



>> **MENTORÍA: ¿CÓMO HACER CRECER UN PROFESOR EN ETAPA INICIAL?**

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

APRENDIZAJES DE LA
EXPERIENCIA DE ENSEÑA CHILE

ÍNDICE

03 | INTRODUCCIÓN

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

06 | LO QUE HACEMOS EN
ENSEÑA CHILE

07 | APRENDIZAJES DE LAS
NECESIDADES DE LOS
PROFESORES DE PRIMER AÑO

09 | PRINCIPALES APRENDIZAJES
EN EL ACOMPAÑAMIENTO A
PROFESORES DE PRIMER AÑO

14 | CONCLUSIONES Y
REFLEXIONES

15 | REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS



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 los 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 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. Por otra parte, se encuentra un segundo 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. 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 profundiza en los aprendizajes más relevantes que ha tenido Enseña Chile en el acompañamiento a docentes en su primer año, que contribuyan al plan de inducción propuesto en el Proyecto de Ley de Desarrollo Profesional Docente.

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.



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)

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 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 programas de inducción contribuirían a aumentar el compromiso del profesor con la escuela, disminu-



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)

yendo 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).

Finalmente, es importante mencionar la experiencia en mentorías a nivel nacional. 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 competencias⁴, 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: Específicamente en lo que respecta al acompañamiento

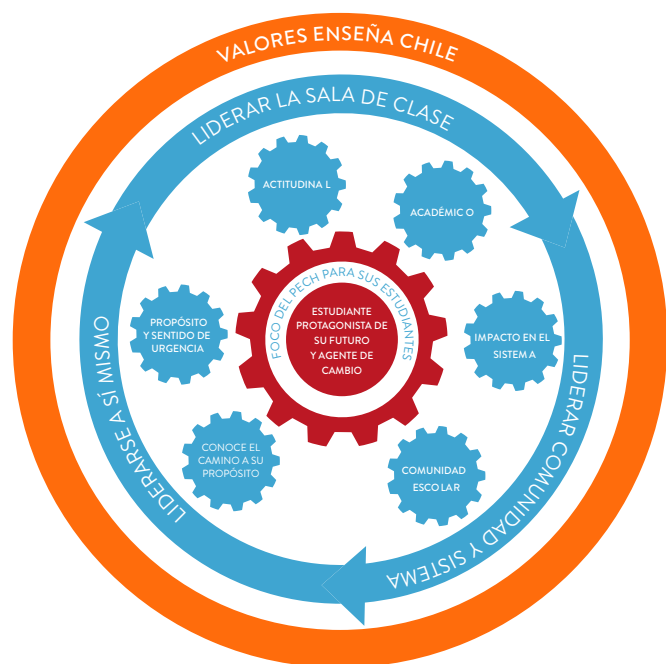
1 FORMACIÓN INICIAL

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



⁴ 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.

miento por parte del mentor, éste consiste en una visita mensual al profesor novel, compuesta por una observación de clases y posterior retroalimentación. Además, el mentor realiza diferentes instancias de conversación individual y/o grupal para que sus profesores reflexionen sobre su propia práctica, y desarrollen una visión de largo plazo respecto a su trabajo.

La Fundación Enseña Chile, durante sus **6** años de trayectoria, ha acompañado a **212** profesores de primer año. Actualmente acompaña a **168** profesionales, **116** de ellos en su primer año en la sala de clases, sustentando su formación y acompañamiento en el rol del mentor⁵, que busca desarrollar el liderazgo y las competencias pedagógicas necesarias de los docentes en su etapa inicial. A continuación, este documento profundiza, en base a nuestra experiencia, en los principales desafíos que se ven enfrentados los profesores en su primer año y los aprendizajes en el acompañamiento a docentes en etapa inicial por parte de un mentor.

⁵ 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.



Enseña Chile en su experiencia ha observado que los profesores noveles presentan múltiples necesidades, tanto técnicas como adaptativas, que le permitan desempeñarse efectivamente en la escuela

PRINCIPALES APRENDIZAJES DE LAS NECESIDADES DE LOS PROFESORES DE PRIMER AÑO DESDE LA EXPERIENCIA ENSEÑA CHILE

Los desafíos a los que se ven enfrentados los profesores noveles, descritos en el punto 2 de este documento, son confirmados por la experiencia de la Fundación Enseña Chile, que ha observado que sus profesores noveles presentan múltiples necesidades, tanto técnicas como adaptativas, que le permitan desempeñarse efectivamente en la escuela. Dentro de las necesidades técnicas más comunes se encuentran las dificultades del docente para desarrollar un clima de aula propicio para el aprendizaje, como también los problemas de ejecución para desarrollar una clase efectiva. Por otra parte, como principal necesidad adaptativa de los profesores se encuentra el “choque con la realidad” del primer año, con un efecto desorientador en el docente, que puede impactar de forma negativa en su motivación y en la pérdida de sentido de lo que está haciendo, lo que se conoce en Enseña Chile como el propósito⁶

