

Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica

Dentro de las iniciativas que ha llevado a cabo la Comisión de Inducción Profesional Docente se encuentra la experiencia piloto de formación de mentores que realizó la Universidad Católica de Temuco. En este artículo, el equipo ejecutor presenta el modelo junto a las fortalezas y debilidades detectadas, las que permiten reflexionar sobre las complejidades de un proyecto de este tipo.

GLORIA INOSTROZA DE CELIS
TANIA TAGLE OCHOA
ENRIQUETA JARA ILLANES¹



¹ Gloria Inostroza De Celis, Ph.D., Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de Temuco, Coordinadora del estudio. Co-investigadores: Tania Tagle Ochoa, Magíster, Secretaria Académica de Pedagogía en Inglés de la Universidad Católica de Temuco; Enriqueta Jara Illanes, Doctora en Educación, Profesora de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de Temuco; René Morgan Melgosa, Magíster; Profesor de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de Temuco, (Q.E.P.D.).



1. Introducción

La Universidad Católica de Temuco desarrolló, desde el 2006 al 2007, el proyecto “Un estudio para el Diseño y Pilotaje de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes”, licitado por el Ministerio de Educación para diseñar y validar una propuesta de formación de mentores para el apoyo profesional y pedagógico a profesores y profesoras de Educación Básica en su primera fase del ejercicio de la docencia.

Este estudio se creó a partir de la investigación Fondecyt², que encuestó a 242 profesores novatos de colegios municipalizados, particulares subvencionados y privados, para detectar cómo era su inserción laboral. La conclusión: quienes habían tenido un buen profesor guía durante la práctica tenían más facilidad para insertarse en el trabajo. A partir de ahí, y tomando en cuenta que la mentoría ha sido una experiencia exitosa en otros países, donde se ha demostrado que una buena experiencia en los primeros años resulta crucial para su futuro desempeño, se propuso llevar a cabo un programa de formación de mentores.

El presente artículo pretende dar a conocer el proceso vivido por 19 docentes de la Región de la Araucanía que participaron en este proyecto, así como los elementos facilitadores y obstaculizadores que se develaron en su desarrollo.

2. Descripción del modelo de mentoría

Existen variados modelos de formación de mentores, provenientes de los países pioneros en la implementación de este tipo de programas como Inglaterra, Nueva Zelanda, Australia, Israel, entre otros. De acuerdo a nuestra realidad educacional y a la asesoría de la Comisión de Inducción, trabajamos con un modelo intencional de mentoría colaborativa de reflexión sobre y en la acción.

Este modelo se caracteriza por exigir formación para los mentores y desarrollar una práctica centrada tanto en el aprendizaje colaborativo como en



la realización de una investigación-acción, a través de la cual se trabaja en torno a un dilema consensuado por el docente principiante y el mentor. Este constituye el eje para la reflexión sobre y en la acción, con el propósito de develar y comprender el porqué se produce y, desde ahí, levantar la concepción alternativa y/o acciones que podrían revertir la situación, monitoreando sistemáticamente el proceso y haciendo los ajustes que sean necesarios para lograr una enseñanza de calidad y aprendizajes significativos.

Aspiramos a formar un profesor mentor facilitador-experto crítico, que se constituya en un profesional con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar los propios procesos cognitivos relacionados con su actuación mentora (Monereo, 1998)³. Para ello, requiere de una formación de competencias estratégicas que le posibiliten la adopción de decisiones adecuadas a partir de reflexiones y razonamientos basados en principios y en procedimientos de intervención acordes a las necesidades de los profesores principiantes, las que son determinadas a través de la Investigación-Acción.

En este marco, fue necesario levantar un perfil que permitiera reconocer aquellos aspectos que un mentor debe realizar en su función e incluir con claridad aquel conjunto de competencias que contribuyan a que un profesor que ejerce como mentor sea reconocido por el entorno laboral y social, asumiendo las diferentes acciones que implica el apoyo en la inserción profesional de un pedagogo.

2 Avalos, B., y otros (2004): *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Proyecto Fondecyt Regular 2002, No. 1020218.

3 Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

4 Orland-Barak, L. (2007) *Seminario evaluativo del estado de avance del Estudio para el Diseño y Pilotaje de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes*, U. Católica de Temuco.

