



## Artigo

# Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina

## Induction policies for beginning teachers: the Chilean experience and challenges for Latin America

## Políticas de indução para professores iniciantes: a experiência chilena e os desafios para América Latina

**Carlos Eugenio Beca<sup>\*1</sup>, Ingrid Boerr<sup>\*\*2</sup>**

<sup>\*</sup>Universidad Diego Portales, <sup>\*\*</sup>Universidad de Chile; Universidad de las Américas  
Santiago, Chile

### Resumen

El tema de la inducción de los profesores principiantes ha ido cobrando relevancia en las políticas educativas orientadas al desarrollo de la profesión docente. El presente artículo tiene por objeto contribuir a la reflexión sobre los desafíos de la inducción a los docentes que se inician en el ejercicio de la profesión en América Latina. Se presenta una reflexión, respecto de la necesidad de generar los dispositivos necesarios para apoyar a los docentes durante su inserción al ejercicio profesional y una breve discusión sobre distintas estrategias ensayadas y modelos de acompañamiento o mentoría. Junto con presentar brevemente algunas experiencias realizadas en países latinoamericanos, se profundiza en la experiencia desarrollada en Chile, desde sus inicios a comienzos de los años 2000 hasta los últimos avances plasmados en de la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que considera un sistema nacional de inducción, reconociendo el derecho de todas las profesoras y profesores noveles a recibir un acompañamiento mediante mentores con experiencia docente y formación especializada. El artículo culmina con una reflexión acerca del camino recorrido y los desafíos que impondrán los nuevos escenarios educativos al ingreso de los docentes a su ejercicio profesional.

### Resumo

O tema da indução dos professores principiantes vem ganhando relevância nas políticas educativas orientadas para o desenvolvimento da profissão docente. O presente artigo tem por objeto contribuir para a reflexão sobre os desafios da indução aos docentes que se iniciam no exercício da profissão na América Latina. Apresenta-se uma reflexão a respeito da necessidade de gerar os dispositivos necessários para apoiar os docentes durante sua inserção no exercício profissional e uma breve discussão sobre as distintas estratégias e modelos de acompanhamento ou mentoría. Além de apresentar brevemente algumas experiências realizadas em países latino-americanos, se foca na experiência desenvolvida no Chile, desde seu início no começo dos anos 2000 até os últimos avanços a partir da Lei que cria o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, que considera um sistema nacional de indução, reconhecendo o direito de todas as professoras e professores iniciantes a receberem um acompanhamento mediante mentores com

<sup>1</sup> ORCID iD 0000-0002-6991-2169 E-mail: ebecainfante@gmail.com

<sup>2</sup> ORCID iD:0000-0001-6332-9450 E-mail: ingridboerr@gmail.com

experiência docente e formação especializada. O artigo culmina com uma reflexão acerca do caminho percorrido e os desafios que impõem os novos cenários educativos para o ingresso dos docentes ao seu exercício profissional.

### **Abstract**

The topic of beginning teacher induction of has been gaining relevance in educational policies aimed at developing the teaching profession. The purpose of this paper is to contribute to the discussion on the challenges of inducting teachers who are beginning to practice the profession in Latin America. A consideration is presented regarding the need to produce the devices required to support teachers during their insertion into professional practice and a brief discussion about different strategies tested and models of accompaniment or mentoring. Along with briefly presenting some experiences carried out in Latin American countries, we delve into the experience developed in Chile, from its beginnings in the early 2000s to the latest advances embodied in the Law that creates the Teacher Professional Development System, which considers a national induction system, recognizing the right of all novice teachers to receive support through mentors with teaching experience and specialized training. The article ends with a consideration on the path covered and challenges that the new educational scenarios will impose on the entry of teachers to their professional practice.

**Palabras claves:** Inserción profesional, Políticas de inducción, Chile – Latinoamérica.

**Keywords:** Professional insertion, Induction policies.

**Palavras-chave:** inserção profissional, Políticas de indução, Chile - Latin America.

### **Introducción**

El presente artículo tiene por objeto contribuir a una reflexión sobre los desafíos de la inducción a los docentes que se inician en el ejercicio de la profesión, identificados como docentes principiantes o nóveles, con foco en la región latinoamericana.

El proceso de ingreso a la profesión es un tema generalmente invisibilizado por las políticas educativas. Estas se concentran en dotar a las escuelas del número suficiente de profesores y, en el mejor de los casos, procuran que la formación inicial de los docentes cumpla requisitos mínimos de calidad y adecuación a los requerimientos del sistema escolar. Se supone que la profesora o profesor ha adquirido en su proceso formativo las competencias y herramientas necesarias para cumplir satisfactoriamente con las tareas de enseñanza. Queda a iniciativa de los directivos de las escuelas la posibilidad no regulada de brindarles, de la manera que lo estimen conveniente, las orientaciones necesarias para adaptarse a la cultura y normas propias de la escuela donde se desempeñe.

Es reciente a nivel mundial y regional la consciencia de que existe un problema complejo en este proceso de inserción que, al no ser debidamente encarado, afecta la calidad de la docencia y genera frustraciones que muchas veces inciden en el abandono prematuro de la profesión, con las consiguientes consecuencias personales para jóvenes educadores y para la sociedad.

Por eso es relevante abordar esta temática, lo que se realiza mediante una revisión de concepciones teóricas, discutiendo por qué se hace necesaria la inducción sistemática a docentes nóveles basada en una política pública y, por otra parte, se presentan algunas experiencias desarrolladas en la región y, particularmente, se analiza la política educativa de Chile sobre esta materia. El caso chileno presenta la

característica de haber desarrollado, a pequeña escala, prácticas experimentales de mentorías para profesores principiantes durante una década, para luego establecer una política normada por ley que crea el derecho de todas y todos los nuevos docentes a recibir un apoyo sistemático en el año inicial de su carrera profesional.

La estructura del artículo contempla, en primer término, una reflexión basada en la literatura especializada, acerca de la necesidad de apoyar a los educadores en el proceso de inserción al trabajo docente como también una breve discusión sobre distintas estrategias ensayadas y modelos de acompañamiento o mentoría a los docentes nóveles.

En segundo lugar, presentan breves referencias a algunas experiencias en América Latina, con el fin de mostrar algunos ejemplos de los cuales se ha dispuesto de información. Específicamente, se describen experiencias en Argentina, Brasil, Ecuador, México, República Dominicana y Uruguay, las que en algunos casos responden a políticas nacionales, y en otros a acciones locales.

Luego, el artículo se concentra en la experiencia chilena. Describe el modo como surgió en Chile el debate y la estrategia de inducción, en la década del 2000, así como el desarrollo de experiencias piloto de formación teórica y práctica de mentores; analiza la consolidación de una política pública mediante la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que contempla un programa nacional de inducción a través de mentorías; y, finalmente, presenta los avances en la implementación de la política de inducción en Chile a nivel tanto de la formación de mentores como de la ejecución del apoyo a docentes nóveles.

El artículo cierra con reflexiones finales acerca de los complejos desafíos que enfrentan los sistemas educativos de la región para la inserción de las nuevas profesoras y profesores en el contexto presente y futuro.

### **El complejo proceso de inserción al ejercicio de la docencia**

Enseñar, aunque todos crean poder hacerlo, es una tarea compleja, que requiere de múltiples aprendizajes previos, en diferentes ámbitos, pero lo más importante es la combinación y reconstrucción de esos aprendizajes de manera permanente y única para cada grupo curso y para cada estudiante en particular.

Ser docente es un trabajo con otros, que requiere de algo más que utilizar el conocimiento técnico de manera racional. Quien enseña, debe poner al servicio de la tarea sus características personales, sus emociones, sentimientos y pasiones, junto con el compromiso ético que significa preocuparse del bienestar presente y futuro de esos otros.

Probablemente esa es la razón por la que se elige hacer este trabajo, pero para que su esfuerzo tenga éxito, depende en parte del interés que se logre despertar en el otro (TENTI, 2009).

La literatura describe el proceso de inserción al ejercicio docente como un período de transición entre ser estudiante de pedagogía y convertirse en profesional de la educación.

En las últimas dos décadas, en nuestra región, se ha avanzado progresivamente en la visibilización de una problemática real y luego en las maneras de hacerse cargo de ella a través de soluciones cada vez más institucionalizadas.