⁶ Propósito: “Para qué”. Es aquella idea que moviliza a la persona, que la impulsa a querer lograr algo para cambiar o potenciar algo existente (Ejemplo. La injusticia) Esta nace desde su historia de vida, desde algo que la “marcó” profundamente y que incide en lo que quiere alcanzar a futuro. Por lo mismo, el propósito está fuertemente influenciado por sus características personales. En Enseña Chile el propósito se trabaja en tres niveles con sus profesionales, entendiendo que se va nutriendo con la experiencia en el tiempo: qué es lo que te hace estar aquí (sí mismo); qué quieres lograr con tus estudiantes (sala de clases); qué quieres lograr con tu comunidad/ en el sistema en que estás inserto (comunidad/ sistema). Es importante clarificar que por el propósito del profesional nos referimos a lo mismo que la visión de éste

De estos años de experiencia acompañando a profesores noveles, se hizo un levantamiento a través de los mismos mentores Enseña Chile de los principales desafíos que se ven enfrentados estos profesores en sus primeros meses insertos en el establecimiento educacional. A continuación se detallan en mayor profundidad estas necesidades:

01 NECESIDAD DE DESARROLLAR UN CLIMA DE AULA PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE

Un elemento común a las salas de clases de profesores de primer año de Enseña Chile, es la falta de un ambiente de aula propicio para el aprendizaje de los estudiantes, que se observa en diferentes acciones de los alumnos en la clase: estudiantes que no siguen las instrucciones y las actividades de la clase, presencia de lenguaje vulgar ocasionalmente, entre otras acciones.

Dentro de las causas comunes de los problemas del ambiente de aula, se encuentran: la falta de un propósito y metas claras para los estudiantes; una planificación y ejecución de la clase con un nivel de desafío que no es adecuado al nivel actual de los

estudiantes (en lenguaje coloquial, “muy fácil” o “muy difícil”), clases con un bajo aprovechamiento del tiempo instruccional; ausencia de un vínculo cercano profesor-estudiante. Por último, falta de manejo de aspectos técnicos básicos en la ejecución de clases por parte del profesor, tales como tener una postura adecuada, tono de voz, claridad en la entrega de instrucciones, entre otros. Lo anterior se refleja en el testimonio de un profesor Enseña Chile en etapa inicial, quien expresa que su mentor le *“ha dado técnicas y consejos que han sido muy útiles al momento de manejar la disciplina específicamente”* (Testimonio Profesor de Enseña Chile, 2015).

02 NECESIDAD DE TENER UNA EJECUCIÓN EFECTIVA EN LA SALA DE CLASES

Un segundo elemento común a las clases de profesores en su etapa inicial, corresponde a la dificultad para desarrollar una clase efectiva, donde los estudiantes aprendan lo que deben aprender, en congruencia a los aprendizajes esperados en el marco curricular. Este punto se puede desglosar a partir de los momentos de la clase, y los mínimos requeridos asociados a cada uno de estos momentos. Es así como en el inicio se presentan problemas para la formulación de los objetivos de la clase, integración de aprendizajes previos y establecimiento de expectativas claras de comportamiento. En el desarrollo, se presentan dificultades en la presentación del contenido, verificación de aprendizajes alcanzados, entre otros elementos. Por último, es frecuente que los profesores en su etapa inicial no alcancen a cerrar la clase, por problemas con el manejo del tiempo. Lo anterior se refleja en el testimonio de un profesor Enseña Chile en etapa inicial, quien expresa que el trabajo con su mentor permite *“diagnosticar mis debilidades en mi desempeño en el aula y el diagnóstico ha ido acompañado de útiles consejo que han tenido efecto positivo”* (Testimonio Profesor de Enseña Chile, 2015).

03 NECESIDAD DE UN PROPÓSITO QUE ORIENTE LAS ACCIONES DEL DOCENTE

Finalmente, los docentes noveles tienen transversalmente la dificultad de poder desarrollar un propósito personal profundo, que les permita enfrentar los desafíos que experimentan en su rol, y superponerse al choque de realidad, común durante el primer año de ejercicio docente. Esto, más que por falta de conocimiento, es por no darle la prioridad suficiente en este periodo de tiempo.

Nuestra experiencia nos ha confirmado que el desarrollo de un propósito profundo es más bien tardío en el primer año del docente (fines de primer año, comienzos de segundo año). Los primeros meses, se caracteriza por ser de carácter más acotado y delimitado por las urgencias que vive diariamente (ejemplo: cómo sería para ti una sala respetuosa, cómo quieres ver los cuadernos de tus estudiantes, entre otros).

