

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA**  
**Escuela de Post Grado**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN**  
**EN GESTIÓN EDUCATIVA**



**“ESTUDIO DE EXPERIENCIAS DE MENTORÍAS EN**  
**ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES**  
**MUNICIPALES DE REGIONES EN CHILE”**

**TESIS**

**Presentada por:**

**Mg. VERÓNICA ALEJANDRA VARGAS PORTA**

**Asesor:**

**Dr. Pedro Rosales Villarroel**

**Para obtener el Grado Académico de:**  
**DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

Tacna - Perú  
2018

## **AGRADECIMIENTOS**

A los docentes noveles, jefes técnicos y directores de la región de Atacama, Coquimbo y Valparaíso, que participaron en esta tesis, a los colegas de la Red de Maestros de Maestros mentores que me apoyaron, con sus experiencias en escuelas en que aplicaron mentorías y que participaron en esta investigación, contestando encuestas y entrevistas, ya sea directa o indirectamente, que se dieron el tiempo de conversar y contestar las preguntas, deseo agradecer infinitamente su apoyo, sin el cual no hubiese podido llegar hasta aquí; el hecho de haber sido partícipe de estas conversaciones y obtener la información para esta tesis, tuvo para mí, el valor agregado de enriquecer mi bagaje cultural y profesional sobre el tema y su importancia de aplicarla en el aula.

A los directivos, profesores noveles y alumnos en práctica de pedagogía de la Universidad de Atacama con quienes conversé, para realizar los instrumentos cualitativos que aplique, ya que la mirada y perspectiva es diferente, de acuerdo a la posición en que ejercen la profesión, esto me permitió tener visión general de donde apuntaría la investigación. A todos ellos

Muchas Gracias.

**DEDICATORIA**

- Agradecer a mi esposo Rolando por su paciencia ante mis constantes perfeccionamientos, su estímulo y motivación para continuar y obtener el Doctorado.
- A mis hijos Maurice y Patrick quienes han crecido con su madre estudiando y que lo han internalizado en sus vidas, pues hoy como profesionales jóvenes, buscan perfeccionarse en su campo laboral.
- A mis padres Guido y Carmen por inculcarme que todo se puede alcanzar, potenciar en mí, la lectura constante, el estudio y el crecimiento personal desde mi infancia.
- A Dios por estar en todo momento en mi vida, por apoyarme, por darme fuerza para continuar y por proteger a toda mi familia y estar junto a mí, cuando lo necesito.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	II
DEDICATORIA.....	III
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	IV
ÍNDICE DE TABLAS.....	VII
RESUMEN.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
INTRODUCCIÓN.....	X

### CAPÍTULO 14

I.- PROBLEMA .....	14
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	14
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	14
1.2.1 Interrogante principal .....	15
1.2.2 Interrogante secundarias.....	15
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
1.4.1. Objetivo General .....	19
1.4.2 Objetivos Específicos:.....	19
1.5. CONCEPTOS BÁSICOS .....	20
1.5.1 Definición de Conceptos .....	20
1.5.2 Conceptos básicos .....	26

### CAPÍTULO 2: FUNDAMENTO TEORÍA CIENTÍFICA

2.- FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO.....	31
2.1. Inducción a profesores noveles en América Latina .....	34
2.2. Roles y funciones del profesor mentor .....	43
2.3. Política de apoyo a la inserción de profesores noveles.....	44

2.4. Primeros avances de la política apoyo a la inserción .....	45
2.5. Sistema Nacional de Inducción en Chile .....	48
2.6. Formación de Mentores en Chile .....	50
2.7. Profesores noveles y Educación Municipal en Chile .....	52
2.8. Formación del proceso de Mentorías en Chile.....	55

### CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Hipótesis.....	63
3.1.1 Hipótesis general .....	63
3.1.2 Hipótesis específicas .....	63
3.2 VARIABLES .....	64
3.2.1. Variable Dependiente .....	64
3.2.1.1 Indicadores .....	64
3.2.2. Variable Independiente .....	64
3.2.2.1 Indicadores .....	64
3.2.2.2 Escala para la medición de la Variable .....	65
3.2.3. Variables Intervinientes.....	65
3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	66
3.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	71
3.5. ÁMBITO DE ESTUDIO .....	73
3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA .....	75
3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	76

### CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4. RESULTADOS.....	86
4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO .....	86
4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	86
4.3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	86
✓ 4.3.1. Análisis de datos e instrumentos del profesor novel .....	87
✓ 4.3.2. Análisis de datos e instrumentos del profesor mentor.....	89
✓ 4.3.3. Análisis de datos e instrumentos del jefe(a) técnico pedagógico.....	90

4.3.4. Análisis de datos de instrumentos de director (a).....	91
4.4. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS .....	92
4.4.1. Comprobación de hipótesis general .....	92
4.4.2. Comprobación de hipótesis específicas.....	92
4.4.3. Comprobación de hipótesis en nuevos casos .....	92

## CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS .....	96
5.1. CONCLUSIONES .....	96
5.2. SUGERENCIAS .....	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	101
Fuentes electrónicas .....	108
Anexo 1. Encuesta: Profesor Novel .....	111
Anexo 2. Encuesta: Profesor(a) Mentor .....	113
Anexo 3. Encuesta: Jefe (a) Unidad Técnica Pedagógica .....	115
Anexo 4. Encuestas: Director (a) de la escuela .....	117
Anexo 5. Entrevista no estructurada participantes de una mentoría .....	119
5.1. Guía de entrevista Profesor Novel .....	119
5.2. Guía de entrevista Profesor Mentor .....	119
5.3. Guía de entrevista Jefe(a) Técnico y Director (a) .....	119
Anexo 5.1 Guía de entrevista Profesor Novel.....	120
Anexo 5.2 Guía de entrevista Profesor Mentor .....	122
Anexo 5.3 Guía de entrevista Jefe(a) Técnico y Director (a).....	124

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01	Competencias generales su desarrollo y tutoría entre iguales	24
Tabla 02	Lo que es y no es Mentoría. Universidad de Limerick	26
Tabla 03	Etapas de Mentorías	33
Tabla 04	Políticas docentes y factores intervinientes	38
Tabla 05	Rotación de Ministros en educación en América Latina	38
Tabla 06	Duración de estudios en la formación docentes	43
Tabla 07	Modelos formales de Inducción	48
Tabla 08	Competencias del mentor	59
Tabla 09	Diplomado para formación docentes	62
Tabla 10	Procedencia por región	75
Tabla 11	Participantes	75
Tabla 12	Profesores noveles edad y sexo	76
Tabla 13	Ubicación geográfica y universo de la población	77
Tabla 14	Método de investigación	78
Tabla 15	Dimensiones de la encuesta profesor novel	82
Tabla 16	Dimensiones de la encuesta profesor mentor	82
Tabla 17	Dimensiones de la encuesta jefe unidad técnica pedagógica	82
Tabla 18	Dimensiones de la encuesta director (a)	83
Tabla 19	Validación de instrumentos	84
Tabla 20	Nº de Participantes y total de instrumentos	85
Tabla 21	Cuadro estadístico de entrevistas	88
Tabla 22	Cuadro estadístico de encuestas	88

## RESUMEN EJECUTIVO

Las experiencias de mentorías en Chile y la inducción profesores noveles, es un problema en el país, a partir del año 2005 en adelante, se han producido cambios en forma paulatina; la tesis indaga en la aplicación de mentorías en establecimientos municipales de regiones en Chile, realizadas por postulaciones a los Proyectos de Participación Activa (PPA) de la Red de Maestros de Maestros.

La investigación de la tesis muestra la aplicación de mentorías, en las que participaron 90 personas entre profesores noveles, mentores, jefes(as) de unidades técnicas pedagógicas y directores(as), presenta el nivel de satisfacción del docente novel en su inserción al mundo laboral, el apoyo del mentor, la participación de los jefes(as) técnicos y directores(as) y el mejoramiento de las prácticas docentes para el logro de aprendizajes de los estudiantes.

La investigación se realizó a través entrevistas y encuestas, en forma directa, por vídeo conferencia y/o por correo electrónico de los protagonistas de estas mentorías, en escuelas de Atacama a Valparaíso. Se analiza y tabula el material recolectado, a la luz de los objetivos planteados en esta tesis, utilizando una metodología cualitativa.

Se concluye que las mentorías inciden en la permanencia de los docentes noveles en el sistema educacional, lo que repercute en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y su integración e identidad con la comunidad educativa, pero se debe dar el involucramiento de profesores noveles, mentores, jefe de UTP y directores, en un trabajo colaborativo y cohesionado, con un mismo objetivo, para lograr un profesor/a motivado, proactivo y efectivo dentro del aula, que produzca aprendizajes de calidad en sus estudiantes y sea una aporte al establecimiento educacional.



## **ABSTRACT**

The experiences of mentoring in Chile and the induction of novice professors, is a problem in the country, from the year 2005 onwards, there have been changes in a gradual way; the thesis investigates the application of mentions in municipal establishments of regions in Chile, made by applications to Active Participation Projects (PPA) of the Teachers' Network of Teachers.

The research of the thesis shows the application of mentoring, in which 90 people participated between novice teachers, mentors, heads (as) of pedagogical technical units and directors (as), presents the level of satisfaction of the novel teacher in his insertion to the world labor, the support of the mentor, the participation of the technical heads and directors, and the improvement of the teaching practices for the achievement of student learning.

The research was conducted through interviews and surveys, directly, by video conference and / or by email of the protagonists of these mentions, in schools from Atacama to Valparaíso. The collected material is analyzed and tabulated, in light of the objectives set out in this thesis, using a qualitative methodology.

It is concluded that the mentions affect the permanence of the new teachers in the educational system, which affects the improvement of the students' learning and their integration and identity with the educational community, but the involvement of new teachers must be given, mentors, head of UTP and directors, in a collaborative and cohesive work, with the same goal, to achieve a motivated, proactive and effective teacher in the classroom, which produces quality learning in their students and is a contribution to the educational establishment .

## INTRODUCCIÓN

A nivel educacional, existe en Chile una opinión general en todos los ámbitos educativos que la obtención de la “Calidad en Educación” y el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje, transita principalmente por la preparación de los profesores, ya sea través de cursos de actualización o perfeccionamiento pertinentes a las necesidades del docente y/o de la comunidad educativa.

La situación genera un gran desafío y deja en evidencia un problema, que se observa en los profesores principiantes o nóveles, que se enfrentan a su primer año de docencia en aula y a los diversos desafíos administrativos y curriculares que tendrán de manera cotidiana, en una comunidad educativa de Educación Básica en establecimientos municipales del país, en un contexto totalmente diferente, a la realidad universitaria conocida hasta el momento, que se caracteriza por un alto grado de vulnerabilidad, que atenta con los niveles de satisfacción y motivación de sus prácticas docentes y la energía que coloca en su labor profesional.

Como forma de resolver esta situación nacen las Mentorías, estrategia que ya se usaba desde el siglo XX en Estados Unidos y mucho antes en Europa como una técnica utilizada a nivel universitario como apoyo a los educadores, con el tiempo se masifica en diversos países de América Latina, existiendo diferentes modelos de mentorías.

En Chile el Ministerio aplica la “Mentoría” como *“estrategia principal que utilizará la inducción en la cual un(a) docente mentor(a), formado específicamente para la tarea, acompaña el trabajo profesional de un docente principiante durante un año escolar”* (Cuaderno del mentor, introducción, pág. V).

El Ministerio de Educación a través del CPEIP, a contar del año 2014, se proyectó y abrió la cobertura para formar mentores en cuatro años 2015- 2018, que puedan apoyar al profesor novel; este Sistema Nacional de Inducción para docentes principiantes, permite que accedan a este medio para que puedan desarrollar su autonomía profesional y se inserten de manera favorable y positiva en las diferentes comunidades educativas de los establecimientos municipales del país.

La tesis presenta experiencias de Mentorías en establecimientos educacionales municipales, en que una dupla mentor-principiante se insertan dentro de una comunidad escolar, reconocer principalmente la ayuda al docente novel, su motivación en la aplicación de estrategias didácticas, para el mejoramiento de los aprendizajes y de sus prácticas docentes, el apoyo y acompañamiento del mentor en este proceso y por otra parte se trabaja con la mirada crítica del jefe(a) técnico pedagógico y del director /a, para reconocer si las mentorías, son un aporte real al docente novel, al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad educativa donde le correspondió ejercer.

“Había y sigue habiendo una gran distancia entre lo que el nuevo profesor espera poder hacer al iniciar su carrera y lo que en realidad puede lograr. En muchos casos hay una gran discrepancia entre el estudio académico universitario y las destrezas y conocimiento que requiere el profesor inicial. Esta preocupación ha sido casi universal entre los profesores principiantes. Las consecuencias son graves. El nuevo maestro se desanima. Se frustra. Puede recibir una baja evaluación del director de centro. Puede perder su puesto, o tal vez abandone la profesión” (Valadez y Díaz, 2009: 243).

El marco teórico muestra como las mentorías están presente en el contexto internacional, como una herramienta y estrategia que los países están utilizando, para el logro del mejoramiento de la calidad en educación.

A contar de mediados de la década del 2000, esto tiene un nuevo impulso en educación, los resultados de la prueba de nivel internacional PISA Programme for International Student Assessment, (Programa para la Evaluación Internacional de Alumno), de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando terminan la etapa final de la enseñanza obligatoria, hacia los 15 años, muestra ya resultados, evaluación que se inicia en el año 2000, con 32 países, creciendo cada año, llegando a 64 países evaluados el año 2015, liderando esta prueba países como son Singapur y Finlandia, que presentan los resultados por sobre el promedio de países europeos, han obtenido puntajes sobresalientes en asignatura como Lenguaje y Resolución de Problemas.

Las estrategias académicas aplicadas por los países de Singapur y Finlandia, apunta al desarrollo inicial de los docentes, con el Estado como ente regulador en la formación y capacitación de estos, integran la aplicación de mentorías, con profesores de mayor experiencia a profesores noveles, lo que les ha permitido desarrollar y potenciar la autoestima y autovaloración del docente, con una motivación intrínseca, por lo que hace y eligió como profesión, que además le da un status y valoración social alto, dentro de su comunidad.

Las experiencias a nivel internacional de mentorías en educación, en sus orígenes, están presentes en universidades europeas y en América del norte, con un mentor, que puede ser de un par de curso superior o un profesor guía, que lo apoyará durante el transcurso de su carrera y que, en forma gradual, se continua con el apoyo en escuelas con profesores de mayor experiencia que pasan hacer mentores.

El enfoque y el marco metodológico del estudio de esta investigación, es coherente a los objetivos propuestos en la tesis, en que se indica las fuentes primarias y secundarias que se trabajarán en este estudio, técnicas e instrumentos de recolección de datos, dando importancia y mostrando los resultados de la aplicación de las Mentorías, contextualizando cada una, en sus comunidades educativas y sus respectivos establecimientos educacionales donde se aplicaron dichas Mentorías, todas ellas con diferentes PEI, PME, visión y misión según sus las necesidades de sus estudiantes.

“Al mismo tiempo, hay que tomar conciencia de que los principios que inspiran el aprendizaje la inserción profesional de los docentes no son neutros. Están ligados a los fines asignados a la escuela en cada sistema educativo o en cada centro: autonomía vs conformismo; cosmopolitismo vs xenofobia y desprecio a otras culturas; riesgo intelectual vs demanda de certezas; espíritu indagador vs dogmatismo; reproducción vs cambio social. Y deben partir del reconocimiento de la autonomía y responsabilidad –individual y colectiva- de los profesores” (Perrenoud, 2001).

Es importante lograr la confiabilidad de los profesores noveles y de los profesores-mentores, para que este estudio que corresponde a la tesis doctoral, pueda recopilar la información y cumplir con los objetivos propuestos.

El estudio de esta tesis doctoral, presenta el resultado de la aplicación de mentorías en establecimientos educacionales municipales de Chile, el apoyo al profesor novel, la relación con el mejoramiento educativo de los estudiantes atendidos en las escuelas, a través de las entrevistas de quienes fueron los protagonistas activos de estas mentorías.

Se requiere que los profesores noveles en sus primeros años de inserción al sistema educacional tengan "la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos" con (Rudduck, 1991, en Marcelo, 2002)

## **CAPITULO 1**

### **I.- PROBLEMA**

#### **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

¿Cuál y/o cuales son las relaciones entre el apoyo a la inducción de docentes noveles, su nivel de satisfacción y el mejoramiento de las prácticas docentes en establecimientos municipales en regiones de Chile?

#### **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

Los planes de estudio y malla curriculares de la carreras de Pedagogías en la universidades chilenas, distan mucho de enseñar lo que requiere el docente novel para su ejercicio profesional, no considera la enseñanza administrativa que debe conocer el profesor principiante, ya que está preparado para dictar clases, entregar conocimientos, desarrollar habilidades y competencias en sus estudiantes, pero no para enfrentar los desafíos de su primer año de docencia; esto también considera las metodologías y estrategias didácticas que han aprendido y utilizado como estudiantes en prácticas, que dan énfasis en el uso de la TICS, en su mayoría no son posibles de utilizar en las escuelas municipales, ya que los establecimientos educacionales no tienen los medios audiovisuales que se requieren, por ejemplo pizarras interactivas, proyectores y son muy pocos los empotrados en cada sala de clases, no existe conexión a internet banda ancha, lo que no permite el trabajo con pruebas, test o guías on line, que es una motivación adicional a los estudiantes permitiendo que internalicen mejor y de manera interactiva los objetivos de aprendizaje para cada nivel; además es un recurso metodológico que han aplicado y han potenciado los profesores noveles, mientras se han formado en la carrera de pedagogía.

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).

Esta situación provoca frustración y desilusión en los nuevos docentes que se titulan de las universidades con muchas expectativas para su vida profesional y estas se ven deterioradas al cabo del primer año de ejercicio en su labor docente, producto del poco y nulo apoyo que reciben por parte de los directivos y técnicos de las escuelas en que les corresponder trabajar, aunque esto signifique una oportunidad de que sus estudiantes reciban aprendizajes significativos y motivadores de un profesor recién titulado.

Los docentes noveles “en su etapa inicial, 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).

Esta investigación no solamente muestra la importancia de la inducción a los profesores noveles a través de las mentorías, sino se centra en saber cómo estas “mentorías” realizadas en escuelas municipales, inciden de manera positiva o negativamente en el aprendizaje y conducta de los estudiantes y de la comunidad educativa en que debe trabajar, para dar cumplimiento al objetivo final propuestos por el Ministerio de Educación que apunta al logro de una educación de calidad, impulsando las nuevas políticas educacionales vigente y el Estatuto Docente.

### **1.2.1 Interrogante principal**

¿Cómo estos proyectos de mentorías potencian el nivel de satisfacción y motivación en los profesores noveles para continuar ejerciendo su profesión?

### **1.2.2 Interrogante secundarias**

¿Cómo estos proyectos de mentorías aplicadas en escuelas municipales, inciden positiva o negativamente en los estudiantes, profesores y comunidad educativa en general?

### **1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La educación superior entrega las herramientas académicas a los docentes egresados de sus casas de estudios. Durante los años de preparación, han recibido un alto bagaje de contenido teórico, competencias y habilidades, dentro de las aulas universitarias y/o escuelas donde han realizado sus prácticas profesionales, el problema que se presenta, no pasa por los conocimientos y saberes, sino por la preparación de cambio a un nuevo contexto del alumno, dejando el rol de “estudiante universitario” y asumiendo su nuevo rol de “profesor”, en aulas de escuelas municipales que muchas veces presentan deficiencias de materiales y/o recursos audiovisuales y carecen de conexión a internet, recursos de uso cotidiano en sus prácticas docentes como alumno de pedagogía, pero que no las encuentran de manera tan expedita en la realidad; la motivación y estímulo por ejercer la docencia, se ve enfretado a la realidad escolar municipal, diferente a lo que aspira el docente nóvel, por lo que se requiere apoyar al profesor principiante en sus primeros años de docencia, ya que es un período crucial para mejorar los niveles de satisfacción y eficacia en su labor y para evitar su temprana deserción del sistema, la que según algunas investigaciones en Chile llegarían al 20% el primer año hasta llegar un 40% al quinto año de ejercicio docente (Valenzuela, 2012).

Según diferentes estudios realizados de la problemática que enfrentan los docentes principiantes o noveles en los inicios de su carrera docente, autores como Dunn (2002), clasifican la situación en cuatro áreas: área académica, referente a cuestiones como el manejo de grupos y las estrategias de enseñanza y evaluación de los estudiantes, área organizacional, relativa a la orientación y apoyo existente por parte de los directivos escolares y a cuestiones administrativo, área social en la que incluye las relaciones con los distintos actores escolares; y el área de material y tecnología en la que menciona lo concerniente a recursos escolares y didácticos; otro autor Jordell (1987) “clasifica en cuatro niveles de influencia la socialización de los maestros noveles bajo los cuales es posible indicar las dificultades que se enfrentan: personal, que conforman lo relacionado con la experiencia durante los estudios profesionales y como estudiante; de clase, referente al tipo de alumnos, las



características de los cursos impartidos y las interacciones en el aula; institucional, relativos a los colegas, directivos, padres, el programa de estudio y la administración; y lo social, que implica las condiciones socio-económicas y políticas de la escuela. Así como estas problemáticas que presentan estos autores, existen otras que debe enfrentar los docentes principiantes, optando al cabo de a lo más cinco años, a desertar del sistema educativo desmotivado y con una gran insatisfacción, buscando otros estudios y fuentes laborales alejados de lo que es la docencia y la escuela.

Se ha comprobado la relevancia que tiene para el docente principiante el apoyo de un “mentor” quien los orientará en el desenvolvimiento en un nuevo contexto “la escuela”, a nivel organizacional, educativo y social dentro de la comunidad educativa en la que le corresponde ejercer, lo que va repercutir favorablemente en el profesor novel, en sus educandos y en su satisfacción por ejercer la docencia.

Es importante indicar que las Mentorías e inducción y apoyo, son un sistema que están siendo usados en diferentes países de Europa, Asia y América, entre los países precursores de este sistema tenemos Israel, Nueva Zelandia, Australia, Inglaterra y otros, por su impacto positivo en educación y principalmente en la inserción de profesores nóveles, problemática que se repite a nivel internacional.

Es posible encontrar autores de naciones diversas que definen las mentorías y que se aplican según los modelos entre alumnos de universidades y académicos, secundarias y tutores, docentes principiantes y mentores, entre pares y otros; entre estos conceptos de mentorías tenemos:

- ✓ “La mentoría es la unión de dos individuos, uno menos diestro y otro más diestro”.(Kerr, Schulze y Woodward, 1987).
- ✓ “La mentoría es un proceso interactivo de uno a uno en el que se desarrolla el aprendizaje dirigido basado en la premisa de que los participantes tendrán un contacto razonablemente frecuente y tiempo suficiente para su interacción”. (Cohen y Galbraith, 1995)
- ✓ “La relación de mentoría beneficia tanto al mentor como a su estudiante...ambas partes tienen la oportunidad de moverse a la próxima etapa de vida a través de sus roles” (Schulz, 1985).

El ministerio de educación junto al CPEIP definen Mentorías como: estrategia principal que utilizará la inducción en la cual un(a) docente mentor(a), formado

específicamente para la tarea, acompaña el trabajo profesional de un docente principiante durante un año escolar. El acompañamiento estará definido a través de un Plan Anual de Inducción, el que será diseñado por cada dupla mentor-principiante, según las orientaciones que fija el Sistema Nacional de Inducción (CPEIP, Santiago, marzo 2015).

En Chile la Red de Maestro de Maestros (RMM) del CPEIP del Ministerio de Educación, a contar del año 2008 fue designada para diseñar y ejecutar el programa para la inserción de maestros principiantes y la capacitación de tutores, aunque ya en el 2005 se planificaban políticas de apoyo al profesor novel. Esta red está formada por maestros destacados a nivel nacional, entre los requisitos que se solicitaban para postular a ser “mentor”, era tener la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP); ser parte de la Red de Maestros de Maestros (RMM); poseer Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI); haber sido evaluados en nivel Destacado en el Sistema de Evaluación Docente y una antigüedad de al menos 10 años de servicio, se invitaba a esos docentes a postular a los cursos de Mentorías que ofrecen las universidades del país, ([www.cpeip.cl](http://www.cpeip.cl)) y así dar un apoyo efectivo al profesor principiante y preparar al mentor con las competencias que se requieren para dicha labor.

