



EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO COMO ESTRATEGIA DE APOYO Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES NOVELES

Aportes conceptuales y operativos para un programa
de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay

Lea Vezub
Andrea Alliaud

El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles

**Aportes conceptuales y operativos para
un programa de apoyo a los docentes
principiantes de Uruguay**

**Lea Vezub
Andrea Alliaud**

Informe final
26 de julio de 2012

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN)

Doctor José Seoane

Presidente

Licenciado Daniel Jacinto Corbo Longueira

Consejero

Profesor Néstor Pereira Castillo

Consejero

Maestra Teresita Capurro

Consejera

Maestra Nora Castro

Consejera

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (CFE)

Magíster Edith Moraes

Directora General

Licenciada Laura Motta

Consejera

Licenciada Selva Artigas

Consejera

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

Álvaro Marchesi

Secretario General

Martín Lorenzo Demilio

Director de la Oficina en Uruguay

Daniela Pereira

Coordinadora de Programas de la Oficina en Uruguay

Coordinadora del proyecto “Acompañamiento de noveles maestros y profesores de Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral. Segunda edición”: Mag. Mara Elgue

Coordinación de Proyectos de Tecnología y Formación Docente CFE: Mag. Rosa Inés Angelo

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente. Los autores y autoras son responsables por la selección y presentación de los hechos y contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las de la OEI y no comprometen a la organización.

ISBN 978-9974-36-211-6

ÍNDICE

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Presentación | 7 |
| Introducción | 9 |
| PARTE I. Los docentes noveles | 13 |
| 1. La formación docente como proceso de larga duración: los primeros años de desarrollo profesional..... | 13 |
| 2. Los principiantes frente a los nuevos escenarios de la escolarización..... | 15 |
| 3. Los docentes noveles: características, problemas y estrategias de supervivencia..... | 17 |
| PARTE II. Las políticas y programas de acompañamiento a noveles | 27 |
| 1. El acompañamiento a los noveles en América Latina..... | 27 |
| 2. Argumentos a favor de los programas de acompañamiento..... | 31 |
| 3. Criterios para orientar las políticas de acompañamiento a principiantes..... | 34 |
| PARTE III. Pedagogías de la formación en el acompañamiento a noveles | 41 |
| 1. Modelos de acompañamiento y desarrollo profesional de docentes noveles..... | 41 |
| 2. Dispositivos de acompañamiento, trabajo y formación de noveles..... | 46 |
| 3. Dimensiones centrales de los programas de acompañamiento..... | 53 |
| SUGERENCIAS | 67 |
| Cuestiones clave para definir un programa de acompañamiento a docentes principiantes..... | 67 |
| ANEXO | 73 |
| Síntesis de las experiencias nacionales de acompañamiento a docentes noveles..... | 73 |
| 1. LA EXPERIENCIA DE CHILE..... | 73 |
| 2. LA EXPERIENCIA DE ARGENTINA..... | 74 |
| 3. LA EXPERIENCIA DE ECUADOR..... | 75 |
| BIBLIOGRAFÍA | 77 |
| DOCUMENTOS | 82 |
| Reseña de autoras | 84 |

Presentación

Esta publicación contiene el informe final de la consultoría realizada con el propósito de aportar un marco de referencia y orientación para la formulación de acciones de desarrollo profesional de los docentes, con especial atención en aquellas que contribuyan a la inserción y permanencia de los jóvenes docentes en los centros educativos.

Se enmarca en el proyecto «Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral. Segunda edición», desarrollado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

El logro de los objetivos de este proyecto contribuirá a implementar dispositivos de acompañamiento a los docentes noveles, basados en experiencias colaborativas entre pares, tendientes a facilitar los primeros años de trabajo de los recién egresados.

Se trata de mejorar la inserción de los docentes jóvenes en las culturas profesionales e institucionales atendiendo al contexto social y cultural determinado y a las condiciones educativas específicas de donde se desempeñan.

Para ello, se promoverán espacios institucionales de acompañamiento y desarrollo profesional en los centros de formación docente como instancia de articulación y coordinación entre los actores de los distintos organismos educativos y consejos descentralizados, se capacitará a docentes referentes en acompañamiento de los recién egresados, se realizarán actividades específicas para los noveles en sus lugares de trabajo, se creará e impulsará la red virtual de noveles de Uruguay como ámbito de comunicación e intercambio, se recopilarán y publicitarán experiencias y se organizará un encuentro nacional de docentes noveles de todo el país.

Al finalizar el proyecto los centros de formación docente, las escuelas y los liceos participantes contarán con capacidades institucionales desarrolladas para afrontar los retos de la docencia en sus primeros años de ejercicio profesional.

Para realizar este trabajo las autoras se entrevistaron con referentes de los Consejos de Educación Primaria y Secundaria, quienes enriquecieron con sus contribuciones la visión de la temática en Uruguay. También contaron con el valioso aporte de las integrantes del Consejo de Formación en Educación.

Cabe subrayar que el desarrollo profesional de los docentes se alinea con una de las iniciativas más significativas de los últimos años en Iberoamérica, el proyecto «Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios».

Específicamente, la meta octava hace referencia al fortalecimiento de la profesión docente, lo que se establece en la meta específica, la vigesimoprimer: «Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente». Es, por tanto, uno de los ejes principales de la actuación de la OEI para los próximos años, con las siguientes líneas de acción:

- Colaborar con los países y con las agencias de acreditación de la calidad de la enseñanza para lograr que toda la oferta de formación docente obtenga la acreditación correspondiente
- Contribuir a mejorar los sistemas de acceso a la profesión docente.
- Desarrollar experiencias innovadoras para el apoyo a los docentes principiantes.
- Colaborar en el diseño de modelos para la formación en el ejercicio de los docentes y para su desarrollo profesional.
- Acompañar iniciativas que mejoren la organización y el funcionamiento de las escuelas y que repercutan de forma positiva en el trabajo de los docentes.
- Apoyar la creación de redes de docentes que desarrollen proyectos innovadores.

Por último, queremos destacar que esta publicación materializa el trabajo colaborativo que venimos desarrollando entre las Oficinas de la OEI de Argentina y Uruguay, en este caso, por intermedio de los Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa en el ámbito de la Formación Docente.

Daniela Pereira
Coordinadora de Programas
OEI

Introducción

La docencia es una de las actividades con las que se interactúa de manera más sostenida a lo largo de la vida. Hay «gestos» del oficio que se aprenden tempranamente, durante la propia experiencia escolar como alumnos y que, por lo tanto, hacen suponer que se trata de un quehacer ya explorado, difícil pero familiar¹. Luego se continúa aprendiendo a ser docente en las instituciones formadoras y en las escuelas de práctica. Pero el aprendizaje del oficio no se detiene allí: los centros educativos en los que se desempeña la tarea también constituyen importantes espacios de formación y socialización; son una fuente de nuevos desafíos y de aprendizajes en todas las etapas de la trayectoria docente, pero, muy especialmente, al inicio de la profesión.

En el contexto de la sociedad del conocimiento y de los acelerados cambios en las formas de producción, en las relaciones de trabajo, en la ciencia, la tecnología y en los modos de crear y difundir la cultura, la formación permanente se ha vuelto una exigencia para todas las profesiones. En el caso de los docentes la mejora de la profesión plantea retos y características singulares, debido, entre otras cuestiones, a la constante expansión de la cobertura y de la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos, a los imperativos de la democratización y al logro de mayores niveles de equidad educativa.

Por lo tanto, un elemento clave es de qué manera facilitar el desarrollo profesional de los docentes, cómo promover el proceso de cambio del profesorado, la renovación de la enseñanza que acompañe las transformaciones sociales, culturales y educativas de nuestro tiempo. A tal fin, las políticas educativas dirigidas a acompañar los primeros años de desempeño y a apoyar a las escuelas parecen ser un factor con gran potencial debido a su capacidad para atender las necesidades de formación que surgen a lo largo de la trayectoria profesional.

El acompañamiento pedagógico a los principiantes constituye una tendencia y modalidad de formación que ha comenzado a implementarse en diversos países (Vezub, 2012). Analizar los fundamentos, las características, ventajas y limitaciones que enfrenta este tipo de programas es el objeto principal de este documento.

El documento se estructura en tres partes. La primera sitúa la cuestión en el campo de la formación docente y focaliza en las características, problemas y desafíos que atraviesan los nuevos docentes en sus primeros empleos. La problemática de los noveles se presenta en un contexto escolar signado por la creciente diversidad cultural, la extensión de los años de educación obligatoria y la complejidad de la tarea de enseñar.

La segunda parte se detiene en las políticas y programas que han comenzado a implementarse en distintos países con la finalidad de acompañar los primeros pasos en la docencia y mejorar la inserción y permanencia de los jóvenes docentes. Pero además describe diversas experiencias nacionales que pretenden contribuir al desarrollo profesional de los noveles y a instalar la cultura de la formación y análisis permanente de las prácticas a partir del trabajo horizontal y colaborativo entre pares; de la conformación de redes de apoyo interinstitucionales y del fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos.

En la tercera y última parte, el documento se detiene en los aspectos pedagógi-

1. «Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son “vasos vacíos”. Como ya investigara Lortie (1975), las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación» (Marcelo García, 2006).

cos, analizando los modelos y dispositivos de trabajo que concretamente se pueden implementar en el acompañamiento a los docentes principiantes. En este sentido, se ilustran a partir de los casos nacionales diversas decisiones y estrategias que cada programa ha ido construyendo y que pueden ser de utilidad para pensar cuáles son las principales dimensiones a considerar en vistas a configurar un programa de apoyo a docentes principiantes de Uruguay.

A modo de cierre se expone una serie de sugerencias en torno a los aspectos fundamentales a ser tenidos en cuenta, por los distintos actores y niveles que intervienen, para la definición, planificación e implementación de programas de acompañamiento.

Este documento pretende ser una herramienta de trabajo conceptualmente útil para discutir, pensar y orientar las actividades de acompañamiento pedagógico de los docentes noveles de Uruguay, que se planifiquen desde los distintos niveles de gestión y actores del sistema educativo.

PARTE I. Los docentes noveles

En esta primera parte se desarrollan algunas nociones generales que actualmente dominan el campo de la formación docente, con la intención de contextualizar las políticas y los programas de acompañamiento a los docentes noveles, dentro de las nuevas tendencias y conceptualizaciones de la formación docente como proceso de larga duración. En segundo término, se describen los principales cambios y desafíos que actualmente enfrenta la profesión docente, para finalmente detenerse en las características y problemas que específicamente atraviesan los maestros y profesores durante sus primeras experiencias de trabajo. Para realizar este recorrido se lleva a cabo una revisión y sistematización de las contribuciones realizadas en la bibliografía especializada y de las principales investigaciones que han contribuido a conformar este nuevo campo de saberes, prácticas, experiencias y políticas referido a los primeros pasos en la docencia.

1. La formación docente como proceso de larga duración: los primeros años de desarrollo profesional

Los planteos teóricos de las últimas décadas conciben **la formación docente como un proceso complejo y de larga duración**, que se despliega en diferentes fases de la trayectoria de los sujetos (Davini, 2002; Bullough, 2000; Marcelo García, 1999). En este marco, el pasaje por la institución formadora constituye uno de los momentos de este proceso, etapa crucial pero a la vez de alcances limitados que debe situarse, por lo tanto, en la perspectiva del desarrollo profesional, sentando las bases de la formación permanente y proporcionando la primera identidad profesional.

La adquisición del oficio tiene lugar a lo largo del tiempo más que en momentos puntuales y aislados (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Diversos trabajos han mostrado que la interiorización del rol docente comienza con la biografía escolar de los futuros enseñantes (Alliaud, 2004; Knowles, 2004). Posteriormente atraviesa instancias de aprendizaje sistemático y deliberado en las instituciones de la formación inicial, y continúa en las primeras experiencias de desempeño docente. Luego se extiende durante toda la vida profesional, ya sea en acciones formales de perfeccionamiento, o informales, de intercambio con los pares en los lugares de trabajo, de la participación en proyectos de investigación, en redes profesionales o en movimientos de innovación pedagógica, o en el emprendimiento de nuevos estudios.

Cada fase, ámbito y actividad de formación es una oportunidad para que los profesores se cuestionen, modifiquen y reestructuren sus concepciones, modos de actuar y de valorar su práctica. La posibilidad de aprovechar esas oportunidades para concretar cambios dependerá de la interacción de múltiples elementos, entre ellos: la identidad

y primera experiencia formativa de los docentes, las nuevas situaciones y pautas que existen en los lugares de trabajo, las condiciones institucionales que se generen para reflexionar sobre las prácticas y conectarlas con la función social de la escuela y con su objeto de enseñanza, las características que asumen los dispositivos de perfeccionamiento, los modelos de formación y de docencia que subyacen en dichas propuestas.

La perspectiva acerca de la larga duración de la formación docente comenzó a plantearse hacia fines de los años ochenta y actualmente constituye un enfoque dominante. Aunque bajo una aparente uniformidad y consenso, subyacen concepciones y valores diversos acerca de cómo entender el oficio docente, sus propósitos y las relaciones entre conocimiento y práctica profesional. Pero nadie pone en duda que la docencia es una construcción a largo plazo que debe renovarse a partir de los cambios y desafíos que plantea la escolarización en cada momento.

Anteriormente, las dos fases que se identificaron en la configuración del oficio (la formación docente inicial y la continua o permanente) fueron escindidas, al concebirse que la primera preparaba y habilitaba en forma casi completa para el ejercicio, mientras que la segunda solo ocurría ocasionalmente frente a las deficiencias y/o necesidades de actualización. La capacitación podía agregarse a la instrucción inicial como una «prolongación natural» de esta, o podía ser una negación y crítica a los modelos e ideas previamente adquiridos. El giro operado hacía una visión más integral de la formación docente, que contempla las diversas etapas y ámbitos de socialización profesional, contribuyó al abandono reciente de los términos *perfeccionamiento* y *actualización*, que son paulatinamente reemplazados en la bibliografía especializada por la noción de *desarrollo profesional docente* (Vezub, 2004).

La bibliografía sobre el tema ha puesto en evidencia cómo **las necesidades de formación continua cambian en cada etapa de la trayectoria** docente. Cada momento de la profesión está atravesado por distintas exigencias y preocupaciones. Se requieren por lo tanto contenidos y dispositivos diferentes de formación, adecuados no solo a cada fase de la carrera sino también a los contextos de desempeño singulares y variables. También inciden las dimensiones personales. La construcción de la profesión –si bien comparte rasgos comunes– también se diferencia en cada trayectoria individual, en las formas de concebir y asumir la tarea que cada profesor construye idiosincrásicamente.

En este marco cabe situar los programas y dispositivos que se diseñan con el propósito de facilitar **la inserción de los noveles** en las instituciones y mejorar su desempeño. Estos son la primera instancia de una política sistemática de desarrollo profesional, una vez concluida la preparación inicial de los docentes. Este tipo de programas comenzó a ocupar un lugar destacado en la agenda de las políticas de formación docente a partir del año 2000². Cada vez se insiste más en la importancia de desarrollar programas de formación y desarrollo profesional específicos para quienes se inician en la enseñanza. Las experiencias de este tipo se han multiplicado, así como la formulación de políticas educativas que contemplan las problemáticas específicas de este grupo de docentes en particular. Antes de avanzar en el análisis de estos programas y de los diferentes modelos que han comenzado a implementarse, a continuación se mencionan las características que presenta el comienzo del desempeño docente en los actuales contextos escolares.

