



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

**Nudos Críticos de Mentorías en el Marco de la Ley N° 20.903:
Perspectiva de Mentoras de la Región del Maule**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante
Katherine Imas Venegas

Profesor Patrocinante
Dr. Jorge Alarcón Leiva

Talca, Marzo de 2022

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2023

Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

**Nudos Críticos de Mentorías en el Marco de la Ley N° 20.903:
Perspectiva de Mentoras de la Región del Maule**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante
Katherine Imas Venegas

Profesor Patrocinante
Dr. Jorge Alarcón Leiva

Talca, Marzo de 2022

DEDICATORIA

*A mis tres hijos
Gabriel, Rafael
y a mi estrella en el cielo...
Amaro...*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a mi familia, padres, hijos y especialmente a mi compañero de vida Rodrigo, pues mucho de este trabajo es sacrificio en tiempo de ustedes. Agradezco enormemente encontrar a dos compañeras de ruta en esta aventura, que, pese a vernos solo una vez presencialmente se convirtieron en pilares fundamentales durante estos dos años y principalmente en meses especialmente difíciles para mí, muchas gracias, Francisca Reyes y Caroline Bruna.

Agradezco a cada estudiante escolar y universitaria, a cada colega, profesora rural, académica universitaria, mentora, principiante, exestudiante, cada una de ustedes son fuente de inspiración, que motiva querer aportar con un granito de arena en el ámbito educativo.

Agradezco a los profesores que son parte del programa de magíster de PGE, especialmente a la profesora Moyra, quien con su objetividad, profesionalismo y fuerza femenina insta en todo momento a querer lograr el objetivo propuesto desde el inicio.

Finalmente, quiero agradecer a mi profesor guía, Doctor Jorge Alarcón Leiva, a quien admiré desde el día uno, por su inteligencia y capacidad intelectual infinita, por su humor, su ironía, su sencillez, su humildad, su empatía, su generosidad y tantas otras características que lo hacen ser un profesional de excelencia, no sólo destacándose como muy buen docente sino que también como excelente ser humano, sin duda ha sido un honor para mi poder trabajar con usted profesor, recordaré siempre las entretenidas conversaciones previas a nuestras jornadas de trabajo, gracias por creer en mí, muchas gracias.

IMPORTANTE

En este Trabajo de Grado se ha optado usar de manera inclusiva los términos, “la profesora”, “la docente” y “la mentora” para referirse a mujeres y hombres. Esta elección responde a que la composición de género de “las y los docentes”, en Chile es principalmente femenina (Pino, 2020). Por otra parte, el uso de “o/a” y “los/las”, podrían representar una saturación que tendería a dificultar la lectura fluida del texto.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
DEDICATORIA	1
AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	12
Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	14
1.1. Exposición General del Trabajo	14
1.2. Contextualización y Delimitación del Trabajo	15
1.3. Preguntas de Investigación	15
1.4. Objetivos del Estudio	16
1.4.1. Objetivo General	16
1.4.2. Objetivos Específicos	16
Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	17
2.1. Políticas Educativas en Chile: Un recorrido histórico	17
2.2. Proceso de Mentoría en el Marco del Desarrollo Profesional Docente y la Ley 20.903	21
2.3. Proceso de Acompañamiento Profesional Establecido En el Artículo 18.	21
2.4. Origen de las Mentorías en Chile	23
2.5. Del Origen de las Mentorías a la Ley 20.903	23
2.6. Una Mirada a las Principales conceptualizaciones	24
2.6.1. Profesora Nóvel	24
2.6.2. Profesora Mentora	24
2.7. Modelos y Programas de Acompañamiento	26
2.8. Proceso de Mentorías	29
2.8.1. Elementos del Sistema de Inducción y Mentorías	29
Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO	32
3.1. Descripción de la Metodología	32
3.2. Delimitación de la Población y Universo	33
3.3. Criterios de Selección de la Muestra	34
3.4. Consideraciones Éticas	34
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	34
3.6. Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos	35
3.6.1. Fase 1	35
3.6.2. Fase 2	36
3.7. Fase de Validación y Confiabilidad	36
3.8. Plan de Análisis	36

Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

	38
4.1. Análisis de Resultados de Encuesta	38
4.1.1. Año de Formación de Mentoras de la Región del Maule	38
4.1.2. Comuna de Desempeño Actual Docente	39
4.1.3. Participación en el Proceso de Mentoría	40
4.1.4. Nivel de Importancia del Proceso de Mentoría y Acompañamiento a Noveles	40
4.1.5. Percepción de la Formación Recibida como Mentora	41
4.1.6. Rol de la Mentora en la Inserción de la Principiante	42
4.1.7. Información de MINEDUC y/o CPEIP sobre el Proceso De Mentoría	43
4.1.8. Condiciones para el Trabajo de Mentoras y Principiantes	44
4.1.9. Funcionamiento General del Proceso de Mentoría	44
4.1.10. Promedio de Respuestas para Encuesta	45
4.2. Análisis de Entrevista Semiestructurada a Mentoras	52
4.2.1. Competencias de una Mentora para llevar a cabo el Plan de Mentorías	52
4.2.2. Participación del Proceso de Mentorías	52
4.2.3. Dificultades o Barreras de la Ley 20.903 que Limitan la Implementación de las Mentorías	53
4.2.4. Información y Apoyo de los Equipos de Gestión para la Implementación de la Mentoría	54
4.2.5. Condiciones de Mentoras y Principiantes para realizar El Plan de Mentoría	55
4.2.6. Importancia del Rol de Mentora para Docentes Principiantes	56
4.2.7. Elementos de la Mejora de la Política en Relación con El Rol de la Mentora y la Principiante	56
4.2.8. Red Semántica de Categorías de Entrevista	59
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	60
5.1. Conclusiones de acuerdo con los Objetivos Específicos	60
5.2. Preguntas de Investigación	65
5.3. Limitación del Estudio	69
5.4. Aportación del Estudio al Campo de la Disciplina	69
5.5. Sugerencias para Estudios Posteriores	71
BIBLIOGRAFÍA	72
CIBERGRAFÍA	75
ANEXOS	76
Anexo N°1 Cuestionario Google Forms	76
Anexo N°2 Planilla de Resultados Encuesta	81
Anexo N°3 Validación de Expertos	82
Anexo N°4 Consentimiento Informado	87
Anexo N° 5 Entrevista	88

ÍNDICE DE CUADROS

	Página
Cuadro N°1 Cantidad de mentoras y mentores según comuna de la Región del Maule	33
Cuadro N°2 Rango de significado de evaluación de preguntas	36
Cuadro N°3 Plan de Trabajo	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico N° 1: Cantidad de mentores y mentoras a nivel nacional	25
Gráfico N° 2: Cantidad de docentes mentores y mentoras en la Región Del Maule	25
Gráfico N° 3: Cantidad de mentoras y mentores regional versus nacional	26
Gráfico N° 4: Año de formación de mentoras de la Región del Maule	39
Gráfico N° 5: Comuna de residencia de mentoras	39
Gráfico N° 6: Participación como mentora en procesos de mentoría	40
Gráfico N° 7: Nivel de importancia que otorga al proceso de mentoría para la mejora del sistema educativo	41
Gráfico N° 8: Percepción de mentoras sobre su formación	42
Gráfico N° 9: Percepción sobre el rol de mentoría de institución responsable	42
Gráfico N° 10: Información de los procesos de mentoría de institución responsable	43
Gráfico N° 11: Condiciones para realizar el proceso de mentoría	44
Gráfico N° 12: Percepción del funcionamiento a nivel general del proceso	45

ÍNDICE DE IMÁGENES

Página

Imagen N° 1: Esquema de objetivos del proceso de mentoría	30
Imagen N° 2: Competencias que requiere una mentora	31
Imagen N° 3: Red semántica de categorías	59

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla N° 1: Promedio de respuestas de mentoras para entrevista	46
Tabla N° 2: Núcleos temáticos y categorías de entrevista semiestructurada	47
Tabla N° 3: Conclusiones según objetivos específicos	61
Tabla N° 4: Dificultades del proceso de mentoría	66

RESUMEN

La presente investigación tiene por finalidad reconocer los nudos críticos en torno a la realización efectiva del proceso de mentoría bajo el alero de la ley 20.903, de acuerdo con el discurso y percepción de Mentoras de distintas comunas de la Región del Maule. Para el logro de los objetivos de este trabajo, se realizó revisión bibliográfica de la ley y de programas de acompañamiento realizados en Chile asociados al objeto de estudio.

La metodología de este trabajo es de corte cualitativo, desarrollada bajo el paradigma interpretativo comprensivo y alcance de tipo descriptivo, en el que, se pretende interpretar las limitantes del proceso estudiado desde la óptica de sus protagonistas.

Los principales resultados, dan cuenta de ciertos obstáculos que, se convierten en nudos críticos que entorpecen el proceso de mentoría como se estableció desde su origen, destacándose: a) requisitos específicos que deben cumplir mentoras y principiantes para la implementación del proceso de acompañamiento y que, en ciertas ocasiones se tornan imposibles de cumplir, b) desinformación de equipos directivos y sostenedores de instituciones escolares, el que se relaciona directamente con la última barrera identificable, c) poca fluidez de información a nivel central de la política pública relacionada con las mentorías.

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta a continuación se enmarca en el trabajo de grado del programa de Magíster en Política y Gestión Educacional impartido por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional IIDE de la Universidad de Talca. Este trabajo lleva por título “Nudos Críticos de Mentorías en el Marco de la Ley N° 20.903: Perspectiva de Mentorías de la Región del Maule”.

Durante los últimos tres lustros en Chile, la educación es tema obligado para ciudadanos, escolares, universitarios, padres y madres, situación que ha permitido reflexionar sobre nuestra historia en torno a los procesos educativos, es así como a partir de distintos hitos como los del 2006 y 2011, comienzan a surgir presiones respecto de políticas educativas que implican la búsqueda de la calidad en la educación, lo que sin duda pone en la palestra las condiciones de escolares, universitarios, docentes y comunidades educativas en general.

En la búsqueda de mejorar las condiciones laborales de docentes de instituciones escolares, surge la política pública denominada Sistema de Desarrollo Profesional Docente a través de la Ley 20.903/2016, la que tiene por objetivo contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de las docentes. En esa línea es que, esta investigación pretende identificar los nudos críticos del proceso de mentoría desde la mirada de mentorías de la Región del Maule, con el propósito de realizar aportaciones en la mejora de elementos que podrían impedir la implementación adecuada del proceso.

Respecto del objetivo de este trabajo, se proponen cinco preguntas de investigación que se tornan la ruta de ésta, ¿Cómo influye el proceso de mentoría en el desempeño de profesoras principiantes?. Las mentorías, como iniciativa enmarcada en la Ley de Carrera Docente ¿Ha cumplido las expectativas de sus protagonistas?. ¿Qué dificultades se pueden reconocer en el proceso de implementación de las mentorías?. ¿Cuál es el rol de los directivos de las instituciones escolares en el proceso y funcionamiento de las mentorías? ¿Se pueden identificar impactos positivos a partir del proceso de mentoría, más allá del rol de la mentora y de la profesora principiante, referido a resultados de aprendizaje, gestión pedagógica, trabajo colaborativo, innovación educativa, entre otras? Las interrogantes que se plantean en torno al objeto de estudio se responden a partir del trabajo realizado en el capítulo II de revisión bibliográfica y lo desarrollado en el capítulo III, donde se explicita la metodología utilizada.

Con el propósito de tener una visión general de lo tratado en los capítulos de este trabajo, se presenta a continuación una síntesis de cada uno de los apartados, para posteriormente dar paso al detalle de cada uno de ellos.

Capítulo I: Se expone la problemática que da origen a la investigación, la contextualización y delimitación del trabajo que permite argumentos únicos y propios sobre el objeto estudiado, junto con esto, se presentan las preguntas de

investigación que orientan el desarrollo de la investigación y finalmente, los objetivos propuestos a desarrollar.

Capítulo II: Este apartado trata la revisión de recursos bibliográficos y cibergráficos vinculados a la temática estudiada. Los antecedentes teóricos se presentan desde una perspectiva general a lo particular de acuerdo con los intereses de la investigadora, y que, permiten la reflexión acerca de lo propuesto por distintos autores y autoras.

Capítulo III: En este capítulo se describe el diseño metodológico utilizado en el estudio, la delimitación de la población y universo, los criterios de selección de la muestra, instrumentos de recolección de los datos, técnicas de procesamiento y análisis de la información, validación y confiabilidad y, finalmente el plan de análisis propuesto.

Capítulo IV: En este apartado se muestra el análisis de los resultados obtenidos en las dos fases de recogida de información y respecto de los objetivos específicos propuestos. Junto con ello, se organiza el levantamiento de información a través de tablas de los resultados en ambas fases.

Capítulo V: Esta última parte del trabajo, exhibe las conclusiones obtenidas de acuerdo con los objetivos propuestos, se responde cada una de las preguntas que orientaron la investigación, se declaran las limitaciones del estudio, se muestran las aportaciones al campo o la disciplina y finalmente se realizan sugerencias para investigaciones posteriores.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

1.1 Exposición General del Trabajo

Ingrid Boerr, en su libro *Mentores y Noveles: Historia del trayecto*, califica como *Eslabón Perdido*, la temporalidad existente entre el egreso de una estudiante de pedagogía y sus primeros años de labor docente en el aula, esta percepción, así como el surgimiento del Sistema de Desarrollo Profesional Docente bajo el alero de la Ley 20.903 del año 2016 en Chile, trajo consigo la inquietud, respecto del funcionamiento de esta política pública, específicamente en lo referido a este complejo periodo profesional de las profesoras noveles.

El artículo n°18 de la Ley de Carrera Docente (MINEDUC,2016), determina que, la inducción es un derecho que tendrán todas las docentes que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento educacional, inducción que será realizada por profesoras mentoras, que cuentan con formación para asumir este rol, sin embargo, estas disposiciones se complementan con condiciones para las docentes principiantes, profesoras mentoras y para el establecimiento educativo donde se realice el proceso de mentoría, condiciones que se especifican en el apartado de Marco Teórico.

Desde la entrada en vigencia de la Ley en 2016, las egresadas de pedagogía de Instituciones de Educación Superior deberían disponer de un proceso de inducción obligatorio, y contar con el acompañamiento de una mentora con experiencia que oriente el desarrollo pedagógico de la docente novel, si bien estas tareas de las mentoras son relevantes, según Salas, Díaz y Medina (2021) el fin último de su rol hace referencia a lograr la permanencia en el sistema escolar de las docentes principiantes.

En consecuencia, este derecho que tienen las docentes noveles, no sólo beneficiaría su profesionalización, sino también aporta elementos positivos al sistema, puesto que, y de acuerdo con lo planteado por Flores Gomes (2014), los primeros años laborales pueden ser enormemente difíciles, por lo que se requieren programas de acompañamiento e inducción docente para que las profesoras novatas no deserten tempranamente de la profesión.

Luego de cinco años de la entrada en vigencia la Ley, y con 2.315 docentes mentoras en el país, existen nudos críticos en el proceso que impediría la implementación o la *puesta en acto* de la política pública, relacionada específicamente con el proceso de mentorías para docentes noveles, nudos críticos que, preliminarmente se podrían establecer como: falta de comunicación respecto del proceso informativo para mentoras y profesoras noveles, falta de apoyo y condiciones de parte de los equipos directivos en las instituciones escolares para realizar los procesos de mentorías y dificultades propias del periodo de pandemia vivida estos últimos dos años, nudos críticos que responden a varios factores que este trabajo pretende identificar y analizar.

1.2 Contextualización y Delimitación del Trabajo

Esta investigación se desarrollará a partir de información clave que entregarán mentoras formadas a través del CPEIP y que residen en distintas comunas de la Región del Maule. La información se obtendrá en dos fases, en la primera, se realizará una encuesta a 18 docentes mentoras, la que tiene por objeto, conocer percepciones respecto de su rol, dificultades y barreras de la política y opinión acerca de la experiencia como mentoras formadas para acompañar a docentes novatas. La segunda fase, dice relación con una entrevista semiestructurada individual a 5 Mentoras de escuelas públicas y que cuenten con certificación para llevar a cabo este rol, dicha entrevista tiene como propósito obtener información en primera persona acerca de la puesta en marcha de la Ley 20.903 en lo referido al proceso de mentoría, así como conocer las condiciones y efectividad del proceso.

En cuanto al contexto territorial, es importante señalar que la Región del Maule, cuenta con un alto porcentaje de mentoras, en relación con el total del país y de las otras regiones, señaladas específicamente en el gráfico 3. Para efectos de esta investigación, se recabará información de acuerdo con el objeto de interés, de 18 mentoras de distintas comunas de la Región del Maule y que fueron formadas para cumplir este rol por el CPEIP en conjunto con la Universidad Católica del Maule, institución de Educación Superior que se ha adjudicado todos los procesos de licitación para formar mentoras en la región desde el año 2015.(UCM, 2019. párr.4)

1.3 Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación que se plantean a continuación tienen por objeto comprender el proceso de mentoría que surge a partir de la Ley 20.903 en Chile, desde una mirada crítica y profunda, conjugando información respecto de la ley, el origen de las mentorías y, percepciones de docentes mentoras de la Región del Maule. Consecuentemente las preguntas de investigación de este trabajo son las siguientes:

- ¿Cómo influye el proceso de mentoría en el desempeño de profesoras principiantes?
- Las mentorías, como iniciativa enmarcada en la Ley de Carrera Docente ¿Ha cumplido las expectativas de sus protagonistas?
- ¿Qué dificultades se pueden reconocer en el proceso de implementación de las mentorías?
- ¿Cuál es el rol de los directivos de las instituciones escolares en el proceso y funcionamiento de las mentorías?
- ¿Se pueden identificar impactos positivos a partir del proceso de mentoría, más allá de del rol de la mentora y de la profesora principiante, referido a resultados de aprendizaje, gestión pedagógica, trabajo colaborativo, innovación educativa, entre otras?

1.4 Objetivos del Estudio

1.4.1 Objetivo General

Analizar nudos críticos del proceso de mentoría en el marco de la ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, desde la perspectiva de mentoras de la Región del Maule que cuentan con formación para desempeñar este rol en el sistema educativo.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar dificultades a nivel profesional e institucional que implica la implementación de las mentorías en los establecimientos educativos.
- Caracterizar la relevancia del acompañamiento temprano por parte de las mentoras a docentes noveles que se incorporan a desempeñar funciones en el aula.
- Describir la formación de las mentoras conforme se establece en la Ley 20.903.
- Proponer aspectos y elementos fundamentales que orienten la implementación efectiva de los procesos de mentorías en las instituciones escolares.

Puesto que esta investigación pretende analizar los nudos críticos que se han presentado en la puesta en marcha de los procesos de acompañamiento denominados mentorías bajo el alero de la Ley 20.903, es necesario trazar los hitos históricos que permitieron hacer posible esta política educativa. Junto con este recorrido por el contexto nacional educativo, se expone la ley 20.903 en los artículos específicos respecto del objeto de estudio, posteriormente se muestra el origen de las mentorías en Chile, las conceptualizaciones importantes y finalmente lo relativo al proceso de mentoría bajo la normativa actual.

2.1 Políticas Educativas en Chile: Un recorrido Histórico

El 27 de agosto de 2021 en Chile, se lanzaron los Nuevos Estándares de la Profesión Docente, en adelante EPD, (MINEDUC, 2021), en ellos se trazan acuerdos sobre lo que se considera una buena enseñanza, de esta manera, se avanza en una política de estándares que se instalan como punto de encuentro o de referencia común para todo el sistema educativo en el país. Los EPD entonces, se transforman en el principal referente que define el país sobre la formación que niños, niñas y jóvenes del país necesitan para desarrollar su máximo potencial. Es debido a la importancia de éstos, que incidirán en todas las políticas de reconocimiento, valoración y apoyo a la docencia.

Es importante señalar que los EPD, se visualizan como una trayectoria profesional para las docentes, dando cuenta de una primera fase en la formación inicial y una segunda fase a lo largo de su carrera a través de distintos mecanismos de desarrollo profesional. Cabe destacar que, esta nueva generación de Estándares para la Profesión Docente del año 2021, y a diferencia de los estándares anteriores, éstos dialogan permanentemente con el nuevo Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC 2021, se dispone de esta arquitectura común con dos objetivos principales, el primero, dice relación con la formación universitaria de las docentes, donde estas últimas, reconozcan parámetros claros y comunes de lo que se espera de ellas a través de estándares disciplinarios y pedagógicos desarrollados en las mallas de su formación y que se evaluarán un año antes de su egreso en la Evaluación Nacional Diagnóstica, en segundo lugar, extender un puente entre estos dos mundos que necesitan dialogar: la formación inicial de docentes y el ejercicio profesional.

Para llegar a este referente que define como deben ser las profesoras que necesita el sistema educativo escolar en Chile en la actualidad, es necesario recordar cada uno de los hitos importantes que han ocurrido desde la década del 70 en el país y que ha impactado en la profesionalización o desprofesionalización docente.

De acuerdo a lo indicado por Bellei, 2001, citado en Rufinelli 2016, en dictadura, en el año 1974, ocurre el cierre de las escuelas normales, quienes se ocupaban de la formación de profesoras, a partir de ese momento se redefine el rol del Estado en Educación, asumiendo que el fin de la educación básica era capacitar

para ser buenos, trabajadores, ciudadanos y patriotas, perfil disímil a lo planteado en el año 1925 por el movimiento de la *Nueva Escuela*, la que se caracterizó en el plano de la renovación disciplinar y metodológica, fundamentando sus principios pedagógicos en el activismo del niño, donde el movimiento reconocía a este último como un ser inquieto y activo (Hernández, 2018). En consecuencia, las distintas visiones del enseñar, formar y centrar la educación de niñas y jóvenes, se ha diversificado a lo largo de la historia, adaptándose a las ideologías de movimientos, partidos políticos, la dictadura, la democracia, movimientos estudiantiles entre otros.

Pese a esta diversidad de visiones en la educación, siempre ha existido un rol fundamental, el de la profesora, situación que cambia a partir de la década del noventa, dejando atrás la eliminación de contenidos que promovieran el pensamiento crítico, así como la función de la docente centrada en lo que rigurosamente el estado dictador le obligaba. Es a partir del año 1991, que se establece el Estatuto Docente, el que ofrece un trato especial al profesorado, tras años de precarización de la profesión, regida por las condiciones de las actividades privadas (Rufinelli, 2016). Sin duda, el estatuto vino a refrescar las condiciones laborales y personales de las docentes, pretendiendo regular las circunstancias de trabajo, remuneraciones, estabilidad laboral, otorgamiento de bonos, entre otras, pero, lamentablemente no se hace cargo de lo que se conoce como la desregularización de la formación docente, herencia de los años de dictadura en Chile.

