

ÍNDICE GENERAL

<i>Prefacio</i>	7
<i>La coordinación y los autores de los capítulos de la parte primera</i>	9
<i>Organización del texto</i>	17

PARTE PRIMERA

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE A TRAVÉS DEL ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO DE UN MENTOR O DOCENTE EXPERTO

Capítulo 1. Mentor y mentorizado en el proceso de su/la formación docente. <i>Ana María Martín-Cuadrado, Antonio Fernando Estrada y María José Corral-Carrillo</i>	27
Capítulo 2. El profesorado principiante. El período de inducción y formación a/ para la enseñanza. El proceso de inducción o fase de prácticas en España. <i>Blas Campos Barrionuevo</i>	63
Capítulo 3. Acompañamiento al profesorado de entornos vulnerables desde la mentoría intercultural. <i>Federico Pablos Cerqueira</i>	119

PARTE SEGUNDA

CUADERNOS DE EXPERIENCIAS PARA/EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR MENTOR

Relato primero. Mientras enseñamos, aprendemos. <i>Amparo López Rodríguez</i>	163
Relato segundo. Aprender enseñando. <i>M.^a Ángeles Castaño Sánchez</i>	187
Relato tercero. Repensar el arte de enseñar a través de la mentoría. <i>M.^a Reyes Gallardo Gutiérrez</i>	213
Relato cuarto. Aprender. <i>Rocío García Limón</i>	233

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR NOVEL

Relato primero. La llamada. <i>Pastora Raquel Espinosa Casado</i>	255
Relato segundo. La travesía. <i>Clara Gavira Maestre</i>	285
Relato tercero. Aventura. <i>Olga Reina Giráldez</i>	305

CAPÍTULO I

MENTOR Y MENTORIZADO EN EL PROCESO DE SU/LA FORMACIÓN DOCENTE

*Ana María Martín-Cuadrado,
Antonio Fernando Estrada Parra
y María José Corral-Carrillo*

I. Mapa conceptual

II. Introducción

Objetivos generales
Objetivos específicos
Palabras clave
Ideas básicas del tema

III. Desarrollo de los contenidos

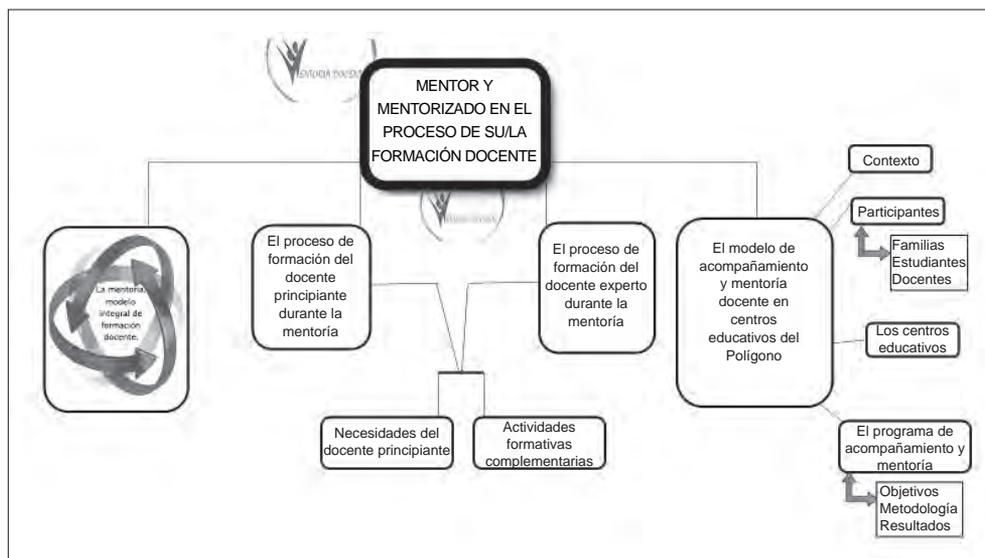
1. Introducción
2. La mentoría, modelo integral de formación docente
3. El proceso de formación del docente principiante durante la mentoría
 - 3.1. Necesidades del docente principiante
 - 3.2. Actividades formativas complementarias
4. El proceso de formación del docente experto durante la mentoría
 - 4.1. Necesidades del docente experto
 - 4.2. Actividades formativas complementarias
5. El modelo de acompañamiento y mentoría docente en centros educativos del Polígono Sur, Sevilla, España
 - 5.1. Contexto
 - 5.2. Los participantes
 - 5.2.1. Familias
 - 5.2.2. Estudiantes
 - 5.2.3. Docentes
 - 5.3. Los centros educativos del Polígono Sur
 - 5.4. El programa de acompañamiento y mentoría
 - 5.4.1. Objetivos
 - 5.4.2. Metodología
 - 5.4.3. Resultados
 - 5.4.4. Conclusión

IV. Lecturas recomendadas

V. Resumen

VI. Referencias bibliográficas

I. MAPA CONCEPTUAL



II. INTRODUCCIÓN

Objetivos generales

- *Profundizar* sobre la etapa de inserción a la docencia como una fase que requiere de apoyo y acompañamiento de profesionales.
- *Valorar* la importancia de la mentoría como modelo de formación, en los desafíos de esta etapa y sus aportes al desarrollo formativo y profesional del docente novel.
- *Comprender* la relación existente entre calidad de la práctica docente y el rendimiento de los estudiantes.

Objetivos específicos

- *Identificar* los facilitadores y obstaculizadores que enfrentan los docentes noveles al ingresar al ámbito laboral.
- *Determinar* el rol de la mentoría, del mentor, sus tareas y objetivos.
- *Situar* la relación de mentor-mentorizado en el núcleo de la mentoría.
- *Describir* los aportes de la mentoría en la vida profesional del docente novel y del docente experto.
- *Conocer* el modelo de acompañamiento y mentoría docente en centros educativos del Polígono Sur, Sevilla, España.

Palabras clave

Programa de formación de docentes; Mentoría y acompañamiento; Programa de desarrollo profesional; Enseñanza pública; Zona de prioridad educativa.

Ideas básicas del tema

La mentoría es un proceso de acompañamiento y tutorización que se ofrece entre iguales (en este caso, entre docentes en centros educativos durante la etapa de inducción). La particularidad es que uno de ellos debe caracterizarse como docente experto (mentor) y el otro debe caracterizarse como docente principiante o novel (mentorizado). Los beneficios de este modelo formativo son variados, no solo para el docente nuevo, si no para el centro educativo, los estudiantes, las familias, y en general, la comunidad educativa.

Para facilitar el proceso de inducción, hay que tener en cuenta tres aspectos importantes: el docente novel, el contexto local en el que se ubica el centro y la política educativa del país de referencia. Conocer tales aspectos son vitales para establecer el diseño del modelo de acompañamiento. Generalmente, los nudos gordianos son los mismos para todos los docentes, independientemente de la etapa educativa en la que se encuentran. La diferencia estaría en la forma que los docentes viven/se enfrentan a la realidad y las medidas informales/formales planificadas desde la administración y los centros educativos para que la iniciación a la profesión docente no se convierta en un ensayo/error, con escasa retroalimentación, experiencias intuitivas no-reflexivas, etc. (Vaillant y Marcelo, 2015).