En el estudio de las mentorías con la inducción de profesores noveles en escuelas municipales de Chile, debe considerar también el análisis de estas y relacionarlas con influencia y el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes del curso que atienden, para lograr alcanzar la calidad educativa, que tanto propende la Agencia de Calidad de la Educación y el Mineduc, fin último de los objetivos que se deben cumplir al alcanzar aprendizajes de calidad.

## **1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.4.1. Objetivo General**

- Determinar y contextualizar experiencias de Mentorías, apuntando al mejoramiento de prácticas docentes del profesor novel, su nivel de satisfacción y el progreso de los aprendizajes, aplicados en establecimientos municipales del país.

### **1.4.2. Objetivos Específicos:**

- Determinar el desarrollo del Sistema Nacional de Inducción “Mentorías”, dirigidos a docentes en su primer año de ejercicio profesional.
- Identificar el papel del Ministerio de Educación en el desarrollo de las Mentorías.
- Distinguir las principales instituciones (universidades) del país, en la formación de mentores y sus planes de estudios.
- Comparar y contextualizar experiencias de Mentorías aplicadas en diferentes establecimientos municipales, considerando al mentor, al profesor novel, jefe (a) unidad técnica pedagógica y al director del establecimiento educacional.
- Tabular y graficar información sobre experiencias de profesores noveles, mentores, jefes(a) técnicos y directores de establecimientos educacionales que han participado en mentorías.
- Analizar la información tabulada y su relación con el mejoramiento de prácticas docentes, el nivel de satisfacción del profesor novel y el de la escuela y/o colegio que la recibió.

## 1.5. CONCEPTOS BÁSICOS

### 1.5.1. Definición de Conceptos

La definición de mentoría, en sus orígenes proviene del término griego, que significa consejo, orientación, guía, ayuda, sabiduría, transmitida por un hombre de mayor a uno de menor experiencia en los oficios sociales, la historia antigua lo relaciona con la partida de Ulises, quien deja a su hijo Telémaco con un “Mentor” quien será su padre adoptivo, mientras él combate en la Guerra de Troya.

Parsloe sostiene que la mentoría busca “apoyar y alentar a la gente en su propio aprendizaje para maximizar su potencial, desarrollar sus habilidades, y mejorar sus actuaciones para convertirse en la persona que quiere llegar a ser” (1999, citado en Valverde, 2004, p. 91). Para Carr, el objetivo de la mentoría es “ayudar a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacerlo por su cuenta” (1999, p. 12). Soler la percibe como “un proceso por el cual una persona con mayor experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (Tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo energía, tiempo y conocimiento” (2003, p. 102). Según Bozeman y Feeney es “Un proceso para la transmisión informal del conocimiento, el capital social y el apoyo psico-social, percibidos como relevante para el trabajo, la carrera o el desarrollo profesional; la mentoría envuelve la comunicación informal, usualmente cara a cara y durante un período de tiempo sostenible entre una persona que se percibe poseedor de más conocimiento relevante, sabiduría o experiencia (el mentor) y una persona que se percibe con menos (el protegido)” (2007, p. 721) y Valverde, la considera como “un proceso de feed back continuo de ayuda y orientación entre el mentor (alumno de curso superior que atesora los conocimientos y habilidades necesarias para ayudar), y un estudiante o grupo de estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de paliar las necesidades de éstos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje” (2004, p. 92).

Hace 40 a 50 años en nuestra sociedad, los adultos, era quienes tenían la experiencia y sapiencia de los conocimientos, se debía respetar y escuchar atentamente sus consejos y orientación, esto ha ido cambiando reemplazando el acceso a los

conocimientos en manos de la tecnología, el internet lo tiene todo, hoy los niños y niñas nacen en la era digital, son nativos digitales, con acceso liberado a cualquier persona, sin importar el rango etario, el problema se suscita al requerir, información específica de algún tema, ahí es donde nuevamente cobra importancia el acompañamiento y la mentoría de la experiencia que otro tiene, para saber discernir, qué es lo realmente importante, de lo que está en la web, en relación a lo que busca.

Existen diferentes modelos de mentorías a contar de la década del setenta es posible encontrar en América del Norte, en Europa relacionada principalmente con las empresas en que un trabajador de mayor experiencia y conocimiento apoya a otro trabajador principiante, pero el origen de las mentorías ya se conocen en las culturas africanas aproximadamente hace 5.000 años atrás, cuando el mayor de la cultura toma potestad para acompañar y dirigir la transición de los niños a hombres, en las diferentes etapas de su vida (Carr, 1999; Alonso, Calles & Sánchez, 2012).

Las mentorías son experiencias nuevas en países como España, que solo en este siglo ha implementado programas de mentorías en universidades de Sevilla, Cádiz, Granada, Murcia y Complutense de Madrid, el Proyecto Mentor, aplicado en las universidades Politécnica de Madrid, Sevilla y Complutense de Madrid; el Proyecto Remuc, suministrando apoyo electrónico, y el Proyecto Red de Mentoría, que agrupa actuaciones en las universidades Politécnica de Madrid, de Las Palmas, Europea de Madrid y de Oviedo (Sánchez, Manzano, Rísquez & Suárez, 2011; Sánchez, 2009).

#### \*Desarrollo de Mentorías a nivel internacional

Se reconocen cuatro modelos de mentorías a nivel educacional y universitario en España, que explican los diferentes procesos entre los actores (mentor y mentorizado) que la componen y sus interacciones:

- Mentor Natural: relación vertical, en la cual un hombre de mayor experiencia, edad, ajeno a la familia, y de manera voluntaria, educa a otra persona menor, de manera instintiva o informal, guía, aconseja, educa, instruye, apoya, no

busca resultados, puede durar toda la vida. Por ejemplo, William de Baskerville y Adso de Melk en El nombre de la rosa.

- Mentor Intencional/formal: tiene objetivos claros y concretos, una planificación deliberada, sistemática y puntual de actividades en un tiempo establecido, y un contrato que busca satisfacer las expectativas, con el fin de mejorar los desempeños académicos y personales del mentorizado. Se clasifica y selecciona a los mentores
- Mentor Paritaria: sus miembros llegan a acuerdos acerca de las responsabilidades y obligaciones, y, por ende, la solución de problemas es de manera compartida.
- Mentor Enlace/transición: busca preparar al nuevo estudiante frente a los retos que implica adentrarse al mundo de la universidad. Al igual que la formal, es una relación contractual donde se cumple con objetivos claros, se discuten expectativas, se fijan tiempos, pero se intenta conservar la empatía fundamental como criterio básico en la relación entre el mentor y el mentorizado (Sánchez et al., 2012; Carr, 2009).

Es posible encontrar diferentes divisiones de mentorías; se habla de mentoría estructurada que corresponde a una relación relativamente más segura y menos personal, apropiada para tratar temas académicos y profesionales “ocurre en el contexto de un programa formal (formación, apoyo, evaluación de resultados)” Kasprisin, Single, Single y Muller (2003: 108) y una mentoría no estructurada que es una relación basada en la confianza que ocurre de manera natural, como resultado de un interés mutuo Busen y Engebretson (1999). Para Birkett (2003) la mentoría no estructurada proporciona conexiones más fuertes, las mentorías focalizada o integral, según Harris argumenta en favor de programas integrados en el currículo de escuela o universidad y tienen un objetivo de aprendizaje específico (O'Neill, Harris et al. 2002), Thorpe y Clifford (2003); y Clutterbuck y Ragins (2002) sostienen que las experiencias integrales de mentoría tienen más impacto en el individuo, especialmente para facilitar procesos de transición

Competencias Generales y su desarrollo en la tutoría entre iguales:  
Mentores y Mentorizados

Tabla 01

<b>Competencia</b>	<b>Desarrollo de Competencias en Mentores</b>	<b>Desarrollo de Competencias en Mentorizado</b>
Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control, mayor dominio y profundización de los contenidos.</li> <li>- Organización de los conocimientos propios para poder transmitirlos (al enseñar se aprende).</li> <li>Conciencia de las carencias propias y las de los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de técnicas y hábitos de estudio.</li> <li>- Desarrollo de métodos y proceso de aprendizaje.</li> <li>- Potenciación de la autonomía.</li> <li>- Aumento del aprendizaje significativo: contenidos vistos en el contexto de la titulación, a través de la experiencia del mentor.</li> <li>- Aprendizaje activo y participativo</li> <li>- Organizar</li> </ul>
Organizar y planificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación y organización de los contenidos a tratar en las reuniones, de acuerdo con el tiempo establecido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación de los contenidos a tratar en las reuniones.</li> </ul>
Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de nuevas formas de comunicación en las asignaturas (uso de foros, chats, wikis, etc.) a través de plataformas virtuales.</li> <li>- Uso avanzado de software específico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de nuevas formas de comunicación en las asignaturas (uso de foros, chats, wikis, etc.) a través de plataformas virtuales.</li> <li>- Uso de programas informáticos de apoyo.</li> </ul>
Expresarse con claridad de manera oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar respuestas claras y saber formular preguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudar a razonar y a comunicarse eficazmente.</li> </ul>

	que susciten la curiosidad y la indagación	
Trabajar de forma colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer colaboración y cooperación entre los estudiantes del grupo.</li> <li>- Búsqueda de soluciones adecuadas con la participación de todos.</li> <li>- Fomenta la solidaridad y la empatía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite ver los beneficios de la ayuda mutua y la colaboración.</li> <li>- Fomenta la solidaridad y la empatía.</li> </ul>
Capacidad de iniciativa y de liderazgo	Responsabilidad de un grupo, organización del contenido y desarrollo de las reuniones	
Responsabilidad y compromiso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El mentor siente que el aprendizaje depende de la ayuda que proporciona.</li> <li>- Asistencia a las reuniones con puntualidad y debidamente preparadas.</li> <li>- Presentación semanal de informes sobre las reuniones y memorias como método de seguimiento y mejora del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia a las reuniones con puntualidad y debidamente preparadas para conseguir mayor aprovechamiento.</li> </ul>
Autoconfianza y autoconcepto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ven favorecidos por un clima de confianza y compañerismo.</li> <li>- El resultado positivo de los compañeros tutelados favorece la autoconfianza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sentimiento de mayor seguridad en sus conocimientos. - Se reduce el estrés y la ansiedad.</li> <li>- Disminuye el aislamiento social</li> </ul>



Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacción personal al enfrentar con éxito las tareas.</li> <li>- Valoración del trabajo realizado por parte de un compañero</li> </ul>	Satisfacción personal al enfrentar con éxito las tareas.
------------	--	--

Fuente: Velasco et al. (2010, p. 77).

Las universidades consideran las mentorías, fundamental en el apoyo al docente novel o al alumno, con un carácter formativo, orientador e integral, entendiéndose como “Relación formal o semi-formal entre un senior o “mentor”, y otro individuo con menos experiencia o “mentorizado”, con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda (Single y Muller, 1999)

Este cuadro de Centre for Teaching and Learning Universidad de Limerick, Irlanda, en su proceso de innovación, explica lo que se entiende por una mentoría y lo que no es la mentoría.

Tabla 02

NO ES...	ES...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólo información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protección del alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimiento y acompañamiento hacia su autonomía</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor particular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta sobre métodos de estudio, planificación, itinerario curricular, movilidad, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicólogo particular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha y orientación en relación a aspectos académicos, personales, sociales y profesionales</li> <li>• Deriva a servicios específicos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable de los éxitos y fracasos de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia para facilitar el desarrollo integral del alumno, promoviendo la responsabilidad individual</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una solución aislada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un complemento y refuerzo de otras formas de apoyo social, emocional, e intelectual</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una acción sobre alguien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un proceso dinámico que implica a todos los participantes en el proceso de autoaprendizaje, acción y reflexión</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasivo y mecanizado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformador, orgánico, complejo, multidimensional y en cierto grado impredecible</li> </ul>

Montserrat y Rísquez, 2006

Las mentorías tienen como pilar fundamental a mentores con la capacidad y la experiencia para transferir sus conocimientos, además del desarrollo de habilidades, en un clima de confianza y empatía, en la que se pueda generar el diálogo productivo para que se desarrolle el aprendizaje en el profesional novel, que a su vez debe entregarlo a sus estudiantes. La comunicación que se genere entre mentor y mentorizado debe ser efectiva, ya que la mentoría es un acuerdo y convenio entre ambas partes, en que los dos realizan un compromiso, para que la mentoría pueda ser eficaz y eficiente, el mentorizado debe ser un profesional proactivo, dispuesto al cambio y a la innovación orientado por el mentor. Durante el periodo que dura el acompañamiento se fortalece la comunicación entre ambos protagonistas de la mentoría, lo que va a permitir un enriquecimiento del proceso, en bien del logro que se plantean, como es la inserción del mentorizado al establecimiento educacional que ha sido designado.

### 1.5.2. Conceptos básicos

- Ubicación de escuelas de las regiones participantes.

Se trabajará con escuelas de las regiones de Coquimbo y Valparaíso, que han realizado mentorías, en zonas urbanas y rurales de dependencia municipal.

- Invitación a mentores y profesores noveles a participar de esta investigación.

Se invita a través de correos electrónicos y de forma personal en talleres de la Macro zona norte de la Red de Escuelas Líderes y en seminario de la Red de Maestros de Maestros (RMM) en el CPEIP a participar de esta investigación, a los mentores de la que han realizado mentorías de la región de Atacama, Coquimbo y Valparaíso.

- Elección de los mentores y profesores noveles que trabajaron en “Mentorías” en las escuelas municipal de la región de Atacama, Coquimbo y Valparaíso.

Los mentores que aceptan el desafío de ser parte de esta investigación, ya sea a través de una conversación telefónica o de manera personal, se consensua el día y hora en que se producirá las entrevista y la forma en que se realizará.

- Organización de diferentes actividades con el profesor principiante que apoyen su labor.

Se investiga en las escuelas municipales y se conversa con los mentores para ubicar la localización de profesores noveles que hayan participado en mentorías y conocer actividades relevantes que realizaron con sus cursos y que recibieron apoyo dey como se involucraron en las actividades de la escuelas y en los planes de acción del PME Y PEI en el colegio, para luego triangular la información a través de los jefes de UTP y director de las escuelas.

- Relación con otros actores del establecimiento educacional o de la comunidad con el fin de promover aprendizajes de calidad. Se entrevistará a jefes (a) de unidades técnicas pedagógicas y directores que hayan participado en mentorías en las regiones en estudio.

- Inserción del profesor principiante o novel con la realidad laboral y los contextos de desempeño. A través de encuestas y entrevistas con el profesor novel, se podrá conocer la visión y experiencia que tuvo en su primer año de docencia, siendo parte de una mentoría.

- Promoción de soluciones ante dificultades, con actitud proactiva del profesor novel. A través de encuesta y entrevistas se conocerá las dificultades y las actitudes del profesor novel para resolver las situaciones que enfrentó, en el establecimiento educacional en que se desarrolló su primer año docencia.

- Evaluación de propuestas pedagógicas pertinentes a los estudiantes y al contexto. Las entrevistas con los jefes (a) de las unidades técnica pedagógicas y el director de las escuelas donde se aplicó las mentorías, entrega una visión de cómo se desarrolló dicho proceso, además están las entrevistas del profesor novel y del mentor todos protagonistas importantes de una mentoría.

- Optimización del tiempo en función de las necesidades. Se logra reconocer los tiempos en que mentor y profesor novel se reúnen, los temas que trataban y el desempeño del profesor novel en el aula.
- Fortalecimiento de los aprendizajes y del PEI producto de la aplicación de las mentorías. Se investiga el involucramiento del profesor novel con el PEI de la escuela y el apoyo que recibe del jefe técnico y el director, para realizar una buena labor docente.
- Nivel de satisfacción del profesor novel al terminar el año escolar. Se conversa con los profesores noveles que fueron para de una mentoría, para que indique el nivel de satisfacción que tuvo en su experiencia al participar en una mentoría y como esto influyo en su labor como docente y su continuidad en el sistema.

## **1.6. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

La Reforma Educacional en Chile de fines de la década del 2000, considera dentro de sus cambios la carrera docente, dando especial importancia al ingreso a la carrera, la acreditación de las instituciones que la dictarán y el apoyo al profesor novel a través de mentorías, que de manera muy paulatina se han ido implementando en algunos establecimientos municipales del país; existe un consenso general en que las Reformas Educativas no tendrá, impacto sino consideran el rol del docente y el ejercicio de sus prácticas pedagógicas dentro del aula (Elmore, 2000).

Las experiencias en Chile en relación a las mentorías, son lideradas por el Ministerio de Educación que a través del CPEIP y algunas universidades han capacitado a profesores mentores y los han acreditados como tal, en su mayoría corresponde a la Red de “Maestros de Maestros” (RMM) para que puedan trabajar como mentores, en establecimientos municipales a lo largo del país, apoyando durante un año al profesor novel, en su acompañamiento en el aula y en la escuela donde iniciará su vida laboral.

La preparación y acreditación de estos mentores depende de la universidad que entregue la capacitación y que es validada por el MINEDUC. Los programas de inserción profesional podrán abordar, al menos cinco ámbitos de problemas: aspectos

estrictamente pedagógicos (dominio de contenidos disciplinares, metodologías, manejo en el aula, etc), los referidos a las relaciones con: los pares (jerarquía, horizontalidad, etc.) con los directivos (asunción de roles, subordinación, responsabilidad, proactividad, etc.) con los padres y apoderados (reuniones, compromiso, apoyo, etc.) y con la comunidad (proyectos de extensión escuela abierta, etc.) (González, Araneda, Hernández y Lorca 2005).

En Chile, a partir de la publicación de la ley 20.903 en el año 2016, entra en vigencia del Estatuto Docente, en que se considera la aplicación de las mentorías y el perfeccionamiento a mentores, esto se estaba aplicando en el país, a través de proyecto de participación activa (PPA), de una manera más bien optativa y podría decirse como voluntaria, pues el profesor mentor postulaba a estos proyectos y luego buscaba la escuela en la que trabajar con un profesor novel, los mentores debían ser integrantes de la Red de Maestros de Maestros y además haber hecho el curso de mentoría que se ofreció en ciertas regiones del país; solo algunos lugares, han tenido estas experiencias, las regiones del extremo sur y norte del país, no cuentan con mentores, lo que existe del tema, corresponde desde La Serena a Temuco.

Existe un consenso general de la importancia de la aplicación de las mentorías, es por esa razón que la ley lo considera fundamental en la inserción profesional del docente. “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. Marcelo (2009).

A partir de este año 2017 se dio inició a la preparación y perfeccionamiento de los mentores, lo que continuará el año 2108, por lo que se aplicarán mentorías a nivel nacional, pero ya no como un proyecto, sino como parte de la obligatoriedad del desarrollo profesional docente, en el apoyo e inserción del profesor novel en el primer año de trabajo en un establecimiento educacional, lo indica la ley 20.903 que entró en vigencia con el Estatuto Docente, normando el apoyo a los profesores noveles en su ingreso al mundo laboral.

Esta investigación de tesis se realiza con experiencias de docentes que han participado de esos proyectos de mentorías y son la base de este trabajo; a partir del año 2018 las mentorías se masificarán por todo el país, dando oportunidad a los docentes a ser partícipes de ellas ya sea como mentor, profesor novel o siendo parte de la comunidad educativa en que se aplicará la mentoría como jefe (a) técnico y/o director (a)

## CAPITULO 2

### 2. FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO

El punto central de la perspectiva sociocultural sobre el desarrollo humano de Vygotsky con respecto a la educación es que las destrezas que aprendemos tienen un origen sociocultural (Das, Naglieri & Kirby 1994) y que la interacción social y la mediación constituye “el hecho fundamental de la psicología” (Vygotsky,1978), al trabajar con mentores y profesores noveles, es posible que ellos reciban la ayuda y el apoyo que requieran en su primer año de docencia de un mentor, que pueda a convertir su nivel potencial de desarrollo en su nivel actual, Vygotsky lo indica con el concepto de ZDP (Zona de desarrollo próximo), por lo que es importante indicar que las realidades de las escuelas municipales del país tiene contextos sociales muy diferentes en todo ámbitos y es allí donde debe ejercer el profesor novel, por lo que es fundamental reconocer el contexto sociocultural en que va a desempeñar su labor, para así apoyarlo desde las necesidades profesionales y de la escuela en la que va a trabajar. La educación no ocurre en un vacío, sino que se da dentro de un contexto social, histórico y cultural (Medina,2006)

Al tomar como base teórica la perspectiva sociocultural propuesta por Vygotsky para explicar las relaciones de mentorías, la interacción social se torna un aspecto indispensable en la educación. Esto podría ser una alternativa a los modos tradicionales de enseñanza que en innumerables ocasiones han sido criticados por no ajustarse a la realidad sociocultural que viven nuestros/as estudiantes y que incluso podrían ser la causa del fracaso académico de muchos/as de ellos/as (Baquero Orueta 2009).

A nivel teórico se distinguen dos tipos de mentorías o mentoring, la mentoría formal y la informal. La mentoría formal es habitualmente administrada por una institución y considera una organización, comenzando con la selección de las parejas en relación, mentores y mentoreados, utilizando estrategias de aparejamiento que varían de acuerdo a cada organización, considerando por ejemplo la disponibilidad y accesibilidad de mentores, áreas de experticia y otras características como las

similitudes demográficas. En tanto, la mentoría informal se produce de modo espontáneo y voluntario, por un interés natural entre profesionales de distinto nivel, sin la mediación de otra persona o unidad de la organización, respondiendo muchas veces a un valor altruista del mentor (Hu et al., 2008; Liu et al., 2011).

Las funciones del mentoring serían principalmente de dos tipos, de carrera y psicosocial. Las funciones de carrera incluirían variadas acciones de parte del mentor hacia el aprendiz, como entrenamiento, auspicio, asignación de trabajo desafiante y protección. En tanto, las funciones de tipo psicosocial, serían consejería, aceptación, amistad, y rol modelador de parte del mentor hacia el mentee (Kram, 1985, citado en Hu et al., 2008).

Las etapas que consideran estas mentoriás según algunos autores se observan en este cuadro:

Tabla 03

<b>Autor</b>	<b>Fases o Etapas del Mentoring</b>
Phillips-Jones (1982)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Admiración mutua</u>: inicio y valoración de roles en la relación.</li> <li>2. <u>Desarrollo</u>: fase intermedia donde sucede el ciclo de ayuda y apoyo.</li> <li>3. <u>Desilusión y despedida</u>: asunción plena de nuevos roles y revisión final del proceso.</li> <li>4. <u>Transformación</u>: se empiezan nuevos caminos y perspectivas de modo individual.</li> </ol>
Kram & Isabella (1983)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Iniciación</u>: se crea la relación y se establece el proceso.</li> <li>2. <u>Cultivación</u>: fase intermedia, caracterizada por el aprendizaje continuo y traspaso de experiencia.</li> <li>3. <u>Separación</u>: cambio en el proceso que puede implicar una modificación en cuanto a los roles o la relación.</li> <li>4. <u>Redefinición</u>: cuando la relación termina o se asumen plenamente nuevas perspectivas.</li> </ol>



Gálvez (2009)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Identificación del mentor y del protegido</u>: se busca acoplar a los participantes en base a la similitud de cualidades que ambos posean.</li> <li>2. <u>Formación</u>: tanto mentor como protegido buscan un mayor aprovechamiento de las competencias del primero, quien puede desarrollar diferentes roles como profesor, asesor, experto, guía y/o animador. Mientras el protegido se forma una visión clara sobre características propias y objetivos del proceso.</li> <li>3. <u>Planificación y ejecución</u>: se diseñan y programan actividades a realizar, se identifican recursos y se establecen redes de trabajo para su ejecución exitosa, considerando tanto funciones de carrera como psico-sociales.</li> <li>4. <u>Análisis de resultados</u>: esta fase permite descubrir hasta qué punto se han aprovechado las ventajas reales del programa.</li> </ol>
---------------	--

Fuente: M.D. Méndez, S. Acuña, N. Muñoz. Mentoring y coaching: ¿Similares o diferentes?

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).

En Israel se realiza un programa de inducción para profesores principiantes desde el año 2000 es obligatorio, gestionado por las universidades (Marcelo 1999), se acompaña en el primer año de enseñanza a los profesores en contenidos, metodologías, gestión de clase, expectativas y comunicación efectiva en el lugar de trabajo.

