



Scan to know paper details and
author's profile

A New Formative Perspective to Develop Mentor Teachers Helping Beginner Teachers based on Reflection and Self Empowered

Valentina Haas Prieto

ABSTRACT

The task of training mentors to work with beginning teachers as they enter the system is everyone's issue. A challenging period there is consensus of the need for a formal accompaniment from a more experienced and trained peer. A commitment that for the Chilean reality implies a right within what is established by law 20.903 for those who start teaching. In this sense, the School of Pedagogy of the Pontifical Catholic University of Valparaíso has developed a model for the training of mentors based on reflection and the novice empowerment. This article focuses on this model from its configuration and structure, showing how to approach the preparation of these mentors. A comprehensive preparation that can influence a better insertion of the novice as well as the educational strengthening.

Keywords: formative model - mentor - teacher - reflection - identity.

Classification: FOR CODE: 130313p

Language: English



London
Journals Press

LJP Copyright ID: 573333
Print ISSN: 2515-5784
Online ISSN: 2515-5792

London Journal of Research in Humanities and Social Sciences

Volume 21 | Issue 5 | Compilation 1.0



© 2021, Valentina Haas Prieto. This is a research/review paper, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 Unported License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>, permitting all noncommercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

A New Formative Perspective to Develop Mentor Teachers Helping Beginner Teachers based on Reflection and Self Empowered

Una Nueva Perspectiva Para Formar Mentores De Principiantes Basada En La Reflexión Y En La Identidad Del Novel.

Valentina Haas Prieto

RESUMEN

La tarea de formar a mentores para el acompañamiento de los profesores principiantes en su ingreso al sistema, es una tarea de todos. Un periodo desafiante sobre el que hay consenso de la necesidad de contar con un acompañamiento formal desde un par más experimentado y formado para ello. Un compromiso que para la realidad chilena implica un derecho dentro de lo que establece la ley 20.903 para quienes se inician en la docencia. En tal sentido, La Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ha desarrollado un modelo para la formación de mentores certificados basado en la reflexión y el empoderamiento del novel. El presente artículo se centra en ese modelo desde su configuración y estructura, mostrando cómo aborda la preparación de estos mentores. Una preparación integral que puede incidir en una mejor inserción del novel además de un fortalecimiento educativo.

Palabras claves: modelo formativo- mentor- novel - reflexión- identidad.

ABSTRACT

The task of training mentors to work with beginning teachers as they enter the system is everyone's issue. A challenging period there is consensus of the need for a formal

accompaniment from a more experienced and trained peer. A commitment that for the Chilean reality implies a right within what is established by law 20.903 for those who start teaching. In this sense, the School of Pedagogy of the Pontifical Catholic University of Valparaíso has developed a model for the training of mentors based on reflection and the novice empowerment. This article focuses on this model from its configuration and structure, showing how to approach the preparation of these mentors. A comprehensive preparation that can influence a better insertion of the novice as well as the educational strengthening.

Keywords: formative model - mentor - teacher - reflection - identity.

I. INTRODUCCIÓN

El iniciarse como profesional de la educación en una determinada comunidad educativa, es una etapa que en contraste con lo que se proyecta como profesor en formación, aparece colmada de desafíos, contrastes y frustraciones que más allá de mostrar la distancia y desarticulación entre universidad (formación inicial docente) y escuela (inserción), tensiona tanto los conocimientos, actitudes, valores y afectos de los principiantes, evidenciando la incapacidad de mantener el equilibrio personal y emocional ante situaciones emergentes y problemáticas propias de la escuela.

Un aspecto que no fue suficientemente desarrollado como profesores en formación (Marcelo y Vaillant, 2018). Es un etapa compleja que, como hay consenso, requiere de un acompañamiento formal al principiante por parte de un mentor formado para ello. Un mentor que esté capacitado y certificado para ser un interlocutor con el cual transitar y desarrollar competencias que le permitan al par novel resolver los problemas propios de la realidad, para insertarse activamente en la comunidad, crecer en empoderamiento y autonomía, siendo agente de cambio (Haas y Martin, 2019). En consecuencia, La Ley 20.903 establece este derecho de acompañamiento de los noveles y precisa que deben ser mentores certificados. A tal respecto el Centro de Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) dependiente del Ministerio de Educación (Mineduc), plantea los siguientes requisitos para poder formarse como mentor: Ser educadores o docentes de aula con 5 o más años de experiencia, que se encuentren en los tramos superiores de la carrera docente y que cuenten información específica para acompañar a sus pares". Finalmente, la Universidad en concordancia con los postulados de la Ley forma a estos mentores a través de cursos como el que es el foco del presente capítulo.

1.1 Los primeros desafíos

El desafío de formarse para la tarea de enseñar en un contexto real (Martin y Fernández, 2020) deja de ser un reto que se alcanza en la etapa de pre socialización profesional (Marcelo y Vaillant, 2009), conformada por la formación inicial docente en la que se transita de estudiante a profesor en formación (Marcelo y Vaillant, 2009; Haas y Martin, 2020). Una etapa en la que cada institución formadora, de acuerdo a sus propias visiones, paradigmas y propósitos va desarrollando con distintos énfasis los saberes característicos a un profesional de la educación (Correa, 2015; Tardif, 2004). No obstante el mayor desafío para las instituciones formadoras de profesores es poder proveer al profesor en formación de las suficientes instancias prácticas que puedan asegurarle un mayor conocimiento de sus competencias en la realidad, intentando minimizar el llamado shock con la realidad

(Núñez, et al, 2011). Una práctica en la que experimente distintas realidades junto a la diversidad de emergentes que requieren su actuación, apoyado por los saberes propios de su formación universitaria (Pérez -Abril, 2007). Todo ello vinculado a la preparación laboral del futuro, ya que según lo muestran numerosos estudios la formación inicial docente no ha logrado acortar la brecha del choque con la realidad que viven los profesores principiantes o noveles que se insertan a la realidad de una escuela (Ruffinelli, 2014). En otras palabras, la etapa de formación inicial como la inserción laboral aparecen íntimamente ligadas y mientras la primera aparece con debilidades, la segunda seguirá estando marcada por tensiones, choques con la realidad y deserción (Ingersoll y Strong, 2011; Tardif y Borges, 2013).

Marcelo y Vaillant (2009) coinciden con la literatura al identificar las 4 siguientes fases en la vida de un docente: Experiencia pre-profesional, Formación Inicial o primera etapa de profesionalización, experiencia profesional novel y formación continua. La Primera de ellas corresponde al periodo escolar en el que se es estudiante. La segunda el proceso de tránsito de estudiante a profesor. La de la formación inicial se relaciona con los primeros años de ejercicio profesional y la última con la formación permanente.