La inducción en la docencia se refiere a una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1227).

El acompañamiento de docentes y estudiantes en territorios de difícil desempeño se convierte en una práctica formativa que, por un lado, garantiza al profesorado el entrenamiento de las competencias y conocimientos que necesitan para trabajar con alumnado que presentan desventajas de diverso tipo; y, por otro, asegura que los estudiantes alcanzarán el nivel básico mínimo de competencias, evitando una situación de falta de equidad e inclusión que suele derivar en un mayor fracaso escolar. En el Polígono Sur de Sevilla (España), espacio urbano en el que su población presenta situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, se realizan actuaciones educativas que implican a la comunidad educativa, en su totalidad. Centraremos el foco en el acompañamiento de docentes noveles para evitar la excesiva y constante rotación que existe en los centros educativos, lo cual contribuirá al desarrollo de su identidad profesional docente y a una mejor acción educativa y repercutirá en elevar, de alguna manera, las tasas de rendimiento escolar. Se elaboró un proyecto de investigación subvencionado por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía que abarcó un período bianual (2019-2020 y 2020-2021). El plan de inducción resultante, basado en los principios de la mentoría (construcción de la relación, definición y consecución de metas, evaluación y planificación del futuro) y, en el modelo de acción-reflexión-acción (ciclo de mejora), se implementó en 7 centros educativos. Participaron 30 docentes noveles y 27 docentes expertos. Los resultados obtenidos concluyen en la necesidad de institucionalizar programas de mentoría desde la administración educativa que faciliten el desarrollo profesional del docente en contextos multiculturales y diversos.

III. DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

1. Introducción

El alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos tiene una probabilidad dos veces superior de presentar rendimientos académicos inferiores al de otros entornos. Según afirman distintos estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE), en muchas ocasiones no llegan a alcanzar el nivel básico mínimo de competencias, provocando una situación de falta de equidad e inclusión que suele derivar en un mayor fracaso escolar (OECD, 2011; OECD, 2012; Schleicher, 2014).

En tales entornos aparecen centros educativos que presentan una mayor proporción de alumnado en situación de desventaja y/o exclusión social que en otras zonas, dando como resultado rendimientos inferiores al que habría de esperar; además de grandes rotaciones del profesorado que da clase en ellos (OECD, 2012).

Como apoyo a este tipo de centros, la OCDE propone, entre otras medidas, atraer, apoyar y retener profesorado de alta calidad a través de formación específica docente que garantice que el profesorado reciba las competencias y conocimientos que necesitan para trabajar con alumnado con desventaja; ofrecer programas de tutoría para el profesorado novel; o procurar condiciones de trabajo favorables que mejoren la eficacia docente y la retención de este profesorado. En el capítulo que nos adentramos, conoceremos un proyecto de mentoría y acompañamiento del docente principiante en centros educativos que se ubican en zonas desfavorecidas. Son centros reconocidos «de difícil desempeño» por la administración educativa andaluza (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, 2018).

Pero, ¿cuál es la situación de los docentes principiantes, en general? En el caso europeo es negativamente significativa, pues apenas existen programas de formación para docentes noveles (Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje -TALIS 2008, 2013, 2018). Un detalle interesante es que el docente principiante en la mayoría de los países, incluido España, no recibe un acompañamiento formal y/o estructurado; y, se convierte en una de las demandas principales por parte de los encuestados. TALIS define «mentoría» como una estructura de apoyo en los centros mediante la cual los docentes más experimentados apoyan a los que tienen menos o ninguna experiencia. Esta estructura puede involucrar a todos los docentes o solo a los nuevos y, con frecuencia, es considerada como parte integral del proceso de enseñanza (TALIS 2018, p. 170). La realidad indica que no es así.

En el 2008, la OCDE pone en marcha la primera edición de la Teaching and Learning International Survey (TALIS). El objetivo fue conocer las condiciones de trabajo del profesorado, el entorno de aprendizaje de las escuelas (OCDE, 2010) y el impacto de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2014) (Valle y Álvarez López, 2019). Desde entonces hasta el 2020 (el último informe se realizó en el

2018, y dos entregas —2018 y 2020—) se ha ido recogiendo información a través de encuestas contestadas por docentes en activo y directores/as.¹

En el 2000, la OCDE pone en marcha la primera edición del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés) que contribuye a evaluar de forma sistemática lo que los jóvenes saben y son capaces de hacer al finalizar su Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en más de 80 países del mundo. Este estudio muestral de evaluación educativa se centra en tres competencias consideradas troncales: ciencias, lectura y matemáticas. Además, en cada ciclo se explora una competencia innovadora, como la resolución colaborativa de problemas, en 2015, la competencia global, en 2018, o el pensamiento creativo, en PISA 2022. Así mismo se viene evaluando la competencia financiera desde 2012.²

Se ha querido relacionar ambos informes (TALIS y PISA), de tal modo que se ofreciera información sobre los referentes competenciales del docente. No han sido representativos los resultados obtenidos, por lo que, aunque cada informe ofrece datos, por un lado que nos acercan a las competencias adquiridas por los jóvenes y, por otro al contexto de trabajo de los docentes y su posible repercusión sobre el aprendizaje de los estudiantes, no hay claridad en cuanto a un marco de competencias docentes que sirva como base para elaborar un currículo de formación inicial y que alise el terreno de la inserción y/o de los primeros años de trabajo docente. Es de vital importancia pasar de la teoría a la práctica en cuanto a la elaboración de los marcos de competencias docentes en la política europea (Sánchez-Tarazaga, 2016). La profesión docente como tal, necesita de un continuum sobre lo que debe hacerse en cada una de las etapas educativas, que ofrezca posibilidades de mejora, que se perfeccione y adapte de acuerdo con la simbiosis de la escuela y la sociedad.

El modelo de formación de principiantes que presentamos se fundamenta en el acompañamiento pedagógico de un mentor (experto) a un mentorizado (profesor novel) durante los primeros años de vida profesional, en zonas desfavorecidas (Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2017; Martín-Cuadrado, 2020; Martín-Cuadrado et al., 2021a).

2. La mentoría, modelo integral de formación docente

Antes de avanzar en el desarrollo del apartado que nos ocupa sería conveniente aclarar dos ideas básicas en las que se apoya el programa de acompañamiento y mentoría que se presentará más adelante:

¹ Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, Teaching and Learning International Survey en inglés). <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis.html>

² Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés). <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/ca/evaluaciones-internacionales/pisa.html>

Primera idea. La docencia es una carrera profesional que pasa por diferentes etapas evolutivas: preformativa, formación inicial, inducción y desarrollo profesional o formación durante el servicio (Feiman, 1983; Vaillant y Marcelo, 2015; Haas y Martín-Cuadrado, 2021). Cada una de estas etapas es característica y plantea una serie de necesidades específicas. La mentoría supone un programa de formación para aprender a enseñar durante la fase de iniciación o inducción.

Segunda idea. El docente se puede considerar novel o principiante, desde tres perspectivas:

1. Primera vez que entra en el aula como enseñante o docente.
2. Retorno al aula después de haber abandonado la profesión.
3. Docentes que cambien de centro educativo, de etapa, de materia. O, en el caso que nos ocupa, cambian a un contexto diferente al suyo, en el que la diversidad social y cultural es tal, que la actividad docente requerida es una realidad desconocida.

