, recomendamos como Enseña Chile que el Proyecto de Ley además de incluir en el proceso de selección de mentor, la experiencia y cualidades de un profesor efectivo, incorpore como requisito de entrada a este rol, otras competencias que se han acreditado en la experiencia nacional e internacional como relevantes para desempeñar efectivamente el rol de docente mejor, potenciando los procesos de aprendizaje del docente en etapa inicial.

La importancia de contar con procesos rigurosos de selección para los docentes mentores es respaldada por la evidencia, que señala que el éxito de un profesor en su etapa inicial depende en parte de la selección del mentor (Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P, 2009), elemento fundamental en el éxito de un programa de inducción (Odell, 2006 en Marcelo, 2009). A su vez, existen diversos estudios que avalan que las competencias de un mentor efectivo serían diferentes de las de un profesor efectivo (Evertson & Smithey, 2000; Johnson, 2004; Schmidt, 2008; Yusko & Feiman Nemser, 2008 en Hobson, et al 2009).

Entre los factores más comunes que contemplan los programas de inducción internacionales para seleccionar a sus mentores, se encuentra en primer lugar la experiencia docente (Hobson et al, 2009; Goldrick et al 2012, Marcelo, 2009). La mayoría de los programas de Estados Unidos requieren de un mentor con 3 a 5 años de experiencia de aula (Goldrick, et al., 2012). En segundo lugar, se requiere acreditar la efectividad como docente (Foster, 1999; Roehrig et al., 2008 en Hobson, et al., 2009; Goldrick, et al., 2012; Marcelo, 2009), aspectos que son considerados en el Proyecto de Ley.



La evidencia señala que el éxito de un profesor en su etapa inicial depende en parte de la selección del mentor (Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P, 2009)



El formar inicial y continuamente a los mentores es fundamental dado que las competencias de un profesor efectivo son diferentes de las de un mentor efectivo (Goldrick et al., 2012)

Sin embargo, los dos elementos mencionados no bastan para ser un buen mentor. Para asegurar un mentor de calidad, la literatura señala que también se requiere que posea excelentes habilidades comunicacionales e interpersonales (Goldrick et al., 2012; Marcelo, 2009), que sea capaz de escuchar, empatizar e interesarse por la vida del docente que acompañarán. Debe ser una persona cercana, de confianza, que no enjuicia y que se entiende como un apoyo para el docente (Abell et al., 1995; Rippon & Martin, 2006; Yeomans & Sampson, 1994 en Hobson et al., 2009). Es necesario que estén dispuestas a mostrar su trabajo, y hacer explícito los factores subyacentes a las prácticas de aula (Simpson et al., 2007 en Hobson et al., 2009), con capacidad de organización y planificación (Marcelo, 2009). A su vez se esperan personas comprometidas con el trabajo de mentorías (Abell et al., 1995; Lindgren, 2005; Wildman, Magliaro, Niles, & Niles, 1992 en Hobson et al., 2009).

Lo anterior, es respaldado por la experiencia de Enseña Chile, que selecciona como mentores a profesionales docentes con experiencia en aula de al menos dos años, con acreditada efectividad docente, y un nivel mínimo en las competencias de pensamiento crítico, construcción de relaciones, comunicación efectiva, orientación a la solución de problemas, planificación, trabajo en equipo y compromiso organizacional, que facilitarían su rol de “profesor de profesores”; y que acorde a nuestra experiencia no necesariamente se encuentran en un docente efectivo.

06 LA SELECCIÓN DE MENTORES RIGUROSA EN UN PROGRAMA DE INDUCCIÓN NO BASTA, SE DEBEN INCORPORAR PROGRAMAS DE CALIDAD PARA FORMAR A LOS DOCENTES MENTORES

El artículo 18 M del Proyecto de Ley, establece que para que un docente pueda ser mentor es necesario, dentro de sus requisitos, haber cursado y aprobado un programa de formación de mentores. Sin embargo, en éste no se detalla las características de los programas de formación.

Frente a este punto, recomendamos como Enseña Chile, que el Proyecto de Ley establezca los mínimos estándares de un programa de formación de mentores, que aseguren la calidad de los programas de formación a impartir por centros de educación superior. Comunicándose de forma explícita los

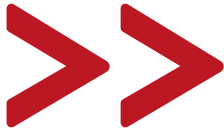
conocimientos y competencias que se esperan desarrollar en los mentores avalados por la literatura, y las experiencias como la de Enseña Chile.