2. Entre los trabajos pioneros en el contexto de Iberoamérica que se dedicaron a la problemática de la inserción de los noveles docentes se encuentran el de José Cornejo Abarca (1999): «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina», y el de Carlos Marcelo (1999): «Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa», ambos publicados en la *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 19.

2. Los principiantes frente a los nuevos escenarios de la escolarización

El período de iniciación laboral resulta complejo en cualquier ámbito de desempeño. Lo que uno sabe, lo que uno aprendió en las instancias formativas que atravesó, nunca parece ser suficiente en los comienzos. Tratándose de ocupaciones en las que además se involucran las «almas» de las personas (sus deseos, expectativas, emociones), la complejidad aumenta.

Por muchos años, la «solidez» del **programa institucional moderno** sostuvo estos procesos de intervención sobre las personas, entre ellos los de la escuela, pero hoy las instituciones están en declive. François Dubet (2006) analiza los motivos por los cuales dicho programa se encuentra actualmente en decadencia, «resquebrajado» – particularmente en la escuela secundaria–. Ello no implica que no funcione en absoluto, sino más bien que está debilitado y, por lo tanto, lo que antes estaba asegurado institucionalmente ahora tiene que ser garantizado por los sujetos. De este modo, afirma el autor, enseñar hoy (intervenir sobre las personas) es menos el cumplimiento de un rol que la construcción de una experiencia. Lo que antes estaba garantizado por la institución escolar ahora tienen que lograrlo los sujetos que enseñan cotidianamente. Hasta no hace tanto, la autoridad pedagógica era inherente al rol, al cargo: por el solo hecho de ocupar «el lugar de» (maestro o profesor) se era reconocido, respetado, escuchado, admirado. Actualmente, para poder enseñar, maestros y profesores tienen que construir (con los otros) las condiciones que ya no están dadas automáticamente ni legitimadas trascendentalmente y más allá de ellos.

En síntesis, podemos sostener que los comienzos laborales siempre son difíciles; la dificultad aumenta en las profesiones que involucran a las personas; la debilidad institucional, propia de estos tiempos, y el mayor nivel de exposición personal que trae aparejado añaden nuevos problemas para los novatos.

Como venimos afirmando, la singularidad de los primeros años de inserción laboral asume nuevos significados en los escenarios escolares actuales, caracterizados por la crisis del modelo escolar moderno, por la presencia cotidiana de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el cambio en las maneras de percibir el tiempo, la incertidumbre, la fluidez, fugacidad y mutabilidad de los lazos sociales y familiares. Bauman (2002) ha descrito la sociedad en términos de «liquidez»: las pautas de dependencia e interacción son maleables ya que los fluidos no conservan mucho tiempo su forma. Explica el autor que en la actualidad el peso por la construcción de pautas y la responsabilidad ante el fracaso recae en el individuo. La tarea de los docentes para establecer esas normas, dar forma y sentido a la experiencia escolar resulta ardua, por momentos agobia, al estar desprovistos de la autoridad y legitimidad que antes otorgaban el sistema y el programa institucional.

Los alumnos tampoco son los de antes. Las formas de transitar la infancia y la adolescencia se han transformado y han impactado seriamente en las clásicas representaciones del trabajo docente y en la díada transmisión-recepción que durante varias décadas estructuró gran parte de lo que sucedía en el cotidiano escolar. Una profesora, hace unos años, en plena crisis económica y social de Argentina, manifestaba su decepción y perplejidad frente a estos cambios que la habían descolocado y desplazado de su rol tradicional:

«Yo no me preparé para esto. Estudié una carrera docente para enseñar en un grupo diferente a los que estoy tratando ahora. Hay alumnos que no escriben ni cinco renglones, que ni siquiera abren la carpeta en clase. Se suponía que el alumno iba a la escuela a aprender. Pero ahora tenemos alumnos muy apáticos, no quieren estudiar y no les interesa la clase. Tuve que bajar el nivel ¡pero al subsuelo! Hasta el nivel de diálogo tiene que bajar porque hay palabras que no conocen, manejan un vocabulario limitado y si los sacás del “loco” y otras palabra menos ortodoxas, ya no te entienden» (profesora de Geografía).

Cristina Corea (2005) planteaba que en la era de la información la comunicación ha dejado de existir y con ella ha ocurrido la destitución del código, lo que vuelve imposible la **comunicación pedagógica**. La idea misma de compartir con el otro un código es anacrónica, por lo tanto, el problema de «la incomunicación» entre docentes y alumnos no radica en el código que se conoce/des-conoce sino en la dificultad de las instituciones para producir reglas de sentido y lugares de enunciación. La comunicación en el aula, la recepción de los mensajes, no está garantizada, no es algo dado, no está instituida, no es seguro que ocurra. Esto coloca a los docentes ante un nuevo desafío: ¿cómo producir esa posibilidad de comunicación, cómo hacerla posible sin intentar «restaurar» el código común que se ha perdido? ¿Será posible generar nuevas «ligaduras» y vínculos entre los actores de la escena educativa, entre profesores y alumnos?

«¿Cuáles son los modos de la conversación, del enseñar y del aprender cuando el lenguaje ya no se arma desde reglas trascendentes, ni desde los consensos, ni desde los referentes culturales? ¿Qué estatuto le damos a la enunciación hoy?» (Corea, 2005: 47-48).

Al analizar el declive del programa de las instituciones modernas que se ocupan del trabajo de socialización sobre los otros, Dubet (2006) muestra cómo en la actualidad de los liceos franceses, la **experiencia de ser profesor se construye sobre la base de una brecha** esencial que existe entre su estatuto objetivo, su jerarquía, puesto o función atribuida por el sistema educativo y el oficio ejercido. Es decir, la manera real en la que los profesores realizan su trabajo. Si se piensa esta idea en relación con **los docentes principiantes** hay que considerar que justamente esta experiencia de ser profesor, constituida por la mencionada brecha entre estatuto (cargo/puesto asumido) y oficio/trabajo real solo puede constituirse como tal a partir del período de socialización e inserción profesional, a lo largo de la trayectoria docente. Otra opción resultaría difícil de sostener para las instituciones formadoras, ya que implicaría negar y anular su propia empresa y propósito. La formación inicial no puede trabajar sobre esa esquizofrenia y escisión sino a riesgo de negar su sentido y objeto: constituir un estatuto, un grupo profesional determinado, proporcionando cierta identidad fundada en una condición docente que se presenta como meta y horizonte de llegada.

Es, por lo tanto, una **tarea de los dispositivos de acompañamiento a los nuevos** trabajar sobre esa brecha, promover la reflexión en torno a las tensiones que plantea, analizar junto con los principiantes cómo una parte de los resultados que logren depende de las operaciones que realicen, de las condiciones que generen de manera local en cada escuela y grupo de alumnos. Para ello es fundamental la responsabilidad colectiva, el entusiasmo de los profesores, es decir, la tan mentada y a la vez vilipendiada vocación. Cuestiones que se ubican más allá del *status* o de la función formalmente conferida por el sistema, pero que siguen siendo necesarias a la hora de renovar el deseo y el compromiso con la enseñanza.

En este punto parece útil recuperar los hallazgos de algunos estudios. Una investigación de corte cualitativo realizada en Argentina (Alliaud, 2004) resalta la dificultad de los maestros noveles ante la imposibilidad percibida a la hora de enseñar junto con la responsabilidad asumida (individualmente) en el proyecto de educar. Los docentes asumen (o pretenden asumir) un proyecto de gran envergadura con cada alumno en particular (ocupando en muchos casos vacaciones dejadas por el corrimiento estatal y la imposibilidad familiar) solitariamente y con la sensación de no estar preparados para enseñar. Por su parte, el estudio de Feldman identifica ciertas demandas específicas que los jóvenes graduados docentes reconocen cuando se incorporan al mundo laboral. Las cuestiones relacionadas con el trabajo grupal, los problemas de los niños y el dominio de los contenidos de enseñanza se enuncian entre las falencias principales de la formación profesional.

El núcleo duro del oficio docente, aquello que le confiere su relativa identidad y estabilidad a pesar del paso del tiempo, de las transformaciones y reformas, es la **enseñanza**. Hoy día este núcleo trastabilla seriamente ya que, como señala Dubet (*op. cit.*), el oficio del profesor consiste menos en dar clase que en construir y generar las condiciones para poder darla. Por lo tanto, este tipo de cuestiones debería estar en el centro de las actividades de acompañamiento y de formación durante los primeros años. Hace tiempo John Dewey –en su obra *Cómo pensamos*– comparó la enseñanza con la venta de mercancías, porque nadie puede vender a menos que alguien esté dispuesto a comprar y lo haga. Esto significa que al enseñar, los docentes no podemos desentendernos de los aprendizajes que efectivamente realicen nuestros alumnos.

3. Los docentes noveles: características, problemas y estrategias de supervivencia

La investigación educativa, el crecimiento de las publicaciones, jornadas, congresos y de las políticas especialmente diseñadas para los docentes noveles, así como la propia vivencia y los relatos de los principiantes, dan cuenta de que **el inicio profesional docente constituye una etapa particular**. Diversos motivos hacen de este un período singular, atravesado por:

- los desafíos y problemas que enfrentan los principiantes;
- las inseguridades y temores propios de los comienzos, la falta de experiencia en el rol docente;
- el sentimiento de responsabilidad por estar al frente de una clase, a cargo de un grupo de alumnos a los cuales hay que enseñar, incluir y desarrollar;
- el desajuste que se produce entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones y el funcionamiento complejo, a veces vertiginoso y caótico, de la realidad escolar.

Las **formas de acceso a la docencia** en los distintos países de América Latina son otro elemento de consideración. A diferencia de otras profesiones, quienes comienzan a enseñar lo hacen, por lo general, en las escuelas más difíciles, de «contexto crítico»

y en los grados/años más complejos (los inferiores o superiores), donde se verifican los mayores problemas de aprendizaje, de socialización y convivencia. El ingreso a las instituciones de zonas desfavorecidas y a los primeros grados resulta una experiencia corriente para los jóvenes docentes. Así, la lógica del aprendizaje se invierte³. En lugar de empezar por lo más simple para llegar progresivamente a lo más complejo, maestros y profesores suelen transitar sus primeros años de desempeño en las instituciones más difíciles. Una vez que están en condiciones (por la antigüedad, las capacitaciones realizadas y el puntaje acumulado) de elegir, recién entonces pueden optar por escuelas mejor ubicadas y dotadas o menos problemáticas. Una vez dentro de ellas, también les será más fácil escoger su año/grado de preferencia, privilegio que generalmente se les concede a los más antiguos.

La **escasa estabilidad laboral**, producida por la rotación/diversidad de escuelas –particularmente en el caso de los profesores de secundaria– junto con la todavía transitoria designación, es algo habitual entre los nuevos docentes. Por el contrario, los más experimentados tienen mayor puntaje, se encuentran mejor ubicados en el escalafón docente y pueden elegir los destinos que prefieran, los liceos y secundarios más prestigiosos. Según datos de una investigación realizada con los docentes noveles de Uruguay (Aguerrondo y Vezub, 2003), dos tercios de los maestros principiantes comenzaron a trabajar en escuelas urbanas, mientras que 20% se desempeñó al menos en una escuela de contexto crítico durante sus primeros tres años de inserción laboral. Si enseñar no es fácil (nunca lo fue), menos aún lo es en los comienzos y bajo las condiciones laborales e institucionales en las que actualmente maestros y profesores empiezan a trabajar.

Una de las consecuencias de estos comienzos difíciles se observa en **el abandono temprano** de la profesión. Este problema es particularmente visible en los países de Europa y suele ser una de las razones que justifican las políticas de inserción y acompañamiento, uno de los objetivos explícitos de dichos programas (Cf. Marcelo, 2009; COM, 2010). Entre las causas que llevan a los noveles a renunciar a sus puestos, se encuentra la falta de mecanismos de apoyo y de espacios de trabajo colectivos, en los cuales los educadores puedan constituir comunidades de aprendizaje y práctica profesional. La National Commission on Teaching and America's Future (1996, citado por Marcelo, *op. cit.*) encontró cinco razones vinculadas con el abandono de la docencia durante los primeros años:

- la asignación de grupos de alumnos con mayores dificultades;
- la sobrecarga de actividades extracurriculares;
- la responsabilidad de enseñar en una especialidad o nivel educativo diferente de aquel para el que ha sido formado;
- el aislamiento de los compañeros, el trabajo solitario.

El trabajo en soledad, aislado, característico de la docencia tanto en el nivel primario como en el secundario, pero sobre todo en el segundo, deja a los nuevos en condiciones de desventaja para insertarse, aprender y formarse en las escuelas. Así

3. Cabe recordar que en el estudio realizado en Uruguay a partir de una encuesta a 807 maestros noveles de nivel primario durante 2003, estos señalaban como uno de los problemas de la formación el tipo de escuelas en las que realizaban las prácticas, por considerarlas ideales, en oposición a las escuelas reales y de contexto crítico donde solían comenzar a trabajar una vez graduados. Al consultar el grado de conformidad con su formación práctica, la mayor disconformidad era el poco tiempo asignado a la realización de prácticas en escuelas de contexto sociocultural crítico; para 68,5% dicho tiempo fue insuficiente (Aguerrondo y Vezub, 2003).

lo confirman los datos de una investigación: al analizar los aspectos personales de la tarea docente, 67% de los maestros noveles uruguayos opinaron que se sintieron «muy o bastante inseguros» para enfrentar la tarea docente y casi la mitad (47%) afirma haber tenido muchas o bastantes dificultades para afrontar la soledad, el trabajo aislado del docente (Aguerrondo y Vezub, 2003).

Los **problemas de los profesores principiantes de nivel secundario** presentan características adicionales en aquellos sistemas en los cuales la formación se realiza en el seno de una disciplina académica determinada, que otorga una identidad de base, a la que posteriormente se le «agrega» la formación pedagógica. Los denominados *modelos consecutivos* (Terigi, 2009) proporcionan primero la formación académica en la disciplina, transmiten los contenidos científicos de un campo dado, para posteriormente, en una segunda instancia separada de la primera, brindar la formación pedagógica y didáctica que hará posible la transmisión, adecuar los contenidos con fines de enseñanza.

Como señala Bolívar (2006), los profesores formados bajo este modelo al entrar en la etapa de socialización laboral, en sus primeros años de desempeño, viven una verdadera «reconversión profesional». Las exigencias del puesto, el oficio y las responsabilidades reales (ordenar la clase, educar a los adolescentes) no encajan con la identidad profesional previa del docente, sedimentada en el apego a su disciplina y al trabajo intelectual. En el mismo sentido, las fuentes consultadas en Uruguay señalan que muchos profesores jóvenes al poco tiempo de ingresar a la docencia secundaria renuncian porque han recibido una formación demasiado «academicista» y con escasas horas de experiencia práctica.

Diversas investigaciones (Contreras, 1987; Bullough, 2000; Marcelo, 2009) han explorado los **problemas y sentimientos que se vivencian al comienzo del desempeño laboral de los docentes**. Estos trabajos han puesto en evidencia que los primeros años como docente están atravesados por problemas y rasgos comunes, referidos principalmente a la dimensión didáctica e interactiva de la enseñanza.

Entre los problemas que afrontan los principiantes, en primer lugar, se destaca la *distancia entre la formación recibida y las urgencias de la práctica*. Los modelos teóricos (o prácticos) aprendidos «chocan» con la realidad, con las características de las aulas y de los alumnos concretos. Los noveles carecen de un repertorio o abanico de estrategias didácticas suficiente y diverso, y algunas de estas se muestran inadecuadas *para trabajar en ciertos contextos y grupos*. Es frecuente que los noveles se sientan limitados/imposibilitados de trabajar con alumnos «difíciles», de contextos culturales diversos, ya que no logran adaptar o generar métodos de enseñanza eficaces.