Hasta el año 2014 en el país, cualquier instituto, sin ofrecer el grado de licenciatura, podía impartir la carrera de pedagogía en las condiciones que estimara conveniente, pese a que existe obligatoriedad de acreditación para estas carreras desde el año 2007, puesto que, ésta resulta exigible solo para acceso a financiamiento público. Siguiendo con los dichos de Merckes y Domínguez, 2011, citado en Rufinelli 2016, una carrera pedagógica no acreditada podía operar sin problemas, siempre y cuando sus estudiantes las financiaran, lo que, por supuesto no garantizaba la formación de acuerdo con lo requerido en el sistema escolar, formando docentes de acuerdo con el perfil que cada institución consideraba ideal y no necesariamente formando profesoras que el sistema educativo en Chile necesitaba.

En razón de las distintas instituciones que formaron y forman docentes de acuerdo-se espera- a las necesidades del sistema escolar, es importante señalar que, según lo planteado por Parcerisa y Falabella (2017), desde los inicios del modelo educativo bajo la dictadura, se diseñó de manera incipiente el *Estado Evaluador*, el que, surge bajo la política de rendición de cuentas a partir de las críticas y fallas del modelo de mercado escolar que se implementan desde la década del 80 en Chile. En este periodo se legisló respecto a la evaluación y publicación del desempeño escolar para orientar la libre elección y opinión de las madres y padres sobre la formación que reciben sus hijas e hijos, es de esta forma que las profesionales de la educación tuvieron que rendir cuentas, no solo al Estado Evaluador, sino que también a la comunidad.

Siguiendo con lo expuesto por Falabella (2017), en el año 2011, se consolida el enfoque de rendición de cuentas bajo la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, este nuevo ente regulador se encarga de fiscalizar, evaluar, inspeccionar y sancionar todos los establecimientos públicos y subvencionados que reciben aportes del estado, de esta forma se consolida el Estado Evaluador del sistema educativo en Chile, con la expectativa de corregir las fallas principales del modelo de mercado instaurado por el neoliberalismo en la década del 80.

Este sistema de evaluación permanente a los centros educativos trae consigo la presión y evaluación constante de la labor de las docentes, la que se materializa de manera formal en el año 2008, con la evaluación del egreso de la profesión docente a través de la Prueba INICIA, midiendo conocimientos pedagógicos y disciplinares de las estudiantes de pedagogía al terminar su formación, restringiendo los saberes de las docentes en formación solo en esta evaluación, sin considerar diferencias socioeconómicas del origen de las egresadas y midiendo sesgadamente la calidad de las instituciones formativas de las estudiantes (Rufinelli, 2016). Es a partir de la Prueba INICIA entonces, que las docentes en Chile comienzan su carrera profesional bajo la lupa del Estado Evaluador, transformándose en una tipología de *SIMCE*¹ de la educación superior. Siguiendo bajo esta lógica de control docente, es necesario exponer que, en el año 2003 se comienza a implementar por primera vez un programa nacional de evaluación a docentes en ejercicio, denominado Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, siendo Chile uno de los países pioneros en la aplicación de este tipo de programas en la región (Manzi, J., González, R., y Sun, Y., 2011).

Posterior a la instauración e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, fue imperioso contar con un modelo de evaluación basado en estándares que permitiera a las docentes conocer las competencias que caracterizan un buen desempeño en el aula, tal como lo indica Manzi, et. Al. en 2011, es a partir del año 2014 que surgen estándares de desempeño que sirve de base al sistema y que se denominó el Marco para la Buena Enseñanza, en adelante MBE, marco formado por cuatro ejes que agrupan veinte dominios necesarios para el ejercicio profesional y que orientan el trabajo que las docentes deben realizar en el aula.

A partir de las distintas formas de evaluación a las docentes durante los años posterior al régimen militar, se podría mencionar que los elementos que rigen dichas evaluaciones buscan la mejora en el desempeño y la labor docente, sin embargo, podría ocultar la desprofesionalización que conlleva el regirse por estándares uniformes en el sistema educativo, sin considerar el contexto territorial, la institucionalidad de cada centro educativo y la diversidad en las aulas, junto con ello y muy por detrás casi no reconociendo la profesionalización docente, que surge a partir de la reflexión personal en cuanto a la labor que las docentes realizan en el aula.

¹ SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2012)

Los cambios políticos y sociales que han surgido durante las últimas décadas en Chile han impactado fuertemente en la visión de la educación y específicamente del sistema educativo en todas sus dimensiones, logrando mayor relevancia a partir de la Revolución Pingüina del año 2006 y seguida por el movimiento universitario del año 2011. De acuerdo con lo que esboza Silva en 2009, este momento histórico protagonizado por estudiantes secundarios de distintas ciudades del país, instala en la sociedad un intenso debate sobre el deseo que poseen todas y todos los niños a acceder a *educación de calidad*. Junto con las movilizaciones de los secundarios por todo el país, se comienza a hablar seriamente de educación y después de dos meses de paralización de las actividades pedagógicas en las aulas, el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet constituye un Consejo Asesor para la Calidad de la Educación, es así como todo el movimiento que surge por el descontento de las y los estudiantes se materializa de manera formal congregando a especialistas en educación y políticos de todo el país. Retomando lo expuesto por Silva en 2009, lo que se denominó la *Revolución Pingüina*, sacudió las conciencias de un país inmerso en un periodo histórico post dictadura que parecía interminable y con ciudadanos aletargados respecto de lo que ocurría, al contrario, surgen jóvenes críticos que les importa su educación, el desarrollo del país, la conformación de la sociedad y que entiende que en sus manos están los posibles cambios.

El movimiento de los secundarios en Chile en el año 2006 fue un hito histórico que permitió que en cada lugar del país se comenzara a hablar de educación en cada uno de sus niveles, es así como en el año 2011 surge el movimiento estudiantil universitario, tal como lo explicita de manera muy clarificadora Bravo en 2013:

Las movilizaciones estudiantiles y sociales que se desarrollaron en Chile el año 2011 se convirtieron en un analizador histórico de la sociedad chilena de las últimas cuatro décadas. Tales acciones colectivas expresaron motivos, intereses y propuestas de cambio del sistema educativo nacional, traspasaron el límite de 'lo universitario' y de 'lo escolar' e impactaron tanto la matriz sociopolítica democrática-neoliberal como la composición cultural y generacional de los discursos críticos y de cambio sobre el orden y funcionamiento social. La Universidad se reposicionó como un sujeto que, consciente de su crisis, interpeló al conjunto de la sociedad. (Bravo, 2013, p. 264)

A causa de estos movimientos descritos anteriormente, los gobiernos de turno se ven en la obligación de generar políticas públicas en cuanto a Educación se refiere, es así, como consecuencia de la presión social por exigir cambios en el sistema educativo, junto con la voluntad del gobierno de turno, se promulga en el año 2016 la Ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, ley que permite la implementación de la política pública que busca transformar y dar solución a dificultades del rol docente, condiciones laborales y económicas de los mismos.

2.2 Proceso de Mentoría en el Marco del Desarrollo Profesional Docente y la Ley 20.903

En el año 2016, durante el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet en Chile, se promulga la Ley 20.903, junto con ésta, se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en adelante SDPD, que consolida el rol de la profesora como agente clave para asegurar el aprendizaje de todas y todos los estudiantes del país.

Para el logro del objetivo general de esta política pública educativa, descrito anteriormente, se proponen 5 objetivos específicos según lo planteado por CPEIP (2019), 1) Promover la calidad de la formación inicial de profesoras 2) Fortalecer la profesionalidad docente 3) Acompañar a las docentes a lo largo de toda su trayectoria 4) Generar un modelo de formación en servicio vinculado al territorio y 5) Fomentar la colaboración en el sistema y el aprendizaje entre docentes.

El SDPD, creado a partir de esta ley, aborda desde distintas aristas la profesión docente y busca reivindicar y fortalecer la labor de las profesoras. Este sistema, está compuesto por un proceso de Apoyo Formativo a las docentes en distintos momentos de su carrera profesional, y una transformación en el reconocimiento y la promoción. Lo anteriormente expuesto, implica distintas condiciones para las docentes, pero también derechos, entre ellos están, la realización de la Evaluación Nacional Diagnóstica, en adelante END, a todas las estudiantes de pedagogías, esta se aplica por el CPEIP doce meses antes de su egreso, evaluación no habilitante, pero si condicionante para obtener el título de profesora, siguiendo la temporalidad de la profesión docente desde sus inicios, el SDPD crea un nuevo derecho para las profesoras principiantes, este consiste en que durante los primeros años de ejercicio, podrán contar con una profesora mentora que la acompañe en la labor docente y la adaptación a la institución escolar donde comienza su carrera laboral.

En cuanto a las condiciones económicas, la Ley 20.903, establece una nueva escala de remuneraciones, que podría mejorar sustantivamente las condiciones del ejercicio profesional, situación por la que durante décadas las profesoras han luchado en el país.

En lo relativo al derecho de acompañamiento, en Chile el CPEIP, crea como estrategia principal el sistema de inducción para profesoras nóveles o principiantes denominado mentorías, las que se describen posteriormente.

2.3 Proceso de Acompañamiento Profesional Establecido en el Artículo 18

El artículo 18 de la Ley 20903, lleva por título *Del Proceso de Acompañamiento Profesional*, en él se disponen los lineamientos para que los establecimientos educacionales puedan instaurar procesos de mejora continua en sus docentes, desde el primer año de ejercicio y durante su permanencia en el mismo en calidad de docentes (MINEDUC, 2016)

En lo relativo a lo que indica la ley, específicamente sobre el proceso de mentoría para profesoras nóveles, se puede destacar lo siguiente:

Artículo 18 G.- La inducción consiste en el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra.

La inducción es un derecho que tendrán todos los docentes que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento educacional subvencionado de conformidad al decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, o regido por el decreto ley N°3.166, de 1980, siempre y cuando en su respectivo contrato se estipule una jornada semanal de un máximo de 38 horas, por el periodo en que se desarrolle el respectivo proceso de inducción.

Se entenderá por "docente principiante" aquel profesional de la educación que, contando con un título profesional de profesor(a) o educador(a), no haya ejercido la función docente de conformidad al artículo 6° de la presente ley o la haya desempeñado por un lapso inferior a un año o a dos años en caso que haya sido contratado durante el primer año escolar al que se incorporó al establecimiento educacional. Asimismo, para efectos de lo dispuesto en este título, el docente deberá estar contratado para desarrollar funciones de aquellas señaladas en el artículo 6° de esta ley, y no encontrarse inhabilitado para ejercer como docente de acuerdo con el artículo 4°.

El proceso de inducción deberá iniciarse dentro del año escolar en que el profesor ingrese a prestar sus servicios profesionales, tendrá una duración de diez meses y requerirá una dedicación semanal exclusiva de un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas. Durante este período el docente principiante será acompañado y apoyado por un docente denominado "mentor".

El equipo directivo del establecimiento educacional, en conjunto con el mentor, efectuarán recomendaciones respecto del desempeño del docente principiante durante el proceso de inducción, las que serán consideradas en las acciones de apoyo formativo que éste debe recibir, de conformidad con el numeral 1. del inciso cuarto del artículo 12 ter. (MINEDUC, 2016, p.10)

Sin duda, lo que establece la ley podría configurarse como una garantía para las docentes principiantes, que se enfrentan al denominado *choque con la realidad*, gracias al acompañamiento de una docente con experiencia. Otro elemento a considerar, es la alta probabilidad que las y los estudiantes escolares de la profesora principiante logren alcanzar los resultados de aprendizaje propuestos, así como también la integración a la institución sin mayores dificultades.

2.4 Origen de Las Mentorías en Chile

En el año 2015 en Chile se constituyó la comisión para la formulación de una Política de Inducción en el Ministerio de Educación y que ha trabajado de manera sistemática el tema, en diferentes ámbitos de la Educación (Boeer, 2021). Pese a lo descrito anteriormente, el inicio de las mentorías surge muchos años antes, cuando en el año 2007 la Red de Maestras de Maestras del Centro de Perfeccionamiento CPEIP, invita a la Escuela de Pedagogía de PUCV a participar en el diseño de un programa de formación de mentoras para Educadoras de Párvulos que recién iniciaban su carrera laboral, aceptando participar de esta iniciativa, es como se conforma un equipo académico interdisciplinario que formaría las primeras mentoras para egresadas de las carreras de Educación de Párvulo, Educación Diferencial y Educación Básica.

Al iniciar el trabajo respecto del acompañamiento a docentes principiantes, el equipo de académicas reconoce la primera necesidad, era fundamental estudiar el papel de los mecanismos de apoyo en la articulación entre la Formación Inicial Docente y la iniciación pedagógica de las docentes nóveles y principiantes (Boerr, 2021). Sin saber lo importante que sería este proyecto de formación continua, es que las académicas a cargo plantean que el principal criterio metodológico es el protagonismo de las docentes participantes, entendiendo la interacción entre pares como una oportunidad de crear y utilizar espacios dialogantes en los que pueda desarrollarse un proceso de aprendizaje.

Para entender el contexto del origen, los resultados de este trabajo y de cómo este proceso se vive hoy en día en Chile, es importante señalar, que el primer grupo de mentoras en gestación estuvo constituido por diez educadoras de párvulo, todas pertenecientes a la red de Maestras de Maestras, similar situación fue el segundo grupo de mentoras formado por 25 profesoras, algunas educadoras de párvulo y la mayoría profesoras básicas, también pertenecientes a la red de maestras de maestras. Siguiendo a Boerr (2021) las primeras dificultades de estas experiencias se tornan en función del trabajo de reflexión que diera cuenta de la capacidad de autocrítica, autoevaluación y reflexiones fundadas más allá de las meras opiniones. Pese a esto y sin sospecharlo, comienza así a surgir el término de mentorías en Chile, convirtiéndose en el año 2016 a través de la Ley de Carrera Profesional Docente, como un elemento prioritario del proceso de inserción pedagógica de docentes a las instituciones de educación pública y subvencionadas por el estado.

2.5 Del Origen de las Mentorías a la Ley 20.903

Tal como se indica en los párrafos anteriores, en Chile se implementaron procesos formativos de mentoras bajo el alero de instituciones de educación superior como la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Católica de Temuco. En el año 2009 el CPEIP, ante la solicitud del MINEDUC, abre un concurso-licitación para formar mentoras a partir de la generación de diplomados Gorichón, Salas, Araos, Yañez, Rojas-Murphy y Jara-Chandía (2020). Lo que podría denominarse el primer hito en la formación de mentoras de manera formal, siguiendo los dichos de Gorichón et. Al 2020, a esta iniciativa se suman distintas

universidades del país, sin embargo, dicho programa se suspende durante los años 2010 y 2011 por falta de financiamiento.

Pese al fracaso del programa por dificultades económicas, existe interés en esta figura o rol de las profesoras experimentadas, especialmente de universidades que forman docentes, es así como una investigación de Ortuzar, Flores, Milesi, Müller y Ayala (2011), destacan dos elementos imprescindibles para una propuesta de mentorías, la primera, la necesidad de contar con una política institucional que considere el primer año de inserción de las nóveles, lo que se materializa de manera formal el año 2016 a través des SDPD, la segunda necesidad, radica en la importancia de generar alianzas con los directores de los establecimientos escolares. Este último elemento, pese a ser recomendado en el origen de la Ley de Carrera Docente, podría no ser considerado como elemento prioritario en el proceso de mentoría formal, lo que se detalla en capítulos posteriores.

2.6 Una Mirada a principales conceptualizaciones

2.6.1 Profesor novel

Existen distintos nombres para aquel profesional docente que se encuentra iniciando la carrera laboral, así como también el periodo de tiempo en que se le denomina de esta forma, algunas de estas denominaciones son profesora novata, aprendiz, debutante, neófita, nóvel y principiante entre otras. (Concepción, Fernández y González, 2014). Respecto de la temporalidad considerada como docentes nóveles luego del egreso, se establece como profesora nóvel a aquellas docentes que se encuentran dentro de sus primeros 5 años de labor en las aulas de acuerdo con la literatura revisada.

De acuerdo con lo expresado por Bozu 2010, citado en Concepción, Fernández y González, 2014, la docente nóvel es una persona generalmente joven y sin experiencia, que aprende un oficio o una facultad y comienza una actividad por primera vez con el apoyo y asistencia de una maestra.

De acuerdo con lo definido en la Ley 20.903, en Chile, la profesora nóvel o docente principiante, es aquella profesional que cuenta con un título de profesora o educadora, entregado por una Institución de Educación Superior, y que no haya ejercido la función docente por un lapso inferior a dos años. (MINEDUC, 2016)

2.6.2 Profesora Mentora

De acuerdo con el CPEIP, las profesoras mentoras son educadoras o docentes de aula del mismo u otro establecimiento para realizar las mentorías a docentes principiantes, éstas, deben contar con cinco o más años de experiencia pedagógica, además, de encontrarse categorizadas en los tramos superiores de la Carrera Docente, evidenciando de esta forma que cuentan con formación específica para acompañar a sus pares en el proceso denominado mentoría. En Chile, y según los registros de CPEIP, existen 2.315 mentoras de las cuales 417

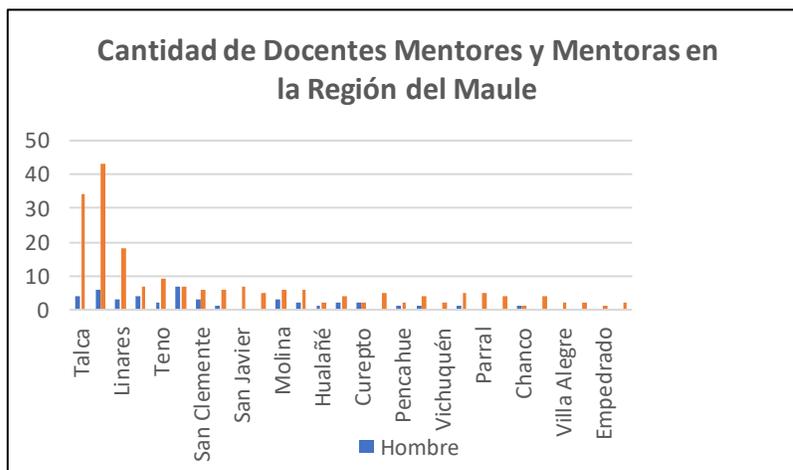
son hombres y 1898 son mujeres, en lo que respecta a la región del Maule, ésta cuenta con 245 mentoras, distribuidas en distintas comunas como se muestra en el siguiente gráfico. (CPEIP, 2021)

Gráfico N° 1 Cantidad de Mentores y Mentoras a Nivel Nacional



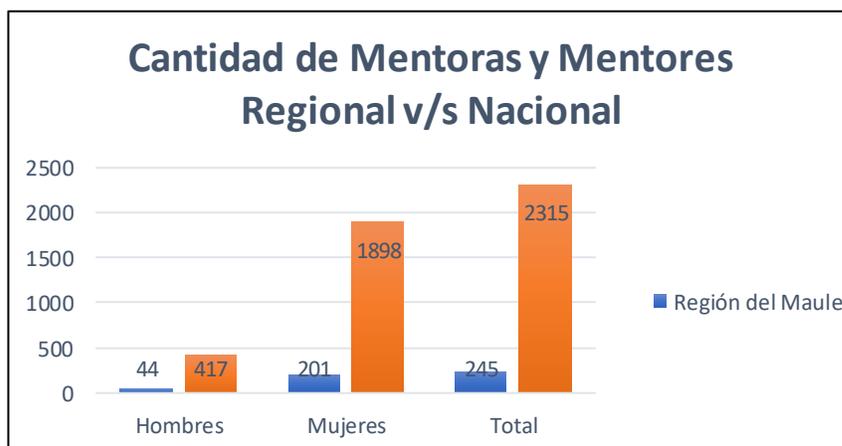
Fuente: Elaboración propia con datos extraído de www.cpeip.cl/mentoría-docente

Gráfico N° 2 Cantidad de Docentes Mentores y Mentoras en la Región del Maule



Fuente: Elaboración propia con datos extraído de www.cpeip.cl/mentoría-docente

Gráfico N°3 Cantidad de Mentoras y Mentores Regional versus Nacional



Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de www.cpeip.cl/mentoría-docente

2.7 Modelos y Programas de Acompañamiento

Pese a que en Chile la figura de profesora mentora en un contexto formal, es relativamente reciente y ha tomado mayor relevancia posterior al SDPD, existe literatura que retrata esta figura desde hace mucho tiempo en distintos países, lo que ha implicado investigaciones respecto del rol de la profesora mentora. En ese sentido es que, Vonk, 1996, citado en Brito 2005, propone cuatro modelos de inserción profesional, el que cobra vigencia una vez que las profesoras nóveles se insertan en la cultura escolar e institucional. A continuación, se describe cada uno de los modelos:

Modelo Nadar o Hundirse: Este es el modelo que más prevalece en las instituciones escolares, por cuanto estas ven en el profesional joven la responsabilidad de insertarse en función a la formación y título profesional obtenido, este título es el diploma que certifica las competencias profesionales garantizadas por la institución de educación superior y, en consecuencia, la institución escolar estaría exenta de responsabilidad para orientar su inducción o socializar al profesor en el medio laboral.

Este modelo se caracteriza por la ausencia de orientación por parte de pares. Existe la tendencia cultural en orden a someter a los nóveles a un 'ritual de iniciación', donde predomina la indiferencia, el sorteo de obstáculos y el 'pago del noviciado' al que, incluso, se está dispuesto a asumir por un tiempo razonable limitado. En la administración también se encuentra complicidad en este 'juego profesional', por cuanto se entregan a los novatos las peores condiciones de desempeño profesional: horarios extremos, cursos de última selección, acceso limitado a los recursos didácticos y

multimediales, etc. (González Brito, Araneda Garcés, Hernández González, y Lorca Tapia, 2005, p. 58)

Respecto del modelo anteriormente descrito, se podría creer que éste es el que primaba en las instituciones escolares en Chile, previo a la Ley 20.903, donde se formaliza el derecho de las profesoras nóveles a contar con acompañamiento en los primeros años de ejercicio, sin embargo, existe la posibilidad que este modelo siga siendo parte de la cultura escolar.