El problema concreto es que los y las docentes, durante sus primeros años de ejercicio profesional pasan por situaciones complejas para cumplir con sus tareas, mayoritariamente porque las condiciones de las comunidades educativas no son favorables para apoyarles en sus necesidades, las que en algunos casos concluyen con la decisión por parte de los docentes de abandonar el sistema escolar, la mayoría de las veces sin retorno. En el caso de Chile, de acuerdo a un estudio realizado por Valenzuela y Sevilla (2013), el 40% de los nuevos docentes deja el ejercicio dentro de los primeros cinco años, lo que significa un problema de gran magnitud, por los efectos que esto tiene para las personas como también para el país. Un nuevo estudio realizado por Ávalos y Valenzuela (2016), concluye que esta situación no había tenido mayores cambios y que la posibilidad de alguna mejora, se visualiza a partir de la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que se analizará más adelante.

En particular, en el ingreso al ejercicio de la profesión docente, junto a las complejidades comunes a cualquier profesión, se agregan otras, relacionadas con el rol social de la profesión docente y las expectativas asociadas a él: las creencias, conocimiento previo del sistema y las exigencias del propio profesional y las del medio respecto de lo que se cree que debe cumplir.

Pero, sin duda, la mayor complejidad se origina en que lo que esperan, la sociedad en general, los directivos, ellos y ellas mismas, es que los estudiantes aprendan de la misma manera como lo harían con docentes experimentados. En el caso de la docencia, esta expectativa se relaciona con el carácter individual de la responsabilidad profesional, pues un docente recién ingresado en educación inicial o básica tiene a su cargo, generalmente en solitario, un grupo o curso, de la misma forma que lo hace un docente de mayor experiencia.

Existe una gran variedad de literatura e investigación acerca de los primeros años en la profesión docente. Diversos autores, a partir de Veenman en 1984, han descrito los problemas más frecuentes de los docentes noveles: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros. En resumen, la dificultad para los profesionales novatos es cómo sobrevivir personal y profesionalmente. Años más tarde, Britton et al. (2003) y Serpell (2000) confirmaron que los problemas encontrados por Veenman seguían vigentes. Investigaciones realizadas por Ávalos, Carlson y Aylwin (2004) y Rojas et al. (2010) ratificaron que a los docentes novatos en Chile, les ocurría lo mismo.

La literatura explica el fenómeno que ocurre en este primer período del ejercicio profesional de los docentes, describiendo que el proceso de inserción profesional no es un salto entre la formación inicial y la continua, sino un período de transición entre una y otra (BRITTON et al., 2003), es el paso de ser estudiante a convertirse en un profesional autónomo, proceso que en general puede durar hasta cinco años y que, además, es el inicio del aprendizaje profesional que durará todo el tiempo del ejercicio laboral.

La inserción en el ejercicio docente tiene características que son reconocidas por los investigadores como un período que continúa, profundiza y complejiza el aprendizaje iniciado durante el proceso de formación inicial, en el cual los profesores novatos sufren lo que Veenman (1984) llama el "shock de la realidad". Los jóvenes profesores se ven enfrentados a una realidad que no corresponde a los esquemas ideales con los que les han formado, su formación ha estado cargada de teorías y modelos concebidos para estudiantes promedio que no son precisamente los que encuentran en la sala de clases.

Esta etapa pone a la mayoría de los profesores novatos frente a la disyuntiva de si ésta era, o no, la carrera que querían estudiar.

Aun cuando la formación haya sido excelente, en instituciones prestigiosas, con buenos profesores, a través de un trabajo exigente e incluso habiendo obtenido buenas calificaciones como respaldo de la formación, el inicio en el ejercicio profesional siempre será un proceso lleno de complejidades.

Adquirir conocimiento profesional, "los saberes del oficio", es una tarea compleja, porque se trata principalmente de integrar los conocimientos teóricos a la práctica y responder a la demanda de soluciones rápidas, teniendo presente el conocimiento de los contextos propios de la organización educativa (incluidos colegas, familias y niños); organizar el tiempo de la clase; conducir a los estudiantes y sus conflictos; manejar las bases curriculares y varios elementos más.

En el año 2005, la OCDE publica un informe llamado "Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes", resultado de un estudio iniciado en el año 2002, en 25 países, donde diez equipos de expertos visitaron esos países para recoger experiencias innovadoras para la atracción, formación y conservación de los docentes considerados eficientes, a través del cual se realiza un completo análisis sobre políticas magisteriales.

Este informe, en el capítulo dedicado a los programas de inducción a nuevos docentes, señala, entre otros aspectos que, aun en lugares donde hay niveles altos de confianza en la calidad de la formación inicial de los profesores, la naturaleza misma de la enseñanza hace que los profesores principiantes tengan dificultades serias para adaptarse al ejercicio profesional, dadas las características de la profesión.

Vonk (1996) caracteriza el proceso de inserción de los nuevos docentes, distinguiendo diferentes modelos:

- El modelo "nadar o hundirse": donde no hay programas de apoyo porque se supone que la formación inicial de las instituciones formadoras es suficiente.
- *El modelo colegial*: donde tampoco hay un sistema formal de inducción y éste descansa en otros profesionales que de manera voluntaria ejercen esta función.
- *El modelo de competencia mandatada*: donde la responsabilidad de orientar, se le asigna por la institución a un profesional "experto".
- *El modelo de mentor protegido formalizado*: cuando existe un sistema formal, sistemático y establecido desde la estructura educacional de un país, en el que inscriben experiencias como las nombradas anteriormente y las nuevas experiencias desarrolladas en países de Latinoamérica como Chile, Ecuador, México, República Dominicana y Uruguay.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, la experiencia de inserción al ejercicio profesional es vivida por los docentes de manera solitaria, sin ningún tipo de acompañamiento, es decir, bajo el modelo "nadar o hundirse", resolviendo las situaciones que se le presenten a partir de sus propias interpretaciones, sin tener oportunidad de contrastarlas con algún otro miembro de la comunidad.

En algunos pocos casos de manera natural, pero además irregular en el tiempo y con diversidad de objetivos que no contribuyen necesariamente al desarrollo profesional, el modelo es el "colegial", es decir, el docente novato es acompañado espontáneamente por algún docente, que generalmente lleva bastante tiempo de permanencia en la

escuela y es quien le introduce en la cultura escolar, entregándole las claves para interpretar lo que ocurre al interior de la comunidad y en su entorno, formándole acerca de los procedimientos, usos y costumbres, y transmitiéndole también sus propios juicios o prejuicios.

Por último, cuando opera el "modelo de competencia mandatada", la tarea se le asigna a algún docente o directivo, para que se encargue de acoger e introducir a los nuevos docentes en temas específicos que a la institución le interesa transmitir a los miembros de su comunidad y que, frecuentemente, son evaluados para determinar la continuidad de sus profesores (BECA; BOERR, 2009).

Por lo general, sin considerar las particularidades del proceso que viven los docentes novatos, durante este periodo reciben la asignación de tareas y responsabilidades iguales a las de los docentes experimentados, incluso muchas veces, aún más complejas, como la asignación de los cursos más difíciles, justificando esto por su juventud, energía y conocimientos más actualizados, lo que hace aún más compleja su situación.

Es frecuente también en países de grandes desigualdades, como los de América Latina, que los docentes novatos sean asignados a escuelas urbanas o rurales de contextos de pobreza donde profesores más experimentados evitan trabajar por las mayores dificultades para la labor pedagógica y el logro de resultados académicos, cada vez más exigidos.

Las formas en que los profesores novatos enfrentan las tensiones suelen depender en gran parte de los contextos escolares en los que se insertan, como también de sus propias experiencias como estudiantes y, por supuesto, de sus características personales.

En general, se puede decir que existen dos grandes peligros que aparecen como resultado de un proceso de inserción que no se resuelven adecuadamente.

El primero es que, finalmente, al no ser capaz de resolver las situaciones problemáticas que enfrenta y, sin comprender que se trata de un proceso de transición que a todos los profesores les ocurre, el docente novel concluye que su elección profesional no fue la correcta, y decide desertar.

El segundo problema es que, impulsado por la necesidad de aceptación, busca adaptarse asimilando estilos y conductas que no representan sus convicciones, proyectos y sueños sobre lo que esperaba de su rol docente. En consecuencia, construye una identidad profesional distinta a su propio ser, lo que le genera una contradicción personal que le impide desarrollarse de manera plena como profesional (BECA; BOERR, 2009), y convertirse en un aporte real a la renovación educativa en el medio al que se incorpora.