En consecuencia, la etapa de Inserción corresponde a la tercera de las etapas descritas, caracterizándose por ser Periodo que implica un proceso de socialización y apoyo, contención emocional (Darling-Hammond, 1995; Feiman-Nemser & Parker, 1992; Huling-Austin, 1992; Marcelo, 2016) y en el que se reflexiona a la vez que se avanza profesionalmente (Vonk, 1996).

En consecuencia, este trabajo centra su atención en la etapa de experiencia profesional novel, principiante o primeros años de socialización y participación como miembro de las comunidades de práctica formativa. (Escartín, Ferrer, Pallás, & Ruiz, 2008;; Vaillant, 2007). Periodo que suele estar marcado por fuertes tensiones vinculadas a la calidad de la formación inicial recibida además de la escasa comprensión de una determinada

cultura o contexto (Cornejo & Padilla, 2008), la complejidad de los ambientes escolares (Tardif y Borges, 2013), el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje intuitivas y poco efectivas (Marcelo, 2008), las distintas formas de enseñar y la dificultad de llevar a la realidad estrategias y conocimientos que pueden haber estado muy marcados por la teoría en desmedro de la realidad (Marcelo, 1988) junto a la reproducción de prácticas tradicionales asociadas a las propias concepciones implícitas de los docentes (Beca & Cerda, 2010; Cornejo, 2001) lo caracteriza como el llamado “shock con la realidad” (Cornejo, 2001), en el que los profesores principiantes o nóveles parecieran vivir la dicotomía de “nadar o hundirse” (Boer, 2011) lo que junto a los diversos estudios de instituciones como la OCDE, Unesco, OEI han llevado a reconocer que la inserción es un proceso que requiere de un acompañamiento formal a fin de ayudar en su mejora junto con disminuir el porcentaje de profesores que terminan emigrando rápidamente del sistema (Informe OCDE, 2005; Ingersoll & Strong, 2011, Tardif y Borges, 2013); O bien, que con tal de insertarse asumen y replican las prácticas anquilosadas de otros, renunciando a sus deseos de innovar, ser agentes de cambio y de mejora. Periodo al que se le reconoce como determinante para el futuro profesional de los docentes (Boer, 2010) ya que la manera en que se viva el proceso de inserción en el nuevo entorno laboral y en su actividad educativa, se relaciona con su éxito futuro.

1.2 *Proceso de Acompañamiento*

Los tres a cinco primeros años de ejercicio profesional en el que los principiantes comienzan su trabajo formal y en el que transitan de profesores en formación a profesores en ejercicio implica el desafío de mantener cierto equilibrio personal (Marcelo, 2009) y ajuste entre lo que fue su formación inicial docente y lo que la realidad le presenta (Ruffinelli, 2014). Es un periodo que el principiante vive muy solo (Fullan, 1997) y en el cual, a diferencia de otros colegas, su saber experiencial aún está en ciernes y los repertorios de actuación profesional son bastante acotados para enfrentar la compleja realidad del aula. (Haas y Martin, 2020)

Existe consenso desde la literatura respecto al hecho de que esta etapa es clave en el desarrollo de la configuración de la identidad profesional (Flores y Day, 2006; Avalos, 2010) con otros (Wengel, 2010), caracterizándose por un apoyo a un proceso solitario (Fullan, 1997: Beca y Cerda, 2010; que busca incidir en la baja de los índices de deserción del sistema (Ingersoll and Smith 2004; Avalos, 2010; Mineduc, 2016). Por lo cual, se busca pasar de la orientación voluntaria intuitiva, propia de lo que se denomina nada o hundirse en la que cada principiante trata de salir adelante en un acto de sobrevivencia, (Vonk,1996) típica de una mentoría escolar, mandataria e informal (González y Brito, 2005; Avalos, 2010; Beca y Cerda, 2010) a una formal con capacidades Instaladas (Mineduc, 2017) es prioritario. Frente a ello se establece La Ley 20.903, que crea el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría para acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a educadoras y docentes que inician su ejercicio profesional. Este derecho lo pueden ejercer quienes se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio y se desempeñen en establecimientos subvencionados (municipales o particulares subvencionados) adscritos al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docentes. (Mineduc, 2016)

Un acompañamiento formal que se traduce en un Apoyo en acciones contextualizadas, dentro y fuera del aula (Beca, 2010; Mineduc, 2016) que permita cambiar el tipo de experiencias que se viven y que inciden en la continuidad o deserción del sistema (Rojas, et al; 2010; Avalos, 2010) en una etapa tan clave en la configuración de la identidad profesional (Flores y Day, 2006; Avalos, 2010) con otros (Wengel, 2010), esperando con ello cambiar las experiencias negativas que van haciendo dudar a los nóveles (Haas y Martin, 2020). En el fondo, es una etapa distintiva y determinante para alcanzar un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Boerr Romero, 2011b; Cox, Beca, & Cerri, 2011, Marcelo, 2016) . En síntesis, el aprender a enseñar y cómo enseñar independiente de su formación (TALIS, 2008).

II. PROPUESTA FORMATIVA

El curso para formar mentores que acompañen a nóveles en su inserción laboral denominado Competencias de inducción en Educación Parvularia, Básica y Diferencial y en Educación media tuvo como propósito desarrollar capacidades de acompañamiento, comunicación, modelamiento, análisis y reflexión profesional en profesores experimentados, para que puedan diseñar e implementar estrategias de apoyo a la inserción profesional de profesores principiantes (nóveles) que se desempeñen en Educación parvularia, básica, diferencial y media, respectivamente.

Para esto se identificaron cuatro núcleos temáticos, que tanto la investigación internacional (Informe TALIS, 2013, 2018; Haas y Martin, 2020) como los resultados de iniciativas previas

desarrolladas por el equipo de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (experiencias de 2007, 2008, 2010 y 2014) precisan como los ámbitos problemáticos que vivencian los profesores principiantes en su progresión desde la condición de estudiante de pregrado hacia la de un Profesional de la educación. En relación a las mayores complejidades que enfrenta el novel, aludidos por la experiencia internacional, los núcleos temáticos de formación se vinculan con aspectos propios de la cultura de la escuela, de la política pública y el manejo de conflictos, mediados, analizados por la reflexión. Una reflexión a partir de la cual se va desarrollando nuevo conocimiento profesional desde la propia práctica (experiencia) y que lleva implícita la mejora y el fortalecimiento (Domingo, 2016), tal como muestra la figura 1.