El segundo modelo propuesto por Vonk, no presenta grandes diferencias con el anterior, pero si características diferenciadoras que se pueden visualizar en la siguiente descripción:

Modelo Colegial: Semejante al anterior, predomina el descompromiso institucional expresado por una relación espontánea con pares y la administración. La referencia 'colegial' es intencionada a aquellos nóveles que piden ayuda o se hacen sentir subordinados de sus pares más experimentados y, con ellos, éstos adoptan una actitud de tutores informales más parecido a un 'apadrinamiento profesional' y cuyo vínculo radica en la buena voluntad y la conmiseración 'démosle una mano', 'tirémosle un salvavidas', etc. Expresiones como éstas reflejan aún más claramente la percepción que se tiene del nóvel: un profesional teórico, que carece de experiencia; 'le faltan años de experiencia' y que 'naturalmente comete errores', 'se abanderiza por los estudiantes', 'tiende a disponer de atención especial para padres y apoderados', 'es idealista, con el tiempo se le pasará'. (González Brito, et al., 2005, p. 59)

De acuerdo con el segundo modelo, y entendiendo que no todos los centros escolares cuentan con mentoras y no todos pueden optar a tenerlas, se podría creer que en las escuelas y colegios en Chile predomina este modelo, en el que muchas profesoras con mayor experiencia acogen y acompañan de manera informal, dentro de sus posibilidades, a docentes nóveles que forman parte de si misma institución.

Un tercer modelo, que según Vonk, puede encontrarse en menor medida, pero que, si existe, es que se describe a continuación:

Modelo de Competencia Mandatada: Se trata de aquellas situaciones más particulares, especialmente acotadas en establecimientos de alto rendimiento de una cultura institucional exigente. Se da una relación vertical, jerárquica entre nóvel y experto, pero que tiene el mérito de producirse sistemáticamente, esto es, cada vez que llega un novato alguien experimentado en la disciplina se ocupa de él y se asume como mentor. (González Brito, et al., 2005, p. 59)

El modelo por competencia mandatada podría encontrarse con mayor recurrencia en aquellos establecimientos escolares que buscan los resultados positivos en

evaluaciones externas como SIMCE, PDT² ex PSU, TIMSS, entre otras, metas propuestas a partir de la rendición de cuentas que el sistema competitivo hoy día exige en Chile. Este acompañamiento a docentes noveles se realiza casi como parte a la cultura institucional de esos centros, que tiene instaurado este tipo de prácticas, sólo con el fin de mantener el alto rendimiento de docentes y estudiantes.

El último modelo que merece análisis es el que se describe a continuación:

Modelo Mentor Protegido Formalizado: Implican en primer lugar, la existencia de un mentor entrenado, éste es capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no sólo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece. En suma, la inducción aparece disparmente distribuida y ella condiciona el desarrollo profesional docente y, consecuentemente, la calidad de la educación. Se confirman círculos difíciles de romper al no mediar programas intencionados para el acompañamiento profesional. (González Brito et al., 2005, p. 60)

Sin duda, el último modelo descrito, es que tiene mayores coincidencias con el modelo que plantea la Ley de Desarrollo Profesional Docente en Chile, es el modelo esperable y que rigurosamente bien desarrollado, traerá consigo el fin último de la educación, mejorar la calidad de los aprendizajes a partir de las acciones de las docentes en las instituciones escolares.

De acuerdo con los modelos de acompañamiento descritos por Vonk y considerados por Brito 2005, se podría señalar que, el modelo de acompañamiento de Mentorías que se propone en Chile, se enmarcaría en el Modelo Mentor Protegido Formalizado, puesto que al amparo de la Ley de Carrera Docente, el CPEIP considera condiciones y requisitos que deben cumplir las docentes que aspiran a desarrollar el rol de mentoras, de esta forma, el modelo de acompañamiento chileno se ajusta a la existencia de una mentora entrenada que es capaz de monitorear a la novata en distintas fases de su quehacer docente y que, junto con esto, condicionará el desarrollo profesional de la docente principiante para impactar positivamente en la calidad de la educación.

² PDT, Prueba de Transición universitaria que reemplaza a la PSU, Prueba de Selección Universitaria, esta prueba de transición busca avanzar hacia una reducción de las brechas, concluyendo con instrumentos nuevos para el año 2023.

2.8 Proceso de Mentorías

La ley 20.903 de Carrera Docente en Chile, tiene distintos objetivos específicos, entre ellos, tres que se relacionan directamente con el proceso de acompañamiento a docentes nóveles por parte de profesoras experimentadas, estos son: fortalecer la profesionalidad docente, acompañar a docentes a lo largo de toda su trayectoria y fomentar la colaboración en el sistema y el aprendizaje entre docentes. De esta forma, el acompañamiento en los primeros años de ejercicio y la formación continua se transforma en nuevos derechos para las docentes, amparados en la ley.

De acuerdo con lo planteado por el CPEIP respecto de la inserción laboral de docentes nóveles al sistema educativo, es clave lo que pueden aprender las profesoras en sus primeros años de ejercicio para su futuro desempeño profesional, es por esto, que el MINEDUC, para apoyar en esta etapa trascendental, crea el programa de Inducción y Mentorías, que busca potenciar a las docentes en sus primeros años y apoyar a su inserción en las comunidades educativas, en Chile, estas mentorías tienen carácter formativo y no reprobatorio.

Las mentorías entonces son la estrategia principal del sistema de inducción para docentes principiantes en Chile, consiste específicamente en el acompañamiento que realizan profesoras experimentadas, con formación específica para ejercer como mentoras, a las docentes principiantes durante el primer o segundo año de ejercicio, siempre que no hayan participado de una mentoría previamente, este proceso se desarrolla entre profesoras que realizan trabajo de aula.

De acuerdo con el contexto geográfico en donde se desempeñan profesoras principiantes y específicamente en aquellas zonas donde no sea posible asignar una mentora, el CPEIP, implementa programas y actividades especiales para apoyar la adecuada inmersión de las docentes nóveles que lo soliciten.

2.8.1 Elementos del Sistema de Inducción y Mentorías:

a. Objetivos de las Mentorías respecto de las profesoras principiantes

De acuerdo con lo descrito anteriormente, el proceso de mentoría busca principalmente el acompañamiento de docentes nóveles de manera de apoyar la inserción laboral, acompañar procesos pedagógicos y reducir el tiempo de adaptación a los centros escolares. De igual forma el CPEIP declara objetivos específicos respecto de las profesoras nóveles, los que se muestran en el siguiente esquema:

Imagen N° 1 Esquema de Objetivos del Proceso de Mentorías



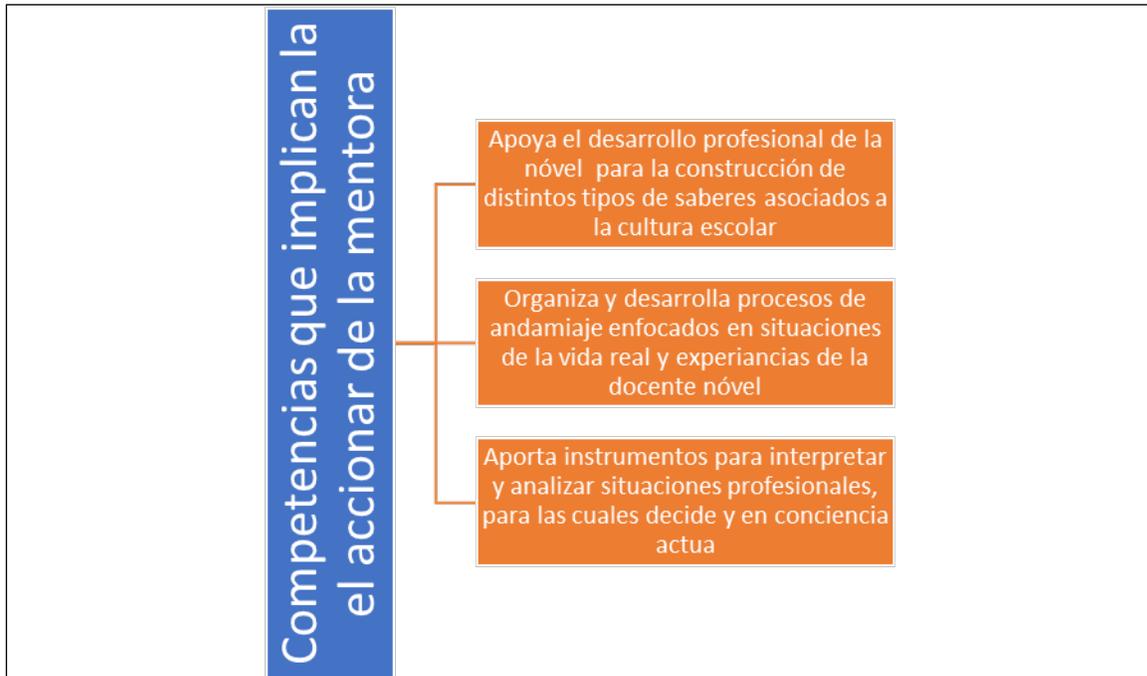
Fuente: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas Ministerio de Educación.

b. Condiciones para el desarrollo del proceso de Inducción y Mentorías

De acuerdo con lo indicado por la ley 20.903, existen ciertas condiciones para llevar a cabo este proceso, dentro de las que se destacan las siguientes: las mentoras, principiantes y establecimientos que implementen sus propios planes deben firmar convenio con MINEDUC, la docente principiante debe contar con un contrato por un por un máximo de 38 horas y dedicar exclusivamente al proceso un mínimo de 4 y un máximo de 6 horas semanales, la mentora debe diseñar, ejecutar y evaluar el Plan de Mentoría en acuerdo con el equipo directivo, finalmente las mentoras deben entregar informes sobre el proceso al establecimiento educacional de la docente principiante y al CPEIP.

Como se mencionó en párrafos anteriores, la labor de la mentora en Chile surge a partir de distintas iniciativas en universidades del país, las que procuraron desarrollar un perfil de la profesora mentora, previo a la ley 20.903, para ilustrar de mejor forma esta afirmación es que a continuación se presenta un esquema elaborado en base a los planteamientos de Inostroza(s.f) en uno de los módulos diseñados para la Universidad Católica de Temuco y que se denomina *Formando Mentores de Educadoras/es Novatos y Principiantes*.

Imagen N°2 Competencias que requiere una mentora



Fuente: Elaboración propia, realizado con información obtenida del Módulo I Formando Mentores de Educadoras/es novatos y principiantes. Inostroza, s.f.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

El capítulo que se expone a continuación describe los procesos que se llevarán a cabo al desarrollar la investigación, en él se definen el tipo y diseño de la metodología utilizada, criterios de selección de la muestra y definición de esta última, se presentan también, las técnicas e instrumentos de recolección de datos necesarios para finalmente realizar lo denominado en este trabajo como Plan de Análisis.

3.1 Descripción de la Metodología

Orientado al cumplimiento de los objetivos del presente trabajo de grado, se ha considerado adecuado trabajar bajo el paradigma Interpretativo Comprensivo, a través del estudio de la percepción y opinión de Mentoras de la Región del Maule, que permita entender distintos factores que influyen el proceso de mentorías.

La metodología que se utilizará en esta investigación es de corte cualitativo, puesto que pretende descubrir características particulares del objeto de estudio, esta metodología es definida por Hernández, Collado y Baptista (2014) como:

...la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad. (Hernández et al. 2014. p.16)

Esta metodología, permite que, desde de la información obtenida a partir del discurso, concepciones y experiencias de las docentes mentoras, se pueda realizar una interpretación profunda en relación con la implementación de las mentorías, caracterizar el rol de su labor y el impacto en el sistema educativo, de igual manera, se pretende describir los procesos instalados a partir de la Ley 20.903/2016 respecto de este sistema de acompañamiento.

En cuanto al alcance de este estudio, este será de tipo Descriptivo, de acuerdo con lo expuesto por Hernández et al. (2014), este tipo de estudios busca especificar características, propiedades y perfiles de personas, grupos o comunidades, por lo que, únicamente busca medir o recoger información de manera conjunta o independiente sobre variables o procesos. En consecuencia y a partir de la información transmitida por las mentoras, es que se pretende describir y caracterizar los procesos que son parte de esta estrategia de sistema de inducción bajo el alero del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, detallando distintos eventos y el contexto en el que se realizan.

3.2 Delimitación de la Población y Universo

Junto con el surgimiento del SDPD a partir de la Ley de Carrera Docente, se establece que todo docente nóvel tiene derecho a acceder al proceso de mentoría establecido por CPEIP, para esto, se cuenta con mentoras a lo largo y ancho de todo el territorio nacional.

De acuerdo con la Minuta Docente del Centro de Estudios Mineduc, en el año 2019 en Chile se registraron 249.865 docentes en el sistema escolar, de los cuales el 26,9% son hombres y un 73,1% son mujeres, con un promedio de 38,7 horas de contrato. En lo que respecta a la Región del Maule, esta cuenta con 16.678 docentes distribuido en las 30 comunas que la componen.

Para efectos de esta investigación, se puede delimitar la población de acuerdo con el registro de mentoras de Chile del año 2021, el que indica que, existen 2.315 profesoras mentoras en el país y 245 específicamente en la Región del Maule, distribuidas en 28 comunas como se muestra en el cuadro N°1.

Cuadro N°1 Cantidad de Mentoras y Mentores según comuna de la Región del Maule

Región del Maule		
Comuna	Cantidad de mentoras	Cantidad de mentores
Talca	34	4
Curicó	43	6
Linares	18	3
Cauquenes	7	4
Teno	9	2
Longaví	7	7
San Clemente	6	3
Maule	6	1
San Javier	7	0
Río Claro	5	0
Molina	6	3
Romeral	6	2
Hualañé	2	1
San Rafael	4	2
Curepto	2	2
Constitución	5	0
Pencahue	2	1
Retiro	4	1
Vichuquén	2	0
Pelarco	5	1
Parral	5	0
Rauco	4	0
Chanco	1	1
Sagrada Familia	4	0
Villa Alegre	2	0
Pelluhue	2	0
Empedrado	1	0
Colbún	2	0
Total	241	44

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de www.cpeip.cl/mentoría-docente

3.3 Criterios de Selección de la Muestra

Para la realización de esta investigación, se estableció como parámetros de selección de la muestra a mentoras residentes laboralmente en distintas comunas de la Región del Maule, fundamentando esta elección, en que, la cantidad de mentoras que cuentan con formación establecida de acuerdo con la ley para cumplir este rol es superior al promedio nacional, con un 14% en la región, versus un 5,8% de promedio en el país. (CPEIP, 2019).

De acuerdo con lo indicado anteriormente, y para efectos de esta investigación, la muestra no será probabilística, al contrario, esta será intencionada según los intereses de la investigadora y las particularidades de los sujetos que serán parte de la muestra. Siguiendo a Hernández et al.2014, este tipo de muestras, suponen un procedimiento de selección, orientado según las peculiaridades de la investigación, más que por un criterio estadístico o una generalización.

Por tanto, se invita a ser parte de la investigación como sujetos de muestra a 18 profesoras mentoras para realizar la primera fase de recogida de datos, mientras que, se extenderá la invitación a 5 profesoras mentoras para realizar la segunda fase de recolección de información, cabe señalar, que los sujetos de muestra en ambas fases residen en distintas comunas de la Región del Maule.

3.4 Consideraciones éticas

Para efectos de este trabajo de investigación, se determinaron ciertos criterios éticos, los que dicen relación específicamente con, expresar explícitamente que cada información y/o dato obtenido es absolutamente confidencial para las participantes, cada una de las encuestas y entrevistas realizadas cuenta con el consentimiento informado firmado por las mentoras, así como la garantía de seguridad que su participación será absolutamente anónima y con fines investigativos.

3.5 Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recogida de información de este trabajo, se utilizó dos técnicas de recolección de datos, determinando dos fases en este apartado de la investigación, en la fase uno se usó la técnica de encuesta, en la que se recopiló información a través de distintas preguntas y opciones de respuesta, que permitieron obtener una visión de las encuestadas respecto del objeto de estudio.

En la elaboración de la encuesta (Ver Anexo N°1) se determinó realizar las preguntas en cuatro apartados, la primera parte indica el consentimiento informado sobre la encuesta que se va a responder, en un segundo apartado, se realizan preguntas de carácter general como edad, fecha de formación como mentora, institución formativa, entre otras, las que permitirán caracterizar a las participantes de la investigación, en una tercera parte, se realizan preguntas relacionadas con la experiencia profesional y laboral respecto de las mentorías, y en

un cuarto y último apartado, las preguntas que se establecen, dicen relación con la percepción como mentoras respecto del la Ley 20.903 y el funcionamiento de esta política pública.

La encuesta se elaboró con Google Forms, herramienta que permite recopilar información de manera rápida y sencilla a través del envío de un enlace de la misma encuesta a las participantes. Esta técnica, ofrece la posibilidad de revisar los resultados y respuestas de manera automática a través de gráficos y planilla Excel que se origina a través de la misma herramienta.

En la segunda fase, se recopiló información a través de la técnica de entrevista de tipo semiestructurada, la que permitió encontrar datos relevantes a través de una conversación con las distintas entrevistadas, de acuerdo con lo expuesto por Hernández et al. (2014), “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información”. Lo indicado por Hernández toma mayor relevancia en esta investigación, puesto que, al realizar la entrevista surgen otras interrogantes no prediseñadas que permitieron profundizar en el objeto de estudio.

La entrevista realizada a 5 mentoras de la Región del Maule (Ver Anexo N°5), se diseñó en dos apartados el primero denominado antecedentes personales y curriculares, éste busca caracterizar a las encuestadas en el ámbito personal y/o curricular-laboral, la segunda parte de se denomina guión de preguntas, formado por 7 interrogantes que buscan obtener información referida a reconocer dificultades de la implementación del proceso de mentorías, caracterizar el ideal de mentora y condiciones de desempeño y describir la formación de mentoras bajo el alero de la ley de SDPD.

3.6 Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos

3.6.1 Fase 1

Respecto del procesamiento y análisis de los datos en la primera fase, se realizó a través de planilla Excel y gráficos que se generan de manera automática a través de Google Forms, de esta forma, se pudo determinar a través de las respuestas de las entrevistadas y los gráficos generados, la edad, género, institución formadora, comuna de residencia, participación en procesos de mentorías, percepción cuantitativa del rol de su función y de las entidades relacionadas con el objeto de estudio y creencias generales, entre otras, por otra parte, en lo referido a preguntas abiertas, a través del formulario se pudo establecer respuestas relacionadas con los objetivos específicos de este estudio, como percepción de la política pública y barreras de la misma.

3.6.2 Fase 2

Tal como se indicó anteriormente, la segunda fase de recogida de información buscó profundizar aspectos relativos al objeto de estudio. El procesamiento de la información de esta fase se realizó utilizando el programa Atlas Ti 9, a través del levantamiento de categorías denominadas códigos, las que fueron asociadas con citas, que responden a las respuestas de las entrevistadas, de esta forma, se pudo determinar la cantidad de respuestas relacionadas con cada una de las categorías, por otra parte, a través del mismo programa se crea una red de conceptos relacionadas con el objeto de estudio, el que se presentará en el siguiente capítulo.

3.7 Fase de Validación y Confiabilidad

Para asegurar la confiabilidad del instrumento de recolección de datos, específicamente la entrevista semiestructurada, se realizó un proceso de validación de ésta a partir de la evaluación (Ver Anexo N°3), percepción y sugerencias de cinco expertos sobre el objeto de estudio. Las características principales de dichos expertos, es que todos y todas son académicos universitarios que desempeñan funciones como formador o formadora de futuros docentes, además de participar en formación continua de profesoras, cabe señalar que dos de las académicas son mentoras certificadas por CPEIP. Respecto de la evaluación realizada por las y los expertos, esta se centró principalmente en el guion de preguntas, en el que cada uno de los validadores manifestó el nivel de acuerdo o desacuerdo de cada una de las preguntas, así como la opción de realizar sugerencias en cada una de ellas. Los rangos y significados de cada una de ellas se muestran en el cuadro N° 2.

Cuadro N°2 Rango de significado de evaluación de preguntas

Rango	Significado
1	Pregunta no adecuada, debe ser eliminada de la encuesta.
2	Pregunta adecuada, sin embargo, requiere ser mejorada.
3	Pregunta óptima para su aplicación a la entrevistada.

Fuente: Elaboración propia

Una vez calificadas las preguntas y considerando cada una de sus sugerencias, se incorporan recomendaciones y observaciones que permitió mejorar el instrumento.

3.8 Plan de Análisis

La duración estimada del estudio será de cinco meses aproximadamente. En el cuadro N° 3 se detallan las actividades y acciones a desarrollar en cada uno de los meses, cabe señalar, que la encargada de cada acción y/o actividad es la investigadora del trabajo.

Cuadro N° 3 Plan de Trabajo

Plan de Trabajo							
Actividades	Meses						
	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.
Revisión Bibliográfica	X	X	X				
Elaboración de Marco Teórico	X	X	X				
Elaboración y Validación de encuesta		X	X				
Elaboración y Validación de entrevista		X	X				
Definición de la Muestra		X					
Aplicación de encuestas y entrevistas			X	X			
Recogida y análisis de datos				X			
Análisis de Resultados					X		
Revisión de Proyecto de Graduación							
Corrección Trabajo de Grado							

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se organizan los resultados y análisis respectivos de cada uno de los instrumentos de recolección de datos, enfatizando principalmente el discurso y respuestas de las mentoras que se relacionan directamente con los objetivos propuestos. Los análisis se realizan de acuerdo con las fases de recogida de información detalladas en el capítulo anterior. De esta forma entonces, respecto de la primera fase, se muestra los resultados y análisis de la encuesta a través de Google Forms, en la que, de manera intencionada se buscó caracterizar a la profesora mentora a partir de algunos datos cuantitativos y recoger sus percepciones a partir de preguntas que se pueden analizar de manera cualitativa. De acuerdo con los resultados obtenidos en la segunda fase de recogida de información, se analiza la entrevista realizada a mentoras de la región del Maule identificando categorías, citas y recurrencias de éstas, las que se analizan a partir del programa Atlas Ti 9.