Durante la etapa inicial, también se ha observado que el propósito del docente se experimenta de forma más personal, es decir, desde lo que él quiere lograr con sus estudiantes. Se necesita incorporar de mejor manera la visión de la comunidad en el propósito del profesor, lo que se conoce como el propósito contextualizado. Lo anterior se refleja en el testimonio de un profesor Enseña Chile en etapa inicial, quien expresa que el trabajo con su mentor le *“ha permitido mantener presente mi propósito he ir adaptándolo a la realidad y contexto en el cual me encuentro”* (Testimonio Profesor de Enseña Chile, 2015).



Un segundo elemento común a las clases de profesores en su etapa inicial, corresponde a la dificultad para desarrollar una clase efectiva, donde los estudiantes aprendan lo que deben aprender, en congruencia a los aprendizajes esperados en el marco curricular

PRINCIPALES APRENDIZAJES EN EL ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES DE PRIMER AÑO

Es con estos desafíos presentes es que Enseña Chile diseña su plan de mentoría para el primer año de ejercicio de sus profesores. En estos seis años de experiencia, los mentores han utilizado diversas estrategias metodológicas para abordar las necesidades anteriormente descritas. De aquí nacen nuestros aprendizajes sobre una mentoría exitosa, y eso lo que analizaremos a continuación.

01 EL MENTOR FOMENTA EL VÍNCULO CERCANO CON SU PROFESOR COMO PUNTO DE PARTIDA DE SU FORMACIÓN.

Desarrollar una relación mentor-profesor basada en la confianza, es el punto de partida de su trabajo en conjunto. Una vez que se obtiene este lazo, sería algo instrumental para que ambos alcancen sus objetivos.

La importancia de establecer una relación cercana con el docente novel permite al mentor, en primer lugar, generar un espacio cómodo para tener una conversación sincera con el docente sobre temas difíciles, como son los problemas de ambiente de aula, concibiéndose como un *“apoyo, sobretodo emocional y con mis cursos más difíciles”* (Testimonio profesor Enseña Chile, 2015). En segundo lugar, la posibilidad de aumentar su nivel de exigencia al docente cuando lo requiera, sin temor a que éste se sienta evaluado y/o amenazado. En tercer lugar, favorecer una disposición más abierta del docente en etapa inicial para recibir sugerencias de mejora, que se traduzcan en mayores aprendizajes. En cuarto lugar, favorece la retención del docente en el contexto escolar, disminuyendo su riesgo de deserción. Por último, para modelar la relación que establece el profesor con sus estudiantes, y comunidad escolar en general.

En los seis años de experiencia de Enseña Chile, hemos observado que la modalidad de trabajo del vínculo del mentor con el docente, varía según su estilo y el perfil del profesor que acompaña. No obstante, siempre debe partir por conocer al docente como persona. Tal como se expresa en la figura 2, este conocimiento abarcaría tres planos: cotidiano, personal y de creencias. En el ámbito cotidiano, el mentor establece una conversación con el profesor de su cotidianeidad. En el aspecto personal, indaga en aspectos más profundos del

profesor como sus miedos y/o las barreras que presenta en su rol, las alegrías que experimenta en su trabajo, entre otros. Finalmente en el plano de las creencias, aborda el propósito que moviliza al profesor, lo que entiende por un buen profesor, como también por un buen mentor. En este ámbito, es importante que el mentor conozca las expectativas que tiene el docente sobre el rol del mentor, para desmitificar sus creencias.

FIGURA 2: PLANOS DE CONOCIMIENTO DEL MENTOR CON EL PROFESOR EN ETAPA INICIAL



Dentro del proceso de establecer un vínculo cercano con el profesor, es fundamental que el mentor se valide frente al docente. Para ello, existen diversas estrategias utilizadas por el mentor tales como: la observación de una clase completa en su primera visita al profesor; la integración de sus motivaciones, dentro de la conversación; el trabajo y seguimiento al logro de una acción/ estrategia del docente. A sí también, que el profesor experimente su progreso en dicha acción/ estrategia, es un elemento importante en el proceso de validación del mentor, por cuanto le permite observar el impacto de su trabajo.

Una vez que se establece un vínculo cercano con el profesor y/o de forma paralela, el mentor promueve el vínculo del docente con sus estudiantes, y el contexto que los rodea, para que comprenda la brecha que tienen sus estudiantes (entendiéndose, como la distancia de su futuro real con su futuro posible acorde a su potencial) y desde esta comprensión, desarrollar con mayor facilidad y rapidez un propósito profundo y contextualizado, necesidad común a los profesores de primer año.



En los seis años de experiencia de Enseña Chile, hemos observado que la modalidad de trabajo del vínculo del mentor con el docente, varía según su estilo y el perfil del profesor que acompaña. No obstante, siempre debe partir por conocer al docente como persona

02 LA RETROALIMENTACIÓN COMO UNA HERRAMIENTA PRIORITARIA PARA EL DESARROLLO DOCENTE: CONCRETA, ESPECÍFICA Y BASADA EN EVIDENCIA.