Fuente: Adaptación a partir de Haas y Martin 2020, pp. 334

Figura 1: Aspectos en los que los nóveles requieren empoderarse

Estos son: Construcción de una Identidad Profesional como Docentes, Vinculación con profesores pares y con la orgánica de la institución escolar, Vinculación con Madres, Padres y Apoderados en apoyo al aprendizaje de sus alumnos, y finalmente, Atención a la Diversidad e Inclusión para el aprendizaje de todos los alumnos. Módulos a los que se antecede el de mentoría que actúa como introductoria en cuanto a lo que ésta implica.

Avanzando en el modelo, resulta relevante precisar que a partir de las complejidades que vive el principiante, este curso (como se profundizará más adelante) va formando a un mentor de nóveles que sea capaz de acompañarlo, desde una relación simétrica, horizontal, sustentada en la reflexión para que pueda ir buscando alternativas de acción ante los desafíos que enfrenta en las distintas áreas. Todo ello, en aras de hacerlo crecer en empoderamiento, proactividad y autonomía.

El Curso se organizó de acuerdo a 6 módulos cuyos focos son los relacionados con las áreas más complejas para los principiantes como se muestra en la siguiente figura. Módulos que articulan un ciclo formativo conceptual, procedimental y práctico, a través de los cuales se espera que los aspirantes a mentores desarrollen las capacidades necesarias. La convergencia de los ámbitos

problemáticos a ser abordados confluyen, en torno, a un eje vertebrador que se relaciona con la progresión y fortalecimiento de la identidad, de los saberes específicos y el desarrollo profesional del docente. Todo ello a través de experiencias de reflexión tanto escrita como en los círculos de reflexión y un trabajo centrado en una nueva forma de acompañamiento (ver esquema siguiente)

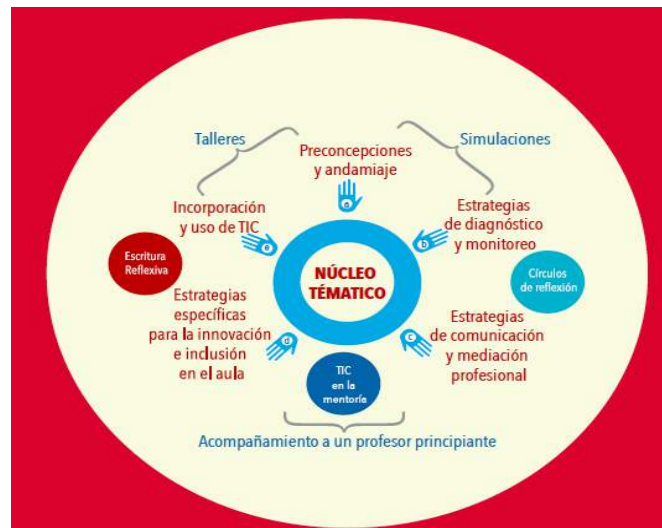
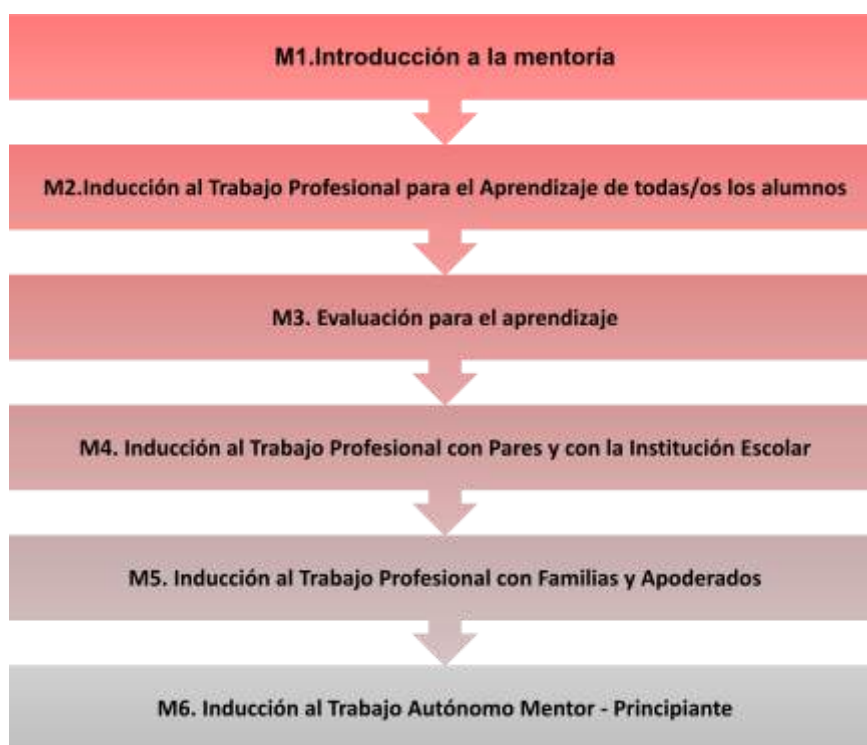


Figura 2: Modelo formativo del Diplomado

Fuente: Libro informativo del Diplomado de Mentores para la inserción de principiantes. Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Año 2019

En éste se destaca como centro de la experiencia el núcleo temático de cada módulo junto con los ejes transversales representados por la reflexión a través del desarrollo de los círculos de reflexión y el diario del profesor, respectivamente. Aunado a lo anterior, destaca el trabajo sobre las áreas relativas a: preconcepciones, estrategias de diagnóstico, estrategias de comunicación y mediación profesional, estrategias de diseño de clases, la innovación en la metodología y uso de tecnologías digitales. Todo ello a través de una metodología activa, centrada en el mentor en formación, que privilegiará la movilización de competencias, a partir de talleres, simulaciones y actividades prácticas. Paralelamente el transversal de acompañamiento mentorial constituye una instancia de articulación entre todos los saberes

desarrollados por el módulo y los transversales respectivos en conjunción con la acción mentorial Metodológicamente el Curso se desarrolló en torno a 6 módulos, tal como se precisa en la figura siguiente:



Fuente: elaboración propia

Figura 3: Módulos del Diplomado

Cada uno de los módulos expuestos en la figura anterior desarrolla un foco en particular y además van acompañados por instancias de Reflexión Profesional, destinadas a fortalecer los procesos de análisis, reflexión, andamiaje y monitoreo de los aprendizajes. Al respecto Tardiff y Cantón (2018) agregan que los docentes van construyendo de manera progresiva su identidad a través de la reflexión sobre la base de experiencias pasadas y actuales, lo que valida su relevancia en este proceso..

Igualmente cabe destacar que, a diferencia del Módulo 1 que es de introducción a la mentoría de nóveles, la progresión de los siguientes (módulos 2, 3, 4 y 5) responde a los aspectos sobre los cuales el mentor en formación debe ir profundizando y que a la vez constituyen las áreas en las cuales la literatura muestra que los nóveles viven más complejidades. En tanto, el módulo 6 es el de cierre y de monitoreo de los aprendizajes de todos los módulos anteriores.