La indisciplina constituye otro de los problemas frecuentes, los tropiezos para lograr un ambiente ordenado de trabajo son bastante generalizados. Muchos profesores fracasan al intentar ejercer el control de la clase y al solucionar problemas de disciplina. *La relación con los padres y demás colegas* suele constituirse en otra dimensión en la cual los nuevos caminan a tientas, sin pisar «terreno firme».

Los futuros docentes traen consigo una serie de creencias e imágenes, representaciones sobre la enseñanza, las asignaturas, el papel de la escuela y sobre el rol que ellos mismos van a desempeñar. Algunas de estas concepciones han sido incorporadas de manera inconsciente e informal durante su biografía escolar como alumnos (Alliaud, 2004; Lortie, 1975). Los aprendizajes y las prácticas que tienen lugar en la formación inicial suelen producir algunos cambios en estas representaciones y, por lo general, tienen éxito en lo que hace al avance del conocimiento que van logrando los futuros docentes sobre la escuela, los estudiantes y la enseñanza. Incluso, suele

suceder que los egresados de las instituciones formadoras se ven a sí mismos en mejores condiciones que sus colegas más expertos, con mayor potencial innovador y sin marcas del desgaste, de la rutina que la profesión produce en quienes la ejercen.

Varias de las investigaciones que han estudiado las tensiones que se generan durante los primeros desempeños docentes mencionan los *sentimientos de inseguridad, de supervivencia* e incluso de angustia que atraviesan los docentes noveles en su proceso de «convertirse en profesor» (Bullough, 2000). Estos han sido conceptualizados e ilustrados a partir de diversas metáforas: *nadar o hundirse* (Vonk, 1996), *el shock de la transición* (Veeman, 1984), *el wash out* (Zeichner, 1981) y *el choque con la realidad*. El denominado «shock» de la práctica se produce cuando quienes se están iniciando tienen que enfrentar las complejidades que presenta la tarea. El proceso de adquisición de la cultura escolar, según surge de los relatos de los docentes noveles, es generalmente angustiante y desorientador pero también desafiante:

«[...] realmente y sin mentirles, llegaba a casa llorando y diciendo otro día perdido, sigo fracasando en esto [...] no sé qué era, pero algo me decía: ¡no bajes los brazos! y por supuesto seguí buscando cosas para primer grado, materiales que los ayudaran [...]».

«El día lunes fui para que me dieran los horarios en los que tenía que dar clase y las materias. Una mala noticia: empezaba ese mismo día con matemática en primer año. Tenía cuarenta minutos para pensar qué darle a los chicos. Busqué un libro y dije: “página 13” [...]» (IFD de Villa Mercedes, Provincia de San Luis, Argentina).

Frente a los problemas mencionados, **los novatos despliegan una serie de estrategias**, entre las cuales suelen predominar el abandono del optimismo inicial, la adaptación a la cultura institucional, a las rutinas escolares y al *statu quo* establecido por los colegas más experimentados, el regreso a los modelos docentes interiorizados durante su propia biografía escolar (Knowles, 2004). Es por ello que los autores se han preguntado acerca de «qué es lo que realmente forma en la formación del profesorado» (Terhart, 1987) y han caracterizado la formación docente inicial como *limitada o inconclusa* (Achilli, 1988).

Mientras aprenden las reglas de sus contextos laborales institucionales, los docentes principiantes están preocupados por mantener la disciplina y el control de la clase. Algunos estudios han identificado la imitación a-crítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza (Valli, 1992; cit. por Marcelo García, 2007).

Los noveles superan sus dificultades de distinta manera, ya sea compartiéndolas con sus colegas, colectivizando la enseñanza o desplazando la responsabilidad hacia afuera o hacia arriba, haciendo recaer la culpa en la institución, los directores, el sistema en general, o en los mismos alumnos y padres.

Una investigación realizada en Argentina (Davini *et al.*, 2002) recogía la fuerte influencia del contexto escolar en la configuración de las prácticas y de las primeras experiencias docentes, y mostraba cómo la internalización de las normas implícitas y explícitas, las reglas de juego de los escenarios particulares, limitaban la acción de los sujetos. No obstante, además de esta tendencia «adaptativa» la investigación evidenció importantes procesos de negociación y estrategias activas de los jóvenes docentes para acomodar y acomodarse a los escenarios reales de desempeño:

« [...] el proceso de convertirse en profesor es altamente interactivo, lleno de contradicciones, con una interacción constante entre la elección y las restricciones, un proceso en el que influyen los profesores y que ellos mismos configuran, incluso mientras se está buscando un lugar dentro de la comunidad de educadores. El mensaje está claro: la comunidad configura al individuo pero el individuo también configura a la comunidad» (Bullough, 2000: 101).

Durante el período de socialización profesional es posible reconstruir tres tipos de estrategias que despliegan los novatos (Lacey, 1977):

- a) *la conformidad o adaptación acrítica* a las exigencias de la situación para sobrevivir, lo que conlleva la renuncia de los ideales y concepciones pedagógicas progresistas.
- b) *el ajuste interiorizado*: consiste en el cambio de algunas ideas y concepciones para responder de una manera más ajustada a las exigencias de la institución, el currículo, las formas de evaluar, etcétera, adoptando una actitud que privilegia lo posible en el marco de las condiciones que afrontan.
- c) *la redefinición estratégica*: permite aprender a partir de reflexionar sobre la práctica. Este movimiento reflexivo conduce a reinterpretar las demandas y dinámicas institucionales o de la clase, para responder de una forma adecuada a los problemas y exigencias del oficio.

Las investigaciones de Knowles (2004) y de Bullough (2000) recuperan el trabajo de Lacey (1977) sobre las etapas que los noveles atraviesan para enfrentar los problemas y dificultades del aula. Cada una se distingue por el desarrollo de actitudes diferentes que evidencian distintos grados de aprendizaje profesional y de cambio que realiza el docente hasta convertirse en un profesor competente / idóneo, capaz de enfrentar la complejidad e incertidumbre de su tarea. En la primera etapa, denominada de «*fantasía*» o «*luna de miel*», los principiantes se encuentran eufóricos, piensan que van a triunfar con su primer grupo, ponen a prueba y se aferran a lo aprendido, sin visualizar problemas. La segunda etapa está marcada por el sentimiento de «*supervivencia*»: los noveles afrontan las dificultades propias de la disciplina y de la gestión de la clase. Sienten que han perdido el control del grupo y para recuperarlo buscan materiales novedosos, recursos y recetas capaces de captar el interés de sus alumnos. Una vez atravesada la supervivencia, llegan a la etapa de «*dominio*», en la cual el profesor novel siente que maneja el arte de la enseñanza, mejora sus habilidades de instrucción y se centra en lograr el aprendizaje de los alumnos.

Sea como fuere, y más allá de la estrategia seguida en cada caso particular, no cabe duda de que la inserción laboral representa –para maestros y profesores– una etapa de aprendizajes intensivos y significativos. Es entonces cuando «aprenden en situación» a resolver y a tomar decisiones en tiempo real. Es entonces cuando pueden comprobar si aquello que aprendieron, pensaron, hicieron o corrigieron da resultado. Los primeros desempeños tienen una importante potencialidad formativa, pero, según cómo acontezcan, su efectividad o aprovechamiento será mayor o menor.

En este punto cabe preguntarse **cómo valoran los profesores principiantes su formación inicial**. El trabajo de Mórtola (2010), realizado en Buenos Aires con una metodología cualitativa sobre doce casos, encontró dos reacciones opuestas: por un lado, aquellos que suelen caracterizar la formación recibida en términos más bien negativos; por otro, quienes consideran que al momento de comenzar a trabajar estaban bien preparados. En los casos relevados por el autor predomina la segunda mirada: los noveles conside-

ran que la formación fue «pura teoría» y que, por lo tanto, no los preparó adecuadamente para asumir la responsabilidad del puesto de trabajo y enfrentar los problemas cotidianos de la enseñanza. Por el contrario, para dos de los doce entrevistados, la formación inicial conformó un basamento relativamente sólido en el cual pudieron apoyarse.

Otros estudios más extensivos (Aguerrondo y Vezub, 2003) arrojan la siguiente información para los noveles uruguayos. La encuesta realizada en 2003 sobre una muestra estadísticamente representativa a 807 principiantes, mostraba una alta conformidad y «satisfacción general» de los maestros con la formación recibida: 70% la consideró «buena» en términos generales y en algunos aspectos no vinculados directamente con su desempeño (la actualización de la bibliografía con la que se formaron y el nivel académico de los profesores, por ejemplo). Pero cuando se focaliza en aspectos específicos de su quehacer profesional, el porcentaje de docentes que reconoce no haber estado del todo preparado y haber atravesado dificultades en los comienzos aumenta considerablemente. La mitad responde que tuvo «mucha y bastante dificultad» para encontrar las estrategias y los métodos didácticos adecuados a cada grupo (55%) y para transferir lo aprendido en su formación a la práctica; más de un tercio (38%) también tuvo muchas dificultades para planificar. Pero el mayor inconveniente que señalaban los docentes noveles de Uruguay es «el trabajo con alumnos que presentan dificultades» (79%), seguido por el control de la disciplina en la clase (47%). Solo una cuarta parte no presentó dificultades al respecto.

Otro estudio, realizado en 2009⁴ en Argentina, se propuso conocer las dificultades de los noveles y recuperar sus opiniones sobre la tarea docente, su formación inicial y la valoración que realizaban del apoyo pedagógico que estaban recibiendo. A tal fin se encuestó a 177 docentes que participaron en un programa de acompañamiento⁵. A continuación se resumen algunos de los resultados obtenidos.

Respecto de los contenidos a transmitir, dos tercios de los noveles respondieron que se sentían capacitados «en la gran mayoría de las situaciones», mientras que el tercio restante se reconoce de esta manera solo «en algunas situaciones»⁶. La formación inicial parece haberlos dejado bien provistos en cuanto al manejo de contenidos: 44% considera que la calidad de la preparación profesional fue «muy buena», mientras que para la mitad ha sido «buena» respecto del conocimiento de los temas a enseñar.

En relación con las estrategias de enseñanza, la valoración positiva desciende: solo 30% de los docentes noveles opina que domina las estrategias para enseñar correctamente «en la mayoría de las situaciones», la misma proporción manifiesta que la formación fue «muy buena» en este aspecto y la mitad la califica como «buena».

Al indagar sobre la planificación, 68% de los noveles percibe que está formado para anticipar lo que va a enseñar en «la mayoría de las situaciones» y 28% solo «en algunas». El elevado reconocimiento de esta capacidad en el desempeño del novel disminuye cuando se pregunta por la calidad de la formación inicial que se le brindó al respecto. La proporción baja a la mitad: 45% considera que la formación recibida para aprender a planificar fue «muy buena» y 38% que fue «buena».

4. Informe sobre las opiniones de los docentes noveles que participaron en el programa de acompañamiento a los docentes noveles de Argentina, 2009. Ministerio de Educación /INFoD-OEI, Buenos Aires.

5. El programa en cuestión se denomina *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento a los docentes noveles en el sistema de formación docente*, llevado a cabo por el INFoD/Ministerio de Educación y la OEI. Al momento del estudio se encontraban participando ocho provincias de Argentina.

6. Para que los noveles indiquen en qué medida se sentían preparados para afrontar las diversas situaciones de enseñanza, la encuesta utilizó una escala ordinal compuesta de cuatro categorías: en la gran mayoría de las situaciones; en algunas; en pocas situaciones; en casi ninguna situación.

En comparación con las dimensiones hasta aquí presentadas, el manejo de la comunicación con los alumnos y la organización del grupo son los aspectos mejor valorados por los noveles: 72% siente que puede manejar y organizar el grupo de alumnos y 82% afirma poder comunicarse con estos «en la gran mayoría» de las situaciones de aula. Menos de 2% de los encuestados manifestó poder hacer estas tareas «en pocas o ninguna situación» de enseñanza. No obstante, llama la atención que solo 40% de los noveles maestros reconoció que ha sido la formación inicial recibida la que le ha permitido afrontar estas dimensiones de su tarea. Es decir, si bien la mayoría percibe que puede manejar y organizar la clase, no tantos identifican esta capacidad como un aporte de la formación profesional. Quizá haya que tener en cuenta que el dominio de estos aspectos interactivos de la tarea docente frecuentemente se asocia con la experiencia y no tanto con la preparación formal.

A la hora de reconocer sus falencias formativas, la mayoría de los novatos manifestaron sentirse menos preparados para trabajar con los alumnos con dificultades de aprendizaje o conducta. Casi la mitad (44%) calificó su preparación como «regular y deficiente» en este ítem que mantiene una gran diferencia respecto de las valoraciones negativas dadas a las demás dimensiones. El manejo de las estrategias, la planificación, selección de materiales didácticos, la evaluación y el dominio de grupo se ubican en valores muy inferiores: entre 15% y 17% (según los ítems) considera que su formación en estos aspectos ha sido «regular o deficiente».

Mientras el grupo funcione normalmente los jóvenes docentes parecen apañarse las, a pesar de que 15% reconoce que la formación fue deficitaria en lo interactivo o grupal. El panorama se complica cuando las situaciones de clase se desvían de «la norma», y lo que se planifica o se espera parece no resultar. Más allá de casos puntuales, este tipo de situaciones puede ser lo habitual en las escuelas del presente, sobre todo en las que comienzan a trabajar los maestros que se inician.

Los datos de Argentina muestran que, en términos generales, los novatos valoran la formación recibida en los profesorados. Los puntos en los que se sienten «fuertes» a partir de su experiencia y desempeño son: el manejo de la comunicación y la organización del grupo, la planificación y el conocimiento de los temas a ser enseñados. Los novatos reconocen que la formación inicial que recibieron fue «débil» en cuanto a haberles brindado estrategias para atender a niños con dificultades. Por su parte, los resultados del estudio uruguayo ponen de manifiesto que los noveles se perciben más sólidos en el manejo de los programas/del currículum escolar, en la evaluación de los aprendizajes y en la motivación de los alumnos. Estos ítems tienen los porcentajes más altos (aproximadamente un cuarto) en la categoría de respuesta «no tuvo dificultad», mientras que las debilidades –al igual que en Argentina– se concentran mayormente en el trabajo con alumnos «difíciles», en la selección de las estrategias didácticas y en el manejo de la disciplina.

En síntesis, la formación recibida se valora de manera ambivalente según las cuestiones específicas que se indagan. La apreciación en parte negativa nos lleva a pensar que la preparación inicial ha tenido un impacto o efecto limitado en la manera en que los docentes se constituyen como profesores y en el modo en que encarán la enseñanza. Es típica la referencia de los noveles al divorcio o desfase entre la teoría y la práctica; los principiantes, por lo general optimistas y renovadores, suelen atravesar problemas de «conciencia pedagógica», dilemas vinculados con la defensa/adhesión a las teorías constructivistas y a las estrategias de individualización de la enseñanza, difíciles de aplicar en la realidad compleja, exigente, multidimensional y simultánea

que se enfrenta en el aula con grupos numerosos (Cf. Flores, 2009).

