


Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente

El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes

 Lea F. Vezub*

Resumen

Luego de la crítica y el escaso efecto que tuvieron las políticas de capacitación docente durante la década del noventa para transformar las prácticas de enseñanza, actualmente se observan cambios importantes en las concepciones y estrategias empleadas. Las nuevas tendencias de desarrollo profesional promueven –entre otras cuestiones- la reflexión sobre la práctica, la diversificación de los dispositivos de formación, el aprendizaje horizontal, colaborativo entre pares y el acercamiento a las necesidades y escenarios reales del desempeño docente.

El acompañamiento pedagógico a docentes principiantes constituye parte de estas nuevas tendencias. Sin embargo, la rápida multiplicación de estas políticas entre diversos países, suele realizarse sin dar lugar a un detenido análisis, sistematización y crítica. Este artículo se propone avanzar en dicho sentido, a partir del relevamiento de fuentes secundarias. A tal fin, se reconstruyen los argumentos y antecedentes que subyacen a este tipo de programas dirigidos a mejorar la inserción y el desempeño de los docentes noveles. Asimismo, se sistematizan algunos de los interrogantes y decisiones que se presentan en su diseño y, por último, se proponen cuatro ámbitos centrales sobre los cuales enfocar la tarea y formación de los mentores, tutores o asesores.

Abstract

During the nineties teacher training policies were large criticized due to their little effect in transforming teaching practices. As a result nowadays there are significant changes in the concepts and strategies employed. New trends in professional development promote, among other issues, the reflection about practice, diversification of training arrangements, horizontal learning, collaborative peer learning and they try to be close to the actual needs and teaching performance scenarios.

Palabras clave

*Acompañamiento
mentoría
desarrollo profesional docente
docentes principiantes*

Key words

*Coaching
mentoring
teacher professional
development
beginning teachers*

* Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Miembro del equipo de investigaciones sobre Formación Docente (UBACYT F096) y Codirectora del UBACyT U408 sobre la formación de jóvenes profesionales en el área del diseño. Recientemente ha asesorado al Ministerio de Educación de Ecuador en proyectos de mejoramiento de la formación docente inicial y continua de los profesores.

The educational support to beginning teachers is part of these new trends. However, the rapid multiplication of these policies among various countries, is often done without a detailed analysis, systematization and critical. This article intends to move in that direction based on the secondary sources. To this end, reconstructs the arguments and background underlying this type of programs aimed at improving the integration and performance of new teachers. We also systematize some of the questions and decisions that arise in their design and, finally, we propose four key areas on which to focus the work and training of mentors, tutors or consultants.

Presentación

La formación y el desarrollo profesional continuo de los docentes se ubican cada vez más como tema central en la agenda de las políticas educativas. Esto se observa en el creciente número de publicaciones especializadas y de documentos internacionales de diversos organismos (PREAL, 2001; EURYDICE, 2002; OCDE, 2005; COM, 2007) que consideran crucial fortalecer la formación de los docentes. Las razones de estos llamamientos pueden buscarse en la complejidad y nuevos desafíos que enfrenta la profesión, en la masificación de los sistemas educativos producida por la extensión de la obligatoriedad escolar, en el cambio de los modelos de enseñanza, en la inclusión de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de los estudiantes, entre otros factores.

En este marco, el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas a través de diversos mecanismos de apoyo pedagógico in situ, constituye una política y una práctica cada vez más extendida en los países de Europa y América. Dentro de este tipo de acciones, una estrategia particular -impulsada por diversos organismos internacionales y grupos de expertos- es la que se dirige a acompañar los primeros años del ejercicio profesional docente. El surgimiento de estos programas de apoyo y asesoramiento pedagógico -focalizados en el período de inducción profesional- debe ser interpretado como parte de ese discurso. Este tipo de políticas constituye una respuesta de los gobiernos y de los expertos, a los problemas específicos que se plantean durante los primeros años de desempeño.

En 2008 la Comisión Europea convocó a países miembros que trabajaban en la materia para que intercambien sus experiencias. Fruto de este trabajo en 2010 un grupo de especialistas elaboró un manual para los responsables políticos¹ a cargo del desarrollo de programas de iniciación para el profesorado principiante. En su introducción el documento mencionado afirma su pretensión de facilitar “*información práctica*” sobre los programas de iniciación docente implementados en diversos países, “*ofrecer un asesoramiento práctico y razonable a los responsables políticos que deseen introducir, o hacer más efectivo, un sistema de iniciación para los nuevos profesores*” (COM 2010 538 final, pp. 6).

No obstante, la rápida extensión de los programas de acompañamiento pedagógico a noveles de un país a otro que actualmente se advierte en la agenda de la formación docente de los gobiernos y de los organismos internacionales, conspira contra la sistematización de las múltiples experiencias, el análisis de sus fundamentos y de los modelos de formación y desarrollo profesional que subyacen. A pesar de las similares denominaciones dadas a los diversos programas, se encuentran orientaciones distintas, y a veces contrapuestas, unas más vinculadas a la evaluación, homogeneización, estandarización y control de la profesión y, otras más proclives al desarrollo autónomo y colegiado del profesorado.

1. COM (2010) 538 final. Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: manual para responsables políticos. Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión Europea.

Propósitos, alcances y consideraciones metodológicas

A partir de la literatura sobre el tema, del relevamiento de fuentes secundarias sobre programas concretos de acompañamiento a docentes principiantes que implementan algunos países, este trabajo reconstruye las cuestiones que hay que poner en debate al analizar esta modalidad de desarrollo profesional docente. La intención es avanzar no solo en la descripción de las estrategias, sino, proporcionar algunas dimensiones claves para su revisión crítica.

Se han seleccionado algunas experiencias de distintos países que actualmente llevan a cabo políticas de acompañamiento a docentes principiantes con el propósito de realizar una aproximación al estado de la cuestión que comprende dicho tipo de estrategias e ilustrar algunos de los caminos seguidos para satisfacer las necesidades de apoyo profesional de quienes se inician en la enseñanza. Interesa tanto revisar las razones que justifican esta modalidad de desarrollo docente, es decir los principios e ideas que fundamentan estos dispositivos, así como establecer cuáles son los principales interrogantes y dimensiones que se plantean al formular este tipo de programas. Por último, el trabajo se detiene en considerar los ámbitos de trabajo sobre los cuales podría enfocarse la tarea y formación de los mentores o asesores.

En cuanto a la estrategia de indagación seguida, ésta se ha centrado en un relevamiento de la literatura sobre la inserción de los noveles y en la identificación de casos que revisten interés para analizar el acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional de los docentes noveles.

Si retomamos las distinciones que establecen Stake (1998) y Neiman y Quaranta (2006) para los estudios de caso cualitativos², surgidos en el marco de la antropología y la sociología, es posible afirmar que el valor no radica en el caso singular, sino en lo que éste puede aportar para lograr un conocimiento más profundo de la cuestión que se aborda. En esta perspectiva metodológica, la selección de casos es intencionada y se realiza en función de los intereses temáticos y conceptuales, según diversos criterios. Para este trabajo se han considerado los siguientes:

- » Que existan diferencias apreciables entre los casos o experiencias nacionales de acompañamiento en algunos de los componentes o dimensiones de los programas que fueron definidas para estructurar el estudio (objetivos, perfil de los mentores, modalidades de formación).
- » Que los programas correspondan a países con diverso grado de desarrollo económico y cobertura de sus sistemas educativos, incluyendo experiencias de la región latinoamericana.
- » Que el programa sea implementado por agencias de gobierno en instituciones educativas del denominado sector público o estatal.

Para Stenhouse (1987) el estudio de casos puede ser considerado como una “*sistematización de la experiencia*” que alienta a abrir nuevas perspectivas para el propio caso, aporta a la discusión sobre la práctica, y por dicho motivo, proporciona una referencia para su crítica y mejora. Por ello consideramos valioso dar a conocer las experiencias que Latinoamérica y otros países desarrollan para responder a las nuevas demandas del oficio docente, particularmente, durante los primeros años de ejercicio.