La formación recibida por los futuros docentes en las instituciones formadoras de profesores no puede desarrollar todas las competencias necesarias del oficio de enseñar, lo hace en gran parte, pero este período de formación se debe entender como un proceso no acabado, que solo se concluye en los primeros años de ejercicio profesional (OCDE, 2005).

La evidencia señala que, los primeros años de experiencia son cruciales en la probabilidad de retiro o movilidad docente. En esta línea, programas de inducción y apoyo para profesores comenzando su carrera profesional pueden ser claves en aumentar la retención docente, mejorando la satisfacción y efectividad en el trabajo (CABEZAS; GALLEGOS; SANTELICES; ZARHI, 2010).

Existen estudios que apoyan la hipótesis que programas de inserción docente en los que haya acompañamiento, con un buen diseño y una implementación adecuada, son exitosos en cuanto a mejorar la satisfacción, eficacia y la retención de los docentes en sus puestos de trabajo (INGERSOLL; SMITH, 2004). Algunos programas, en Estados Unidos, lograron reducir el abandono de los docentes nuevos en más de dos tercios, gracias al acompañamiento de mentores durante el primer año (OCDE, 2005).

La experiencia internacional (OCDE, 2005) describe diversas experiencias de acompañamiento de los profesores novatos; de los 25 países observados, 10 tenían programas obligatorios para los nuevos docentes, en otros 6 la inducción quedaba a criterio de la escuela, y en los restantes no se ofrecían programas formales. En la mayoría de los países donde la inducción era obligatoria, ésta constituía un prerrequisito para la certificación como docente.

Los programas de inducción varían en su duración, entre los siete meses y los dos años, y también en la mayoría de ellos, los docentes novatos no tienen reducción en sus cargas de trabajo; con la excepción de Australia, Escocia, Irlanda del Norte e Israel, en diferentes porcentajes de la carga laboral total. En general, el acompañamiento de los profesores novatos era el resultado de acuerdos entre las instituciones formadoras y las escuelas, o de acuerdos internos de las escuelas.

Solo en algunos casos, los docentes que realizaban hasta ese momento la función de docentes tutores, requerían de preparación formal (Israel, un estado de Australia, Suiza y algunos distritos de Estados Unidos).

El citado informe de la OCDE pone énfasis en que la función del docente tutor es la clave de los programas de inducción y requiere de profesionales especializados, que hayan desarrollado habilidades y competencias específicas para apoyar a los docentes noveles, en este proceso de convertirse en profesionales autónomos. A estos tutores especializados se les denominan "mentores". El apoyo requerido por los docentes novatos es una tarea más compleja de lo que a primera vista es posible imaginar. No se trata solamente de escucharles respecto de sus problemas e interrogantes y darles algunos consejos desde la experiencia.

La mentoría se entiende como una relación que se establece entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor), y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado), con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la tarea que debe desarrollar, pero fundamentalmente como una relación entre profesionales, para la construcción de conocimiento en conjunto.

Un mentor es aquel formador "capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inserción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no solo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece" (GONZÁLEZ; ARANEDA; HERNÁNDEZ; LORCA, 2005).

El mentor debe ser un experto adaptativo, que se caracteriza por poseer una mayor disposición a cambiar sus competencias, para profundizarlas y ampliarlas continuamente, y no por su simple experiencia pedagógica (PERRENOUD, 2006). Esta competencia adaptativa facilita al mentor a pasar de ser docente de aula, a ser un

docente que acompaña profesionalmente a otro, en este caso al que se inicia en la docencia y, el efecto de esto es facilitar el proceso de inserción del novato.

Por otra parte, los tutores también se ven beneficiados al aplicar con los docentes nóveles habilidades como las de escuchar, hacer preguntas, entregar retroinformación sin emitir juicios y replantearse su modo de gestionar la clase (CLINARD; ARIAV, 1998). Los docentes tutores a menudo refieren que el trabajo cercano con profesores novatos les permite acercarse a nuevas ideas acerca del currículo y la enseñanza, lo que los conduce a reflexionar sobre sus propias experiencias y creencias con respecto a la enseñanza y el aprendizaje (GANSER, 1997). Otro de los aprendizajes importantes que provienen de sus prácticas de acompañamiento a los novatos es desarrollar más paciencia para esperar los procesos de otros y también la capacidad para reconocer y aceptar diferentes miradas sobre el ejercicio profesional (BOERR, 2019).

### **Experiencias de Acompañamiento a Docentes Nóveles en Latinoamérica**

En América Latina, hace un par de décadas, en varios países comienza la preocupación respecto de las condiciones y los efectos de la incorporación de los nuevos docentes al ejercicio profesional.

Esto forma parte de una preocupación más amplia, que se relaciona con las necesidades de la profesión docente en general, cómo atraer buenos candidatos para la formación inicial y mantener a los mejores docentes en las aulas, lo que lleva a analizar tanto los procesos formativos, las condiciones laborales, la formación continua, la carrera profesional, y entre estas preocupaciones, también lo que ocurría con los egresados de pedagogía cuando se incorporaban a las comunidades escolares.

En Europa, Estados Unidos y Asia la inserción docente era un tema ya estudiado y existían diversas experiencias, que abordaban el trabajo con los profesores nóveles de diferentes maneras.

En algunos países, como Chile, como se ha señalado, se detectó una alta deserción de los docentes en sus primeros años de ejercicio, lo que constituyó una fuerte señal de alarma, dada la inversión y el esfuerzo personal, familiar y de país, por contar con más y mejores docentes.

Algunos países miraron experiencias del extranjero, trajeron especialistas en el tema, se generaron colaboraciones en la región con el apoyo de organismos internacionales, y en el transcurso de los años, las diferentes experiencias han tomado distintos rumbos. En algunos casos, se han institucionalizado y en otros están en vías de hacerlo.

A continuación, presentamos un resumen de algunas de estas trayectorias, que permiten observar ciertas similitudes y diferencias en relación con los propósitos y estrategias aplicadas. El cuadro presenta experiencias de nivel nacional desarrolladas en Argentina, Ecuador, México, República Dominicana y Uruguay, y además, una experiencia a nivel del municipio de Manaus en Brasil. Otras políticas que se han diseñado y experimentado en países como Colombia y Perú no han sido incluidas por no haberse dispuesto de suficiente información al momento de elaborar este resumen. El cuadro tampoco incluye el caso chileno dado que éste se desarrolla de manera especial en las siguientes secciones.



PAÍS	INICIO	MARCO NORMATIVO Y ADMINISTRACIÓN DEL SISTEMA	PROPÓSITO DE LA INDUCCIÓN	QUIÉNES ACOMPAÑAN A LOS NOVELES	FORMACION DE LOS MENTORES	COMPONENTES DEL PROGRAMA	DURACIÓN
Argentina	2007	Instituto de Formación Docente	Apoyar el proceso de inserción en las escuelas de los nuevos docentes para dar continuidad al proceso formativo, además de establecer vínculos entre las instituciones formadoras con los sistemas educativos locales.	Equipo institucional integrado por un directivo del establecimiento, y formadores del campo de la práctica, de las didácticas especiales y de las disciplinas pedagógicas.	No hay formación especializada.	Co-observación entre docentes noveles, seminarios disciplinares y transversales, talleres de análisis de prácticas, y registros de observación y relatos pedagógicos. Aula virtual.	Un año
Brasil	2015	Iniciativa municipal. Programa de la Secretaría Municipal de Educación de Manaus.	Aprendizaje del novel, buscando agregar nuevos conocimientos de carácter práctico y modelaje.	Docentes experimentados	No hay formación especializada.	Trabajo entre tutores y noveles y en actividades colectivas.	18 meses
Ecuador	2018	Acuerdo N°2018-00073-A de 23 de Julio de 2018 que crea el "Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT)".	Capacitación y seguimiento en aula para mejorar su práctica pedagógica.	Docentes con nombramiento que cumplen funciones de apoyo pedagógico a los docentes en ejercicio de las instituciones educativas fiscales.	Programa de dos años con actividades académicas y prácticas.	Plan de acompañamiento al director y su equipo y plan de cada mentor.	Dos años
México	2013	Equipos Estatales. Marco General para el funcionamiento de la tutoría.	Desarrollo de capacidades. Competencias y conocimientos de los docentes noveles.	Convocatoria estatal a docentes con 3 años de experiencia. Comité colegiado o una autoridad educativa local seleccionan.	Diplomado Formación de Tutores para Docentes y Técnicos de Nuevo Ingreso.	Acompañamiento en y fuera de las escuelas a partir de un plan de trabajo anual. El proceso es evaluado por el Instituto para la Evaluación de la Educación.	Dos años