La importancia de este punto se sustenta en el rol de los mentores, que la literatura señala como el corazón de todo programa de inducción (New Teacher Center, 2012) por lo que su formación es relevante para brindar un apoyo de calidad a profesores en su etapa inicial. El formar inicial y continuamente a los mentores es fundamental dado que las competencias de un profesor efectivo son diferentes de las de un mentor efectivo (Goldrick et al., 2012).

De acuerdo a Estados Unidos, los poco estados que tienen articulados los elementos de formación específicos del mentor, incluyen: conocimiento de los estándares de la buena enseñanza, evaluación formativa del docente, observación de clases, conversaciones reflexivas y conocimiento de la teoría del aprendizaje adulto (Goldrick et al 2012). New Teacher Center (2012) a su vez establece como condiciones para hacer crecer la experticia de los mentores: Clarificar expectativas sobre sus responsabilidades, construir conocimientos y habilidades vinculados a su rol (protocolos de conversación y lenguaje a utilizar por el mentor, herramientas de evaluación formativa, procedimientos de recolección y análisis de datos mediante las observaciones de clase, cómo construir y mantener confianza); frecuentes oportunidades de retroalimentación, reflexión y práctica; oportunidades de observación y análisis del trabajo de sus pares y el foco de la formación en el crecimiento del mentor.

Lo anterior se complementa con la experiencia de Enseña Chile en la formación de mentores, que capacita a sus mentores en conocimientos técnico-pedagógicos (observación de clases y retroalimentación efectiva) para que desarrollen a los profesores efectivos a su cargo. A esto se suma la formación del mentor en conocimientos y técnicas de coaching, para que potencien el liderazgo personal de los profesores que acompañan. Lo que se realiza mediante diversas estrategias, entre ellas, la inducción al rol de mentor, trabajo con análisis de casos, acompañamiento en terreno al mentor por parte de un experto, observación de mentores pares, capacitaciones, entre otras.

Recomendamos que la formación en lo técnico-pedagógico, conocimientos de coaching, más los aprendizajes desarrollados en la práctica (aprender haciendo) potencien al mentor en competencias de entrada que tendrían desde selección como son: pensamiento crítico, construcción de relaciones, comunicación efectiva, orientación a la solución de problemas, planificación, trabajo en equipo y compromiso organizacional.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

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

- > Que todo docente principiante pueda acceder a un proceso de inducción en su primer año, como un derecho, más allá de la disciplina que imparte, dado que la prioridad de horas contratadas puede implicar que docentes de asignaturas de especialidades con menos horas curriculares, queden relegados por docentes con más horas curriculares. Se propone eliminar el número de horas de contrato del docente principiante dentro de los criterios prioritarios de asignación de los cupos del proceso de inducción.
- > Considerar el contexto y las dinámicas de la escuela para el proceso de inducción, estableciendo como criterio prioritario en la asignación de un docente mentor a un docente principiante, la pertenencia al mismo establecimiento educacional. Contar con un docente mentor familiarizado en la cultura escolar del establecimiento y sus dinámicas, como con el contexto circundante, permitiría potenciar una inserción óptima del profesor novel al centro educacional al cual ingresa.
- > Establecer el tiempo que dispone el docente mentor para acompañar al docente novel. Creemos que destinar 1,25 a 2,5 horas por encuentro sería un tiempo de base óptimo para garantizar procesos de calidad en el espacio de la mentoría.
- > Garantizar ciertos mínimos en el plan de mentoría, estableciendo estándares de calidad en el proceso.
- > Incorporar dentro del proceso de selección de mentores, además de la experiencia y cualidades de un profesor efectivo, otras competencias que se han acreditado en la experiencia nacional e internacional como relevantes para desempeñar efectivamente el rol de docente mejor.
- > Establecer explícitamente los mínimos de un programa de formación de mentores, que aseguren la calidad de los programas de formación a impartir por centros de educación superior. En relación a dichos mínimos sugerimos que los programas de formación de mentores establezcan de forma explícita los conocimientos y competencias que se esperan desarrollar en los mentores avalados por la literatura, y las experiencias como la de Enseña Chile.

Esperamos que estos puntos puedan fortalecer la propuesta de mentorías señalada en el proyecto de ley que Crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, de forma de garantizar procesos de aprendizajes de calidad de los profesores principiantes que se traduzcan en mayores aprendizajes de nuestros estudiantes.