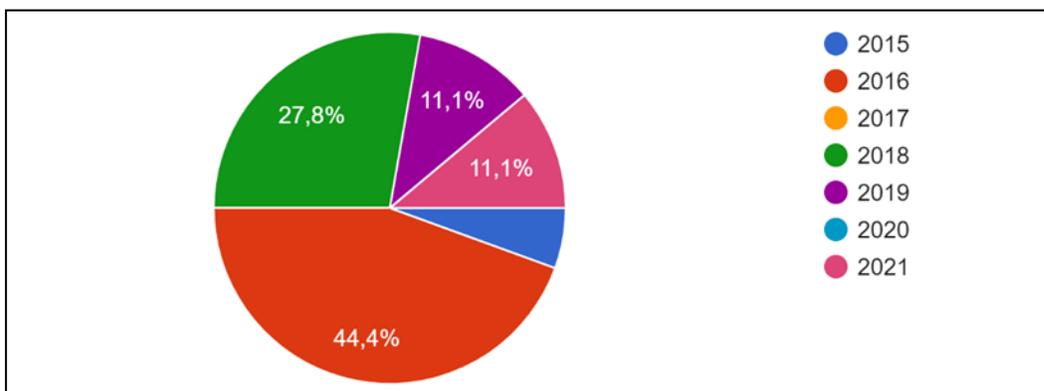
El orden de presentación de este capítulo refiere a las dos fases de recogida y análisis de los datos, en primer lugar, se muestra los resultados de la encuesta a través de gráficos y un análisis de estos, consecutivamente se muestra una tabla organizadora de las categorías emergentes en la entrevista semiestructurada, con citas textuales que se obtienen a partir del programa Atlas ti. 9, finalmente, se muestra una red semántica que pretende clarificar las categorías trabajadas en los análisis.

4.1 Análisis de Resultados de Encuesta

4.1.1 Año de Formación de Mentoras de la Región del Maule

Tal como se menciona en el capítulo II, las mentoras formadas en la Región del Maule comenzaron a realizar esta certificación a partir del año 2015, respecto de las encuestadas en esta investigación, el 44,4% de ellas se formó en la generación del año 2016, es decir, el mismo año en que se promulga la Ley del SDPD, mientras que el menor porcentaje de mentoras encuestadas se formó en el año 2015, correspondiente al 5,6%. Dicha situación, podría influir en la información que dominan las mentoras respecto de la ley 20.903, puesto que ésta se implementó en 01 de abril de 2016, coincidiendo en el año de formación de la mayoría de las mentoras encuestadas.

Gráfico N° 4 Año de Formación de Mentoras de la Región del Maule

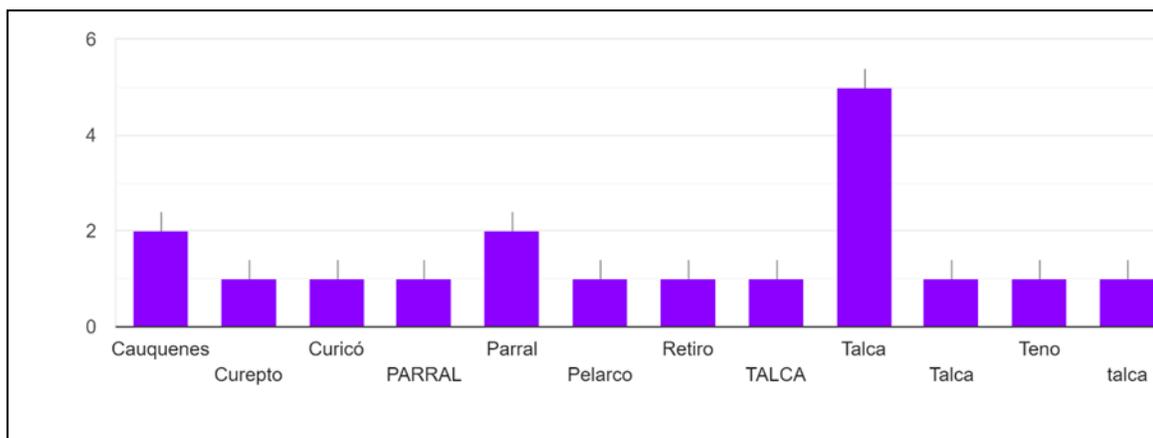


Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta.

4.1.2 Comuna de desempeño actual como docente

Es importante señalar que la Región del maule cuenta con 245 mentoras de acuerdo con la base de datos de CPEIP del año 2021, este número de profesionales se distribuye en 28 de las 30 comunas de la región, para efectos de esta investigación y específicamente lo referente a la encuesta, se presenta a continuación en gráfico que distribuye el lugar de origen laboral de las encuestadas.

Gráfico N° 5 Comuna de residencia de mentoras



Fuente: Elaboración propia.

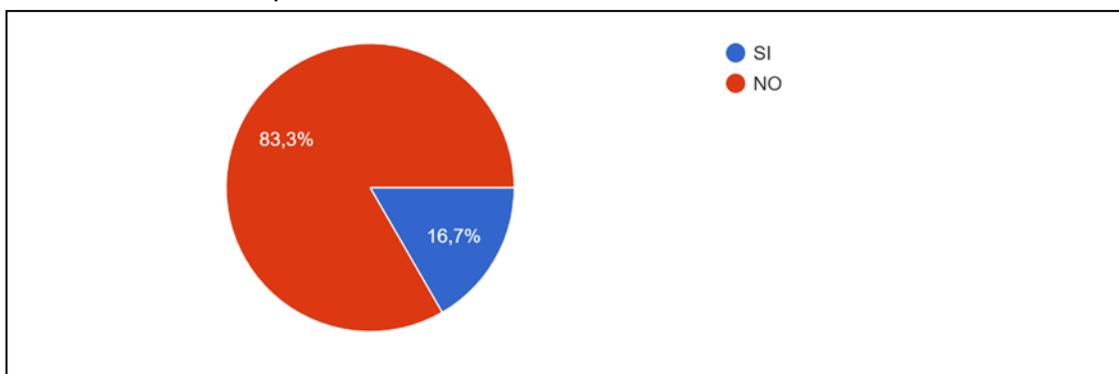
De acuerdo con lo que se puede visualizar en el gráfico N° 5, las 18 mentoras que respondieron esta encuesta se distribuyen en un 29% de comunas correspondiente a la Región del Maule, siendo la Comuna de Talca quien es mayormente representativa con un 44%, seguida por las comunas de Parral y Cauquenes con un 17% y un 11% respectivamente, las comunas de Curepto, Curicó, Pelarco, Retiro y Teno son representadas con un 6% respecto del total de

encuestadas. Si bien no existe homogeneidad en la representación de las mentoras que respondieron esta encuesta, es importante señalar que existe similitud en las respuestas que se muestran más adelante, lo que podría responder a la identidad territorial de las docentes.

4.1.3 Participación en Procesos de Mentoría

Para reconocer o identificar barreras y dificultades en la implementación de la Política Pública de Acompañamiento a Docentes nóveles por parte de mentoras capacitadas para dicho rol, es necesario conocer la participación en este proceso, en este caso desde la mirada de las mentoras de la Región del Maule, tal como lo muestra el gráfico N° 6.

Gráfico N° 6 Participación como Mentora en Procesos de Mentorías.



Fuente: Elaboración propia.

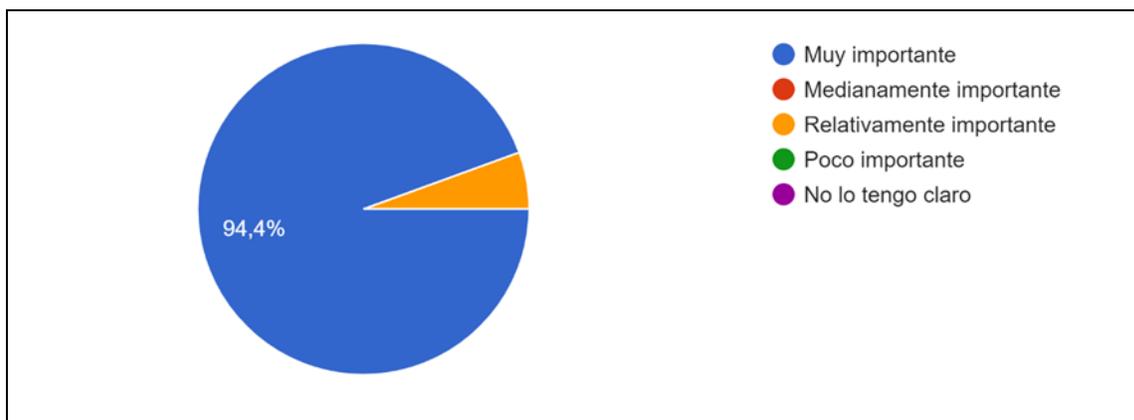
De acuerdo a la distribución que se muestra en el gráfico anterior, se puede indicar que del total de docentes mentoras encuestadas, sólo el 16,7% ha participado en un proceso de mentoría acompañado a una docente principiante, por otra parte y de manera muy significativa, un 83,3% de las encuestadas declara no haber participado nunca de este proceso de acompañamiento determinado por la ley 20.903 en el artículo n°18. Es importante mencionar que de acuerdo con esta misma pregunta en la fase 2 de recogida de información a través de un entrevista semiestructurada, el 100% de las participantes declaran no haber participado como mentora en algún proceso de acompañamiento a nóveles, aludiendo a distintos factores que se analiza en la segunda fase de este apartado.

4.1.4 Nivel de Importancia del proceso de mentoría y acompañamiento a nóveles

La literatura nacional e internacional, tal como se evidencia en el marco teórico de este trabajo, revela la importancia del acompañamiento temprano a docentes nóveles que se insertan en el sistema escolar, tal como lo indica Boerr (2021), el acompañamiento a docentes nóveles por parte de mentoras experimentadas y preparadas para desempeñar este rol puede significar una gran diferencia en la

trayectoria de las principiantes y un impacto efectivo en el sistema educativo. En el gráfico N° 7, se muestra la opinión respecto de si este proceso de mentoría que lleva a cabo mentora y principiante es importante para la mejora del sistema educativo en Chile.

Gráfico N°7 Nivel de importancia que otorga al proceso de mentoría para la mejora del sistema educativo.



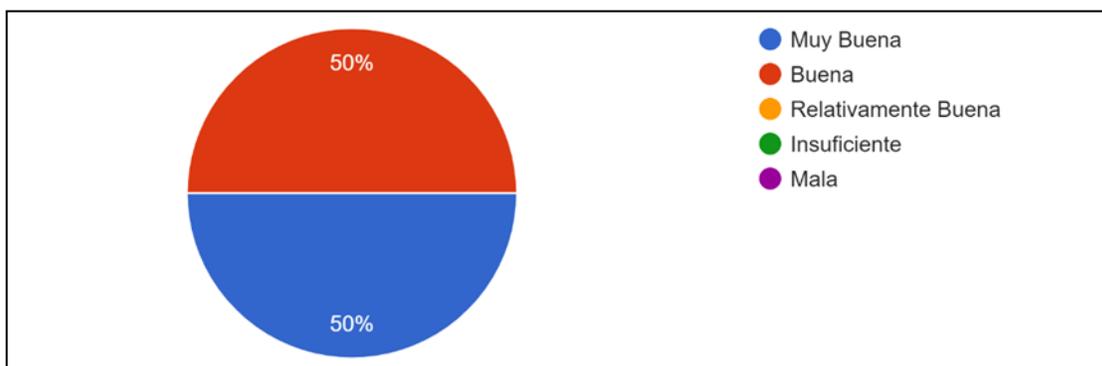
Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo al total de mentoras encuestadas, se puede señalar que solo el 5,4% de ellas indica que el proceso de acompañamiento a través de las mentorías es relativamente importante, por el contrario y de manera significativa, el 94,4% de las encuestadas declara que el proceso aludido es muy importantes, lo que se condice con lo propuesto por la literatura revisada.

4.1.5 Percepción de la formación recibida como mentora

De acuerdo a lo declarado por Cerda (2019), el curso de formación de mentoras se ha desarrollado con éxito desde el año 2015 en la Universidad Católica del Maule en los campus de Talca y Curicó, formando mentoras de toda la Región del Maule, esta información corrobora la información obtenida en la fase dos de esta investigación, en la que el 100% de las mentoras entrevistadas declara haber recibido su formación para este rol en la UCM. Respecto de la percepción que tienen las mentoras que respondieron la encuesta, se presenta el siguiente gráfico con dicha información.

Gráfico N° 8 Percepción de Mentoras sobre su formación



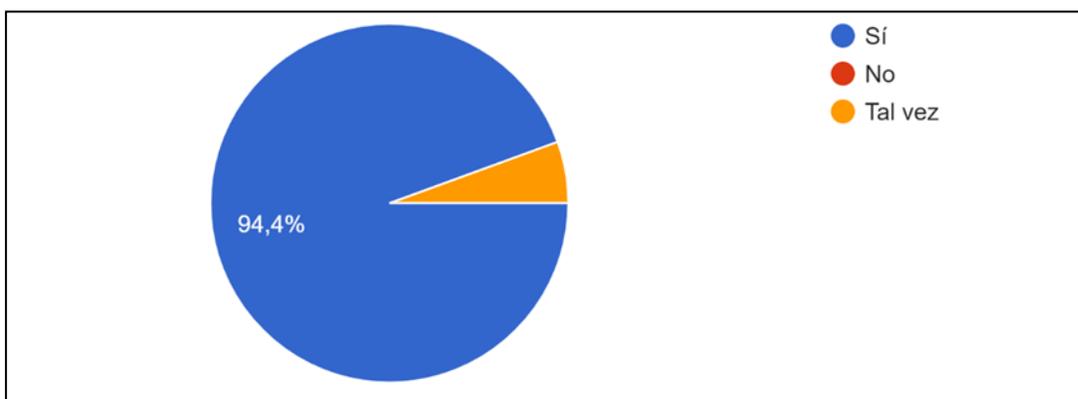
Fuente: Elaboración propia.

Tal como se evidencia en el gráfico N° 8, del total de mentoras entrevistadas el 50% de ellas considera haber recibido una muy buena formación por la universidad donde se formó como mentora, en la misma línea el otro 50% declara considerar buena su formación, esta información confirma que el proceso de mentoría es una instancia relevante para docentes con experiencia y que valoran su formación para desempeñar este rol en el sistema escolar.

4.1.6 Rol de la mentora en la inserción de la principiante

Tal como lo señala el CPEIP a través de su sitio web, la mentoría es un proceso formativo amparado bajo el alero de la ley de SDPD, en este proceso se desarrollan diversas habilidades en torno a las necesidades de las principiantes, facilitando así su desempeño e inserción en el sistema escolar, entre otras muchos beneficios a corto, mediano y largo plazo, detallados en el capítulo II de este trabajo. En el gráfico N° 9, se muestra la importancia que le entregan las mentoras a su rol al acompañar a una novel.

Gráfico N° 9 Percepción sobre el rol de Mentora respecto de una principiante



Fuente: Elaboración propia.

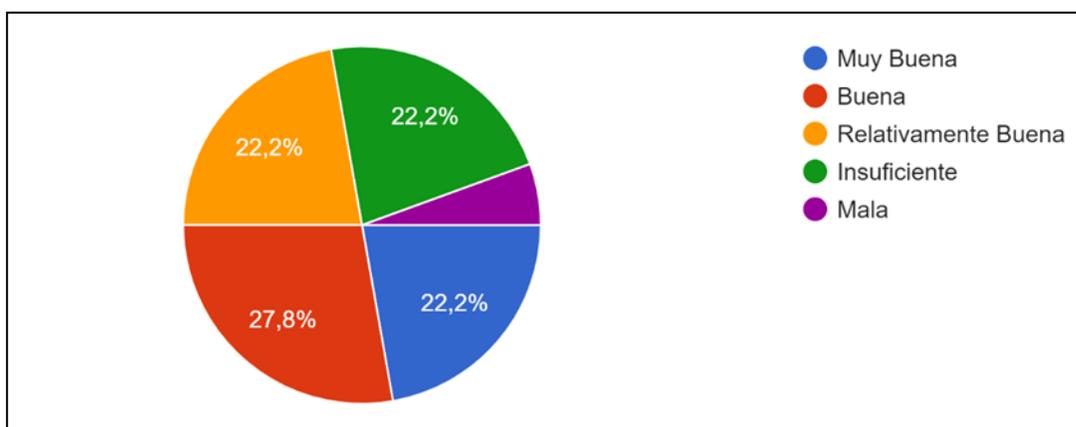
De acuerdo a la respuesta del total de las encuestadas para la pregunta ¿Considera Usted que el rol de la profesora mentora/or es fundamental en el

inicio de la vida laboral de una o un docente?, el 94,4% de ellas indica que si es fundamental su rol en lo que respecta a la inserción de docentes nóveles, mientras que solo el 5,4%, indica que tal vez es relevante su rol como mentora, esta información se podrá observar en el análisis de la fase 2 que cuenta con mayor profundidad respecto de esta pregunta.

4.1.7 Información por parte del MINEDUC y/o CPEIP respecto del proceso de Mentorías

En cuanto a la información disponible por parte de quienes son responsable de los procesos de mentorías, específicamente en Centro de Perfeccionamiento y Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, se puede encontrar ésta en distintas plataformas digitales como pagina web del centro, y RRSS del mismo. El gráfico que se muestra a continuación muestra la creencia o percepción que tienen las mentoras de la Región del Maule sobre el tema.

Gráfico N° 10 Información de los procesos de mentorías de institución responsable



Fuente: Elaboración Propia.

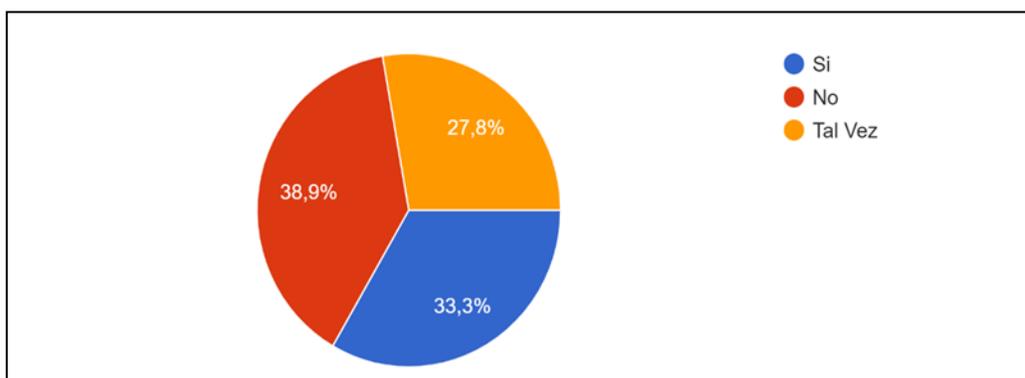
De acuerdo a lo manifestado por las encuestadas sobre la percepción de información disponible sobre procesos de mentoría tanto para principiantes como para mentoras, del total de quienes respondieron las encuesta, un 22,2% indica que la información disponible es buena, siguiendo la misma línea, un 27,8% reconoce que la información es muy buena, por lo que se podría reconocer que un 50% de las mentoras considera positivo lo que se puede comunicar desde el CPEIP respecto de las mentorías, por otra parte, un 22,2% considera que la información es relativamente buena, contrario, a estas respuestas, un 27,8% indica que la información es insuficiente o mala. En cuanto a los resultados de esta preguntas, se podría inferir que el acceso a la información es lo que determina las respuestas de las encuestadas y podría estar relacionadamente con la edad de cada una de ellas, entendiéndose que existen RRSS donde la información es fluida, pero apunta a cierta generación etarea, respecto de esta arista, es importante señalar que el rango de edad mayormente presente de

quienes contestaron al encuesta es de 35 a 45 años con un 66,7%, seguido por un 16,7% el rango entre 45 y 54 años y un 16,7% tambien el rango etareo entre 55 y 64 años (Ver Anexo N°2).

4.1.8 Condiciones para realizar trabajo entre mentora y principiante

La ley 20.903 en su artículo n°18, especifica requisitos y condiciones para llevar a cabo los procesos de mentoría entre mentora y principiante, esta condiciones se relacionan con factores como tiempo cronológico, horas destinadas para este proceso, factor económico, propuesta de objetivos, plan de trabajo, comunicación permanente con equipos de gestión de las escuelas entre otras. Sobre este aspecto de la investigación, las encuestadas respodieron lo que se evidencia en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 11 Condiciones para realizar el proceso de mentoría.



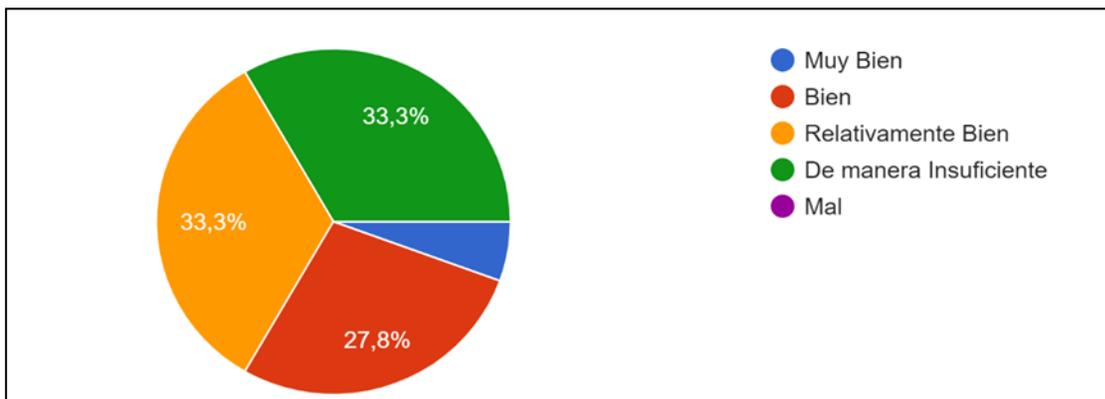
Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados de este gráfico, se puede indicar que el 66,7% de las encuestadas, considera que las condiciones podrían no ser las adecuadas, versus un 33,3%, que si considera son aceptables, las condiciones podrían ser representativas de la mayoría de las mentoras que sirvieron de muestra para esta investigación, sin embargo, la diversidad de cargos y la experiencia efectiva en procesos de mentoría podría cambiar su percepción.