A contar del año 1998 en Japón, se realiza un programa de inducción en que los profesores principiantes cuentan con tres meses en su primer año de docencia para estos fines. Este programa es financiado por el gobierno y cuenta con actividades que se desarrollan directamente en las escuelas y son las que ocupan la mayor parte del tiempo (Marcelo, 1999).

En Australia han tomado un enfoque integrativo, tanto a nivel metodológico como curricular (Devos, 2010).

En Nueva Zelandia existe la observación de clases entre pares de la misma escuela como de otro establecimiento. Por su parte, el profesor principiante cuenta con un mentor o tutor que lo observa cuando enseña. Además, se desarrollan encuentros entre profesores principiantes y cursos de formación durante el primer año de docencia. Para permitir que el profesor principiante participe de estas actividades, se reducen en un 20% sus tareas y las escuelas reciben una subvención que les permite contratar a un profesor para sustituir al tutor cuando está trabajando junto al principiante. Cabe además señalar que los programas de inducción son amplios incluyendo no solamente docentes iniciales (Marcelo, 1999).

En suiza, existen redes de apoyo a profesores principiantes donde cada docente cuenta con un mentor y se agrupan por contenidos o nivel. Estos grupos de apoyo cuentan con 50 horas al año para estos encuentros y para realizar visitas de observación. Se entrega además orientación individual de acuerdo a requerimientos particulares (Marcelo, 2006).

### **2.1. Inducción a profesores noveles en América Latina**

Para lograr que América Latina y el Caribe obtenga los estándares internacionales que se requiere en la formación y práctica del docente, exige cambios en los modelos actuales y esto conlleva un alto costo económico y político que se observarán a largo plazo, lo que no permite avanzar hacia una solución del problema, aunque si se reconoce la necesidad de implementar e intensificar estos programas de formación y práctica del docente en sus inicios en el campo laboral.

El ingreso a la actividad docente se puede catalogar como un momento crítico en el desarrollo profesional de los docentes (Serra, Kricheski y Merodo, 2009), es un proceso que difiere de lo que espera el profesor novel al iniciar su vida laboral y que presenta una discordancia entre los estudios universitarios y las habilidades que se requieren en el aula como profesor novel, además que en muchas oportunidades este

encuentro entre dos realidades diferentes, hace que el profesor novel se frustre y se deprime, por lo que las consecuencias son muy graves que atentan contra la continuidad del profesor en el sistema educativo.

El profesor novel que ingresa al sistema educacional y llega a una escuela, inicia un proceso de aprendizaje que perdura por lo menos 3 años según Imbernon 1994, (citado en Araneda et al, 2005-5), se enfrenta en el aula a una realidad diferente a la que ha vivido como estudiante y/u observador de clases debe “gestionar la disciplina de la sala, motivar a los estudiantes, los materiales de trabajo, problemas personales de los estudiantes , y la relación con los apoderados” (Vaillant, 2009, p 8). Una de las características que debe sortear el profesor para lograr una inserción laboral exitosa, es el reconocer el trabajo administrativo de la escuela que va paralelo al trabajo en el aula y que es totalmente desconocido para el docente novel, no se relaciona con ninguna de las asignaturas que corresponden al plan de estudio de su carrera. Lortie indica que “Los docentes desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir del prolongado periodo que experimentaron como estudiantes” (1975, citado por Vaillant 2009, p.8)

“Los Programas de formación de profesores constituyen la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión” (Prieto, 2004, p.4), en diversas investigaciones relacionadas con las “Mentorías” y las experiencias vividas por los profesores noveles en sus dos primeros años, no necesariamente son de satisfacción, sino que ha sido un periodo de aprendizaje, pero con una tensión adicional, al desconocer la rutina y el trabajo cotidiano en una escuela, existen emociones vividas positivas y negativas, en la mayoría de los casos sin ningún tipo de inducción o apoyo por parte de la escuela o de un profesor con mayor experiencia, a diferencia de los que se podría esperar de un trabajo colaborativo y en equipo dentro de la comunidad educativa de la que es parte, no asumen parte del apoyo que debiesen entregar al profesor novel en su inserción a la vida escolar.

Las emociones y la alegría con la que llega el profesor novel por primera vez a un establecimiento educacional, “Son como las que vive un inmigrante cuando llega

a otro país, que si bien tiene grandes expectativas por lo que va a vivir, los procesos para incorporarse a este nuevo mundo son muy intimidantes (Marcelo, 2009, P.31)

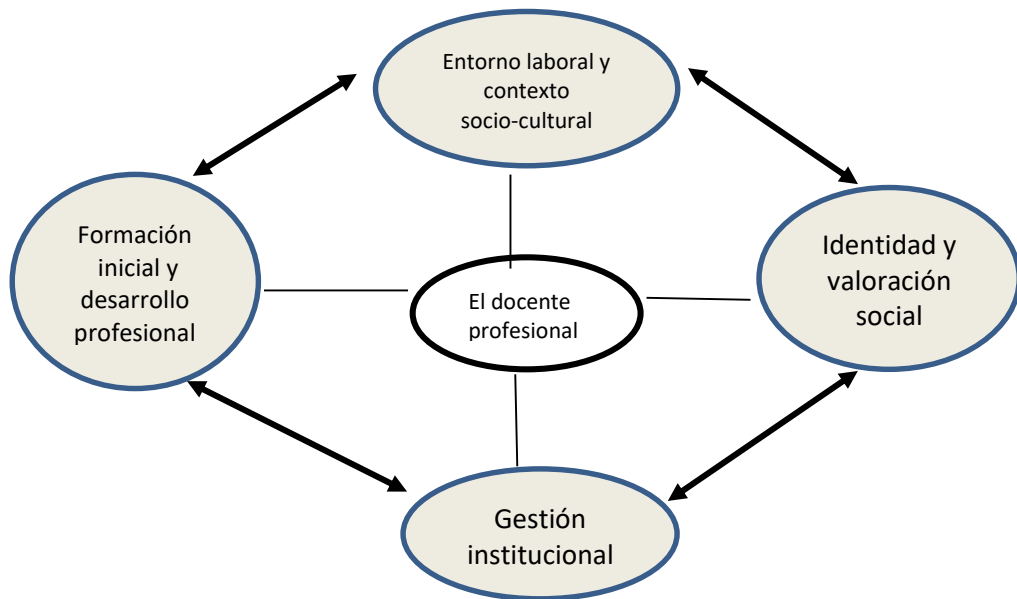
El programa para la Evaluación Internacional (PISA) mide los resultados de logros educativos de países de la OCDE comparada con la evidencia empírica, muestra los aprendizajes de los estudiantes de los diferentes países. Los sistemas escolares no son igualitarios en todos los países, por lo que los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Inferior son globalmente poco satisfactorios. Las evaluaciones nacionales muestran que un porcentaje importante de los estudiantes de América Latina no alcanza el nivel de desempeño mínimo determinado para su grado (Murillo y Román, 2008). Si el docente ha tenido una formación adecuada, tiene más probabilidades de tener un buen rendimiento para el manejo y apropiación del currículo, así como para la planificación e implementación de procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y relevantes (Román, 2006).

A contar de la década del 80 y 90 los países latinoamericanos iniciaron diversas reformas educacionales, aplicando estrategias para potenciar la equidad y la calidad de la enseñanza, aunque se logra mejora, esto no ha sido perdurable ni sostenida en el tiempo en los diferentes países de Latinoamérica.

Los problemas que presentan la profesión docente en muchos países son los mismos, poca motivación para ingresar a estudiar la carrera, escasos estímulos, condiciones de trabajo en sus inicios, desfavorables y muchas veces en entornos vulnerables, con poca ayuda de los miembros de la comunidad educativa, incentivos nulos y remuneración bajas; a esto se agrega la falta de una formación inicial y un desarrollo profesional adecuados que preparen a los docentes para la tarea de enseñar (Vaillant, 2007).

Tabla 04

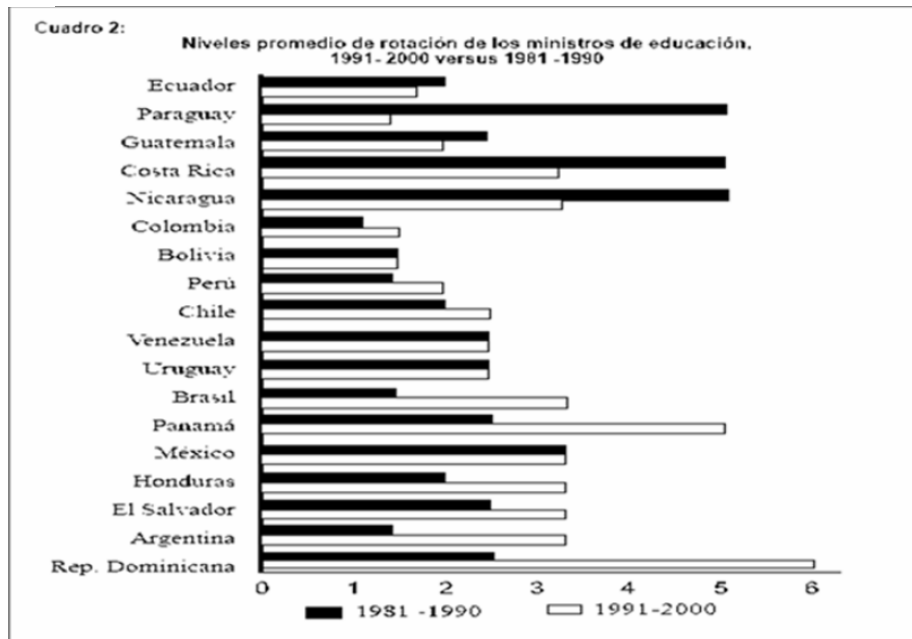
Políticas docentes y factores intervinientes



Fuente: Vaillant, D. (2004). La construcción de la profesión docente en A.L. PREAL.

Otro factor relevante en América Latina es la falta de continuidad de las políticas educacionales que impide la aplicación de las reformas y se observa en la alta cantidad de rotación en los Ministerios de Educación en las últimas décadas.

Tabla 05



Fuente: Corrales, J. (2002) The supply-side of education reform. PREAL

La formación docente en América Latina es diferente, en el nivel de educación básica se parte de una lógica pedagógica y el de enseñanza media la mayor importancia, es la disciplina que imparten.

En países de América Latina y el Caribe la formación docente es muy diversa, en Argentina es de 2.400 horas en cuatro años, en Brasil los programas de formación de docentes para los grados que equivalen al CINE 2 y al CINE 3 tienen por lo menos 2.800 horas, y los programas de formación en Pedagogía, para docentes del nivel Inicial y el CINE 1 tienen por lo menos 3.200 horas (Brasil, 2002; 2006), Perú, los Diseños Curriculares Básicos Nacionales para las Carreras Profesionales de Profesor de Educación Inicial y de Profesor de Educación Primaria definen una carga horaria de 5.400 horas, en 5 años de estudios (Perú, 2010).

En Argentina a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional en diciembre del año 2006, crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), entre cuyas funciones tiene la de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua e impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.

La antigüedad del docente en Argentina, está relacionada con un puntaje que se asigna y que le permite trabajar en establecimientos más cercanos a su hogar o a lugares accesibles y con una población menos vulnerable, por lo que las aulas más difíciles a nivel conductual y de aprendizaje, son atendidas por docentes con menos experiencia por tener menor puntaje, lo que indica que los docentes noveles, por no tener puntaje acceden en sus primeros trabajos al sistema público, de zonas urbanas pobres, con grandes problemas de vulnerabilidad socioeconómica y cultural, lo que afecta el desarrollo de la escolaridad de los niños, niñas y jóvenes, y/o a zonas rurales aisladas; además estará varios años como “suplente” y/o “interino”, es decir sin tener la titularidad del cargo.

El informe de marzo de 2006, del equipo técnico del Programa para la Igualdad y la Inclusión Educativas de la Provincia de Mendoza dice: “Las escuelas que reciben población en riesgo social o están insertas en zonas vulnerables son las menos

requeridas al seleccionar un puesto de trabajo estable por el profesional docente, por ende, son las opciones libres para los noveles que inician su desempeño. Allí tienen la responsabilidad de atender a los sectores sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad y concretar acciones que construyan una política de inclusión y de ejercicios de derechos, entre ellos, el derecho a educarse. El acompañamiento de docentes noveles en las escuelas del Programa para la Igualdad y la Inclusión Educativas deberá permitir crear espacios de excelencia educativa que hoy están desigualmente distribuidos; garantizar el ingreso y permanencia en la escuela, tanto de alumnos como de docentes; fortalecer la calidad de las propuestas educativas y las experiencias de aprendizaje para construir una mejor escuela en la que intervengan la capacidad profesional junto a la sensibilidad social”

En la actualidad la opción de elegir la docencia en jóvenes del país, pasa en muchos casos por una voluntad transformadora de aportar a través de la educación a condiciones más justas de vida. Carlos Marcelo indica que los jóvenes profesores deben “desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional” y que “esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 1999).

El acompañamiento a los docentes noveles, se establece como política de Estado de desarrollo, según lo establecido por el artículo 2 de la Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación que entra en vigencia a partir del abril del 2007, lo que hizo que las instituciones formadoras de docentes de diferentes provincias del país, consideren como un objetivo relevante en la formación del profesor ,el trabajo con las escuelas del entorno y creas vínculos y colaboración con equipos directivos y docentes, para poder generar acompañamiento efectivos a los docentes noveles.

A contar del año 2009 el desarrollo profesional de los formadores a cargo del acompañamiento, potencia la realización de seminarios nacionales de 7 u 8 horas para los docentes del país, analizando casos significativos, con la utilización de diversas estrategias de acompañamiento y reconocer temáticas como:

- El trabajo institucional para la gestión del acompañamiento (Dominique Gelin)
- La coobservación y los seminarios: sus particularidades en el acompañamiento a maestros y profesores (Patrick Rayou)
- La construcción de los referentes conceptuales para la función de acompañamiento (Patrick Rayou)
- Los talleres de educadores y las comunidades de aprendizaje como herramientas de reflexión sobre la práctica de los docentes noveles (Rodrigo Vera Godoy)
- Estrategias de acompañamiento a los noveles y a las escuelas. El dispositivo de ingreso al oficio (Martine Kherroubi),
- El proceso de construcción de la identidad docente y el sentido del acompañamiento. Sistemas de partenariado. Modelos de trabajo para el análisis de prácticas (Claude Leclerc);
- La conferencia de consensos: la ampliación de los marcos teóricos a partir de los aportes de la investigación en la formación (Patrick Rayou)
- Los ateneos didácticos, una estrategia de desarrollo profesional centrada en el análisis de las prácticas de enseñanza de las disciplinas del currículum (Beatriz Alen).

Se implementó un “Aula Virtual” de acompañamiento con docentes noveles, con nodos en las cinco regiones de la Argentina, con seminarios virtuales, foros de intercambios de reflexiones, experiencias, banco de recursos, material fílmico, bibliografía, sitios de internet para apoyar al docente novel y a la comunidad educativa que lo acoge, se les solicita que cada región abra su propia aula virtual.

En Uruguay los problemas y turbulencias que trae un cambio de reforma educacional luego de la implementación de “Plan 96” (aprobado por el Parlamento Nacional como Ley n° 16.737) y aplicado de manera paulatina a contar del año 1997 y primera década del 2.000, deja en evidencia las dificultades que enfrentan los profesores nuevos al ingresar a los centros educativos, ya que los cambios generan resistencia entre los docentes antiguos a diferencia de los docentes noveles, que se



adaptan sin dificultad, pero crea tensión entre los miembros de los establecimientos educacionales. El profesorado novato va a convivir en un entorno donde se dan resistencias a la reforma o innovación, normalmente los profesores noveles suelen inclinarse por los modelos de reforma, mientras que un importante número de profesores expertos no están de acuerdo con las mismas. Esta situación puede propiciar la falta de entendimiento y de cooperación entre los profesores novatos y expertos (Rodríguez Zidán, 2007).

Los cambios que exige la reforma educacional choca con la rutina diaria y consolidada en muchos centros educativos, que no cambian sus estrategias para el logro de los objetivos esperados y siguen haciendo lo mismo, además muestran oposición a la implementación de la Reforma Educacional; la libertad de enseñanza, cae en los tópicos e ideas de los profesores de secundaria en Uruguay que presentan una muletilla repetitiva en la profesión se dice que “cada maestro tiene su librito”, ya que son especialistas en una asignatura y esto fomenta la individualidad dentro del centro educativo, lo que no permite el apoyo y articulación con los docentes noveles que ingresan al sistema; como lo ha señalado Ball (1994), no existe una correlación directa entre los cambios de política y las modificaciones de las prácticas educativas.

En alto porcentaje de los docentes noveles se quejan porque no existe el trabajo en equipo, ni son considerados por los docentes antiguos a nivel técnico pedagógico, por lo que la “Cultura de la colaboración” que pide la reforma no se aplica en los centros educativos. El discurso técnico de la reforma no alcanza a los profesores principiantes y no los considera con una participación efectiva en los centros educativos en los cuales les corresponde ejercer, problemática que está presente el país y que se están elaborando programas especiales que consideran las dificultades del proceso de inserción en los primeros años de la vida profesional, evitando la frustración de los docentes novatos que muchas veces los llevan a desertar del sistema.

En Perú, por ejemplo, el desarrollo de las clases es presencial en los ocho primeros ciclos; y en los dos últimos se alternan asesorías presenciales y a distancia, ya que el estudiante desarrolla su práctica profesional en una institución educativa (Perú, 2010). En Colombia, a su vez, hay diferencias en la duración mínima de los

programas de acuerdo con la modalidad: cinco años en la modalidad presencial diurna (integral) y seis años en las modalidades nocturna, semipresencial y a distancia (Martínez, 2006).

Tabla 06

<b>DURACIÓN DE ESTUDIOS EN FORMACIÓN DOCENTE EN 11 PAISES DE AMÉRICA LATINA Y CARIBE</b>				
<b>PAISES</b>	<b>INICIAL</b>	<b>CINE 1</b>	<b>CINE 2</b>	<b>CINE3</b>
Argentina	4 - 5	4 - 5	4 - 5	4 - 5
Brasil	3 o +	3 o +	3 o +	3 o +
Chile	4 - 5	4 - 5	4 - 5	4 - 5
Colombia	2 -5	2 -5	5	5
Guatemala	3 - 4	3 - 4	3 - 5	3 - 5
México*	4 - 5	4 - 5	4 - 5	4 - 5
Nicaragua	3	3	5	5
Perú**	5 - 6	5 - 6	5 - 6	5 - 6
Rep. Dominicana	4 o +	4 o +	4 o +	4 o +
Trinidad y Tobago	1 -2	1 -2	1 -2	1 -2
Uruguay	4	4	4	4

\* Los profesores de bachillerato (CINE 3) no tienen una formación para la docencia y generalmente son egresados de carreras universitarias diversas.

\*\* Algunos estudiantes de los Institutos Superiores Pedagógicos realizan estudios complementarios en la universidad de 2 a 3 años adicionales para acceder al grado de bachillerato.

Fuentes; Elaboración propia en base a información de OREALC/UNESCO Santiago(2013), Guzmán et al(2013) y Uruguay (2008).

En diversos países como Chile y Brasil, los programas en modalidades de formación semipresencial, a distancia, o presencial con clases sólo algunos días de la semana en períodos de vacaciones, eran originalmente destinados a profesores en ejercicio que no tenían su título, pero luego se ampliaron a egresados de la educación media (Cox, Meckes y Bascopé, 2010). En Chile, entre un 12% y un 14% del profesorado de la educación básica en ejercicio en, 2005-2006, tuvo una formación en una de esas modalidades (Telias y Valenzuela, 2008; Ortúzar et al, 2009).

En Chile, los profesores insertos en el sistema educacional, especialmente los de dependencia municipal, presenta un promedio de edad sobre los cincuenta años, lo que indica que en esta década, se iniciará un recambio masivo de los profesionales de este sistema (Politeia, 2008); el sistema debe prever el recambio de los profesionales que se acogeran a su jubilación y que serán reemplazados por profesores noveles, que a su vez deben recibir la formación continua, contextualizada y actualizada a los estudiantes que enseñarán y apoyar el ingreso a las escuelas de estos docentes, para que se reconozcan los elementos que dificultarán y/o facilitaran su inserción al medio

laboral, que además de acoger al profesor novel con apoyo de un mentor, sea también una oportunidad para conseguir el logro de una educación de calidad.

## 2.2. Roles y funciones del profesor mentor

La función principal y rol del mentor en el proceso de mentoría, están destinados fundamentalmente a promover conversaciones reflexivas centradas en la agenda de crecimiento personal y profesional los estudiante-profesor, profesor novel o profesor en ejercicio (Orlan-Barak, 2005), Malderez y Wedell, (2007) consideran relevantes los roles y funciones que siguen a continuación:

- a) **Aculturador:** El mentor es responsable de ayudar al estudiante-profesor-escuela a entender la cultura a la cual se está incorporando (Feiman-Nemse, 2003; Shaw, 1992).
- b) **Módulo:** El mentor modela no tan solo métodos de enseñanza, sino que modela otros aspectos tales como: el entusiasmo por el aprendizaje, la membresía a grupos profesionales y las actitudes con sus pares, estudiantes y padres.
- c) **Apoyo:** El mentor cumple el rol de apoyar al estudiante profesor a través de conversaciones cercanas y de confianza, en las cuales él tiene la función de apoyarlo y escucharlo; igualmente la proximidad física y la disponibilidad de tiempo resultan fundamental (Randall&Thornton,2001; Shaw, 1992)
- d) **Patrocinador:** El mentor usará cualquier herramienta que esté a su alcance para apoyar el desempeño del estudiante- profesor.
- e) **Educador:** El mentor cumple el rol de apoyar el aprendizaje de la enseñanza en el aula del estudiante –profesor a través de la ayuda que el primero otorga al segundo para alcanzar una integración del tipo de conocimientos que éste tiene y a la vez expandirlos, por tanto, una de las principales funciones del mentor será conversar y escuchar de manera intencionada y deliberada.

### **2.3. Política de apoyo a la inserción de profesores noveles**

En el año 2003 se estableció un sistema nacional de evaluación del desempeño profesional docente en virtud de un acuerdo tripartito entre el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades, pero es en el año 2005 que el Ministro de Educación Sergio Bitar acoge la necesidad de elaborar una propuestas de políticas de inducción o apoyo a la inserción de los profesores principiantes, según la exploración de la literatura el ministro indica en “una revisión de la experiencia nacional e internacional, las condiciones actuales que favorecerían el establecimiento de un sistema de inducción en nuestro país, una descripción de las acciones y unidades involucradas, el funcionamiento y la forma y los plazos de implementación”( Ministro Bitar octubre de 2005)

La Comisión de inducción formada por Carlos Eugenio Beca, director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, quien ejerció la presidencia; Beatrice Ávalos (Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación); José Cornejo (Universidad Católica de Chile); Rosita Devés (Universidad de Chile); Juan Eduardo García Huidobro (Universidad Alberto Hurtado); María Cecilia Núñez (Universidad de Concepción); Guillermo Scherping ( ex dirigente del Colegio de Profesores y dirigente de la CUT); Diana Veneros (Universidad Diego Portales y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación); Pilar Aylwin, CPEIP, quien desempeñó la Secretaría Técnica. Se trabajó durante 3 meses, realizando un documento final que se entregó al Ministro Sergio Bitar.

Los docentes principiantes que ingresan por primera vez al mundo laboral en un establecimiento educacional, en su mayoría no ha tenido el apoyo para insertarse en la comunidad educativa, son pocos los directores, jefes técnicos pedagógicos o profesores antiguos que disfrutan lo que hacen e intentan motivar y orientar al docente novel en sus primeros años de trabajo. La comisión indica que “en Chile no ha habido un reconocimiento oficial de la complejidad de este periodo y se opera sobre el supuesto que los profesores que egresan de instituciones formadoras han aprendido todo lo necesario para desempeñarse bien, y que si en la práctica no lo hacen es porque no han sido adecuadamente preparados”.

La Comisión de Inducción al presentar su propuesta se basa en diferentes estudios sobre el tema “las condiciones en que comienza a enseñar tienen una fuerte influencia en el nivel de efectividad que un profesor logra alcanzar y sostener a través de los años, en las actitudes que dirigen su comportamiento docente incluso después de una carrera de cuarenta años y también sobre su decisión de seguir o no seguir en la docencia (Bush en Feiman- Nemser et al., 1999)”.