Entre las limitaciones de la estrategia metodológica debemos señalar en primer lugar que se trata de un relevamiento de fuentes secundarias a través de diversos documentos producidos por quienes gestionan estas políticas. Por lo tanto no han sido construidas específicamente para brindar información sobre el tema que nos ocupa, sino para orientar acciones en dicho campo. De tal modo que en los

2. Existen diversas perspectivas, tradiciones y uso de los estudios de caso pero básicamente la bibliografía reconoce dos tipos básicos: el caso intrínseco y el instrumental. En el primero se estudia un caso porque hay un interés singular por el caso en sí mismo y porque representa un caso único. En el segundo, los estudios basados en casos, o de tipo instrumental, el propósito es analizar un problema empírico o conceptual más amplio que excede el caso, pero sobre el cual el caso puede arrojar datos relevantes. Al respecto, véase Stake, 1998 y Neiman y Quaranta, 2006.

documentos analizados predomina un discurso descriptivo y prescriptivo; mientras que muchas de las decisiones tomadas y criterios básicos usados permanecen solapados o implícitos. Tampoco se ha podido acceder a las perspectivas de los actores involucrados, ni a los resultados obtenidos a través de los programas.

En segundo lugar, y aunque puedan compartir rasgos con otras, no hay que olvidar que cada experiencia ha sido pensada para un contexto social y responde a determinadas características de la formación docente en cada país. La intención de este trabajo no es llegar a conclusiones generales, válidas o transferibles para cualquier caso, tiempo y lugar. Por el contrario, se trata de mostrar diferentes modos que tienen los países de organizar y responder a las necesidades de apoyo pedagógico que manifiestan los docentes al comenzar su trabajo. Asimismo, y debido a las limitaciones de extensión que tiene este artículo, no es posible brindar datos de los sistemas educativos y de formación docente de cada uno de los países que se mencionan para contextualizar cada programa.

Por último, dado el carácter reciente de estas iniciativas, la investigación académica y los datos empíricos, al respecto, escasean. A esto se agrega la debilidad general que presentan las políticas de perfeccionamiento y desarrollo profesional docente, en el sentido de la mínima tradición que existe sobre su investigación, sistematización y evaluación (Cf. Ávalos, 2007). Por lo tanto es difícil acceder a datos sobre el proceso que desencadenan estas políticas en cada país, más allá de los construidos por las propias agencias de gobierno que los gestionan u organismos internacionales que las apoyan. En este sentido, sería importante a futuro constituir una línea de investigación comparada entre equipos de diferentes países que pueda construir su propia base informativa.

En lo que sigue se presentan en primer término las ideas que fundamentan las acciones de acompañamiento pedagógico y apoyo a noveles. En segundo lugar, para la descripción de los casos, se han definido y recortado cuatro dimensiones clave que permiten valorar críticamente los diferentes programas y opciones que toma cada país para mejorar este período de inducción profesional. Estas son: los propósitos del programa, el rol y los criterios de selección de los mentores o tutores, la manera de resolver su formación específica para esta nueva tarea y, las condiciones de trabajo docente que se requieren para tornar viables estas políticas de desarrollo profesional docente. Por último, en tercer lugar, se proponen cuatro ámbitos para pensar la formación de los mentores o asesores.

Argumentos a favor de las políticas de acompañamiento

El examen de los documentos, de los programas vigentes y de la literatura sobre el tema, permite reconstruir una serie de argumentos acerca de las experiencias de acompañamiento pedagógico, dentro de las cuales se ubican los programas de apoyo a noveles. El acompañamiento pedagógico a través de pares más experimentados, constituye una estrategia y modalidad particular para promover el desarrollo profesional docente, vinculada a su vez –como iremos viendo– con los principios que sostienen la idea de la formación centrada en la escuela.

En primer lugar parten de la creencia de que estos dispositivos son fundamentales para promover el desarrollo del profesorado y la innovación pedagógica porque se basan en el análisis de las prácticas. Bajo esta perspectiva se considera que los programas de apoyo pedagógico permiten el desarrollo sistemático de las operaciones

cognitivas vinculadas con la reflexión y, sientan las bases de la mejora permanente del trabajo escolar.

En segundo lugar, los estudios sobre las políticas de capacitación docente (Navarro y Verdisco, 2000; Ingvarson, et al., 2005) han llegado a la conclusión de que los dispositivos de formación fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo resultan más efectivos para lograr el cambio de las prácticas de enseñanza. Esto ocurre porque permiten probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales, a medida que ocurren. Al ser acompañados en su lugar de trabajo, los docentes pueden revisar y apropiarse de los aprendizajes realizados en instancias previas o actuales de su formación, para articularlos con los desafíos que enfrenta su tarea en instituciones y contextos singulares. El acompañamiento proporciona una mediación, una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los profesores asuman riesgos, animándose a transformar y a enriquecer el trabajo del aula.

La mencionada investigación de Ingvarson (2005) evaluó más de 80 programas de desarrollo profesional docente implementados en Australia, a través de la toma de 3.250 encuestas a los profesores que habían participado de dichas iniciativas. Los autores encontraron que las buenas experiencias de formación continua estudiadas presentaban las siguientes características:

- » aprendizaje situado a través de la investigación – acción
- » procesos de tutoría, acompañamiento o coaching
- » condiciones institucionales que facilitaban la utilización de los resultados de la investigación para mejorar las prácticas (apoyo de directivos, etc.)
- » empleo de plataformas virtuales para el aprendizaje de los maestros
- » reconocimiento, certificación formal a los participantes, o entrega de premios
- » realización de conferencias y seminarios.

El recorrido por la literatura y el análisis de las experiencias y políticas internacionales de desarrollo profesional docente en distintos países (Vezub, 2010) pone en evidencia que los programas de formación permanente que logran producir mejoras a través de la transformación de las prácticas, reúnen varias de los siguientes rasgos:

- » Se dirigen a los colectivos docentes, facilitando la formación de equipos de trabajo que luego continúan con las innovaciones en su práctica diaria.
- » Generan y dejan capacidad instalada en las instituciones.
- » Están basados en la escuela, centrados en sus problemas y necesidades.
- » Son flexibles, diversos, contruidos a medida, se pueden adaptar a las circunstancias y características del entorno escolar.
- » Proveen apoyo, retroalimentación in situ a través de mentores o asesores que se involucran con la escuela y trabajan en el aula.
- » Tienen continuidad. Se sostienen en el mediano o largo plazo, no se interrumpen frente a un cambio de gobierno.
- » Los colegios, asociaciones profesionales y gremiales se comprometen con los programas de desarrollo profesional y brindan su apoyo.
- » Se conectan con el análisis y las necesidades de la práctica.
- » Permiten el aprendizaje colaborativo, la reflexión colectiva y grupal de los problemas, haciendo énfasis en el aprendizaje activo y en los procesos de indagación de los docentes.
- » Consideran las creencias y representaciones previas de los docentes.
- » Alternan momentos de trabajo teórico, conceptual, discusión de nuevas referencias con instancias de trabajo en terreno, puesta a prueba, ensayo y experimentación de las innovaciones.

- » Permiten la sistematización y reconstrucción crítica de la experiencia docente.
- » Posibilitan o se apoyan en el funcionamiento de redes docentes y comunidades de aprendizaje.
- » Están reconocidos legalmente, se acreditan y articulan con la carrera docente.

El tercer argumento a favor del acompañamiento pedagógico sostiene que éste permite romper con uno de los problemas que históricamente caracterizaron a la docencia: el aislamiento y el trabajo individual, el encierro dentro del aula y la falta de oportunidades para compartir experiencias con otros colegas. Como sostiene Bolívar (2010), reforzar los sistemas de control burocrático y administrativo de la tarea docente conduce a acentuar los procesos de descualificación, desprofesionalización y la pérdida de la autonomía. Por el contrario, los dispositivos que facilitan el trabajo cooperativo entre los profesores pueden ser una plataforma más fructífera para conseguir el desarrollo de las instituciones y de los docentes. A través de una agenda común de actividades y de un conjunto de valores compartidos, los profesores se integran con sus colegas, más allá del espacio privado del aula.

En cuarto lugar, los dispositivos de acompañamiento pedagógico constituyen una alternativa frente al predominio de los modelos de formación permanente de carácter instrumental y carencial que predominaron en las reformas educativas de los años noventa, y cuyas limitaciones ya han sido señaladas en otros trabajos (véase por ejemplo, Davini y Birgin, 1998, Vezub, 2008; Ávalos, 2007).