La retroalimentación es una estrategia utilizada frecuentemente por los mentores de Enseña Chile en el trabajo con profesores en etapa inicial. Por retroalimentación nos referimos a la información que se utiliza con el profesor, para estrechar la brecha entre su nivel actual de aprendizaje o desempeño, y el nivel deseado (Sadler, 1989). Actualmente la retroalimentación se utiliza en contextos educativos como un elemento crucial para aumentar el conocimiento y el desarrollo de habilidades de las personas (e.g., Azevedo & Bernard, 1995; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, & Morgan, 1991; Corbett & Anderson, 1989; Epstein et al., 2002; Moreno, 2004; Pridemore & Klein, 1995, en Shute, 2008), y para promover su motivación por el aprendizaje (e.g., Lepper & Chabay, 1985; Narciss & Huth, 2004 en Shute, 2008).

En la experiencia de Enseña Chile, la retroalimentación es altamente valorada por sus profesores para mejorar sus propias prácticas, y tomar conciencia de su propio actuar docente. Como expresa uno de ellos *“Durante las observaciones de las clases, mi mentor ha sido capaz de retroalimentarme con elementos los cuales yo no había notado sobre la forma de hacer las clases, me ha dado técnicas y consejos que han sido muy útiles (...). Además, ha reforzado ciertos elementos positivos que utilizo en clases los cuales yo no había notado”* (Testimonio Profesor de Enseña Chile).

Dentro de los tipos de retroalimentación, destaca la de carácter formativo como la herramienta más poderosa para favorecer el aprendizaje (Shute, 2008), que

se fomentaría con los profesores de Enseña Chile. Tal como se establece en la figura 3, la retroalimentación formativa se inserta en un ciclo de trabajo más amplio del mentor de Enseña Chile con el docente en esta etapa inicial.

El primer período del ciclo, se conoce como la preparación del proceso de observación. Aquí el mentor prepara la observación de clases del profesor novel, o de aquello que quiere ver en el docente fuera de la sala de clases. Para ello, es importante que éste recabe la información y toda la evidencia que tenga del docente. Desde el análisis de datos, establece una hipótesis sobre lo que debería pasar en la sala de clases y/o fuera de ella para que se progrese en tres niveles: estudiantes, profesor y mentor. A partir de dicha hipótesis, el mentor establece preguntas /temas desde los datos que orienten su proceso de observación.

En la fase dos, que refiere al proceso de observación mismo el mentor recoge evidencia que le ayude a saturar la hipótesis que previamente levantó. Para apoyar este proceso, utiliza un (a) rúbrica (s)⁴ u otro tipo de instrumentos que orienten el foco de observación del profesor y/o su clase en general.

Luego existe un tercer período, que se refiere a la retroalimentación en sí del mentor con el profesor, que consiste en devolver al profesor lo observado dentro y/o fuera de su sala de clases. Esta devolución puede asumir diversos estilos, según el propósito y forma de trabajo del mentor, y el estilo de aprendizaje del docente novel. Por una parte, existe un tipo de retroalimentación directivo, que indica al profesor lo que debe hacer (Ej. Para esto (...) haz esto). Por otro lado se encuentra una retroalimentación de tipo reflexivo, que promueve que el profesor llegue a sus propias respuestas (Ej. ¿Qué es lo que te preocupa con tus estudiantes en esta clase? ¿Qué quieres que sea diferente?, ¿por qué?, Por lo tanto, podrías hacer esto).

Hemos observado como organización que los mentores en sus primeros años con más frecuencia adoptan una retroalimentación más directiva y técnica, sin señalar al profesor que acompañan el sentido de implementar las mejoras sugeridas. Lo que se ha traducido en la práctica, en menos docentes que cumplen con los planes de acción propuestos, lo que aumentaría el desgaste del mentor. De ahí la importancia de incorporar la reflexión en el proceso de retroalimentación.

En cuanto a la metodología de retroalimentación en sí, Enseña Chile promueve cinco componentes como base de un proceso de retroalimentación efectivo. Tal como describe la figura 4, los

”

Durante las observaciones de las clases, mi mentor ha sido capaz de retroalimentarme con elementos los cuales yo no había notado sobre la forma de hacer las clases, me ha dado técnicas y consejos que han sido muy útiles (...). Además, ha reforzado ciertos elementos positivos que utilizo en clases los cuales yo no había notado”
(Testimonio Profesor de Enseña Chile)