- Ávalos, B. (2009).** La inserción profesional de los docentes. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 3.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000).** Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304. Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., Jacobus, M. (2010). Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study. NCEE 2010-4027. Washington, DC: U.S. Department Of Education
- Fundación Astoreca (2015)** Programa de inducción a profesores nuevos. Recuperado el 14 de mayo de 2015 de http://www.educandojuntos.cl/dms/doc_4931.html
- Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D., & Burn, J. (2012).** Review of state policies on teacher induction. *New Teacher Center*. Retrieved August, 3, 2012.
- Howe, E. R. (2006).** Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009).** Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004).** Teaching Quality.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004).** Do teacher induction and mentoring matter?. *NASSP bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011).** The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers a critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Kapadia, K., Coca, C., & Easton, J. O. (2007).** Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago Public Schools. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. Recuperado de http://ccsr.uchicago.edu/publications/keeping_new_teachers012407.pdf
- Marcelo, C., 2008.** Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Sevilla: PREAL.
- Marcelo, C., 2009.** Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Vo. 13 No 1 pp.1-25
- Marcelo, C. (2009).** Políticas de inserción a la docencia. El profesorado principiante: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 7-57.
- Ministerio de Educación (2015)** Proyecto de Ley de Carrera Docente.
- Moir, E. (2010).** Defining, measuring, and articulating the impact of effective teacher induction. *Reflections: New Teacher Center*, 12(1), 1-3.
- Moir, E., Barlin, D., Gless, J & Miles, J. (2009).** *New Teacher Mentoring*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- New Teacher Center (2011)** High Quality Mentoring & Induction Practices. Recuperado el 14 de mayo de 2015 en <http://education.ky.gov/teachers/tq/Documents/High-QualitymentoringandInductionPractices-NTC.pdf>
- New Teacher Center Practice Brief (2012)** Supervision to build mentor expertise. Recuperado el 14 de mayo de 2015 en <http://www.newteachercenter.org/sites/default/files/ntc/main/pdfs/BRF-SupervisionBuildMentorExpertise.pdf>
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M., & Ayala, P. (2011).** Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente.
- Rockoff, J. E. (2008).** Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City. Working Paper 13868, Cambridge, MA: NBER. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w13868>.
- Sanders, W., y Rivers, J.,(1996).** Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. University of Tennessee.
- Stanulis, R. N., & Floden, R. E. (2009).** Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004).** What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- TNTP (2013)** Leap year. Assessing and supporting effective first-year teacher. Disponible en: http://tntp.org/assets/documents/TNTP_LeapYear_2013.pdf
- Villar, A., & Strong, M. (2007).** Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and five-year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers. *ERS Spectrum*, 25(3), 1-17.
- Villegas-Reimers, E. (2003).** Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: International Institute for Educational Planning.

ANEXO 1



Cuadro 12a: Distribución horas contratadas según realización de alguna especialidad

¿Realiza alguna especialidad (ciencias, tecnología, idioma, filosofía, religión, artes, música, educ. física, entre otros)?	TRAMO HORAS CONTRATADAS				TOTAL
	Menos de 20	Entre 21 y 30	Entre 31 y 40	Más de 40	
NO	7.86	21.72	30.15	40.27	100.00
	41.14	49.63	46.74	63.09	52.30
SÍ	12.33	24.17	37.67	25.83	100.00
	58.86	50.37	53.26	36.91	47.70
TOTAL	9.99	22.89	33.74	33.38	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Fuente: Elaboración propia en base a CENSO Docente año 2011 (Mineduc).



"El presente documento y sus anexos son de propiedad de la **Fundación de Enseña Chile**. Fundación Enseña Chile autoriza su utilización y divulgación gratuita exclusivamente para fines académicos y pedagógicos. Cualquier adaptación al presente material debe ser atribuido a la Fundación Enseña Chile precisándole como fuente. Por ejemplo, *"Este documento fue adaptado a partir del documento (indicar el nombre)" de la Fundación Enseña Chile*"

Fundación Enseña Chile

Agradecemos al Grupo de Políticas Públicas que contribuyó a la elaboración de las propuestas presentadas en este documento.

Cómo citar este documento:
Enseña Chile (2015) Mentoría a profesores en etapa inicial: Aporte a la política pública. Documento de trabajo.