Internamente cada uno de los módulos aborda los aspectos teóricos y procedimentales mediante actividades presenciales en formato de taller semanal, con énfasis y especificación de estrategias y recursos específicos para los profesores del área humanista o científica, en los cuales uno o más especialistas ponen en discusión, ejemplificación y modelamiento la manera en que cada tópico se manifiesta en el desempeño de un profesor principiante, y la forma en que debe actuar un mentor para favorecer el mejor desempeño profesional del principiante. Los aprendizajes desarrollados en estos talleres, serán movilizados en situaciones prácticas que cada mentor en formación deberá realizar como parte del acompañamiento a un profesor principiante a lo largo del Diplomado. Este acompañamiento en escenario real, será monitoreado por un tutor de práctica mentorial. De esta manera, junto a las tareas formativas de cada módulo, el nivel de aprendizaje sobre el actuar mentorial en cada tema, se irá materializando progresivamente en el desarrollo

de un Plan de Acompañamiento e Inducción al Profesor Principiante, el cual deberá ser finalizado durante el módulo de Inducción al Trabajo Autónomo Mentor-Principiante.

Cabe destacar que para cada uno de los módulos y sus respectivos ejes temáticos, el modelo de formación que se favoreció fue el siguiente.

Tabla 1: Módulos y su respectiva descripción

Nombre del Módulo	Descripción
Inducción a la Mentoría (M1)	Este módulo inicial se focaliza sobre la problemática de la mentoría de profesores principiantes y su papel en la construcción de la identidad profesional del nuevo profesorado. Para esto aborda con los profesores participantes, el papel de las preconcepciones y experiencias que poseen sobre el tema, el análisis de testimonio de profesores principiantes del sistema regional de educación y las evidencias sobre el rol de mentor que ofrece la investigación educativa actualizada sobre el tema. Se concibe como un módulo de introducción que permite definir, conceptualmente, el objeto que funda el curso: la mentoría entre pares, procesos colaborativos dialógicos, la comunicación desde el rol mentorial, comunidades de aprendizaje y desarrollo profesional además de la trayectoria vivenciada por los profesores principiantes.
Inducción al Trabajo Profesional para el Aprendizaje de todas/os los alumnos. (M2)	Este módulo se centra en la manera que un profesor principiante asume e implementa los desafíos de diseñar ambientes de aprendizaje para todas y todos sus alumnos, considerando en ello la diversidad e inclusión que un ambiente propicio para el aprendizaje requiere. A partir de esto, el módulo busca que los mentores desarrollen un conjunto de habilidades y destrezas para que puedan acompañar, modelar y orientar a los profesores principiantes en estas acciones y actuaciones profesionales. Actividades que contarán con un trabajo práctico de acompañamiento a un profesor principiante.
Introducción a la Evaluación (M3)	Este módulo se centra en la manera que un profesor principiante asume e implementa los desafíos del proceso de evaluación de los aprendizajes para todas y todos sus alumnos. A partir de esto, el módulo busca que los mentores desarrollen un conjunto de habilidades y destrezas para que puedan acompañar, modelar y orientar a los profesores principiantes en acciones y actuaciones profesionales vinculadas con el proceso de evaluación, desde la perspectiva de un enfoque de evaluación para el aprendizaje. Actividades que contarán con un trabajo práctico de acompañamiento a un profesor principiante.
Inducción al Trabajo Profesional con Pares y con la Institución Escolar. (M4)	Este módulo se centra en la manera que un profesor principiante construye los vínculos y diálogos profesionales con otros profesores y cuerpo directivo del centro escolar, considerando la importancia, en ello, del Proyecto Educativo Institucional, la cultura organizacional y la construcción de relaciones horizontales como par, superando con ello la etapa como estudiante de pregrado. A partir de esto, el módulo

	busca que los mentores desarrollen un conjunto de habilidades y destrezas para que puedan acompañar, orientar y ayudar a los profesores principiantes en estas acciones y actuaciones profesionales. Actividades que cuentan con un trabajo práctico de acompañamiento a un profesor principiante.
Inducción al Trabajo Profesional con Familias y Apoderados (M5)	Este módulo se centra en la manera que un profesor principiante construye los vínculos y diálogos pedagógicos con madres, padres y apoderados de sus alumnos, con el fin de establecer procesos de colaboración y apoyo en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. A partir de esto, el módulo busca que los mentores desarrollen un conjunto de habilidades y destrezas para que puedan acompañar, modelar y orientar a los profesores principiantes en estas acciones y actuaciones profesionales. Actividades que implican un trabajo práctico de acompañamiento a un profesor principiante.
Inducción al Trabajo Autónomo Mentor - Principiante (M6)	Este módulo se centra en el desarrollo de destrezas y habilidades para el desempeño autónomo del mentor en su trabajo de acompañamiento y orientación de profesores principiantes. A partir de esto, este módulo busca cerrar el trabajo práctico que se ha venido desarrollando de manera transversal en cada uno de los módulos, verificando la capacidad desarrollada por el mentor para desarrollar y evaluar un plan de mentoramiento.

Fuente: Libro informativo del Diplomado de Mentores para la inserción de principiantes. Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Año 2019

Ahora bien, tal como se precisaba el modelo formativo del Diplomado en la Figura 2, la propuesta no sólo incluía módulos (expuestos en la figura 5) si no que áreas transversales que van en apoyo y aporte a los grandes objetivos del programa: empoderamiento, autonomía, innovación, reflexión. Transversales que acompañan de manera paralela el desarrollo de cada uno de los módulos temáticos. Estos se muestran a continuación.



Fuente: elaboración propia

Figura 4: Transversales del Diplomado

A partir de ellos, se plantea que los mentores en formación desarrollen un conjunto de aprendizajes, habilidades, actitudes, manejo de estrategias y destrezas, que los capacite para apoyar, acompañar y orientar formalmente a los profesores principiantes en la elaboración, implementación y evaluación tanto de decisiones como de soluciones profesionales; las cuales

favorezcan el quehacer profesional práctico y la resolución de las problemáticas propias de esta etapa de tránsito profesional (Haas y Martín, 2020)

Los aspectos abordados por cada transversal se precisan en la Tabla 2.

Tabla 2: Transversales y sus respectivos focos

Áreas transversales	Énfasis/Focos
- TICS	El desarrollo de las Tics se enfoca en capacitar al mentor en formación con respecto a los recursos tecnológicos que pueden favorecer el trabajo colaborativo, en redes y en pro de la mentoría.
- ESCRITURA REFLEXIVA	Este transversal se enfoca al desarrollo de la reflexión escrita, con especial énfasis en los productos que deben desarrollar los mentores en formación, tales como Plan de mentoramiento e Informe Crítico por módulo.