FIGURA 3: CICLO DE PRE/OBSERVACIÓN-OBSERVACIÓN- RETROALIMENTACIÓN



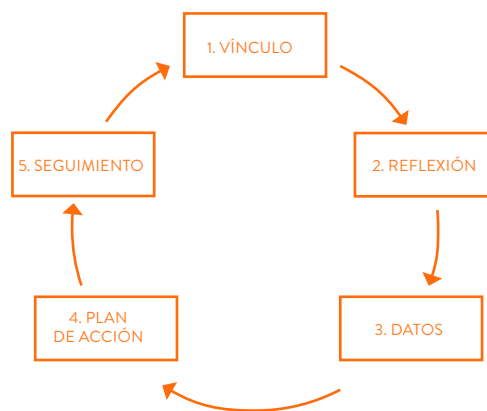
⁴ Actualmente en Enseña Chile utilizamos una adaptación de la rúbrica de liderazgo de TNTP (Citar la rúbrica)



Tal como señala el Proyecto Measures of Effective Teaching (MET), es más efectivo visitar a un profesor varias veces al año en visitas breves de 10 minutos acompañadas de retroalimentación, que una única observación prolongada al año (Kane, T. J., & Staiger, D. O, 2012)

componentes fundamentales en un proceso de retroalimentación efectivo son: primero, existe un vínculo cercano entre el mentor y el docente, que permite realizar una retroalimentación sincera a partir de lo observado. Segundo, se promueve la reflexión del docente, para que logre integrar y hacer sentido de la retroalimentación con su propia práctica. En tercer lugar el mentor integra datos de los estudiantes del docente, que fundamenten las sugerencias del mentor, siendo un medio poderoso para promover la reflexión. En cuarto lugar la retroalimentación se traduce en un plan de acción concreto a trabajar con compromisos del docente novato y del mentor. Finalmente, se hace seguimiento del plan, mediante indicadores concretos que permitan realizar seguimiento a la integración de la retroalimentación en la práctica docente.

FIGURA 4: MÍNIMOS DE UN CICLO DE RETROALIMENTACIÓN EFECTIVO



Entre las características comunes que hemos observado del proceso de retroalimentación de los mentores de Enseña Chile, se encuentra el uso de las fortalezas que tiene el profesor en etapa inicial (lo que está haciendo bien), para luego tratar las debilidades, realizando una conexión explícita sobre cómo las fortalezas van a contribuir a la mejora de ellas. Otras características que Enseña Chile promueve en una retroalimentación de calidad: que sea de carácter específico (en qué momento, en qué situación), basada en la evidencia, acotada (máximo 3 focos de mejora por retroalimentación), y frecuente. Tal como señala el Proyecto Measures of Effective Teaching (MET), es más efectivo visitar a un profesor varias veces al año en visitas breves de 10 minutos acompañadas de retroalimentación, que una única observación prolongada al año (Kane, T. J., & Staiger, D. O, 2012).

Dentro de los temas comunes abordados por los mentores de Enseña Chile en la retroalimentación a profesores en sus primeros años, destacan la planificación y ejecución efectiva en la sala de clases. Respecto a la planificación, es frecuente que el mentor acompañe en sus inicios al profesor, retroalimentando sus planificaciones, un elemento crucial para desarrollar un ambiente de aula propicio para el aprendizaje. En el trabajo de la planificación, es importante que el mentor vele en su retroalimentación, para que ésta considere los intereses de los estudiantes, sus conocimientos y habilidades actuales (dónde están), para que la clase adquiera un carácter desafiante, que favorezca un clima de aula participativo.

Junto a la planificación, es frecuente que el mentor retroalimiente la ejecución del profesor en la sala de clases, en aspectos técnicos como el establecimiento de objetivos claros, integración de aprendizajes previos, establecimiento de expectativas de comportamiento, verificación de aprendizajes, tono de voz y postura, entre otros elementos, resguardando su calidad para que finalmente se traduzca en un clima de aula propicio, y mayores aprendizajes de sus estudiantes. Finalmente, en torno a estrategias complementarias que fortalezcan el trabajo de retroalimentación, se encuentran el compartir con los directivos del colegio la retroalimentación, observaciones y estrategias utilizadas con el docente, promoviendo una escucha activa sobre lo que ellos tienen que decir sobre el profesor para potenciarlo. Otra estrategia común de los mentores, es la coordinación de visitas entre pares docentes a sus salas de clases, para que se entreguen sugerencias mutuas de mejora continua. Todo lo anterior contribuye a robustecer el proceso de retroalimentación del docente en etapa inicial.

03 EL MENTOR ACOMPAÑA AL PROFESOR NOVATO EN EL HÁBITO DE LA REFLEXIÓN, PARA QUE TOME CONCIENCIA DE SUS ACCIONES Y ORIENTE SUS DECISIONES COMO PROFESOR.

Existe evidencia que los programas más reconocidos de formación de profesores a nivel mundial tienen un fuerte énfasis en la reflexión pedagógica, con un equilibrio de la formación en la práctica, para que el profesor tome conciencia de las acciones que realiza en su rol docente, y desde este conocimiento orientar de forma efectiva sus acciones.