República Dominicana	2018	Resolución del Ministerio de Educación. Responsable: Viceministerio de Acreditación y Certificación, e Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM).	Orientación, acompañamiento, evaluación para aplicar eficientemente los conocimientos de la formación inicial.	Profesores con experiencia docente que son coordinadores pedagógicos de centros educativos y profesores del Instituto Superior de Formación Docente.	Dos seminarios presenciales de 20 horas y un curso en línea de 13 módulos.	Mentoría; Seminarios Presenciales y Online; Cursos; Círculos de Aprendizaje; Diario Reflexivo; Portal de Recursos Digitales.	Un año
Uruguay	2010	Consejos de Formación en Educación con apoyo de OEI-BID.	Vinculación de la teoría aprendida en la formación curricular con la práctica.	Son formadores del Consejo de Formación de Educación, que las instituciones consideran que desempeñarán el rol de manera adecuada.	Curso de profesionalización para el acompañamiento a docentes y educadores sociales nóveles.	Reflexión entre pares en talleres de trabajo conjunto: Ateneos; Psicodrama; Narrativas.	Un año

Fuente: Elaboración propia basada en: Orealc-Unesco (2014); Gatti, et al. (2019); Calderón, J. (2020); Marcelo, C. y López, F.M.A. (2020).

## Surgimiento del debate en Chile y primeras experiencias

En Chile, la preocupación por brindar apoyo intencionado a docentes que se inician en su labor profesional aparece a comienzos de la década del 2000, pero no como una política sistemática sino como una línea de acción, entre otras, de la Red de Maestros de Maestros (RMM). Esta instancia surge como un elemento de las políticas de profesionalización docente, en el marco de negociaciones entre el Ministerio de Educación y el gremio docente (Colegio de Profesores). La RMM está constituida por docentes de aula que, habiendo sido reconocidos por su excelencia pedagógica a través de una evaluación voluntaria de sus competencias profesionales acordes con el Marco para la Buena Enseñanza<sup>3</sup>, manifiestan su disposición y acreditan competencias específicas para apoyar a otros maestros y maestras. Los y las docentes que integran dicha red pueden elaborar un proyecto de apoyo a otros docentes, de manera individual o colectiva, recibiendo una remuneración por las horas de trabajo realizada. Entre las acciones que les fueron sugeridas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)<sup>4</sup>, se encontraba el apoyo a profesores y profesoras que daban sus primeros pasos en su trayectoria profesional.

<sup>3</sup> Mediante la ley 19.715 (2001) se crea la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) que establece la acreditación voluntaria que los docentes pueden rendir, siendo evaluados mediante un portafolio y una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, y en el caso de obtener la AEP reciben un incentivo económico y la opción de integrar la RMM. El proceso evaluativo se ciñe al Marco para la Buena Enseñanza, conjunto de criterios para el desempeño docente, que fue concordado entre el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y los municipios en el marco de la discusión sobre el sistema de evaluación de desempeño de los docentes del sector municipal que comenzó a aplicarse en el año 2003. La AEP mantuvo su vigencia hasta el año 2016, al crearse en la nueva carrera docente en un sistema más amplio de reconocimiento docente. No obstante, la RMM continúa vigente ampliándose los mecanismos de acceso a la misma.

<sup>4</sup> Organismo del Ministerio de Educación, creado en 1967, responsable de políticas y acciones de desarrollo profesional docente. Entre sus funciones, se encuentra la coordinación de la Red de Maestros de Maestros.

Algunos años más tarde, en el año 2005, el Ministerio de Educación, en el marco de su creciente preocupación por las debilidades en la formación docente, y recogiendo aportes de la literatura y experiencias internacionales, crea una comisión experta a la que encomendó la tarea de elaborar una propuesta de política de inducción a docentes principiantes. La comisión fue integrada por representantes de universidades formadoras de docentes, del Colegio de Profesores, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del CPEIP. Las conclusiones de esta comisión relevan la necesidad de establecer una política de inducción para apoyar a los docentes principiantes durante su primer o primeros años de ejercicio profesional, diseñando dispositivos de apoyo a través de mentores que sean docentes con experiencia y expresamente preparados para cumplir esta función. Un tema discutido en esta comisión es que, de ninguna manera, el hecho de establecer un programa de inducción puede significar des-responsabilizar a las universidades de su misión de formar con altos niveles de excelencia a los futuros docentes. La comisión concuerda en que el proceso de apoyo en la fase de inserción no es un mecanismo remedial sino que algo necesario por la complejidad de la inserción misma, independiente de la calidad y pertinencia que haya tenido el proceso formativo inicial.

Las propuestas emanadas de esta instancia dieron origen a acciones desarrolladas por el CPEIP, comenzando por programas piloto de formación de mentores encargados, inicialmente a la Universidad Católica de Temuco y, más tarde, a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. A partir de estas experiencias, se diseñó un modelo de formación de mentores que fue aplicado por un conjunto de universidades a partir de 2008. Hasta el año 2009, se habían formado 182 mentores, entre profesores y profesoras de educación básica e inicial, pertenecientes a ocho regiones del país (CPEIP, 2010). Para la elaboración de este modelo, junto con revisar la literatura especializada, se consultó la opinión de expertos nacionales<sup>5</sup> e internacionales. Entre estos, se prestó especial atención a las propuestas de Lily Orland-Barak, profesora de la Universidad de Haifa, Israel, por cuyo modelo de formación de mentores finalmente se optó para el caso chileno. El fundamento de este modelo radica en la convicción, basada en evidencias, de que no es suficiente ser un buen docente para realizar la función de mentoría. Además de las buenas prácticas demostradas en trabajo de aula con niños y jóvenes, es necesario contar con determinadas actitudes y competencias propias del aprendizaje entre personas adultas, a la vez que dominar habilidades para un trabajo de interacción y colaboración con otros docentes concebidos y tratados como profesionales pares. Orland-Barak (2006) describe que este proceso, se inserta en un sistema más amplio (dispositivos, normas y recursos provistos por el sistema educativo), constituido por dos actores, docente novel y docente mentor, donde el primero es quien ingresa al sistema educativo y el segundo quien acompaña a éste en su inserción, coincidiendo en este ámbito con la descripción de Vonk, del Modelo de Mentor Protegido Formalizado.

El modelo adoptado, consistió en la realización de cursos o diplomados de aproximadamente 200 horas, que consideraban un componente teórico y otro práctico, lo que implicaba que los mentores en formación, debían iniciar en la segunda fase del proceso formativo una experiencia de acompañamiento a docentes principiantes. Los docentes mentores fueron seleccionados entre integrantes de la RMM y otros docentes

---

<sup>5</sup> Entre los expertos nacionales cabe destacar al profesor José Cornejo quien había desarrollado experiencias de mentorías en un programa de la Universidad Católica de Chile.

de aula con acreditación de excelencia pedagógica y/o desempeños destacados en las evaluaciones docentes.

En estas experiencias formativas, se promueve el desarrollo de un mentor que es capaz de acompañar a la profesora o profesor en su proceso de inserción con el propósito de contribuir a la autonomía del docente novel y a la construcción de su identidad profesional. Para cumplir este objetivo el docente mentor necesita desarrollar capacidades de escucha y empatía, utilizando medios como la observación de clases, la reflexión crítica conjunta a partir de la práctica del docente novel y la construcción de conocimiento pedagógico de manera colaborativa.

En los años siguientes, se incorporaron otras universidades a desarrollar procesos formativos de mentores, que incluyeron experiencias de acompañamiento a docentes principiantes, lo que permitió indagar sobre las necesidades de los docentes noveles como de los procesos de mentoría.

Así, se comienza a consolidar un modelo de formación que se replica en diferentes versiones de manera intermitente hasta el año 2014 cuando se retoma la formación, anualmente, de cohortes de mentores que forman el contingente que hoy integra el Registro Nacional de Mentores, al que se hará referencia más adelante.