En quinto lugar, una serie de investigaciones (Contreras, 1987; Bullough, 2000; Marcelo, 2009) han puesto en evidencia que los primeros años como docente constituyen una etapa y experiencia singular, atravesada por problemas y rasgos comunes, referidos principalmente a la dimensión didáctica e interactiva de la enseñanza. Los principiantes se enfrentan por ejemplo a: la distancia entre la formación recibida, los modelos teóricos aprendidos y 'chocan' con la realidad, con las características de las aulas y alumnos concretos; la inseguridad y el sentimiento de supervivencia; la carencia o inadecuación de las estrategias didácticas; las limitaciones para trabajar con alumnos 'difíciles', adaptando los métodos de enseñanza; la indisciplina, los tropiezos para lograr un ambiente ordenado de trabajo; la relación con los padres y demás colegas.

Para resolver estas tensiones los principiantes necesitan de apoyo personal, profesional y social y demandan capacitación centrada en los aspectos prácticos de la tarea docente. Gloria Calvo (2006) al analizar la inserción de los docentes en Colombia, encuentra que los maestros prefieren la conformación de colectivos, redes, grupos de trabajo, o de investigación – acción en las escuelas; más que la asistencia a cursos de postgrado y seminarios formales ofrecidos por las universidades ya que no guardan relación con la realidad escolar y se desarrollan desde una lógica que da continuidad a la formación inicial. *“Quizá por estas razones se imponen los procesos de sistematización de experiencias en cuanto posibilidad de cualificar el conocimiento que adquieren los docentes en su práctica, a la vez que permiten el empoderamiento de los sujetos que realizan la sistematización”* (Calvo, 2006:5).

Como decíamos al inicio de este apartado, los programas de acompañamiento forman parte de los modelos de desarrollo profesional centrados en la escuela (Vezub, 2010). Estos conciben al aprendizaje docente en situación, en contextos específicos de trabajo, donde se reúnen determinados grupos de docentes, alumnos y comunidades. La escuela y los profesores son la unidad básica a la cual se dirigen estas propuestas; la práctica deja de ser un campo de implementación de las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber, en el transcurso de su práctica el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza y su contexto y es capaz de sistematizarlo.

El último argumento, se basa en la idea de que el acompañamiento pedagógico y el apoyo a los docentes principiantes en sus lugares de trabajo, tienen como horizonte la mejora de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, el logro de mayores niveles de equidad en el acceso y la permanencia educativa. Aunque la relación dista de ser mecánica y lineal, ya que los resultados educativos y el aprendizaje de los estudiantes no dependen única y exclusivamente de los sistemas de apoyo pedagógico que se implementen. Por ello hay que esforzarse por articular y coordinar diversas medidas, pensando qué otras acciones concurrentes son necesarias para que el asesoramiento a los noveles alcance sus objetivos.

Dimensiones de los programas de acompañamiento a noveles

Como aproximación preliminar puede decirse que los programas de apoyo pedagógico a docentes en las escuelas, implican la puesta en marcha de un dispositivo mediante el cual ciertos profesionales o docentes con mayor experiencia y conocimientos específicos, asumen la tarea de acompañar a otros con menor experiencia y/o que presentan dificultades en sus prácticas. De este modo se pretende mejorar la inserción de los profesores en el colectivo institucional, resolver problemas de enseñanza en la cotidianeidad escolar, perfeccionar su tarea y brindar apoyo personal, impactando positivamente en el aprendizaje de los alumnos. Más precisamente, *“La mentoría –especialmente en el ámbito profesional- consiste en un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia, y no en la mera actuación del mentor con respecto al mentorizado. Es una relación entre ambos, de reflexión compartida sobre los problemas en que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol del mentor”* (Vélaz de Medrano, 2009:212).

El acompañamiento pedagógico surge como una alternativa frente a los débiles resultados que evidenció la capacitación tradicional basada en cursos puntuales, masivos, homogéneos y en la transmisión unilateral -por parte de expertos y especialistas- de conocimientos y habilidades que los docentes debían aplicar solos en sus aulas. Este enfoque de la formación continua se ha mostrado insuficiente cuando lo que se pretende es transformar las prácticas de enseñanza, fomentar nuevas culturas institucionales y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por ello surgieron modalidades de desarrollo profesional docente en las escuelas, destinadas a acompañar, facilitar las innovaciones, construir colectivamente y probar nuevas prácticas que respondan a las características de cada escuela, que permitan generar nuevas formas de trabajo y sostenerlas, dando lugar, luego, a otras transformaciones.

Al diseñar un programa de acompañamiento se toman decisiones sobre una serie de dimensiones. Los criterios que se asuman en cada una determinarán en gran medida el modelo de asesoramiento y la orientación general del programa:

- a) ¿Cuáles son los objetivos, los propósitos que persigue el programa?
- b) ¿A quiénes se les asigna la tarea de acompañar, qué rasgos deben reunir los tutores, qué tipo de rol asumen?
- c) ¿Cómo se forma a los mentores o tutores?
- d) ¿Qué condiciones de trabajo docente se requieren para que el programa sea posible, deben realizarse cambios en la carrera docente?

a) *Objetivos y propósitos del acompañamiento al profesorado principiante*

Los propósitos que se formulan para los programas de acompañamiento a noveles determinan distintas orientaciones. En algunos casos la finalidad principal es eminentemente evaluadora, y la estrategia forma parte de los sistemas de acreditación que otorgan la habilitación definitiva para ingresar en la docencia. En el caso de Escocia, los estudios docentes son de nivel universitario, pero el título académico obtenido no habilita de manera automática para ejercer la profesión; los docentes obtienen un permiso provisorio mientras son puestos a prueba durante un año. Una vez aprobadas las evaluaciones que se realizan en el año de acompañamiento pedagógico, están en condiciones de solicitar su habilitación definitiva. La evaluación del candidato se realiza en base a estándares previamente establecidos, lo que evidencia el carácter regulador y homogeneizante del programa. El documento que traza los lineamientos curriculares para los cursos de formación docente inicial, es el mismo que establece las competencias necesarias para ingresar a la profesión docente.

Características del sistema de inducción profesional en Escocia

Desde el año 2002 los profesores noveles participan durante su primer año de ejercicio de un Plan de Iniciación de Profesores (Teacher Induction Scheme) que les brinda apoyo profesional. El plan cuenta con el respaldo del gobierno y de las autoridades educativas en sus diferentes niveles: el Ministerio, el Consejo General de Enseñanza, las autoridades locales que gestionan el programa en su zona y los directivos de las escuelas.

Los nuevos docentes son acompañados por tutores con mayor experiencia que los supervisan y orientan en este período de prueba y de prácticas. A mitad de año completan una evaluación de "perfil intermedio" y al finalizar, deben aprobar una evaluación en base a un "perfil final o de salida". Para ello deben demostrar que dominan las 23 normas o pautas de desempeño profesional establecidas por el Programa de Iniciación y basadas en los estándares de competencias docentes, los que están organizados en torno a las mismas áreas que los de la formación docente inicial: conocimiento y comprensión profesional; destrezas y habilidades; y valores y compromiso personal.

Para que los profesores puedan cumplir adecuadamente con este primer año de práctica profesional y dedicarse a las tareas de reflexión y formación continua que implica, cumplen el 70% de la jornada laboral asignada a un docente de tiempo completo. El 30% restante deben invertirlo en actividades de desarrollo profesional, en proyectos institucionales y de investigación - acción.

Durante este período los nuevos profesores se reúnen semanalmente con su tutor de práctica que es un profesor experimentado. Los trabajos realizados y las reflexiones de este primer año de práctica deben ser archivados en un portfolio o cuaderno profesional, para constituirse en una evidencia de su progreso y de las tareas encaradas.

Fuentes: Teacher Induction Scheme 2004/05, Scottish Executive EURYDICE. Structures of Education and Training Systems in Europe. United Kingdom - Scotland, 2009/10 Edition.

Por el contrario, en el caso de la provincia de Ontario en Canadá, el objetivo de la política de apoyo a los principiantes es predominantemente formativo. Constituye un dispositivo que se articula con la formación docente inicial, es decir que completa y continúa el aprendizaje realizado en dicha etapa para que los profesores afirmen sus habilidades y conocimientos durante sus primeras experiencias como

docentes. Otro propósito del programa de mentoría es disminuir la alta deserción de los noveles, mejorando su retención, al mismo tiempo que estos continúan con su desarrollo profesional. El objetivo es acompañar a los docentes a superar las dificultades que enfrentan en los comienzos de la profesión y a trazar planes personales de superación y desarrollo, en función de las necesidades que experimenta cada uno.

El apoyo es brindado por profesores experimentados y capacitados en diversas áreas que responden a las necesidades de los nuevos maestros. El plan de actividades de formación que se traza durante el acompañamiento es individualizado y se elabora con autonomía y la guía del supervisor o tutor y del director de la escuela, quien también participa y se involucra en el programa.