Los nuevos no se sienten suficientemente preparados para afrontar la clase. Lo visto en la formación aparece como algo utópico y abstracto que entra en conflicto con las aulas y los alumnos reales, con los aspectos más concretos de la tarea docente (llenar el libro, mantener la disciplina, hacer una cartelera, organizar un acto escolar, dictar notas para el cuaderno de comunicados, corregir los trabajos de los alumnos, atender dudas, riñas entre los niños/conflictos entre adolescentes, etcétera). Según Marcelo (2009), los principiantes están más preocupados por las instrucciones paso a paso, por los «cómo» y menos por los «por qué» y los «cuándo» del quehacer docente. Por ello, propone incorporar estos dos aspectos, menoscabados por los noveles, para lograr un desarrollo profesional docente «eficaz», capaz de generar innovaciones e ir más allá de las habilidades orientadas a la «eficiencia» y a la adaptación a situaciones nuevas.

En el mismo sentido la investigación de Flores (2009: 68) encontró que los profesores principiantes reclaman mayores actividades de práctica durante su formación inicial y una mayor integración del componente científico y pedagógico. Al referirse a las prácticas de enseñanza sus demandas aluden a «un conjunto de recetas o de pistas para abordar un determinado número de situaciones, por ejemplo, saber cómo reaccionar frente a un alumno indisciplinado o cómo enseñar determinado contenido».

Las dificultades anteriormente reseñadas, junto con los rasgos y experiencias singulares que los noveles vivencian, obligan a interrogarse sobre las acciones específicas que se puedan diseñar con el propósito de ayudar a este grupo profesional durante sus primeros años de inserción. Este es el tema que se abordará a continuación: las políticas y programas de acompañamiento como estrategia de desarrollo profesional de los nuevos.

PARTE II. Las políticas y programas de acompañamiento a noveles

Esta segunda parte del documento se detiene en las políticas y programas que han comenzado a implementarse en Latinoamérica con la finalidad de acompañar los primeros pasos en la docencia y de mejorar la inserción y permanencia de los jóvenes docentes. Además se revisan los fundamentos, derivados de las investigaciones y de la bibliografía especializada, en los cuales descansa este tipo de políticas. Por último, se proporcionan algunos criterios generales para orientar programas de acompañamiento pedagógico a principiantes, que se derivan del análisis de las experiencias ya transitadas por algunos países de la región.

En cada punto se describen diversos programas nacionales que pretenden contribuir al desarrollo profesional de los noveles y a instalar una cultura de la formación y el análisis permanente de las prácticas, a partir del trabajo horizontal, colaborativo, entre pares; y de la conformación de redes de apoyo interinstitucionales que coadyuven a fortalecer y enriquecer los aprendizajes de los alumnos.

1. El acompañamiento a los noveles en América Latina

Diversos trabajos (Vaillant, 2009; González Brito *et al.*, 2005) muestran que en América Latina la situación más frecuente es que los docentes transiten la etapa de su primera inserción laboral en soledad, aprendiendo por ensayo y error, recurriendo a algún colega generoso o al recuerdo de su propia biografía escolar. Esta soledad del docente principiante puede tener consecuencias que repercuten en la calidad de la educación y en los logros académicos de los alumnos. Por un lado, puede provocar la deserción/abandono de buenos profesores y maestros jóvenes, al sentirse desalentados para continuar con una tarea que les presenta nudos aparentemente insalvables. Otra salida habitual de los profesores noveles es que frente a su aislamiento y a los problemas de los comienzos desarrollen prácticas más tradicionales porque les brindan seguridad o porque las estiman adecuadas frente a la situación, pero que quizá no sean suficientemente efectivas para el aprendizaje de los estudiantes. Una tercera consecuencia ocurre cuando los principiantes buscan adaptarse y ser aceptados por el grupo de docentes y directivos de la escuela, incorporando las prácticas imperantes en la institución con independencia de las propias creencias del profesor joven e incluso de los resultados que dichas estrategias produzcan (Cf. Boerr Romero, 2010).

En un artículo reciente Vaillant (2009) afirma que las políticas de inserción a la docencia son todavía «una deuda pendiente» en varios países de la región. La autora señala que si bien las experiencias y literatura sobre el tema resultan abundantes, en

América Latina son aún escasos los mecanismos de inserción formalizados durante el proceso de inserción laboral. Lo más habitual en los países de la región es que los docentes asuman responsabilidades de una complejidad y envergadura no acordes con su escasa experiencia o con la materia y grados para los cuales fueron preparados. El agotamiento físico caracteriza la situación de gran parte de los docentes consultados por los diversos estudios; y entre los principales problemas pedagógicos se destacan el manejo de la diversidad de los alumnos y las relaciones con los padres.

En Chile, la investigación realizada por Ávalos, Aylwin y Carlson (2004) con 230 docentes noveles mostró que los nuevos profesores se distribuyen en las escuelas en función del puntaje obtenido en las pruebas de admisión a la universidad. Quienes tenían mayor calificación fueron contratados por los colegios privados, seguidos por los privados subvencionados, mientras que los de menor puntaje se ubicaron en las escuelas municipales que reciben población escolar de nivel socioeconómico más bajo. El mismo estudio indica que las instituciones escolares no suelen desarrollar mecanismos de colaboración y apoyo a los docentes principiantes, quienes manifestaron que al comenzar a enseñar «se las arreglaron solos o con la ayuda de algún profesor que se mostraba dispuesto» (Ávalos, 2009: 53).

En la misma dirección, la investigación realizada en Argentina por Serra, Krichesky y Merodo (2009) sobre la inserción de 55 profesores en escuelas secundarias bonaerenses muestra que las instituciones a las que se incorporan estos graduados no les brindan orientaciones específicas relativas a la organización de las clases o un seguimiento especial de la tarea durante los primeros desempeños. En general, solo les proveen orientaciones de corte administrativo-burocrático referida a fechas, llenado de planillas, de libros, pautas sobre el comportamiento de alumnos y, en el mejor de los casos, procuran que el nuevo docente disponga del programa/planificación de la materia del que lo precedió en el curso.

Según la investigación de González *et al.* (2005) realizada en Chile a partir del seguimiento de 30% de las cohortes de egresados de 1996 en tres especialidades docentes, el modelo de inserción profesional que predominaba en las escuelas del país parece ser el denominado «*nadar o hundirse*» (expresión acuñada por Vonk, 1996), es decir, aquel que consiste en arrojar al novato a su propia suerte, confiando en que, producto de la práctica, irá probando alternativas y sorteando los obstáculos que se le presenten. En segundo término, suele darse una especie de «*apadrinamiento espontáneo*» en el cual ciertos pares más experimentados asumen por su propia voluntad actividades de consejo y contención de los noveles. Menos frecuente es el modelo de «*competencia mandatada*» que el autor encontró en las instituciones escolares con cierto prestigio del sector privado, las cuales ponen a los recién ingresados bajo la tutela y supervisión jerárquica de un docente más experimentado de la escuela. En estos casos el apoyo se restringe a las dimensiones estrictamente profesionales, vinculadas con el manejo de los grupos, el contenido y la evaluación. El cuarto y último modelo consiste en efectuar un «*acompañamiento formal*», ya sea coordinado por las instituciones de formación o por las propias escuelas donde se insertan los noveles. En estos casos la ayuda se proporciona por intermedio de un mentor o tutor que ha sido entrenado en las competencias necesarias para desarrollar ese nuevo rol con efectividad.

No obstante la situación descrita en los párrafos anteriores, lentamente, esta ha comenzado a cambiar en América Latina. Ya son varios los países que han empezado a implementar programas destinados a mejorar la inserción de los principiantes en sus lugares de trabajo. Generalmente se comienza con programas de carácter experi-

mental o piloto, para extenderlos de manera gradual. Chile, Argentina, Ecuador y, más recientemente, Uruguay comienzan a probar dispositivos de apoyo específicos que consideran las características peculiares de esta etapa de la trayectoria.

La formación y el desarrollo profesional continuo de los docentes se ubican cada vez más como tema central en la agenda de las políticas educativas. Esto se observa en el creciente número de publicaciones especializadas y de documentos internacionales de diversos organismos (PREAL, 2001; EURYDICE, 2002; OCDE, 2005; COM, 2007; 2010) que consideran crucial fortalecer la formación de los docentes. Las razones de estos llamamientos pueden buscarse en la complejidad y en los nuevos desafíos que enfrenta la profesión, en la masificación de los sistemas educativos producida por la extensión de la obligatoriedad escolar, en el cambio de los modelos de enseñanza y en la inclusión de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de los estudiantes, entre otros factores.

En este marco, el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas mediante diversos mecanismos de apoyo pedagógico *in situ* constituye una política y una práctica cada vez más extendida en los distintos países. Una estrategia particular –impulsada tanto por organismos como por grupos de expertos– es la que se dirige a acompañar los primeros años del ejercicio profesional docente. El surgimiento de estos programas de «inducción»/«inserción» u apoyo y asesoramiento pedagógico –focalizados en el período de inicio/inducción profesional– debe ser interpretado como parte de ese discurso. Estas políticas pretenden dar una respuesta a los problemas específicos que se plantean durante los primeros años de desempeño del profesorado.

Frente a los problemas e inseguridades de los comienzos, reseñadas en el apartado anterior, es posible pensar cómo determinadas condiciones institucionales y pedagógicas pueden favorecer la superación de estas dificultades y el proceso formativo que acontece en los primeros años de trabajo mediante el acompañamiento sostenido a los que recién se inician. Esto implica generar espacios que permitan reflexionar, resignificar y hacer consciente el efecto formativo del mundo laboral, trabajando sobre situaciones concretas:

«Los noveles demandan modalidades renovadas de formación, con un lugar importante para sus prácticas, para el estudio de casos concretos (“no queremos teoría”), para el intercambio de experiencias con sus pares experimentados y para la observación recíproca de secuencias. Desean realizar una formación disciplinar, a condición que haga referencia a las dificultades encontradas al iniciar su carrera docente. Reclaman conjuntos de recursos útiles en respuesta a los problemas que enfrentan» (Kherroubi, M. 2007).

Si se reconoce la importancia del potencial formativo de los primeros desempeños, es necesario crear situaciones para que dicho potencial pueda ser capitalizado por los noveles, y generar dispositivos que acompañen la inserción laboral. Además, el acompañamiento pedagógico constituye una oportunidad para promover e instalar al interior de las escuelas y de los institutos de formación espacios de aprendizaje colectivos y de revisión de sus prácticas. Para quienes acompañan, la ocasión de participar en procesos reflexivos sobre la enseñanza implica realizar un análisis y reflexión de su propia praxis. Por ejemplo, algunos docentes que participaron en este tipo de programas señalan que el desarrollo de habilidades para escuchar, preguntar y observar a los principiantes les proporcionó mejores herramientas y capacidades para el trabajo con sus alumnos. Por último, cuando el acompañamiento está a cargo de los formadores que trabajan en las instituciones de formación docente inicial, estos programas

enriquecen la experiencia formativa, al incorporar los problemas del cotidiano escolar en los propios espacios/centros de formación.

En síntesis, y según cómo se realicen, es posible pensar que los beneficios de las políticas y de las estrategias de acompañamiento a los nuevos docentes inciden sobre cuatro direcciones diferentes, pero complementarias:

- el desarrollo profesional de los nuevos docentes mediante la mejora de los procesos de inserción y fortalecimiento de la enseñanza y la identidad profesional;
- el desarrollo profesional de quienes asumen la tarea de acompañamiento al tener la posibilidad de enriquecer sus propias prácticas de enseñanza;
- la reflexión sobre los procesos formativos que se desarrollan durante la formación inicial para su transformación;
- la instauración de modalidades de trabajo en equipo y de revisión de la enseñanza en las escuelas.

Quienes han estudiado las *etapas profesionales* (Sikes, 1985; Huberman, 1990, 2000) señalan la de inserción a la docencia como un período en el cual los principiantes realizan la transición de estudiantes a profesores. Como ya ha sido mencionado, esta fase se encuentra llena de tensiones y de aprendizajes intensivos, realizados en contextos generalmente desconocidos y difíciles. Durante sus primeros desempeños, los novatos deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener cierto equilibrio personal.

En la iniciación a la carrera conviven dos actitudes que generan sentimientos y percepciones contradictorias: la supervivencia y el entusiasmo. En esta etapa muchos docentes desertan o se mantienen mientras exploran otras alternativas profesionales. Para Bolam (1995) **el período de iniciación es:**

«el proceso de apoyo y formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza [...]. Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un período puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un período que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo» (citado por Boerr, 2010: 63).

Por su parte, Marcelo García (2007: 31) define esta etapa en los siguientes términos:

«El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación de este al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el ambiente sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar».

Varios autores (Cornejo, 2002; Feiman-Nemser y Buchman, M. 1988; Veeman, 1988) señalan cómo el choque con la realidad impacta fuertemente en la adaptación de los profesores principiantes a sus responsabilidades. Los noveles se enfrentan a circunstancias distintas, que varían ampliamente entre una y otra, y aunque tengan una base profesional sólida, esta siempre es insuficiente para afrontar las demandas

de la profesión. Desde esta perspectiva el período de inducción es un proceso complejo, y los profesores nunca estarán suficientemente preparados para la realidad de las instituciones y de los grupos de alumnos con los que van a trabajar.

Para Ávalos (2009), la inserción del principiante es una etapa clave en la configuración de su identidad docente, en la cual confluyen tres variables. En primer lugar, se destaca *la variable personal*, constituida por el profesor novel, sus características individuales, formativas y perceptivas a partir de las cuales este define su trabajo y construye su identidad profesional. La segunda variable está formada por los factores asociados a *la micropolítica del centro escolar* –las dinámicas y luchas internas, el ordenamiento de tareas, el uso de los tiempos y de los espacios, la cultura particular del establecimiento–, frente a los cuales los nuevos despliegan estrategias de aceptación, rechazo o de ajuste estratégico. La tercera variable está constituida por los *elementos macro del sistema social* en el cual se desenvuelve el docente, es decir, los aspectos propios del rol social esperado, la valorización de la docencia, las políticas de reforma curricular y de evaluación, la relación con los agentes externos y las familias, las condiciones de trabajo y los mecanismos y oportunidades que tienen para ingresar a la docencia.

Si bien las características del entorno y de la cultura institucional pueden facilitar o no la iniciación del maestro o profesor, es preciso reconocer la dificultad que en la actualidad presentan todos los escenarios escolares para poder enseñar. Esto se acrecienta particularmente en los noveles, porque generalmente comienzan en las instituciones más complejas, que reciben a poblaciones escolares más vulnerables. La convivencia de rutinas, formatos y tradiciones escolares se suma a las características de los niños y jóvenes de hoy y a un contexto de transformaciones sociales y culturales profundas, lo que provoca situaciones que suelen desconcertar y angustiar a los docentes que recién se inician.

2. Argumentos a favor de los programas de acompañamiento

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

En primer lugar, este tipo de programas parte de la creencia de que son fundamentales para promover el desarrollo del profesorado y la innovación pedagógica porque **se basan en el análisis de las prácticas**. Desde esta perspectiva se considera que los dispositivos de apoyo pedagógico permiten el desarrollo sistemático de las operaciones cognitivas vinculadas con la reflexión y sientan las bases de la mejora permanente del trabajo escolar.

En segundo lugar, los estudios sobre políticas de capacitación docente (Navarro y Verdisco, 2000; Ingvarson *et al.*, 2005) han llegado a la conclusión de que los dispositivos de formación fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo re-

sultan más efectivos para lograr el cambio de las prácticas de enseñanza. Esto ocurre porque **permiten probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales**, a medida que ocurren. Al ser acompañados en su lugar de trabajo, los docentes pueden revisar y apropiarse de los aprendizajes realizados en instancias previas o actuales de su formación, para articularlos con los desafíos que enfrenta su tarea en instituciones y contextos singulares. El acompañamiento proporciona una mediación, una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los profesores asuman riesgos, animándose a transformar y a enriquecer el trabajo del aula.