En Enseña Chile, la reflexión es un elemento central de la mentoría. Como lo refleja el testimo-

nio de un profesor de Enseña Chile, quien valora la reflexión que realiza con su mentor sobre *“lo que está sucediendo en mi clase, permite el espacio para el análisis de lo que quiero lograr con los estudiantes y aterrizar las ideas a acciones más concretas”* (Testimonio profesor Enseña Chile, 2015).

y está dentro del ciclo de retroalimentación efectivo. Esta reflexión tiene características específicas, que van más allá de una reflexión técnica e involucra un componente personal, de autoconocimiento del profesor, que se relaciona con ciertas nociones del trabajo de un coach, y puede asumir una metodología de trabajo de forma deductiva o inductiva. La metodología de reflexión puede variar según el estilo de trabajo del mentor, el perfil del docente que acompaña, y la naturaleza del tema que se va a reflexionar.

Tal como se detalla en la Figura 5 a continuación, la metodología de reflexión deductiva es una forma de trabajo que realiza el mentor con el profesor novel, que va desde en análisis de lo general a lo particular. Se puede utilizar para trabajar distintos temas (e.j. el propósito del docente, ambiente de aula), y se compone de cuatro fases, que analizaremos a continuación:

En primer lugar, el mentor promueve la reflexión para que el profesor novel conozca qué quiere lograr como profesor, sus metas, y qué hace respecto a lo que quiere lograr, es decir, sus acciones como profesor en relación a esas metas.

En un segundo período, el mentor conduce al docente a reflexionar sobre su propósito, es decir, el sentido profundo tras las metas de lo que quiere lograr como docente. En esta fase, el mentor observa si lo que el profesor quiere en su discurso (metas), como el sentido más profundo tras ello (propósito) es o no similar respecto a lo que él hace, mostrando al profesor la brecha que existe entre los dos puntos. Para ello, utiliza principalmente una metodología de contraste, que muestra al profesor evidencia de lo que él dice, con evidencia de lo que él hace, y de lo que se observa en la sala de clases (ejemplo: videos de clases, muestra de trabajo de estudiantes, etc.). Lo anterior, permite al profesor reflexionar desde su coherencia o incoherencia entre el discurso y sus acciones.

Una vez que juntos han reflexionado sobre el propósito, en una tercera fase, el mentor establece indicadores de logro con el profesor en etapa inicial, que le permitan medir el nivel de avance hacia su propósito.

Finalmente, como cuarta fase, el mentor realiza un trabajo de reflexión en base a datos, que permite al docente en etapa inicial contrastar cuánto se ha acercado con sus estudiantes a su propósito desde los indicadores establecidos en la fase anterior, a través de la revisión de los logros y acciones de los

estudiantes, como del mismo profesor. Esta última fase es crucial en la reflexión, y se puede desarrollar como etapa única del ciclo reflexivo. El valor de este período es reflejado en las palabras de un mentor de Enseña Chile, que expresa que:

“El profesor principiante que está más complicado es el que más necesita evidencia de qué cosas pasan en su sala de clases”, para conocer efectivamente dónde están sus estudiantes (¿cuál es la brecha que tienen que tratar de cerrar?) y definir a dónde los quiere llevar (futuro posible para sus estudiantes, basado en un profundo conocimiento de su estado actual). Los datos permiten también al mentor mover al profesor novel que se encuentra en un espacio cómodo, para que no se estanque en su desarrollo docente, que es común en profesores a fines de su primer año.

Esta última fase de la reflexión deductiva, es crucial en el acompañamiento, ya que hemos observado que en la mayoría de los profesores en etapa inicial, no está presente la reflexión desde el dato para informar la toma de decisiones. Para hacer frente a este desafío, se recomienda que el mentor utilice un estilo directivo, que conduzca al profesor novato a levantar datos sobre sus estudiantes. Una vez levantados los datos, es prioritario el proceso de devolución de ellos al profesor, para reflexionar sobre ellos y establecer cursos de acción que apunten a mejorar las necesidades detectadas desde los datos.



El mentor realiza un trabajo de reflexión en base a datos, que permite al docente en etapa inicial contrastar cuánto se ha acercado con sus estudiantes a su propósito desde los indicadores establecidos en la fase anterior, a través de la revisión de los logros y acciones de los estudiantes, como del mismo profesor

FIGURA 5: METODOLOGÍA DE TRABAJO DE REFLEXIÓN DEDUCTIVA DEL MENTOR CON EL PROFESOR NOVATO.



EJEMPLO DE USO DE CICLO DE TRABAJO DE REFLEXIÓN DEDUCTIVA PARA TRABAJAR PROBLEMAS DE AMBIENTE DE AULA EN LA SALA DE CLASES.