4.1.9 Funcionamiento general del proceso de mentorías

Para que exista en proceso de mentoría formal y bajo las condiciones propuestas por el CPEIP, mentora y principiante debe postular para ser partícipes del proceso, de acuerdo con distintas condicionantes y requisitos se produce el match entre la dupla para comenzar su trabajo. Sobre el funcionamiento del proceso de principio a fin o de una mirada general, las encuestadas responden lo que se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 12 Percepción del funcionamiento a nivel general del proceso.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la respuesta de todas las entrevistadas para esta pregunta, solo una mentora correspondiente al 5,6% de las encuestadas considera que los procesos de mentoría funcionan muy bien, en la misma línea pero tal vez con algunas debilidades un 27,8%, indica que el proceso funciona bien, sin embargo la mayoría de las encuestadas correspondiente a un 66,6% manifiesta debilidades y un funcionamiento no óptimo a nivel general.

4.1.10 Promedios de Respuesta para encuesta

Como una forma de clarificar el análisis de las respuestas obtenidas en las encuesta realizada a las docentes mentoras, se muestra la Tabla N°1, en la que se muestra los promedios de cada una de las respuestas.

Tabla N° 1 Promedio respuestas de mentoras para encuesta

Promedio respuesta de Mentoras para encuesta			
Pregunta	Promedio Positivo	Promedio Neutro	Promedio Negativo
2.1 ¿Ha participado de algún proceso de Mentoría con docentes nóveles?	16,7%	0%	83,3%
2.4 ¿Qué nivel de importancia le otorga usted al proceso de mentoría y acompañamiento a docentes nóveles para la mejora del sistema educativo?	94,4%	0%	5,6%
3.1 en relación con su formación como mentora/or ¿Cómo cree usted que fue su formación?	100%	0%	0%
3.2 ¿Considera Usted que el rol de la profesora mentora/or es fundamental en el inicio de la vida laboral de una o un docente?	94,4%	5,6%	0%
3.3 ¿Cómo cree Usted que es la información por parte del MINEDUC y/o CPEIP respecto del proceso de Mentorías, tanto para mentoras/es como para profesoras/es nóveles?	50%	22,2%	27,8%
3.4 ¿Cree Usted que esta Política Pública que implica trabajo en equipo entre docente mentor y profesor principiante se realiza en las condiciones adecuadas?	33,3%	27,8%	38,9%
3.5 ¿Cómo cree Usted que funcionan a nivel general los procesos de mentorías formales con profesoras/es nóveles?	33,4%	33,3%	33,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en encuesta.

El promedio positivo, dice relación con lo que la investigadora busca encontrar en las respuestas de las docentes de acuerdo con los supuestos iniciales, así mismo, el promedio neutro se refiere a a aquellas respuestas que no presentan una tendencia tan marcada y, finalmente el promedio negativo se puede identificar como desaprobaciones respecto de la interrogante realizada.

Fase 2: Entrevista Semiestructurada

Tabla N°2 Núcleos temáticos y categorías de entrevista semiestructurada

Núcleos Temáticos de las 5 entrevistas realizadas mentoras de distintas comunas de la Región del Maule				
Preguntas realizadas a mentoras	Núcleo Temático	Categorías de acuerdo a Atlas ti. 9	Citas(Atlas ti.9)	
a. ¿Cuáles son las competencias que Usted considera debiera contar una mentora para llevar a cabo un Plan de Mentorías exitoso? Mencione al menos tres.	Competencias de una mentora.	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Experiencia de Aula 	<p><u>Empatía</u></p> <p>4 Citas: 3:1 ¶ 34 in ENTREVISTA M1 empatía 4:1 ¶ 34 in ENTREVISTA M2 empatía 7:1 ¶ 34 in ENTREVISTA M4 también saber ponerse en el lugar de la otra persona, empatía 8:1 ¶ 34 in ENTREVISTA M5 escucha activa</p>	<p><u>Experiencia de Aula</u></p> <p>4 Citas: 3:2 ¶ 34 in ENTREVISTA M1 dominar el curriculum, el conocimiento curricular es fundamental, así como saber planificar las clases y el manejo y uso de los objetivos de aprendizaje, es importante saber cómo enseñar esos objetivos</p> <p>4:2 ¶ 34 in ENTREVISTA M2</p> <p>Experiencia en aula</p> <p>6:1 ¶ 34 in ENTREVISTA M3 debe tener un manejo curricular, de las normativas, manejo didáctico, metodológico.</p> <p>8:2 ¶ 34 in ENTREVISTA M5 experiencia en aula es</p>

				fundamental
b. ¿Usted ha participado en un Plan de Mentorías en los últimos 5 años? Si no lo ha hecho, explique brevemente ¿por qué?	Participación de proceso formal	³		
c. ¿Considera Usted que existen dificultades o barreras en la Ley 20.903 que limitan la implementación adecuada de esta Política Pública en relación con las mentorías?	Dificultades o Barreras	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo • Requerimientos o Requisitos 	<p><u>Tiempo</u></p> <p>4 Citas: 4:4 ¶ 40 in ENTREVISTA M2 como la cantidad de horas de contrato</p> <p>6:2 ¶ 40 in ENTREVISTA M3 creo que el tiempo, este es muy poco</p> <p>6:3 ¶ 40 in ENTREVISTA M3 poco el tiempo</p> <p>8:3 ¶ 40 in ENTREVISTA M5 El principal obstáculo es el tiempo</p>	<p><u>Requisitos</u></p> <p>3 Citas: 3:3 ¶ 40 in ENTREVISTA M1 requerimiento de mentoras para profesoras que recién egresan</p> <p>4:3 ¶ 40 in ENTREVISTA M2 Si, lo que tiene que ver con los requisitos, son muy específicos</p> <p>8:4 ¶ 40 in ENTREVISTA M5 plan de mentoría nos exigen que nos reunamos con los directores la jefa técnica, que vayamos a los consejos, pensábamos en qué momento haríamos eso, tendríamos que faltar a nuestros consejos y nuestro trabajo para hacer los otro</p>
d. ¿Considera Usted que cuenta con la información y apoyo necesarios de	Información y apoyo de los EG	<ul style="list-style-type: none"> • Información de los EG 	<p><u>Información de los EG</u></p> <p>4 Citas:</p>	

³ Para esta respuesta no emergen categorías.

<p>parte de los directivos de la institución donde trabaja para implementar un Plan de Mentorías?</p>			<p>3:4 ¶ 43 in ENTREVISTA M1 La verdad es que ellos tampoco manejan información sobre las mentorías</p> <p>4:5 ¶ 43 in ENTREVISTA M2 No existe información desde el equipo de gestión</p> <p>6:4 ¶ 46 in ENTREVISTA M3 Si, pese a que soy la única mentora, si existe, hemos hecho varios talleres de eso entonces los profesores lo conocen</p> <p>8:5 ¶ 43 in ENTREVISTA M5 hoy no, a través del DAEM tampoco hay información, de echo eso ni siquiera es tema para ellos.</p>	
<p>e. ¿Considera Usted que las condiciones para profesoras Mentoras y Profesoras Nóveles, en términos de tiempo, información, apoyo de equipos de gestión de las instituciones escolares, entre otras, son suficientes para llevar a cabo el Plan de Mentoría? ¿Por qué?</p>	<p>Condiciones para mentoras y principiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Factor tiempo • Factor económico 	<p><u>Factor Tiempo</u></p> <p>4 Citas: 3:6 ¶ 48 – 49 in ENTREVISTA M1 siempre hay poco tiempo y con dos horas semanales no se alcanza a acompañar bien a un profesor nuevo.</p> <p>4:6 ¶ 46 in ENTREVISTA M2 son muy pocas horas para la mentoría</p> <p>6:5 ¶ 49 in ENTREVISTA M3 el tiempo no es suficiente</p> <p>8:7 ¶ 47 in ENTREVISTA M5 la mala optimización de los tiempos</p>	<p><u>Factor Económico</u></p> <p>3 Citas: 3:5 ¶ 48 in ENTREVISTA M1 falta el tema económico</p> <p>8:6 ¶ 47 in ENTREVISTA M5 no están los recursos</p> <p>8:8 ¶ 47 in ENTREVISTA M5 trabajar más horas por el mismo valor hora</p>

<p>f. ¿Cree que el rol de acompañamiento propiciado como Mentora impacta positivamente en la integración efectiva al sistema educacional y desarrollo profesional de una docente nóvel? ¿Cómo?</p>	<p>Rol de la mentora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento 	<p><u>Acompañamiento</u></p> <p>5 Citas: 3:7 ¶ 52 in ENTREVISTA M1 a mí me gustaría acompañar en temas que le sirven a las profesoras que llegan 4:7 ¶ 49 in ENTREVISTA M2 siempre estos requieren acompañamiento en distintos aspectos</p> <p>6:6 ¶ 52 in ENTREVISTA M3 aunque sean dos horitas, porque el hecho de tener una conversación, siempre se aprende, tiene impacto positivo, al momento de hablar, conversar, retroalimentar, hay una meta común, ya que se debe hacer un trabajo en común</p> <p>7:2 ¶ 48 in ENTREVISTA M4 Si, el nóvel llega con mucho temor y si es acogido por un mentor</p> <p>8:9 ¶ 50 in ENTREVISTA M5 sí ósea si totalmente es importantísimo estar con un profesor que apoye en la inserción de este nóvel</p>
<p>g. ¿Qué elementos considera Usted, son relevantes para perfeccionar esta política pública, específicamente lo referido al rol de la mentora y de la docente principiante y que, según su experiencia no se han contemplado en ella?</p>	<p>Elementos relevantes para mejorar la política pública</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión 	<p><u>Difusión</u></p> <p>4 Citas: 4:8 ¶ 53 in ENTREVISTA M2 El CPEIP entrega información fluida</p> <p>6:7 ¶ 55 in ENTREVISTA M3 que las personas que están implementando en terreno las mentorías tengan derecho a voz</p> <p>7:3 ¶ 51 in ENTREVISTA M4 Más difusión, sobre el tema</p> <p>8:10 ¶ 53 in ENTREVISTA M5</p>

			Mayor circulación y fluidez de la información de organismos tales como Ministerio, DAEM
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Análisis Entrevista Semiestructurada a Mentoras

4.2.1 Competencias de una Mentora para llevar a cabo un Plan de Mentorías

Tal como se indica en el Capítulo II de este trabajo, la mentora cumple un rol clave en el Proceso de Mentorías que se lleva a cabo a partir de la Ley de SDPD, por ello, la relevancia de la percepción que tienen las mismas docentes respecto de las competencias que deben poseer para acompañar a docentes noveles que ingresan al sistema escolar. En cuanto a lo que las mentoras manifiestan en las entrevistas realizadas, emergen dos conceptos que se pueden determinar como las competencias fundamentales para ejercer el rol de mentora. Tal como se muestra en la tabla N°2, la empatía surge como una de ellas, con cuatro citas o recurrencias atribuibles a este concepto, el que puede definirse como la habilidad de entender y compartir los sentimientos, sensaciones y emociones de la otra persona, a través de la escucha activa y la capacidad de entender las emociones propias y del resto de las personas.

Si bien el CPEIP a través de la unidad de Formación de Mentoras no indica de manera explícita las competencias necesarias para ser mentora, sí explicita los requisitos a través de su sitio web, donde se indica que, dentro de los requisitos esenciales está ejercer docencia de aula, competencia que sí emerge con el mismo nombre en las entrevistas realizadas a las mentoras, puesto que la experiencia de aula tiene cuatro recurrencias atribuibles a esta categoría. La experiencia de aula, podría definirse como las vivencias pedagógicas que involucran los procesos de enseñanza y aprendizaje que posee una docente a través de los años de ejercicio laboral. CPEIP (20 de diciembre de 2021). En ese sentido, las entrevistadas priorizan esta competencia tal como se muestra en la tabla N° 2.

Tal como lo indican Salas, Díaz y Medina (2021), mentora y principiante coinciden en la importancia de la escucha activa y la empatía en el proceso, competencias que concuerdan con los discursos de las docentes mentoras de este trabajo, pese a lo anterior, existen otras habilidades y competencias que sin duda se deben considerar para el rol de la docente mentora.

4.2.2 Participación del Proceso de Mentoría

Si bien esta investigación pretendía reconocer elementos y factores que influyen en el proceso de mentorías, a través de la pregunta ¿Usted ha participado en un Plan de Mentorías en los últimos cinco años? Si no lo ha hecho, explique brevemente ¿Por qué?, el objetivo de la pregunta no se logra cumplir como era lo esperado, puesto que el total de las mentoras entrevistadas no ha sido participante de procesos de acompañamientos como mentora, por lo que, no es posible levantar categorías para esta pregunta, por otra parte, es importante señalar que los motivos de la no participación son diversos, entre ellos por no ser seleccionadas para cumplir el rol pese a que hubo postulación para ello, falta de

información y, dos docentes mencionan que asumieron cargos directivos, por lo que ya no cumplen con el requisito indicado por la ley, que es estar realizando labores en aula para ser mentora de una principiante.

4.2.3 Dificultades o Barreras de la Ley 20.903 que limitan la implementación de las Mentorías

Al realizar esta investigación, ésta se comienza a elaborar desde la premisa que, toda implementación de una política, norma o proceso implica distintas limitantes o dificultades, el tercer núcleo temático que aborda el instrumento de recogida de información es justamente la percepción de las mentoras sobre dichas barreras que restringen la implementación óptima de los procesos de mentorías. Si bien los resultados se deben contextualizar a las particularidades de la Región del Maule, existen coincidencias claras en los discursos de las entrevistadas, reconociendo en ellos dos categorías, el tiempo y los requisitos legales como principal dificultad.

Para efectos del análisis de este trabajo, se podría definir el tiempo como el periodo determinado durante el que se realiza una acción o se desarrolla un acontecimiento, en cuanto a las respuestas de las docentes, el tiempo obtiene cuatro recurrencias, indicando principalmente la falta de éste como una de las principales barreras del proceso de mentoría. Según lo que indican Gorichón, Salas, Araos, Yáñez, Rojas-Murphy y Jara-Chandía (2020), el tiempo y el espacio físico son elementos relevantes de considerar, para dialogar, analizar y tomar decisiones en conjunto respecto de lo que está ocurriendo en el desarrollo de la mentoría misma. Por lo que, la falta del tiempo entonces se considera como un elemento preponderante en el proceso de mentoría y que en este momento se considera como escaso de acuerdo con el discurso de las entrevistadas.

En cuanto a la categoría Requisitos y en el contexto de esta investigación, esta podría definirse como, condiciones o circunstancias necesarias para desempeñar un rol. La recurrencia de esta categoría es de tres citas en las respuestas de las mentoras, aludiendo principalmente a que los requisitos indicados por la normativa como horas de contrato, instancias reflexivas, reuniones con equipos de gestión sobre mentorías, uso de horas no lectivas, entre otros, son extremadamente específicos tanto para principiantes como para mentoras, en consecuencia, los requisitos de ambos roles deben conjugarse para la implementación adecuada del proceso de mentoría, lo que por los factores mencionados anteriormente no ocurre.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto se podría señalar que el tiempo necesario para los procesos de mentoría y los requisitos para ambos roles se han transformado en una barrera que impide la implementación adecuada del proceso.

4.2.4 Información y Apoyo de los Equipos de Gestión para la Implementación de la Mentoría

Los procesos de acompañamiento formal denominados Mentorías, se implementaron bajo el alero de la Ley del SDPD a partir del año 2016, por tanto, se podría creer que a partir de ese año, la información respecto de estos procesos es totalmente dominada por quienes lideran las comunidades escolares, puesto que, éstas podrían verse afectadas por la implementación de las mentorías, ya sea, a través de sus profesoras con mayor experiencia o a través de las principiantes que puedan incorporarse a la institución. Contrario a este supuesto, y de acuerdo con la presente investigación, la mayoría de las mentoras declaran en sus respuestas que, los equipos de gestión escolares no cuentan ni dominan con la información respecto de estos procesos, además, indican que tampoco existe ningún tipo de conocimiento ni información de parte de los DAEM⁴, entendiéndose que son estos departamentos quienes lideran la totalidad de las instituciones escolares de cada comuna, opuesto a este discurso, una de las mentoras entrevistadas, declara que en su establecimiento si existe información, puesto que ella es mentora y también directora de la escuela, por lo que siempre está motivando a las docentes y la comunidad para que los procesos de acompañamiento formal se lleven a cabo en la institución donde se desempeña. Siguiendo la línea de lo aportado por esta docente, una investigación realizada por Maturana y Cieza (2021), revelan a la institucionalidad escolar como una categoría de mayor relevancia y que adquiere preponderancia a la hora de analizar procesos de inducción y mentoría, de allí la consideración que deben tener los equipos directivos para la eficacia del proceso.

Tal como lo declara CPEIP (2019), uno de los beneficios del Sistema de Inducción y Mentorías para el establecimiento educacional, dice relación con la incidencia en el plan de inducción de parte de directivos y sostenedores, de manera de aprovechar el proceso con el objeto de cumplir objetivos institucionales. Siguiendo lo indicado por el Centro de Perfeccionamiento, una de las condiciones para llevar a cabo el proceso, es que la mentora debe mantener comunicación y realizar trabajo colaborativo con directivos de la institución escolar.

Mientras que el discurso general de las mentoras sugiere falta de información de los directivos donde se desempeñan, el CPEIP declara la importancia del trabajo en conjunto entre mentoras, directivos y principiantes, y no sólo eso, sino que además asegura que el proceso impactaría directamente en el logro de objetivos de la institución escolar.

En razón de lo anterior, es imperioso reconocer la desinformación de los equipos directivos donde se desempeñan las mentoras entrevistadas, situación que podría implicar la mínima relevancia de los procesos de mentoría y acompañamiento, lo que impediría llevar a cabo los procesos formales propuestos a partir de la ley de SDPD.

⁴ DAEM: Departamento de Administración de Educación Municipal.

4.2.5 Condiciones de Mentoras y Principiantes para realizar el Plan de Mentorías

Resulta lógico creer que las condiciones para la implementación del trabajo realizado en un Plan de Mentorías son las óptimas en todo el territorio nacional, puesto que la Ley 20.903 busca entre otros objetos, reivindicar la carrera docente y en consecuencia mejorar lo que ocurre en las aulas del sistema escolar chileno, tal como lo indica Bellei y Valenzuela (2013), se torna imperioso retener en el sistema escolar a docentes más competentes, junto con esto, es indispensable que la profesión docente goce de reconocimiento y valoración social, lo que se traduce en un alto estatus. Sin lugar a duda, todo lo dispuesto en el SDPD busca lo planteado por Bellei y Valenzuela, y más aún el proceso de Mentoría, este podría ser la clave de retención de docentes efectivos en el sistema escolar.

Pese a que esta investigación trata de reconocer los nodos críticos de acuerdo con la percepción de mentoras de la Región del Maule, los discursos de las entrevistadas no entregan luces de alguna dificultad territorial, por el contrario, declaran que las condiciones se van modificando en el proceso y que estas se deciden a nivel central, contrario a lo prometido cuando se formaron para cumplir el rol de mentoras.

En efecto, al analizar la información respecto de las condiciones, emergen dos factores críticos que dificultan en gran medida el proceso de acompañamiento, tanto para el rol de la mentora como para la principiante, el primero de ellos es el factor tiempo, el que tiene cuatro recurrencias con citas directas respecto de esta categoría, en la que se puede destacar la percepción sobre el escaso tiempo para realizar el acompañamiento, así como la mala optimización de este respecto de la gran cantidad de acciones que se deben llevar a cabo en un plan de mentorías. Otro factor que se reconoce como un elemento crítico respecto de las condiciones es el factor económico, con tres recurrencias y citas que transitan entre la casi inexistente disposición de los recursos y el tiempo extraordinario involucrado, puesto que, según señalan las entrevistadas, se debe trabajar una mayor cantidad de horas pese a que estas se pagan de la misma forma que una hora de aula, lo anterior, lo expresan como descontento, entendiendo que el acompañamiento formal implica una gran diversidad de acciones que realizar, las que podrían transformarse en prioridad, a través de la rendición de cuentas, prevaleciendo ésta por sobre el real objetivo del acompañamiento.

Por tanto, de acuerdo con lo anteriormente expuesto, podría indicarse que las condiciones necesarias para llevar a cabo el proceso de mentorías no necesariamente han cumplido las expectativas de las docentes mentoras y más profundo que ello impedirían realizar el acompañamiento como se propuso en los procesos formativos para desempeñar este rol.

Contrario a lo expuesto por las docentes entrevistadas, Maturana y Cieza (2021), sugieren que las mentoras debieran responder a un perfil profesional capaz de vislumbrar condiciones favorables y desfavorables, dentro de las que podría considerarse las relatadas anteriormente como el factor económico, de tiempo, resistencias propias de proceso, entre otras.

4.2.6 Importancia del Rol de Mentora para Docentes Principiantes

Sin lugar a duda, la maestra, la acompañante, la mentora, la guía, ha sido un rol primordial en el ámbito educativo en cada uno de sus niveles, es quien orienta y potencia el talento, las habilidades o las competencias de sus pupilas. En referencia al significado contextual de mentora y, para entender de mejor manera este trabajo, se podría precisar que, de acuerdo con lo expuesto por Maturana y Cieza (2021), las competencias para desarrollar el proceso de acompañamiento por parte de la mentora se dividen en tres dimensiones: Dimensión Profesional, Dimensión Académica y Dimensión Social, respecto de la primera la mentora realiza acciones tales como diagnosticar necesidades de la principiante, identificar fortalezas y debilidades, diseñar e implementar estrategias de acompañamiento, orientar en el trabajo pedagógico y didáctico de la nóvel, así como retroalimentar su trabajo y acompañar en la reflexión sobre su práctica. En cuanto a la Dimensión Académica, el compromiso principal dice relación con la capacidad de analizar situaciones críticas del escenario escolar, así como las necesidades formativas que puedan presentar las principiantes. La última dimensión denominada social, hace referencia a la comunicación efectiva, a la capacidad de establecer lazos de confianza, empatizando con las necesidades de las docentes nóveles.

De acuerdo con la información entregada por las mentoras respecto de la importancia de su rol, se destaca la categoría de acompañamiento con cinco citas como se muestra en la tabla N° 2, por lo que, se puede inferir que elementos que se relacionan con esta categoría como la acogida, la escucha activa y la orientación en cada uno de los ámbitos que necesita la docente principiante, son la autoconcepción de competencias que debería contar la mentora, puesto que estas habilidades y/o capacidades influirían de manera positiva en el desempeño de las nóveles.

De acuerdo con lo expresado por Salas, Díaz y Medina (2021), mentoras y principiantes coinciden en la relevancia de la capacidad de escucha activa y empatía como rol clave de las docentes mentoras. Asimismo, Gorichón, Salas, Araos, Yañez, Rojas-Murphy y Jara Chandía, revelan la importancia del ejercicio del rol y capacidad de la mentora, en torno a modelación de una práctica reflexiva mediante la cual pueda visualizarse una función profesional crítica y reflexiva frente a los distintos momentos del proceso de acompañamiento.