Realizado el proceso de validación del perfil y sus componentes fundamentales, y con el aporte de la asesora Lily Orland-Barak (2007)⁴, se levantó la propuesta final.

La acción del mentor se propone y evidencia a través de once competencias:

1. Manifiesta compromiso ético en el proceso de toma de decisiones asociadas a su rol.
2. Genera un ambiente facilitador del encuentro profesional con el profesor principiante.
3. Comunica ideas en los diversos escenarios de su actuación profesional como mentor.
4. Genera situaciones para la construcción de aprendizajes significativos por parte del profesor principiante.
5. Asesora al profesor principiante en el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas pertinentes a los estudiantes y al contexto.
6. Asesora al profesor principiante en el proceso de autoevaluación de su propio desempeño profesional.
7. Distingue áreas y acciones de apoyo crítico para la autogestión del desarrollo profesional del profesor principiante.
8. Evalúa el impacto de los procesos de mediación profesional implementados.
9. Gestiona el tiempo en función a las necesidades.
10. Promueve que el profesor principiante se constituya en agente de cambio.
11. Genera redes para la inserción del profesor principiante con su realidad laboral y los contextos de desempeño.

Dichas competencias se organizan en dos áreas:

Mediación profesional (Competencias N°: 1 al 8)

El profesor mentor apoya el desarrollo profesional del profesor principiante a través del acompañamiento para la construcción de distintos tipos de saberes asociados a la cultura escolar donde éste se inserta. Para estos efectos el profesor mentor organiza y desarrolla procesos de andamiaje que, enfocados en situaciones de la vida real y de la experiencia del profesor principiante, le aportan instrumentos para interpretar y analizar situaciones profesionales para las cuales decide y en consecuencia actúa, lo que le permite afianzar habilidades de monitoreo de su propio desempeño profesional asumiendo los aciertos, errores y debilidades como indicadores de proceso y, por tanto, como fuentes de aprendizaje.

Gestión (Competencias N°: 9 al 11)

El mentor se caracteriza por ser un profesional que moviliza recursos propios y ajenos para la conformación de redes que faciliten la inserción profesional del profesor principiante a sus contextos de desempeño. Por esto último, diseña, organiza e implementa acciones con docentes, apoderados y otros actores significativos de la comunidad, para generar aprendizajes de calidad en un trabajo asociado.

Junto a lo anterior se formularon los saberes esenciales que movilizan cada una de las competencias.



⁴ Orland-Barak, L. (2007) *Seminario evaluativo del estado de avance del Estudio para el Diseño y Pilotaje de una Propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes*, U. Católica de Temuco.



3. Descripción de las estrategias

En la primera etapa, denominada de formación (120 horas), se trabajó con:

- **Módulos didácticos** de acuerdo a los conocimientos previos de los profesores mentores y sus necesidades de profundizar en el marco de referencia acerca de la mentoría y en las habilidades comunicativas. Se privilegió el planteamiento de *actividades auténticas*, prestando atención a la distinción entre su actuar como profesor de aula y profesor mentor.
- **Lectura crítica de textos especializados** referidos al eje temático en cuestión.
- **Producción de textos**, particularmente expositivos, argumentativos y de síntesis, con el propósito de relacionar lo leído con sus experiencias y tomar una postura frente a lo planteado desde el ámbito profesional y la realidad chilena.
- **Análisis de casos**, en situaciones ficticias y reales (a través de entrevistas a profesores de educación básica egresados de la Universidad Católica de Temuco). También, se realizaron dinámicas como juegos de roles que sirvieron para develar sus concepciones y creencias acerca del rol que representaban.
- **Talleres de Desarrollo Personal**, con el propósito que los profesores mentores tomaran conciencia de cómo usaban las competencias y habilidades de comunicación, tanto en su ámbito profesional, como familiar; finalizando con la planificación, implementación y evaluación de un proyecto de desarrollo personal.
- **Uso de la Plataforma Educauct.**

En la segunda etapa de Práctica (180 horas) se trabajó con:



- **Investigación-Acción**, que les permitió realizar un auto-cuestionamiento para mejorar su desempeño como mentor; la comprensión de las prácticas de los profesores principiantes y las situaciones en que son llevadas a cabo.
- **Uso de bitácoras**, como procedimiento evaluativo para reflexionar sobre las decisiones y opciones pedagógicas que se tomaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje, analizando las consecuencias de estas y generando nuevas alternativas de acción.
- **Entrevistas**, con el propósito de conocer en profundidad al profesor principiante.