A continuación, y con el apoyo de documentos oficiales, se ofrecerán resultados obtenidos en diferentes países sobre cómo se acompaña y forma al docente principiante, independientemente de la situación de partida. En esta ocasión, interesa un conocimiento general sobre este asunto.

Tras la consulta del último informe TALIS (2018) en cuanto a las actividades de iniciación profesional de los docentes en su primer empleo, se observa que el 75% no ha participado (cifras similares en primaria y secundaria). Un 24% ha participado en actividades formales y un 15-17% en actividades informales. Habitualmente, depende de la oferta que encuentren en los centros educativos, que en el caso español es inferior al resto de países, con 20-30 puntos de diferencia. Wilson y D'Arcy (1987) definen la inducción como el proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional (p. 143).

Es necesario encontrar un programa de iniciación profesional en el centro educativo por el apoyo que supone para el docente principiante. Algunas de las actividades que pueden encontrarse, serían (TALIS, 2018, p. 161):

- Cursos/seminarios presenciales.
- Cursos/seminarios/*on-line*.
- Actividades online (p. ej. comunidades virtuales).
- Reuniones programadas con el director y/o profesores con experiencia.
- Supervisión por el director y/o profesores con experiencia.
- Trabajo en red/colaboración con otros profesores nuevos.

- Enseñanza en equipo junto con profesores con experiencia.
- Portafolios y diarios de trabajo.
- Reducción de carga lectiva.
- Iniciación general/administrativa.

Sin duda, la más importante de todas sería la mentoría, o la posibilidad de acceder al puesto de trabajo a través de un acompañamiento de un experto o mentor.

La evidencia muestra una fuerte relación entre la calidad de la mentoría y la evaluación que los docentes realizan del impacto de la tutoría en su éxito en el aula. Además, se comprueba que existe una relación moderada entre el número de horas de tutoría recibidas por el profesor y el rendimiento de los estudiantes. Las evidencias apoyan la idea de que el tiempo de trabajo empleado con un mentor mejora sus destrezas para la enseñanza (Rockoff, 2008, citado en TALIS, 2018, p. 170).

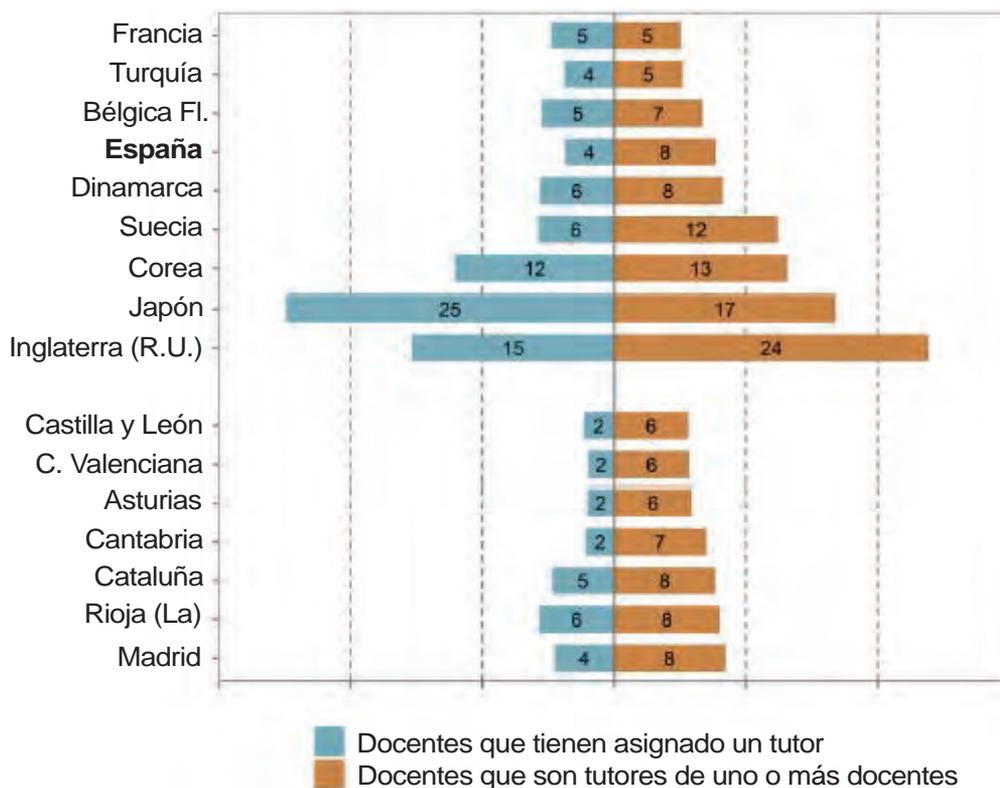
Las universidades, los centros de profesores, etc. tienen mucho que aportar, como asesores y propiciadores de este tipo de programas formativos. En la Figura 1 recogemos la tipología de actores que participarían en el diseño y desarrollo de un programa de mentoría de docentes principiantes.

Figura 1. Actores participantes en la elaboración y desarrollo del programa de acompañamiento y mentoría en centros educativos del Polígono Sur. Sevilla. España.



En TALIS (2018) se comprueba el número de docentes noveles que tienen asignados un tutor que los acompañe, así como docentes expertos que ejercen como tutores, por países y por comunidades autónomas españolas (Figuras 2 y 3).

Figura 2. Porcentaje de docentes que participa en programas de tutoría.
Educación Primaria.



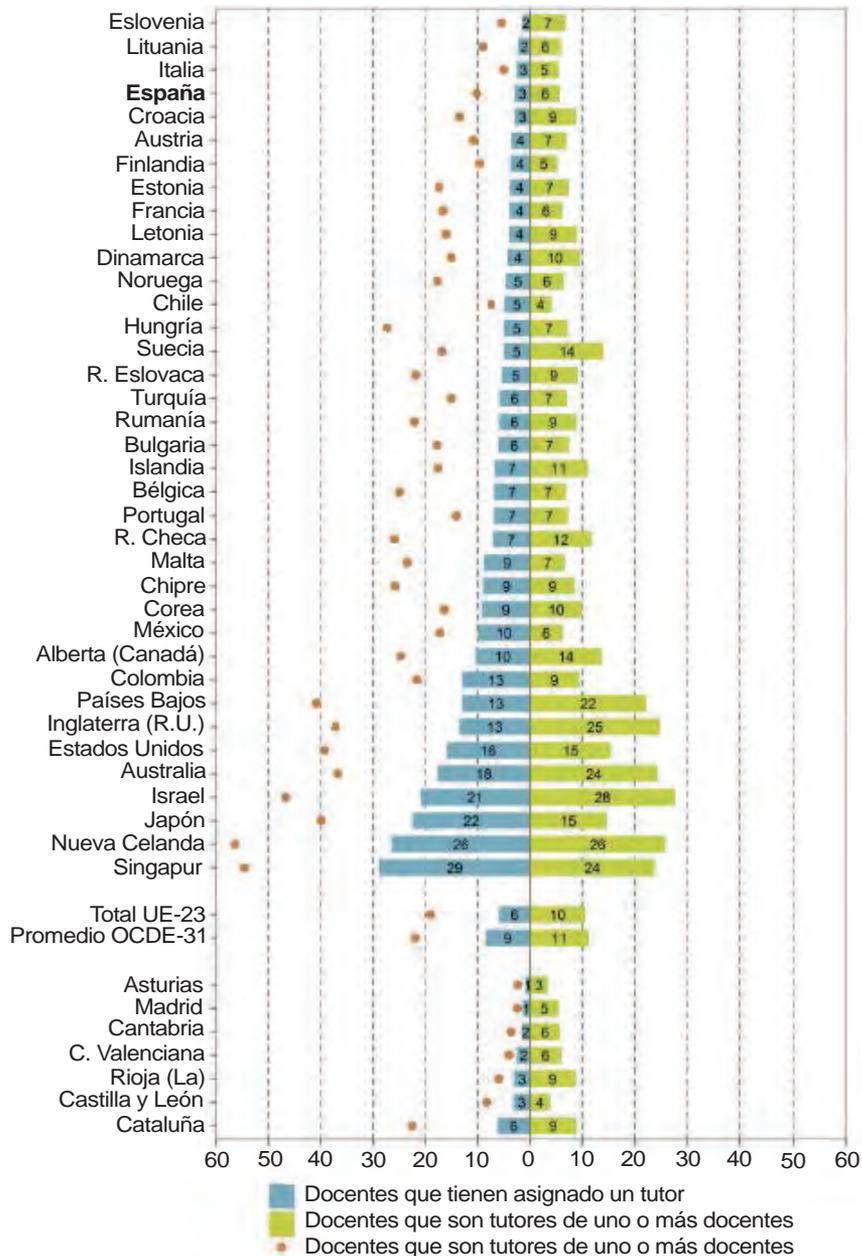
Nota. TALIS 2018.