En forma paralela, la OEI<sup>6</sup>, organismo que ha promovido el tema de la inducción a profesores en la región, desarrolló también, en coordinación con el CPEIP, un proyecto de implementación de un modelo innovador de mentoría en las regiones de Valparaíso y Araucanía que permitía a mentores formados por las universidades llevar a la práctica procesos de acompañamiento.

La formación de mentores continuó desarrollándose por parte del CPEIP hasta el año 2015 (mediante convenios con universidades), sin un marco legal que regulara la inducción, más allá de constituir, como se ha dicho, una de las líneas de acción de la RMM. La carencia de dicho marco legal constituyó un gran obstáculo para el avance de estas iniciativas de formación de mentores y de acompañamiento a docentes noveles, pues tanto durante la experiencia formativa, como con posterioridad a la misma, los mentores no disponían del tiempo suficiente para realizar su labor, ni menos contaban con ese tiempo los docentes principiantes. Para muchos de ellos, la oferta de un apoyo mediante un mentor, representaba una carga de trabajo más y un motivo de agobio laboral, antes que un alivio como en teoría se espera. Sin duda el trabajo de mentoría requiere un espacio reconocido y protegido al interior de la escuela, con asignación de tiempos para el diálogo reflexivo entre mentor y docente novel, para observación de clases y tiempos de estudio, tema que se enfrentado más adelante por la carrera docente.

El hecho que el CPEIP continuara formando mentores a pesar de no existir las condiciones adecuadas para su desempeño como tales, obedecía a la expectativa de creación de una nueva carrera docente que incorporaría esta línea como un elemento clave en la trayectoria profesional, como una de las etapas de la carrera.

En esta dirección, se avanzó mediante un trabajo conjunto de equipos técnicos del Ministerio de Educación y del Colegio de Profesores, a lo largo de los años 2008 y 2009. Sin embargo, las propuestas de la mesa técnica conformada no alcanzaron a plasmarse en una iniciativa legal antes del término del gobierno de la época (Gobierno de

---

<sup>6</sup> Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Michelle Bachelet 2006-2010). En tanto el gobierno siguiente (Gobierno de Sebastián Piñera 2010-2014) presentó al Congreso Nacional iniciativas sobre carrera docente que no fueron aprobadas por el Parlamento, y que, en sus últimos intentos, se restringieron al ámbito de la formación inicial docente, sin incluir disposiciones sobre inducción de docentes principiantes. Como se verá a continuación, fue solo en el segundo gobierno de la Presidenta Bachelet (2014-2018) que se avanzó en una propuesta integral de carrera docente, que otorgaba gran relevancia al tema de inducción. En todo caso, dado el alto número de mentores que el sistema de inducción comenzó a requerir desde el año 2016 en adelante, resultó importante contar con un contingente significativo de mentores formados.

### **Consolidación de una política en Chile: Sistema de Desarrollo Profesional Docente**

Los debates antes mencionados, sobre una nueva carrera docente culminaron en el año 2015 con la presentación al Congreso Nacional de un proyecto de ley destinado a crear un sistema de desarrollo profesional docente. Esta iniciativa, recoge algo más de una década de debates sobre el tema que tuvo como protagonistas al Colegio de Profesores, sectores académicos, especialistas en educación y equipos ministeriales. Estas discusiones no solamente tuvieron que ver con las regulaciones al ejercicio de la profesión (salarios, incentivos, condiciones de trabajo), es decir, lo que habitualmente se entiende por una carrera docente, sino también con las deliberaciones acerca de la formación inicial y continua de las profesoras y profesores. En especial, Chile experimentó, entre 2005 y 2015, un fuerte debate sobre la calidad de la formación y al respecto se impulsaron varias iniciativas de políticas docentes relacionadas con los requisitos de ingreso, incentivos para atraer buenos candidatos, generación de estándares, procesos de acreditación de programas formativos y de evaluación de estudiantes al egreso, y apoyo financiero a las instituciones comprometidas en la renovación de sus currículos y prácticas formativas.

En particular, la presentación del referido proyecto de ley fue precedida de un intenso diálogo del Ministerio de Educación con especialistas y actores del mundo educativo, muchos de los cuales se agruparon en torno a un colectivo, reunido bajo la denominación de "Plan Maestro", y que entregó a la autoridad educacional una propuesta, que fue acogida en buena medida en la iniciativa de ley. No obstante, una vez presentado el proyecto, muchos de los actores consultados, tanto del ámbito gremial como académico, no se sintieron plenamente representados con su formulación inicial y, junto a parlamentarios, se movilizaron por introducir cambios significativos en la propuesta, logrando incidir para que ésta fuera modificada en aspectos importantes tales como un mayor énfasis en la dimensión colaborativa del trabajo docente, una reducción del número de evaluaciones obligatorias y un incremento de la proporción de horas no lectivas para el trabajo profesional fuera del aula. De este modo, luego de una segunda fase de deliberación, esta vez en el marco del debate parlamentario, se logró una aprobación prácticamente unánime de la nueva carrera docente, siendo promulgada la ley y entrada en vigencia a comienzos de 2016<sup>7</sup>.

Para comprender el sentido y trascendencia de esta ley, es importante analizar su denominación - Sistema de Desarrollo Profesional Docente - que va más allá de una carrera docente como generalmente se entiende. La nueva normativa genera un

<sup>7</sup> Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, publicada el 1 de abril de 2016.

sistema que concibe la profesión como una trayectoria de desarrollo profesional que comienza con el ingreso a la formación inicial; se proyecta en el curso de la misma; vive un momento crucial en el acompañamiento pedagógico al docente que se inicia en la actividad profesional; y se prolonga a lo largo de todo el ejercicio docente con procesos formativos permanentes y con reconocimientos acordes con su trayectoria y desempeño.

El nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) se orienta por los siguientes principios establecidos en la ley: profesionalidad docente; autonomía profesional; responsabilidad y ética profesional; desarrollo continuo; innovación, investigación y reflexión pedagógica; colaboración; equidad; participación; compromiso con la comunidad; y apoyo del Estado a la labor docente. El SDPD se organiza en cinco sub-sistemas: Formación Inicial; Ingreso al Ejercicio Profesional; Formación y apoyo para el desarrollo profesional continuo; Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente; y Condiciones para el ejercicio laboral.

Para cada una de las etapas de la formación y la carrera profesional, la ley establece disposiciones específicas tendientes a la valorización de la profesión docente.

En materia de formación inicial, refuerza exigencias a las universidades<sup>8</sup> para asegurar la calidad y pertinencia de la formación y establece nuevas exigencias para el ingreso que combinan elevación de los mínimos académicos para el acceso con criterios de equidad.

En el ámbito de la formación continua, junto con crear el sistema de inducción, establece el derecho de los docentes a tener acceso a formación gratuita y pertinente y asigna nuevas responsabilidades al CPEIP para impulsar y acreditar calidad de la formación de docentes y directivos.

En cuanto a la carrera profesional, establece reconocimientos a través de un sistema de progresión que contempla tramos obligatorios y voluntarios de desarrollo profesional<sup>9</sup>, a los que se accede en función tanto de la experiencia como de competencias evidenciadas mediante mecanismos de evaluación de desempeño. La progresión en la carrera es reconocida en las remuneraciones que en su conjunto experimentan un aumento significativo<sup>10</sup> como también en la posibilidad de asumir nuevas responsabilidades, por ejemplo, quienes alcanzan los tramos superiores ("experto 1" y "experto 2") pueden liderar procesos de apoyo a sus pares.

Asimismo, la ley contiene varias disposiciones tendientes a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, entre las que se destaca una medida de alto impacto y costo, como es el aumento de la proporción de horas destinadas a trabajo fuera del aula que pasó del 25% a un 35%, y hasta un 40% en casos especiales de población de alta vulnerabilidad, en la educación básica. Con esto no solo se respondió a una demanda gremial sino a una necesidad del sistema educativo para robustecer el trabajo profesional y crear mayores espacios para el desarrollo profesional tanto individual como colaborativo.

Finalmente, un elemento muy importante del nuevo sistema es que, a diferencia de la situación anterior, se aplicará no solo a los docentes del sector público o municipal,

<sup>8</sup> En Chile, las universidades son las únicas instituciones autorizadas para formar profesores que se desempeñen en la educación parvularia (infantil), básica y media.