Al considerar la realidad chilena, la comisión analiza que la responsabilidad de apoyar y acompañar al docente principiante no es del equipo directivo, entre las razones es que en muchas escuelas y liceos no cuentan con un equipo directivo, sus labores desafiantes, además se va a limitar la confianza que tenga el profesor novel con el director para expresar las dificultades personales y/o de la escuela que pueda afectar su labor en el aula.

En el caso de la capacitación del mentor se opta por continuar y considerar los docentes de la RMM, ya que sus profesores están acreditados con Excelencia Pedagógica en el aula; en cuanto las instituciones formadoras de profesores, en nuestro país existen una gran variedad de instituciones, por lo que se les pide involucrarse en el seguimiento de los estudiantes egresados de sus casas de estudios, pero no son responsables del acompañamiento del docente principiante en un establecimiento educacional.

#### **2.4. Primeros avances de la política apoyo a la inserción**

Entre los primeros avances para iniciar una política de inserción al docente, siendo el acompañamiento en el aula al profesor novel el pilar fundamental de este proceso, se inicia con el Programa “inglés Abre-puertas” el año 2005, que fomenta la lengua extranjera, para esto se consideró la formación de mentores de profesores y en forma experimental cincuenta docentes del país, asesorados por el experto Andrew Sheehan.

El año 2006 el Ministerio de Educación a través del CPEIP, forma una comisión de asesores y académicos, del ámbito municipal y del gremio docente, entre las estrategias logradas fue un programa piloto de formación de mentores,

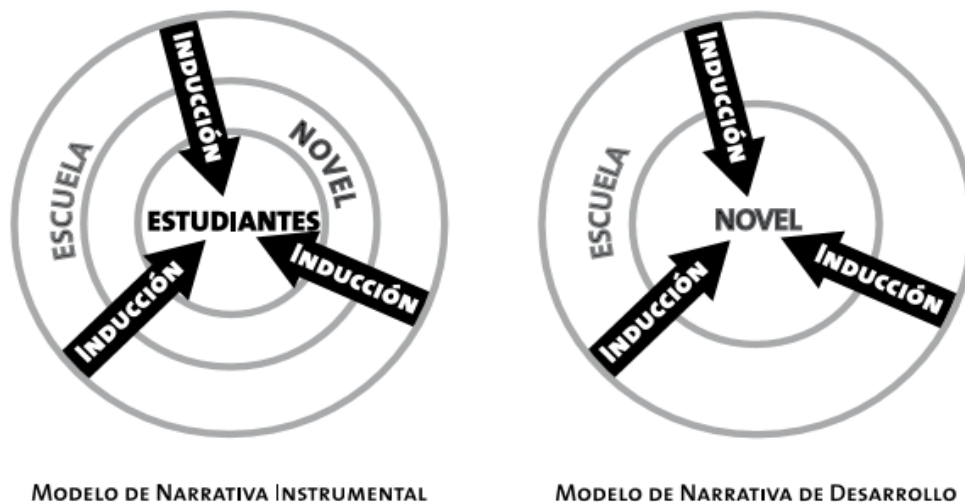
convocatoria que se adjudicó la Universidad Católica de Temuco dirigido por la académica Dra. Gloria Inostroza, programa que fue ejecutado los años 2006 y 2007, con el aporte del profesor de la Universidad de Sevilla, Carlos Marcelo García. Esos mismos años la Universidad Padre Alberto Hurtado fue contratada para un programa de “Formación de Mentores”, estos programas se centraron en un comienzo en la Educación Básica y la Educación Parvularia.

El año 2007 la RMM dependiente del CPEIP del Mineduc comisiona a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) el diseño de un programa de Formación de Mentoras Educadoras de Párvulos, para la especialización en la inducción de profesores/as noveles, el programa piloto se realizó en tres fases durante el trienio 2007 - 2009.; participa un equipo interdisciplinario de profesionales especialistas de la Escuela de Pedagogía: de Educación Parvularia, Educación Diferencial, Educación Media y Psicología, más ocho Educadoras de Párvulos de la RMM de la quinta región de Valparaíso.

El proceso de inducción corresponde “...periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2006: 13).

Según la autora Lily Orlan-Barak, existen dos modelos del proceso de inducción y formación de mentores: “narrativa instrumental” y “narrativa de desarrollo”. El primer modelo, está centrado en el acompañamiento hacia el/la docente con el propósito de elevar los aprendizajes de los/as estudiantes, en la que existe un mentor que tiene la función de “entrenador/a” o “modelo” “en un área curricular determinada. El segundo modelo, da relevancia al acompañamiento como un elemento para mejorar el aprendizaje y desarrollo profesional del profesor novel, centrándose en las prácticas pedagógicas y en el proceso reflexivo del/la principiante en beneficio de su propio fortalecimiento profesional (Orland-Barak 2006)

Tabla 07

**MODELOS FORMALES DE INDUCCIÓN**

Fuente: Rojas, C. (2009)

Indagación de las competencias que debe poseer el Perfil Profesional de el/la Educador/a Mentor/a en educación Parvularia, quien acompaña al/la Educador/a Novel en sus primeros cinco años de ejercicio docente, desde la Región de Valparaíso para el Sistema Educacional Chileno, tomado de Orland-Barak (2006).

El 21 de mayo del año 2008, en el Congreso Nacional, la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, en el Mensaje Presidencial, anunció que “vamos a crear las bases de una nueva carrera profesional docente en conjunto con los profesores de Chile. En esta senda vamos a impulsar los planes de inducción en el marco de la Red Maestros de Maestros”.

El contar con un docente mentor que acompañe al profesor novel en sus primeros años, que esté en la escuela, pero que no sea costo para el sostenedor, sino sea financiado por el Ministerio de Educación, que enseñen al profesor en su propio lugar de trabajo, permite el análisis reflexivo de su práctica pedagógica enfocándola al mejoramiento personal y de los estudiantes. “Es sabido que muchos docentes que empiezan a trabajar en el sistema educacional, en aras de una adaptación al medio, se inhiben de hacer sus aportes innovadores, lo que perjudica la necesaria renovación y afianza la reproducción de prácticas tradicionales. El riesgo de perder la potencialidad renovadora es tanto más grave en estos tiempos en que los cambios científicos y

tecnológicos son vertiginosos y, por lo tanto, niños y adolescentes de hoy pierden oportunidades de una enseñanza renovada más cercana a su realidad e intereses” (Red Maestros de Maestros 2009, p. 4).

La comisión de Inducción después de analizar el programa piloto de formación de mentores, resuelve realizar Diplomados de 300 horas de duración con a lo menos 20 horas semanales de trabajo en el aula, ser docente de excelencia y tener experiencia con el trabajo con sus pares, para potenciar la reflexión crítica sobre la práctica profesional y poder acompañar a un profesor novel que este se integre de manera constructiva a la comunidad educativa en la que va a ejercer su profesión.

Las universidades que dictarán estos Diplomados deben:

- “Desarrollar competencias para liderar procesos de aprendizaje entre adultos, facilitando el aprendizaje entre pares y la comunicación dialógica”.
- “Desarrollar capacidades orientadas a la escucha activa y a establecer relaciones empáticas entre profesionales para reflexionar crítica y analíticamente la práctica docente”.
- “Disponer de herramientas conceptuales que permitan la observación de la práctica pedagógica, el levantamiento de preguntas y la definición de estrategias de análisis que apoyen una adecuada inserción del principiante”.
- “Afianzar las competencias para un aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la búsqueda de información, el enriquecimiento del trabajo de aula, así como para fortalecer sus conocimientos y su rol de docente mentor”

(CPEIP 2009 p. 3).

## **2.5. Sistema Nacional de Inducción en Chile**

En Chile, con la publicación de la ley 20.903, se formaliza el proceso de inducción para acompañar, apoyar a educadoras, profesoras y profesores principiantes en su primer o segundo año de ejercicio profesional, con el fin de facilitar la inserción e integración profesional a la comunidad educativa; proceso que se inicia formalmente



a partir de agosto de 2016 con la capacitación de mentores en escuelas municipales del país y al que pueden acceder de manera voluntaria profesionales de establecimientos subvencionados y los adscritos al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

La ley tiene los siguientes propósitos:

- ✓ Vincular la formación inicial con el desarrollo profesional y apoyar a los profesionales de la educación en la planificación de su trabajo.
- ✓ Apoyar la vinculación del profesor principiante con el establecimiento, el sistema local de educación y otras comunidades docentes.
- ✓ Reducir el tiempo de adaptación al ejercicio profesional docente.
- ✓ Apoyar a los profesores principiantes en el desarrollo de sus habilidades profesionales para su mejor desempeño.

Para acceder al proceso de inducción el requisito indica que es “Docente principiante es aquel profesional de la educación, quien, contando con un título profesional de profesor, profesora, educador o educadora, no haya ejercido la función docente o la haya desempeñado en un lapso inferior a un año o dos años. Este derecho lo tendrán todos los docentes que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento educacional subvencionado de conformidad al Decreto Fuerza de Ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, o regido por el Decreto Ley N° 3166, de 1980.

La duración del proceso de acompañamiento es de 10 meses, considera un tiempo exclusivo para la preparación del docente principiante, con una carga horaria, no mayor a 38 horas y las horas contratadas serán remuneradas por el Ministerio de Educación. La aceptación del proceso de inducción considera un contrato entre el profesor principiante y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en adelante CPEIP, de las cuales debe cumplir las siguientes obligaciones:

- ✓ Dedicar un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas semanales exclusivamente para el desarrollo de actividades propias del proceso de inducción (reuniones de reflexión pedagógicas con mentor, organización de

acompañamiento al aula, trabajo personal u otros acordados en la planificación de mentoría).

- ✓ Asistir a las actividades convocadas por el CPEIP que se encuentren directamente vinculadas con el proceso de inducción.
- ✓ Realizar informes sobre el proceso de inducción y mentoría.
- ✓ La inducción no tiene carácter habilitante, sino formativo, es decir, los resultados del proceso incidirán en la formación a la que podrá acceder el docente para mejorar su desempeño acorde a sus necesidades. El mecanismo principal de inducción es el de mentorías.

El Sistema Nacional de Inducción y Mentoría, de acuerdo a la ley 20.903, tiene como estrategia principal las “Mentorías”, que corresponde a un profesional calificado y acreditado por la universidad o instituciones públicas o privadas, para realizar un acompañamiento al profesor principiante en convenio con el CPEIP.

Las mentorías realizadas en Chile hasta agosto de 2017, han sido a través de proyecto de la Red de Maestros de Maestros, en adelante RMM, a contar de la publicación de la ley 20.903, se formaliza este proceso y se inicia un convenio con diferentes universidades e institutos públicos para realizar la formación de los mentores, que deben estar en el tramo “avanzado” según el encasillamiento docente que corresponde al Estatuto Docente y que está en vigencia a contar de agosto del año 2017.

Se espera que, durante el proceso de inducción, la comunicación entre el equipo directivo del establecimiento, puedan detectar ciertas debilidades y poder fortalecer y potenciarlas, a través de la formación continua que ofrece el Ministerio de Educación. La ley también considera programas y actividades especiales para apoyar al docente principiante, en las zonas del país en que no haya mentores y que sea una necesidad y lo solicite el docente novel.

## **2.6. Formación de Mentores en Chile**

La formación de Mentores en Chile antes de agosto del 2016, se fue fortaleciendo con la RMM, que a través del CPEIP realizaban un convenio con las universidades, para

capacitar a los integrantes de la red y formar los mentores, esto permite que desde la IV región de Coquimbo los docentes de la RMM, puedan acceder a estos cursos de perfeccionamiento y formación de mentores, situación que no ocurrió con los docentes de la RMM del norte y extremo sur de Chile, ya que las universidades de esas regiones no estaban dentro de las casas de estudio que daría dicho perfeccionamiento.

La formación de mentores cambia en Chile con la ley 20.903, en que se establece los objetivos, requisitos para dicha formación, dejando de ser proyectos que nacían de la RMM, sino que legaliza una situación que está presente en los establecimientos escolares, pero que debía regularse y comprometer al equipo directivo de cada unidad educativa. El apoyo al profesor principiante, conlleva en forma inherente el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas y liceos del país, son estudiantes los primeros beneficiarios de este proceso, que apunta a fortalecer la calidad de la enseñanza y aprendizaje y a motivar a los docentes principiantes que se familiaricen con el sistema escolar, para sentirse integrado de la comunidad educativa y pueda continuar al servicio de su vocación de enseñar, evitando que una mala experiencia indique la deserción del profesor, por desilusión y/o nulo apoyo de los directivos en su inserción al mundo laboral de la educación.

El mentor debe recibir capacitación para ejercer su rol y debe tener ciertas características personales, ya que este es un proceso que considera no solo lo cognitivo sino también lo emocional, debe ser capaz de reflexionar y analizar las prácticas pedagógicas, en función de lo que es posible mejorar y acompañar al docente principiante, poder retroalimentar de manera significativa y oportuna al docente, motivándolo a mejorar.

Según la ley 20.903 el mentor debe cumplir con los siguientes requisitos:

- ✓ Encontrarse reconocido a lo menos en el tramo profesional avanzado del desarrollo profesional docente.
- ✓ Ser docente de aula.
- ✓ El docente mentor deberá suscribir un contrato con el Ministerio de Educación y diseñar, ejecutar y evaluar un plan de mentoría, que deberá considerar, a lo menos, la planificación de las actividades de aula del respectivo docente principiante y visitas periódicas del docente mentor a ellas; la realización de reuniones periódicas entre el docente mentor y el docente principiante a su

cargo, en las cuales se analicen y evalúen las actividades del plan; la evaluación de la aplicación de los dominios de los estándares de desempeño profesional, bases curriculares y el Marco de la Buena Enseñanza, la asistencia a actividades que desarrolle el CPEIP para los procesos de inducción y realizar informes sobre el proceso de inducción y mentoría.

- ✓ El mentor podrá acompañar a un máximo de tres docentes principiantes, destinar un mínimo de 4 a 6 horas por docente novel, ser docente de aula a lo menos 20 horas pedagógicas, percibiendo por esto honorarios por cada docente principiante que acompañen y apoyen por el tiempo que dure el proceso de inducción y mentoría.

## **2.7. Profesores noveles y Educación Municipal en Chile**

Los profesores noveles son insertados en escuelas municipales vulnerables, en contextos y entorno con poblaciones escolares con graves problemas sociales, descendidos cultural y socio económicamente, que en un gran porcentaje no está preparado para lidiar con problemas disciplinarios, apoyo para el trabajo en la inclusión, falta de materiales, sobrecarga laboral, desmotivación de los estudiantes, ausencia de padres y apoderados a reunión, ausencia de banda ancha e internet, elementos que uso en la práctica profesional, etc. lo que permite que el docente novel, se agobie, por no poder realizar la planificación que tenía para la clase y que al pasar las semanas la organización que él realizó, no va acorde al ritmo y estilo de sus estudiantes y escuela.

Las escuelas dependientes de las municipales de Chile, aunque tengan la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP, para adquirir recursos que potencien los aprendizajes, muchas veces están en municipalidades deficitarias en que los recursos no llegan en su totalidad a las aulas.

El Programa de Mentorías nace el año 2005, bajo el alero del Ministerio de Educación, que llama a las universidades a licitar este programa para preparar “Mentores” quienes acompañarán a los profesores noveles en su primer año de ejercicio docente, su aplicación no solo pasa por apoyar al docente novel, sino que por

mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, que fueron favorecidos con este proyecto, recibieron a su profesor y además el apoyo del “Mentor” para aplicar diversas estrategias en el aula y fortalecer al profesor novel en sus tareas administrativas y trabajo en el libro de clases, reforzando la autoestima y la identidad de “profesor novel”,

Los docentes noveles se encuentran con diferentes lineamientos que muchas veces son muy dispersos y contrarios entre sí, al trabajar en las escuelas municipales de Chile, los profesores noveles se ven expuestos a la población con mayor riesgo social y que presentan un alto, porcentaje de vulnerabilidad, por lo que se aplican políticas de asistencialismo en que el profesor no solo se dedica a su clase, sino que debe conectarse con las diferentes redes de apoyo que tiene la escuela, Junaeb, Senda, Tribunales de Familia, etc. para ir en ayuda de los alumnas y alumnos que atiende en su aula.

Son las primeras experiencias las que van moldeando la identidad final de los docentes noveles. Por ello resolver la incertidumbre respecto de que docente soy y que docente quiero ser, es una tarea crucial en el delineamiento del profesor (Choy, Chong, Wong A.& Wong I. 2010). Avalos (2009) postula que “efectivamente las dificultades y tensiones pueden ir reconfigurando esta identidad transformándola de acuerdo a la cultura existente en la escuela”.

Uno de los aspectos más complicados para los docentes noveles es pedir ayuda. Según estudio los docentes noveles se caracterizan por la sensación de estar preparados para enfrentar los desafíos del mundo escolar. Esto complejiza la entrada de los docentes en los establecimientos, facilitando así, la distancia con los otros docentes (Imig, 2006).

Para el apoyo de profesores noveles debe existir un proceso de inducción profesionales docentes, en el caso de Chile, esto es liderado por el MINEDUC y el CPEIP, quien a través de universidades chilenas que postulan a la licitación preparan a mentores con un plan de estudio entregado por el CPEIP, al finalizar el curso, el ministerio los acredita como mentores, publicando sus nombres en la página oficial del CPEIP.

Según autores González, Araneda, Hernández y Lorca 2005 indican que el programa de inducción debe tener las siguientes características:

- ✓ Reconocimiento de la sinergia interinstitucional de una alianza entre universidades, liceo y administración (Ministerio de Educación),
- ✓ Selección de mentores en función a su alto desempeño profesional y reconocimiento inter pares que, entre otros, posee los siguientes rasgos: empatía. Apertura, pro-activo. Capacidad de escucha, flexible y reflexivo.
- ✓ Programa de seguimiento y elaboración de estrategias de actualización profesional en orden a la emergencia de nuevas demandas de competencias.
- ✓ Retroalimentación a los programas de formación inicial a fin de responder a las carencias consolidar fortalezas y responder a las nuevas demandas. (González et.al.2005, p.10).

Entre las experiencias de inserción a la docencia en contextos diversos Vaillant (2009) identifica distintos énfasis en la inserción laboral de docentes, en aquellos países que han abordado el tema formalmente. La inserción laboral es “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar”.

Devos (2010) indica que algunos países europeos como Inglaterra y Francia han trabajado el tema de la inserción docente. El desafío para ellos es disminuir la salida de los docentes noveles del sistema, fundamentación principal para la existencia de programas de inserción laboral docente.

Un estudio llevado a cabo en California (Thompson et al., 2004), bajo el contexto del programa Beginning Teacher Support and Assessment (BTSA), examinó de manera integral la inducción en profesores principiantes que tenían dos características:

- Impartían sus clases entre el tercer grado y el quinto grado.
- Tenían hasta 3 años de experiencia.

En la investigación se compararon dos grupos distintos de profesores principiantes, uno con alto compromiso y otro con bajo compromiso con el programa

de inducción BTSA. La conclusión de esta investigación que los alumnos de profesores principiantes comprometidos con el programa tuvieron un mejor rendimiento escolar que los alumnos de profesores principiantes no comprometidos. Otro estudio desarrollado en Nueva York (Rockoff, 2008) examinó los efectos de un programa inducción comprensivo y uno de los resultados más interesantes es que los profesores principiantes que recibieron más horas de mentorías, tuvieron estudiantes con mayores logros estudiantiles en matemáticas y lectura, que los profesores con menos horas de mentorías.

## **2.8. Formación del proceso de Mentorías en Chile**

Existe una progresiva aceptación sobre la importancia del rol de los profesores para lograr una educación de calidad. Recientes investigaciones señalan que los alumnos pueden mejorar o empeorar sus desempeños según la calidad del profesor que se les asigne (Sanders y Rivers, 1996; Villegas-Reimers, 2003; Marcelo, 2009). Por lo tanto, la calidad del profesor y su enseñanza en el aula, son factores fundamentales a la hora de explicar los resultados de los alumnos (OECD, 2004)

El proceso de Mentoría involucra los siguientes actores, un “Profesor novel” inexperto en relación a la inserción del docente al trabajo profesional, que implica reconocer la cultura y el entorno social de la escuela, que le corresponderá ejercer la docencia, etapa crucial y vital en la formación de identidad del profesor, apoyo no solo en aula, sino que está asociado a un trabajo administrativo, que no se enseña como asignatura en la universidad, sino que se aprende y se aplica cuando se es parte de planta docente de un establecimiento educacional, en su primer año de trabajo.

Un profesor “Mentor”, que en su definición es toda persona que realice una función de guía o tutor, el mentor ha recibido capacitación para ejercer su labor, en una universidad o instituto como tal y está preparado para apoyar y fortalecer el trabajo del profesor novel y que lo acompañará en su primer año de docencia, insertándolo de manera progresiva y orientando su labor en el aula y en la escuela en general, que permitirá que el proceso de aprendizaje sea más amigable en su parte

administrativa, en el aula y con la relación con padres y apoderados, las orientaciones entregadas y consensuadas con el profesor novel motivan a este a continuar y ejercer con mayor seguridad su labor en el curso que le correspondió atender y continuar en el ejercicio de su profesión,

En la actualidad se sabe que hay un porcentaje de docentes noveles que desertan del sistema educacional, es decir dejan su profesión a menos de 5 años de iniciar del ejercicio de ella, desmotivados y frustrados ante el trabajo y el clima dentro de las escuelas. Un “Director/a” que asuma el desafío de recibir en su comunidad educativa el trabajo de mentorías, para poder aplicarlo con sus estudiantes quienes se verán beneficiados en su proceso de enseñanza aprendizaje.

El nuevo estatuto docente vigente en Chile, cambia las políticas educacionales que apuntan a la formación docente, solo las universidades con acreditación podrán impartir la carrera de pedagogía, por lo que esto termina con la formación de profesores on line, bi line o de fin de semana en diversos institutos del país, cambia las exigencias para el ingreso a la carrera docente y estimula con becas de “Vocación de Profesor” a quienes opten por estudiar pedagogía obteniendo puntajes altos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

“Los programas de formación de profesores constituyen la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción de la profesión” (Prieto, 2004) siendo la inserción propiamente tal al sistema educativo, el momento en que se pone aun mas las definiciones que debera realizar el docente principalmete entre las ideas que trae respecto a la docencia y la realidad que le tocará vivir en el contexto escolar (4p)

En Chile los profesores noveles, se insertan directamente al establecimiento educacional. El apoyo que van a recibir depende única y exclusivamente de las personas que allí trabajen, que de manera voluntaria puedan ayudarlo y/o apoyarlo en algo que requiera.

A partir del año 2005, a partir de las reformas educacionales en Chile, se presentó el Proyecto de Ley que crea un “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”,



esto incluye los lineamientos generales para un programa de inducción de los profesores en sus primeros años.

Es así que diversas universidades partir desde La Serena a Temuco desarrollaron un “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, por lo que esto da pie a que el año siguiente comience la formación en Chile, de las “Mentorías”, pero de manera muy incipiente, son las universidades que en licitación del Ministerio, van a preparar mentores que apoyen a los profesores noveles en su primer año de ejercicio profesional.

La Universidad Católica de Temuco desarrolló el primer piloto de este programa los años 2006 al 2007, en el que participaron 242 profesores novatos de escuelas del sector municipalizado, particulares subvencionados y privados, con quienes se trabajó y reconoció sus aprehensiones en las escuelas, para luego iniciar un programa de “Mentorías”, con 19 docentes de la Región de la Araucanía, futuros “Mentores”

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 la década del 2000, Ministerio de Educación y el Centro de Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) implemento una política nacional de inducción a través de las universidades para preparar a los “Mentores”:

- 2006- 2007 Universidad Católica de Temuco

- 2007 Universidad de Valparaíso
- 2008 Universidad de Temuco
- 2009 Universidad de la Serena

Con la revolución pingüina en el año 2006 en Chile se da inicio a un periodo que traerá consigo la desaparición de la LOCE (Ley Orgánica constitucional de Enseñanza) en Chile y se realizarán grandes cambios en materia educacional, naciendo la LGE (Ley General de educación) que luego de muchos debates a nivel de bancadas políticas, poco a poco se va poniendo en marcha; en el caso de las mentorías, este programa se ve paralizado por el cambio de gobierno al Presidente Piñera el 2010, dando importancia a otros proyectos, pero esto renace nuevamente el año 2014, nuevamente con el cambio de gobierno y se considera en la Carrera Docente.