En España, los docentes que aprueban la oposición, durante el período de prácticas disponen de un sistema de tutoría, que dependiendo de la comunidad autónoma será diferente (Valle y Álvarez López, 2019). No existe un «acompañamiento docente a nóveles relacionado con la regulación de un posible proceso de inducción, entendido como un acompañamiento planificado y contextualizado posterior a la fase de acceso a la profesión» (Valle y Álvarez López, 2019, p. 192). Manso y Garrido (2021) ofrecen un análisis sobre las necesidades que se plantean los docentes principiantes españoles en cuanto a su período de iniciación. Existe un consenso generalizado para su implantación. Es una idea que lleva indicándose hace una década. Sin duda, la variable económica es decisiva en la toma de decisión final.

En otros países, encontramos experiencias interesantes sobre cómo se responde a una de las etapas más importantes en el desarrollo profesional docente (DPD), como es la etapa de iniciación, inserción o inducción a la docencia. Vaillant y Marcelo (2015) aportan información detallada sobre variedad de experiencias internacionales; las cuáles, han sido recogidas de forma didáctica por Haas y Martín-Cuadrado (2021). Marcelo y Vaillant (2017) recogen las experiencias sobre mentoría en países latinoamericanos. Marcelo y López-Ferreira (2020) describen el análisis de algunos de los resultados más

importantes sobre el programa de acompañamiento llevado a cabo en la República Dominicana. En Valle y Álvarez (2019) se pueden conocer otras experiencias: Colombia, Inglaterra y Finlandia. En las actas de los Congresos de Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia, dirigidos por Carlos Marcelo desde hace una década, igualmente se aprecian variedad de modelos de formación sobre acompañamiento docente.

Figura 3. Porcentaje de docentes que participa en programas de tutoría. Educación Secundaria. TALIS 2018.



Nota. TALIS 2018.

Habitualmente, los programas de inducción se ofrecen para evitar la deserción de los docentes, como es el caso de Estados Unidos, Inglaterra y Chile (Marcelo y López-Ferreira, 2020) En el caso español, la deserción docente se observa en centros de difícil desempeño. A estos centros se acude a través de convocatorias específicas. Suponen un trampolín para el profesorado, pues el haber trabajado en estos centros educativos facilita la entrada en otros centros educativos (Martín-Cuadrado et al., 2021a; 2021b). De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009), estos programas deberían ofrecerse como una de las respuestas positivas a las necesidades que plantea el desarrollo profesional docente, entendido como un proceso que debe de ser atendido en todas sus etapas. Manso y Garrido (2021) apuntan la importancia que tendría indagar en las experiencias ofrecidas durante la formación inicial docente, así como la repercusión que la inducción tendría en las siguientes etapas educativas.

Conscientes de la importancia del papel del profesorado en escuelas vulnerables y en la trayectoria académica de los estudiantes, estamos avanzando en el diseño y desarrollo de un plan de inducción basado en los principios de la mentoría (construcción de la relación, definición y consecución de metas, evaluación y planificación del futuro) (Sánchez-García *et al.*, 2011) y, en el modelo de acción-reflexión-acción (ciclo de mejora) (Korthagen, 2010).

Sumamos la variable territorial o el contexto local en el que se encuentran los centros educativos, centros de trabajo de los docentes. Es considerada como una de las variables activas en su desarrollo profesional porque supone el medio en el que habitan ciudadanos con cultura(s) diferente(s) y, conllevará respuestas diversas, siempre con el objetivo de la inserción o ansiada inclusión. La concentración de población intercultural y/o étnica se debe a múltiples y variadas causas, como la inmigración sin control, desalojos y desplazamientos impersonales, interés urbanístico, entre otros. En la mayoría de las ocasiones, se convierten en comunidades gueto, invisibles a una sociedad blanda, indolora, acostumbrada a ver la realidad como si de un mosaico se tratara, de tal modo que lo denominado importante tiene una duración *breve*, casi imperceptible... (Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2017; Martín-Cuadrado *et al.*, 2021a; Martín-Cuadrado *et al.*, 2021b). Un docente novel siente que forma parte del proyecto educativo y personal de sus estudiantes cuando conecta emocional y socialmente con ellos y sus familias; siente que forma parte del proyecto educativo del centro cuando conecta personal y profesionalmente con la dirección educativa y con sus iguales. La mayoría de las veces, la comunicación en centros educativos de difícil desempeño es compleja, difícil por el código utilizado. Conocer este código es uno de los temas importantes durante el proceso de mentoría: enseñar a utilizar el código adecuado se convierte en una de las primeras actividades de aprendizaje para el docente principiante (Martín-Cuadrado *et al.*, 2021a; Martín-Cuadrado *et al.*, 2021b).