4.2.7 Elementos de Mejora de la Política en Relación con el Rol de Mentora y de Principiante

Tal como lo indica Alarcón, Johnston y Frites-Camilla (2014), hasta antes de los años 2006 y 2011 como hitos ligados a momentos de crisis en educación, la política educacional chilena era un proceso fluido, sin grandes cambios y tratado con capacidad de consenso para neutralizar las discrepancias. Tal como se indica en el capítulo dos de este trabajo, los grandes cambios en educación de las últimas décadas en Chile surgen gracias al Movimiento Pingüino y Universitario en los años mencionados anteriormente, dichos movimientos permiten la creación de

políticas públicas educativas a través de decisiones y acciones que llevan al gobierno de turno a dar solución a las problemáticas educacionales, o al menos a tratar de dar solución a ellas.

En busca de soluciones en el ámbito educativo surge la Ley 20.903 que crea el SDPD con foco en la mejora de condiciones para docentes del sistema escolar. El artículo 18 de esta ley, indica entre otras normas la opción y derecho de toda docente nóvel a optar contar con acompañamiento por parte de una docente mentoras con experiencia y que cumplan ciertos requisitos para desempeñar este rol. Ya han transcurrido seis años desde que se comenzaron a implementar los procesos de mentoría, periodo que se ha visto afectado por la pandemia por COVID 19,⁵ lo que tal vez a perjudicado la implementación de esta política como era concebida desde su origen.

Respecto de este trabajo de investigación y en relación específicamente con elementos que se consideran relevantes para perfeccionar o mejorar la política pública en relación al rol de las mentoras, el discurso de estas es claro en sus respuestas, existen distintos factores que podría mejorar, sin embargo, la categoría difusión emerge con cuatro citas más bien neutrales, aludiendo en una de ellas, que a nivel central desde el CPEIP si existe información fluida, mientras que dos mentoras mencionan que es pese a que existe información, debe existir mayor circulación de esta, así como mayor fluidez de la información de organismos estatales como MINEDUC y DAEM, junto con la sensación de falta de rigurosidad en la información, una de las entrevistadas sugiere que esta información debe transmitirse a través de quienes efectivamente han cumplido el rol de acompañante de nóveles, expresando no solo la información sino que además su experiencia.

Pese a que se llega a consenso sobre una categoría respecto de la posible mejora, existen muchos factores que mencionan las mentoras en su discurso y que si es relevante considerar, como organizar encuentros de mentoras y principiantes a través de los DAEM comunales, proyectar y potenciar a mentoras con experiencia como formadora de mentoras, realizar seguimiento de la implementación de los procesos de mentoría a través de mesas de trabajo locales, elaborar diagnósticos y planes de mejora respecto del proceso, entre otras.

Respecto de la necesarias mejoras que podrían considerarse para el objeto en cuestión, es importante señalar que dentro del territorio nacional existe un institución de educación superior que anticipó ciertas barreas en lo contemplado en la ley, y que podía afectar a sus egresados, es por ello que la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ha implementado desde hace algunos años el *modelo de inducción* para fortalecer las capacidades de los profesores principiantes en su inserción laboral en los primeros años de ejercicio profesional. Espinoza, López y Rojas (s.f)

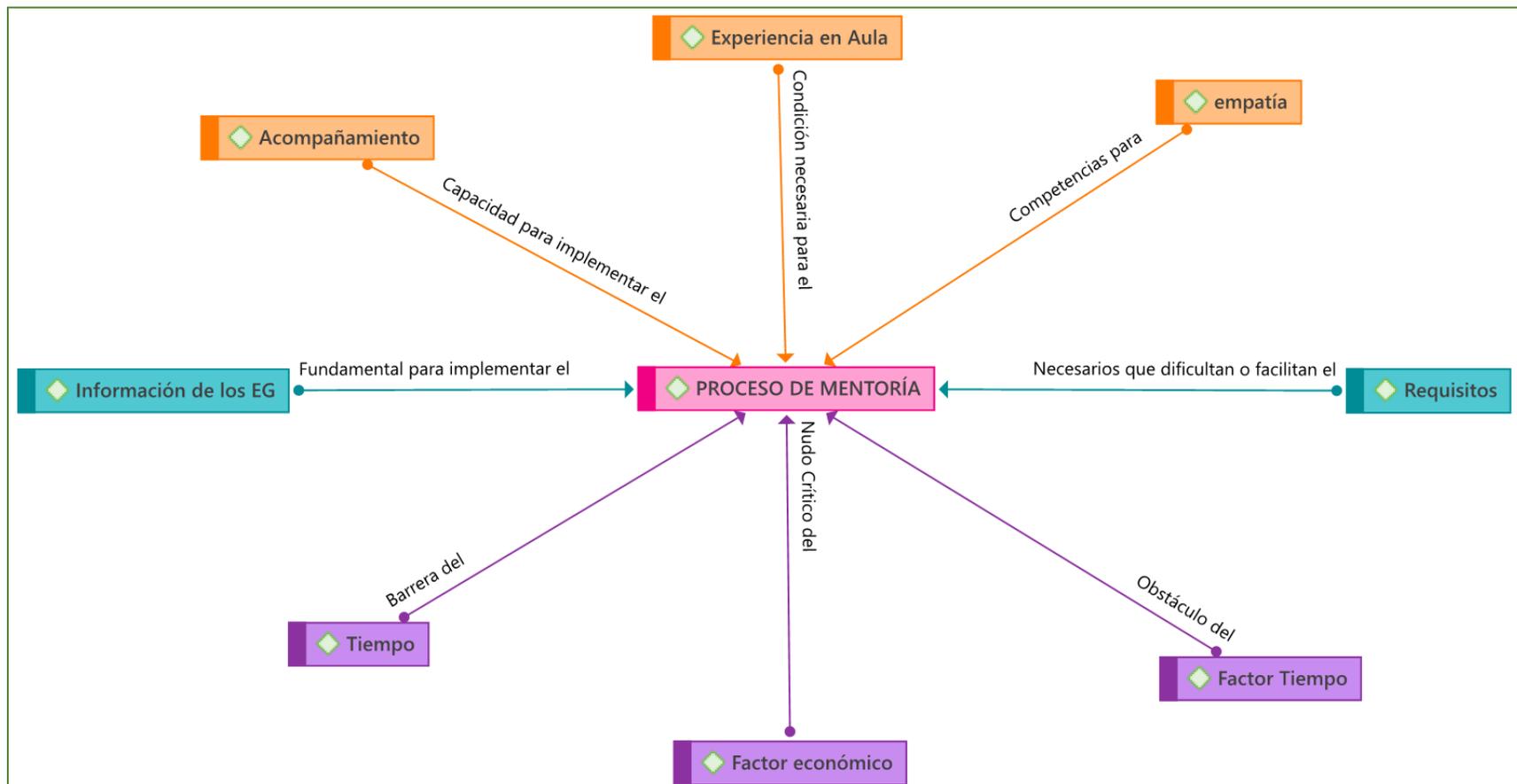
Si bien las acciones de la PUCV se adecuan a políticas institucionales, perfectamente este proyecto podría replicarse en todas las facultades de

⁵ Cepa de la familia de coronavirus que no se había identificado previamente en humanos.

educación de universidades del país, de manera de trabajar mancomunadamente entre sistema escolar y sistema universitario, entendiendo que el beneficio es para ambos sistemas y sin duda impactará en todo el sistema educativo.

4.2.8 Red Semántica de Categorías de Entrevista Semiestructurada

Imagen N°3 Red Semántica de Categorías



Fuente: Elaboración propia a partir de categorías emergentes de entrevista semiestructurada.

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones que se lograron establecer a partir de los análisis realizados y la fundamentación teórica respecto del objeto de estudio. En primer lugar, se expone un cuadro resumen en el que se abordan las conclusiones de acuerdo con los objetivos específicos propuestos, inmediatamente, se dará respuesta a las preguntas de investigación que orientaron la investigación, continuando con el capítulo final, se determinan las limitaciones del estudio de acuerdo con la experiencia realizada, para finalizar este apartado se exponen las aportaciones y sugerencias para estudios posteriores respecto de la política pública estudiada.

5.1 Conclusiones de acuerdo con los objetivos específicos

Posterior al análisis de la información recogida en las dos fases descritas en el capítulo IV, se presenta en la tabla N° 3 las conclusiones e interpretaciones realizadas y que permiten obtener información relevante para abordar las conclusiones generales sobre el objeto de estudio.

Tabla N°3 Conclusiones según Objetivos específicos

Conclusiones según objetivos específicos			
Objetivos Específicos	Categoría Asociada	Interpretación	Fundamentos Teóricos
1. Identificar dificultades a nivel profesional e institucional que implica la implementación de las mentorías en los establecimientos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo⁶ • Requisitos • Factor Tiempo • Factor Económico 	Respecto de las dificultades a nivel profesional e institucional que implica la implementación de las mentorías en los centros escolares, se puede identificar distintas problemáticas o barreras, de las cuales, cuatro son las que concuerdan en los discursos de las entrevistadas, la primera dice relación con el escaso tiempo real con el que se cuenta para realizar el proceso reconociendo que siempre es necesario contar con tiempo extraordinario para cumplir con lo requerido, este tiene relación directa con los requisitos propuestos a nivel central, pese a ello, estos últimos se han tornado una dificultad para la implementación del acompañamiento, las últimas dificultades identificadas son el factor tiempo y factor económico, ambas situadas en el contexto mismo de lo que significa llevar a cabo el proceso de mentoría como acciones separadas y con rendición de cuentas a nivel central e institucional.	<p>El proceso de mentoría tendrá una duración de 10 meses con una dedicación exclusiva de un mínimo de cuatro horas y un máximo de cuatro. (Ley 20.903/2016, art. 18-M)</p> <p>En ambos casos, ya sea los procesos de mentoría administrados por el establecimiento educacional o por el centro y, en conformidad a lo dispuesto en el artículo 18, el docente mentor recibirá \$1.105.280 anuales divididos en 10 cuotas. (Ley 20.903/2016. Art. 18 – T)</p>

⁶ Tiempo: referido al tiempo disponible general para utilizar en el proceso.

<p>2. Caracterizar la relevancia del acompañamiento temprano por parte de las mentoras a docentes nóveles que se incorporan a desempeñar funciones en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento 	<p>En cuanto la relevancia del acompañamiento de docentes mentoras a profesoras principiantes, el discurso de las entrevistadas es clara, este proceso o temporalidad consciente en que se puede orientar o acompañar a una docente nóvel es absolutamente relevante y podría influir fuertemente en el desarrollo profesional de quienes se integran al sistema escolar. Si bien, las entrevistadas no han realizado mentorías de manera formal, si declaran haberlo realizado de manera informal a través de conversaciones, acompañamiento, trabajo colaborativo entre otras, destacando y afirmando que este proceso más allá de la ley debiera ocurrir en toda institución escolar. Gracias al discurso de las mentoras entrevistadas se podría caracterizar este rol como una maestra que acompaña y acoge que trabaja de manera colaborativa, que permite a la docente nóvel reflexionar sobre su práctica pedagógica y que incentiva el trabajo sobre las fortalezas y le permite a la nóvel mejorar sus debilidades, claramente esta mentora cuenta con habilidades fundamentales como la escucha activa y la empatía.</p>	<p>El Desarrollo Profesional Docente es un proceso continuo y que requiere modalidades de acompañamiento para profesores principiantes. (Fuentealba, 2005, citado en PUCV s.f)</p> <p>El acompañamiento a través de las mentorías, facilitan la inserción a la docencia y a la comunidad educativa, propiciando relaciones colaborativas entre mentora y principiante profundizando el aprendizaje y desarrollo profesional de ambas. (Gorichón et. Al. 2020)</p>
--	--	---	---

<p>3. Describir la formación de las mentoras conforme se establece en la Ley 20.903.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Experiencia de Aula 	<p>En la Región del Maule, la mayoría de las mentoras que se forman para cumplir este rol, lo hacen en la Universidad Católica del Maule, con generaciones desde el 2015 a la fecha, el total de las mentoras entrevistadas para efectos de este estudio se formó en la UCM. Respecto de la percepción que tiene las mentoras sobre su formación el 100% de las entrevistadas considera que su formación fue buena o muy buena, considerando este rol fundamental para el inicio laboral de docentes noveles y destacando el desarrollo de distintas habilidades como mentoras, dentro de las que destacan conocimiento de la cultura escolar, empatía, escucha activa, experiencia de aula y conocimiento del currículum, entre otras.</p>	<p>Si bien la ley define ciertas condiciones mínimas para quienes desempeñan el rol de mentoras, no se explicita como debe entenderse las mentorías y cuales son las características y competencias profesionales deseables y/o requeridas para desempeñar la función. (Maturana y Cieza, 2021)</p>
<p>4. Proponer aspectos y elementos fundamentales que orienten la implementación efectiva de los procesos de mentorías en las instituciones escolares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión • Información de los EG 	<p>Luego de analizar la información entregada por mentoras de distintas comunas de la Región del Maule, se podría indicar que existen diversos elementos que podrían ayudar a la implementación efectiva de los procesos de mentoría o a la mejora de estos, entre los que se destacan, uso del tiempo efectivo de la mentoría, disposición de tiempo disponible y efectivo, seguimiento y apoyo de los equipos directivos respecto de los procesos de mentoría y, evaluación de la política después de más de cinco</p>	<p>En un estudio realizado en Chile a docentes novatas se indica que la inducción informal recae en la buena voluntad de los colegas, el director del centro fue el menos mencionado y es visto más como un modelo de comportamiento que un modelo pedagógico (Flores Gómez, 2014)</p> <p>Las autoridades del centro educativo escolar podrían</p>

		<p>años de implementación. Junto con los elementos que se destacaron anteriormente, el discurso de las entrevistadas coincide en dos ejes prioritarios para la mejora de la política pública relacionada con estos procesos de acompañamiento, la primera se denomina difusión, esta tiene que ver con la fluidez de la información desde el CPEIP, la que se sugiere podría articularse con la disposición e información con la que cuentan los DEAM, entendiendo que son estos departamentos quienes realizan las contrataciones de docentes principiantes, respecto de la información es prioritario que exista difusión sobre este derecho de quienes egresan de las facultades de educación a través de las instituciones de educación superior y por supuesto de los equipos directivos de las instituciones escolares, quienes debiesen contar con la información clara respecto de las mentoras que cuentan para poner en marcha el proceso de mentoría.</p>	<p>formalizar los contactos y facilitar tiempo y recursos, de manera que las docentes tomen a su cargo a las docentes principiantes. (Ávalos, 2009)</p> <p>La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso diseñó el Modelo de Inducción para docentes principiantes en los primeros cuatro años de ejercicio profesional a través de distintas etapas. (PUCV, s.f)</p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

5.2 Preguntas de Investigación

Al comenzar a desarrollar este trabajo de grado, se plantearon las siguientes preguntas de investigación, ¿Cómo influye el proceso de mentoría en el desempeño de profesoras principiantes? - Las mentorías, como iniciativa enmarcada en la Ley de Carrera Docente ¿Ha cumplido las expectativas de sus protagonistas? - ¿Qué dificultades se pueden reconocer en el proceso de implementación de las mentorías? - ¿Cuál es el rol de los directivos de las instituciones escolares en el proceso y funcionamiento de las mentorías? - ¿Se pueden identificar impactos positivos a partir del proceso de mentoría, más allá de del rol de la mentora y de la profesora principiante, referido a resultados de aprendizaje, gestión pedagógica, trabajo colaborativo, innovación educativa, entre otras? Las que, se transformaron en cuestionamientos que orientaron todo el desarrollo de la investigación. En este apartado se busca dar respuesta a cada una de ellas, así como vislumbrar elementos respecto de la problemática planteada.

En cuanto a la primera pregunta sobre la influencia del proceso de mentoría en docentes principiantes, es posible señalar que, si bien la mayoría de las mentoras que participaron de la investigación no han realizado mentorías de manera formal, son absolutamente conscientes de que el trabajo de docentes experimentadas con docentes nóveles influye positivamente en el desempeño de estas últimas. Es importantes indicar que, las profesoras mentoras destacan que, no solo las docentes nóveles mejoran su desempeño, ella también lo hacen, pues, quienes ingresan a las instituciones escolares, traen consigo competencias tecnológicas y de conocimientos disciplinares desarrolladas que permiten establecer redes de colaboración entre ambas. Tal como lo afirma Gorichón et. Al 2020, sería importante, repensar la mentoría como una instancia de oportunidad de desarrollo profesional no sólo para la nóvel, sino que también para la mentora, independiente del momento de la trayectoria profesional en la que se encuentre.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se podría revelar que el proceso de mentoría influye positivamente en el desempeño de las docentes principiantes, destacándose elementos como orientación en aspectos administrativos, pedagógicos y de conocimiento de la cultura escolar, junto con esto, es imperioso destacar que las mentoras entregarían contención emocional importante en el proceso de adaptación de la nóvel, pese a que no es un requisito formal del proceso. El discurso de las docentes experimentadas es claro, ellas también aprenden en este proceso, destacándose el ámbito disciplinar y de utilización de herramientas tecnológicas gracias al trabajo colaborativo que realizan con sus mentoriadas. Entonces, se podría concluir que el proceso de acompañamiento denominado mentoría, impacta positivamente en el desempeño de mentoras y nóveles.

La segunda pregunta orientadora, busca conocer las expectativas desde la percepción y mirada de sus protagonistas, respecto de la Ley 20.903

específicamente lo relacionado con el trabajo de su rol como mentoras en el sistema educativo. De acuerdo con el discurso y respuestas de las mentoras en ambas fases de recogida de información, se puede señalar que, no se ha logrado concretar las expectativas de las docentes mentoras luego de más de cinco años de implementada la política, destacándose situaciones como la burocratización del proceso de postulación a ejercer el rol de mentora de manera formal, la falta de información a nivel local, el escaso apoyo y conocimiento del proceso de los equipos directivos de los centros escolares y la nula relevancia al proceso de parte de los departamentos de educación.

Tal como lo afirma Maturana y Cieza 2021, se deberían considerar ciertas precauciones para el modelo de inducción previsto por la ley, puesto que, ya se reconoce como un eslabón y engranaje primordial para el desarrollo profesional docente. Es necesario entonces evaluar el funcionamiento del proceso de mentoría, luego de más de cinco años de puesta en marcha, reconocer fortalezas, debilidades, opiniones y percepciones de sus actores claves, para que las expectativas sobre esta política se logren cumplir a mediano o corto plazo.

Para responder a la tercera pregunta planteada, que dice relación con el reconocimiento de las dificultades en el proceso de implementación de la mentoría, en este trabajo se optó por articular la información de fase 1 y 2 de recogida de información. Por consiguiente, se puede plantear que los hallazgos respecto de las dificultades son variables si se proyectan de manera general sobre la política, sin embargo, para responder de manera específica esta interrogante, se concluirá específicamente en torno a las dificultades que implican el proceso de mentoría de acuerdo con lo que indica el artículo 18 de la ley 20.903 a través de la siguiente tabla:

Tabla N°4 Dificultades en el Proceso de Mentoría

Dificultades en el proceso de Mentoría	
Propuesta de la Ley 20.903	Discurso de las Mentoras
<p>Artículo 18 D Los directivos de los establecimientos, con consulta a su sostenedor, podrán establecer redes inter-establecimientos para fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, pudiendo contar para ello con la colaboración de los docentes mentores que se desempeñen en el ámbito local.</p>	<p>Existe poca claridad de parte de los directivos y sostenedores (DAEM) sobre el proceso de mentorías.</p> <p>No se evidencia ni se conoce seguimiento de los procesos de mentoría por parte de directivos y sostenedores.</p>
<p>Artículo 18 G, segundo párrafo. La inducción es un derecho que tendrán todos los docentes que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento educacional subvencionado de conformidad al decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de</p>	<p>De acuerdo con lo expuesto por las mentoras, las docentes nóveles no cuentan con la información necesaria para postular al proceso de mentoría. En directa relación con lo anterior, varias docentes manifiestan haber postulado al proceso, quedar seleccionadas, sin embargo,</p>

Educación, o regido por el decreto ley N°3.166, de 1980, siempre y cuando en su respectivo contrato se estipule una jornada semanal de un máximo de 38 horas, por el periodo en que se desarrolle el respectivo proceso de inducción.	no se le designa un principiante, por lo que ellas creen que es falta de postulantes para el proceso.
Artículo 18 G, cuarto párrafo. El proceso de inducción deberá iniciarse dentro del año escolar en que el profesor ingrese a prestar sus servicios profesionales, tendrá una duración de diez meses y requerirá una dedicación semanal exclusiva de un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas. Durante este período el docente principiante será acompañado y apoyado por un docente denominado "mentor".	En lo relativo a la temporalidad de dedicación al proceso de mentoría en los establecimientos, las mentoras indican que no hay acuerdo de parte de los directivos y el nivel central, puesto que podría ser entre 4 y 6 horas, aunque la realidad es mucho más tiempo que eso, tampoco existe claridad si esas horas deben ser durante las horas de contrato o fuera de ellas. Por otra parte, existe un factor determinante para optar al proceso de mentoría y que la ley no contempla, de acuerdo con el discurso de las entrevistadas, este tiene relación con el tipo de contrato de las principiantes, el que la mayor parte del tiempo es como reemplazante, lo que se cree, dejaría fuera del proceso a las nóveles que postulan en esta condición.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ley 20.903, entrevista semiestructurada y encuesta realizadas a mentoras de la Región del Maule.

En consecuencia, una de las dificultades específicas de la implementación del proceso de mentoría se relaciona con la subjetividad de la ley, en términos de tiempo específico de dedicación al proceso, si este debiese ocurrir dentro de las horas de contrato o fuera de este. No obstante, se reconocen otras dificultades que no necesariamente implican la subjetividad de la ley, sino más bien, lo relativo a la información que debiesen contar sostenedores, equipos directivos y docentes principiantes. Luego de esta investigación se puede concluir que en general, las docentes mentoras conocen la información de manera específica, puesto que cuentan con la formación formal para cumplir el rol, además de ser contactadas de manera ocasional por el CPEIP, lamentablemente otros actores claves del proceso como equipos directivos, sostenedores y docentes principiantes, no contarían con la información fluida para llevar a cabo la mentoría.