<ul style="list-style-type: none"> - CÍRCULOS DE REFLEXIÓN - ACOMPAÑAMIENTO MENTORIAL 	<p>Los círculos de reflexión son instancias en las que de manera colegiada se va reflexionando sobre situaciones, casos, videos o problematización de aspectos vinculados a la realidad del docente novel.</p> <p>Este transversal se plantea como una instancia privilegiada de acompañamiento y modelamiento de la acción mentorial, en relación a estrategias, coaching, aspectos comunicativos, nudos críticos y todo aquello que implica el acompañamiento de un par que se inicia.</p>
---	--

Fuente: Libro informativo del Diplomado de Mentores para la inserción de principiantes. Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Año 2019

Especial mención requiere la importancia y fuerza dada a las Instancias de Reflexión en este Diplomado. Relevancia que se sustenta en los postulados de Schön (2002) de aprender haciendo y de la profesionalización docente, concibiendo la reflexión como una alternativa formativa, centrada en la persona, rescatando la experiencia personal y profesional para la actualización y

mejora de la tarea docente (Domingo y Anijovich, 2017:34). Reflexión que al mismo tiempo opera como caja de resonancia en la que el pensamiento, creencia, experiencia que ingresa se transforma y evoluciona en aprendizaje, y crecimiento. (Haas y Reyes, 2021)

En cuanto a la distribución horaria y dedicación de tiempo, en concordancia con cada uno de los focos de los módulos, las actividades respectivas y los transversales, se organizó de la siguiente manera.

Tabla 3: Distribución horaria

NOMBRE MÓDULO	Horas					
	Dinámicas	Transversales				Práctica
Naturaleza de la actividad						
Tipo de actividad Actividad o Módulo	Taller Módulo	Círculo de Reflexión	Escrit ura reflexi va	TIC	Acompaña- miento mentorial	(Acompañami ento al novel)
Inducción a la Mentoría (M1)	12	4	4	4	4	7
Inducción a la evaluación de los aprendizajes (M3)	15	4	4	4	4	7
Inducción al Trabajo Profesional para el Aprendizaje de todos los alumnos. (M2)	15	4	4	4	4	7
Inducción al Trabajo Profesional con Pares y con la Institución Escolar. (M4)	15	4	4	4	4	7
Inducción al Trabajo Profesional con Familias y Apoderados. (M5)	15	4	4	4	4	7

Inducción al Trabajo Autónomo Mentor - Principiante (M6)	5	4	4	4	4	7	
	77	24	24		24	24	42
				215			

Fuente: Libro informativo del Diplomado de Mentores para la inserción de principiantes. Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Año 2019

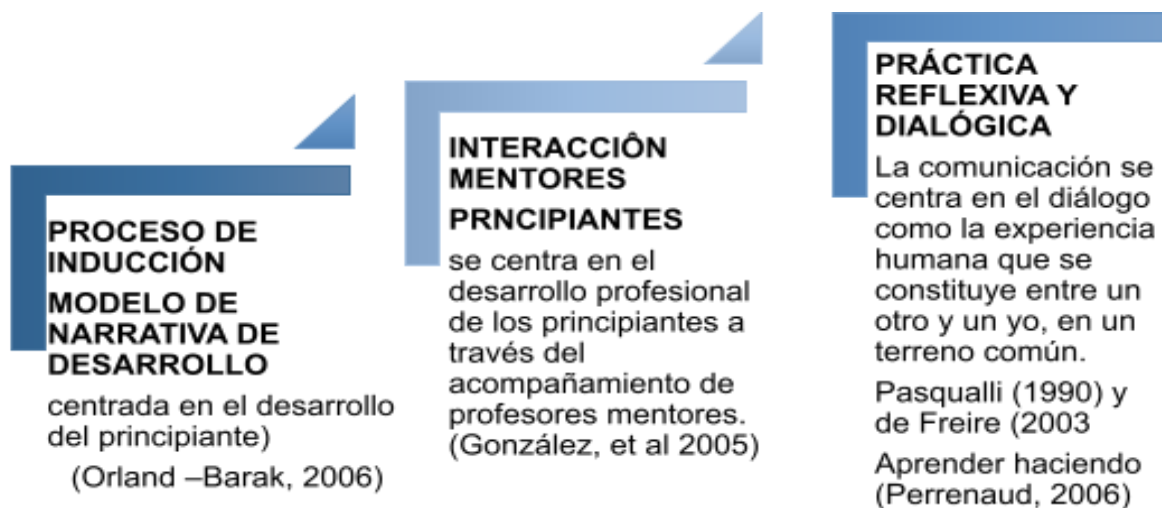
El Curso tuvo una duración total de 215 hrs. pedagógicas. Aquellos docentes que cumplen exitosamente con los criterios de evaluación: Tareas de cada Módulo, Plan de Mentoramiento, Informe crítico y metaevaluación, además de una asistencia mínima del 80% a los talleres presenciales, son certificados por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Una vez certificados, la nómina es enviada al CPEIP para su análisis y evaluación con miras a su inclusión en el Registro Nacional de Mentores.

Un aspecto central de la propuesta formativa y en aras de la meta de aprendizaje y el tipo de mentor que se busca formar, lo constituye la reflexión tanto en los módulos, como metodología, como en los transversales de círculos de reflexión, de escritura reflexiva y de acompañamiento mentorial. Esto en consideración que el paradigma que sustenta la propuesta es la reflexión profesionalizante y una reflexión que permita al principiante enfrentar emergentes, manejar conflictos, comprender los nudos críticos que enfrenta (Cultura escolar, trabajo en aula con los padres y apoderados) y cómo convocarlos, junto a una manera de crecer en su práctica y saber pedagógico. Una reflexión que se vuelve parte de su ser y quehacer docente (Haas, 2017; Haas y Martin, 2020)

III. PARADIGMA SOBRE EL QUE SE SUSTENTA

Para el caso de Chile, pero particularmente para la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en respuesta a las políticas, y la importancia de este periodo de

inserción que favorece la concienciación y el debate sobre la propia práctica (Perrenoud, 2007) y en concordancia con lo que establece la Ley 20.903, resulta fundamental aportar a partir de la Proyección de un Diplomado para la certificación de mentores formales que puedan potenciar a los principiantes. A tal respecto Orland – Barak (2006) plantea que los procesos de inducción pueden proyectarse desde dos perspectivas: la instrumental y la narrativa de desarrollo. Por una parte, la primera de ellas se centra en la mejora de los resultados que alcanzan los alumnos, y en la que el mentor “entrena, modela” al principiante. Por el otro lado, la narrativa de desarrollo pone el énfasis en el fortalecimiento del desarrollo profesional del novel a través de procesos reflexivos y prácticas pedagógicas en la que el acompañamiento se da entre pares (mentor-principiante) y que implica un fortalecimiento profesional de ambos (Vonk, 1996).