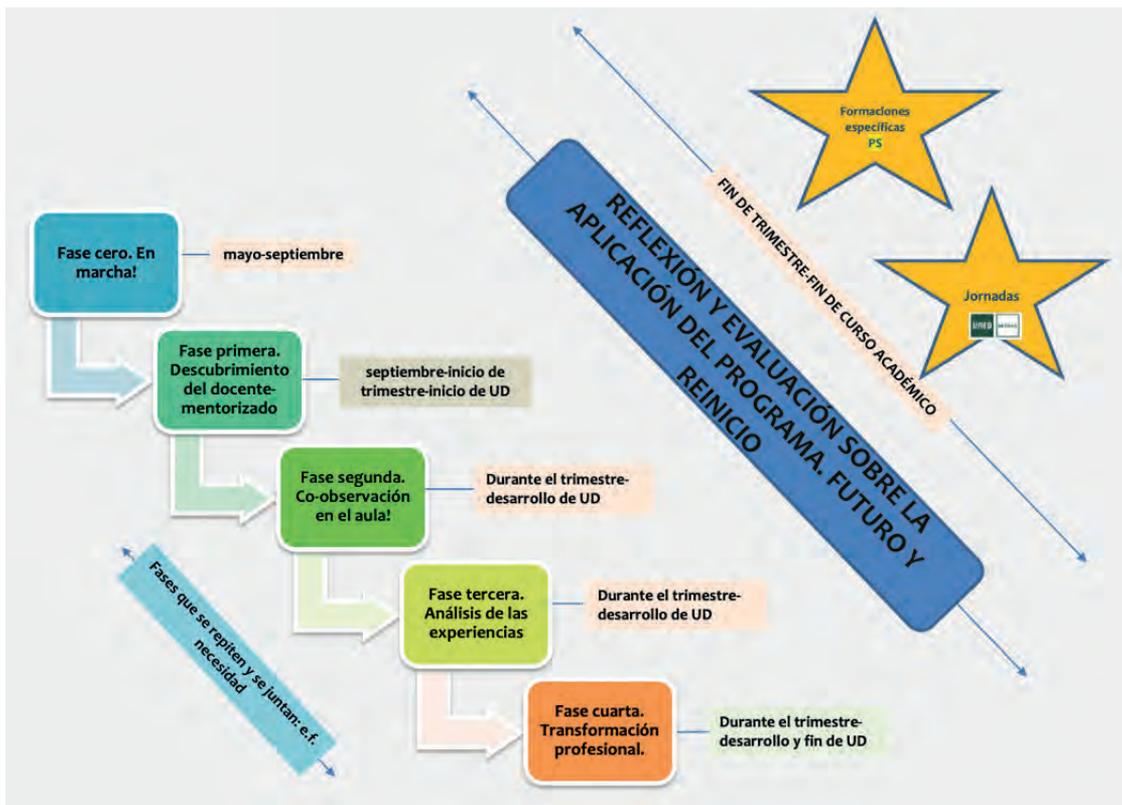
Se apuesta por la incorporación al programa de mentoría de diferentes actores (coordinador del programa, asesores pedagógicos, mediadores interculturales, directores, coordinadores de centros educativos, mentores —profesores expertos— y mentORIZADOS —profesores mentorizados—) para los cuales se ha ideado un procedimiento de

actuación, apoyado por capacitaciones puntuales y estructuradas en etapas; las cuales son la base del programa de acompañamiento y mentoría docente en centros educativos del Polígono Sur, Sevilla, España.

El plan de inserción de docentes nuevos persigue que la escuela sea uno de los factores de calidad educativa en la formación de los ciudadanos(as). Para ello, nuestro foco de atención reside en el docente nuevo que se incorpora en un centro educativo. Integrar la formación del profesor nuevo en el *Programa de inserción docente en un centro educativo* sería el lugar en el que se situaría nuestra actuación. Facilitar el tránsito entre la formación inicial y la formación de principiantes es el punto culminante. Elegimos para ello, **programas de inserción profesional del docente fundamentados en el asesoramiento de un profesor mentor**. El docente mentor será seleccionado entre un grupo de docentes con experiencia de aula, y se emparejará con un docente novel, al que acompañará a lo largo de un curso académico, con el objetivo de que tome conciencia sobre su figura y aprenda *el ser y estar* de la profesión desde la *reflexión y la co-reflexión* (Martín-Cuadrado *et al.*, 2021b).

En la Figura 4 se aprecian las fases del Programa de Acompañamiento y Mentoría, Polígono Sur, Sevilla, España (Martín-Cuadrado, 2020).

Figura 4. Las fases del Programa de Acompañamiento y Mentoría. Polígono Sur. Sevilla. España.



3. El proceso de formación del docente principiante durante la mentoría

Las investigaciones han mostrado que los profesores principiantes se enfrentan durante sus primeros años a problemas específicos que suelen persistir a lo largo del tiempo, convirtiéndose en *nudos gordianos* la mayoría de las veces: planificación, metodología, motivación, disciplinas, relaciones con los compañeros y las familias. Su repercusión sobre la enseñanza y el aprendizaje es importante, aunque difiere en ocasiones de acuerdo con su seguimiento y posible solución. Del mismo modo, las investigaciones indican que el efecto de los programas de iniciación sobre el quehacer del docente principiante es bastante positivo, incidiendo especialmente en el afianzamiento de la identidad profesional y en el desarrollo del pensamiento reflexivo (Martín-Cuadrado *et al.*, 2021a); lo cual, fortalece y/o consolida el sentido vocacional, facilita el entrenamiento de las competencias docentes así como el análisis de las mismas, permite realizar un balance inicial sobre el tipo de docente que puede llegar a ser, etc.

La mentoría se convierte en uno de los ingredientes perfectos en los programas de iniciación, junto a actividades de acogida, seminarios formativos ad hoc, diarios de trabajo, portfolios, etc. Se basa en la colaboración entre pares, en el aprendizaje horizontal, en la importancia de la reflexión sobre la acción y en la reflexión sobre la construcción (Esteve, 2004). Persigue el acercamiento a las necesidades reales del mentorizado en el contexto de trabajo. Aplicada a un entorno educativo, su potencialidad es el acompañamiento pedagógico de un docente experto a través de acciones tan importantes como la mediación, el andamiaje y la colaboración (Vezub, 2011).

En este libro se apuesta por la mentoría como uno de los modelos formativos de docente principiantes en/desde el centro de trabajo, el centro educativo.

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 (Vezub, 2011, p. 109).

3.1. Necesidades del docente principiante

La literatura, al respecto, es amplia y nutrida. Investigaciones y otras actuaciones no investigativas que recogen cuáles son las necesidades que presenta el docente

principiante en cualquiera de las etapas educativas (Contreras, 1987; Bullough, 2000; Marcelo, 2009; Informe TALIS 2008, 2013, 2018) muestran un patrón que se repite a lo largo del tiempo, además de estar de acuerdo en definir esta etapa como de angustia, inseguridad y falta de confianza en sí mismos. Veenman (1984) fue el autor que utilizó el concepto de «shock de realidad» para referirse a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. Supone supervivencia, aprendizaje de ensayo y error, practicidad, etc.:

- 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 las familias y demás colegas.