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

- aprendizaje situado mediante la investigación-acción;
- procesos de tutoría, acompañamiento o coaching;
- condiciones institucionales que facilitaban la utilización de los resultados de la investigación para mejorar las prácticas (por ejemplo, el apoyo directivo);
- empleo de plataformas virtuales para el aprendizaje de los maestros;
- reconocimiento, certificación formal del trayecto, o entrega de premios a los participantes;
- realización de conferencias y seminarios.

El recorrido por la literatura y el análisis de las experiencias y políticas internacionales de desarrollo profesional docente en distintos países realizado en otro trabajo (Vezub, 2010) pone en evidencia que los programas de formación permanente que logran introducir mejoras, transformando las prácticas, reúnen varios de los siguientes rasgos:

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

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

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

En cuarto lugar, los dispositivos de acompañamiento pedagógico constituyen una **alternativa superadora de los modelos de formación permanente de carácter instrumental y carencial** basada en cursos puntuales, masivos, homogéneos y en la transmisión unilateral –por parte de expertos y especialistas– de conocimientos y habilidades que los docentes deben aplicar luego, solos en sus aulas. Dicho modelo, predominante en las reformas educativas de los años noventa, fue objeto de numerosas críticas y se ha mostrado insuficiente cuando lo que se pretende es transformar las prácticas de enseñanza, fomentar nuevas culturas institucionales y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Sus principales limitaciones han sido señaladas en otros trabajos (véase, por ejemplo, Davini y Birgin, 1998; Vezub, 2005; Ávalos, 2007). Entre estas, se pueden mencionar que se dirigen al docente individual, conciben el perfeccionamiento por fuera de la situación de trabajo y de los problemas que enfrentan los docentes en sus escuelas, mantienen las clásicas jerarquías de saber-poder, desestimando los procesos de construcción de saber pedagógico que tienen lugar en la experiencia cotidiana del docente.

Esta forma de capacitación generalmente ha adoptado una perspectiva instrumental, intentando reemplazar unos esquemas y rutinas de trabajo por otros, en tanto se orientó de manera exclusiva por los imperativos de las reformas educativas y sus tiempos de implementación. Por el contrario, las modalidades de desarrollo profesional docente centradas en las escuelas permiten acompañar, facilitar las innovaciones, construir colectivamente y probar las nuevas prácticas, respondiendo a las características y necesidades de cada escuela, generando nuevas formas de trabajo que al sostenerse en el tiempo dan lugar luego a otras transformaciones.

En quinto lugar, una serie de investigaciones (Contreras, 1987; Bullough, 2000; Marcelo, 2009) han puesto en evidencia que **los primeros años como docente constituyen una etapa y experiencia singular**, atravesada por problemas y rasgos comunes, referidos principalmente a la dimensión didáctica e interactiva de la enseñanza que ya han sido resumidas en la Sección 3 de este documento –Los docentes noveles: características, problemas y estrategias–. Para resolver estas tensiones, los principiantes necesitan apoyo personal, profesional y social como el que ofrecen los programas de acompañamiento, y demandan capacitación centrada en los aspectos pedagógicos de la tarea docente.

Gloria Calvo (2006) al analizar la inserción de los docentes en Colombia encuentra que los maestros prefieren la conformación de colectivos, redes, grupos de trabajo o

de investigación-acción en las escuelas, más que la asistencia a cursos de posgrado y seminarios formales ofrecidos por las universidades, ya que no guardan relación con la realidad escolar y se desarrollan desde una lógica que da continuidad a la formación inicial. «Quizá por estas razones se imponen los procesos de sistematización de experiencias en cuanto posibilidad de cualificar el conocimiento que adquieren los docentes en su práctica, a la vez que permiten el empoderamiento de los sujetos que realizan la sistematización» (Calvo, 2006: 5).

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

El sexto y último argumento se basa en la idea de que el acompañamiento pedagógico y el apoyo a los docentes principiantes en sus lugares de trabajo tienen como horizonte la mejora de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, el logro de mayores niveles de equidad en el acceso y la permanencia educativa. No obstante, la relación dista de ser mecánica y lineal, ya que los resultados educativos y el aprendizaje de los estudiantes no dependen única y exclusivamente de los sistemas de apoyo pedagógico que se implementan, ni dependen solo de la calidad de la formación docente. Por ello hay que esforzarse por articular y coordinar diversas medidas, pensar qué otras acciones concurrentes son necesarias para que el asesoramiento a los noveles alcance sus objetivos. A continuación se proporcionan algunos criterios que pueden echar luz en este sentido.

3. Criterios para orientar las políticas de acompañamiento a principiantes

Las políticas de acompañamiento a docentes noveles operan en el marco de tradiciones, contextos, instituciones y problemas estructurales que las preceden; por ello es importante considerar ciertos criterios al momento de planificarlas, algunos de los cuales se desarrollan a continuación.

Uno de los problemas que se pueden presentar en el desarrollo de este tipo de políticas es que adquieran un carácter «remedial», es decir, que intenten superar las debilidades, insuficiencias o las lagunas que ha tenido la formación inicial (Cf. Vaillant, 2009, b). Para no caer en este sesgo, el desafío es pensar a partir de las especificidades que tiene esta etapa de desarrollo profesional docente, concebirla en sus aspectos singulares y **entender al docente como un profesional en situación de trabajo**, capaz de analizar su contexto de actuación y proponer alternativas de mejora.

En segundo lugar, es importante concebir las políticas de acompañamiento a noveles de una manera integral. Para ello deben **formar parte de los lineamientos estratégicos de las políticas de formación continua** y de desarrollo profesional más generales que adopte cada país. De este modo se evita la atomización de la política y se favorece

la articulación con las siguientes instancias y programas destinados a fortalecer y mejorar la profesión docente a lo largo de toda su trayectoria. El programa de iniciación debe compartir los principios y criterios generales que sustentan los sistemas y áreas de desarrollo profesional docente en cada país, en relación con el tipo de docente que se pretende y el modelo general que sustenta el aprendizaje profesional.

Este ha sido el caso de **Argentina**, donde –desde 2007– el acompañamiento a los noveles forma parte de las políticas de desarrollo profesional docente y es una de las funciones a cumplir por el sistema formador⁷. El Artículo 77 de la Ley Nacional de Educación 26.206/2006 asigna al Instituto Nacional de Formación Docente, entre otras funciones, el fortalecimiento de las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo. En este marco se ha previsto que el acompañamiento a los principiantes sea llevado a cabo por las instituciones de formación inicial, en tanto esto constituye una posibilidad de aportar y fortalecer al sistema educativo local mediante las innovaciones y apoyo que los centros de formación están en condiciones de brindar, debido a su posición estratégica y a la mayor profesionalización de sus docentes. El documento *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en la Argentina*⁸ señala la necesidad de sostener políticas que amplíen las funciones tradicionales del sistema formador, hasta entonces centradas en la formación inicial y la capacitación. De esta manera, se espera que el sistema de formación contribuya a atender las nuevas demandas, cada vez más diversificadas y complejas, que presenta la formación de maestros y profesores. En este marco, se incluye como una de las nuevas funciones del sistema formador el acompañamiento a los docentes que recién se inician.

Otro ejemplo es la *Política de inducción a la inserción de los profesores principiantes* desarrollada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de **Chile** al considerar que la política de apoyo para la inserción de los profesores debe insertarse, necesariamente, en una política global de desarrollo profesional docente. En este marco:

«El propósito general del sistema es apoyar a los profesores principiantes durante su primera inserción docente, mediante acciones específicas dentro y fuera de la escuela que contribuyan a fortalecer sus competencias profesionales, a fin de aumentar las posibilidades de que permanezcan en la docencia y contribuir a la calidad de su desempeño»⁹.

En **Ecuador** el Programa de Mentoría y Acompañamiento Pedagógico en el Aula fue iniciado por el Ministerio de Educación en 2010, en el marco del Síprofe (Sistema Integral de Desarrollo Profesional Docente). De este modo, se entendió al acompañamiento pedagógico en el marco de las Políticas de Formación Docente, como una estrategia clave para lograr el desarrollo profesional de los maestros¹⁰.

7. Las referencias que describen las características del Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles de Argentina han sido tomadas de la serie publicada por el Ministerio de Educación de la Nación: *Acompañar los primeros pasos en la docencia*, conformada por cinco fascículos; del sitio web oficial, y de artículos publicados por miembros del programa.

8. Anexo I, resolución N°30/2007 del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Argentina, noviembre de 2007. 9. Las referencias que describen las características del Programa de Acompañamiento a Docentes de Chile han sido principalmente recogidas del libro que compila esta experiencia: Boerr Romero, I. Editora (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. OEI, Metas 2021, Santillana, Chile.

10. Las referencias que describen las características del Programa de Acompañamiento a Docentes de Ecuador han sido tomadas de diversos documentos e informes técnicos, aún no publicados, elaborados por el equipo coordinador del Ministerio de Educación de Ecuador durante 2010 y 2012, en el ámbito de la Subsecretaría de Calidad Educativa. A ellos agradecemos haberlo puesto a nuestra disposición.

En tercer lugar, la inclusión de las políticas de acompañamiento a principiantes implica **pensar cambios en la carrera docente** que permitan sostenerlas en el tiempo e institucionalizar estos nuevos roles en el sistema educativo. En la medida en que las carreras se hagan más horizontales y posibiliten una mayor diversificación de tareas y funciones, el rol de quienes acompañan también puede ser formalmente reconocido en el escalafón docente como una de las opciones de ascenso y desarrollo profesional. Por el contrario, la situación más generalizada en los países de América Latina es la carrera vertical y jerárquica, en la cual el desarrollo profesional de los profesores no se corresponde con diversas oportunidades de crecimiento, y la ampliación de responsabilidades son muy limitadas. La única posibilidad de promoción es comúnmente el alejamiento del aula para ejercer cargos de conducción de las instituciones y del sistema educativo (ya sean de tipo administrativo, directivo o de supervisión). Los ascensos e incrementos salariales se consiguen con la antigüedad y el cambio de función.

En el caso de **Chile**, la Presidencia de la República anunció en 2008 su intención de avanzar en la construcción de una nueva carrera profesional docente. En este marco se realizó un trabajo conjunto para consensuar una propuesta entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile (asociación gremial y profesional docente). Los documentos de trabajo acordados y la propuesta pública que el ministerio dio a conocer a comienzos de 2010 contemplan que durante el primer año de ejercicio profesional los profesores tengan la oportunidad de participar en un proceso de inducción a cargo de docentes expertos que hayan sido formados como mentores, para cumplir esa tarea. Asimismo, se señala que solo después de esa etapa los profesores tendrán su primera evaluación de desempeño, que incidirá en la forma de avanzar en la carrera profesional.

En marzo de 2011, con la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, el programa de acompañamiento a docentes fiscales de **Ecuador** adquirió un nuevo impulso e institucionalización. Esta ley nacional incluye a los mentores como una función de apoyo a las instituciones educativas e instituye que en el lapso de los dos primeros años el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción. Al referirse a «las funciones» dentro de la carrera docente pública, el Artículo 114 de la mencionada ley considera que los profesionales de la educación podrán ejercer la titularidad como «docentes mentores»; para ello se requiere tener ocho años de antigüedad docente y haber aprobado los cursos de formación específicos que se dicten.

Otro criterio a considerar se vincula con los principios de **equidad y democratización** de los sistemas educativos. Debido a las características que presenta el acceso a los primeros puestos de trabajo que ya fueron mencionadas, las políticas de acompañamiento a docentes noveles generalmente se implementan en las escuelas de contexto más crítico. Se trata de instituciones que atienden a población con mayor nivel de vulnerabilidad social y precariedad en sus condiciones de vida. De este modo, estas políticas destinadas a los principiantes y a la mejora de las estrategias de enseñanza dejan capacidad instalada en las instituciones y, por lo tanto, constituyen una manera de mejorar la situación educativa de estas escuelas, favoreciendo así la inclusión efectiva de los sectores sociales en mayor desventaja. En este sentido, Carlos Marcelo (1999) sostiene que:

«forma parte de la ética profesional ir respondiendo a las demandas sociales con mejores medios y técnicas, con mayores dosis de autoformación y desarrollo profesional [...] Por ello, atender la formación de los profesores principiantes no solo es una demanda profesional, sino también una exigencia de justicia social».

En el caso de **Ecuador**, el Programa de Mentoría está destinado a proveer acompañamiento pedagógico en el aula tanto a los docentes principiantes como a aquellos otros que se desempeñan en escuelas fiscales (estatales) que han obtenido bajo rendimiento en las pruebas nacionales de evaluación de la calidad, especialmente en el ámbito geográfico rural. Su objetivo general es «contribuir al mejoramiento de la calidad de la docencia y de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes de escuelas con resultados insuficientes en las evaluaciones».

Otro de los criterios a considerar en la formulación de políticas de acompañamiento a principiantes es la **sustentabilidad**, es decir, la posibilidad de mantenerlas en el tiempo, planteándolas como políticas públicas, más allá de los cambios de gestión que suelen ignorar la experiencia acumulada por programas anteriores, volviendo a empezar «de cero». Muchas veces se trata de solucionar problemas más urgentes e inmediatos, sin considerar las cuestiones de mediano y largo plazo. En este sentido, interesa plantear las políticas de acompañamiento a los noveles como una medida de más largo aliento y de carácter permanente en el sistema de formación y desarrollo profesional de los docentes. Como señala Ezpeleta (2004), las innovaciones educativas se han caracterizado por la radicalidad y densidad de los cambios propuestos así como por la urgencia, tanto en el plano de la operación como en la búsqueda de resultados. Movidas por esta urgencia, radicalidad y densidad, olvidan que los cambios en educación y los resultados de este tipo de políticas no se visualizan en el corto plazo, por lo que resulta fundamental sostenerlas en el tiempo.

Las políticas de apoyo a los docentes deben además analizar los contextos nacionales, los rasgos que asume la organización del trabajo y de la formación docente en cada país para **evitar la transferencia mecánica de modelos de un país a otro**. Tomar las experiencias de otros países es un insumo valioso para pensar e interrogarse acerca de las propias necesidades y realidades, pero no es posible hacer una aplicación lineal. Es necesario considerar las tradiciones y problemáticas existentes en cada contexto nacional para diseñar un programa efectivo que pueda mejorar la inserción de los docentes al inicio de su trayectoria.

Por ejemplo, tanto en el caso de **Chile** como en el de **Argentina** las respectivas políticas de acompañamiento se basaron en la revisión de programas similares efectuados en otros países. En Argentina se consideró la experiencia de una institución de formación docente francesa, el IUFM de Créteil, y se adaptó el dispositivo de acompañamiento centrado en la escuela por entender que era pertinente para orientar el proyecto en el país. No obstante, las líneas de acción desarrolladas por el programa fueron además enriquecidas con otros aportes, experiencias previas, desarrollos locales y regionales. En Chile se hizo una ronda de consultas con especialistas y se hizo una revisión de las experiencias de inducción a profesores principiantes de diferentes países. A partir de estas referencias se formuló la propuesta para llevar adelante la política nacional de acompañamiento. Finalmente, se realizó un seminario internacional con el propósito de sensibilizar a los distintos actores que debían involucrarse en la nueva iniciativa.