En lo referido a la cuarta pregunta de este trabajo, esta busca responder la interrogante acerca de la importancia que tiene el rol de los directivos de las instituciones escolares en el proceso de funcionamiento de las mentorías. Para efectos de esta investigación se puede señalar dos puntos de vistas opuestos, si caracterizamos a quienes participaron, en primer lugar, existen dos mentoras que actualmente se encuentran desempeñando cargos directivos dentro de la institución escolar donde se desempeñan, quienes manifiestan contar con información fluida sobre los procesos de mentoría, indicando que son ellas mismas quienes incentivan a las docentes novatas a participar de dicho proceso, así como, entregando información requerida respecto de fechas, requisitos, entre otros. Por otra parte, el discurso de mentoras que siguen realizando labor de aula, indican que en general los equipos directivos no manejan y no conocen información respecto de los procesos de mentoría, señalando incluso que no es

tema en los centros educativos, pese a contar con mentoras y profesoras principiantes.

Estas visiones que se contraponen tienen su origen en el rol que actualmente desempeñan las profesoras mentoras, puesto que, las únicas docentes que señalan que existe información, son quienes han formado parte del proceso, cuentan con la formación como mentoras y que, actualmente se desempeñan como directivo. A partir de lo expuesto y, referido al rol al que deberían responder los equipos directivos frente al proceso de acompañamiento formal, es posible señalar que, la función de organizar tiempos, trabajo colaborativo entre mentora y principiante, reportar a través de los planes de mejoramiento educativo, entre otras, no es realizada como se espera, y al parecer, tal como lo indica Salas, Díaz y Medina (2021), las políticas educativas, en el escenario chileno, se siguen caracterizando, por la implementación de éstas, pero, orientadas a la rendición de cuentas y al desempeño individual de las docentes, lo que se aleja en gran medida del objetivo de los procesos de mentoría tal como es propuesto por el CPEIP.

La última interrogante que orientó este trabajo, en alguna medida, se aleja del proceso de mentoría como tal, pese a ello, es relevante considerar que toda política educativa que surge busca la mejora en el sistema educativo, lo que por supuesto, implica el progreso en los resultados de aprendizaje de escolares, a través, por ejemplo, del fortalecimiento del SDPD. En este caso específicamente, se pretende responder justamente aquello, que impactos positivos se pueden identificar a partir del proceso de mentoría.

Es ampliamente conocido en el ámbito educativo, que la labor que realizan las docentes en el aula impacta fuertemente en el logro de aprendizajes y el desarrollo de habilidades de sus estudiantes. En ese sentido, Barahona, Veres y Barahona Droguett (2018), señalan que el éxito académico es multifactorial, lo que implica distintas determinantes a nivel personal, social e institucional. Si bien, se puede reconocer la multiplicidad de factores que influyen en el proceso educativo de escolares, existe un rol determinante, ejercido por las maestras en las aulas, cada acción que realice o no, podría afectar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Siguiendo esta misma línea, Cornejo y Redondo (2007), señalan diversos factores de influencia, entre los que se destacan aquellos que se relacionan directamente con la labor de las docentes, en primer lugar se refieren a la organización del aula, así como a la estructura de trabajo, el aprovechamiento de los tiempos y oportunidades para el aprendizaje, no menos importante, en segundo lugar, destacan la pluralidad y calidad de las didácticas, con énfasis en las que favorecen mayor involucramiento de los escolares. Estos factores, se pueden relacionar directamente con el trabajo que se desarrolla en las mentorías, puesto que, tal como lo indica CPEIP, uno de los objetivos de este proceso de acompañamiento formal es mejorar la conducción y desarrollo de los procesos de enseñanza a partir del trabajo colaborativo en la escuela, y si, situamos estos dichos con la investigación realizada, es justamente lo que pretende el trabajo colaborativo entre mentora y principiante.

Pese a las limitantes que, sin lugar a duda, se evidencian en el proceso de mentoría, este proceso, si impactarían de manera positiva en distintos niveles del sistema educativo, están las que se mencionan anteriormente y que tienen relación directa con lo que ocurre en el aula, sin embargo, es importante destacar que a nivel institucional existe un impacto no directamente influyente y que dice relación con la retención o no de docentes principiantes en el sistema. Respecto de este elemento, Ávalos (2009), indica que existiría suficiente evidencia que permita sostener que la ausencia de oportunidades de acompañamiento e inducción tienen un efecto en la rotación de las docentes principiantes y que incluso estas podrían desertar del sistema, lo que implica rearmar equipos de trabajo, conocer distintas culturas escolares, adaptarse a nuevos sistemas de trabajo, entre otros y que indirectamente van a impactar en los aprendizajes de las estudiantes escolares.

5.3 Limitación del Estudio

Las limitaciones de este estudio tienen relación con distintos elementos que afectaron en alguna medida el desarrollo de ciertos capítulos de esta investigación. El primer obstáculo fue, no contar con la bibliografía actualizada esperada, específicamente lo referente a la realidad local territorial, puesto que, si bien existen investigaciones sobre el objeto en estudio, son escasos los trabajos que evidencian lo que ocurre en Chile, continuando en el mismo ámbito, otra de las limitantes que surgió, se relaciona con lo relativamente reciente que es la implementación de la Ley 20.903, ya que, pese a que comenzó en el año 2016, el desarrollo temporal se vio afectado por la pandemia mundial por COVID-19, lo que tal vez, no ha permitido realizar seguimiento o investigaciones referidas a una evaluación de la política.

Dentro de las barreras para seguir con el trabajo, sin duda, la aceptación de mentoras de la Región del Maule que pudiesen contestar la encuesta y la entrevista fue la más compleja de sobrellevar, entendiendo que, dentro de la Región del Maule solo existen 245 mentoras distribuidas en 28 comunas. Junto con esto, solo se contaba con la base de datos de sus nombres y comunas donde residen, por lo que el trabajo de contactar e invitar a ser parte de la muestra fue una de las etapas más complejas.

5.4 Aportación del Estudio al Campo de la Disciplina

De acuerdo con los resultados y análisis realizados respecto del objeto de estudio, las aportaciones a la disciplina se corresponden de manera directa con la mirada específica que tienen las Mentoras de la Región del Maule y que, sin duda, podría ser similar a la percepción de mentoras del país.

Gracias a la investigación realizada, se puede reconocer a través del discurso de las protagonistas de los procesos de mentorías, los nudos críticos del proceso bajo el alero del SDPD, dentro de los que destacan:

a) Requisitos Específicos: si bien los requisitos son necesarios en todo proceso, algunos determinados por la ley no permitirían el desarrollo fluido del inicio del proceso de mentoría, destacando entre ellos, las horas de contrato de mentora y principiante en una institución escolar, la nula consideración en la ley de dificultades contractuales como los docentes nóveles reemplazantes y las poca claridad o decisión respecto del tiempo contractual destinado al proceso mismo de la mentoría.

b) Desinformación de Equipos Directivos y Sostenedores Respecto del Proceso de Mentoría: Toda docente que se interese por participar como mentora en la escuela donde se desempeña o en alguna dentro de su propia comuna, debe postular para realizar el acompañamiento formal, junto con esto, se debe organizar a nivel institucional escolar, las horas destinadas al acompañamiento de la nóvel, determinar un plan de trabajo, realizar seguimiento del plan, verificar el cumplimiento de metas y objetivos, entre otros. Toda esta organización o sistematización del trabajo realizado debe ser acompañado y orientado por los equipos directivos, incluso, este proceso de mentoría debe ser incorporado en el Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento. Para que dichas acciones ocurran, sin duda, el equipo directivo, como directores, utp y encargado de convivencia deben estar al tanto de cada paso del proceso, de manera de orientar, acompañar, evaluar y verificar el óptimo funcionamiento del proceso. Lamentablemente, a nivel territorial esto no ocurriría, por otra parte, y con relación al mismo rol descrito anteriormente, los sostenedores, para este caso los DAEM de cada comuna, debiesen establecer similitudes en este tipo de acompañamiento, sin embargo, y de acuerdo con lo estudiado en este trabajo, este acompañamiento no existe y más aún es completamente ajeno al trabajo que se desarrolla a través de las mentorías.

c) Fluidez de la Información: en cuanto a la información necesaria para la puesta en acto de los procesos de mentorías, esta debe ser en distintos niveles y en directa relación de quienes participan activamente del proceso, en este caso, mentora, principiante, equipos directivos o de gestión, sostenedores y CPEIP. La mirada que tienen las mentoras es que, si bien a nivel central la información fluye, esta llegaría solo a ellas, y reconocen e indican que existe desinformación absoluta por parte de las docentes principiantes, equipos directivos y sostenedores, lo que por supuesto impide la puesta en marcha del proceso.

Los tres nudos críticos relatados anteriormente, emergen del discurso y la experiencia de mentoras que se han formado en distintos años desde el 2015 a la actualidad y que, sin duda son un aporte en la evaluación de esta política pública que busca la mejora del SDPD, no solo de nóveles, sino que de docentes experimentadas que se sienten comprometidas con la mejora del sistema educativo a partir de su labor. Si bien en un inicio se planteo como un supuesto el apoyo y acompañamiento a las nóveles como eje de la mentoría, este estudio arrojó que, no son solo ellas las que aprenden, para las mentoras también existe un aprendizaje que permite la mejora de sus prácticas pedagógicas, tal como lo señala Fuentealba (s.f), el proceso también tiene relevancia para la docente experimentada, puesto que la reflexión se resignifica como una práctica que

permite retroalimentar el quehacer pedagógico del mentor, para luego apoyar a la principiante, lo que finalmente permite la profundización sobre la enseñanza desde el enfoque pedagógico del contenido.

En imperioso entonces, evaluar los años de implementación de esta política, en busca de la mejora de estos nudos críticos que afectan el proceso, puesto que más allá del cumplimiento de la ley, se visualiza como un aporte al SDPD a nivel de mentoras, principiantes y por supuesto a las niñas y niños que se encuentran en las aulas de nuestro país.

5.5 Sugerencias para Estudios Posteriores

Si bien el objetivo de este trabajo de investigación buscó reconocer nudos críticos del proceso de mentoría en el marco de la Ley 20.903, para convertir la información en aportes a la temática estudiada, la revisión de bibliografía, el desarrollo metodológico y los resultados obtenidos, permiten reconocer distintas áreas relacionadas con el objeto de estudio y que, podría ampliar las conclusiones obtenidas.

Desde el área de la literatura, se puede señalar que, si bien existe investigaciones respecto del tema de estudio, esta principalmente aborda el contexto internacional, por lo que, sin duda, la sugerencia es seguir indagando en la política que se implementa a través del SDPD en el territorio nacional en áreas como la educación territorial, urbana y rural.

De igual forma, sería interesante, recoger y analizar información respecto del proceso de mentoría y de sus protagonistas, mentoras y principiantes, más allá de lo que se logro realizar en este trabajo, extender la mirada a todas las regiones del país o por zonas geográficas, de manera de obtener una óptica que permita generalizar las problemáticas y sugerencias a nivel central.

Por último, las sugerencias sobre futuras investigaciones dicen relación con una de las dificultades que se encontraron en esta, como la importancia que debería mostrarse conforme con los actores secundarios, pero fundamentales para los procesos de acompañamiento formal, como los DAEM comunales, los equipos de gestión de los centros escolares y las facultades de Educación que forman profesoras en el país, a nivel de conocimiento de la política, organización de duplas mentora-principiante y acompañamiento del proceso de inicio a fin.

Bibliografía

- Alarcón Leiva, J., Johnston, E., y Frites Camilla, C. (2014). Consenso político y pacto educativo: pospolítica y educación en Chile (1990-2012). *Universum Talca*, 29(2), (pp.37-48).
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), (pp.43-59).
- Barahona, P., Veres Ferrer, E., y Barahona Droguett, M. (2018). Factors associated with the quality of education in Chile. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(1), (pp.17-30). http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S222640002018000100017&script=sci_abstract&tlng=en
- Bellei, C., y Valenzuela, J. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. *Héroes o villanos*, (pp.1-32).
- Boerr, I. (2021). *Mentores y Noveles: Historia del Trayecto* (2021). Chile: Santillana.
- Concepción Cuetara, P., Fernández Cruz, M. y González, D. (2014). La construcción de un cuestionario para la detección de necesidades formativas del profesorado novel. *Pedagogía Universitaria*. Vol. XIX. N°1, 1-29. https://www.academia.edu/26511615/La_construcci%C3%B3n_de_un_cuestionario_para_la_detecci%C3%B3n_de_necesidades_formativas_del_profesorado_novel
- Cornejo Chávez, R., y Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), (pp.155-175).
- Flores Gómez, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51(2), (pp. 41-55).
- González Brito, A., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., y Lorca Tapia, J. (2005). Inducción Profesional Docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), (pp.51-62). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., y Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, (52), (pp.12-48).

- Hernández Zuluaga, A. G. (2018). Estudio de caso: los aportes del modelo educativo escuela nueva a la formación ciudadana en la institución educativa Nuevo horizonte, sede El porvenir, El carmen de viboral, 2017-2018.
- Fuentealba Jara, A. y Jara-Chandía, G. (s.f). La experiencia de la formación de mentores en la Universidad San Sebastián. Recuperado el 13 de diciembre de 2021 de http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/19025_095_Fuentealba.pdf
- Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*.
- Maturana Castillo, D. y Cieza García, J. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), (pp. 349-370).
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2016). *Ley N° 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Molina Bravo, J. (2013). Educación pública, autonomía universitaria y cambio político: notas para el análisis del movimiento universitario en Chile, 2011. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), (pp. 263-282).
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M., y Ayala, P. (2011). Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente. *Pontificia Universidad Católica de Chile (Ed.), Propuestas para Chile*, (pp. 267-306).
- Parcerisa, L., y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, (pp.1-24).
- Pino, N. (2020). *Docentes nóveles y permanencia en la carrera docente: creencias que modelan la experiencia*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. PUCV. (s.f). *Programa de Inducción al Sistema Escolar para Profesores Principiantes*. Valparaíso. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado el 09 de noviembre de 2021 de <https://www.profesoresprincipiantes.pucv.cl/wp-content/uploads/2021/03/Programa-de-Induccion-al-Sistema-Escolar-para-Profesores-Principiantes.pdf>

- Ruffinelli Vargas, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279.
- Salas, M., Díaz, A., y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), (pp.449-474).
- Silva Pinochet, B. (2009). La Revolución Pingüina y el Cambio Cultural en Chile. Recuperado el 04 de noviembre de [https://www.researchgate.net/publication/338051589 La Revolucion Pingüina y el Cambio Cultural en Chile](https://www.researchgate.net/publication/338051589_La_Revolucion_Pinguina_y_el_Cambio_Cultural_en_Chile)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° Edición). México DF: Mc Graw-Hill.
- Universidad Católica de Temuco. UCT. (s.f). Formando Mentores de Educadoras/es novatos y principiantes. Módulo I. Temuco. Chile: Universidad Católica de Temuco. Recuperado el 03 de enero de 2022 de [https://www.academia.edu/6806188/Formando Mentores de Educadores Novatos y Principiantes](https://www.academia.edu/6806188/Formando_Mentores_de_Educadores_Novatos_y_Principiantes)

Cibergrafía

Cerda, L. (07 de junio de 2019). Buscan mejorar los aprendizajes con la labor de profesores mentores. www.ucm.cl. Recuperado el 28 de octubre de 2021 de <https://portal.ucm.cl/noticias/buscan-mejorar-los-aprendizajes-la-labor-profesores-mentores>

Ministerio de Educación. MINEDUC. (s.f). Estándares Docentes. www.estandaresdocentes.mineduc.cl. Recuperado el 16 de noviembre de 2021 de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/estandares-docentes/>

Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. CPEIP. (2019). Presentación mentorías para profesores principiantes. www.cpeip.cl Recuperado el 10 de noviembre de 2021 de <https://www.cpeip.cl/mentoriamdocente/>

Anexos

Anexo N°1 Cuestionario de Google forms

Preguntas Respuestas 18 Configuración



ENCUESTA A PROFESORAS MENTORAS DE LA REGIÓN DEL MAULE

Estimadas Mentoras/es:

La presente encuesta es parte sustancial del Trabajo de Grado de Magíster en Política y Gestión Educacional de la Universidad de Talca, y tiene por objetivo:

Recopilar información respecto del Plan de Mentorías de acuerdo con la Ley de Carrera Docente del año 2016, bajo la mirada de mentoras y mentores certificados por el CPEIP para cumplir con este rol en distintas comunas de la Región del Maule.

Identificar dificultades propias del proceso de mentorías y del rol de el o la profesora mentora de acuerdo a la implementación de esta Política Pública.

Es importante señalar que, esta encuesta es anónima y en la investigación no se explicitará el nombre del o la encuestada. Por tanto, los datos serán utilizados de manera genérica, para elaborar propuestas de mejora a la Política en cuestión.

Consentimiento Informado

Descripción (opcional)

Si usted está de acuerdo con participar de esta etapa del proceso de investigación y con que la * información obtenida en esta encuesta sea utilizada de manera anónima y sólo con fines académicos, indique la opción correspondiente:

Sí

No

I. Antecedentes Generales

En el primer apartado de esta encuesta, usted encontrará preguntas para caracterizar su calidad como encuestado/a.

1.1 Su edad es: *

- Entre 25 y 34 años
- Entre 35 y 44 años
- Entre 45 y 54 años
- Entre 55 y 64 años
- Más de 65 años

1.2 Usted se identifica con el género: *

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no decirlo
- Otro

1.3 ¿En qué año realizó Usted el curso del CPEIP para ser mentora (or)? *

- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020
- 2021

1.4 ¿En qué comuna se ubica la institución educativa dónde se desempeña laboralmente? *

Texto de respuesta corta
.....



II. Experiencia en Mentorías

En el segundo apartado de esta encuesta, usted encontrará preguntas relacionadas con el ejercicio de rol como mentora/or de docentes noveles.

2.1 ¿Ha participado de algún proceso de Mentoría con docentes noveles? *

SI

NO

2.2 Si su respuesta es SI, ¿a cuántos docentes principiantes ha acompañado en el proceso de inducción?

Texto de respuesta corta

.....

2.3 Si su respuesta es NO, ¿por qué no ha sido participe de este proceso de acompañamiento a docentes noveles?

Texto de respuesta larga

.....

2.4 ¿Qué nivel de importancia le otorga usted al proceso de mentoría y acompañamiento a docentes noveles para la mejora del sistema educativo? *

Muy importante

Medianamente importante

Relativamente importante

Poco importante

No lo tengo claro

2.6 Independiente si Usted ha ejercido como profesora mentora/or de manera formal con docentes principiantes. ¿Qué elementos considera que necesitan de este proceso las/los profesoras/es noveles del acompañamiento por parte de docentes con mayor experiencia? *

Texto de respuesta larga

.....



III. Percepción como profesora/or mentora/or.

En el tercer apartado de esta encuesta, Usted encontrará preguntas en relación sobre su percepción respecto de la Política de Carrera Docente, específicamente lo que implica el proceso de mentorías.

3.1 en relación con su formación como mentora/or ¿Cómo cree usted que fue su formación? *

- Muy Buena
- Buena
- Relativamente Buena
- Insuficiente
- Mala

3.2 ¿Considera Usted que el rol de la profesora mentora/or es fundamental en el inicio de la vida laboral de una o un docente? *

- Sí
- No
- Tal vez

3.3 ¿Cómo cree Usted que es la información por parte del MINEDUC y/o CPEIP respecto del proceso de Mentorías, tanto para mentoras/es como para profesoras/es noveles? *

- Muy Buena
- Buena
- Relativamente Buena
- Insuficiente
- Mala



3.4 ¿Cree Usted que esta Política Pública que implica trabajo en equipo entre docente mentor y * profesor principiante se realiza en las condiciones adecuadas?

- Sí
- No
- Tal Vez

3.5 ¿Cómo cree Usted que funcionan a nivel general los procesos de mentorías formales con * profesoras/es nóveles?

- Muy Bien
- Bien
- Relativamente Bien
- De manera Insuficiente
- Mal

3.6 Indique dos (2) problemáticas de esta Política Pública que se relacionen estrechamente con * el proceso de mentorías.

Texto de respuesta larga

.....

Muchas Gracias por sus Respuestas.