Para profundizar sobre algunas de las investigaciones realizadas en cuanto a las necesidades del docente principiante y su proceso de socialización, se puede consultar el siguiente artículo:

Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 61-80.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3365>



3.2. Actividades formativas complementarias

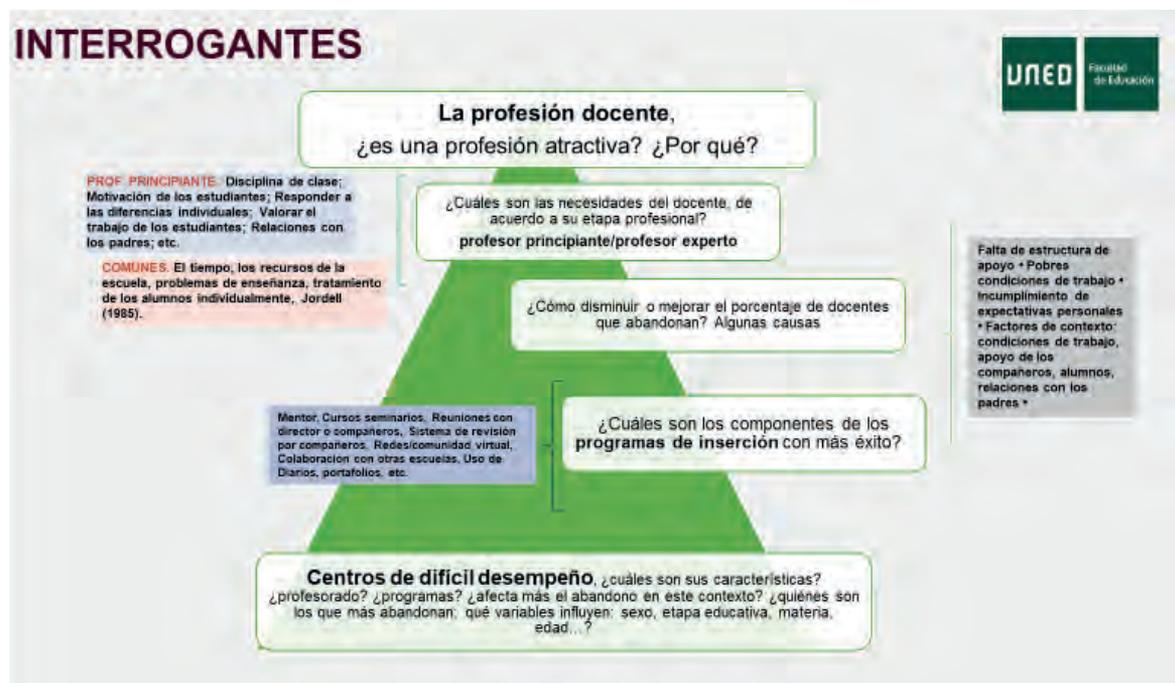
Para finalizar, y retomando la información indicada en apartados anteriores, recordemos que los programas de inducción sirven para mediar entre las necesidades del docente principiante, así como para facilitarle la independencia necesaria en sus actuaciones, de forma evolutiva. Se ha defendido la importancia de la mentoría como una de las actividades elementales de estos programas. Un mentor que sea un igual, un compañero con experiencia en la etapa educativa, en la materia y en el centro educativo. Ambos con un plan de actuación, basado en la confianza, en las relaciones personales, en la ayuda sin compromiso. Y, deben complementarse con otras que fortalezcan y consoliden el objetivo del programa. De este modo, existen un tipo de actividades complementarias que se observan en la variedad de programas analizados:

- Actividades de acogida (informativas, orientativas, estructurales... cuyo objetivo es que el docente nuevo conozca la comunidad y el centro educativo).

- Seminarios y talleres que surgen de las necesidades detectadas a inicio y durante el proceso de acompañamiento y mentoría.
- Círculos de aprendizaje como una oportunidad de aprendizaje informal. Se convierten en escenarios de reflexión sobre los temas cotidianos. El mentor se reúne con los mentorizados a cargo. Es una tutoría grupal, orientadora, propedéutica, de aprendizaje compartido.
- Diario de clase en el que se recoge información sobre las reflexiones del ámbito personal del docente (influidas por las teorías implícitas del docente), del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y su influencia sobre la socialización del docente, de las relaciones con la institución (centro docente y compañeros) (Jordell, 1985, 1987).
- Portafolios de evidencias recogidas sobre el avance del mentorizado en cuanto a su autonomía respecto al rol del mentor. El objetivo es que el mentorizado autodirija su vida, que sea independiente, que tome decisiones y se autoevalúe, etc.

Finalizamos con una diapositiva (Figura 5) para la reflexión de los lectores cuyo objetivo es cotejar los aprendizajes realizados hasta este momento.

Figura 5. Diapositiva para la reflexión sobre el aprendizaje realizado.



4. El proceso de formación del docente experto durante la mentoría

El docente experto es una figura fundamental en los centros educativos, especialmente en contextos de especial dificultad. Su formación permanente y desarrollo profesional o formación durante el servicio va a ser determinante no solo en la mejora de su propia práctica docente sino en la repercusión que tienen en los docentes noveles en los centros educativos de estas características.

Los docentes cualificados y entusiastas son las personas centrales de las que depende la implementación exitosa de la práctica docente, también tienen un papel clave en la promoción del desarrollo profesional de docentes noveles. En este sentido es importante favorecer procesos de formación que fortalezcan y desarrollen las competencias necesarias para asegurar la asimilación, comprensión y desarrollo del proceso de mentoría.

La vocación del docente le va a inclinar hacia la profesionalidad o el profesionalismo, la vocación puede entenderse como una aptitud o inclinación hacia cierta temática y puede explicar la elección y desempeño laboral. Tal y como nos plantea Cuenca (2015) con profesionalismo se está refiriendo fundamentalmente a la preparación técnica y científica del docente, mientras que la profesionalidad, releva la relación del quehacer docente con agentes exógenos como las autoridades escolares, las familias e, incluso, la sociedad. Desde el momento del autodescubrimiento de la vocación profesional a la formación en el puesto de trabajo, las personas caminan por una serie de etapas que van marcando su identidad profesional y personal (Cardona, 2021).

Según el informe *How the world's most improved school systems keep getting better*, la formación permanente y la calidad del docente tiene un papel muy importante en la propia calidad del sistema educativo. La formación de docentes es una de las variables influyentes en la calidad de la enseñanza de un país por el efecto directo que proyecta sobre la ciudadanía (Talis, 2013; 2018). Ser consciente de las propias debilidades como docentes y estar dispuestos a incluir mejoras aumentando las oportunidades de aprendizaje es fundamental en el proceso de formación del docente experto. La oferta de formación es amplia y se le ha prestado mucha atención desde las instituciones educativas (Tiana Ferrer, 2011); la mejora permanente del docente experto y de su conexión con el desarrollo profesional son dos caras de una misma realidad.

El docente experto en el proceso de mentoría realiza tres pasos importantes; la formación, el asesoramiento y la evaluación. Centrándonos en la formación, esta implica la necesidad de introducir cambios en las prácticas habituales de formación permanente enfocándose en comunidades virtuales de aprendizaje en las que se pueda trabajar colaborativamente desarrollando conocimiento compartido.

La Mentoría es un proceso complejo con espacios en los que guiar, apoyar, capacitar, alentar, dirigir, instruir, etc. Es una oportunidad para aprender juntos. El intercambio entre los implicados en el proceso de mentorización es fundamental, tanto mentor

como mentorizado tienen mucho que aportar de sus propias vivencias y aprendizajes (Corral-Carrillo y Martín Cuadrado, 2019). La mentoría tiene que ver con desarrollo personal y profesional que de manera continuada va permitiendo el incremento de valores tanto profesionales como personales.