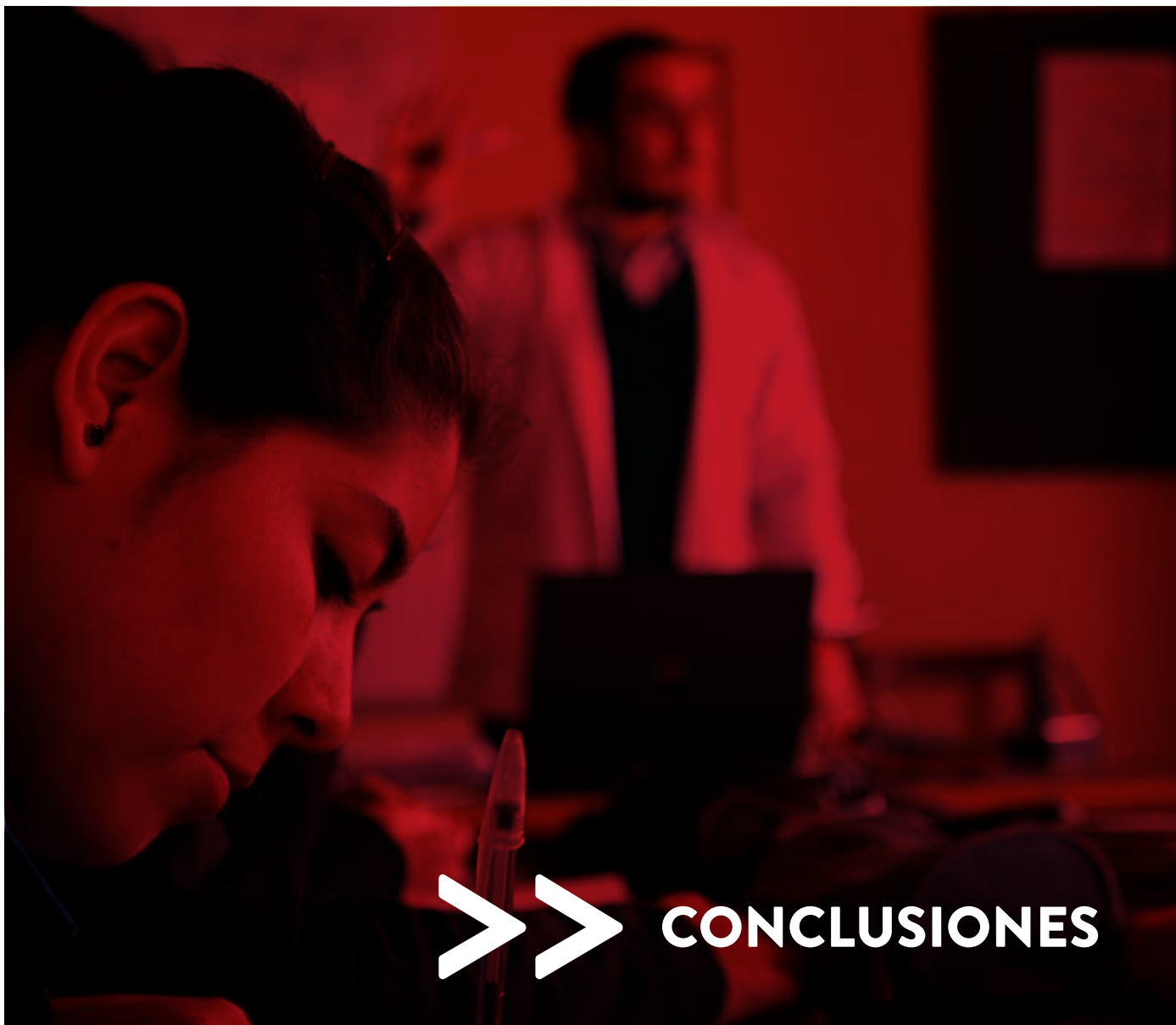
Frente a esta necesidad, en primer lugar el mentor promueve que el profesor reflexione de lo que quiere ver reflejado en el ambiente de su sala de clases (valores que representen su aula) y la motivación que posee para lograrlo con sus estudiantes (conexión con su propósito). En esta etapa también se develan las creencias del profesor respecto a lo que significa para él un “ambiente de aprendizaje” en el aula (ejemplo: si entiende por ambiente de aprendizaje que los estudiantes en absoluto silencio en la sala de clases versus estudiantes trabajando en función de determinados roles, entre otras), lo que correspondería a las primeras dos fases del ciclo de reflexión visto anteriormente. Luego se establecen indicadores de logro respecto al trabajo de ambiente, como cantidad de estudiantes realizando las actividades de la clase, que siguen las instrucciones, entre otros. Posteriormente, se realiza seguimiento a los indicadores establecidos desde instrumentos como rúbrica de observación de clases o encuesta de estudiantes. Finalmente en la cuarta etapa, el mentor muestra al docente desde los datos sobre el ambiente en la sala de clases cuánto se han acercado a los indicadores propuestos.