Descripción (opcional)

Anexo N°2 Planilla de Resultados de Encuesta

B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	V
Si usted está	1.1 Su edad e	1.2 Usted se	1.3 ¿En qué	1.4 ¿En qué	2.1 ¿Ha part	2.2 Si su resp	2.3 Si su resp	2.4 ¿Qué	2.6 Independ	3.1 en relació	3.2 ¿Cónsid	3.3 ¿CÓmo	3.4 ¿Cree U	3.5 ¿CÓmo	3.6 Indique dos (2) problem	¿ticas de esta Pol	¿tica P	¿blica que se relacionen estrech			
SÁ-	Entre 35 y 44	Femenino	2018 Talca	NO				Por estar des	Muy importa	Acompañan	Buena	SÁ-	Buena	Tal Vez	Relativamen	1. Sobre el					
SÁ-	Entre 55 y 64	Femenino	2016 Parral	NO				No me han di	Muy importa	Acompañan	Muy Buena	SÁ-	Mala	No	De manera In	Poca importancia por parte de las autoridades y que se aplique solo a docentes que est					
SÁ-	Entre 55 y 64	Femenino	2016 Talca	SI		3 docentes			Muy importa	Cercanías	Buena	SÁ-	Muy Buena	No	Relativamen	La distancia					
SÁ-	Entre 35 y 44	Femenino	2018 Tenorio	NO				He postulado	Muy importa	Elementos c	Buena	SÁ-	Buena	Tal Vez	Bien	1- Los					
SÁ-	Entre 35 y 44	Femenino	2016 Talca	SI		3			Muy importa	El acompaña	Muy Buena	SÁ-	Muy Buena	Si	Bien	Poca información en los establecimientos del novel por tanto poco apoyo					
SÁ-	Entre 35 y 44	Masculino	2016 Curepto	NO				Por lejano	Muy importa	Mejor seguim	Muy Buena	SÁ-	Relativamen	Tal Vez	Relativamen	Debe ser más sistemático y más humanizado desde el nivel central. Además de hac					
SÁ-	Entre 55 y 64	Femenino	2015 TALCA	SI		2			Muy importa	Transferenci	Buena	SÁ-	Relativamen	Si	Muy Bien	Falta de tiempo en el acompañamiento y poca información de este proceso					
SÁ-	Entre 35 y 44	Masculino	2016 Curicó	NO				Al ser de un	Muy importa	Creo que se	Muy Buena	SÁ-	Insuficiente	No	De manera In	Los profesores niveles no acceden plenamente a la información de este proceso, adem					
SÁ-	Entre 35 y 44	Femenino	2016 Cauquenes	NO				Actualmente	Muy importa	Tiempo efect	Muy Buena	SÁ-	Insuficiente	No	De manera In	Criterios de selección de los mentores, falta de difusión del proceso a docentes novel					
SÁ-	Entre 35 y 44	Masculino	2021 Parral	NO				Tengo en cur	Muy importa	Enseñanza c	Buena	SÁ-	Buena	No	Relativamen	Horas destinadas al proceso acompañamiento (generalmente se realizan fuera de la jo					
SÁ-	Entre 35 y 44	Masculino	2018 Pelarco	NO				A pesar de la	Muy importa	El tiempo dis	Buena	SÁ-	Relativamen	No	De manera In	El tiempo disponible por lo mentores para realizar el acompañamiento. Considerando					
SÁ-	Entre 45 y 54	Femenino	2016 Retiro	NO				Porque asum	Muy importa	Conocer la cu	Buena	SÁ-	Buena	Si	Relativamen	1. La inducción deberá ser evaluativa o formativa. 2. Sera suficiente 1 año para la in					
SÁ-	Entre 45 y 54	Femenino	2018 Talca	NO				He postulado	Muy importa	Se necesita u	Buena	SÁ-	Insuficiente	No	De manera In	Los					
SÁ-	Entre 35 y 44	Femenino	2016 Talca	NO				porque no nc	Relativamen	planificaci	Buena	Tal vez	Buena	Si	Relativamen	Falta de recursos y logística					
SÁ-	Entre 35 y 44	Femenino	2019 Talca	NO				Porque CPEIF	Muy importa	Se debe gene	Muy Buena	SÁ-	Relativamen	Tal Vez	De manera In	1- Falta de					
SÁ-	Entre 35 y 44	Masculino	2019 Talca	NO				No me han ll	Muy importa	La comunicac	Muy Buena	SÁ-	Muy Buena	Si	Bien	La					
SÁ-	Entre 35 y 44	Masculino	2021 PARRAL	NO				HE TERMINAL	Muy importa	GENERAR LA	Muy Buena	SÁ-	Insuficiente	Tal Vez	Bien	PASAR DE					
SÁ-	Entre 45 y 54	Femenino	2018 Cauquenes	NO				Porque el a	Muy importa	Conocer la cu	Muy Buena	SÁ-	Muy Buena	Si	Bien	El poco					

Anexo N° 3 Validación de Expertos



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Programa de Magister en Políticas y Gestión Educativa



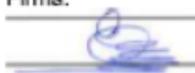
Validación de expertos

I. Información General

A continuación, se presenta un GUIÓN de ENTREVISTA, que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Grado titulado “**Nudos Críticos del Proceso de Mentoría en el Marco de la Ley 20.903 del SDPD: Perspectiva de Mentoras de la Región del Maule**”.

II. Antecedentes del Experto (a)

Nombre y Apellidos	ERIKA LORETO DIAZ SUAZO
Profesión	PROFESORA DE INGLÉS
Grado Académico	DOCTORA
Lugar de Trabajo	UNIVERSIDAD DE ATACAMA
Cargo que Desempeña	ASESORA DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN
Años de experiencia laboral	31

Fecha: 29-11-2021	Firma: 
-------------------	--

III. Reactivos a Evaluar

Mediante una escala de 1 a 3, Usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada pregunta. Para cada criterio, marque con una X en el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

Rango	Significado
1	Pregunta no adecuada, debe ser eliminada de la encuesta.
2	Pregunta adecuada, sin embargo, requiere ser mejorada.
3	Pregunta óptima para su aplicación a la entrevistada.

Preguntas	Rango			Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	
a. ¿Cuáles son las competencias que usted considera, debiese contar una mentora para llevar a cabo un Plan de Mentorías exitoso?		X		MENCIONE A LO MENOS TRES
b. ¿Usted ha participado en un Plan de Mentorías en los últimos 5 años? ¿Por qué?		X		
c. ¿Qué dificultades o barreras considera usted que existen en la Política Pública en relación con las mentorías y que no permiten un desarrollo adecuado?			X	
d. ¿Considera usted, que cuenta con la información y apoyo necesario de parte de los directivos de la institución donde trabaja para implementar un Plan de Mentorías?			X	
e. ¿Considera usted que las condiciones para profesoras mentoras y profesoras noveles son suficientes para llevar a cabo el Plan de Mentoría? ¿Por qué?			X	
f. ¿Cree que su rol como mentora impacta de manera positiva en el inicio y desarrollo laboral de una docente novel? ¿Cómo?		X		¿CREE UD. QUE EL ACOMPAÑAMIENTO PROPICIADO POR LA MENTORÍA IMPACTA POSITIVAMENTE LA INTEGRACIÓN EFECTIVA AL SISTEMA EDUCACIONAL DE LAS PROFESORAS NOVELES?
g. ¿Qué elementos considera usted como relevantes para la mejora de esta política pública y que no se están contemplados en ella?		X		REDACCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE LA PREGUNTA

Observación General al Instrumento: El instrumento cumple con el objetivo propuesto



Validación de Expertos

I. Información General

A continuación, se presenta un GUIÓN de ENTREVISTA, que tiene como finalidad validar el contenido del instrumento que será utilizado para el Trabajo de Grado titulado “Nudos Críticos del Proceso de Mentoría en el Marco de la Ley 20.903 del SDPD: Perspectiva de Mentoras de la Región del Maule”.

El Objetivo General de este trabajo es: *Analizar nudos críticos del proceso de mentoría en el marco de la ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, desde la perspectiva de mentoras de la Región del Maule que cuentan con formación para desempeñar este rol en el sistema educativo.*

De igual manera, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Identificar dificultades a nivel profesional e institucional que implica la implementación de las mentorías en los establecimientos educativos.
- Caracterizar la relevancia del acompañamiento temprano por parte de las mentoras a docentes noveles que se incorporan a desempeñar funciones en el aula.
- Describir la formación de las mentoras conforme se establece en la Ley 20.903.
- Proponer aspectos y elementos fundamentales que orienten la implementación efectiva de los procesos de mentorías en las instituciones escolares.

II. Antecedentes del Experto (a)

Nombre y Apellidos	Manuel Monzalve Macaya
Profesión	Profesor de Educación Especial
Grado Académico	Doctor
Lugar de Trabajo	UCM
Cargo que Desempeña	Director de Escuela
Años de experiencia laboral	20

Fecha: 29/11/2021	Firma:
-------------------	--------

III. Reactivos a Evaluar

Mediante una escala de 1 a 3, Usted deberá manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada pregunta. Para cada criterio, marque con una X en el casillero que mejor represente su opinión, considerando la siguiente escala de valoración:

Rango	Significado
1	Pregunta no adecuada, debe ser eliminada de la encuesta.
2	Pregunta adecuada, sin embargo, requiere ser mejorada.
3	Pregunta óptima para su aplicación a la entrevistada.

Preguntas	Rango			Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	
a. ¿Cuáles son las competencias que usted considera, debiese contar una mentora para llevar a cabo un Plan de Mentorías exitoso?			X	
b. ¿Usted ha participado en un Plan de Mentorías en los últimos 5 años? ¿Por qué?			X	

c. ¿Qué dificultades o barreras considera usted que existen en la Política Pública en relación con las mentorías y que no permiten un desarrollo adecuado?			X	
d. ¿Considera usted, que cuenta con la información y apoyo necesario de parte de los directivos de la institución donde trabaja para implementar un Plan de Mentorías?			X	
e. ¿Considera usted que las condiciones para profesoras mentoras y profesoras noveles son suficientes para llevar a cabo el Plan de Mentoría? ¿Por qué?		X		
f. ¿Cree que su rol como mentora impacta de manera positiva en el inicio y desarrollo laboral de una docente novel? ¿Cómo?			X	
g. ¿Qué elementos considera usted como relevantes para la mejora de esta política pública y que no se están contemplados en ella?			X	

Comentado [MAMM1]: Creo necesario precisar a que condiciones se refiere.

Observación General al Instrumento:

¡Muchas Gracias!

Anexo N° 4 Consentimiento Informado

Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Programa de Magister en Política y Gestión Educativa

Consentimiento Informado

En el marco del Programa de Magister en Política y Gestión Educativa, del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Talca y como parte del Trabajo de Graduación para optar al grado de Magister del programa señalado, pedimos a usted su colaboración para responder una entrevista cuya temática es analizar nudos críticos del proceso de mentoría en el marco de la ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente desde la perspectiva de mentoras de la Región del Maule que cuentan con formación para desempeñar este rol.

Esta entrevista no representa riesgo alguno para usted, ya que la información que proporcione solo será presentada de manera agregada y anónima, sin identificación de la fuente y solo con fines investigativos.

La entrevista se trata de una colaboración voluntaria y no remunerada. Por consiguiente, el tiempo destinado a la entrega de información será determinado de acuerdo con su disponibilidad personal.

Al firmar este consentimiento usted declara:

- a. *Estar en pleno conocimiento que la información obtenida de la entrevista realizada será absolutamente confidencial, y que no aparecerá su nombre ni datos personales.*
- b. *Estar de acuerdo en participar de esta investigación de manera absolutamente voluntaria.*

En caso de requerir mayor información, puede comunicarse con el Académico patrocinante de esta investigación el Dr. Jorge Alarcón Leiva, al correo joalarcon@utalca.cl.

Declaración de Consentimiento Informado

Yo, , Cédula de Identidad , de nacionalidad Chilena mayor de edad, consiento participar en la investigación denominada **Nudos Críticos del Proceso de Mentoría en el Marco de la Ley 20.903 del SDPD: Perspectiva de Mentoras de la Región del Maule** y autorizo se realicen los procedimientos anteriormente descritos, exclusivamente para los fines señalados en el documento.

Fecha: 23/12/2021 Firma y Rut:



ENTREVISTA A MENTORAS/ES DE COMUNAS DE LA REGIÓN DEL MAULE

En este Trabajo de Grado se ha optado usar de manera inclusiva los términos, “la profesora”, “la docente” y “la mentora” para referirse a mujeres y hombres. Esta elección responde a que la composición de género de “las y los docentes”, en Chile es principalmente femenina, junto con esto, se busca de alguna manera la reivindicación de las mujeres en la labor docente y la sociedad.

Esta entrevista atiende las principales dificultades de la implementación del Plan de Mentorías a partir de la Ley 20.903 de Carrera Docente de 2016, en la que se plantea como derecho de toda profesora nóvel, el acceso a acompañamiento durante sus primeros años laborales, por una docente mentora con experiencia en aula y desempeño sobresaliente.

I. Antecedentes Personales y Curriculares

a. Edad entre:

25-35____ 36-45____ 46-55 X

56-65____ 66-75____ 76 y más____

b. Años de titulada de Pedagogía: 19 años

c. Dependencia de la Institución donde trabaja: Municipal, Pública.

d. Grado Académico: Licenciada X Magíster____ Doctora____

e. Año de Certificación como Mentora e Institución Formadora: 2018, UCM

f. Tramo Profesional de Carrera Docente: Experto I

II. Guión de Preguntas para la Entrevista

- a. ¿Cuáles son las competencias que Usted considera debiera contar una mentora para llevar a cabo un Plan de Mentorías exitoso? Mencione al menos tres.

En primera instancia que ella tenga una comunicación efectiva con el docente nóvel, que sus acciones demuestren que es paralela a él, no solo que le va a enseñar, que ella retroalimente desde lo positivo, que destaque lo bueno y que no potencie su mirada en el error, que logre intencionar en el nóvel la propia reflexión docente, la responsabilidad profesional y estar siempre dispuesta, el compromiso, la humildad, la seriedad con que toma este plan con el que trabaja esta persona, además debe tener un manejo curricular, de las normativas, manejo didáctico, metodológico.

- b. ¿Usted ha participado en un Plan de Mentorías en los últimos 5 años? Si no lo ha hecho, explique brevemente ¿por qué?

Formal no, porque en 2018 hice la capacitación, desde el 2019 soy UTP, entonces hago mentorías en el establecimiento de manera informal, desde mi rol como UTP, lo de las mentorías me ha servido mucho. Antes hacía mentorías a través de la red de maestros, hice varios programas de participación en mi escuela.

- c. ¿Considera Usted que existen dificultades o barreras en la Ley 20.903 que limitan la implementación adecuada de esta Política Pública en relación con las mentorías?

Si, por ejemplo, creo que el tiempo, este es muy poco en el que nóvel y mentor puedan reflexionar en torno a la practica pedagógica o al trabajo de mentoría, considero que no es bueno que el mentor trabaje en otro colegio, creo que lo ideal sería que el mentor sea del mismo colegio, porque conoce la cultura escolar, tiene mayor propiedad para acompañar, todos los colegios tienen distintas dinámicas, el sello por ejemplo, que es el norte que orienta todo. La cantidad de horas, por ejemplo, el poco pago a los nóveles, no lo motiva a tener un mentor, no se le paga bien, es poco el tiempo y mucho el trabajo. Yo era muy crítica en lo referente a las horas, podrían ser entre dos a seis, las horas vienen reglamentadas desde la normativa.

- d. ¿Considera Usted que cuenta con la información y apoyo necesarios de parte de los directivos de la institución donde trabaja para implementar un Plan de Mentorías?

Si, pese a que soy la única mentora, si existe, hemos hecho varios talleres de eso entonces los profesores lo conocen y el directos es un excelente líder, entonces está atento a toda la normativa. Acá trabajamos como pares con el directos entonces nos vamos retroalimentando entre los dos.

- e. ¿Considera Usted que las condiciones para profesoras Mentoras y Profesoras Nóveles, en términos de tiempo, información, apoyo de equipos de gestión de las instituciones escolares, entre otras, son suficientes para llevar a cabo el Plan de Mentoría? ¿Por qué?

Creo que no, el tiempo no es suficiente, el profesor debería entrar a un colegio a trabajar y tener ahí a su mentor y trabajar juntos, de hecho, yo me lo imaginaba así cuando entré a las mentorías, después cuando estaba en la mentoría, me di cuenta que se trabaja con mentores de otras realidades, eso no es tan beneficioso, pese a eso igual se beneficia el nóvel, pero si estuviera con el mentor en el mismo colegio, sería mucho más beneficioso. Esto no ocurre porque se postula a nivel central, de acuerdo a la comuna, pero no a nivel de colegio, se debería enviar al principiante a una escuela con mentor, pero eso lo tendría que coordinar sostenedor con el ministerio, pero eso es lo engorroso, por eso no resulta al 100%, nosotros estamos implementando mentorías como acción interna, entonces los profesores con más experiencia acompañan los nóveles. Cabe destacar que esta es una relación paralela, donde ambos aprenden, cuando llegan los principiantes yo aprendo con ellos, de computación, nuevas ideas y conocimientos, ellos también vienen con muchas nuevas ideas y eso permite actualizar al mentor y a actualizar la dinámica de la escuela, no solo el mentor enseña, acá ambos ganan, por eso deben estar en el mismo colegio porque así trabajarían en metas comunes para cumplir entre los dos, ambos se potencian, experiencia e innovación.

- f. ¿Cree que el rol de acompañamiento propiciado como Mentora impacta positivamente en la integración efectiva al sistema educacional y desarrollo profesional de una docente nóvel? ¿Cómo?

Yo creo que con todo lo negativo, si impacta, aunque sean dos horitas, porque el hecho de tener una conversación, siempre se aprende, tiene impacto positivo, al momento de hablar, conversar, retroalimentar, hay una meta común, ya que se debe hacer un trabajo en común, se hace un diagnóstico entre los dos, después se hace un proyecto con objetivos y metas y si se logra, es porque se dio el trabajo colaborativo, hubo una buena comunicación, todo lo nuevo que trae el principiante, con lo que le aporta el mentor, lógicamente impacta en los aprendizajes de los estudiantes. Yo siento que el foco, muy personal, es la didáctica, porque el nóvel

puede saber mucho, el mentor saber mucho, pero si no saben entregar y como llegar a los estudiantes.... Entonces creo que la didáctica y el manejo curricular, pero hay que incorporarle los socioemocional, la convivencia, los valores, la cultura escolar... porque todos son distintos incluso dentro de la misma escuela... como se incorpora el sello de la escuela en todos esos ámbitos... pero el foco debe estar en la didáctica y el manejo curricular.

- g. ¿Qué elementos considera Usted, son relevantes para perfeccionar esta política pública, específicamente lo referido al rol de la mentora y de la docente principiante y que, según su experiencia no se han contemplado en ella?

Creo que en primera instancia, quienes preparan a los mentores, deben ser mentores que ya hayan tenido la experiencia, lo segundo, cuando se diseñen los programas hagan mesas de trabajo con mentores y principiantes que hayan vivido la experiencia, porque ellos saben en terreno, puede haber un diseño espectacular desde la oficina pero no necesariamente funcionar, pero pese a que llevan 5 años capacitando acá en la región... ósea ya debería haber un diagnóstico, que las personas que están implementando en terreno las mentorías tengan derecho a voz sobre el diseño de la política, sino seguirá este círculo vicioso... porque los mentores y noveles hacen dos trabajos uno para cumplir con las evidencias y uno real que va a impactar.... Entonces es un trabajo doble, uno es rendir cuentas en observaciones de clase, por ejemplo, el tiempo es corto entonces se planifica en esas pocas horas pero el trabajo es mucho más, un trabajo es para reunir evidencias, pero hay otro trabajo que es real, por ejemplo el novele necesita hablar cinco días a la semana con el mentor y ese tiempo no está.

El tiempo y que trabajen los dos en el mismo colegio, ahí todo se soluciona.

CATEGORÍAS TG

Informe creado por Katherine Imas en 23/12/2021

Informe de códigos

Todos los (9) códigos

○ Acompañamiento

5 Citas:

3:7 ¶ 52 in ENTREVISTA M1

a mi me gustaría acompañar en temas que le sirven a las profesoras que llegan

4:7 ¶ 49 in ENTREVISTA M2

siempre estos requieren acompañamiento en distintos aspectos

6:6 ¶ 52 in ENTREVISTA M3

aunque sean dos horitas, porque el hecho de tener una conversación, siempre se aprende, tiene impacto positivo, al momento de hablar, conversar, retroalimentar, hay una meta común, ya que se debe hacer un trabajo en común

7:2 ¶ 48 in ENTREVISTA M4

Si, el nóvel llega con mucho temor y si es acogido por un mentor

8:9 ¶ 50 in ENTREVISTA M5

si ósea si totalmente es importantísimo estar con un profesor que apoye en la inserción de este nóvel

0 Códigos

○ Difusión

4 Citas:

4:8 ¶ 53 in ENTREVISTA M2

El CPEIP entrega información fluida

6:7 ¶ 55 in ENTREVISTA M3

que las personas que están implementando en terreno las mentorías tengan derecho a voz

7:3 ¶ 51 in ENTREVISTA M4

Más difusión, sobre el tema

8:10 ¶ 53 in ENTREVISTA M5

Mayor circulación y fluidez de la información de organismos tales como Ministerio, DAEM

0 Códigos

○ empatía

4 Citas:

3:1 ¶ 34 in ENTREVISTA M1

empatía

4:1 ¶ 34 in ENTREVISTA M2

empatía

7:1 ¶ 34 in ENTREVISTA M4

también saber ponerse en el lugar de la otra persona, empatía

8:1 ¶ 34 in ENTREVISTA M5

escucha activa

0 Códigos

○ Experiencia en Aula

4 Citas:

3:2 ¶ 34 in ENTREVISTA M1

dominar el curriculum, el conocimiento curricular es fundamental, así como saber planificar las clases y el manejo y uso de los objetivos de aprendizaje, es importante saber como enseñar esos objetivos

4:2 ¶ 34 in ENTREVISTA M2

Experiencia en aula

6:1 ¶ 34 in ENTREVISTA M3

debe tener un manejo curricular, de las normativas, manejo didáctico, metodológico.

8:2 ¶ 34 in ENTREVISTA M5

experiencia en aula es fundamental

0 Códigos

○ Factor económico

3 Citas:

3:5 ¶ 48 in ENTREVISTA M1

falta el tema económico

8:6 ¶ 47 in ENTREVISTA M5

no están los recursos

8:8 ¶ 47 in ENTREVISTA M5

trabajar más horas por el mismo valor hora

0 Códigos

○ Factor Tiempo

4 Citas:

3:6 ¶ 48 – 49 in ENTREVISTA M1

siempre hay poco tiempo y con dos horas semanales no se alcanza a acompañar bien a un profesor nuevo.

4:6 ¶ 46 in ENTREVISTA M2

son muy pocas horas para la mentoría

6:5 ¶ 49 in ENTREVISTA M3

el tiempo no es suficiente

8:7 ¶ 47 in ENTREVISTA M5

la mala optimización de los tiempos

0 Códigos

○ Información de los EG

4 Citas:

3:4 ¶ 43 in ENTREVISTA M1

La verdad es que ellos tampoco manejan información sobre las mentorías

4:5 ¶ 43 in ENTREVISTA M2

No existe información desde el equipo de gestión

6:4 ¶ 46 in ENTREVISTA M3

Si, pese a que soy la única mentora, si existe, hemos hecho varios talleres de eso entonces los profesores lo conocen

8:5 ¶ 43 in ENTREVISTA M5

hoy no, a través del DAEM tampoco hay información, de echo eso ni siquiera es tema para ellos.

0 Códigos

○ Requisitos

3 Citas:

3:3 ¶ 40 in ENTREVISTA M1

requerimiento de mentoras para profesoras que recién egresan

4:3 ¶ 40 in ENTREVISTA M2

Si, lo que tiene que ver con los requisitos, son muy específicos

8:4 ¶ 40 in ENTREVISTA M5

plan de mentoría nos exigen que nos reunamos con los directores la jefa técnica, que vayamos a los consejos, pensábamos en que momento haríamos eso, tendríamos que faltar a nuestros consejos y nuestro trabajo para hacer los otro

0 Códigos

○ **Tiempo**

4 Citas:

4:4 ¶ 40 in ENTREVISTA M2

como la cantidad de horas de contrato

6:2 ¶ 40 in ENTREVISTA M3

creo que el tiempo, este es muy poco

6:3 ¶ 40 in ENTREVISTA M3

poco el tiempo

8:3 ¶ 40 in ENTREVISTA M5

El principal obstáculo es el tiempo

0 Códigos