La Universidad Católica de Temuco desde el 2006 al 2007, desarrolla 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 que tiene por objetivo 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. Se realiza un perfil que reconozca aspectos que un mentor debe realizar en su función e incluir el 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. Realizado el proceso de validación del perfil y sus componentes fundamentales, y con el aporte de la asesora Lily Orland-Barak (2007)<sup>4</sup>, se levantó la propuesta final. La acción del mentor se propone y evidencia a través de once competencias.

Tabla 08

COMPETENCIAS DEL MENTOR	
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) y Gestión (Competencias N°: 9 al 11), según la propuesta de Formación de Mentores de Profesores Principiantes, U. Católica de Temuco.

La formación mentores comienza gradualmente a insertarse en el sistema educacional chileno. Según Monereo, 1994 se “Aspira 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”

Se trabajó con la investigación –acción, con talleres de reflexión personal, talleres de reflexión de práctica y módulos didácticos, entre las conclusiones entregadas por los mentores, es haber aprendido a escuchar en forma activa, a establecer conversaciones efectivas, y a analizar el lenguaje verbal y no verbal usado por los principiantes.

El año 2010-11, la formación de mentores que se estaba realizando a través de la modalidad de diplomados hasta ese momento, deja de realizarse, ya que faltó el financiamiento por parte del MINEDUC.

A contar del año 2014 se inicia una propuesta para continuar la creación de un programa de inducción a los profesores principiantes, por dos años, que resida en la escuela y no en la educación superior, la propuesta está en directa relación con otras políticas públicas que favorecen el mejoramiento y calidad de la educación como son el Programa para la Formación Inicial Docente, Inicia y la Beca Vocación de Profesor.

La Universidad de Playa Ancha (UPLA) sede Valparaíso, ofreció el año 2015 el Diplomado para la Formación de Mentores, el objetivo que se propuso el programa es formar mentores para apoyar a docentes noveles o principiantes, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación, cuyo financiamiento fue del Ministerio de Educación **a través del CPEIP** (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas), la coordinadora de este programa, académica Mildred Fuentes, precisó que esta propuesta está dirigida a Educadoras de Párvulos y Profesores/as de Educación Básica, “Por ello, se abordará una diversidad de contenidos necesarios para desarrollar competencias profesionales que favorezcan la formación como mentores desde la propia historia personal, profesional y cultural, para apoyar a los y las principiantes en el cambio de concepciones implícitas que subyacen a sus prácticas”. (UPLA, 2014)

El programa se realizó de enero a mayo del 2015 y los requisitos que se solicitaron para ingresar al programa fueron los siguientes:

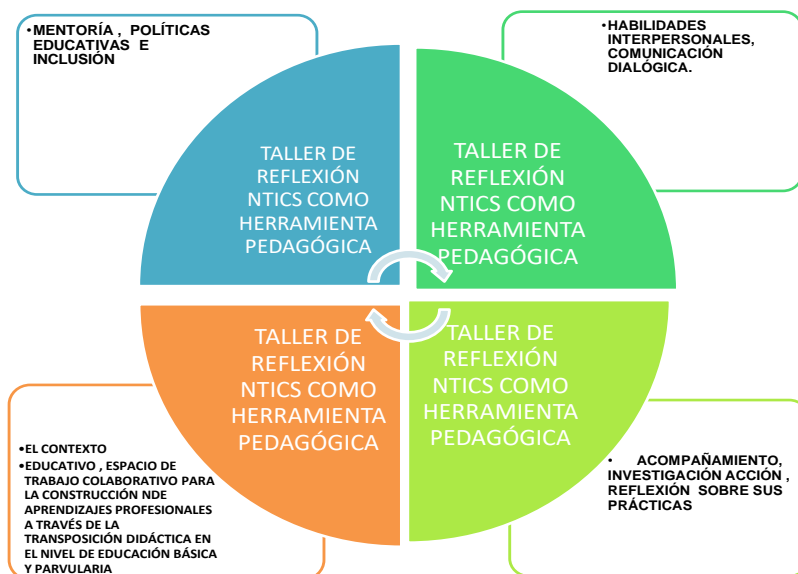
1. Pertenecer a la Red Maestros de Maestros, o
2. Mantener vigente su acreditación para percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica, o
3. Ser beneficiario de la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI) con un 25%, o
4. Ser beneficiario de la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI) con un 15%, o

5. Haber obtenido resultado destacado en la Evaluación de Desempeño Profesional Docente.

El diseño curricular contempló cuatro módulos de aprendizaje, más una unidad transversal junto a Talleres de Reflexión, en modalidad presencial, se trabajó en el análisis y reflexión sobre la teoría y la práctica de los participantes, abordando una diversidad de contenidos necesarios para desarrollar competencias profesionales que favorezcan la formación como mentores desde la propia historia personal, profesional y cultural, para apoyar a los y las principiantes en el cambio de concepciones implícitas que subyacen a sus prácticas.

El Mineduc junto a la Universidad de Playa Ancha promovieron este Diplomado a docentes de su región ya que era presencial; quienes terminaron el curso fueron acreditados por el ministerio para ser parte de la lista de Mentores que se muestra en el CPEIP y se ofrece a las escuelas que tengan profesores noveles y desean trabajar con mentores en sus comunidades educativas.

Tabla 09



UPLA- CPEIP- 2014

En marzo de este año 2017, la Universidad Católica de Valparaíso, patrocinado por el Ministerio de Educación, dio inicio a la formación de mentores en la 5° Región Valparaíso, correspondiente al sistema de inducción para docentes principiantes; los docentes elegidos corresponden a 41 profesores destacados y competentes de Enseñanza Media de establecimientos municipales; a la fecha la región contaba ya

con 72 docentes mentores; esto se da en el marco de una planificación estratégica que está inserta en la Reforma Educacional impulsada por la Presidenta Michelle Bachelet, que es parte de la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903).

Macarena Rojas, del Centro de Desarrollo Docente del Ministerio de Educación y coordinadora nacional de la iniciativa, indicó que el gran objetivo es “fortalecer la profesión docente y como Ministerio vemos que hay una necesidad de poder acompañar a los profesores que se inician en su carrera. Partimos con la formación de mentores porque creemos como Ministerio de Educación, que no cualquiera puede ser un profesor mentor que acompañe a los docentes que se inician, y por eso es que hemos trabajado con universidades reconocidas y acreditadas que han demostrado tener equipos que pueden desarrollar en estos profesores, que a pesar de no tener experiencia en el sistema, tienen que desarrollar habilidades para trabajar con sus pares en oficio y perseguimos con esto, el fortalecimiento docente en el primer año de la carrera, acompañamiento en una reflexión pedagógica, en una mirada práctica, en un diseño de clases efectivo, en torno a ejercicios de calidad para los jóvenes, niños y niñas de nuestro país”. (marzo, 2017).

La preparación y la formación de nuevos mentores que ingresarán a las aulas el año 2018, tiene un carácter formativo y es un proceso habilitante para el ejercicio docente, busca facilitar y potenciar la inserción del profesor novel, al ejercicio de la docencia en su primer año, apoyarlo en la comunidad educativa del establecimiento educacional, para continuar con su progresión y ejercicio de la carrera docente.

## CAPÍTULO 3

### 3. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación procura comprender las experiencias y los factores que inciden en un hecho educativo. Se muestra la metodología que se utilizó, las estrategias de indagación y exploración de la información y el diseño metodológico de la investigación desarrollada.

La investigación de esta tesis doctoral, se sustenta en el paradigma cualitativo, el tema se analizará e interpretará los resultados en base a la recolección de datos, considerando el espacio social y se contextualiza las unidades educativas donde se desarrollaron las mentorías, espacio que es cambiante, mudable y dinámico.

#### 3.1 Hipótesis

##### 3.1.1 Hipótesis general

- Las escuelas municipales que han aplicado las Mentorías en sus comunidades educativas, indican que los profesores noveles, muestran motivación y mayor satisfacción laboral en el ejercicio de sus prácticas docentes.

##### 3.1.2 Hipótesis específicas

- Las escuelas municipales en estudio que han aplicado las Mentorías en sus comunidades educativas, presentan un mejoramiento educativo en los estudiantes en que se aplicó la mentoría, con un profesor/a comprometido con el PEI y PME de la escuela, siendo una experiencia positiva para el establecimiento.

## **3.2 VARIABLES**

### **3.2.1 Variable Dependiente**

- Análisis de Mentorías en escuelas de dependencia municipal de la 4° región de Coquimbo y 5° región de Valparaíso en Chile.

#### **3.2.1.1 Indicadores**

- Ubicación de escuelas de las regiones participantes que han realizado mentorías
- Invitación a mentores y profesores noveles a participar de esta investigación
- Elección de los mentores y profesores noveles que trabajaron en “Mentorías” en las escuelas municipal de la región de Atacama, Coquimbo y Valparaíso.

### **3.2.2 Variable Independiente**

- Elección de las escuelas en estudio.
- Trabajo en equipo y colaborativo en la comunidad educativa.
- Conocimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas en estudio.
- Aporte del profesor novel al proceso de aprendizaje de sus estudiantes
- Nivel de satisfacción de los integrantes en la participación de las mentorías

Las variables independientes muestran que, aunque están presentes en la aplicación de las mentorías, el desarrollo de cada una de ellas depende de la cultura escolar, es totalmente diferente, está relacionado con su PEI, PME, su visión o misión de los protagonistas y de la cultura que existe en la escuela donde se aplica la Mentoría.

#### **3.2.2.1 Indicadores**

- a) Organización diferentes actividades con el profesor principiante que apoyen su labor.



- b) Relación con otros actores del establecimiento educacional o de la comunidad con el fin de promover aprendizajes de calidad.
- c) Inserción del profesor principiante con la realidad laboral y los contextos de desempeño.
- d) Promoción de soluciones ante dificultades, con actitud proactiva del profesor novel.
- e) Evaluación de propuestas pedagógicas pertinentes a los estudiantes y al contexto.
- f) Optimización del tiempo en función de las necesidades.
- g) Fortalecimiento de los aprendizajes y del PEI producto de la aplicación de las mentorías.
- h) Nivel de satisfacción del profesor novel al terminar el año escolar

#### **3.2.2.2 Escala para la medición de la Variable**

Se trabajará con la medición según el carácter de la escala nominal, pues comprenden la distinción de diversas categorías sin implicar ningún orden ni jerarquía entre ellas.

Lo importante es visualizar las variables es reconocerlas y dentro de la investigación, para ver cómo estas afectan al desarrollo de la mentoría, no solo pasa por la actitud de los protagonistas (profesor novel, mentor, jefe utp, director) sino como se dieron las relaciones humanas y la socialización dentro de la unidad educativa, que a su vez van a influir en el desarrollo de manera favorable o desfavorable en una Mentoría.

#### **3.2.3. Variables Intervinientes**

Participa con la variable independiente condicionando a la dependiente. Se interpone entre ambas (dependiente e independiente), no es la variable de estudio, pero que al presentarse puede variar los resultados.

- Ubicación geográfica de las escuelas en estudio.

- Nivel y curso en que se realizó las Mentorías.
- Relación entre profesor novel y mentor/a
- Relación y trabajo con Unidad Técnica Pedagógica
- Relación con la comunidad educativa y su curso
- Relación con los padres y apoderados
- Relación con director (a) de la escuela.

La variable interviniente es relevante ya que va a influir en los resultados, la ubicación geográfica de la escuela en que se desarrolló la mentoría, si es en zona rural se presentaron mayores dificultades para lograr una comunicación fluida y encuentros entre el mentor y el profesor novel; hay mentores que indicaron “no conocer la escuela donde se desarrollaba la Mentoría, pero quincenalmente se reunían en su escuela con el profesor novel” (mentor), otro indica “que hizo un esfuerzo de ir la primera vez para conocer la escuela, su entorno y sus directivos pero solo encontró uno de ellos. Y luego en su ciudad se siguió reuniendo con el profesor mentor”. En las zonas urbanas no se da esa dificultad, pero se presenta problemas disciplinarios de mayor complejidad y padres apoderados demandantes y muchas veces exigente y ausente.

### **3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

“Este tipo de estudio tiene su origen en la antropología y han sido aplicados de manera sistemática en la educación, psicología, sociología y lingüística. La base del enfoque cualitativo es la comprensión profunda de procesos tal y como suceden en su ambiente natural, y buscando los significados que tienen para los actores que intervienen en los mismos (Creswell, 1994).

El enfoque cualitativo permitirá que esta tesis presente el resultado y análisis de los proyectos de Mentorías aplicadas en establecimientos municipales de Chile, que tienen como objetivo principal el reconocer las estrategias e inducción al ingreso al sistema educacional del profesor novel, apoyar sus prácticas docentes y su motivación en el ejercicio de la profesión, siendo la primera etapa del desarrollo profesional y que

va a ir relacionada directamente con sus expectativas profesionales. Este enfoque reconocerá luego de una reflexión y análisis los puntos de similitud y diferencias de estas experiencias que, aunque su contextualización es diferente, la labor del mentor y los objetivos de la mentorías son las mismas.

Se ha optado por el enfoque cualitativo, ya que se requiere contextualizar las “Mentorías” en lugares geográficos, en este caso, de diferentes, regiones, ciudades y/o pueblos, de áreas rurales y urbanas, con énfasis en las comunidades educativas en que se aplicaron los proyectos de mentorías, que presentan Proyectos Educativos Institucionales (PEI) diferentes que influyen en el proceso en estudio y en la aplicación y resultados de las mentorías en cada establecimiento educacional estudiado.

El paradigma cualitativo comprende las situaciones desde la perspectiva de los participantes “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como suceden, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que le dan las personas implicadas.” (Rodríguez 1999:32)

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo que requiere hacer visible las condiciones que posibilitan ciertas interpretaciones y no otras. Por tanto, siempre vale la pena considerar la “posición del investigador”, tanto en referencia a la definición del problema a estudiar cómo respecto de la forma en que el investigador interactúa con el material para generar una especie particular de sentido. (Parker, 2004:27).

La investigación cualitativa es el hecho práctico que el investigador se constituye en el instrumento principal de recolección y análisis de datos; los investigadores cualitativos deberán ser flexibles, porque así lo requiere el carácter inductivo de la metodología cualitativa (Taylor & Bogdan, 1986, p. 20- 21). Consecuentemente deberán considerar su conocimiento y su conceptualización previa del objeto de estudio como preliminar, para sobrepasarla y transformarla con nuevas informaciones no congruentes (Kleining, 1982)

Entre los rasgos de la investigación cualitativa según Taylor y Bogdan (1992), tenemos los siguientes:

- ✓ **Es naturalista**, lo cual quiere decir que se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Las investigadoras y los investigadores cualitativos tratan de comprender el contexto y a las personas de acuerdo con el marco de referencia de ellas mismas.
- ✓ **Es holística**. La investigadora y el investigador ven el escenario contextual y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos son considerados como un todo integral -holístico-, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación.
- ✓ **Es inductiva**, o mejor dicho cuasi-inductiva. Su ruta epistemológica-metodológica se relaciona con el descubrimiento y el hallazgo y no con la comprobación o la verificación.
- ✓ **Es interactiva y reflexiva**. Las investigadoras y los investigadores son sensibles a los efectos que ellas y ellos mismos causan sobre las y los sujetos actuantes.
- ✓ **No impone visiones previas**. Las investigadoras y los investigadores cualitativos tratan de suspender o apartarse temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y prejuicios. Sin embargo, además de ser difícil, esto puede ser engañoso, por lo que recomendamos que se expliciten tanto las creencias como perspectivas y prejuicios en sus autobiografías para que luego se tomen en cuenta al analizar los datos.
- ✓ **Es abierta**. Incluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos o antagónicos. Todas las perspectivas son valiosas, todos los escenarios y todas las personas son dignas de estudio.
- ✓ **Es humanista**. Las investigadoras y los investigadores cualitativos buscan llegar por diversos medios y técnicas al ámbito de lo privado -de lo personal- lográndolo a partir de las vivencias-experiencias, percepciones, concepciones, acciones y conductas de quienes lo viven.
- ✓ **Es rigurosa**. Se busca resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad y del consenso. Este será un tema en el que profundizaremos posteriormente.

El constructivismo es probablemente el paradigma que ha tenido mayor influencia en el enfoque cualitativo, aunque algunos no estén de acuerdo. (Mertens, 2005)

El constructivismo propone:

- No hay una realidad objetiva, la realidad es edificada socialmente, por consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser “aprehendidas” sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso del estudio (Mertens, 2005).
- El conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación.
- La tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento.
- La investigación es en parte producto de los valores del investigador y no puede ser independiente de ellos.
- El investigador y los individuos estudiados se involucran en un proceso interactivo.
- El conocimiento resulta de tal interacción social y de la influencia de la cultura.

En Chile solo a contar del año 2005, se inician algunos proyectos pilotos de Mentorías, liderados por el CPEIP, que corresponden a los Proyectos de Participación Activa (PPA) ejecutados por el RMM, de manera paulatina y progresiva, para apoyar a los profesores noveles en establecimientos educacionales municipales, desde la cuarta región de Coquimbo a la novena región de la Araucanía, ya sea con perfeccionamientos a mentores y con la aplicación de mentorías, situación que está cambiando a contar de este año 2017, con la implementación de la nueva Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), que inició la promoción para la capacitación de mentores y apoyo a los profesores noveles, que debe aplicarse en las unidades educativas, a partir del año 2018 en todo el país.

La tesis tiene un estudio de carácter exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista. 1998; 58), pues es muy escasa y casi nula, la información que se tiene de los resultados de la aplicación de mentorías, se encuentran estudios enfocados en la preparación del mentor y no lo en los efectos de las mentorías en profesores noveles, mentores y en las comunidades educativas en las que se aplicaron. La investigación exploratoria es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos (Arias 2006).

Según Selltiz (1980), los estudios exploratorios pueden ser:

- a) Dirigidos a la formulación más precisa de un problema de investigación: Dado que se carece de información suficiente y de conocimiento previo del objeto de estudio, resulta lógico que la formulación inicial del problema sea imprecisa. En este orden de ideas, la exploración permitirá obtener nuevos datos y elementos que pueden conducir a formular con mayor precisión las preguntas de investigación
- b) Conducentes al problema de una hipótesis: Cuando se desconoce al objeto de estudio resulta difícil formular hipótesis acerca del mismo. La función de la investigación exploratoria es descubrir las bases y recabar información que permita, como resultado del estudio, la formulación de una hipótesis.

La preocupación del Ministerio de Educación (Mineduc) ha apuntado a través de universidades, del Centro de Perfeccionamiento Investigación y Experimentación (CPEIP) y la Red de Maestros de Maestros (RMM) en la formación de Mentores, teniendo un listado de mentores acreditados por el Mineduc, pero no existen estudios de los resultados y/o cambios en el profesor novel, en los cursos y sus escuelas y/o liceos en que han sido implementadas las “Mentorías”, ni la experiencia del mentor en dicho proceso. “Un enfoque sistémico del desarrollo profesional nos fuerza a ver el proceso no sólo en términos de mejora individual, sino también en términos de mejora en la capacidad de la organización para resolver problemas y renovarse a sí misma (Marcelo, 2008)

Las competencias específicas del profesor-mentor para el acompañamiento a profesores principiantes, serán la aplicación de las competencias generales en el contexto de un mentorazgo y una escuela concreta, pero, aunque el profesor-mentor

disponga de las competencias generales..., si las actividades de acompañamiento se conceptualizan pobremente y no son sensibles a las preocupaciones de los profesores principiantes, la mentoría será poco útil para todos (Marcelo, 2008).

### **3.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El estudio de casos puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos (según sea una o varias las unidades de análisis) pero su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Muñoz y Serván, 2001).

La particularidad más característica de ese método es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entiendo éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001)

El método que se utilizará en esta tesis, corresponde al estudio de caso de mentorías realizadas en establecimientos educacionales de dependencia municipal, que se encuentran en entornos vulnerables de tres regiones de Chile, tercera región de Atacama, cuarta región de Coquimbo y quinta región de Valparaíso, se realizaron entrevistas y encuestas a profesores noveles, mentores, jefes técnicos y directores (a) que fueron partes de estas experiencias.

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et al., 1996).

«De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...) El caso puede ser un niño, un profesor también (...) Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias (Stake, 1998: 11 y 15).

Los estudios de casos en una investigación cualitativa en educación son llamados como enfoques de "Estudio de casos naturalista" y/o "Trabajo de campo de casos en educación" (Stake, 1998: 15).

Se escoge el estudio de caso porque con este tipo de investigación se logra determinar y contextualizar las experiencias de Mentorías desde la visión del profesor noble, su mentor, jefe técnico y director (a), el resultado y análisis de estas mentorías se plantean como objeto de estudio en esta tesis doctoral; esto permitirá que se pueda analizar y deducir las fortalezas y debilidades de las "Mentorías", dando conclusiones que entregarán una visión general, indicando las ventajas y desventajas de su aplicación y los resultados en establecimientos educacionales en que se aplicó.

El estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Rodríguez Gómez et al., 1996).

La realización de estudios de caso en la investigación educativa plantea ventajas y también algunas limitaciones con las que debemos contar y paliar en la medida de lo posible. Un estudio de caso abre enormes posibilidades a la investigación, tales como:

1. Permite descubrir hechos o procesos que si se utilizasen otros métodos probablemente se pasarían por alto, arrojando luz sobre cuestiones sutiles (Walker 1983: 42-59; Arnal y otros 1994: 209; Stake 1995: 48-49).
2. Ayuda a desvelar significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones en relación a problemáticas educativas (Bell 2002: 22-23; Heras Montoya 1997: 121-124; Pérez Serrano 1994: 99-102).
3. Es valioso para informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas.
4. Aporta concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio, al explorar lo más profundo de una experiencia.
5. Es posible emplear una diversa gama de técnicas en la recogida y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos (Pérez Serrano 1994: 99-102;



Rodríguez Gómez y otros 1996: 91-92; Cebreiro López y Fernández Morante 2004: 667).

6. Permite, y requiere, la triangulación de la información recogida para evitar el sesgo del investigador (Arnal y otros 1994: 209; Pérez Serrano 1994: 99-102; Cebreiro López y Fernández Morante 2004: 667; Stake 1995: 48-49).
7. Se considera un método muy adecuado para investigadores individuales y a pequeña escala.

### **3.5. ÁMBITO DE ESTUDIO**

Toda la información recolectada en la investigación cualitativa se interpreta según el marco contextual de la situación educacional, donde se realiza la investigación. Los establecimientos educacionales son de dependencia municipal, corresponden a escuelas básicas que se encuentran en entornos vulnerables de tres regiones de Chile, participaron 37 mentores, 30 profesores noveles, 13 jefes técnicos y 10 directores, que corresponden a 28 unidades educativas, 12 zonas rurales y 16 de zonas urbanas, de las cuales en nueve escuelas se pudo realizar la triangulación de información, ya que estaban participando todos los protagonistas. El valor de la triangulación se encuentra cuando entramos en la interpretación de los datos. Los diferentes marcos referenciales pueden brindar mayor claridad y complementarse siempre y cuando no se mezclen (Morse J. 1998).

La triangulación es la estrategia de validación de los datos más empleada y más conocida por los investigadores sociales. Básicamente puede entenderse como la puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el investigador. Arias Valencia plantea que: "la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados" (Arias Valencia 2000: 8).

Se analizaron las experiencias de manera particular, lo que permitió una interpretación y una visión clara de los proyectos de mentoría, su aplicación y cumplimientos de sus objetivos, destacando el entorno y las características de su comunidad educativa.

Entre las diferencias relevantes de las unidades educativas que se trabajó en esta tesis, son su ubicación geográfica, su entorno, acceso a comunicaciones y medios audiovisuales y trabajo con las tics, proyecto educativo institucional, área rural y/o urbana.