Los tres países cuyas políticas se están describiendo **comenzaron con iniciativas acotadas y de carácter piloto**, para posteriormente extenderlas y formularlas con alcance nacional. Este mecanismo parece ser aconsejable en los comienzos de los programas, ya que permiten probar los dispositivos, desarrollar los materiales de trabajo e ir conformando en cada lugar los equipos técnicos adecuados para sostener estas experiencias.

Además, la redefinición y el ajuste permanente de las propuestas de acompañamiento se alimentan del seguimiento y el aporte que cada experiencia produce para el conjunto. En el caso de **Argentina**, la documentación y sistematización del proceso transitado permitió recuperarlo, y ello representó no solo una instancia reflexiva y productiva para quienes lo protagonizaron y escribieron, sino que además posibilitó la formulación de una política de desarrollo profesional docente nacional que capitalizó lo avanzado y lo hizo extensivo a todo el sistema formador del país. Por su parte, en **Ecuador** se ha contemplado desde el inicio del programa un dispositivo de investigación que permitió documentar los avances y saberes que se van construyendo para realizar ajustes y terminar de definir los nuevos componentes y etapas del programa.

En **Chile** el primer paso hacia la implementación de la estrategia fue la invitación a varias universidades para que cada una formulara propuestas en relación con un programa piloto de formación de mentores, sobre la base de términos de referencia consistentes con la propuesta inicial. Como resultado de esta convocatoria se adjudicó el proyecto a la Universidad Católica de Temuco. Durante 2007, junto al avance y al seguimiento del primer programa piloto de formación de mentores, se resolvió convocar a dos nuevas instituciones a presentar sus propuestas. Estas debían incorporar lo aprendido en el proyecto piloto y extender el programa de docentes de educación básica a las educadoras de párvulos/de nivel inicial. Los nuevos cursos de formación fueron adjudicados a la misma Universidad Católica de Temuco y a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Los programas de acompañamiento de alcance nacional también deberían **considerar la existencia de realidades, problemas y necesidades heterogéneas** al interior de cada país. Por ello es importante dar lugar a la posibilidad de adaptaciones de las actividades, dispositivos y características de los programas que contemplen cuestiones particulares de determinadas localidades, regiones o departamentos. De otro modo, la homogeneización de las innovaciones puede terminar limitando sus efectos o neutralizando su potencial transformador.

En el caso de **Argentina**, a partir de lineamientos y pautas de acciones comunes y del marco normativo nacional, las distintas provincias, por intermedio de sus direcciones de Educación Superior, son las responsables de seleccionar las instituciones formadoras en las zonas que diagnostican como prioritarias para intervenir. Para ello deben adaptar el dispositivo de formación y acompañamiento según sus posibilidades y necesidades. En el caso de **Chile** cada universidad en el marco de su autonomía presenta sus propios programas de formación de mentores. De este modo se trata de romper la lógica de formas de intervención/capacitación uniformadoras que omiten realidades y posibilidades locales.

PARTE III. Pedagogías de la formación en el acompañamiento a noveles

Este apartado focaliza en los aspectos pedagógicos del acompañamiento a docentes principiantes, analizando los modelos, concepciones y dispositivos de trabajo que concretamente se pueden implementar en los programas. Durante este recorrido se describen además las diversas decisiones y estrategias que, en este sentido, fueron adoptadas en los casos de Chile, Argentina y Ecuador.

1. Modelos de acompañamiento y desarrollo profesional de docentes noveles

El proceso de acompañamiento pedagógico debe apoyarse en la reflexión sobre la práctica tanto de los docentes noveles como de quienes actúan como formadores/colaboradores o mentores. De esta manera se apunta a examinar las teorías implícitas del profesorado, los esquemas y las rutinas de funcionamiento, las actitudes y representaciones que se gestan en la escena laboral. Se trata de llevar a cabo un proceso de «*auto*» y de «*co*» *análisis* que oriente el desarrollo en tres planos: personal, profesional e institucional. Para cambiar o mejorar sus prácticas los docentes requieren de apoyo externo, de estructuras y dispositivos que actúen como mediadores y facilitadores del cambio (Cf. Domingo Segovia, 2005), que contribuyan a potenciar su capacidad para resolver problemas y enfrentar los desafíos que implican los primeros años de docencia.

El acompañamiento a los principiantes puede ser entendido dentro de las perspectivas que conciben a la formación centrada en la escuela como una alternativa más productiva, a la hora de pensar estrategias de desarrollo y formación permanente del profesorado (Vezub, 2012). Estos enfoques conciben el aprendizaje «en situación». La docencia es una actividad socialmente situada que se ejerce en contextos específicos, que si bien están marcados por regularidades estructurales que hacen a la «gramática escolar», también se diferencian en función de instituciones, comunidades, culturas, escenarios y grupos de alumnos particulares.

Las denominadas *teorías de la actividad o del aprendizaje situado* (Chaiklin y Lave, 2001; Wenger, 2001) sostienen que el contexto es indisociable de la actividad de los sujetos y de los significados que estos construyen en torno a los demás, a sus acciones y decisiones. El aprendizaje situado ocurre cuando las personas logran coordinar sus operaciones cognitivas y sus acciones, en función de retos particulares y reales; de las exigencias que plantea el ambiente de trabajo; de los objetivos que persiguen; y de los problemas que deben resolver.

Si se acepta el carácter situado de todo aprendizaje y la formación como un trabajo sobre sí mismo, se entiende que el papel del que acompaña no consiste en proporcionar respuestas a problemas individuales o puntuales del principiante, o de la escuela en la que este se inserta. Por el contrario, se trata de que los nuevos docentes encuentren un espacio para reflexionar «en situación» sobre los contextos de la práctica, buscando alternativas pedagógicas para la enseñanza. Esta forma de trabajo, basada en problemas auténticos y relevantes, los hace cada vez más autónomos, colaborativos y reflexivos, permitiéndoles resolver con el equipo institucional las dificultades que enfrentan. Lo esperable es que la figura del que acompaña, a medida que avanza el proceso, sea cada vez menos necesaria para el joven maestro o profesor.

En **Argentina** uno de los rasgos que definió el modelo de acompañamiento a los noveles fue considerar a los nuevos en situación de trabajo, de desempeño de la profesión. Esto significó para los formadores e instituciones que acompañan una ruptura respecto de la lógica que predomina en la formación inicial, que generalmente se encuentra centrada en el programa de la materia, en la transmisión/adquisición de saberes y habilidades docentes que deben ser evaluadas, acreditadas periódicamente, para dar lugar a la certificación y al título habilitante. Por el contrario, considerar al novel en situación de trabajo permite focalizar en los desafíos particulares que les plantea la experiencia laboral, su *oficio de enseñantes*, superando modelos de acompañamiento centrados en la dimensión personal y vincular de la inserción profesional. De este modo, los aportes del acompañamiento se articulan y tejen en torno a las problemáticas que el trabajo de enseñar plantea a los que recién se incorporan. Dichas problemáticas son tomadas como punto de partida, pero son redefinidas en función del núcleo principal que constituye a la identidad profesional docente. Así entendida, la enseñanza no es solo el foco y el objeto del acompañamiento, sino también el método de trabajo a lo largo de todo el proceso.

El acompañamiento pedagógico puede ser realizado desde **diferentes modelos y concepciones teóricas**, algunas de los cuales mantienen las clásicas jerarquías entre formadores y docentes, conocimiento teórico/básico y conocimiento técnico/aplicado, y otras las intentan superar. La experiencia acumulada permite reconstruir los siguientes enfoques o modelos generales, los cuales muchas veces se hibridan y entrecruzan:

- *El acompañamiento como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales.* Focaliza en la dimensión personal e interpersonal del principiante, en los aspectos vinculados con la integración dentro de la institución, las relaciones con otros colegas, con los directivos, los actores institucionales y la comunidad educativa en general (padres, alumnos, etcétera). Se trabajan los sentimientos de angustia y estrés que generan los primeros desempeños a nivel de los vínculos humanos. El acompañamiento se dirige a mejorar las relaciones personales del novel dentro de la escuela. Puede ser realizado por alguien interno o externo, pero el proceso se facilita cuando se trata de alguien que acompaña desde dentro porque ya conoce la trama de relaciones institucionales.
- *El acompañamiento como servicio técnico.* En este enfoque el formador o docente mentor es un profesional externo a la institución, a veces vinculado a los sistemas de supervisión, apoyo y gestión de los niveles educativos. El que acompaña se ocupa de revisar, identificar y diagnosticar los problemas del novel y a partir de este examen ofrece una serie de recomendaciones para ayudarlo a superarlos. Las estrategias de ajuste y de cambio pueden ser

más o menos situacionales, o basarse en procedimientos estandarizados y supuestamente transferibles. La lógica de la formación opera desde afuera hacia adentro, minimizando los procesos reflexivos y la construcción de una identidad profesional basada en la propia búsqueda. La mirada del acompañamiento es fundamentalmente individual, se enfoca en el novel y no en el principiante como miembro de un colectivo.

- *El acompañamiento como cierre del proceso de formación y habilitación profesional.* En este caso el período de acompañamiento es vivido como un año más de formación inicial, en el cual se trata de completar, transmitir y formar las destrezas y capacidades en las que no se llegó a trabajar durante la formación inicial. La tarea del que acompaña adquiere además un carácter evaluador y se fundamenta en una relación vertical y jerárquica con el novel.
- *El acompañamiento como proceso de mutua formación y reafirmación.* En este caso se trabaja desde una perspectiva horizontal, mediante actividades colaborativas en las cuales el papel del que acompaña es ayudar a que el principiante perciba, comprenda y formule su problemática. Esta se discute y analiza en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza. El proceso de acompañamiento actúa en tres planos simultáneos: el institucional, el docente formador/colaborador/mentor, y el docente novel.

Cada una de estas concepciones contribuye a moldear diferentes culturas profesionales y a ampliar o a restringir el grado de cualificación y autonomía de los docentes. En el enfoque del acompañamiento como proceso de mutua formación prevalece la idea del cambio «desde dentro», se confía en la capacidad de autodesarrollo, autonomía y reflexión del profesorado, mientras que en los otros predomina la visión externa, experta y a veces tecnológica del desarrollo profesional. Asimismo, el último modelo coincide con los autores que reivindican la idea de «una formación de profesores construida desde dentro de la profesión» (Nóvoa, 2009; Unda Bernal, 2003), que considera al maestro productor de saberes pedagógicos (Terigi, 2007; Tardif, 2004). A partir del registro y análisis crítico de sus primeras experiencias de trabajo, los docentes sistematizan sus prácticas, las condiciones en las cuales las realizan, las maneras de hacer escuela y de construir su oficio de enseñantes. Entendido de este modo, el acompañamiento a los noveles constituye una dimensión clave de la trayectoria profesional, en tanto aporta a los procesos de subjetivación y de construcción de la identidad profesional.

Esta manera de concebir el acompañamiento a noveles se ubica además en el contexto de las **nuevas tendencias de desarrollo profesional docente** (Aguerrondo y Vezub, 2011; Ávalos, 2007) que apuntan a fomentar *comunidades de práctica* que permitan:

- funcionar de manera cooperativa, colectiva, formando equipos de trabajo;
- centrarse en las prácticas de enseñanza, en el accionar docente;
- considerar las maneras de incrementar y mejorar el aprendizaje de los alumnos;
- mantener relaciones horizontales entre pares y entre docentes con distinta trayectoria y experiencia;
- considerar el saber de la experiencia, aquel que se construye en la práctica;
- generar sentido en torno a la responsabilidad social de la docencia (compromiso, educación para todos, principios de equidad y calidad);

- enfatizar los procesos reflexivos y metacognitivos (base fundamental para el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo).

En **Argentina** el modelo de acompañamiento se basó en la idea de «propender al desarrollo de un tipo de profesionalidad que permita a los docentes analizar las singularidades del aula, ampliando las búsquedas de referentes teóricos, construyendo entre colegas preguntas y alternativas de acción, asumiendo el compromiso con el mejoramiento de la situación educativa de la comunidad y con la tarea sustantiva de la institución en la que se desempeña» (Alen, 2009: 84). Los que acompañan la enseñanza dialogan con el nuevo colega en una relación horizontal. Dicho diálogo contempla no solo los aspectos técnicos de la tarea sino también las competencias sociales y las capacidades de adaptación a escenarios laborales diversos y cambiantes.

La puesta a disposición de recursos o herramientas que ayuden a los noveles en su proceso no se entiende como una capacitación meramente instrumental, en torno a habilidades específicas, sino como una formación que está al servicio de la persona, de su posibilidad y potencialidad y que, por lo tanto, la libera y emancipa para poder obrar en un sentido autónomo y creativo en diversas circunstancias de su trabajo. Esto implica que además de abordarse los recursos y procedimientos necesarios para la tarea, se traten cuestiones teóricas; pero estas cobran sentido al ser necesarias para afrontar y resolver problemas que se plantean en situaciones prácticas. El distanciamiento de la escena escolar posibilita imaginar cursos de acción alternativos, líneas de intervención y, de este modo, aprender de aquello que en primera instancia se presenta como difícil o irresoluble. Muchas veces ante los casos más difíciles se inventan los métodos más originales que luego pueden ser retomados por todos.

Otro rasgo del modelo de formación y acompañamiento de **Argentina** radica en la importancia de analizar y trabajar la propuesta innovadora del programa en el marco de las denominadas *tradiciones de la formación*, las que siguen operando en el presente, muchas veces obstaculizando el cambio o desvirtuando el sentido de la innovación. Por lo tanto, se consideró necesario develar y revisar dichas tradiciones, su actualidad y permanencia en los procesos de la formación inicial y continua, para desactivar la tendencia a la conservación de ciertas prácticas, más allá del cambio de discursos y de las teorías declaradas.

Por su parte, la experiencia realizada por la Universidad Católica de Valparaíso (UCV) en el marco del Programa de Acompañamiento de **Chile** desde 2007 a 2009 se basó en un modelo «*reflexivo y dialógico*». Para ello se recuperaron los aportes de Paulo Freire sobre el desarrollo de procesos reflexivos y dialógicos, y se trabajó en torno a la formulación de «preguntas generadoras». Los docentes mentores debían apropiarse de estas prácticas y ser capaces de desarrollarlas en su praxis de mentoría, para a su vez favorecer la transferencia y apropiación de ese modelo en los noveles.

El programa de la UCV de Chile conceptualiza el aprendizaje como el resultado de *procesos de enseñanza interactivos*. Para que esta nueva forma de comprender el aprendizaje se haga realidad tanto en entornos presenciales como virtuales, el programa se propuso favorecer el cambio en la concepción tradicional o «transmisora» de las formas de enseñar. Se trata de comprender el aprendizaje como un proceso natural, eminentemente social, integrador y contextualizado, en el que se reconocen los intereses, características y necesidades de quienes participan en la comunidad de aprendizaje. Los participantes del programa tienen la oportunidad de trabajar en equipo, pensar en forma crítica y creativa y reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje

En el mismo país, la Universidad Católica de Temuco desarrolló su propia modalidad de acompañamiento, a partir de la validación del Programa Piloto de Mentoría, efectuado entre 2006 y 2007. La duración del programa fue de un año y se organizó en dos etapas alternadas. La primera, de carácter teórico, estuvo constituida en torno al seminario-taller impartido desde la universidad; una segunda etapa, de carácter práctico, fue realizada en el establecimiento educacional donde trabajaban los noveles. El programa se basó en una *perspectiva cualitativa* y asumió un *enfoque reflexivo centrado en la experiencia*, la toma de sentido y la acción¹¹. Otros elementos importantes enfatizados por el modelo fueron la comunicación, la discusión colectiva y la investigación-acción como proceso de aprendizaje para el profesor mentor. Entre los referentes teóricos se recuperaron los aportes de Leinhardt (1988), quien señala que los profesores expertos poseen un «*conocimiento situado*» que está asociado a la interpretación de la situación y, por lo tanto, a la reflexión que se refleja en las tareas en las que la profesión opera.