Con respecto a las estrategias de evaluación del programa:

Durante el desarrollo de ambas etapas se aplicó una evaluación formadora, para determinar en cada Taller el avance en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada docente respecto al perfil planteado.

El proceso de evaluación final de los profesores mentores (en cuanto a evaluación del 'producto' de su desempeño) se realizó considerando dos procedimientos: Informe de Práctica de Mentoría, que daba cuenta de la Investigación-Acción realizada, y un examen oral centrado en la pregunta: "*¿Cómo fue mi paso de profesor de aula a mentor de un colega principiante?*". El propósito de ambos era que el

profesor mentor hiciera una introspección profesional sobre el proceso de reflexión acerca del propio desarrollo profesional.

4. Elementos obstaculizadores para la formación de los mentores

Destacaremos los más relevantes, presentando sólo algunas citas para su mejor comprensión, pues la mayoría de éstas pierden su sentido al extraer sólo una parte de ellas.

→ **Los tiempos y la actitud de los sostenedores y directivos.** El poco conocimiento de los sostenedores y directores acerca de este tipo de Programas, llevó a que no brindaran las facilidades horarias solicitadas, lo que no se pudo resolver; pese a las cartas enviadas desde el Mineduc y la propia universidad a los directivos correspondientes, ya que se resistieron a escuchar las explicaciones que se les dieron. Uno de los casos problemáticos fue el siguiente: *“Una profesora mentora, después de un mes de trabajo con su profesora principiante, no pudo continuar su tarea por la oposición del director del centro educativo, pues consideraba que ésta última perdía tiempo en reuniones, además constituía una mala imagen para el colegio que tuvieran que estar ayudándole en su trabajo”.*

Esta falta de tiempo, seguida de problemas de salud (estrés, hipertensión y depresión), fue la principal razón para que siete docentes desertaran, en diferentes momentos del desarrollo del estudio, particularmente por no poder cumplir con las exigencias que le demandaba el programa.

→ **Obstáculos epistemológicos.** La mayoría de los profesores presentaron dificultad para articular la teoría y la práctica, también tuvieron problema para identificar los marcos de referencia que subyacen a la acción, y para extrapolar un saber a otros contextos, entre otros. Por lo mismo, nos dimos cuenta de que la reflexión es un contenido central en la formación de mentores. De hecho ninguna de las profesoras y profesores presentes, habiendo sido evaluados como competentes o destacados, había podido realizar espontáneamente relaciones de mayor complejidad con los elementos teóricos

anteriores, en el contexto de la mentoría; no obstante nos pareció que se dieron cuenta de que eran capaces de lograrlo.

→ **Creencias y concepciones de enseñanza y aprendizaje internalizadas.** Varios profesores mentores no comprendían que éste era un trabajo de proceso, pensaban que lo importante era entregar los trabajos semanales, “no importando cuándo”; lo mismo sucedía al comienzo con las inasistencias “lo importante era tener la justificación”, no el estar presente en las sesiones. O, no cuestionaban en profundidad sus concepciones, usando expresiones que eran opuestas a lo que se estaba trabajando. Esto poco a poco se fue comprendiendo, pero causó retraso en el desarrollo de los módulos y significó la realización de sesiones extras para consolidar los aprendizajes.

Por otra parte, señalaron que en general, tanto en su formación inicial docente como en sus cursos de perfeccionamiento, habían estado inmersos en una lógica de transmitir, de entregar pautas dadas en libros guías, etc., donde el docente que impartía el curso era un modelo a seguir, contrario a una lógica de construcción colaborativa, que parte desde la práctica cotidiana, busca los fundamentos teóricos que subyacen a los dilemas identificados y diseña en conjunto concepciones o acciones alternativas para resolver ese dilema. El hecho de no “entregar materias y/o recetas al profesor mentor” no fue sencillo, y durante todo el proceso fue necesario retomar conceptos a propósito de sus propios comentarios y “presiones”.