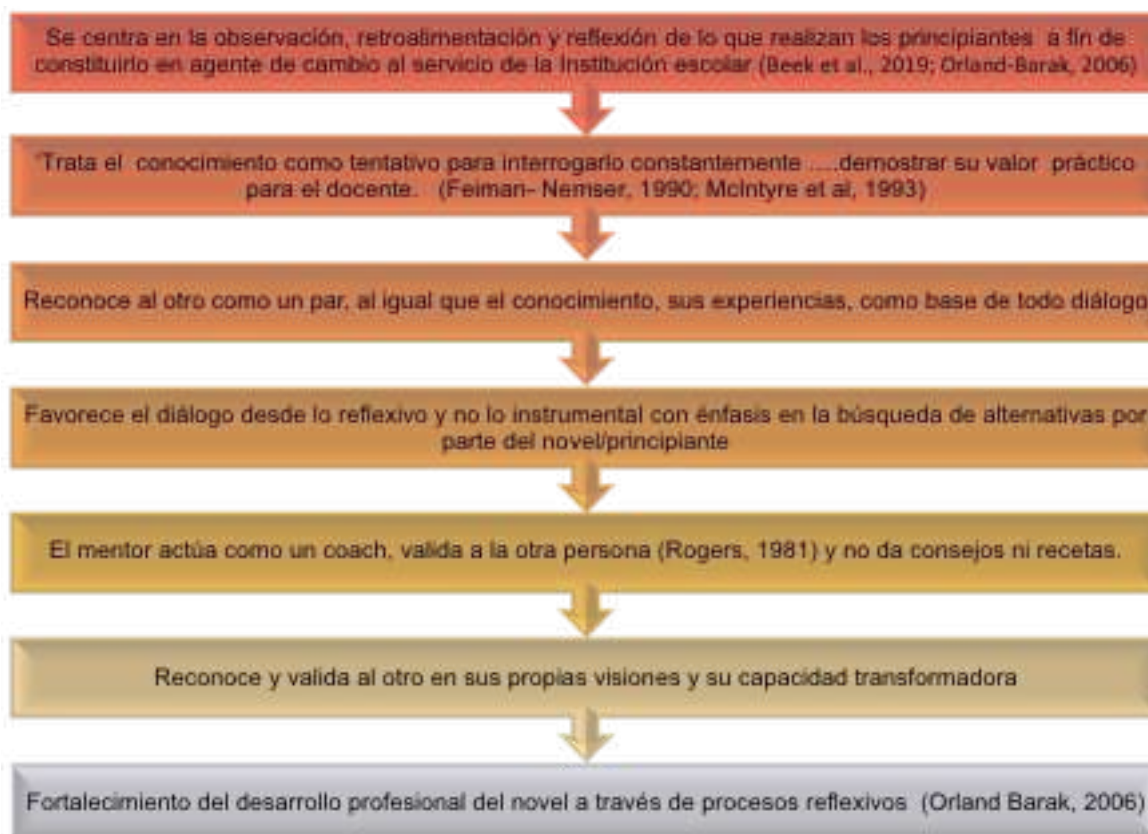
Fuente: elaboración propia

Figura 5: Pilares de un proceso de Inserción desde el modelo de narrativa de desarrollo

En contraposición a lo que han sido los modelos tradicionales de mentoría o acompañamiento a los principiantes, en los cuales los profesores noveles son vistos como unos carenciados, a los que hay que moldear para que sigan la cultura y modelos imperantes, en este se le cede el protagonismo, se le da importancia y, en concordancia, se centra en sus experiencias y en su desarrollo con base en la reflexión, la conversación, el respeto a la alteridad y la escucha activa (Haas y Martin, 2020). Para ello, es necesario trabajar con el mentor a fin de dotarlo de competencias de acompañamiento o mentorales, deconstruir creencias de que debe traspasar su saber al novel y aprender a realizar preguntas orientadoras que puedan llevar al principiante a reflexionar en y sobre la acción para hallar sus propias respuestas, creciendo en autonomía y proactividad y empoderamiento. (Haas y Martin, 2020)

En otras palabras, se busca que el mentor sea una especie de amigo crítico del novel, que le ayude a problematizar y reflexionar sobre los distintos retos que implica la docencia y el trabajar en una escuela, a fin de que éste último encuentre sus respuestas y tome sus decisiones, validadas desde lo que cree, sabe y desea propiciar.

En el fondo el perfil de mentor de principiantes que este Curso concibe y desarrolla se caracteriza por las siguientes acciones tal cual como se representa en la figura N°6.



Fuente: elaboración propia

Figura 6: Aspectos claves en una mentoría basada en la narrativa de desarrollo

Para efectos de la propuesta formativa de este Diplomado se concibe al mentor como “un profesor experto con vasta experiencia en el sistema escolar, con una sólida formación en la construcción de saber pedagógico, reflexión de la propia práctica ámbitos de coaching, institución escolar, trabajo con los pares, evaluación, inclusión, familia y comunidad, logrando la plena participación en la cultura escolar. De la misma manera, posee las herramientas necesarias para desarrollar, en conjunto con el profesor principiante, procesos de reflexión pedagógica que contribuyan a mejorar y fortalecer el ejercicio profesional y la reflexión sistemática al interior del establecimiento educacional en el que se desempeña” (Perrenoud, 2004; Domingo, 2013) . Aunado a ello se establece que su campo de trabajo se vincula al acompañamiento mentorial de los profesores principiantes que se insertan profesionalmente al mundo de la docencia, apoyando el fortalecimiento de su identidad, autonomía y el mejoramiento progresivo de las

capacidades profesionales de profesores principiantes.

Paralelamente, el curso implicaba los siguientes desempeños por parte de los mentores en formación:

- Reflexionar sobre la importancia del rol del mentor para el desarrollo profesional del docente principiante y su inducción en el marco de la comunidad educativa, la cultura escolar, la mejora de los procesos de aprendizaje y las políticas educativas nacionales vigentes.
- Implementar diversas estrategias para acompañar y orientar la construcción progresiva de la identidad profesional de los profesores principiantes.
- Implementar diversas estrategias para acompañar y orientar profesionalmente al profesor principiante en la vinculación con los pares y la orgánica escolar.
- Implementar diversas estrategias específicas según su disciplina para acompañar

orientar profesionalmente al profesor principiante en la vinculación con madres, padres y apoderados en apoyo del aprendizaje de sus alumnos.

- Implementar diversas estrategias específicas para acompañar y orientar profesionalmente

al profesor principiante en la atención a la diversidad e inclusión para el aprendizaje de todos los alumnos.