Además este programa de apoyo a noveles se articula con el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente, pero éste adquiere características específicas, diferentes, en el caso de los nuevos maestros, y constituye una forma de determinar si el profesor está en condiciones de finalizar su período de inducción o si debe continuar con un año más de apoyo. La orientación del programa es coherente con el desarrollo profesional autónomo y colegiado. Los docentes noveles son evaluados dos veces en su primer año y si reciben dos calificaciones satisfactorias consecutivas dan por finalizado el programa de inducción. Aquellos que no lo logran en el primer año, continúan con evaluaciones y apoyo en el año siguiente. La evaluación se lleva a cabo en las escuelas, que son entendidas como comunidades de aprendizaje en las que los nuevos profesores cuentan con oportunidades para entablar un diálogo profesional, planificar e involucrarse en investigaciones y proyectos colectivos (Anthony, 2007).

En el caso de Ecuador, el Programa de Mentoría, iniciado en 2010, está destinado a proveer acompañamiento pedagógico en el aula tanto a los docentes principiantes como a aquellos otros que se desempeñan en escuelas fiscales (estatales) que han obtenido bajo rendimiento en las pruebas nacionales de evaluación de la calidad, especialmente en el ámbito geográfico rural. Su objetivo general es “contribuir al mejoramiento de la calidad de la docencia y de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes de escuelas con resultados insuficientes en las evaluaciones”³. Para ello los mentores atraviesan una serie de seminarios en los cuales se espera que comprendan a las instituciones escolares como culturas complejas, convirtiéndose en agentes del cambio pedagógico, utilizando estrategias de formación, retroalimentación y comunicación empática con los docentes cuyo desempeño acompañan en el aula.

Al revisar los objetivos que los diversos autores establecen para los programas de mentoría al profesorado principiante, Vélaz de Medrano (2009) encuentra que estos se dirigen a: proporcionar a los docentes orientación y apoyo en las primeras inserciones laborales en las escuelas, facilitando su incorporación a la profesión; responder a las necesidades reales de los docentes asesorados; desarrollar competencias que puedan ser transferidas a los ambientes de trabajo; brindar asesoramiento para el desarrollo profesional; ayudar a superar las exigencias y demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto; facilitar el desarrollo personal y social de los docentes, su autoestima y las relaciones interpersonales; desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de la institución escolar.

Desde un enfoque preocupado por promover el desarrollo profesional autónomo y colegiado, el rol del docente mentor es el de fomentar y acrecentar la autonomía del otro, a través de una actitud permanente de indagación que permita afrontar los

3. Documento base del Programa de Mentoría o acompañamiento pedagógico en el aula, Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, Subsecretaría de Calidad Educativa, Ministerio de Educación de Ecuador, junio, 2010.

problemas como retos profesionales que requieren buscar, pensar y construir -entre todos- nuevas alternativas, recursos y estrategias de intervención que mejoren el aprendizaje de los estudiantes.

b) *La selección de los mentores, tutores o asesores y su rol*

Las nuevas tendencias de desarrollo profesional conciben al mentor o tutor como un mediador responsable de proporcionar apoyo personal y asistencia pedagógica a los profesores en su lugar de trabajo: “*El asesor apoya a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas, a la toma de decisiones informadas y con propósito*” (Martínez Olivé, 2008). De este modo, facilita el cambio interno de las instituciones y brinda las herramientas y recursos necesarios para que los docentes mejoren sus competencias, conocimientos y estrategias pedagógicas, comunicativas, y logren -en el caso de los noveles- una adecuada integración y socialización profesional.

Esta modalidad formativa ha recibido diferentes denominaciones: apoyo profesional mutuo, mentorazgo, retroalimentación entre compañeros, supervisión clínica, coaching, crítica amistosa, asesoramiento en centros, tutorías (Cf. Marcelo García, 1999; Day, 2005; Imberón, 2007; Vélaz de Medrano, 2009). Cabe señalar que si bien cada uno de estos términos proviene de tradiciones teóricas diferentes, en este artículo se utilizan de manera indistinta⁴.

El mentor es un colega con mayor experiencia o que posee otros conocimientos y técnicas para colaborar con los docentes en la reflexión y el cambio de su práctica. Por lo tanto, en el diseño de programas de acompañamiento es necesario definir los criterios sobre la base de los cuales se considera que alguien es más experimentado, y que está en condiciones de desempeñar el rol. Establecer a quiénes el programa reconoce como docentes experimentados, implica legitimar ciertos saberes y posiciones. Además los profesionales que se elijan tienen una pertenencia institucional, realizan su tarea en el marco de alguna institución que participa del programa. Estas pueden ser universidades o centros de formación inicial, escuelas u otras organizaciones que asumen esta función.

A pesar de haberse estudiado las características de los docentes experimentados y de que existen diversas clasificaciones sobre las etapas que atraviesan los docentes y las cualidades que definen a cada una⁵, actualmente es necesario reactualizar estos rasgos, darles nuevos significados, en el contexto de las nuevas demandas que la sociedad realiza a la tarea docente y de los profundos y vertiginosos cambios que viven la escuela, los niños y los adolescentes. Las preguntas planteadas por Jackson (2002:17), hace tiempo: “*¿qué deben saber los docentes sobre la enseñanza? ¿Qué conocimiento es esencial para su trabajo? (...) ¿Existe en la enseñanza algo más que la hábil aplicación de la llamada pericia técnica? Y en tal caso, ¿de qué podría tratarse?*”; tienen hoy más vigencia que nunca. Esto sucede frente a las dificultades que encuentran los procesos de escolarización para garantizar la permanencia y el logro académico de los distintos sectores sociales. También se manifiesta en el sentimiento de los docentes que perciben que no están preparados para enseñar, que sus intervenciones son insuficientes, poco pertinentes o que tienen escaso efecto en sus alumnos, como han puesto en evidencia algunos autores (Alliaud y Antelo, 2008).

De este modo, el debate acerca de los saberes necesarios para la enseñanza y de las competencias de los profesores expertos dista de haberse clausurado. Hoy asistimos a una continua renovación y ampliación de los conocimientos y habilidades que un docente debe dominar. Junto a las tradicionales, vinculadas con la transmisión,

4. Para una revisión de estos términos puede consultarse el trabajo de Vélaz de Medrano (2009) y una crítica a la transferencia de las nociones del coaching a la enseñanza en el Capítulo de Ángulo Rasco (1999): “Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. En: Ángulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, (eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal, Madrid.

5. Al respecto pueden consultarse entre otros los trabajos de Berliner, D. C. (1986). “In pursuit of the expert pedagogue”. *Educational Researcher*, Vol. 15, Nº7, 5-13. El de Elliot, J. (1993) “Professional Education and the idea of a Practical Educational Science”, en: Elliot, *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, London, The Falmer Press. Y el de Westerman, D. A. (1991). “Expert and novice teacher decision making”, *Journal of teacher education*, Vol. 42, Nº4. Una discusión y síntesis de los resultados obtenidos por estos estudios puede leerse en Ángulo Rasco, F. (1999) “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente”, en: Ángulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal. Asimismo el trabajo de Bullough (2000) “Convertirse en profesor”, publicado por Paidós en: *La enseñanza y los profesores, Tomo I*, realiza una serie de críticas y limitaciones a los modelos y teorías de desarrollo profesional basadas en etapas y ciclos vitales, las que tienden a proporcionar una visión lineal que infravalora el contexto y termina por cosificar los comportamientos de los profesores en cada momento de su carrera.

la comunicación pedagógica, la planificación y la puesta en acto de estrategias didácticas, hoy se les exige nuevos dominios y competencias. Entre estas podemos mencionar: trabajar en equipo, liderar el aprendizaje de los alumnos, incorporar las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, reflexionar sobre sus prácticas, participar de comunidades de práctica, asumir riesgos, ser creativos, responder a demandas de la comunidad, atender a la diversidad cultural, enfrentarse al compromiso del cambio y la mejora continua (Perrenoud, 2007; Hargreaves, 2003).