### PROCEDENCIA POR REGIÓN

Tabla 10

Participantes	3° Región Atacama	4° Región Coquimbo	5° Región Valparaíso	Total
1.- Profesor Novel	03	14	13	<b>30</b>
2.- Mentores	06	15	14	<b>35</b>
3.- Jefes de UTP	01	06	06	<b>13</b>
4.- Director (a)	00	08	04	<b>12</b>
<b>Total Región</b>	<b>10</b>	<b>43</b>	<b>37</b>	<b>90</b>
<b>%</b>	<b>11,1%</b>	<b>47,8%</b>	<b>41,1%</b>	<b>100%</b>

### PARTICIPANTES

Tabla 11

Participantes	N°	%
1.- Profesor Novel	30	33,3%
2.- Mentores	35	38,9%
3.- Jefes de UTP	13	14,5%
4.- Director	12	13,3%
<b>Total Región</b>	<b>90</b>	<b>100%</b>

## PROFESORES NÓVELES: EDAD Y SEXO

Tabla 12

Rango Etario	Hombres	Mujeres	Total x etario	% etario
23 a 25 años	03	07	<b>10</b>	33,3%
26 a 28 años	06	11	<b>17</b>	56,7%
29 a 31 años	01	02	<b>03</b>	10,0%
<b>Total x sexo</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>
<b>% sexo</b>	<b>33,3%</b>	<b>66,7%</b>	<b>100%</b>	

### 3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

El universo corresponde a 90 personas que participaron en mentorías como profesores noveles, mentores, jefe(a) técnico y Director/a en diferentes unidades educativas de tres regiones del país, región de Atacama, región de Coquimbo y región de Valparaíso; son regiones en que se han aplicado mentorías en sus aulas y donde han existido perfeccionamiento a los profesores como mentores, ya sea en diplomados y/o cursos de especialización en el tema.

La información recopilada se analiza apuntando a dar respuestas a las hipótesis planteadas en la tesis.

## UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y UNIVERSO DE LA POBLACIÓN

Tabla 13

<b>Participantes</b>	<b>Zona Rural</b>	<b>Zona Urbana</b>	<b>Total</b>
1.- Profesor Novel	12	18	30
2.- Escuelas	12	16	28

El tipo de muestra elegido es intencional o de conveniencia, ya que se utiliza un criterio conveniente del investigador o de los objetivos que plantea la tesis, en este caso la muestra se extrae del análisis de las 28 escuelas del universo trabajado, en nueve escuelas, se logra recopilar información tanto de profesores noveles, mentores, jefes técnicos y directores(a) de las unidades educativas, no siempre de un mismo año, pero si se reconoce el contexto cultural y social de las unidades educativas y la influencia de las mentorías en el profesor novel y en el establecimiento educacional que las aplicó. Esta característica se le llama “bola de nieve” ya que, desde un informante clave, en este caso de una escuela se puede reconocer a otros protagonistas que son o han sido del mismo lugar.

### 3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

#### 3.7.1 Técnicas

El propósito de las técnicas cualitativas utilizadas en esta tesis, es lograr obtener la mayor información fundamentada sobre el tema de las mentorías, a través de las opiniones, actitudes creencias, percepciones y conductas con las personas que se trabajó. Las técnicas de investigación utilizadas son:

- Entrevista cualitativa es una técnica o actividad de recopilación de datos entre sujeto a sujeto (entrevistado- entrevistadora), se encuentra entre lo que es la conversación cotidiana y la entrevista formal, se realiza con naturalidad para que los protagonistas puedan relajarse y contar datos e información personal relevante para el tema en estudio y lograr reflexionar sobre su experiencia.

La entrevista cualitativa se define como aquella no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la

perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales. (Sierra y Galindo 1998).

La entrevista dura entre 30 a 50 minutos en la que se consideró los tópicos coherentes con los objetivos teóricos que se están investigando, de tal manera que se pueda obtener mayor información para asegurar la investigación.

Se realizó una entrevista enfocada, la conversación se orienta en el tema de la tesis y una encuesta de opinión en que la importancia son las respuestas no quienes la emiten en este caso profesor principiante, mentor, jefe de UTP y/o director.

Se utilizará como definición de técnicas al conjunto de reglas y procedimientos que permiten que el investigador establezca relación con el objeto o sujeto de la investigación y la de instrumento como mecanismo usado por el investigador para recolectar y registrar la información; formularios, pruebas, escalas de opinión y otros.

En la investigación cualitativa se utilizarán técnicas como entrevistas y cuestionarios, trabajo en terreno para realizar los estudios de caso y poder contextualizar cada experiencia de Mentorías aplicada en establecimientos educacionales de provincia.

El método de investigación consiste en medir comportamientos, pensamientos o condiciones objetivas de la existencia de los participantes en una investigación a fin de establecer una o varias relaciones de asociación entre un fenómeno y sus determinantes.

Tabla 14

<b>Métodos de Investigación</b>	<b>Técnicas de recolección y análisis de datos</b>	<b>Instrumentos</b>
Método experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Observación</li> <li>• Cuestionario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejilla de observación</li> <li>• Cuestionario</li> </ul>
Método de encuesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Observación</li> <li>• Sondeo o censo</li> <li>• Observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquema de entrevista</li> <li>• Rejilla de observación</li> <li>• Cuestionario</li> <li>• Registro de observación</li> </ul>
Método de análisis de huellas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de contenido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejilla de análisis</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de registros estadísticos</li> <li>• Análisis histórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadros y gráficas, programas de computación</li> </ul>
--	--	--

Tabla Giroux y Tremblay, 2008, p. 100

- ✓ Técnica de la entrevista: Consiste en reunir el punto de vista personal de los participantes acerca de un tema dado por medio de un intercambio verbal personalizado entre ellos y el investigador.
- ✓ Técnica de la observación: El investigador mide las características (frecuencia, duración, retraso, etc.) de ciertos comportamientos de los participantes, haciéndose testigo inmediato de ellos en un contexto determinado.
- ✓ Técnica del análisis de registros estadísticos: Consiste en estudiar series de estadísticas ya reunidas para extraer de ellas nueva información.

En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado. El propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es "obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos" (Steinar Kvale 1.996), también plantea doce elementos para la comprensión de la entrevista cualitativa son:

- ✓ Mundo de la vida: se considera que el tema de la entrevista cualitativa es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida.
- ✓ Significado: la entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo entrevistado. El entrevistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice.
- ✓ Calidad: la entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación.
- ✓ Descripción: la entrevista busca descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas.
- ✓ Especificidad: se persiguen descripciones de situaciones específicas, y no opiniones generales.

- ✓ Ingenuidad propositiva: el entrevistador mantiene apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo, en vez de anteponer ideas y conceptos preconcebidos.
- ✓ Focalización: la entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.
- ✓ Ambigüedad: las expresiones de las personas entrevistadas pueden en ocasiones ser ambiguas, reflejando así las contradicciones con las que vive una persona en su mundo.
- ✓ Cambio: el proceso de ser entrevistado puede producir introspección en el individuo, por lo que, en el curso de la entrevista, este puede cambiar de descripciones o los significados respecto de cierto tema.
- ✓ Sensibilidad: diferentes entrevistadores propician diferentes respuestas sobre determinados temas, dependiendo de su grado de sensibilidad y conocimiento sobre el tema en particular
- ✓ Situación interpersonal: el conocimiento se producirá a partir de la interacción personal durante la entrevista.
- ✓ Experiencia positiva: una entrevista de investigación bien realizada puede constituir una experiencia única y enriquecedora para el entrevistado, quien a lo largo de ella puede obtener visiones nuevas acerca de su propia situación de vida.

Se solicita información a las Secretarías Ministeriales de Educación de la Región de Atacama, Región de Coquimbo y Región de Valparaíso, a través de los Secretarios Ministeriales de Educación de cada región en estudio, para conocer las escuelas de dependencia municipal que han recibido y aplicado “mentorías” en sus escuelas”, para priorizar según características similares y si los protagonistas de dichas mentorías son posibles de ubicar en la zona o en otro lugar, para solicitar su autorización y poder ser parte de esta investigación; además en encuentros de la zona norte de la Red de Maestros de Maestros en noviembre del año 2016, se tuvo la oportunidad de ubicar a los mentores de 3° región de Atacama y 4° región de Coquimbo en forma personal y buscar los correos electrónicos de la docentes mentores de la 5° región de Valparaíso

Se trabajó con fuentes primarias que permitieron obtener información por contacto directo con los mentores, profesores noveles y directores de escuelas, quienes son parte de los sujetos en estudio, a través de entrevistas y cuestionarios en los diversos lugares en que se aplicaron las Mentorías en estudio, se realizaron entrevistas por video conferencia, por teléfono y por correo electrónico, consensuada con anterioridad con la persona que se entrevistó, en este caso con profesores noveles, mentores, jefes técnicos y directores(a).

. “El trabajo de campo es la experiencia constitutiva de la antropología, porque distingue a la disciplina, cualifica a sus investigadores y crea el cuerpo primario de sus datos empíricos” Stocking (1993).

### **3.7.2. Instrumentos**

Se utilizó la entrevista semiestructurada o focalizada, que concentra experiencias objetivas, actitudes o respuestas emocionales a situaciones particulares, se diseñó una pauta en que están determinados los puntos más destacados de la entrevista y se relaciona con las hipótesis y datos que deben requerir conocer; la entrevista es dirigida, cerrada, guiada, controlada, estandarizada, se realiza un cuestionario o guía de la entrevista.

Otro instrumento de recolección de información utilizada fue la encuesta personalmente y vía email, procedimiento de investigación que permite obtener y elaborar datos de manera rápido y eficaz.



**Dimensiones de la encuesta:****PROFESOR NOVEL**

Tabla 15

<b>N°</b>	<b>Dimensiones de la Encuesta</b>	<b>Preguntas</b>
01	Formación Inicial	9
02	Trabajo y apoyo del Mentor	1-2-3-12-14-15-20-23-28
03	Utilización de las TIC	4-5-17-18-
04	Apoyo del director /jefe de UTP	6-21-22-24-25-29
05	Desempeño profesional	19-27
06	Primera experiencia laboral	10-11-16-26
07	Acogida de la comunidad educativa	7-8-13

**Dimensiones de la encuesta:****PROFESOR MENTOR**

Tabla 16

<b>N°</b>	<b>Dimensiones de la Encuesta</b>	<b>Preguntas</b>
01	Comunicación y motivación constante del mentor con profesor novel.	1-4-8
02	Preparación del mentor para apoyar al profesor novel.	2
03	Relación y comunicación con el director y jefe de UTP del colegio. Recepción y monitoreo de la UTP.	3-7-12-13-18
04	Acogida de la comunidad educativa	5-9
05	Compromiso del profesor novel con la escuela y su labor docente	15-17-20-21
06	Apoyo del mentor en las labores pedagógicas y rutinas diarias del profesor.	10-11-16-19
07	Condiciones laborales en la escuela	6-14-22

**Dimensiones de la encuesta:****JEFE UNIDAD TÉCNICA**

Tabla 17

<b>N°</b>	<b>Dimensiones de la Encuesta</b>	<b>Preguntas</b>
01	Percepción sobre las mentorías para los alumnos del curso y la escuela.	1
02	Acogida de los profesores y la comunidad escolar al profesor novel.	4-5-6
03	Recepción, monitoreo y apoyo de la UTP a la labor del profesor novel.	2-3-7-8-10

04	Acompañamiento al aula al profesor novel y fortalecimiento de objetivos estratégicos	9-14
05	Compromiso y disposición del profesor novel con la escuela y su labor docente	15
06	Apoyo del mentor en las labores pedagógicas y rutinas diarias de la labor del profesor	13-11
07	Percepción sobre el dominio de disciplina y el clima en el aula y otros escenarios educativos	12-16

**Dimensiones de la encuesta:  
DIRECTOR (A)**

Tabla 18

N°	Dimensiones de la Encuesta	Preguntas
01	Percepción sobre las mentorías para los alumnos del curso y la escuela.	1-2-14
02	Acogida de los profesores y la comunidad escolar al profesor novel.	12
03	Recepción, monitoreo de la UTP a la labor del profesor novel.	7
04	Acompañamiento al aula al profesor novel y fortalecimiento de objetivos estratégicos	8-11-13
05	Compromiso y disposición del profesor novel con la escuela y su labor docente	5-6-9
06	Apoyo del mentor en las labores pedagógicas y rutinas diarias de la labor del profesor.	3-4-10

**Entrevista no estructurada a participante de una Mentoría.**

**Marzo-junio 2017**

Previa a la entrevista se conversa con los profesores noveles por teléfono y se agenda una video-conferencia o una entrevista por teléfono, de acuerdo a su disposición, se explica el motivo el por qué y el para qué de esta entrevista, se les solicita permiso para grabar y si no desean contestar alguna pregunta pueden hacerlo.

Encuadre

Tema de la entrevista: participación en una mentoría, ya sea como profesor novel, mentor, jefe de UTP y director de una escuela en que se aplicó una mentoría.

Tiempo: 30 a 40 minutos

Estructura de la entrevista:

- ✓ Presentación

- ✓ Caracterizar el ingreso al mundo laboral
- ✓ Experiencia profesional en mentorías

Se realiza 3 guías:

- ✓ Profesor Novel
- ✓ Profesor Mentor
- ✓ Jefe Técnico – Director

### 3.7.3 Proceso de Validación

Se confeccionaron las encuestas y las entrevistas semiestructurada para profesores noveles, mentores, jefes técnicos y directores. Luego se validó el lenguaje utilizado y la comprensión de las preguntas, con el equipo de gestión donde trabajo, conformado por 7 profesionales.

En base a la cantidad de personas que contestarían las encuestas y las entrevistas, se realizó una tabla y se validó los instrumentos de recolección de datos, tanto las entrevistas como las encuestas.

Se logró que 10 profesionales de la educación contestaron los instrumentos: 3 profesores noveles, 3 mentores, 2 jefes (a) de UTP y 2 directores de la ciudad de Copiapó, que corresponden al 11,1% del total del universo con el cual se trabajó (90).

Tabla 19

Nº	Participantes	Validaron	%
1.-	Profesor Novel	03	10,0%
2.-	Mentores	03	8,1%
3.-	Jefes de UTP	02	15,3%
4.-	Director	02	20,0%
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>11,1% de 90/100%</b>

### 3.7.4 Procedimiento y análisis de la información

Una de las características de la investigación cualitativa es la paradoja de que, aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande (Álvarez-Gayou, 2005).

En algunos estudios puede haber información proveniente de cuestionarios y encuestas, películas y vídeos, o datos provenientes de pruebas de diversos tipos (Miles y Huberman, 1994).

La recolección de datos es inevitablemente un proceso selectivo, no podemos ni logramos abarcar todo, aunque pensemos que podemos y que lo hacemos (Miles y Huberman, 1994).

Se recolectó la información entregada por 90 personas que contestaron entrevistas y encuestas, divididos en 4 categorías:

Tabla 20

N°	Participantes	Entrevistas	Encuestas	Total de instrumentos	%
01	Profesor Novel	30	30	60	<b>33,3%</b>
02	Mentor	35	35	70	<b>38,9%</b>
03	Jefe Técnico	13	13	26	<b>14,5%</b>
04	Director (a)	12	12	24	<b>13,3%</b>
	<b>Instrumentos</b>	90	90	<b>180</b>	<b>100%</b>

Las unidades educativas de los diferentes protagonistas de esta investigación corresponden a 28 establecimientos educacionales, pero solo en 9 escuelas, se logra tener los instrumentos de recogida de datos tanto del profesor novel, mentor, jefe de la unidad técnica pedagógica y del director, esto permitió triangular la información,

ya que se pudo analizar la percepción de cada persona dentro de la unidad educativa, aunque no necesariamente se dieron en el mismo año.

Se analizaron por separado las encuestas y las entrevistas de los 4 protagonistas de esta investigación y se elaboró un informe, que luego se triangulo para conocer los resultados, considerando las unidades educativas en que se efectuaron las mentorías, contrastando con el objetivo general de esta investigación.

## **CAPÍTULO 4**

### **4. RESULTADOS**

#### **4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO**

La información fue recopilada a través de entrevistas personales, video conferencia, entrevista por teléfono, encuestas por email, de acuerdo al tiempo y disposición de la persona que contestaría. Se inició comunicándose con 122 personas entre mentores, profesores noveles, jefes/as técnicos y directores/as, de los cuales finalmente se trabajó con 90 personas.

Se realizó el análisis de la información entregada por los participantes y protagonistas de estas mentorías, clasificados en profesores noveles, mentores, jefes técnicos y directores (a).

#### **4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Se presentan los resultados a través de un análisis cualitativo de la información obtenida, para poder validar o rechazar las hipótesis planteadas en esta investigación, por lo que fue relevante la información extraída de los instrumentos.

Se considera las variables dependientes e independientes de esta tesis, para saber cómo estas afectaron el proceso de las mentorías en las escuelas municipales en estudio, el nivel de satisfacción obtenido por los docentes noveles y la visión de los mentores que son parte relevante de estas mentorías.

#### **4.3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Se analizó cada encuesta y entrevistas de los participantes de esta investigación y se obtuvo el porcentaje de respuesta aplicando cuadros comparativos, extrayendo la información diferenciando el análisis de las respuestas en profesores noveles, mentores, jefes/as técnicos y directores/as.

Tabla 21

		<b>Cuadro estadístico de ENTREVISTAS</b>		
N°	Participantes	Video Conferencia	Teléfono	Total
1.-	Profesor Novel	21	09	30
2.-	Mentores	16	19	35
3.-	Jefes de UTP	05	08	13
4.-	Director	02	10	12
	<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>46</b>	<b>90</b>

Tabla 22

		<b>Cuadro estadístico de ENCUESTAS</b>		
N°	Participantes	Personal	Email	Total
1.-	Profesor Novel	06	24	30
2.-	Mentores	10	25	35
3.-	Jefes de UTP	03	10	13
4.-	Director	04	08	12
	<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>67</b>	<b>90</b>

#### 4.3.1 Análisis de los datos e instrumentos del profesor novel

La información se recolecta de 30 profesores noveles que participan en esta investigación:

Aproximadamente un tercio de los profesores noveles hicieron su pregrado de Pedagogía Educación General Básica en Instituto Profesional y/o Universidades Particulares, a diferencia de los dos tercios restantes que obtuvo el título en Universidades estatales.

La gran mayoría de los profesores noveles comentó que recibió apoyo del mentor, que los motivaba a que reflexionaran sobre las prácticas pedagógicas, y como mejorar y mantener un clima favorable para el aprendizaje; indicaron que las reuniones eran conversaciones del trabajo semanal y/o quincenal en un periodo de un semestre aproximadamente, pero hubo una cantidad menor de docentes noveles, que no tuvo una relación empática con el mentor, por lo que fueron reuniones informativas, más que todo por cumplir.

Aproximadamente la mitad de los profesores noveles utilizó la tecnología de la información y comunicación, TIC en sus clases; las escuelas contaban con los medios audiovisuales, algunos empotrados en la sala y otros los facilitaba la unidad técnica pedagógica; a un tercio de los profesores noveles se les facilitó el proyector, pero debían llevar su notebook y hubo un grupo que indicó que las escuelas no tenían internet y los proyectores no se encontraban operativos, por lo que se trabajaba con material concreto, láminas y pizarra.

Casi la mitad de los profesores noveles fueron apoyados por la unidad técnica pedagógica en su labor en el aula, tuvieron contacto con el mentor y facilitaron el proceso de inserción del profesional y recibieron acompañamiento al aula mientras realizaban sus clases, fueron recibidos con cortesía y educación y se les indicó su labor, el contacto con la UTP y director solo se daba en el Consejo de Profesores o reuniones de ciclo si es que la presidían; un grupo menor de profesores noveles no tuvo contacto con la UTP, solamente cuando entregaban una información, que muchas veces era por escrito.

Aproximadamente la mitad de los profesores noveles tuvo apoyo en conocer la rutina habitual del profesor, llenar libros de clases, reuniones de padres, disciplina dentro y fuera de la sala de clases, etc., un cuarto de los docentes noveles solo recibió apoyo de la docente del curso paralelo y las conversaciones con su mentor y el otro cuarto solo fue apoyado por el mentor en base a preguntas que hacía y a “ensayo-error” en la escuela.

Aproximadamente la mitad de los docentes noveles en su primera experiencia laboral se sintieron apoyados por el mentor(a), su trabajo fue positivo, no tuvo problemas con la disciplina ni con apoderados y cuando hubo algún inconveniente siempre recibió apoyo, eso permitió que se sintiera acogido en la comunidad educativa, comprometiéndose con las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que tenía la escuela. Un tercio de los docentes noveles presentó problemas en su experiencia laboral, ya que les entregaron cursos con dificultades disciplinarias, que no tenían interés por estudiar y recibieron muy poco apoyo de parte de Orientación y el Director de la escuela para enfrentar esta situación; mientras que un grupo menor



de docentes noveles su experiencia no fue grata, no era lo que esperaban ya que sus trabajos anteriores eran de mecánicos y dependientes y además algunos debían trasladarse a una escuela rural diariamente, no fue lo que ellos querían, el trabajo administrativo y el planificar clase a clase era agobiante, por lo que manifestaron que no estaban seguros de continuar ejerciendo la docencia.

#### **4.3.2 Análisis de los datos e instrumentos del profesor mentor**

La información se recolecta de 35 profesores mentores, que participaron del estudio de esta investigación:

Más de la mitad de los mentores se preocupó siempre de motivar a los docentes noveles e intentar traspasar su propia motivación por la docencia, anticipándose a problemas que podrían darse en la escuela, a que se sintiera bien y segura de lo que estaba haciendo, con excelente recepción por parte del profesor novel, quienes disfrutaban de su labor como docentes. Un cuarto de los mentores aunque realizaron un trabajo comprometido con las mentorías, no lograron motivar a sus profesores noveles, especialmente cuando se encontraban con problemas disciplinarios y con escasa o nula ayuda de los directivos de las escuelas; un grupo menor indicó que estaba muy ilusionado al comienzo de su labor, poco a poco se fue desencantando por el poco apoyo y la indiferencia del profesor novel, lo que se reflejaba en las reuniones semanales o quincenalmente.

La gran mayoría de los mentores se preparó en su labor, visitó la escuela en que se trabajaría el profesor novel, conversó con el jefe de UTP y el director, para estar constantemente potenciando la creatividad y el entusiasmo del profesor novel, por ingresar al sistema educacional, para que no tuviese problemas en sus escuelas. Un grupo menor de mentores no visitó la escuela del profesor novel ni tuvo comunicación con el director ni jefe de UTP, porque eran escuelas rurales, y se le dificultó poder ir, pero se mantuvo en comunicación con los docentes noveles, a través de las reuniones que realizaban en la ciudad.

Todos los mentores se preocuparon y se enfocaron en la gestión en el aula, para ayudar al docente novel, entregándoles estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo, dando herramientas para que este, pudiese desenvolverse sin dificultades; en las reuniones semanales y/o quincenales analizaban y reflexionaban sobre la práctica pedagógica del profesor novel y al mismo tiempo se hacía significativa pues comentaban las de ellos. Utilizaron la escucha activa para estar muy atenta a apoyar al profesor novel en sus miedos y frustraciones, en las rutinas diarias y administrativas propias del cargo, motivándolos siempre a continuar.

#### **4.3.3 Análisis de los datos e instrumentos del jefe(a) técnico pedagógico.**

La información se recolecta de 13 jefes de la unidad técnica pedagógica, que participaron del estudio de esta investigación:

La gran mayoría de los jefes (a) de unidades técnicas pedagógicas, recibieron al mentor en su oficina, los mentores explicaban el apoyo que se daría al profesor novel, una vez a la semana o en forma quincenal, analizarían y reflexionarían sobre el trabajo y como se podría realizar en función de buscar el mejoramiento educativo, la motivación y el compromiso del docente en ejercer la profesión, además solicitaban el permiso para ingresar a la escuela y al aula cuando fuese necesario. Un tercio de los jefes técnicos entrevistados, no conocieron al mentor, solo sabían de él por el profesor novel, no tuvieron una relación directa con la Mentoría, pero si indicaron, que apoyaban al docente nuevo, pues eran joven y ellos siempre acogían muy bien a quienes llegaban a la escuela.

Aproximadamente la mitad de los jefes técnicos que han participado de las mentorías en sus escuelas, además de trabajar con el mentor, apoyan al profesor novel en su labor, y realizan acompañamiento al aula, con el fin de lograr los objetivos estratégicos del curso, teniendo una buena recepción del docente novel, quien mostró interés por aprender y ser partícipe de las actividades de la escuela. Alrededor de la mitad de los jefes técnicos visualizan las mentorías, como un gran apoyo al profesor novel en su inclusión a la docencia por primera vez, pero se sienten en segundo plano,

como si la Mentoría solo le interesaría al profesor novel y al mentor, no lo relacionan con el mejoramiento educativo, que podría darse al tener en el aula, un docente motivado y comprometido con su labor y con el aprendizaje de sus estudiantes trabajando en la escuela.