La evaluación del curso contempla las siguientes instancias precisadas en la siguiente figura.

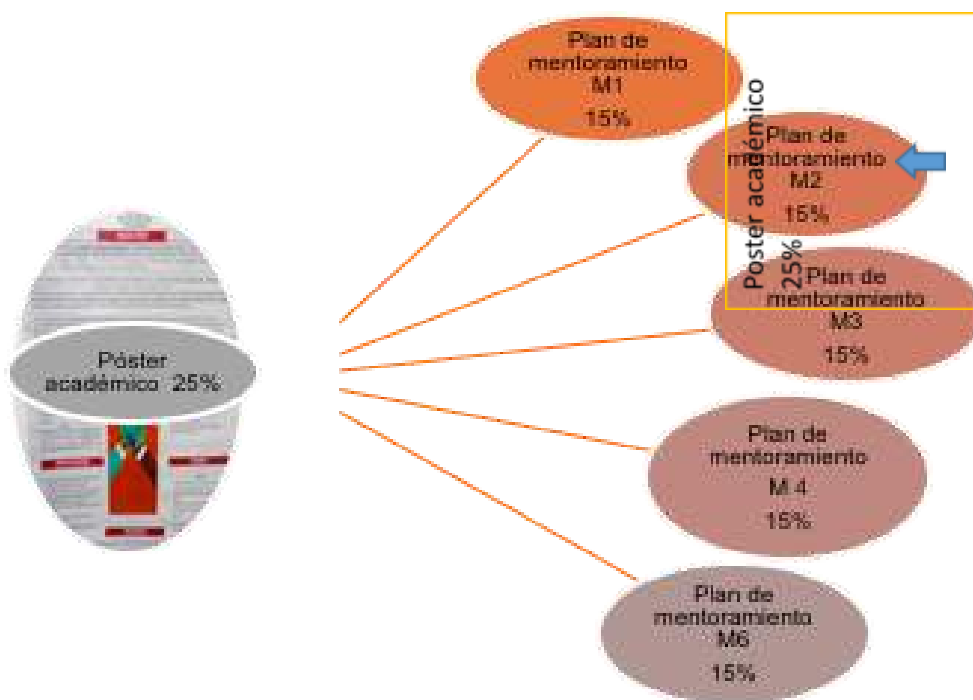


Figura 7: Instancias evaluativas del Diplomado

Ante la finalización de cada módulo, la evaluación consistía en la entrega del plan de mentoramiento que los mentores en formación habían desarrollado como parte de su práctica con un novel y sobre la temática o el foco del Módulo respectivo. Es decir sobre Mentoría, diversidad, evaluación, institución o familia, respectivamente. Este plan implicaba elementos de las áreas transversales (TIC, escritura reflexiva y/o círculos de reflexión) y era monitoreado y retroalimentado en el transversal de acompañamiento mentorial. En tanto, la evaluación final consistía en la elaboración y presentación ante una comisión de académicos de un póster académico con una ponderación de un 25% en la que reflexionaban sobre el proceso de acompañamiento mentorial en su conjunto. Para poder acceder a la certificación como mentores se exigía asistencia y la aprobación de todos los módulos.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados alcanzados por los participantes del Diplomado permiten identificar los siguientes logros /aportes:

- Los mentores a partir de la reflexión sistemática (Domingo y Gómez, 2014; Haas y Martin, 2020) pueden tomar conciencia de sus propias concepciones para poder aportar su experiencia a los más noveles. (Korthagen, 2004).
- Las teorías implícitas de los mentores en formación pueden resignificarse a partir de un proceso de cambio de creencias y en el que la nueva perspectiva sea parte de un aprendizaje experiencial (Domingo, 2014) vivida, aprehendida y validada por ellos.
- La reflexión sobre la práctica como eje articulador de la mentoría es determinante en

el cambio de creencias respecto a la relación mentor- principiante. Ello implica una postura, una forma de identidad o un habitus (Perrenoud, 2007), que se proyecta en el tiempo y permite resignificar roles y realidades.

- Los elementos afectivos relativos a un clima de confianza, escucha activa y respeto fueron elementos centrales para instalar un cambio de paradigma en la relación mentor principiante (Haas, 2017)
- Los mentores se hicieron parte de un fortalecimiento profesional en su trabajo con los noveles especialmente en los diálogos profesionales, las reuniones y la reflexión entre pares

Igualmente, el proceso deja ver desafíos y proyecciones que deben ser consideradas a futuro:

- Fortalecer estrategias que ayuden a los mentores a aprender a escuchar, hacer preguntas y no dar respuestas, favoreciendo la autonomía y realización profesional del principiante. (Haas y Martin, 2019)
- Transitar a focalizar la atención en el principiante, siendo el mentor responsable de facilitar dichos procesos reflexivos asumiendo el rol de interlocutor activo, una especie de “caja de resonancia de ideas y reflejo del accionar” (Díaz & Bastías, 2013, p. 305); tal que contribuya el desarrollo de competencias y socialización del colega novel.
- Releva la reflexión como eje central de los cursos, con espacios especializados y protegidos y permanentes.
- Cautelar que la mentoría fortalezca al principiante, le permita mejorar su práctica pedagógica, proporcionándole retroalimentación y estimulándolo a ser más reflexivo; mejorar la autonomía y realización profesional del principiante “instándolo a desarrollar planes de superación personal” (Veenman et al., 1998: 418).
- Formalizar tiempos protegidos de trabajo entre mentor y principiante, involucrando a los Directivos y otros colegas como facilitadores y colaboradores del proceso.

- Finalmente, el tránsito de un acompañamiento prescriptivo a uno centrado en el desarrollo profesional de los docentes, anclado en el respeto y la reflexión entre pares es posible, solo hay que proyectar caminos que hagan esta evolución posible y permanente en el tiempo.

Para cerrar, cabe establecer que comprometerse con la mejora de la educación desde la certificación y formación de mentores para el acompañamiento de noveles, es una tarea que conlleva grandes aportes a la vida personal y profesional de los involucrados. Ser mentor de un novel, desde la narrativa de desarrollo, es un proceso de crecimiento mutuo pues desde la alteridad del otro se comparten saberes, se analiza la realidad y se reflexiona en torno a ella, construyendo saber pedagógico y avanzando en el empoderamiento, profesionalismo docente la autonomía y la mejora continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Beca, C.E., & Cerda, A.M. (2010). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En I. Boerr Romero (Ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes*, pp.13-27. Santiago, Chile: Santillana.
2. Beek, G.; Zuiker, I. & Zwart, R. (2019). Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 78, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.006>
3. Böer, I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes: La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. Santiago, Chile: Santillana.
4. Boer. (Eds.). *En Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente*, pp. 19-44. Santiago, Chile: Metas Educativas
5. Böer, I. (2011). Inserción profesional de los docentes: Desarrollo de la mentoría en Chile. *Revista Nuevos Paradigmas de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*, Vol.2 (No.3), pp. 81-86.