La cuestión acerca de los saberes y de los rasgos que caracterizan a los docentes expertos, constituye una referencia para establecer los criterios de selección de los mentores. Pero hay otros elementos a considerar al determinar a quiénes se les asigna esta tarea. Uno de ellos es el de las instituciones de pertenencia de los tutores y el carácter de su relación con las escuelas. Por ejemplo esta podrá ser obligatoria versus voluntaria, de colaboración o de dependencia jerárquica, etc. Otro aspecto es la formación específica y las herramientas particulares que deben poseer los mentores u asesores para mantener una buena retroalimentación, lograr una relación de confianza a través de lo que Christopher Day (2005) denomina la “*crítica amistosa*”, brindando apoyo moral y práctico a los docentes.

El asesor constituye un compañero o socio inseparable en los procesos de participación, implicación, deliberación y decisión conjunta que se realicen sobre el desarrollo curricular e institucional; el asesor es un mediador crítico que promueve tales procesos. De ahí que Domingo Segovia (2005:8) defina el rol del asesor como aquel que “*debe adoptar una forma de acción discursiva, argumentativa, comunicativa y democrática que promueva tanto la reflexión y análisis como la colaboración y la orientada toma de decisiones conjunta*”.

En el programa de acompañamiento a noveles de Argentina -llevado a cabo desde 2007 por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación⁶-, intervienen los Institutos Superiores responsables de la formación docente inicial, quienes designan a los profesores a cargo de brindar apoyo a los principiantes que acepten formar parte de la estrategia. La participación de las escuelas y de los principiantes en el programa es voluntaria, y surge a partir de un acuerdo interinstitucional que se realiza en el marco de la adhesión de la provincia a esta política nacional⁷. Los institutos Superiores de Formación Docente que la provincia elige para implementar los dispositivos de acompañamiento están preferentemente ubicados en zonas donde se registra mayor movilidad de docentes principiantes. Parte de los formadores del instituto conforman un equipo institucional con perfiles diversos (profesores del campo de la práctica, de las didácticas especiales y de las disciplinas pedagógicas) al que se agrega la presencia de algún directivo. Los formadores asumen el acompañamiento a los noveles como parte de la ampliación de sus funciones y actividades docentes. El programa es además una oportunidad para que los institutos profundicen sobre las características de las escuelas en las cuales se insertan sus egresados, enriqueciendo sus propias prácticas y modelos de formación.

Otro modelo es el seguido en Chile y Ecuador, donde los asesores o mentores son pares, docentes de aula con mayor experiencia, especialmente seleccionados y formados para esta nueva tarea. En estos casos los mentores no abandonan sus funciones frente a su propio grupo de alumnos, sino que asumen esta nueva función con la condición de mantener su actividad docente de aula. De este modo los mentores también ponen a prueba las innovaciones y los cambios que el programa propone en sus propias aulas, para apropiarse de ellas y ser conscientes de las dificultades que entraña. Se supone que al alternar su desempeño de aula con la asesoría, los mentores participan también de la práctica reflexiva sobre la enseñanza a partir

6. El programa de acompañamiento a noveles comenzó a implementarse en el país unos años antes, hacia 2005 con carácter piloto y bajo la dependencia de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Actualmente cuenta con el apoyo del IDIE de la OEI, al igual que en otros países de la región, como Chile y Ecuador.

7. Las Universidades que en el país dictan carreras de formación docente -fundamentalmente para el nivel secundario- no participan de este programa que se realiza mediante un sistema de adhesión con las Direcciones de Educación Superior de las provincias. Las universidades son autónomas y se vinculan con la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, mientras que los Institutos Superiores dependen de sus respectivas direcciones y ministerios provinciales y articulan sus políticas a través del INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente, organismo creado en 2007). En el país el mayor peso de la formación docente se ubica en los Institutos Superiores: según datos de DINIECE en 2004 había unos 1.099 institutos con ofertas de formación docente que reunían una matrícula de 371.000 alumnos, mientras que en 2009 las 68 Universidades (Nacionales y Privadas) tenían un poco menos que la cuarta parte, unos 86.750 inscriptos en carreras de formación docente (datos de la SPU).

de los problemas que enfrenta con su propio grupo de estudiantes. Esto permite una mejor aproximación a las tareas de apoyo pedagógico.

Características del sistema de inducción profesional en Chile

En 2005 Chile inició el proceso de planificación y puesta en práctica de políticas de apoyo a los docentes noveles con la conformación de una comisión especial encargada de analizar las experiencias internacionales y proponer un modelo acorde al contexto chileno. En los años siguientes se pusieron en marcha diversas experiencias piloto y se realizaron jornadas y seminarios con expertos. En 2008 se encargó a la Red Maestros de Maestros el diseño y la implementación del programa de inserción de profesores principiantes y la formación de los mentores. Esta red, creada en 2002, reúne a los docentes que han obtenido la excelencia pedagógica, y financia sus proyectos de apoyo profesional con el propósito de fortalecer la profesión docente a través del desarrollo entre pares.

El programa de apoyo a profesores principiantes está destinado a los docentes de nivel parvulario y educación básica. Se desarrolla a través de mentores especialmente formados por las universidades; que preferentemente trabajan en las mismas escuelas de los docentes principiantes o en escuelas cercanas; y que se seleccionan entre docentes de aula que han obtenido altas calificaciones en la evaluación de su desempeño o la excelencia académica.

Los mentores desarrollan su trabajo durante el período de un año escolar. Cada mentor tiene hasta un máximo de tres maestros principiantes y se les financia hasta 160 horas anuales para esta tarea. Los mentores proveen apoyo a través de la planificación conjunta de clases con los noveles, de la observación y análisis recíproco de clases, ofrecen retroalimentación y realizan un trabajo de reflexión sobre las prácticas que incluye el uso de portafolios y de cuadernos de registro.

Actualmente el programa se organiza en tres líneas: (i) la formación de mentores a través de diplomados y ciclos de especialización impartidos por universidades; (ii) el apoyo a los profesores principiantes a través del financiamiento de horas de trabajo para los mentores; y (iii) las acciones de difusión para consolidar y valorar en el sistema educativo, el acompañamiento a los principiantes como la primera etapa de la formación continua de los docentes

Fuente: Ingrid Boerr Romero Editora, 2010. Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional.

c) La formación de los mentores, tutores, asesores

La tercera dimensión a considerar en el marco de una política de acompañamiento pedagógico es de qué manera se resuelve la formación de los mentores, qué tipo de preparación necesitan y quién la brinda. El hecho de tener experiencia y muchos años de antigüedad, no necesariamente implica ser un docente experto, capaz de revisar críticamente su práctica y de lograr una adecuada transmisión, aprendizajes comprensivos, significativos y relevantes en los estudiantes, adecuados a los diversos contextos, necesidades y situaciones escolares. Como señala Day (2005:74) “es obvio que existen diferencias entre los maestros principiantes, los experimentados y los expertos. El mal ajuste que pueden sentir los principiantes entre lo que han aprendido y su aplicación a la práctica es un fenómeno muy conocido, a pesar de los distintos intentos de solucionar la cuestión que pueden adoptar modelos de aprendizaje por experiencia práctica y planes de colaboración entre escuelas y universidades”.

Por otra parte, sigue el autor, a pesar de las habilidades de los maestros experimentados para gestionar la clase, manejar la inmediatez e imprevisibilidad del aula y responder a las diversas demandas de su trabajo, es probable que muchos de ellos no aprendan de la experiencia, o que su aprendizaje sea limitado. Para que esto no ocurra, es necesario un trabajo sistemático de análisis de la práctica, junto con la revisión y construcción de nuevos conocimientos teóricos específicos y el diseño de nuevas alternativas pedagógico – didácticas que desafíen los límites de las ya conocidas.

Estas consideraciones nos conducen a plantear el problema de la formación de los mentores teniendo en cuenta, además, que el acompañamiento a otros docentes –en los diversos ámbitos que se desarrollan en el próximo apartado- requiere habilidades específicas, capacidad para desenvolverse en diversas dimensiones, muchas de las cuales no han sido objeto –ni deben serlo- de la formación por la que los profesores transitaron previamente.

Asegurar espacios de formación adecuados, de calidad, suficientes, pertinentes y duraderos a través del tiempo es difícil; depende en gran medida de la extensión, en términos de cobertura y alcance que se planifique para el programa. La cantidad de docentes que se prevé acompañar, y la cantidad de docentes que deberá acompañar cada tutor. Todos estos son elementos a sopesar al tomar decisiones sobre la manera de organizar e implementar la formación de los mentores.