<sup>9</sup> Se establecen cinco tramos: tres de ellos de carácter obligatorio – inicial, temprano y avanzado – y dos de carácter voluntario: experto 1 y experto 2.

<sup>10</sup> Se estima que en el primer año de implementación del SDPD las remuneraciones de los docentes aumentaron, en promedio, en un 30%, en términos reales.

sino también, aunque con una implementación gradual (dada la magnitud de los recursos involucrados), a los docentes del sector particular subvencionado<sup>11</sup> que estaban excluidos de las normas del Estatuto Docente<sup>12</sup>.

Como se ha señalado, **un componente clave del Sistema de Desarrollo Profesional Docente es la inducción a profesores principiantes**, siendo posible en virtud de esta ley dar un gran salto en comparación con las prácticas esporádicas y de pequeña escala que implementaban algunos mentores en los años anteriores.

La ley reconoce el valor fundamental del acompañamiento a los docentes principiantes, no con el fin de remediar vacíos de la formación inicial, sino como un apoyo que, en cualquier circunstancia, requiere un profesional que está obligado a asumir desde su primer día de trabajo, responsabilidades que pueden tener gran incidencia e impacto en la vida de sus estudiantes tanto niños y niñas de la educación parvularia y básica, como adolescentes de la enseñanza media.

La ley entiende la inducción como un derecho universal para todos los docentes principiantes, definiéndola como "el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra" (Art. 18 G). Es interesante destacar que esta definición distingue y resalta la importancia de que el apoyo se oriente en dos dimensiones: aquella de orden general que implica dar los primeros pasos en la profesión, y lo que conlleva la inserción en un contexto específico marcado por la cultura y el entorno de la comunidad educativa en que la profesora o profesor se inserta.

El sistema chileno de desarrollo profesional asume que la inducción es fundamentalmente un acompañamiento, y opta por que el mismo sea realizado por mentores, debiendo estos ser docentes de aula con una experiencia pedagógica reconocida, pero que necesitan cursar un proceso formativo que les permita desarrollar sus competencias para poder brindar el apoyo requerido por los docentes noveles. Respecto de su experiencia como docente, el mentor deberá encontrarse a lo menos en el tramo profesional 'avanzado' del desarrollo profesional docente, lo que implica un mínimo de cuatro años de ejercicio profesional y buenos resultados en procesos de evaluación.

Los mentores podrán apoyar hasta tres docentes principiantes al mismo tiempo, lo que permite, por un lado, prestar suficiente atención a cada uno de ellos, pero también abre la posibilidad de generar acciones grupales.

En relación con la formación de los mentores, la ley explicita que "se entenderá por docente mentor aquel profesional de la educación que cuenta con una formación idónea para conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes y para la formación para el desarrollo profesional que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica" (Art. 18 O), y agrega que un requisito para ser mentor es haber aprobado un curso o programa de formación

<sup>11</sup> En Chile este sector, que se financia con recursos públicos, representa el 54% de la matrícula escolar.

<sup>12</sup> El Estatuto Docente está vigente desde el año 1991, habiendo sufrido diversas modificaciones posteriores. Si bien contiene normas que regulan el ejercicio profesional para todo el sistema escolar, muchas normas relacionadas con incentivos, evaluación de desempeño, concursabilidad y otras, solo se aplicaban al sector municipal. Una excepción fue el derecho que se otorgó a los docentes del sector particular subvencionado a postular a la Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red de Maestros de Maestros.

impartido por el CPEIP o mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones sin fines de lucro certificadas por este organismo.

Un tema que ha merecido discusión y exploración de distintas fórmulas a nivel internacional, es la cuestión de si los mentores deben ser del mismo centro educacional que el docente principiante, y del mismo nivel y asignatura. En esta discusión se confrontan argumentos teóricos respecto de cuán necesario es que el mentor conozca el contexto donde se desempeña el maestro acompañado, y de cuán conveniente es que domine los contenidos disciplinarios específicos, o si esto último no es tan necesario cuando el acompañamiento se focaliza en las competencias profesionales genéricas o personales. Experiencias realizadas en Chile no son concluyentes en este sentido. No obstante, estos argumentos teóricos se entrelazan también con temas de la viabilidad de encontrar suficientes mentores que cumplan con los requisitos de experiencia docente y de formación. Estos dilemas estuvieron presentes en las discusiones de la ley, y se optó por un camino que privilegia al mentor del mismo establecimiento y del mismo nivel o especialidad, pero deja abierta la posibilidad de abrirse a un mentor que pertenezca a un establecimiento geográficamente cercano y a un docente de otra especialidad, siempre que sea del mismo nivel escolar (parvularia, básica o media).

Otro tema relevante para la organización del sistema de inducción, dice relación con cómo se seleccionan y se asignan los mentores. En la mayoría de los casos, su designación corresponderá al CPEIP, que para estos efectos debe crear un registro de mentores. No obstante, aquellos establecimientos que hayan demostrado desempeño alto o desempeño medio de manera sostenida<sup>13</sup>, podrán administrar directamente el proceso de inducción, pudiendo el director, en conjunto con el equipo directivo, designar a los docentes mentores entre los profesionales de la educación de su establecimiento o de otros, a condición de que cumplan con los requisitos antes señalados y se encuentren inscritos en el mencionado registro.

La ley establece, además, la necesidad de formular planes de inducción que, si bien el CPEIP debe hacerlo a nivel general, los directores y equipos directivos podrán formular los propios de sus establecimientos de modo que sean coherentes con el desarrollo de su comunidad, el proyecto educativo institucional y el programa de mejoramiento que le cabe impulsar.

La ley profundiza también en los elementos que deben caracterizar el trabajo de los docentes mentores, especificando que, entre otras acciones, deberán diseñar, ejecutar y evaluar un plan de mentoría consistente en un conjunto sistemático de actividades que serán desarrolladas bajo su supervisión, durante el desarrollo del proceso. Este plan deberá considerar, a lo menos, la planificación de las actividades de aula del respectivo docente principiante y visitas periódicas del docente mentor a ellas; y la realización de reuniones periódicas entre el docente mentor y el docente principiante, en las cuales se analicen y evalúen las actividades del plan (Artículo 18 P).

Por otra parte, el mentor debe mantener una comunicación y trabajo colaborativo con los directivos de los establecimientos educacionales donde ejerzan los docentes principiantes que acompañan, debiendo entregar un informe final de las actividades realizadas en cumplimiento del respectivo plan de mentoría.

---

<sup>13</sup> Esta categorización de los desempeños de los establecimientos educacionales es realizada anualmente por la Agencia de Calidad de la Educación, conllevando consecuencias de apoyo a establecimientos de desempeño insuficiente, y en el extremo, de cierre cuando no logran superar esta categoría por tres años consecutivos.



Otro elemento crucial para la viabilidad de un sistema de inducción es garantizar los tiempos necesarios para que tanto los docentes mentores como los principiantes acompañados puedan compartir las acciones formativas. La experiencia chilena previa a la citada ley, comentada más arriba, muestra con claridad los efectos de la desatención a este factor. Es por ello que la ley se hace cargo de esta condición, protegiendo los tiempos de mentores y nóveles con una remuneración especial que cubre las horas de trabajo estipuladas para cada caso. El proceso de inducción tendrá una duración de diez meses y requerirá una dedicación semanal de entre cuatro a seis horas.

Respecto de la evaluación, se establece en la ley que corresponderá al CPEIP diseñar e implementar un sistema de evaluación de los procesos de inducción, el que considerará la vinculación de los docentes mentores con quienes desempeñen la función docente-directiva en los establecimientos en que se desarrolla la mentoría, la evaluación del respectivo docente principiante y la evaluación del director del establecimiento. En cuanto al docente principiante, habrá una evaluación del proceso que no tendrá consecuencias para su progresión en la carrera profesional. No obstante, el equipo directivo del establecimiento educacional, en conjunto con el mentor, efectuarán recomendaciones basadas en la evaluación, que serán consideradas para las futuras acciones de apoyo formativo. Este hecho es relevante porque integra la inducción dentro de un proceso de formación continua, no limitándose a un período acotado.

Las normas sobre acompañamiento a docentes nóveles iniciaron su vigencia en 2017, de acuerdo a lo establecido en la ley, para todos los docentes del sector municipal<sup>14</sup>, en la medida de la disponibilidad de mentores formados y registrados, y se extenderá gradualmente a los docentes del sector particular subvencionado, en tanto estos se incorporen a la carrera docente con la gradualidad que la propia ley determina.