#### **4.3.4 Análisis de los datos de instrumentos de director (a)**

La información se recolecta de 10 directores que participan en esta investigación:

Aproximadamente dos tercios de los directores que participaron en mentorías en sus escuelas, tuvieron entrevistas con el mentor y estaban enterados de los objetivos de dicha mentorías, además lo visualizaban como una oportunidad de tener un docente joven e innovador y con creatividad para reencantar a los niños y niñas de su establecimiento educacional, un tercio de los directores fueron informados de que el profesor novel de su escuela tendría un mentor para apoyar su inserción en el mundo laboral, pero no tuvo mayor participación en el hecho, ni tampoco se interesó por preguntar detalles.

Alrededor de la mitad de los directores que participaron en esta investigación, monitorearon junto a la unidad técnica pedagógica el trabajo del docente novel, se alegraron por el compromiso que mostraba con su curso y su labor docente, lo observaron comprometidos con su curso, niños y niñas y con el proyecto educativo institucional de la escuela y la preocupación por mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje; un tercio de los directores sabía de los logros y actividades del profesor novel por el jefe(a) de la unidad técnica, pero no tenía mayor relación con el proyecto y un grupo menor de directores se mantuvo al margen del proyecto, porque el profesor novel no cumplía con sus deberes ni con las expectativas con las que había llegado a la escuela, no mostraba ningún tipo de compromiso con su labor docente, de hecho los directores que lo comenta indican, que lo habían en diferentes oportunidades a su oficina, por incumplimiento de su labor docente, por inasistencia sin aviso y por temas relacionados con la cobertura curricular.

Más de la mitad de los directores indico que en sus comunidades educativas habían recibido bien al profesor novel, lo habían acogido y los mismo habían hecho los padres y apoderados y lo perciben como un progreso y ayuda a la escuela.

#### **4.4 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS**

##### **4.4.1 Comprobación de hipótesis general**

La investigación de esta tesis comprueba la hipótesis general que indica que los profesores noveles, muestran motivación y mayor satisfacción laboral en el ejercicio de sus prácticas docentes, si son apoyados por un mentor y si son acogidos dentro de la comunidad educativa, evitando entregarles cursos con problemas disciplinarios y/o agobiarlo con un trabajo que nadie ha logrado hacer, en su primer año de docencia.

##### **4.4.2 Comprobación de hipótesis específicas**

La investigación de esta tesis indica que de los 28 establecimientos que participaron de esta investigación, más de la mitad de estas escuelas, los profesores noveles fueron proactivos y lograron un compromiso con sus alumnos y alumnas, trabajando con el cumplimiento de las acciones del PME, siendo una experiencia muy positiva para ellos, pero aproximadamente un cuarto de estas escuelas, los profesores noveles mostraron debilidades en el dominio de curso, en el tono de la voz y en el cumplimiento de sus deberes profesionales, aun con apoyo de un mentor.

##### **4.4.3 Comprobación de hipótesis específicas de nuevos casos**

Al recolectar la información en los instrumentos utilizados de encuestas y entrevistas, se encontró 9 casos de mentorías, en que los cuatro protagonistas de esta investigación, profesores noveles, mentores, jefes técnicos y directores, participaron y contestaron los instrumentos, aunque no se dio el caso de que fuesen mentorías del mismo año y/o en que participaran los 4 de la misma mentorías, si eran de la misma escuela, lo que permitió triangular la información.

Se analizó cada caso de mentorías aplicadas en las escuelas y se enumeraron los casos del n° 1 al n°9; la información entregada por los protagonistas es la siguiente:

**Caso n°1:** En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, los profesores noveles indicaron que tuvieron apoyo del mentor, quien los motivo constantemente y acompañó al aula, tuvo acceso a medios audiovisuales lo que permitió utilizar las TIC con sus alumnos; el mentor se esforzó por motivar y acompañar al profesor novel, la jefa técnica ayudó al profesor novel a insertarse en la comunidad educativa y que conocieran el PEI y los lineamientos y metas de la escuela y en caso del director solo se relacionó con él en los consejos de profesores.

**Caso n°2:** En las mentorías aplicadas en esta escuela rural, los profesores noveles indicaron que recibieron apoyo del mentor y orientación para su trabajo en las reuniones semanales y que el ambiente de la escuela era muy acogedor y se contaba con proyector, pero no internet; la jefa técnica pedagógica se entrevistaba cada cierto tiempo con el mentor; en el caso del director se involucró en el proceso y se realizó un buen trabajo en el aula y en la comunidad educativa, además tenían como jefatura 4° básico, por lo que los cursos rindieron la prueba “Simce”.

**Caso n°3:** En las mentorías aplicadas en esta escuela rural, los profesores noveles indicaron que recibieron apoyo y motivación del mentor, quien se relacionó con los integrantes de la escuela, se realizó un trabajo en equipo con la jefa UTP que, hacia clases, el director era muy amable, todos participaban de las reuniones ya que eran muy “poquitos”, se sintieron muy bien en la comunidad educativa y en su entorno.

**Caso n°4:** En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, tanto el profesor novel, el mentor, jefe UTP y director trabajaron en equipo para insertar y motivar al profesor novel para que pudiese sentirse bien y hacer su mayor esfuerzo en bien de los aprendizajes de los niños y niñas, los cursos atendidos por profesores noveles, obtuvieron buenas calificaciones en las pruebas estandarizadas, que realizaron durante el año escolar.

**Caso n°5:** En las mentorías aplicadas en esta escuela rural, solo se involucraron el profesor novel y el mentor, quienes se reunían en la ciudad cada quincena, donde el

mentor trataba de apoyar al profesor novel de acuerdo a la necesidad que indicase, el mentor comentó que era complicado, por su horario en una escuela en la ciudad, trasladarse a la escuela rural del profesor novel. La jefa técnica ignoraba las estrategias que utilizaba el mentor o de que se conversaba en esas reuniones.

**Caso n°6:** En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, no hubo compromiso real del profesor novel, quien indica que existían medios audiovisuales empotrados en la sala y había internet, fue bien recibido por los colegas, quienes lo apoyaron; en el caso del mentor indica que al pasar el tiempo notó gran indiferencia del profesor novel por la mentoría, no así al comienzo, se encontraron algunas veces en reunión y al final, para hacer un informe de término de la Mentoría. La jefa técnica y el director, comentaron que los profesores noveles que llegan a la escuela son apoyados por sus pares según el ciclo y por la unidad técnica pedagógica.

**Caso n°7:** En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, se trabajó en equipo tanto el mentor, jefe de UTP y el director; al profesor novel se le entregó cursos sin problemas disciplinarios y se monitoreó su trabajo en el aula, se les estuvo siempre motivando y se integró muy bien a la comunidad educativa, se comprometió con acciones del PME y pudo utilizar estrategias didácticas con las TIC en el aula, fue bien recibido y apoyado por los padres y apoderados.

**Caso n°8:** En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, los profesores noveles indicaron que su relación con el mentor fue solo informativa y que el apoyo en la escuela fue mínimo, de hecho, muchos profesores, no se dieron por enterados de que se estaba aplicando una Mentoría; en el caso de la jefa técnica indica que en la escuela, son los colegas del curso paralelo, los que apoyan al profesor novel, que hay medios audiovisuales para usar en las clases, que algunos profesores noveles se destacan por ser muy proactivos y participativos en las actividades y proyectos y otros son muy indiferentes y hacen lo justo para cumplir.

**Caso n°9:** En las mentorías aplicadas en esta escuela urbana, no hubo un involucramiento y compromiso del profesor novel; el mentor indica que el profesor novel siempre se disculpaba para asistir a las reuniones y no se mostraba muy interesado en participar de ella, actitud que también fue observada por jefe de UTP y

director, pero, aunque se conversaron las situaciones de cumplimiento de objetivos en el aula y de recibir apoyo no se concretizó como se había planificado en la mentoría; pese a esto el director y jefe de UTP indicó que el profesor novel cumplió como docente de la escuela, fue muy responsable con su curso y con los padres y apoderados.

El análisis de las ventajas que se destacan en las escuelas en que se pudo triangular la información, indica que en cinco escuelas de nueve, la aplicación de mentorías tuvo un valor agregado relevante de estas experiencias, los alumnos y las alumnas de 4° básicos, que durante todo el año fueron atendidos por profesores noveles, y que en las pruebas estandarizadas de lenguaje y matemática, durante el año escolar, obtuvieron logros académicos, se reflejaron también, al año siguiente, cuando se entregaron los resultados de la medición Simce. en que sus puntajes subieron en relación a lo que tenía la escuela los años anteriores.

## CAPÍTULO 5

### 5 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

#### 5.1. CONCLUSIONES

Al terminar la investigación de esta tesis, sobre las experiencias de mentorías, en establecimientos educacionales municipales en la región de Atacama, Coquimbo y de Valparaíso, en que se trabajó con un universo de 90 personas, quienes correspondían a profesores noveles, mentores, jefes(as) técnicos y directores (as).

Se analiza y se reflexiona sobre la base de la información recopilada, para demostrar si es que la aplicación de las mentorías, se relaciona con la motivación y satisfacción de los profesores noveles y la incidencia del mejoramiento de los aprendizajes en las escuelas en que se aplicaron.

De 28 unidades educativas de las cuales se realizó mentorías, 9 de ellas se pueden triangular la información y tener la visión de todos los actores participantes, el profesor novel, mentor, jefe(a) técnico y director(a).

#### **Ventajas de la aplicación de las mentorías:**

Este análisis indica que las ventajas de la aplicación de las mentorías y un conjunto de factores anexos, en escuelas municipales son muy favorables para el mejoramiento de prácticas docentes de los profesores noveles, su motivación, satisfacción y el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes hizo, que las escuelas en las que se aplicó la mentoría, los docentes noveles mostraron competencias y habilidades en sus clases, dominio de curso, en su gran mayoría trabajaron en equipo, se sintieron muy motivados, agradecieron el apoyo del mentor, quienes lo acompañó al aula diferentes oportunidades, lo calificaron como una estrategia de “crecimiento en el aula” y apoyo a sus prácticas pedagógicas.

En el caso del mentor es diferente, ellos son los que participan en el Proyecto de Participación Activa (PPA) y son los que obtienen y aplican las mentorías, conversan con el profesor novel, lo eligen y con ello la escuela donde trabaja el



profesor novel; por lo que su compromiso debe ser total con el proyecto, ya que el Mineduc remunera estos proyectos, al finalizar la mentoría entregar un cuadernillo con el seguimiento del trabajo.

Los mentores para poder realizar su trabajo a cabalidad requerían del apoyo de la unidad técnica Pedagógica, más de la mitad de los mentores lograron trabajar en equipo, además tenían comunicación mensual con la jefa de UTP, para saber los avances y/o problemas del profesor novel en la escuela.

Más de la mitad de los jefes de unidades técnicas pedagógicas, trabajaron en equipo con el mentor para apoyar al profesor novel, en su labor, potenciando las estrategias didácticas utilizadas en el aula y fortaleciendo la relación entre pares.

En el caso de los directores fue menor el compromiso y su involucramiento en el proceso de mentorías, quienes sí lo hicieron, apoyaron y motivaron al profesor novel y se reunieron con el mentor, para conocer los avances y desafíos de la Mentoría y las estrategias didácticas que aplicarían en el aula, para beneficio de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

### **Desventajas de la aplicación de estas mentorías:**

El mentor que vive en la ciudad, es un obstáculo para apoyar a un profesor/a novel de escuela rural, pues se dificulta el acompañamiento al aula y conocer la realidad escuela, además de efectuar las reuniones semanales y/o quincenales de reflexión y análisis, lo que no permitió cumplir a cabalidad los objetivos de las mentorías.

Un tercio de los jefes(a) técnicos pedagógicos excluyeron al profesor novel del apoyo técnico de las escuelas, por parte de los directivos y equipos de gestión, bajo la premisa de que “los apoyan del ministerio”, haciendo que la inserción del profesor novel, sea de manera parcial en la comunidad educativa, y no lo integra al equipo, olvidando que el profesor no es isla, dentro de la escuela.

+

Muchos jefes(a) técnicos pedagógicos entregaron a los profesores noveles, la jefatura de cursos con graves problemas disciplinarios detectado dentro de la escuela con anterioridad y/o proyectos que no se podían aplicar en la comunidad educativa, indicando que lo tomen como un desafío, porque son jóvenes y tienen mayor “energía y vitalidad”; más que un aliciente, fue desmotivador para el profesor, pues se sintió agobiado al no lograr su cometido como esperaba, aun poniendo su mayor esfuerzo, situación que se da, de manera cotidiana en las escuelas y/o liceos del país.

El encontrar profesores noveles, que no presentaban las competencias y habilidades mínimas para estar en el aula, no cumplían con el perfil docente, careciendo de dominio de curso, dominio de contenido, tono de voz, no tenían estrategias didácticas, presentaron problemas de asistencia, de puntualidad, no les gustaba planificar, etc. esto pasa por su formación inicial.

Hubo mentores que se reunían con el profesor novel, en la ciudad. No conocieron la escuela, que era en zona rural y el trabajo se realiza en forma distante de la comunidad educativa.

Los profesores noveles que han aprendido en su formación inicial a trabajar con medio audiovisuales, llegaron a las escuelas, tanto rural como urbana, no contaba con recursos didácticos audiovisuales y digitales, operativos, para educar a niños y niñas, lo que dificulta el aprendizaje de alumnos y alumnas, que son parte del futuro de una sociedad digital, en que la informática, internet y la banda ancha es cotidiano en nuestro diario vivir.

## 5.2. SUGERENCIAS

Aunque el análisis de la información es positiva, no puede indicarse que la aplicación de las mentorías en las escuelas municipales del estudio, fueron la causa de que los profesores noveles fuesen proactivos, participativos, se comprometieran con la escuela y sus alumnos obtuvieran buenos resultado en mediciones estandarizadas.

La aplicación de mentorías a profesores noveles, no es una solución “mágica”, para insertarse en una escuela y con ello obtener aprendizajes de calidad en niños y niñas, esto tiene muchos factores que influyen directamente en el logro de objetivos en los estudiantes:

1. Tiene relación con la personalidad del profesor novel, su vocación y su compromiso con su profesión en el primer año de docencia.
2. Tiene relación con la escuela en que debe trabajar y su organización, ya que en algunas escuelas se trabaja de manera colaborativa y en equipo, además tienen programas de inducción para el profesor novel, con un profesor del paralelo o nivel para que lo ayude y sea su “partner” mientras conoce el rodaje de la escuela, pero también existen escuelas en que no consideran la inducción del profesor novel y este debe “aprender haciendo” si se equivoca, es nuevo, la próxima aprenderá, se le tiene “paciencia”.
3. Tiene relación con la preparación del profesor novel sus habilidades y competencias adquiridas durante su formación inicial, lo que le dará mayor seguridad a la hora de enfrentarse con los estudiantes y/o con problemas y situaciones cotidianas en el aula y dentro de la escuela.
4. Tiene relación con la formación inicial y el desarrollo de habilidades y competencias para realizar las clases, ya que en la investigación de la tesis se pudo reconocer, que hubo profesores noveles que carecían del dominio de curso y del tono de voz que era muy bajo, para que se hiciese escuchar por los estudiantes, lo que provocaba desorden y frustración en el docente, esto los llevo a ver la posibilidad de desertar del sistema escolar, en su primer año de docencia y su decisión no pasó, por no haber tenido un “mentor” que lo apoyará, porque si lo tuvo.

5. Tiene relación con el trabajo y organización de la unidad técnica pedagógica, en algunas escuelas entregan a los profesores noveles, cursos con graves problemas disciplinarios o proyectos inconclusos que nadie quiere, para que los realicen los “docentes jóvenes”, se les entrega como un desafío y pasa a ser una carga y un stress adicional para el profesor novel.
6. Tiene relación con elegir entre los docentes de la escuela, quien podría ser mentor del profesor novel y realizar co-docencia con un horario definido, para que aprenda “in situ”, como enseñar, que estrategia aplicar y como mantener un clima favorable para el aprendizaje dentro del aula.

La aplicación de mentorías debe ser un trabajo **interno de la escuela**, ya que la falta de compromiso e indiferencia de algunos protagonistas (profesor novel, jefe UTP y director) al no visualizar la mentoría como algo positivo para la escuela, hace que no se involucren ni se esfuercen por apoyar las mentorías, que serían un beneficio para los estudiantes, que tendrían a un profesor proactivo con estrategias didácticas adecuada para el logro de aprendizajes en los estudiantes de la escuela.

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).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS VALENCIA, M. M. 2000 "La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones", *Investigación y Educación en Enfermería*, 1.
- ARREDONDO, M., URIBE, M. Y WUEST, T., "Notas para un modelo de docencia". En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. Universidad Nacional Autónoma de México. 1989.
- AVALOS, B., CARLSON B. Y AYLWIN. P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: cuánto sienten, ¿qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación a las tareas de enseñanza asignadas? Proyecto Fondecyt Regular 2002, N°1020218
- ÁVALOS, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*.
- AVALOS, B. (2011). *Formación Inicial Docente. Proyecto Estratégico Regional sobre los Docentes. Borrador para Discusión*. UNESCO-OREALC/CEPPE.
- BALL, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BALL, D.L., COHEN., D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: towards a practice –based theory of profession education. En: G. Sykes & L. Darling Hammond (eds.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* ( pp 3-32.) Jossey Bass. San francisco.
- BELL, J. 2002. *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona, Gedisa.
- BAQUERO Orueta R. Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: El problema de las unidades de análisis en psicología educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*. 2009; 9:1–25.
- BOZEMAN, B. & FEENEY, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39, (6):719-739.
- BRASIL. Ministerio de Educación. Consejo nacional de Educación. Resolución CNE/CP n° 2 de 19 de febrero de 2002. Institui a duracao e a carga horaria dos cursos de

licenciatura, de graduacao plena, de formacao de profesores de Educacao Básica em nivel superior.

BRASIL. Ministerio de Educación. Consejo nacional de Educación. Resolución CNE/CP n° 1 de 15 de mayo de 2006. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para cursos de Graduacao em Pedagogia, licenciatura.

CARR, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la Mentoría ante el nuevo milenio.

CEBREIRO LÓPEZ, B. (y M. C. Fernández Morante) 2004 "Estudio de casos", en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, Diccionario enciclopédico de didáctica. *Málaga, Aljibe*.

CHOY, D., CHON, S., WONG A. & WONG I. (2010). Beginning teachers perceptions of their levels of pedagogical knowledge and skills: did they change since their graduation from initial teacher preparation? *Asia Pacific Educational Review*. Vol 12pp. 79-87

COX, C., MECKES, L., BASCOPE M. (2010). Mentoring and diversity: An international formadora de profesores en Chile en la década de 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. En *Revista Pensamiento Educativo* Vols. 466 y 47. Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

CLUTTERBUCK, D. Y B. R. RAGINS (2002). *Mentoring and diversity: An international perspective*. Oxford.

CPEIP, Santiago, Marzo 2015, Sistema Nacional de Inducción para docentes principiantes [portales.mineduc.cl/cpeip/.../201505181200150.CUADERNO\\_D...](http://portales.mineduc.cl/cpeip/.../201505181200150.CUADERNO_D...)

CORNEJO, J. (2007): Políticas de inserción para el ejercicio docente; reflexión crítica. *Revista Docencia. Colegio de Profesores*. N° 33, pp. 41.47.

CRESWELL, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design*, Thousand Oaks: Sage.

DAS JP, NAGLIERI JA, KIRBY JR. *Assessment of cognitive processing*. Allyn & Bacon; Massachusetts: 1994.

DARLING-HAMMOND & LIEBERMAN (2012) *Teacher Education around the world: what can we learn from international practices?* En: Darling-Hammond & Liberman (Eds). *Teacher Education around the world*. Routledge: London.

DAVINI, C., *La formación docente en cuestión*. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México. 1995.

- DEVOS, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and teacher education*, vol 26, n°5, pp.1219-1223.
- DUNN, B. (2002, marzo). *The teachers tell us*. Trabajo presentado en la Reunión de la Association for Supervision and Curriculum Development, San Antonio, Texas.
- ELMORE (2000) Building the new structure for school leadership. The Albert Shanker Institute.
- FANDIÑO Y CASTAÑO (2009). Haciéndose maestro. El primer año de trabajo de las maestras de educación. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol13 n°1, pp117-128. Consultado el 15 de octubre de 2011.
- FEIMAN-NEMSER, S., 2001. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. En *Teachers College Record*. Vo. 103, No 6, diciembre de 2001, pp. 1013-1055.
- FULLAN Y HARGREAVES, (1992): en Pérez Gómez, A., “Autonomía profesional del docente y control democrático”. En varios autores, (1996): *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- GADOTTI, M. (1996). Estado e sindicalismo docente. 20 años de conflictos. *Revista ADUSP* p. 14-20. Dez. 1996.
- GOLDRICK, L., OSTA, D., BARLIN, D., & BURN, J. (2012). Review of state policies on teacher induction. New Teacher Center. Retrieved August, 3, 2012.
- GONZÁLEZ, ARANEDA, HERNÁNDEZ Y LORCA (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia Chile, vol31, n°1, pp 51-62.
- GOODWIN, A.L. (2012). Quality teachers, Singapore style. En: Darling. Hammond & Liberman (Eds), *Teacher Education around the world. the world*. Routledge:London
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA L. 2004. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F. Cuarta edición.
- HU, C.; WANG, J.; SUN, M. & CHEN, H. (2008): Formal Mentoring in Military Academics. *Military Psychology*, 20:171– 185. Available at: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer?sid=0be49906-54d9-47ef-92f3-0214aa97cd9f%40sessionmgr113&vid=4 &hid=112>.
- IMIG, D (2006) What do Beginning Teachers Need to Know?:An Essay. *Journal of teacher Education*, pp 57-286.

- IMBERNON, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional de profesorado. Grao. Barcelona.
- JAEGER, W. (1994). Paideia: Los ideales de la cultura griega. Bogotá, Colombia: Editorial. Fondo de Cultura Económica.
- JORDELL, KARL (1987): Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, NO 3, pp. 165-177.
- KRAM, K & LYNN, I. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. *The Academy of Management Journal*, 28, (1), pp. 110 -132.
- KLEINING, G. (1982). Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 224-253.
- LATORRE, A. (2003). La investigación- acción: conocer cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- LEVINE, A. (2006). Educating school teachers, The education school project. En: [http://www.edschools.org/pdf/Educating\\_Teachers\\_Report.pdf](http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf).
- LISTON, D. P. Y ZEICHNER, K., Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid. Morata. 1993.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press. citado en Vaillant, 2009, p.8)
- MALDEREZ, A. & M. WEDELL (2007). *Teaching teachers: processes and practices*. London: continuum.
- MARCELO, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista iberoamericana de Educación* n°19, pp.101-144
- MARCELO, C. (2006). “Políticas de inserción a la docencia”: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. PREAL, GTD.
- MARCELO, C., 2008. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Sevilla: PREAL.
- MARCELO, C, (2008): La evaluación del desarrollo profesional docente (Cap. 11). En AA.VV.: *Aprendizaje docente y desarrollo profesional*. Madrid, Ed. Santillana. Colección Metas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos. En prensa.



- MARCELO, C., 2009. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Vo. 13 No 1 pp.1-25.
- MARTÍNEZ, M. E. Y RAPOSO, M. (2006). Las TIC en manos de los estudiantes universitarios. RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5(2), 165-176.
- MEDINA Santiago NG. Educación Cognitiva: Una alternativa a la educación tradicional. Universidad de Puerto Rico; Rio Piedras, PR.: 2006. Ensayo de candidatura no publicado.
- MERTENS, D. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage.
- MINEDUC. Ministerio de Educación (2015) Proyecto de Ley de Carrera Docente.
- MINEDUC. (s.f.) Encuentros para una nueva política docente. Documento Base. Santiago: Mineduc.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA.(2007) Plan Nacional de Formación Docente. Buenos Aires (Argentina) Instituto Nacional de Formación Docente.
- MONEREO. C. (Coord.) (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- MONSERRAT, S. Y RÍSQUEZ, A. (2006):“Los procesos de tutoría online”. Presentado en Edutec 2006. Universitat Rovira i Virgili, Taragona, Septiembre 19th
- MONTERO, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. Revista de Educación, 340, 66-86.
- MORSE, J., Qualitative Health Research, Newbury Park, California:sage Periodicals press, mayo 1997.
- MUÑOZ Y SERVÁN, I. y P. 2001. En Barrio, I. y otros. *Estudio de Casos*. UAB: Universidad Autónoma de Madrid.
- MURILLO, J. Y ROMÁN, M. (2008). Resultados de Aprendizaje en América Latina a partir de las Evaluaciones Nacionales. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 1 (1) 6-35. Santiago: RINACE.
- OECD, 2004. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. París.