Describiremos a continuación cuáles son las instituciones responsables de la formación de mentores y los mecanismos utilizados para encarar su formación específica en los casos relevados. Las cuestiones referidas al tipo de formación y habilidades generales que estos requieren se abordarán en el próximo apartado, aunque no es intención de este trabajo realizar un examen ni una propuesta sobre los contenidos de la formación. Este aspecto no puede ser tratado de manera general y abstracta. Los contenidos variarán tanto en función de la formación y trayectoria previa de los mentores, de los modelos formativos que hayan vivenciado, como de los criterios utilizados en su selección, de la orientación o propósitos generales del programa y de las funciones concretas que se defina para el acompañamiento.

En el caso de Chile el Ministerio de Educación realizó convenios con algunas Universidades que también se ocupan de la formación docente inicial, para implementar una diplomatura, ciclo de especialización, en mentoría y acompañamiento pedagógico.

La modalidad en Ecuador es diferente, y uno de los componentes centrales del programa es la realización de seminarios de formación específicos a cargo de los equipos técnicos del ministerio para los mentores seleccionados. Cada seminario dura una a dos semanas y focaliza en diversos temas y competencias que los mentores necesitan para su desempeño. Los seminarios se alternan con un período de trabajo en terreno para que los mentores tomen contacto con las escuelas, realicen la sensibilización con los directivos y los docentes y, comiencen a utilizar las herramientas y conocimientos abordados en las jornadas de formación. La experiencia y el material recogido durante esas primeras aproximaciones al rol del mentor, son objeto de reflexión en los seminarios siguientes. Los mentores en formación son visitados y asistidos por el equipo central del ministerio con el propósito de orientar, encuadrar su tarea y responder a las dificultades que presente la implementación de las actividades. A su vez se espera que los mentores cumplan también con un papel formativo, transmitiendo su saber a los docentes de aula mediante talleres de capacitación, la observación y retroalimentación de su práctica.

En Argentina el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) inauguró una plataforma virtual para el trabajo conjunto, la comunicación, formación y colaboración entre institutos pedagógicos y docentes mentores de distintas partes del país. La plataforma cuenta con insumos, material bibliográfico, experiencias y foros. Asimismo se han realizado diversas jornadas y seminarios presenciales de carácter nacional para la discusión y formación con la asistencia de expertos, mesas y talleres de trabajo sobre los diversos temas que involucran al programa. Una de las modalidades de formación privilegiadas por el programa es el intercambio de las experiencias que los propios actores desarrollan, a través de su sistematización y posterior publicación. De esta manera el saber construido por los Institutos Pedagógicos y los docentes principiantes en los procesos de acompañamiento se hace público y se utiliza a los fines de la formación y reflexión de los equipos de trabajo.

d) Las condiciones y cambios que se requieren en la organización del trabajo docente

La planificación e implementación de un programa de desarrollo profesional docente supone anticipar cuáles son las condiciones de las organizaciones educativas y del trabajo docente, que pueden actuar como facilitadoras u obstaculizadoras de la estrategia. Esta dimensión es crucial para aquellos dispositivos que se realizan durante la dedicación y jornada laboral del docente ya que se deberá garantizar el financiamiento, los tiempos, los espacios adecuados y el apoyo de los directivos de las escuelas o instituciones involucradas. Además es necesario debatir sobre la manera de reconocer la nueva función de los mentores y cómo encuadrarla dentro de los escalafones, estatutos y normativa que regula la carrera docente. No es casual que sobre este aspecto –referido a las condiciones de trabajo- prácticamente no haya información en los documentos relevados con los diferentes casos de cada país.

Se debe considerar el tiempo que los docentes deben invertir en las actividades de formación, reflexión, supervisión del programa. Una opción es reducir la jornada laboral de los profesores que participan en los programas para que dispongan del tiempo adicional que se requiere. Esto sucede en el caso de Escocia, donde los principiantes cumplen una jornada laboral reducida en un 30%, para dedicarse a las actividades de desarrollo profesional, análisis de la práctica, etc. que realizan en el marco del programa de inducción.

Además debe remunerarse la nueva función que asumen los docentes tutores a través del pago de horas por la dedicación a esta tarea, o reduciendo sus obligaciones y carga frente a alumnos. En Chile, los mentores reciben un financiamiento que equivale hasta 160 horas docentes anuales para cubrir sus actividades de mentoría, traslados y visitas a otras escuelas. Es por ello que la incorporación de nuevas funciones a las que tradicionalmente cumplían los docentes, precisa de un replanteo serio de la carrera docente que contemple estas nuevas figuras como parte de las posibilidades de ascenso y crecimiento profesional. Cuando esto no sucede, se realizan modificaciones ad-hoc a la organización vigente, con las consabidas tensiones y malestares que esto genera en las organizaciones sindicales y en los colectivos docentes, quienes no ven del todo reconocido su trabajo.

Uno de los problemas que enfrentan los programas de acompañamiento y que gravita en la asignación de los recursos y en el financiamiento, es la cantidad de docentes a cargo de cada mentor, cuestión que repercute también en la calidad del acompañamiento, en la frecuencia de visitas. Las distancias que debe recorrer para trasladarse a las instituciones, es otro aspecto a considerar ya que el acceso suele complicarse en varios países de América latina con alta proporción de escuelas en zonas rurales y bilingües. Hay que decidir sobre la frecuencia de las intervenciones, la cantidad de visitas o contactos personales que el mentor deberá mantener.

Asimismo, cada mentor puede reunir a docentes de escuelas próximas en una red local para realizar parte de las actividades del programa, lo que redundará no sólo en una economía de esfuerzos y recursos humanos, sino en la posibilidad de trabajar colectivamente y enriquecerse.

La consideración de los niveles educativos sobre los que se desenvuelven los programas de acompañamiento pedagógico también debe ser analizada. La mentoría en el nivel secundario requiere la especificidad del asesoramiento de cada disciplina⁸, una mayor magnitud de recursos y entraña más dificultades organizativas. Los profesores que recién se inician en el nivel secundario, comienzan con pocas horas distribuidas en varios establecimientos, hasta que logran reunir el puntaje suficiente para ir concentrando sus horas en unas pocas escuelas. El tipo de nombramiento, la condición del puesto que tienen los docentes de secundaria en muchos países de Latinoamérica (por hora cátedra en lugar de por cargo), complejiza la organización de un dispositivo de apoyo pedagógico a través de mentores.

Otra serie de cuestiones a analizar en el marco de las condiciones y organización del trabajo son: (i) el carácter voluntario u obligatorio de la participación de los docentes en iniciativas de este tipo; (ii) el tiempo, la duración y frecuencia que tendrá el asesoramiento; (iii) el contenido de la orientación y el apoyo brindado (carácter general versus disciplinar del asesoramiento); (iv) el tipo de materiales que necesita producir el programa para orientar las intervenciones; (v) la relación, ecuación necesaria entre cantidad de mentores / asesores y cantidad de docentes acompañados para que el programa funcione; y, (vi) la manera de dar seguimiento, evaluar y registrar el desarrollo y logros alcanzados por el programa en general, y por los docentes, en particular, que participan.

Son muchos los interrogantes que pueden formularse y las decisiones a tomar, no es posible en este artículo mostrar las múltiples opciones que subyacen a cada uno. En lo que sigue vamos a proponer algunos ámbitos o ejes a partir de los cuales es posible pensar y enfocar la tarea y formación de los mentores o asesores.

La tarea de los mentores: observar, formar y asesorar

Entendemos a la formación de los docentes como un proceso de larga duración que atraviesa distintas etapas y se construye en diversos ámbitos (la escuela, los institutos de formación, los seminarios, los cursos de capacitación, la participación en comunidades de práctica, la asistencia a congresos o jornadas educativas, etc.). Formarse como docente supone tanto la asimilación / construcción de conocimientos teóricos, de estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares, como también un contacto progresivo con la práctica, atravesado por dispositivos específicos para su análisis y reflexión, que implique además el rescate de la experiencia, de las representaciones previas (biografía escolar) y de los saberes construidos en el transcurso de la trayectoria profesional. Para Cochran-Smith y Lytle (2003) el nuevo enfoque sobre el desarrollo profesional de los docentes subraya el saber y la experiencia previa que tanto los profesores noveles como los experimentados traen: *“el conocimiento que los docentes necesitan para enseñar bien se genera cuando estos consideran a sus propias aulas y centros como lugares de investigación, al mismo tiempo que consideran los conocimientos y la teoría producidos por otros como material que sirve para generar interrogantes e interpretaciones (...) el desarrollo profesional se define como la colaboración entre docentes con el fin de construir conocimiento de la práctica”* (Ibid:68).