En síntesis, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente de Chile representa una transformación sustantiva en las concepciones y regulaciones de la profesión, teniendo como uno de sus elementos nuevos la creación de un sistema de inducción para los docentes principiantes.

Los rasgos principales de este sistema, como se ha señalado son: i) el reconocimiento de la inducción como un derecho para todas y todos los docentes durante su primer año de actividad profesional, lo que ciertamente implica una enorme inversión de recursos; ii) la concepción de la inducción como el apoyo y acompañamiento que realiza un docente mentor y que representa una primera fase de un proceso de formación continua en servicio, formando parte del desarrollo profesional local; iii) la noción de que las mentorías deben estar a cargo de docentes que no solo han demostrado buenas experiencias en aula, sino que reciben una formación especial y académicamente profunda para poder desempeñar el complejo rol que se les asigna; iv) el equilibrio entre un fuerte rol del nivel estatal central (formación, registro y designación de mentores; evaluación, coordinación y monitoreo del sistema) y el rol del nivel local en cada establecimiento (selección de mentores, coordinación, evaluación y seguimiento del proceso formativo); v) el aseguramiento de condiciones mínimas para el desarrollo del

---

<sup>14</sup> A partir del año 2018, comenzó a implementarse la Ley N° 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública que implica el traspaso gradual, hasta el año 2025, de los establecimientos educacionales municipales a Servicios Locales de Educación Pública, de tal modo que los docentes de esta nueva dependencia administrativa se encuentran adscritos a los mismos derechos que los del sector municipal.

acompañamiento, con tiempos remunerados tanto para mentores como docentes que reciben apoyo.

### **Avances en la implementación de una política de inserción profesional docente en Chile**

A partir de 2016, en Chile se enfrenta el desafío de poner en práctica el nuevo sistema nacional de inducción que forma parte del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Como se ha señalado, el proceso de acompañamiento a los docentes que ingresan al ejercicio profesional es conducido por el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) que cuenta con un Registro de Mentores los que pone a disposición cuando los establecimientos educacionales solicitan profesionales para que acompañen a sus docentes novatos. Junto con esto, establece las condiciones en que se realiza este proceso.

El sistema dispone de recursos para financiar las horas de trabajo de los mentores y el tiempo de dedicación de los noveles, a través de convenios entre los administradores de los establecimientos y el Ministerio de Educación.

El proceso de acompañamiento se inicia con un diagnóstico de las necesidades de los noveles para el cual se diseña un Plan de Mentoría, que se acuerda entre el Mentor y el Novel. Según las condiciones del contexto al que se incorpora, las actividades del plan comprenden:

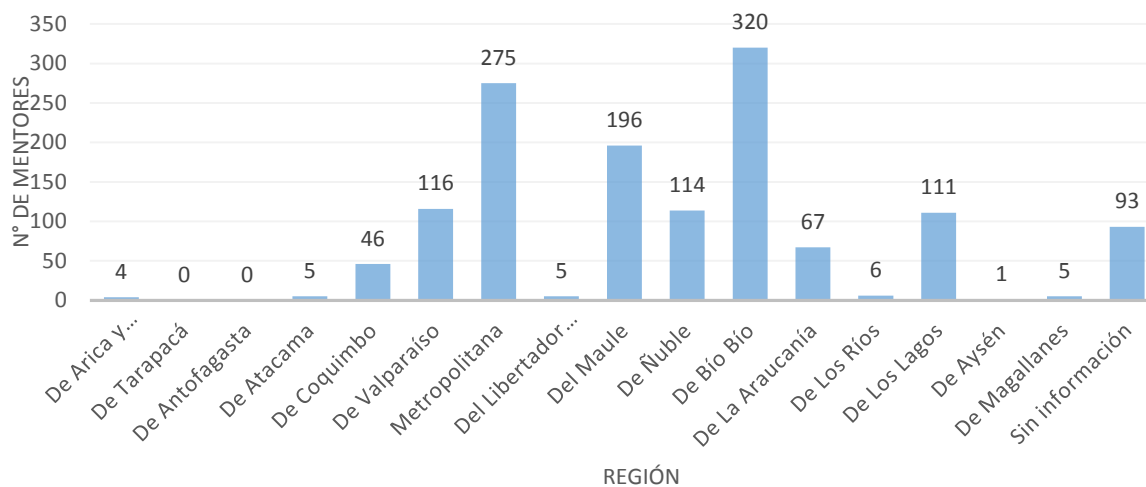
- Reuniones de trabajo sistemáticas entre Mentor y Novel
- Observaciones de clases, análisis y retroalimentación
- Participación en redes de Noveles
- Participación en redes de Mentores y Noveles
- Articulación con la comunidad educativa del establecimiento educacional.

El acompañamiento que realizan los mentores a los docentes principiantes, tiene como objetivo apoyarlos en su desarrollo como profesoras y profesores de aula y su liderazgo pedagógico en la actividad con otros educadores. El proceso de acompañamiento procura evitar caer en las recetas o el modelamiento, y se orienta siempre a la búsqueda del principiante para encontrar sus propias soluciones, a través del análisis y la reflexión sobre sus prácticas, para promover su autonomía y la construcción de su identidad como docente.

El acompañamiento se desarrolla en dos ámbitos, en los cuales el mentor despliega las estrategias en las que se ha formado para acoger y apoyar el fortalecimiento del principiante: el ámbito personal, donde el mentor realiza contención emocional al novel y el ámbito profesional, donde el mentor apoya, desde las competencias desarrolladas para ejercer su rol, la construcción de aprendizajes a partir de situaciones concretas que le acontecen al principiante.

En el año 2019, existían 1.364 mentores inscritos en el Registro Nacional, distribuidos en las Regiones del país como se muestra en el gráfico 1.

### Gráfico 1. Número de Mentores en el Registro Nacional y su distribución por regiones del país 2019



Fuente: CPEIP- 2019.

Según el Sistema de Información de Educación Superior (SIES) del MINEDUC, en el año 2017 egresaron de las Universidades, 15.971 profesionales del área de Educación, que potencialmente podrían requerir de un mentor para su ingreso al ejercicio profesional, lo que hace suponer que se produciría un déficit de mentores para el acompañamiento de todos los docentes nóveles, en caso de que lo solicitaran durante el primer año de ejercicio, como es deseable.

Sin embargo, el problema no es solo de un déficit a nivel nacional, sino también la dispar distribución regional, pues ocho regiones prácticamente no cuentan con mentores o disponen de menos de diez de estos profesionales. Otras regiones también presentan déficits importantes como las Regiones Metropolitana y Valparaíso, mientras que, por otro lado, regiones como Bío-Bío y Ñuble están sobrerrepresentadas en la proporción de mentores en relación con el porcentaje de docentes (ambas regiones, que hasta hace poco eran una sola, suman casi un tercio de los mentores formados a nivel nacional, pero representan solo el 13% del profesorado del país).

Respecto de la formación de mentores, la literatura y la experiencia internacional, reconocen que los profesores para ser formados como tales, deben ser profesionales reconocidos dentro de sus pares. En Chile, este reconocimiento tiene el respaldo de un sistema de evaluación objetivo, no exento de críticas desde sus inicios porque responde a la aplicación de instrumentos estandarizados, pero que, finalmente, reconocen y destacan una serie de competencias y habilidades identificables y demostrables del ejercicio profesional, que no dependen de las apreciaciones subjetivas de los colegas o superiores, y que además respaldan la potencialidad de estos docentes para trabajar con sus pares.