Complementario a lo anterior, tal como fue mencionado anteriormente, otra estrategia utilizada por los mentores de Enseña Chile para promover la reflexión del profesor novel, es la metodología reflexiva de tipo inductiva (ver figura 6): Frente a un problema /desafío que el profesor experimenta en su trabajo con los estudiantes, el mentor en primer lugar dirige al profesor para que realice una acción, como puede ser adoptar una nueva estrategia en el trabajo con sus estudiantes, cambiar una práctica que contribuía a dicho problema, entre otras alternativas. Aquí lo más relevante es que el mentor explique al profesor que una vez que realice el

cambio en su comportamiento (implementación de acción sugerida por mentor) deberá perseverar en él, que le tomará tiempo que se traduzca en resultados concretos (segunda fase). Una vez obtenido el éxito en dicha acción, el mentor reflexiona con el profesor sobre lo sucedido, conduciendo a que el docente tome conciencia de sus creencias previas (“no es posible”), en contraste a sus creencias actuales (“es posible”), lo que corresponde a un tercer momento de esta metodología. Finalmente el mentor conecta dicha reflexión con un plan de acción concreto, coherente con su propósito, que lo conduzca a la mejora continua en su rol.

FIGURA 6: METODOLOGÍA DE TRABAJO DE REFLEXIÓN INDUCTIVA DEL MENTOR CON EL PROFESOR NOVEL





En la actualidad, existe amplio acuerdo sobre la importancia de los procesos de inducción para lograr que docentes en su etapa inicial se comprometan con su escuela, desarrollen mayores aprendizajes en sus estudiantes y mejoren sus prácticas de enseñanza. Lo que tendría un impacto positivo en su desarrollo profesional a largo plazo, dado que existe evidencia que el desempeño inicial de un docente sería altamente predictivo de su desempeño futuro.

A su vez, existe común acuerdo a nivel internacional de la mentoría como un componente transversal a los programas de inducción exitosos. La experiencia nacional en el desarrollo de las mentorías, sin embargo, es aún incipiente.

Por lo anterior, esperamos que las recomendaciones entregadas a lo largo del documento por la Fundación Enseña Chile, con amplia experiencia en la formación y acompañamiento a docentes en etapa inicial, contribuyan a fortalecer a futuro la calidad de los procesos de inducción de los docentes de nuestro país en su etapa inicial, que se traduzcan a largo plazo en mejoras sustantivas en los aprendizajes de los estudiantes.

- Ávalos, B. (2009).** La inserción profesional de los docentes. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 13(1)
- Bambrick, P (2015, enero)** Ponencia " Prácticas innovadoras de gestión directiva para educar en contextos vulnerables"presentada en Seminario No Hay Excusas, realizado en el Centro de Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- 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
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., Jacobus, M. (2010).** Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study. NCEE 2010-4027. Washington, DC: U.S. Department Of Education
- Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D., & Burn, J. (2012).** Review of state policies on teacher induction. New Teacher Center. Retrieved August, 3, 2012.
- Howe, E. R. (2006).** Exemplary teacher induction: An international review. Educational Philosophy and Theory, 38(3), 287-297.
- 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.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003).** Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. American Educational Research Journal, 40(3), 581-617.
- Johnson, S. M., Kardos, S. M., Kauffman, D., Liu, E., & Donaldson, M. L. (2004).** The Support Gap: New Teachers' Early Experiences in High-Income and Low-Income Schools. education policy analysis archives, 12(61), n61.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012).** Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kapadia, K., Coca, C., & Easton, J. Q. (2007).** Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago Public Schools. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. Recuperado de http://ccsr.uchicago.edu/publications/keeping_new_teachers012407.pdf
- Ministerio de Educación (2015)** Proyecto de Ley de Carrera Docente.
- Moir, E., Barlin, D., Gless, J & Miles, J.(2009).** New Teacher Mentoring. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- 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. (2004).** The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. American Economic Review, 94, 2, 247-252.
- 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>.

Romero, I. B. (2010). Acompañar los primeros pasos de los docentes.

Sadler (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* (1989). 18: 119-144.

Sanders, W., y Rivers, J., (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. University of Tennessee .

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.

Snyder, R. (2012) People-based coaching. [diapositivas de PowerPoint]

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

Taut, S. (2015). ¿Cómo se relacionan los resultados de la Evaluación Docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados? *Midevidencias* 2, 1-7. Extraído de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/06/MidEvidencias-N2.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.



"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 equipo de Formación que contribuyó a la elaboración de las propuestas presentadas en este documento.

Cómo citar este documento:
Enseña Chile (2015) Mentoría: ¿Cómo hacer crecer un profesor en etapa inicial?.
Documento de trabajo.