8. No obstante, en el nivel primario también es necesario el apoyo pedagógico para la enseñanza de contenidos disciplinares diversos, cuestión que muchas veces se soslaya a favor de una asistencia pedagógica basada en el perfil del “generalista”. La asistencia en relación con la enseñanza de los contenidos del currículum, demanda conocimientos específicos sobre la didáctica de cada asignatura, difíciles de reunir en un mismo mentor.

Desde esta enfoque formativo, la tarea fundamental de quienes cumplen con la función de acompañamiento pedagógico es la de promover en los profesores el análisis reflexivo de su práctica y de los entornos en los que se realiza. Para ello se requiere un trabajo sistemático de examen e interrogación sobre la enseñanza, las características de los ambientes escolares, las necesidades de los alumnos y las condiciones necesarias para transformar las estrategias didácticas y mejorar los aprendizajes. El mentor proporciona consejos y críticas constructivas, realiza preguntas pertinentes para que el docente cuestione su práctica, la desnaturalice y perciba los aspectos que pueden ser mejorados.

En el mismo sentido, Imbernón (2007) sostiene que el asesoramiento debe apoyarse en una reflexión de los sujetos sobre la práctica docente que conduzca a examinar las teorías implícitas del profesorado, sus esquemas de funcionamiento y actitudes; constituyéndose en un proceso de autoevaluación que oriente el desarrollo personal, profesional e institucional. Para cambiar sus prácticas los docentes requieren de apoyo externo, de estructuras y dispositivos que actúen como mediadoras y facilitadoras del cambio (Domingo Segovia, 2005), que contribuyan a potenciar su capacidad para resolver problemas y enfrentar los desafíos de mejorar la práctica educativa.

El acompañamiento pedagógico implica articular y llevar adelante, de manera conjunta, cuatro procesos: orientación de las actividades docentes; formación / profesionalización; asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas; y apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación (Harf y Azzerboni, 2010). Para cumplir con dichos procesos, la tarea del mentor se asienta en tres pilares básicos que se retroalimentan y enriquecen mutuamente:

- » *La observación* del colega y la recolección de información para conocer “el terreno”, diagnosticar problemas, necesidades y aspectos a ser mejorados.
- » *La formación* y el desarrollo profesional a través de talleres, de materiales de lectura, de instancias de discusión y producción conceptual, del análisis de la práctica, de la sistematización de experiencias.
- » *El asesoramiento* propiamente dicho, el acompañamiento en el aula para implementar las innovaciones y mejoras que se hayan planificado y acordado con los docentes.

La tarea de asesoramiento dentro de la cual se ubican los programas destinados a los noveles que venimos analizando, implica esencialmente un trabajo formativo en el cual se implican el tutor y el docente. La formación en el sentido que ya hemos definido al inicio de este apartado, excede la transmisión de información, el pasaje de materiales y recursos para la enseñanza, aunque estos aspectos no pueden ser descuidados. Los mentores capacitan al profesorado para innovar en el currículum, dinamizar la acción didáctica de la escuela, estimulando procesos de reflexión individual y colectiva y el trabajo colaborativo de los planteles (Domingo Segovia, 2005).

Los modelos de formación centrados en la escuela y basados en la idea del desarrollo profesional docente, producen un giro en el rol tradicional del capacitador o especialista externo, quien pasa a colaborar de una manera más horizontal con los docentes, “tanto en las etapas de diagnóstico y definición de problemas educativos, como en la de formulación de proyectos y modalidades de trabajo que permitan superarlos” (Vezub, 2010:18). En este proceso, el que aprende no es sólo el docente asesorado, sino que el mentor también se forma y desarrolla profesionalmente, revisa su práctica y se apropia de nuevas herramientas, cuestiona sus creencias, prueba estrategias y modelos de enseñanza.

Asesorar implica ofrecer y discutir cursos de acción alternativos, estrategias y proyectos de trabajo que son puestos en práctica. Para ello los mentores y docentes observan, reflexionan, indagan, explicitan, conceptualizan y, trabajan juntos para modificar los problemas, que hacen que los procesos pedagógicos no obtengan los resultados esperados. El papel del tutor es que los docentes interioricen una forma de trabajar que los haga cada vez más autónomos, menos dependientes de las ayudas externas, más colaborativos y reflexivos, resolviendo por sí mismos las dificultades que enfrentan.

Esta modalidad de trabajo requiere de saberes especiales, ya que por un lado, hay que ser capaz de captar las evidencias, los indicios del entorno, y construir a partir de ellos criterios, orientaciones pedagógicas y didácticas. Y por el otro, hay que saber cómo y en qué momento comunicar esas orientaciones, de qué manera producir los quiebres necesarios, qué tipo de preguntas formular para que el docente sea quien se interrogue y analice. El desempeño de la tarea de acompañamiento pedagógico, implica saber qué y cómo observar, pero también saber escuchar y movilizar a otros para adoptar cambios.

En este marco, los mentores deben ser capaces de: (i) movilizar sus conocimientos en la situación real del asesoramiento, es decir identificar qué saberes pueden ser útiles para implementar en su tarea y asistir a los maestros; (ii) integrar los distintos conocimientos de los que disponen para lograr una mejor comprensión de la realidad y del contexto educativo institucional y comunitario en el que intervienen; (iii) transferir lo que aprenden en sus propias instancias de formación y coordinación a las situaciones escolares en las que se desempeñan; (iv) ejercer un proceso permanente de auto-reflexión de su tarea como docente y como mentor. De este modo, intervienen sobre cuatro ámbitos:

- a) Interpersonal
 - b) Pedagógico – didáctico
 - c) Desarrollo profesional
 - d) Vínculo con la comunidad
- a) *El ámbito interpersonal* implica establecer una relación positiva y de confianza con los docentes para compartir tanto experiencias positivas como negativas de una manera franca y respetuosa del trabajo del otro. Para ello, el mentor:
- » Genera un clima de confianza y respeto mutuo
 - » Comunica sus expectativas y explora cuáles son las de los otros
 - » Mantiene una comunicación regular y brinda un apoyo consistente
 - » Es un buen oyente, aprende a escuchar antes de juzgar y emitir su opinión
 - » Utiliza la comunicación empática, poniéndose en el lugar del otro para comprender su punto de vista, su perspectiva
 - » Muestra y ayuda a considerar puntos de vista alternativos, diferentes al propio
 - » Construye con los docentes el plan de trabajo a desarrollar
- b) *En el ámbito pedagógico – didáctico* los mentores ayudan a que los docentes sigan desarrollando sus saberes y estrategias sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Algunas de las tareas que se pueden realizar en este ámbito son:
- » Organizar espacios y planificar actividades para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas y las cuestionen
 - » Analizar con los docentes distintos tipos de evidencias (filmaciones o registros de clases, trabajos de alumnos, planificaciones, evaluaciones)
 - » Enseñar a utilizar y analizar los documentos curriculares, las guías, los textos, materiales y recursos disponibles en la escuela

- » Proporcionar, sugerir, textos y lecturas de interés
 - » Proveen retroalimentación a los docentes sobre su práctica, señalar aspectos a mejorar
- c) *En el ámbito desarrollo profesional* el mentor colabora con los docentes para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas.
- » Ayuda a que cada docente identifique sus necesidades de formación y se plantee un plan de desarrollo profesional
 - » Organiza talleres y actividades de formación
 - » Brinda información acerca de los recursos y de las actividades académicas que ofrecen instituciones de la zona
 - » Informa sobre nuevas publicaciones, materiales, cursos, jornadas y sitios de Internet que sean de interés educativo y contengan materiales para el desarrollo de los docentes
 - » Estimula y recomienda la lectura de textos y revistas pedagógicas
 - » Promueve la sistematización de las buenas prácticas, la indagación pedagógica en la institución y en el entorno
 - » Genera autonomía al discutir junto con los docentes las alternativas posibles y las decisiones
 - » Difunde las buenas experiencias que realizan otros colegas y escuelas, promoviendo el trabajo colaborativo, en equipo
 - » Habilita dispositivos para desarrollar nuevos saberes (la sistematización de experiencias, proyectos de indagación o de trabajo curricular interdisciplinario).
- d) *En el vínculo con la comunidad* el mentor se propone incrementar la capacidad de los docentes para interactuar, trabajar con la comunidad y relacionarse con otras organizaciones que puedan contribuir con la escuela. A tal fin:
- » Averigua con los docentes cuáles son los recursos de la comunidad, educativos, culturales, sanitarios, etc. disponibles en la zona
 - » Identifica organizaciones no gubernamentales y de la comunidad que puedan trabajar con la escuela, propone actividades conjuntas
 - » Respeta y explora la diversidad cultural existente en la comunidad
 - » Indaga con los docentes diferentes ambientes, lugares de aprendizaje, espacios alternativos al ambiente escolar

En síntesis, las tareas de los tutores en el marco de los programas de acompañamiento pedagógico y de apoyo a principiantes incluyen actividades de planificación conjunta de la enseñanza entre mentores y docentes; desarrollo de proyectos, implementación de modalidades de trabajo que respondan a los problemas detectados; análisis conjunto de la práctica docente, de las tareas, cuadernos y trabajos de los estudiantes; observación de clases y análisis de la interacción docente – estudiantes; la realización de diarios, portafolios y registros donde se vuelquen las notas de campo y reflexiones sobre el proceso de la mentoría (tanto del docente mentor como del docente mentorizado); la realización de talleres y eventos de formación para actualizar contenidos, revisar experiencias y profundizar los niveles de teorización y conceptualización.