«El conocimiento situado es una forma de competencia profesional –*expertise*– en donde el conocimiento es procedimental y automatizado y *existe una gran cantidad de heurísticos* para la solución de problemas concretos de la enseñanza» (Leinhardt, 1988: 146).

La «gran cantidad de heurísticos» que disponen los docentes expertos, es decir, los procedimientos de búsqueda y las diferentes formas de interpretar la realidad, es consecuencia de su mayor casuística, de la gran cantidad de evidencia, de niños, de clases y escuelas diversas en las que se han desempeñado a lo largo de su trayectoria, a diferencia de los novatos.

En **Ecuador** la formación de los docentes mentores y la modalidad que adquiere el acompañamiento pedagógico en las escuelas se fundamentan en un «*sistema dual y simultáneo*», en el cual se pone a prueba, en la práctica, aquello que se aprende durante las instancias de formación de mentores. A tal efecto, la serie de seminarios planificados se alterna con un período de trabajo en terreno, en el que los mentores toman contacto con las escuelas, realizan la sensibilización con los directivos y los docentes que van a trabajar y comienzan a utilizar las herramientas abordadas en las jornadas del seminario realizado anteriormente. La experiencia y el material recogido durante esas primeras aproximaciones al rol del mentor son objeto de reflexión en los seminarios siguientes. El modelo de formación de mentores que se aplica, tanto en los seminarios como en los talleres que los mentores deben desarrollar con los docentes del programa, se basa en el *aprendizaje situacional, vivencial, autónomo, colaborativo y reflexivo*. Esta metodología se pone en juego en la realización de actividades y experiencias directas, mediante la resolución de problemas auténticos.

En síntesis, los modelos específicos que se adoptan varían de un país a otro y dependen en gran medida de los objetivos generales que se plantea el programa y del tipo de profesión docente que pretenda construir. Sin embargo, la bibliografía especializada coincide en las ventajas que presentan los modelos basados en lo que se ha denominado *el acompañamiento entendido como un proceso de mutua formación y retroalimentación*. Esta perspectiva permite enfocar en la mejora de las prácticas de enseñanza de los principiantes y, plantearla en los términos complejos e inciertos

11. Las referencias al programa de la Universidad de Temuco (Chile) han sido tomadas del capítulo “Características personales y profesionales del Mentor en la configuración de un acompañamiento eficiente”, García, R.; Morales, D. y Kaechele, M. En: Boerr Romero, I. Ed. Acompañar los primeros pasos de los docentes, OEI-Santillana.

de los actuales contextos escolares. Si lo que se desea es fortalecer las prácticas y la inserción de los nuevos docentes, los programas de acompañamiento no pueden dejar de considerar las expectativas e ideologías profesionales de los docentes principiantes, así como las identidades y culturas profesionales e institucionales en las que se insertan, reconstruyendo la historia y el sentido de determinadas rutinas pedagógicas que a veces aparecen como incuestionables o naturales.

2. Dispositivos de acompañamiento, trabajo y formación de noveles

El acompañamiento a docentes noveles es esencialmente un trabajo formativo en el cual se implican el docente que acompaña y el principiante. Este trabajo excede la transmisión de información, el pasaje de materiales y recursos para la enseñanza, aunque estos aspectos también forman parte de las intervenciones y no pueden ser descuidados. Los docentes encargados del desarrollo profesional capacitan al profesorado para innovar en el currículum, dinamizar la acción didáctica de la escuela, estimulando procesos de reflexión individual y colectiva y el trabajo colaborativo de los planteles (Domingo Segovia, 2005). Como ya se ha mencionado, el acompañamiento a los noveles no implica prolongar la formación inicial un año más. Es importante considerar que los que se inician en la docencia son «trabajadores» (no estudiantes) y, por lo tanto, el proceso formativo que con ellos se emprende contempla las problemáticas particulares de su experiencia en los primeros puestos de trabajo. Los aportes de la formación inicial se recuperan y se articulan con los del acompañamiento en función de esas realidades, a la vez que se generan y ponen en marcha dispositivos formativos especialmente diseñados que se apoyan en las preocupaciones y necesidades de los principiantes.

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

Cuando los docentes que acompañan son los profesores de las instituciones formadoras, **se abre la posibilidad de enriquecer los procesos formativos** de los futuros docentes. El contacto permanente con la realidad de las escuelas y sus necesidades representa un valioso insumo para la formación inicial, cuya principal carencia o debilidad ha sido históricamente la falta de relación o conexión con las problemáticas del trabajo docente. Los casos, las situaciones y dificultades que los formadores detectan en el acompañamiento constituyen un material valioso que puede capitalizarse en las distintas instancias de la preparación profesional de los maestros y profesores.

Acompañar implica, desde estas perspectivas, ofrecer y discutir cursos de acción alternativos, estrategias y proyectos de trabajo que son implementados. El que acompaña tiene que estar allí en el momento preciso y oportuno, disponible, dispuesto a ayudar y

retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando. No está «fuera» pero tampoco está «tan adentro», y es por ello que puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas, hacer señalamientos oportunos y retroalimentar la tarea de los principiantes. El formador ofrece guía e inspiración. Como experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes relacionados con la resolución de los problemas que se presentan (Alliaud y Antelo, 2009).

Los profesores que acompañan observan, reflexionan, indagan, explicitan, conceptualizan y discuten juntos para intervenir sobre los problemas que el trabajo plantea y también para anticipar dificultades. Quienes acompañan tendrán que garantizar que los docentes interioricen una forma de trabajar que los haga cada vez más autónomos, menos dependientes de los apoyos externos y, a la vez, más colaborativos y reflexivos, asumiendo por sí mismos y junto con otros los desafíos propios del ejercicio profesional.

Esta modalidad requiere de **dispositivos, saberes y actitudes especiales que configuran el rol del que acompaña**. Por un lado, hay que ser capaz de captar las evidencias, los indicios del entorno, y construir a partir de ellos criterios, orientaciones pedagógicas y didácticas. Por el otro, hay que saber cómo y en qué momento comunicar esas orientaciones, de qué manera producir los quiebres necesarios, qué tipo de preguntas formular para que el docente sea quien se interroga y analice. Desempeñar la tarea de acompañamiento pedagógico implica saber qué y cómo observar, pero también saber escuchar y movilizar a otros para que adopten actitudes y cambios.

En este marco, **los profesores que acompañan tienen que ser capaces de**: (i) movilizar sus conocimientos en la situación real del asesoramiento, es decir, identificar qué saberes pueden ser útiles para implementar en su tarea y asistir a los maestros; (ii) integrar los distintos conocimientos de los que disponen para lograr una mejor comprensión de la realidad y del contexto educativo institucional y comunitario en el que intervienen; (iii) transferir lo que aprenden en sus propias instancias de formación y coordinación, a las situaciones escolares en las que se desempeñan; (iv) ejercer un proceso permanente de autorreflexión de su tarea como docente y como formador (Vezub, 2012). De este modo la tarea del acompañamiento se construye sobre **cuatro ámbitos de intervención**:

- a) Interpersonal
- b) Pedagógico-didáctico
- c) Desarrollo profesional
- d) Vínculo con la comunidad

a) *El ámbito interpersonal* implica establecer una relación positiva y de confianza con los docentes para compartir tanto experiencias positivas como negativas de una manera franca y respetuosa del trabajo del otro. Para ello, el que acompaña:

- Genera un clima de confianza y respeto mutuo.
- Comunica sus expectativas y explora cuáles son las de los otros.
- Mantiene una comunicación regular y brinda un apoyo consistente.
- Es un buen oyente, aprende a escuchar antes de juzgar y emitir su opinión.
- Utiliza la comunicación empática, poniéndose en el lugar del otro para comprender su punto de vista, su perspectiva.
- Muestra y ayuda a considerar puntos de vista alternativos, diferentes del propio.
- Construye con los docentes el plan de trabajo a desarrollar.

b) *En el ámbito pedagógico-didáctico* los profesores que acompañan ayudan a que los docentes sigan desarrollando sus saberes, estrategias y recursos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Algunas de las tareas que se pueden realizar en este ámbito son:

- Organizar espacios y planificar actividades para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas y las cuestionen.
- Analizar con los docentes distintos tipos de evidencias (filmaciones o registros de clases, trabajos de alumnos, planificaciones, evaluaciones).
- Enseñar a utilizar y analizar los documentos curriculares, las guías, los textos, materiales y recursos disponibles en la escuela o diseñar y construir materiales propios.
- Armar y probar secuencias didácticas, proyectos curriculares.
- Proporcionar, sugerir textos y lecturas de interés.
- Proveer retroalimentación a los docentes sobre su práctica, señalar aspectos a mejorar.

c) *En el ámbito del desarrollo profesional* el profesor que acompaña colabora con los docentes para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas.

- Organiza talleres y actividades de formación.
- Brinda información acerca de los recursos y de las actividades académicas que ofrecen instituciones de la zona.
- Informa sobre nuevas publicaciones, materiales, cursos, jornadas y sitios de Internet que sean de interés educativo y contengan materiales para el desarrollo de los docentes.
- Estimula y recomienda la lectura de textos y revistas pedagógicas.
- Promueve la sistematización de las buenas prácticas, la indagación pedagógica en la institución y en el entorno.
- Genera autonomía al discutir junto con los docentes las alternativas posibles y las decisiones.
- Difunde las buenas experiencias que realizan otros colegas y escuelas, promoviendo el trabajo colaborativo, en equipo.
- Organiza dispositivos para desarrollar nuevos saberes (la sistematización de experiencias, proyectos de indagación o de trabajo curricular interdisciplinario).

d) *En el vínculo con la comunidad* el profesor que acompaña se propone incrementar la capacidad de los docentes para interactuar, trabajar con la comunidad y relacionarse con otras organizaciones que puedan contribuir con la escuela. A tal fin:

- Averigua con los docentes cuáles son los recursos de la comunidad, educativos, culturales, sanitarios, etcétera, disponibles en la zona.
- Identifica organizaciones no gubernamentales y de la comunidad que puedan trabajar con la escuela, propone actividades conjuntas.
- Respeta y explora la diversidad cultural existente en la comunidad.
- Indaga con los docentes diferentes ambientes, lugares de aprendizaje, espacios alternativos al espacio escolar.

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

En **Argentina** los dispositivos de acompañamiento fueron elaborados y puestos a prueba, tomando como referencia la experiencia francesa y también, la local en materia de perfeccionamiento docente. Los lineamientos conceptuales en que se basó su diseño responden a la lógica de formar para la inserción en el oficio y, por lo tanto, deben:

- Recuperar los aportes de la formación inicial para articularlos con la experiencia del aula.
- Apoyarse en las necesidades y preocupaciones sentidas por los interesados y en los contextos singulares de trabajo.
- Contribuir a afianzar las competencias profesionales, especialmente las relacionadas con el trabajo en equipo.
- Prever diversas modalidades de intervención.

Al ser las instituciones superiores de formación docente (IFD) las que asumen la función de desarrollo centrada en los comienzos de la profesión, los dispositivos son implementados por los *equipos de trabajo* formados por algún directivo del IFD y formadores del campo de las prácticas, de las didácticas específicas y de las disciplinas pedagógicas. La modalidad de *trabajo en red* entre las instituciones participantes es otra característica del programa argentino. Una parte de los intercambios se lleva a cabo en un *aula virtual* en la que los formadores comparten experiencias y reciben apoyo del nivel nacional mediante distintas actividades, foros y seminarios a cargo de especialistas. Se describen a continuación los **dispositivos utilizados**, haciendo referencia a sus principales características:

- **La coobservación de clases**, realizada entre pares (docentes noveles), pero guiada por los formadores, promueve que desde los comienzos el docente abra las puertas de su aula y constituya su práctica en objeto de indagación y análisis compartido. La observación entre pares favorece los intercambios profesionales y la atención a los procesos de aprendizaje y enseñanza que se vivencian en las clases.
- Los **seminarios** se desarrollan alrededor de cuestiones disciplinares y también sobre problemáticas comunes propias del trabajo pedagógico. Se centran en las prácticas reales y en los problemas cotidianos que presentan. «El criterio organizador permanente para este dispositivo de acompañamiento es que los temas y los objetos de conocimiento a abordar responden a la experiencia que efectivamente están desarrollando en las aulas o en los equipos institucionales los docentes principiantes»¹².

12. *Acompañar los primeros pasos en la docencia*, Vol. 01, Ministerio de Educación. 2009, p. 40.

- Los **talleres de análisis de práctica** reúnen pequeños grupos para trabajar situaciones que los docentes noveles han vivido y sentido como «difíciles»¹³. Los grupos se reúnen periódicamente, con una coordinación especializada, y abordan contenidos aceptados por todos los participantes. En el trabajo grupal circulan la palabra y el análisis de los participantes. Este dispositivo requiere que el coordinador tenga capacidad de escucha y posibilidad de realizar señalamientos oportunos.
- Los **ateneos didácticos** abordan los problemas de enseñanza que los noveles detectan con los alumnos que efectivamente trabajan. Se articula en torno a dos procesos centrales y diferenciados: el análisis de un caso que se relata y la elaboración de propuestas alternativas para explorar en las aulas. Ambos momentos se llevan a cabo sobre un eje de problematización didáctico. Para este dispositivo el formador tiene que estar actualizado en metodologías de enseñanza, planificación y evaluación de las propuestas que se llevan al grupo. Los aportes teóricos constituyen otro componente valioso de los ateneos. Su coordinación suele estar a cargo de un profesor que tiene experiencia directa en el nivel educativo en que se desempeñan los docentes del grupo.
- La **escritura de textos de la práctica** abarca distintos géneros: notas de campo, diarios, registros, autorregistros, entrevistas, cuestionarios, crónicas, guiones, casos, episodios, incidentes críticos y registros del aula virtual (e-mails, chat, foros, cartas). Este dispositivo se propone favorecer procesos de pensamiento, reflexión y de producción de conocimiento –tanto individuales como colectivos– sobre la tarea de educar de los docentes noveles y de los formadores. Es una forma de «mirar al propio trabajo, a los alumnos, a la enseñanza; de capturar lo singular con la intención de hacer un trabajo intelectual sobre esa práctica [...] También permite acumular la propia producción profesional para “hablarnos a nosotros mismos”, diría Perrenoud, para leerse y volver a tomar contacto retrospectivo con la propia tarea».¹⁴

Más allá de esta última estrategia particular, cabe destacar que el programa de acompañamiento a docentes noveles en Argentina recupera el valor de los relatos en todos sus dispositivos.

En la experiencia **chilena** se ha especificado, desde el nivel central, una serie de requisitos para quienes asumen la función de mentoría. Se ha destacado especialmente que la tarea y el rol de acompañante implican trabajar con las siguientes herramientas: la planificación conjunta de clases, la observación y análisis recíproco de clases, la retroalimentación y reflexión, el uso de portafolios y de cuadernos de registro de la práctica.