El proceso formativo de mentores se ha realizado a través de convocatorias por parte del CPEIP a instituciones formadoras de profesores, y otorgando becas a los docentes que participan. El CPEIP orienta la formación académica, entregando

directrices para que los docentes participantes desarrollen herramientas que les permitan:

- a) "Reflexionar sobre su rol en el desarrollo profesional del docente principiante.
- b) Generar la capacidad de análisis para desarrollar diversas estrategias de transposición didáctica en distintos contextos educativos.
- c) Comunicarse dialógicamente con sus pares desde la perspectiva de construir identidad profesional del docente principiante.
- d) Gestionar la creación de redes de trabajo colaborativo en las comunidades escolares.
- e) Gestionar procesos de acompañamiento centrados en la capacidad del docente principiante en reflexionar sobre sus prácticas de manera fundamentada teórica y empíricamente y en planificar acciones para superar las dificultades en su inserción profesional mediante la investigación-acción.
- f) Generar competencias para apoyar al docente principiante en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes del nivel que le corresponde atender."<sup>15</sup>

El CPEIP orienta el enfoque del curso de formación, para que releve "el desarrollo de competencias profesionales para abordar los Objetivos de Aprendizajes Transversales de manera integrada a los contenidos curriculares y para atender la diversidad que se presenta en el aula, poniendo especial énfasis en la perspectiva de género e inclusión, tal como lo declara el Currículum Nacional."<sup>16</sup>

En estos últimos cinco años, anualmente una decena de universidades formadoras de profesores han participado de la formación de un contingente de mentores para el sistema escolar chileno.

### **Reflexiones finales**

A lo largo del artículo, hemos resaltado que la inducción y acompañamiento a los docentes principiantes, como sistema institucionalizado por las políticas públicas, es un campo relativamente nuevo a nivel mundial y, particularmente en América Latina, sin perjuicio que la tradición educativa haya contemplado valiosas experiencias puntuales y voluntarias en las escuelas.

Estamos por lo tanto, en la región, en un camino que recién se empieza a recorrer, como lo muestra la diversidad de experiencias de varios países que han sido presentadas y, en especial, el caso chileno que ha sido el foco principal de atención en estas páginas.

Los desafíos que se vienen por delante demandarán grandes esfuerzos para las políticas educativas y para los actores involucrados, en especial: docentes mentores y nóveles; directivos escolares; líderes intermedios y gestores de políticas. Estos desafíos implican desarrollar modelos efectivos que respondan a la realidad de los contextos educativos latinoamericanos que tienen características diferentes a aquellos de países que han avanzado más en sistemas de inducción.

De manera especial, debe atenderse a los rasgos de fuerte desigualdad de los sistemas educativos, lo que implica que los mentores deben formarse para atender a docentes nóveles que se integran a escuelas en situaciones muy diferentes. En especial,

<sup>15</sup> Documento Especificaciones Técnicas para la Formación de Mentores- CPEIP- 2018.

<sup>16</sup> Documento Especificaciones Técnicas para la Formación de Mentores- CPEIP – 2018.

los mentores deben estar preparados para apoyar a profesoras y profesores que inicien su labor en establecimientos de alta complejidad en atención a las características socio-culturales de la población atendida, donde los estudios demuestran que se produce la más alta tasa de deserción de los noveles.

Pero la realidad muestra que no solamente nuestra región tiene una enorme desigualdad en el sistema escolar, sino también una heterogénea calidad de la formación docente y dentro de ella una enorme diversidad en las oportunidades que tienen los futuros profesores y profesoras en su formación práctica. Esto impone a los mentores la necesidad de realizar, en conjunto con el docente novel acompañado, un diagnóstico certero de sus condiciones de entrada como de la comprensión que éste haga del contexto al que se integra, para poder construir aprendizajes profesionales desde esa realidad.

A los retos propios de la complejidad de los procesos formativos de inducción, analizados en la literatura internacional, se deben agregar los que hoy coloca el nuevo escenario socio-educativo generado por la pandemia que afecta al mundo desde este año y cuyas consecuencias están aún por descubrirse.

Los sistemas educativos han debido reaccionar rápidamente a esta nueva situación y se preparan para una nueva realidad que, sin duda, no consistirá en un retorno al punto anterior.

Trasladados estos desafíos al terreno de la inducción, cabe preguntarse cómo serán capaces los mentores de acompañar a docentes jóvenes que deben lidiar con problemas escasamente planteados durante su formación inicial, relacionados con la educación a distancia, las tecnologías, la educación socio-emocional, las adaptaciones curriculares, la evaluación formativa, las nuevas modalidades de desarrollo profesional y de relacionarse con las familias, el seguimiento y acompañamiento a estudiantes con riesgo de deserción, entre otros temas críticos.

Cabe a las políticas educativas asumir estos desafíos, y lejos de subordinar el tema de la inducción frente a diversas prioridades emergentes, entender que éste se encuentra en el centro de dichas políticas, pues de su adecuada manera de enfrentarlo depende, en gran medida, la posibilidad de contar con nuevas generaciones de profesionales de la educación dispuestos y bien preparados para enfrentar los grandes desafíos de los sistemas educativos de las próximas décadas.

## Bibliografía

ÁVALOS, B.; CARLSON, B.; AYLWIN, P. La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación a las tareas asignadas? **Proyecto Fondecyt 1020218**, Chile, 2004. Disponible en [www.eclac.org/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/.../INSERPROFE.pdf](http://www.eclac.org/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/.../INSERPROFE.pdf)

ÁVALOS, B; VALENZUELA, J. Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study. **International Journal of Educational Development**. Volume 49, 2016, Pages 279-290.

BECA, C.E.; BOERR, I. El proceso de Inserción a la Docencia. En: **Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente**. OEI, Fundación Santillana, 2009.

BOERR, I. Mentoría para la inserción profesional: Primer paso en el sistema de desarrollo profesional docente en Chile. En: **Acompañamiento Pedagógico: Docentes Noveles de Chile**, Ecuador, México y Uruguay. México: Taberna Librería Editores, 2019.

BECA, C. E.; BOERR, I. *Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina*. Dossier "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

BRITTON, E.; PAINE, L.; PIMM, D.; RAIZEN, S. **Comprehensive Teacher Induction**, Kluwer Academic Press, 2003.

CABEZAS, V.; GALLEGOS, F.; SANTELICES, V.; ZARHI, M. **Proyecto FONIDE N° FS511082**, Institución adjudicataria: Pontificia Universidad Católica de Chile. Ministerio de Educación, Chile, 2010.

CALDERÓN, J. (Coordinador). **Acompañamiento Pedagógico**: Docentes Nóveles de Chile, Educador, México y Uruguay. México: Taberna Librería Editores, 2020.

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS. **Compromiso con el Desarrollo Profesional Docente**. CPEIP 2006-2009, Santiago, 2010.

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS. 2019. Presentación Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes.

CORNEJO, J. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En: **Revista Iberoamericana de Educación**, (19), 1999, s/p. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/oeivirt/rie19a02.htm>

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GONZÁLEZ, A.; ARANEDA, N.; HERNÁNDEZ, J.; LORCA, J. Inducción Profesional Docente. **Estudios Pedagógicos**, 31(1), 2005, 51-62. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000100003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100003)

INGERSOLL, R.; SMITH, T.R. **Do Teacher Induction and Mentoring Matter?** 2004. Recuperado en [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/134](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/134)

MARCELO, C.; LÓPEZ, F.M.A. El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. En: **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 28, número X. Universidad de San Andrés y Arizona State University, 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA. **Resolución 01/2018** que pauta el inicio del Programa Nacional de Inducción para docentes de nuevo ingreso al Sistema Educativo Preuniversitario durante el año escolar 2017-2018.

OCDE. Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes Eficientes, 2005. Disponible en: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=785&aid=1185443783>

OREALC-UNESCO. **Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago: OREALC-UNESCO, 2014.

ORLAND BARAK, L. Lost in translation: tutores y mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. En: **Revista Educación**, 340, 2006, 187-212.  
PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2006.

ROJAS, C. et al. **El acompañamiento a los docentes nóveles: prácticas y concepciones**. II CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA. Buenos Aires, 2010.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN DE MÉXICO, 11.09.2013. **Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente**.

SERPELL, Z. **Beginning teacher induction: a review of the literature**. ERIC Ed., 2000.

BECA, C. E.; BOERR, I. *Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina*. Dossiê "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

TENTI, E. Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En: **Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente**. OEI, Fundación Santillana, 2009.

VALENZUELA, J.; SEVILLA, A. La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la Década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro. **Proyecto Fondecyt, N° 1120749**. 2013. Recuperado de [www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Movilidad...pdf](http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Movilidad...pdf)

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers, **Review of Educational Research**, N° 54 (2), 1984, pp. 143-176.

VONK, J. A knowledge base for mentors of beginning teachers: result of a Dutch experience. En: Mc BRIDGE, R. (ed.) **Teacher Education Policy**. London: Falmer Press, 1996.

Enviado em: 03/julho/2020 | Aprovado em: 03/agosto/2020