En la Figura 6 se plantea la formación de Mentores/as en base a tres aspectos. En ese sentido la cualificación profesional del mentor/a va a repercutir de manera directa en el acompañamiento y aprendizaje de los docentes mentorizados/as. Para ser capaz de generar un ambiente de verdadero aprendizaje, estos tres aspectos juegan un papel importante. Ser guía, acompañante, motivador, facilitador del aprendizaje, no se trata solo de saber de la materia en cuestión, sino también de todos aquellos aspectos relacionados con la práctica docente. Vinculando teoría y práctica junto con una perspectiva innovadora abierto a cambios y autorreflexiva.

Figura 6. *Formación de Mentores.*



4.1. Necesidades del docente experto

El proceso de mentoría requiere conversar, descubrir y compartir, es decir, entablar una relación de confianza, para ello es preciso avanzar en el desarrollo de competencias relacionadas con estas acciones.

Las relaciones con otros y otras dependen de nuestras competencias comunicativas. Comunicar no es lo mismo que informar, conocer nuestro estilo comunicativo puede ayudar a que se produzca buena retroalimentación y *feedback* y ayudar a construir la relación.

Además, el docente experto realiza una serie de acciones en su relación con el docente novel durante el proceso de mentorización, como son:

- Respetar al mentorizado/a, disposición a la cooperación y aceptación de sus elecciones.
- Ayudar al mentorizado/a en un proceso de inclusión más rápido en la vida escolar.
- Ayudar al mentorizado/a para que trabaje con el alumnado, incluyendo ayuda al resolver problemas escolares, mejorar la organización y gestión del aula, y mejorar la práctica docente y métodos pedagógicos.
- Ayudar al mentorizado/a estableciendo contactos con los padres/cuidadores del alumnado incluyendo las AMPAS y otros grupos de interés externos.
- Movilizar y motivar al mentorizado/a para un constante desarrollo de habilidades pedagógicas y cualificación profesional.
- Contacto continuo y ayuda al mentorizado/a en cualquier aspecto del trabajo docente.
- Mantener la confidencialidad, también después de finalizar el programa de mentoría.

Estas acciones requieren atender una serie de necesidades que se especifican en la Tabla: 1

Tabla 1
Necesidades del docente experto en relación con las etapas

ETAPAS	NECESIDADES
<p><i>Hablando de la experiencia.</i></p> <p>Es una etapa inicial de presentación, conocimiento y reconocimiento mutuo entre el docente experto y el mentorizado, así como de creación inicial de un buen clima de confianza y apertura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender los principios de la comunicación empática. • Conocer estrategias de comunicación asertiva. • Distinguir las diferentes emociones y su papel en la comunicación. • Desarrollar habilidades de escucha activa. • Desarrollar habilidades para escuchar, entender y cuestionar (técnicas entrevistas).
<p><i>Observación de la práctica.</i></p> <p>Es una etapa en la que se recoge información para identificar los temas que deben abordarse entre mentor y mentorizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones sobre la observación de la actividad docente. • Orientaciones sobre la escritura reflexiva. • Orientaciones sobre habilidades docentes y cómo desarrollarlas. • Orientaciones sobre la interacción docente.
<p><i>Revisión de lo observado.</i></p> <p>En esta etapa se trata de buscar la toma de conciencia por parte del docente mentorizado sobre la práctica realizada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones para el análisis de los incidentes críticos. • Orientaciones para la intervención en los incidentes críticos. • Orientaciones para el análisis de las secuencias vividas.
<p><i>Análisis-Construcción.</i></p> <p>En esta etapa se trata de valorar los avances obtenidos a través de la auto/coevaluación de la actuación y la presentación de un plan de mejora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones sobre la recogida de información sistemática. • Orientaciones para recogida e intercambio de información (diarios, grupos de discusión, etc.). • Orientaciones para la evaluación.

Para conocer sobre las necesidades de formación y del desarrollo de las acciones llevadas a cabo, se puede consultar las siguientes Jornadas.

MARTÍN CUADRADO, A. M. (mayo 4-6, 2021). *I Jornadas de Acompañamiento y Mentoría de docentes nóveles en centros de difícil desempeño*. Sevilla, España. <https://canal.uned.es/series/60336509b6092358f644b785>



4.2. Actividades formativas complementarias

El docente mentor/a, seguramente, habrá recorrido un largo camino en la formación permanente. Además, tendrá en su historial una amplia gama de temas de formación. Sin embargo, en base a su labor de acompañamiento, existen algunas actividades formativas complementarias que podrían ser de interés.

En la mentoría el componente afectivo es importante, las relaciones deben ser adecuadas. Aunque el acompañamiento se realiza de manera horizontal, debido a la propia experiencia del o la docente experto/a, el rol que desempeña le confiere cierta responsabilidad para manejar las relaciones interpersonales en la diada. Por ello, podríamos pensar en las siguientes actividades formativas complementarias:

- Talleres de desarrollo personal
- Talleres de reflexión personal sobre la práctica
- Seminarios sobre el diario reflexivo
- Encuentros para análisis de casos
- Tertulias sobre lecturas críticas de textos especializados

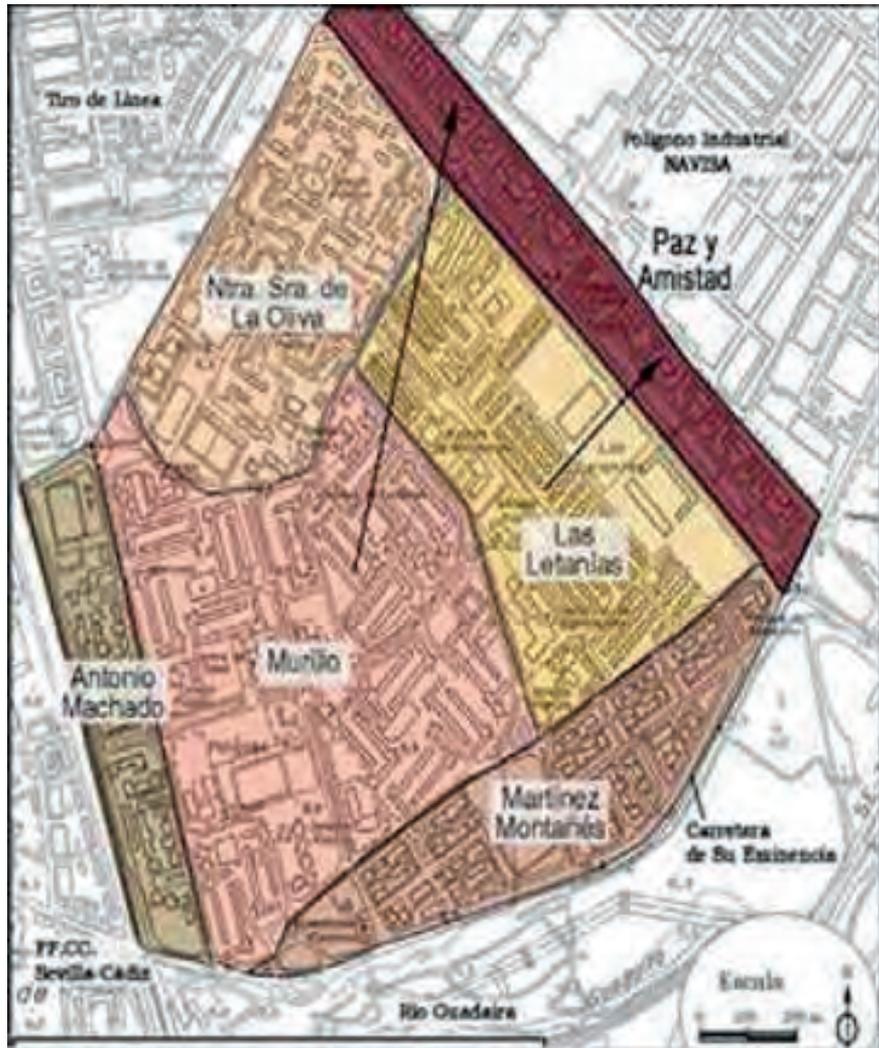
5. El modelo de acompañamiento y mentoría docente en centros educativos del Polígono Sur, Sevilla, España