6. Bouwer, N., & Korthagen, F. (2013) Estándares de calidad para el desarrollo docente continuo en Formación continua y desarrollo profesional docente. En R.
7. Hevia (Ed.), Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente, pp.34-51. Santiago, Chile: OEI.
8. Cornejo, J., & A. Padilla. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En Cornejo, J. Fuentealba, R. (Eds.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?*, pp.113-140. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
9. Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. En la última Décad, Vol.9 (No.15), pp.11-52. Santiago, Chile
10. Díaz Larenas C & Bastías Díaz C. Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000. Vol. 9 n°2, diciembre 2013. pág. 301-315. 305
11. Domingo, A. (2013). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica.* Saarbrücken: Ed. Publicia
12. Domingo A. & Gómez V.(2014). *Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos.* Madrid: Narcea (pp.42-45)
13. Escartín, J., Ferrer, V., Pallás, & J., Ruiz, C. (2008). *El docente novel: Aprendiendo a enseñar.* Barcelona, España: Ed. Octaedro
14. Fernández-Cruz, M. (2008). *El prácticum en la construcción del conocimiento profesional docente.* En Correa, E. (Coord.): *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales.* Sherbrooke: Ed. CRP, University of Sherbrooke.
15. Garrido, J., Vega, V., & Bustos, A. *De los fundamentos a las prácticas: algunos desafíos en la formación inicial docente.* Valparaíso, Chile: Ed. Universidad de Valparaíso.
16. González, A., Araneda, N., Hernández, J., & Lorca, J. (2005). *Inducción Profesional Docente.* En *Estudios Pedagógicos*, Vol.31 (No.1), pp.51-62. Temuco, Chile.
17. Haas, V. & Reyes, P. (2021). *La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: desa-fíos y oportunidades.* *Zona Proxima*, 34, 49-77.
18. Haas Prieto, V. y Martín-Cuadrado, A.M. (2020). *Desarrollo y aprendizaje(s) docente(s) en su fase de inserción a la docencia. Adquisición de buenas prácticas.* En A.M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*, (pp. 309-356). UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3
19. Haas Prieto, V. (2019, noviembre 1). *Triada formativa, un ensamblaje perfecto de perspectivas y saberes que significan aprendizajes dentro del Prácticum. Prácticum y Prácticas Profesionales.* [Blog]. Recuperado de <https://gidpip.hypotheses.org/3395> Ana María Martín Cuadrado More Posts - Website
20. Haas, V. (2017). *La mentoría, una invitación al desarrollo profesional del docente.* Madrid, España: Ed. Académica Española.
21. Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity.* Nueva York, Estados Unidos: Teacher College Press.
22. Ingersoll, R. and Strong, M. (2011). "The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research." *Review of Education Research*. Vol. 81(2), 201-233. doi: 10.3102/0034654311403323.
23. Korthagen, F.A.J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education.* En *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20 (No. 1), pp. 77-97. Amsterdam, Países Bajos.
24. Ley N° 20.903: *Desarrollo Profesional Docente. Sistema de Desarrollo Profesional Docente.* Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. Santiago, Chile: 03 de Abril de 2016.
25. Marcelo, C. (1988). *Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente.* En *Enseñanza & Teaching: Revista Universitaria de Didáctica*, Vol. 1 (No.6), pp. 61-80.

26. Marcelo, C., Gallego, C., Murillo, P., & Marcelo, P. (2018). Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. En *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 22 (No.1), pp. 461-468.
27. Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. Recuperado de http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/09/Cuadernos-de-Pedagogía-489-2018_DV-CM.pdf
28. Marcelo, Carlos, & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. En *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 47(No.166), pp.1224-1249. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1590/1980531443223>
29. Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea, Madrid: Ed. Narcea S.A.
30. Marcelo, C. (2008). El Profesorado Principiante, inserción a la docencia. Ediciones Octaedro. En I. Núñez (Ed.), *Ministerio de Educación-CPEIP : Carrera profesional Docente, Un Desafío para Chile*. Santiago, Chile.
31. Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En *Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, pp.161-194. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
32. Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*, pp. 7-57. Barcelona, España: Ed. Octaedro.
33. Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de profesor*, Ponta Grossa, Vol. 10 (No.1), pp. 63-90. Disponible en: <http://www.oei.es/pdfs/revista101.pdf>
34. Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona, España: Ed. Octaedro S.L.
35. Martín-Cuadrado, A.M. y González Fernández, R (2020). Las Prácticas en la formación inicial del profesorado en las distintas etapas escolares. En A.M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*, (pp. 309-356). UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3
36. Núñez, C., & López, V. (2010). Sistematización del programa piloto de mentoría OEI en Chile. En I. Boerr (Ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes: La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*, pp.105-115. Santiago: OEI, Santillana.
37. Orland, L.(2010). *Learning to Mentor as Praxis: Foundations for a Curriculum in Teacher Education*. Estados Unidos: Ed. Springer
38. Orland, L. (2006). Convergent, Divergent and Parallel Dialogues in Mentors' Professional Conversations. En *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol.12 (No.1), pp. 13-33.
39. Orland, L. (2005). De profesor escolar a mentor de profesores: el desarrollo de líderes educacionales. Presentación realizada en el Ministerio de Educación de Chile.
40. Pérez Abril, M. (2007). La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. En Aragón, G.; Kostina, I.; Rincón, G.; Pérez – Abril, M. (comps) *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali. Universidad del Valle. ISBN 978-958-44-1912-5.
41. Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y Razón pedagógica*. Ciudad de México, México: Colofón.
42. RUFFINELLI, Andrea. Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?. *Estudios pedagógicos*. [online]. 2014, vol.40, n.1, pp.229-242. ISSN 0718-0705.
43. Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Ed. Paidós.

44. Tardif, M. y Cantón, I. (2018). Identidad profesional docente. Madrid, Narcea
45. Tardif, M., & Borges, C. (2013). La inserción profesional de docentes noveles: Tendencias recientes y retos futuros. Correa, E., Cividini, M., Fuentealba, R., & I.
46. Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente. En
47. Latinoamérica: Pensamiento Educativo, Vol. 41(No.2), pp. 207-222.
48. Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). Las tareas del formador. Málaga, España: Ed.Aljibe.
49. Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. En Teachers and Teaching, Vol. 22 (No.2), pp.198-218
50. Vonk, J. (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience. En R. Mcbridge (Ed.). Teacher Education Policy, pp. 112-134. Londres, Inglaterra: Falmer Press.