→ **Obstáculos emocionales.** Durante todo el proceso se evidenció la dificultad de los profesores para hacer introspección personal, o de aceptar el error; entre otras, lo que en muchas ocasiones causó episodios críticos al interior de los Talleres, los cuales fueron trabajados personal y colectivamente, generalmente en la sesión siguiente; aunque dos profesores se retiraron del Programa a causa de los mismos.

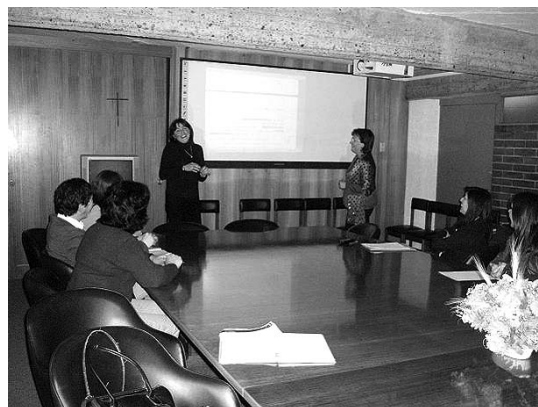
→ **El desconocimiento del uso de la informática.** Inicialmente, cerca del 50% de los profesores mentores no tenía conocimiento del uso de este lenguaje. Finalmente, de los diez que aprobaron el



Programa, dos todavía quedaron con un bajo nivel de uso. Varios de los que desertaron no tenían ningún conocimiento al respecto y no tenían interés por aprender; cuestión no menor pues el uso del Internet es una herramienta muy necesaria para trabajar con el profesor principiante, buscar información, acceder a sitios web especializados, y comunicarse entre sí.

5. Elementos Facilitadores

- **El trabajo de investigación-acción** fue uno de los elementos más significativos para todos. Ayudó a los profesores mentores a darse cuenta de cómo debían trabajar con colegas jóvenes, cómo estos eran tratados por sus pares, qué tipo de cursos y “asignaturas” les corresponde asumir, entre otros dilemas. También constituyó un elemento positivo para los profesores principiantes, porque les permitió aprender a reflexionar acerca de sus propias prácticas, o retomar estrategias que habían aprendido en la universidad, sin embargo por “la falta de tiempo” no la realizaban. Además, para el equipo de formación fue muy significativo para comprender las lógicas que se ponen en “tensión” en este proceso donde el profesor mentor “es novato como mentor”, puesto que está haciendo su práctica, y el profesor principiante lo está siendo en la enseñanza en el aula.
- **Los talleres de reflexión personal**, que formaban parte del módulo: “Competencias personales e interpersonales del mentor”, particularmente el objetivo de *Manejar competencias para una comunicación efectiva*, resultó ser muy significativo, provocando en algunas profesoras cambios evidentes en su comportamiento, especialmente referido al “escuchar”, ya que la mayoría reconoció que le resultaba difícil escuchar, y que muchas veces se “adelantaban a dar la respuesta antes que la otra persona terminara de exponer su pregunta”.
- **Los talleres de reflexión sobre la práctica** permitieron crear un espacio en el cual se provocaba implícitamente el trabajo de la tríada (formador de mentores, mentor y profesor principiante), decimos en forma implícita, puesto que este último no



asistía a las reuniones, pero teníamos las bitácoras, entrevistas y/o videos que nos permitían conocerlo y comprender el dilema.

Esta cita grafica la valoración del taller: “Al recorrer nuevamente la ruta durante nuestro proceso de formación de mentores, podemos señalar como elemento facilitador la metodología, empleada en los Talleres de reflexión quincenales, sobre la práctica de mentoría de trabajo semanales, donde dábamos cuenta de nuestros avances, compartiendo con nuestros compañeros los hallazgos, o bien, las dificultades con que nos encontrábamos en el desarrollo de las actividades, favoreciendo el enriquecimiento de cada uno de los participantes en la aclaración de dudas, aportando ideas y conocimiento experto de nuestras búsquedas bibliográficas”.