Acompañamiento pedagógico y cambio educativo

En el marco de las políticas educativas y de formación docente que los incluyen, los programas de acompañamiento pedagógico a noveles que hemos analizado establecen un sentido para el cambio que pretenden lograr. Cada programa de

apoyo o mentoría –ya sea de manera implícita o explícita- define el papel que los docentes van a desempeñar en las escuelas y en los procesos de cambio. Por lo tanto, el asesoramiento no es una práctica neutra, libre de valores, y puede realizarse desde diferentes marcos, enfoques y concepciones teóricas, algunos de los cuales mantienen las clásicas jerarquías y divisiones entre expertos y docentes, entre conocimiento teórico / básico y conocimiento técnico / aplicado; y otros plantean un enfoque basado en la horizontalidad, el empoderamiento de los docentes y la construcción conjunta de saber pedagógico entre asesores y docentes.

De este modo se contribuye a moldear diferentes identidades profesionales y a ampliar, o a restringir, el grado de calificación, las competencias y la autonomía de los docentes. Como señala Ezpeleta (2004) las innovaciones educativas se han caracterizado por la radicalidad y densidad de los cambios propuestos así como por la urgencia, tanto en el plano de la operación, como en la búsqueda de resultados. Movidas por esta urgencia, radicalidad y densidad, las reformas olvidaron, o negaron, que para los maestros no se trata solo de aprender nuevos contenidos o concepciones sobre la enseñanza, y de incorporar nuevas formas de trabajo en el aula. Sino que estos nuevos aprendizajes significan además desaprender ciertas pautas incorporadas, sustituir y abandonar formas de trabajo de las cuales los maestros debieron apropiarse para funcionar en las escuelas y, que por lo tanto, los constituyen como tales, como los maestros que son.

Sin duda que es necesario continuar indagando las características y de este tipo de estrategias de acompañamiento a noveles a través de otras metodologías y fuentes que permitan recoger datos primarios para profundizar en sus resultados, alcances y limitaciones, incluyendo la perspectiva de los propios docentes y de otros actores involucrados.

Entre las limitaciones que presentan las políticas y estrategias que analizamos hay que considerar que corren el riesgo de ser sistemas y dispositivos ad-hoc que se agregan yuxtaponen a los mecanismos más tradicionales e instituidos que tienen los sistemas educativos para asesorar la tarea de los docentes. Pensemos, por ejemplo, en los supervisores, directores o en los asesores pedagógicos y equipos de orientación educacional que existen en algunas escuelas. Por ello es importante que los programas de acompañamiento a los docentes principiantes se articulen e integren en las instituciones, promoviendo además cambios en los sistemas previos de orientación pedagógica y su inclusión en la organización y estructura del trabajo docente.

Entre las ventajas se puede señalar la mayor transferencia e impacto que este tipo de programas tiene sobre la transformación de las prácticas; el compromiso y mayor implicación que genera el trabajo colectivo, supervisado y acompañado; la adecuación a los contextos reales de desempeño y la posibilidad de responder de manera situacional a los problemas que enfrentan los docentes en las aulas.

Si desean mejorar las prácticas e inserción de los nuevos docentes, los programas de acompañamiento no pueden dejar de considerar las expectativas e ideologías profesionales de los docentes principiantes, así como las identidades y culturas profesionales en las que se insertan, reconstruyendo la historia y el sentido de determinadas rutinas pedagógicas que parecen incuestionables o naturales. Las políticas de apoyo a los docentes deben además analizar los contextos nacionales, los rasgos que asume la organización del trabajo docente en cada país para evitar la transferencia, más o menos mecánica, de modelos de un país a otro. Las instancias de formación de mentores tienen que partir de considerar la complejidad que implica su tarea y los diversos ámbitos en los cuales se desarrolla.

La innovación y el cambio de las prácticas de enseñanza también depende –entre otros muchos factores- de las oportunidades, espacios y condiciones que los docentes tengan para continuar su desarrollo profesional, reflexionar sobre su tarea, sistematizar su trabajo, criticarlo y compartirlos con otros. El factor docente no es el único importante, pero, sin duda, contribuye a la mejora y diversificación de los aprendizajes que realicen los alumnos. Por ello que es fundamental generar nuevos dispositivos para contribuir y perfeccionar su tarea al mismo tiempo que analizar y criticar las modalidades emergentes.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Vezub, Lea F. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes en *Revista del IICE*, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 109-132).

Bibliografía

- » Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). “El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes”. En Brailovsky, D. (coord.) *sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones. Buenos Aires, Noveduc – Ensayos y experiencias Tomo 70*, pp. 27-70.
- » Ávalos, B. (2007). “El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana”. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 41, N°2, 77-100. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- » Bolívar, A. (2010). “La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, N° 2, 10-33. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf> - Fecha de consulta: 11/07/2010.
- » Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social del profesorado. En: Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores, I: La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- » Calvo, G. (2006). La inserción de los docentes en Colombia, Algunas reflexiones. *Taller: Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Universidad de Bogotá.
- » Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En: Lieberman, A. y Miller, L. (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- » Contreras, D. J. (1987). “De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”. *Revista de Educación*, Num. 282, pp. 203-231, MEC – Madrid.
- » Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En: AAVV, *Políticas y sistemas de formación*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- » Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Ediciones Narcea.
- » Domingo Segovia, J. (2005). “Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso”. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol.13, Núm.17. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>
- » Ezpeleta, J. (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.9, Núm. 21, 403-424 Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista> - Fecha de consulta 9/07/2010
- » Harf, R. y Azzerboni, D. (2010). *Estrategias para la acción directiva*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- » Hargreaves, A. 2003. *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona, Octaedro.
- » Jackson, Ph. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Imbernón, F. (2007). “Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, N°1, pp.145-152.
- » Ingvarson, L., Meiers, M. & Bebáis, A. 2005. Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, No. 10, 1-20. Colleges of Education at Arizona State University and the University of South Florida.

- » Marcelo García, C. Coord. (2009). *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro.
- » Martínez Olivé, A. (2008). “La función del asesor técnico pedagógico en la formación continua”. Conferencia presentada en la Inauguración del Diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la Educación Básica en el estado de San Luis Potosí, México.
- » Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- » Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- » Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- » Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- » Vélaz de Medrano, C. (2009). “Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante”. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, Vol. 13, Nº1, 210-229. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14res.pdf>
- » Vezub, L. (2008). *Las trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IIPE – UNESCO, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

Documentos

- » Anthony, P. (2007). *Teacher Development in Ontario, Canada. Teacher Excellence for Student Success*. Ministry of Education Ontario.
- » COM (2007) 392 final. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas.
- » COM (2010) 538 final. *Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: manual para responsables políticos. Documento de trabajo de los Servicios de la Comisión Europea*.
- » EURYDICE (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Key topics in Education in Europe, Volume III. Brussels.
- » Ministerio de Educación de Ecuador (2010). *Programa de Mejoramiento de la calidad educativa mediante procesos de mentoría o acompañamiento pedagógico en el aula, dirigido a docentes fiscales, principiantes y en ejercicio. Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo. Subsecretaría de Calidad Educativa*.
- » Navarro, J. C. y Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Paper Serie, Nº114, Washington.
- » OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Final report. OECD, Paris.
- » PREAL (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina. Informe de la Comisión internacional sobre educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe*.