- O'NEILL, K., J. HARRIS, ET AL. (2002). "Perspectives on e-mentoring: A virtual panel holds an online dialogue." *National Mentoring Center Newsletter* 9: 5-12.
- ORLAND-BARAK, L. (2006). *Aprender a ser mentor: de la teoría a la práctica*. Israel.
- 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.
- ORTUZAR, MA., S., C. FLORES, C. MILESI. C.COX (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En I. Irrarrazaval, E. Puga, M., Letelier (editores). *Camino al Bicentenario propuestas para Chile* Santiago: PUC-Concurso de Políticas 2009
- PÉREZ SERRANO, G. 1994 *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- PERRENOUD, P. (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa.*, XIV, nº3, pp. 503-523.
- PERÚ. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Superior Pedagógica (2010). *Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Primaria*. Lima. Disponible en
- POLITEIA (2008): *Estudio de mejoramiento de la gestión y la calidad de la Educación Municipal*. Informe Final.
- PRIETO, M., (2004). La investigación educativa: ¿fundamento para la construcción de la identidad profesional?. En: Andy Hargreves et al. (eds), *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Ediciones Universitarias Lusófonas. Lisboa.
- ROCKOFF, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94, 2, 247-252.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ. G. (1999). *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Avances en las técnicas cualitativas de investigación socio-educativa. España, Madrid. Sociedad Española de Pedagogía.
- RODRÍGUEZ, G., J., Y GARCÍA, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa* Málaga. Ed Aljibe.
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2007). El proyecto de centro y la coordinación docente. Un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay. *EDUCARE*, 11, 36.

- ROMÁN, M. (2006). Efectos e impactos del Programa Mejoramiento Escolar en cuatro países: Nicaragua, Honduras, El Salvador y Perú. Santiago de Chile: CIDE-Plan Internacional.
- RUDDUCK, J (1991) *Innovation an Change: Developing involvement and understanding*. Buckingham, Open University Press.
- RUEYWEI, G.; SHIH-YING, C. & SHINLUNG, L. (2011): Does Mentoring Work? The Mediating Effect of Mentoring in China. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 39.
- SÁNCHEZ, M.F., MANZANO, N., RÍSQUEZ, A. & SUÁREZ, M. (septiembre-diciembre, 2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación* 356: 719-732.
- SAHLBERGH, P. (2012). The most wanted: Teachers and teachers education in Finland. En: Darling. Hammond & Liberman (Eds), *Teacher Education around the world. the world*. Routledge:London.
- SAVATER, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona, España: Editorial Ariel
- SERRA, KRICHESKY Y MERODO (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*. Vol.13, N° 1, pp. 195—208- Consultado el 20 de octubre de 2011.
- SINGLE, P. B. Y C. B. MULLER (1999). Electronic mentoring: issues to advance research and practice. Annual Meeting of the International Mentoring Association, Atlanta, GA.
- SOLER, R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Gestión 2000.com
- SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH Y COOK (1980) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp. Existe una versión similar de este texto, cuyos autores son Selltiz, Wrightsman, Deustch y Cook.
- STAKE. R., (1998). *Investigación con estudio de caso*. España., Madrid. Morata.
- SHULMAN, L. (1987): Knowledge and Teaching Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol.57. N°1, pp.1-22.
- TAYLOR, S. J., BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidos.

- TAYLOR, S.J Y BOGDAN, R. [1992]. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós. Barcelona. España.
- TNTP (2013) Año bisiesto. Asesorar y apoyar a un profesor efectivo de primer año. TELIAS, A., Y VALENZUELA. J.P. (2008). Caracterización laboral de los docentes de educación básica con estudios superiores no tradicionales. Mineo, Núcleo iniciativa Científica Milenio, Universidad de Chile. Trabajo presentado al encuentro Nacional de Investigadores en Educación, ENIN, Concepción
- VAILLANT, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Revista Pensamiento Educativo (Chile), 41(2).
- VALADEZ, C. Y DÍAZ, M. A (2009). “El profesor principiante en las aulas de Estados Unidos: retos y posibilidades”, en: MARCELO, C. [Coord]. El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.
- VALENZUELA, J. y (2012). La movilidad de los nuevos profesores chilenos; Los años que vivimos en peligro. CIADE. Universidad de Chile.
- VALVERDE, J. (2002). Formación del profesorado para el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. 1 (2), 9-28.
- VALVERDE, A., RUIZ, C., GARCÍA, E. & ROMERO, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. Contextos Educativos, 6-7:87-112.
- VYGOTSKY L. MIND IN SOCIETY: The development of higher psychological processes. Harvard University Press; Cambridge, Massachusetts, EE. UU.: 1978.

### **Fuentes electrónicas**

Formación de mentores. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731215546.pdf>

Red de Maestros de Maestros.[http:// www.rmm.clwebsite/index.php?id\\_seccion=21](http://www.rmm.clwebsite/index.php?id_seccion=21)

Improving Education in Mexico: State - level Perspective from Puebla, (ISBN9789264197756)2013 [http://dx.doi.org/es\(10.1787/9789/264205/178\)](http://dx.doi.org/es(10.1787/9789/264205/178))

“La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de Educación Básica: un estudio comparativo entre España y México” Revista Electrónica en

Investigación Educativa, vol.8, num.2, 2006. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-cantu.html>

The Alberta teacher's association. (n.d) Mentoring Beginning Teachers Handebook. Retrieved from

[http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring\\_Beginning\\_Teachers.pdf](http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring_Beginning_Teachers.pdf)

Panel de Expertos, 2010. Primer Informe de Panel de Expertos para una Educación de Calidad Recuperado

[http://www.educacion2020.cl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=873&catid=15&Itemid=37](http://www.educacion2020.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=873&catid=15&Itemid=37) Revisado 14 de noviembre de 2011

Prueba Inicia. 2010.<http://www.programainicia.cl/docs/Inicia2010.pdf>. Recup.26 - 08-2011.

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>

<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART3.pdf>.

<http://ub.es/geocrit/sn-57.htm> (Acceso el 12/ 02/2007)

<http://www.slideshare.net/raulaleserrano/recoleccion-de-datos-cualitativos>

[http://www.mentoring.org/downloads/mentoring\\_414.pdf](http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_414.pdf).

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>

file:///C:/Users/Veronica/Downloads/chile03.pdf

[http://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/eal/paradigma\\_metodologia\\_investigacin.html](http://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/eal/paradigma_metodologia_investigacin.html).

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.PDF>

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp\\_01\\_06.PDF](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp_01_06.PDF).

[www.mentors.ca](http://www.mentors.ca) [consultado el 11-10-2012]

<http://www.jstor.org/stable/256064> [consultado el 9-7-2012].

[www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est\\_Casos\\_doc.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf)

<http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacióninicial/wp>

<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=106&sid=ca2745b0-6345-4660-b5fa>

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56711733014.pdf>.

[http://tntp.org/assets/documents/TNTP\\_LeapYear\\_2013.pdf](http://tntp.org/assets/documents/TNTP_LeapYear_2013.pdf)

## ANEXOS

### Anexo 1: Encuesta: Profesor Novel

Establecimiento Educacional		RBD	
Curso		Año	
Ciudad/pueblo		N° alumnos	
Nombre Director (a)		Comuna	
Dirección		Región	
Deprov. a la que pertenece		N° prof.	
Nombre del Mentor		Por email	
Nombre del Profesor Novel		Personal	

1: nunca 2: a veces 3: casi siempre 4: siempre

N°	Preguntas	1	2	3	4
01	La preparación de clases fue con ayuda del Mentor				
02	Las visitas aulas del mentor fueron habituales y recibió asesoría para mejorar y/o potenciar lo que se hizo.				
03	Analizó el trabajo de la semana y realizó reflexiones pedagógicas con el mentor.				
04	La escuela dispone de recursos tecnológicos y audiovisuales				
05	Utilizó recursos tecnológicos digitales y espacios virtuales en los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela				
06	Recibió el apoyo en el trabajo del equipo de la Unidad Técnica Pedagógica				
07	Se sintió acogida por los profesores de la escuela				
08	Se relacionó de manera positiva con los profesores e intercambio experiencias pedagógicas.				
09	Su formación inicial considero el aspecto administrativo del trabajo en el aula				
10	Fue difícil controlar la disciplina del curso				
11	Participo en reuniones de departamentos o ciclos				
12	El mentor lo oriento en el trabajo en el aula				
13	Se sintió parte y acogido por los integrantes de la escuela				
14	Recibió apoyo constante del mentor para el trabajo semanal				
15	Le costó motivar a los estudiantes				
16	En su clases, logró crear un clima favorable para el aprendizaje con sus estudiantes				
17	La escuela proporcionaba internet banda ancha para las clases				
18	La sala de clases contaba con recursos digitales y/o lo proporcionaban la escuela				
19	Manejó las rutinas diarias del aula como llenar libros.				
20	La preparación de clases fue con ayuda del Mentor				
21	Cualquier duda que tuviese en el aula o en el liceo, la UTP estaba dispuesto a apoyarlo.				
22	La Unidad Técnica Pedagógico le explicó el trabajo y como cumplir con los objetivos de aprendizaje.				
23	El mentor fue importante y gran apoyo en la inserción al mundo laboral				

24	El director(a) fue cordial, lo recibió en su oficina y lo presento a la jefa de UTP.				
25	Recibió apoyo para realizar las clases con los alumnos y alumnas del PIE e inclusivos de parte de equipo Psicosocial y UTP				
26	La relación con los padres y apoderados fue cordial y respetuosa.				
27	Conoció y trabajo con las metas y objetivos estratégicos del Plan de Mejoramiento Educativo de la escuela				
28	Sintió que el apoyo del mentor fue fundamental en su trabajo administrativo y en la elaboración de sus clases.				
29	La jefa de UTP y el director le dieron consejos en forma general				

**Observación:**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Muchas Gracias por su participación en esta encuesta.**

**Marzo 2017**



## Anexo 2 Encuesta: Profesor(a) Mentor

Establecimiento Educacional		RBD	
Curso		Año	
Ciudad/pueblo		N° alumnos	
Nombre Director (a)		Comuna	
Dirección		Región	
Deprov. a la que pertenece		N° prof.	
Nombre del Mentor		Por email	
Nombre del Profesor Novel		Personal	

1: nunca 2: a veces 3: casi siempre 4: siempre

N°	Preguntas	1	2	3	4
01	Mantuvo una comunicación efectiva con el profesor novel				
02	Buscó información de la escuela en que trabajaría el profesor novel con el cual realizaría la mentoría, para apoyar mejor su labor.				
03	Se entrevistó con el director/a de la escuela para conocer las principales metas y objetivos estratégicos del PME y apoyar al profesor novel.				
04	Apoyo al profesor novel en explicarle el trabajo administrativo de su labor docente dentro de la escuela.				
05	Según su percepción hubo una buena acogida de los docentes de la escuela al profesor novel.				
06	La escuela contaba con medios audiovisuales que facilito al profesor Novel para sus clases.				
07	El horario y asignaturas dispuestas para el profesor novel era el más adecuado, según su criterio.				
08	Dio realce a motivar constantemente al profesor novel en su labor pedagógica y su relación con la comunidad educativa.				
09	Percibió que el profesor novel fue acogido por el equipo de profesores.				
10	Apoyó al profesor novel en sus planificaciones y en el uso de material didáctico.				
11	Realizó acompañamiento al aula al profesor novel mientras estaba en clases.				
12	Conversó con la jefa UTP en algunas oportunidades para monitorear el trabajo del profesor novel y como poder ayudarlo.				
13	Tuvo conocimiento de que la UTP monitoreará y apoyará la labor del docente novel.				
14	La comunidad educativa de la escuela, hizo partícipe de sus actividades al profesor novel, quien fue parte de ellas.				
15	Insertó en las planificaciones actividades que apuntarán al logro de meta y objetivos del PME de la escuela.				
16	Realizó reuniones con el profesor novel en su escuela.				
17	El profesor/a novel con el que trabajo se mostró muy motivado y proactivo en su labor docente.				
18	Percibió que la UTP se mostró dispuesta y proactiva a apoyar al profesor novel.				
19	Observo el clima organizacional que se generó en el curso del profesor novel.				

20	Pudo percibir la respuesta de los padres y apoderados al trabajo del profesor novel.				
21	Percibió usted compromiso del profesor novel con el aprendizaje de sus alumnos y los objetivos del PME y del PEI de la escuela.				
22	Las condiciones laborales de la escuela, favorecieron la inserción del profesor novel.				
23	Mantuvo una comunicación efectiva con el profesor novel				

**Observación:**


---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Muchas Gracias por su participación en esta encuesta.**

**Marzo 2017**

### Anexo 3 Encuesta: Jefe (a) Unidad Técnica Pedagógica

Establecimiento Educacional		RBD	
Curso		Año	
Ciudad/pueblo		N° alumnos	
Nombre Director (a)		Comuna	
Dirección		Región	
Deprov. a la que pertenece		N° prof.	
Nombre del Mentor		Por email	
Nombre del Profesor Novel		Personal	

1: nunca 2: a veces 3: casi siempre 4: siempre

N°	Preguntas	1	2	3	4
01	Desde su perspectiva fue relevante la Mentoría que se realizó en un curso de la escuela y coherente con lo que pretende el PEI y el PME.				
02	Desde su cargo tuvo comunicación con el profesor novel.				
03	Se reunió con el mentor y el profesor novel, para que conocieran los lineamientos y metas de la escuela para el año escolar.				
04	Entregó apoyo al profesor novel para insertarse en su escuela				
05	Estuvo presente cuando presentaron al profesor novel al consejo de profesores.				
06	Acogieron al profesor nuevo y lo hicieron parte de la comunidad educativa.				
07	El horario y asignaturas dispuestas para el profesor novel era el más adecuado.				
08	Entregó apoyo de la Unidad Técnica Pedagógica, para el profesor novel en su trabajo técnico y administrativo.				
09	Acompañó en el aula al profesor novel mientras realizaba sus clases.				
10	Tuvo conocimiento de que el director monitoreará y apoyará la labor docente novel.				
11	Tuvo conocimientos de las reuniones entre el mentor y el profesor novel en su escuela.				
12	Observo el clima organizacional que se generó en el curso del profesor novel.				
13	Pudo percibir la respuesta de los padres y apoderados al trabajo del profesor novel.				
14	El profesor novel fortaleció algún objetivo estratégico del PME y/o del PEI.				
15	La disposición presentado por el profesor novel, fue la más adecuada para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.				
16	Observo que el profesor novel utilizará en sus clases diversos escenarios educativos dentro y/o fuera de la escuela.				

**Observación:**

---



---



---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Muchas Gracias por su participación en esta encuesta.**

**Marzo, 2017**

#### Anexo 4. Encuestas: Director (a) de la escuela

Establecimiento Educacional		RBD	
Curso		Año	
Ciudad/pueblo		N° alumnos	
Nombre Director (a)		Comuna	
Dirección		Región	
Deprov. a la que pertenece		N° prof.	
Nombre del Mentor		Por email	
Nombre del Profesor Novel		Personal	

1: nunca 2: a veces 3: casi siempre 4: siempre

N°	Preguntas	1	2	3	4
01	Fue relevante la mentoría que se realizó en un curso de su escuela para lo que pretende el PEI y el PME.				
02	Considera usted efectiva la mentoría que se realizó en su escuela desde el punto de vista de apoyar la inserción de un profesor principiante				
03	Se entrevistó con el mentor y el profesor novel para conversar sobre los objetivos estratégicos y metas de la escuela.				
04	Mantuvo una conversación fluida con el mentor y profesor principiante durante la mentoría en su escuela.				
05	Acogió al profesor nuevo y lo presentó al consejo de profesores y a la comunidad educativa.				
06	Observo usted que el profesor novel y su mentor consideraron las metas y objetivos estratégico del PME en su inserción en la escuela				
07	Observo apoyo de la Unidad Técnica Pedagógica, para el profesor novel en su trabajo técnico y administrativo.				
08	Realizó acompañamiento al aula del profesor novel mientras realizaba sus clases.				
09	Mostro el profesor novel integración a la comunidad educativa, a través de la participación de este, en actos y presentaciones con su curso.				
10	Participó de reuniones entre el mentor y el profesor novel en su escuela.				
11	Observo el clima organizacional que se generó en el curso del profesor novel				
12	Pudo percibir la respuesta de los padres y apoderados al trabajo del profesor novel				
13	El profesor novel conoció los objetivos estratégicos y metas del PME de la escuela y se hizo parte de ella.				
14	Considera relevante para su escuela el apoyo a los profesores noveles de parte de un mentor.				

#### Observaciones

---



---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Muchas Gracias por contestar esta encuesta.**

**Marzo 2017**

## **Anexo 5 Entrevista no estructurada participantes de una mentoría**

**Marzo-junio 2017**

Previa a la entrevista se conversa con los profesores noveles por teléfono y se agenda una video-conferencia o una entrevista por teléfono, de acuerdo a su disposición, se explica el motivo el por qué y el para qué de esta entrevista, se les solicita permiso para grabar y si no desean contestar alguna pregunta pueden hacerlo.

Encuadre

Tema de la entrevista: participación en una mentoría, ya sea como profesor novel, mentor, jefe de Utp y director de una escuela en que se aplicó una mentoría.

Tiempo: 30 a 40 minutos

- ✓ 5.1 Guía de entrevista Profesor Novel
- ✓ 5.2 Guía de entrevista Profesor Mentor
- ✓ 5.3 Guía de entrevista Jefe(a) Técnico y Director (a)

### Anexo 5.1 Guía de entrevista Profesor Novel

Nº	Objetivos	Preguntas	Comentarios
01	Presentación	Indica: nombre, ciudad, lugar de trabajo, nivel en que se desempeña, años de servicio, universidad o instituto en la que se tituló.	Permiten un clima acogedor y de confianza entre el entrevistador y entrevistado
02	Caracterizar el ingreso al mundo laboral	1. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando? 2.- ¿Cómo fue tu primera experiencia como profesor de aula, con un curso? explica 3.- ¿Por qué elegiste la docencia como carrera profesional? explica 4.- Ahora que llevas un tiempo trabajando disfrutas preparando tus clases y te gusta el aula? Explica 5.- ¿Cómo fue la acogida que tuviste en la escuela en tu primera inserción como docente de aula, por parte de los docentes y UTP? 6.- Haz tenido algún problema en estos meses, que requeriste apoyo de la UTP	Ingreso al mundo laboral
03		7.- ¿Por qué razón te pareció relevante ingresar al proyecto de mentorías? Explica 8.- Desde tu percepción recibiste el apoyo del mentor que esperabas? Si o No y explica ¿por qué? 9.- Analizaban y reflexionaban sobre el quehacer pedagógico de la semana con el mentor, da un ejemplo 10.- Te acompañó tu mentor en el aula y te apoyo en la resolución de problemas que pudiesen tener. 11.-Te explico el mentor el trabajo de la rutina diaria del profesor en relación al llenado del libro de clases. Ejemplo.	Desarrollo de la mentoría, relación entre el mentor, el profesor novel y la escuela.



Experiencia profesional en mentorías	12.- Consideras que las mentorías no solo, son importante para la inserción del profesor novel, sino también para las escuelas que las aplica, ¿por qué?	
	13.- ¿Cómo ayudo a la aplicación de las mentorías, el conocer el proyecto educativo Institucional de la escuela y hacerse parte en el cumplimiento de sus metas?	
	14.- ¿Cuál fue el contacto y/o relación tuviste con la UTP y director mientras estabas en la escuela? explica	
	15.- ¿Cómo ayudo a la aplicación de las mentorías, en tu desarrollo profesional y motivación por la profesión? Explica	

### Anexo 5.2 Guía de entrevista Profesor Mentor

Nº	Objetivos	Preguntas	Comentarios
01	Presentación	Indica: nombre, ciudad, lugar de trabajo, nivel en que se desempeña, años de servicio, universidad o instituto en la que se tituló.	Permiten un clima acogedor y de confianza entre el entrevistador y entrevistado
02	Caracterizar el ingreso al mundo laboral como mentor	1.- ¿Cuánto años de servicio tienes? 2.- Nombra las veces que has sido mentor y cómo ha sido tu experiencia, explique 3.- ¿Cómo fue tu primera experiencia como mentor, de un profesor novel, en una escuela? Explica 4.- ¿Te gusta ser mentor (a)? Explica 5.- ¿Qué relación mantienes con la jefa de UTP y director de las escuelas, en que se está realizando la mentoría? explique 6.- ¿Has tenido malas experiencias siendo mentor?, explique	Experiencia en mentorías y relación con profesores noveles y escuela. Experiencia en mentorías.
03	Experiencia profesional en mentorías	7.- ¿Por qué razón te pareció relevante ingresar al proyecto de mentorías? Explica 8.-¿Qué importancia tiene para usted desempeñarse como mentor del profesor novel, indique las ventajas y desventajas de su labor pedagógica? 9.- Analizan y reflexionan sobre el quehacer pedagógico de la semana con el profesor novel, da un ejemplo 10.- Acompañas al profesor al aula y lo apoyas en la resolución de problemas que pudiesen tener. 11.-Explicas el trabajo de la rutina diaria al profesor novel, en relación al llenado del libro de clases. Ejemplo. 12.- Consideras que las mentorías no solo, son importante para la inserción del	Desarrollo de la mentoría, relación entre el mentor, el profesor novel y la escuela.

		profesor novel, sino también para las escuelas que las aplica, ¿por qué?	
		13.- ¿Cómo ayudo a la aplicación de las mentorías, al mejoramiento de la calidad y mejoramiento educacional?	
		14.- ¿Cuál fue el contacto y/o relación tuviste con la UTP y director mientras estabas en la escuela? explica	
		15.- ¿Qué relación existe según su opinión entre la aplicación de las mentorías y el logro de aprendizajes de calidad y cumplimiento de las metas del PEI y del PME de la escuela donde se realiza?	

**Anexo 5.3 Guía de entrevista Jefe(a) Técnico y Director (a)**

Nº	Objetivos	Preguntas	Comentarios
01	Presentación	Indica: nombre, ciudad, lugar de trabajo, nivel en que se desempeña, años de servicio, universidad o instituto en la que se tituló.	Permiten un clima acogedor y de confianza entre el entrevistador y entrevistado
02	Caracterizar el ingreso al mundo laboral como mentor	1.- ¿Cuánto años de servicio tienes? 2.- ¿Qué cargo ocupas? 3.- ¿Cuántas experiencias haz tenido con mentorías en tu escuela? Da ejemplo de una 4.- Acoges e integra al profesor novel a la llegada a la escuela y en su primera semana de trabajo. explique 5.- ¿Qué relación tiene la jefa de UTP y/o director con el profesor novel y el mentor? explique 6.- ¿Has tenido malas experiencias con los mentores en la escuela?, explique	Experiencia en mentorías.
03	Experiencia profesional en mentorías	7.- ¿Por qué razón te pareció relevante el proyecto de mentorías, que se aplicará en tu escuela? Explica 8.-¿Qué importancia tiene para usted desempeñarse las mentorías, indique las ventajas y desventajas en la labor pedagógica? 9.- Analizan y reflexionan sobre el quehacer pedagógico del profesor novel y el mentor con el equipo de gestión el profesor novel, da un ejemplo 10.- ¿Monitoreas y haces acompañamiento al aula al profesor novel? 11.-Supervisas las mentoría que se está aplicando en la escuela. Si- No explica 12.- Consideras que las mentorías no solo, son importante para la inserción del	Desarrollo de la mentoría, relación entre el mentor, el profesor novel y la escuela.

		profesor novel, sino también para las escuelas que las aplica, ¿por qué?	
		13.- ¿Cómo ayudo la aplicación de las mentorías, al mejoramiento de la calidad y mejoramiento educacional?	
		14.- ¿Cuál fue el contacto y/o relación que tuvo con el profesor novel mientras estaba en la escuela? Explica	
		15.- ¿Qué relación existe según su opinión entre la aplicación de las mentorías y el logro de aprendizajes de calidad y cumplimiento de las metas del PEI y del PME de la escuela donde se realiza?	