5.1. Contexto

El Polígono Sur de Sevilla (España), conocido popularmente como «Las Tres Mil Viviendas», es un barrio situado en la periferia de la ciudad, distribuido en 6 barriadas (Paz y Amista, La Oliva, Antonio Machado, Murillo, Las Letanías y Martínez Montañez), y aislado de los barrios colindantes por distintas barreras físicas. Así, se encuentra limitado al noroeste por el parque Celestino Mutis, al noreste por las naves del antiguo complejo textil de la empresa HYTASA (hoy almacenes municipales, y una zona deportiva), al este con las vías del tren en superficie y al sur con la carretera de Su Eminencia y el parque Guadaíra. Su construcción se inicia en el 1968 a través del patronato municipal del Ayuntamiento de Sevilla. A lo largo de los años, fue acogiendo a distintas personas provenientes de asentamientos chabolistas o por motivos de

necesidades de mejora en sus viviendas, comenzando a ser percibida como una zona insegura por la población (Figura 7).

Figura 7. Zona Polígono Sur (Bienestar Social y Empleo. Dirección General de Acción Social. Ayuntamiento de Sevilla, 2016).



Estas circunstancias hacen del Polígono Sur, un amplio espacio cerrado al resto de la ciudad que lo convierte en un «barrio-gueto» en el que se dan situaciones de exclusión social marcadas por elevadas tasas de desempleo, bajos niveles socioeducativos, altas tasas de absentismo y abandono escolar temprano, tráfico y consumo de drogas, espacios públicos degradados, deficiencias higiénico-sanitarias, inseguridad ciudadana y delincuencia. Este tipo de fenómenos de desintegración social, llevaron a que la Junta de Andalucía la caracterizara como Zona con Necesidades de Transformación Social (Ayuntamiento de Sevilla, 2016, Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, 2018).

Las situaciones multiproblemáticas que se producen en la zona hacen complicado disponer de datos fiables, objetivos y actualizadas sobre el barrio. No obstante, el Instituto Nacional de Estadística publicó un estudio en 2016 en el que sitúa al Polígono Sur como el segundo barrio con los ingresos más bajos de España.

5.2. Los participantes

La tarea educativa en el Polígono Sur implica hablar de las familias, del entorno, de la comunidad y, en definitiva, de las desigualdades sociales, económicas y afectivas. Por ello, para realizar un buen diagnóstico y realizar una intervención educativa ajustada a la realidad, es necesario conocer y contar con todos los actores que participan en el proyecto.

5.2.1. Familias

Las familias de la zona presentan la mayor concentración de población joven del Municipio de Sevilla y la menor renta media familiar registrada, así como un alto porcentaje de analfabetismo. A estas características se suman unos altos índices de desempleo, empleo precario o de baja cualificación y un alto o muy alto grado de vulnerabilidad en desempleo (Área de Bienestar Social y Empleo. Ayuntamiento de Sevilla, 2017). En muchos casos, manifiestan una escasa implicación en la formación de sus hijos e hijas, y pueden padecer problemas de adicciones y violencia en el seno familiar.

5.2.2. Estudiantes

El alumnado de la zona está completamente condicionado por el contexto de pobreza en el que viven. En general, presentan un bajo rendimiento académico, y un desfase curricular significativo. Algunos motivos son: falta de interés, comportamientos disruptivos, absentismo, incorporaciones tardías, abandono temprano del proceso educativo...

El nivel de maduración, adquisición de hábitos y de autonomía personal es muy bajo. En algunos casos, muestran un comportamiento social carente de normas convenidas o socializadas, regido por relaciones de fuerza; hacen uso de un lenguaje restringido; presentan escasa motivación hacia los estudios; y carecen de los conocimientos y las habilidades necesarias para seguir el ritmo de la clase.

Presentan además un escaso nivel de autoestima y de confianza en sus propias posibilidades, un aumento del absentismo a partir de los 14 años; algunos han formado ya una familia a esta edad. Finalmente, hay que señalar que no suelen tener conciencia de las desigualdades existentes por razón de raza o sexo en las opciones formativas.

5.2.3. *Docentes*

El personal docente accede a los centros a través de la convocatoria de Puestos Específicos para el Polígono Sur y su continuidad en el mismo se renueva, anualmente, de acuerdo con la superación de unos criterios establecidos por la Delegación de Educación de Sevilla. Esta situación produce una mayor estabilidad de la plantilla, que provoca una mejora en el funcionamiento de los centros, así como un aumento del nivel de implicación de todo el profesorado en los distintos proyectos que se llevan a cabo.

Como requisitos de entrada, deben acreditar formación específica en estrategias de atención a la diversidad, inteligencia emocional y resolución de conflictos, dinamización de la participación de las familias, escuela inclusiva, metodologías innovadoras, promoción de la convivencia y/o intervenciones educativas con la comunidad gitana. Además de un proyecto de trabajo contextualizado en la zona.

No obstante, a pesar de que para la selección de los y las docentes existan estos procedimientos que intentan ajustar su perfil a las particularidades de los centros y su alumnado, en muchas ocasiones llega un profesorado completamente novel o que proviene de otros centros educativos que no comparten las características de la zona. Es importante resaltar que, en estos casos, la experiencia alcanzada no es aplicable en centros de difícil desempeño, siendo necesaria una adaptación similar a la del profesorado que inicia su carrera, aunque normalmente de menor duración.

Todas estas circunstancias, además de las situaciones complejas y de especial dificultad que se dan en las aulas, hacen que la rotación del profesorado sea más elevada que en otras zonas de la ciudad.

5.3. *Los centros educativos del Polígono Sur*

El Plan integral aprobado por el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía el 20 de diciembre de 2005 exponía que el absentismo y el fracaso escolar eran un hecho generalizado en los centros de Polígono Sur. Además, evidenciaba el bajo rendimiento escolar, el alto nivel de analfabetismo, el bajo nivel de estudios, y la interrupción del proceso de escolarización de un número elevado de las alumnas.

Hoy en día, el Polígono Sur, cuenta con una importante concentración de centros educativos, calificados como de difícil desempeño por la administración, para dar cobertura y atender a las diferentes etapas educativas: tres Escuelas de Educación Infantil (EEI) donde se realiza no solo atención educativa a los menores, si no también intervenciones familiares con los padres y madres para potenciar al máximo la participación de las familias en la vida diaria de los centros educativos; ocho Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPS), que cuentan con un «Plan de Apertura de Centros» (aula matinal, comedor y actividades extraescolares), en marcado dentro del