- **Los módulos didácticos**, cuyo enfoque transdisciplinario posibilitó analizar las situaciones y casos presentados desde diferentes perspectivas, lo que facilitó comprender que en las prácticas pedagógicas existen distintas alternativas de acción. Los profesores participantes lo destacan como facilitadores, no sólo de aprendizajes propios sobre mentoría, sino además, por las operaciones cognitivas y habilidades que les permitieron trabajar. Así lo señala una profesora: “Los módulos a nosotros nos han enseñado mucho, cuando uno fue alumna en la Universidad le entregaban conocimientos, y en el caso mío, que tengo especialidad en matemática, escribir y redactar me ha costado montones, pero gracias a esto he aprendido. Entonces es muy bueno trabajar en módulos”.

6. Aprendizaje de los mentores y profesores principiantes

Durante la evaluación formadora y en el Informe de Práctica de Mentoría los profesores mentores evidenciaron explícitamente haber aprendido a escuchar en forma activa, a establecer conversaciones efectivas, y a analizar el lenguaje verbal y no verbal usado por los principiantes.

Asimismo, aprendieron a indagar, a explorar los diferentes dilemas que se le presentan a los profesores principiantes, a diseñar y aplicar un plan de acción y/o de mejora, a manejar estrategias de inducción (estudio de caso, trabajo de quiebres y episodios críticos, manejo de entrevistas, etc.), y a resolver situaciones problemáticas basándose en principios éticos.

Por otra parte, fueron capaces de identificar distintos modelos de mentoría, de respetar la diversidad; de asesorar, apoyar y evaluar logros y dificultades del profesor principiante; de diseñar ambientes propicios para la inserción del profesor principiante, y de manejar e implementar estrategias para el trabajo colaborativo profesional.

Además, todos los profesores principiantes, en las entrevistas o respuesta a cuestionarios, señalan haber construido con su profesor mentor alternativas de acción para resolver efectivamente sus dilemas. También, como lo habíamos dicho anteriormente, fortalecieron su autoestima al tomar conciencia de que el dilema que estaban viviendo no era “su culpa”, sino que estos se deben analizar críticamente en el marco sociocultural correspondiente, y de ahí potenciar los elementos facilitadores para su desarrollo profesional. Algunos de los dilemas trabajados fueron ¿cómo enseñar a leer en 2° básico a alumnos indisciplinados y con niveles heterogéneos?; ¿cómo trabajar en el Consejo de Curso y reuniones de padres y apoderados?; ¿cómo implementar estrategias motivadoras en clases de matemáticas, en 3° básico?; ¿cómo optimizar el tiempo en la sala de clases?; ¿cómo ser considerada como un par en los Consejos de Profesores o en otras instancias en que nos reunimos para desarrollar trabajos técnicos? (Tres profesores principiantes manifestaron este mismo dilema).

7. Reflexiones finales

Después de haber realizado este estudio y analizarlo con la distancia que otorga el tiempo, debemos expresar que los profesores mentores que culminaron este Programa son dignos de reconocimiento especial por parte -al menos- de sus pares, porque ellos tuvieron que vencer todas las dificultades propias de los trabajos de los “pioneros”, siguiendo adelante pese a saber que estaban formándose para una función que todavía no existe en la carrera docente chilena, demostrando mucha confianza en que la educación va a mejorar.

Respecto a los profesores principiantes, ellos mismos -mirando lo que fue su experiencia como profesor novato- afirman, convencidos, que es distinto iniciar el trabajo docente con la compañía de un facilitador-experto estratégico. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que si queremos mejorar la calidad y equidad en nuestras escuelas hay situaciones que debemos enfrentar, como por ejemplo, el problema de los tiempos.

Contar con horas para la reflexión de sus prácticas, preparación de clases, corrección de trabajos, es una condición mínima de calidad de vida y para ofrecer una enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades reales que presentan los niños y niñas de nuestras escuelas. Asimismo, junto con reconocer la función de mentor, se debe considerar el tiempo necesario para el desempeño de este rol; igualmente para el profesor principiante.

Por otra parte, vale la pena tener en cuenta que el estilo de mentoría está mediatizado por las propias formas de enfrentar el aprendizaje. Asimismo, el estilo de relación que establecemos con los profesores mentores es mediatizado por nuestras propias formaciones. Sus comentarios, intervenciones y preguntas nos hacían pensar permanentemente en las formas más efectivas para que fueran más concientes de la racionalidad de su actuar.

Esperamos que este estudio, así como otros que se realicen, tenga una acogida positiva y pueda abrir una senda para el desarrollo profesional docente y para una educación de calidad.