Por su parte, en **Ecuador** el acompañamiento pedagógico se entiende de una manera integral mediante la incorporación de diversos espacios y actividades: talleres y seminarios de formación continua; reuniones de reflexión y planificación entre docentes y mentores; observación, seguimiento en el aula y retroalimentación. Estas tareas se llevan a cabo tanto en el caso de los docentes de aula como de quienes asumen el rol de acompañantes. El proceso se alimenta además con las «carpetas de trabajos» que registran la experiencia mediante recopilaciones de los productos elaborados por los

13. Para el desarrollo de estos talleres se puede asumir diferentes enfoques teóricos y metodológicos: «el análisis clínico de las prácticas», de inspiración psicoanalítica y centrado en la elaboración psicológica de las situaciones; «la perspectiva psicosocial», que aborda el sentido de las situaciones vividas en función de los significados tanto personales como sociales; «el multirreferencial», en el que el análisis de las situaciones vividas por los docentes se hace incluyendo diversas perspectivas (psicosociales, institucionales y pedagógico-didácticas); y el taller de prácticas «centrado en la tarea», cuyo objetivo es analizar las actuaciones didácticas de los docentes en las aulas para mejorarlas y plantear alternativas.

14. *Acompañar los primeros pasos en la docencia*, Vol. 01, Ministerio de Educación. 2009, p. 53.

mentores y los docentes durante la formación y el acompañamiento. El objetivo de esta recopilación es que los docentes y mentores caractericen su cambio pedagógico, dejando testimonio de algunos hitos y transformaciones que consideran relevantes. Uno de los dispositivos utilizados fue el Diario de Formación del Mentor, pensado como un recurso narrativo-reflexivo, capaz de sistematizar el proceso de aprendizaje y cambio. La finalidad del diario es que el mentor vuelque en él sus experiencias y se autoanalice en su trayecto de formación, así como las prácticas de análisis e intervención que posteriormente desarrolla en las instituciones, propiciando el análisis metacognitivo de las competencias que desarrolla.

En este país, cada uno de los docentes mentores acompaña a entre ocho y diez docentes que desarrollan su trabajo en tres a cinco escuelas, según estas sean rurales unidocentes o pluridocentes. La participación de las escuelas en el programa es voluntaria, razón por la cual este generó un mecanismo de trabajo específico, mediante la formalización de «actas compromiso» con las instituciones. Este dispositivo de acuerdos permite que los mentores establezcan vínculos con las escuelas a su cargo y que se generen las condiciones necesarias para sus intervenciones.

Al igual que la experiencia de acompañamiento argentina, la **chilena** también destaca la importancia de centrarse en la realidad de las instituciones en que los noveles trabajan. La intervención que el mentor realiza con los principiantes contempla dos aspectos fundamentales: el trabajo al interior de las escuelas donde se desempeñan, y la vinculación con otras comunidades de docentes (Beca y Boerr, 2009). Para ello se solicitó a las universidades que llevarían a cabo los programas de mentoría asociar los contenidos, habilidades y actitudes con la realidad escolar. De este modo, las diversas estrategias metodológicas que propusieran (videos, estudios de casos y la construcción de registros o autorregistros) debían ser relativas a las prácticas docentes y al apoyo a profesores principiantes. Si bien se coincidió en privilegiar el asesoramiento en relación con las prácticas pedagógicas, se ha entendido que, especialmente para el caso de la enseñanza media, no es posible eludir los contenidos específicos de las asignaturas que se enseñan.

Como se ha descrito al explicitar los modelos de acompañamiento, el programa **chileno** está centrado en el desarrollo profesional autónomo y reflexivo de los docentes que se inician, enfatizando el trabajo entre pares, el diálogo constructivo y la reflexión en la acción. En este marco el Programa chileno ha puesto en juego tres dispositivos principales de trabajo (Beca y Boerr, 2009):

- **La observación de clases y reflexión.** Se realiza con dos variantes: en la primera, el mentor observa las clases del principiante y luego promueve con este un proceso reflexivo a partir de lo observado; en la segunda, el novel observa a su mentor o a otros colegas más experimentados mientras dan clase, y luego se trabaja sobre la revisión de los momentos críticos de las clases observadas.
- **La colaboración para la planificación de clases.** Mentores y profesores principiantes diseñan y discuten la planificación de ciertas unidades o contenidos curriculares. Posteriormente analizan los cambios que se producen entre lo planificado y lo realizado, y las circunstancias que motivan las modificaciones observadas.
- **Los talleres entre profesores principiantes y mentores.** Esta modalidad de trabajo reúne a varios docentes principiantes y uno o más mentores para compartir e intercambiar sus experiencias, atendiendo a las características y comparabilidad de los entornos institucionales y de las comunidades en las cuales cada participante del taller desarrolla su experiencia.

El programa destaca además, en todos los dispositivos, la importancia de hacer un «análisis riguroso de la práctica» mediante la incorporación/construcción de referentes teóricos. En general, el proceso de acompañamiento en Chile ha sido altamente valorado tanto por los mentores como por los noveles. Los principiantes se refieren a la importancia de contar con el apoyo de un profesional y par, ya que les permite insertarse en la tarea docente de manera más segura, pudiendo clarificar su rol, conversar y reflexionar acerca de sus dilemas, lo que les facilita la construcción de una identidad profesional reflexiva. Esto ha implicado un mayor compromiso con la profesión y una proyección distinta del trabajo docente a futuro.

Otro dispositivo de trabajo utilizado en **Ecuador** es el rol que asume el Ministerio de Educación por intermedio de su equipo central, formado por seis personas (tres pedagogos y tres investigadores) que cumplen un papel destacado en la coordinación, seguimiento y producción de conocimiento sobre el programa. Entre uno y otro seminario de formación de mentores, este equipo coordinador lleva a cabo **visitas de retroalimentación** para brindar asistencia técnico-pedagógica a cada uno de los mentores con el propósito de orientar, encuadrar su tarea y responder a las dificultades que presenta la implementación de las actividades planificadas en las escuelas. Las visitas de monitoreo y retroalimentación también buscan ayudar a que los mentores consoliden sus propias habilidades pedagógicas en sus aulas con su grupo de alumnos.

En **Argentina** el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), en tanto instancia de coordinación nacional del programa, tiene a su cargo la realización de diversos eventos y actividades que permiten articular y potenciar los esfuerzos de cada provincia y de las instituciones formadoras. Con este propósito el INFoD desarrolló una **plataforma virtual** para el trabajo conjunto, la comunicación, formación y colaboración entre institutos pedagógicos y docentes mentores de distintas partes del país. La plataforma cuenta con insumos, material bibliográfico, experiencias y foros. Asimismo, se han realizado diversas jornadas y seminarios presenciales –de carácter nacional– para la discusión y formación con la asistencia de expertos, mesas y talleres de trabajo sobre los temas involucrados en el programa.

En términos generales, el acompañamiento pedagógico en las instituciones escolares implica articular y llevar adelante, de manera conjunta, cuatro procesos: orientación de las actividades docentes; formación/profesionalización; asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas; y apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación. En síntesis, y más allá de los dispositivos y herramientas de trabajo particulares que cada programa desarrolla, la tarea de acompañamiento a los noveles se asienta en **tres pilares básicos** que se articulan y enriquecen mutuamente:

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

3. Dimensiones centrales de los programas de acompañamiento

Los programas de apoyo pedagógico a docentes principiantes en sus lugares de trabajo implican la puesta en marcha de un dispositivo mediante el cual ciertos formadores o docentes con mayor experiencia y con conocimientos específicos asumen la tarea de acompañar a otros con menor experiencia. De este modo se pretende mejorar la inserción de los nuevos profesores en el colectivo institucional, resolver problemas de enseñanza en la cotidianidad escolar, perfeccionar su tarea y brindar apoyo personal, para incidir positivamente en el aprendizaje de los alumnos. Como sostiene Vélaz de Medrano (2009: 212):

«La mentoría –especialmente en el ámbito profesional– consiste en un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia, y no en la mera actuación del mentor con respecto al mentorizado. Es una relación entre ambos, de reflexión compartida sobre los problemas en que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol del mentor».

Al diseñar un programa de apoyo a los nuevos profesores y planificar los distintos dispositivos de trabajo que se van a utilizar, se toman decisiones sobre una serie de dimensiones. Los criterios que se asuman en cada una condicionan el modelo de acompañamiento y la orientación general del programa. Entre las múltiples dimensiones interesa destacar las siguientes:

- a) ¿Cuáles son los objetivos, los propósitos que persigue el programa?
- b) ¿A quiénes se les asigna la tarea de acompañar, qué rasgos deben reunir?
- c) ¿Cómo se forma a los que acompañan?
- d) ¿Qué condiciones institucionales, de trabajo y de carrera docente se requieren para efectivizar el acompañamiento?

A. Objetivos de los programas de acompañamiento al profesorado principiante

Al revisar los objetivos que los diversos autores establecen para los programas de inserción del profesorado principiante, Vélaz de Medrano (2009) encuentra que estos se dirigen a proporcionar a los docentes orientación y apoyo durante sus primeras experiencias laborales en las escuelas, facilitando su incorporación a la profesión; responder a las necesidades reales de los docentes asesorados; desarrollar competencias que puedan ser transferidas a los ambientes de trabajo; brindar asesoramiento para el desarrollo profesional; ayudar a superar las exigencias y demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto; facilitar el desarrollo personal y social de

los docentes, su autoestima y las relaciones interpersonales; desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de la institución escolar.

Los propósitos que se formulan para implementar actividades de acompañamiento a los novales determinan distintas orientaciones de los programas. En algunos casos la finalidad principal es evaluadora y el acompañamiento es una estrategia que forma parte de los sistemas de acreditación para otorgar la habilitación definitiva e ingresar a la carrera docente. Esto sucede en algunos países de Europa, entre ellos en Escocia, donde, una vez graduados, los jóvenes obtienen un permiso de enseñanza provisorio mientras son puestos a prueba durante un año. Luego de aprobar las evaluaciones que se llevan a cabo durante el acompañamiento pedagógico, están en condiciones de solicitar su habilitación definitiva para ejercer la profesión.

El examen de la literatura y de las experiencias internacionales que se implementan permite identificar **tres grandes objetivos u orientaciones** de las políticas de acompañamiento a los principiantes:

- *Evaluativa*. Destinada a finalizar la preparación del nuevo docente y brindarle su habilitación/certificación para ejercer.
- *Formativa*. Puede hacer foco en el desarrollo socioprofesional, buscando facilitar la adaptación a la institución, a los ambientes de trabajo; o bien, en la enseñanza/oficio, en el desarrollo de competencias situacionales, pertinentes a los contextos de desempeño.
- *Mejoramiento general de la calidad educativa*. El acompañamiento se dirige a fortalecer los logros académicos, el aprendizaje de los alumnos, tornando más pertinentes las estrategias e intervenciones de los nuevos docentes.

Los países de América Latina que analizamos han optado por estrategias de acompañamiento que enfatizan el aspecto formativo –tal es el caso de Argentina y Chile– o bien por el mejoramiento general de la educación, como en el caso de Ecuador. Las acciones emprendidas en este país se acercan más al objetivo de mejora general de la educación, centrándose en el cambio de las prácticas de enseñanza, en virtud de que los estudiantes alcancen aprendizajes más significativos y relevantes.

El Programa de Mentoría de **Ecuador** apuesta a transformar las culturas institucionales de las escuelas de educación primaria, habida cuenta de las dificultades pedagógicas que se observan en los maestros, quienes han sido formados en rutinas y modelos de enseñanza tradicionales, puramente transmisivos, que no logran promover un aprendizaje significativo y relevante en los niños. Su objetivo general es «contribuir al mejoramiento de la calidad de la docencia y de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes de escuelas con resultados insuficientes en las evaluaciones». La finalidad del acompañamiento es que los docentes involucrados mejoren sus prácticas de enseñanza, generando proyectos que respondan a los problemas de la comunidad en la cual se insertan para contribuir al aprendizaje de los alumnos y a su permanencia en las escuelas.

Cuadro 1. Objetivos de los programas de acompañamiento

| Tipos de objetivos | PAÍSES | | |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Argentina | Chile | Ecuador |
| Evaluación / acreditación | No se propone. El programa se inscribe en una lógica de ruptura con la formación inicial, no es un año más de formación. | No se propone. | El programa hace foco en las instituciones con bajo rendimiento en las pruebas SER ¹⁵ pero no se propone evaluar a los docentes ni a las escuelas. |
| Formativos / desarrollo profesional de los noveles | <ul style="list-style-type: none"> - Aportar, enriquecer la formación inicial. - Contribuir al afianzamiento de competencias profesionales. - Aprender a analizar la actividad de la clase. - Responder a las preocupaciones y necesidades de los noveles. - Trabajar en equipo. - Estimular la definición de diversos recorridos de formación. | <ul style="list-style-type: none"> - Apoyar a los profesores principiantes durante su primera inserción. - Fortalecer sus competencias profesionales. - Aumentar la permanencia de los nuevos en la profesión. - Contribuir a la calidad de su desempeño. | <ul style="list-style-type: none"> - Brindar acompañamiento pedagógico en el aula a los docentes noveles y de instituciones fiscales con bajo rendimiento en las pruebas SER. - Formar docentes mentores para que actúen como agentes de cambio escolar. |
| Mejora de la calidad educativa, del aprendizaje de los alumnos | <ul style="list-style-type: none"> - Movilizar los recursos cercanos a la escuela. - Intensificar la relación de las escuelas con el sistema de formación. - Adaptar los conocimientos disciplinares y construir estrategias para que los alumnos aprendan. | <ul style="list-style-type: none"> - Priorizar el apoyo a profesores principiantes del sector municipal pero incluyendo también al sector particular subvencionado. | <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños/as y adolescentes de escuelas con resultados insuficientes en las evaluaciones. - Apoyar el cambio de las prácticas docentes en escuelas rurales y del sistema intercultural bilingüe como estrategia de equidad. |

La clasificación y descripción de diferentes tipos de objetivos se realiza a los fines analíticos y para establecer cuáles son las orientaciones generales que prevalecen en cada programa. No obstante, y a pesar de predominar una determinada finalidad, es posible identificar en los lineamientos de cada país objetivos que remiten a los demás propósitos, tal como se refleja en el Cuadro 1, donde se intenta clasificar los objetivos asumidos en cada caso.

En **Chile** la Comisión responsable de diseñar los lineamientos generales de la política de acompañamiento a los profesores noveles consideró la existencia de propósitos diversos para definir cuál de ellos resultaba más pertinente a las necesidades del sistema educativo del país:

15. Las pruebas SER constituyen el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas, establecido por el gobierno de Ecuador desde 2008, y abarcan cuatro componentes: la evaluación de la gestión del Ministerio de Educación y de las instituciones educativas; la evaluación del currículo; del desempeño docente; y de los estudiantes.

«La comisión resolvió plantear dos alternativas: la primera, consistente en vincular la inducción a la creación de un Registro Nacional de Profesores al que se incorporen quienes hayan aprobado un proceso de inducción, y la segunda alternativa, vincula el proceso de inducción al sistema de evaluación docente vigente para el sector municipal, que implica que el profesor es evaluado durante su segundo año de ejercicio profesional siendo, por lo tanto, innecesaria una evaluación específica del proceso de inducción. La comisión *estimó preferible diseñar un modelo de inducción de carácter esencialmente formativo* que permita a los docentes noveles contar con el apoyo necesario durante el periodo inicial» (Boerr, 2010: 15).

El propósito general del sistema quedó definido de la siguiente manera: «apoyar a los profesores principiantes durante su primera inserción docente, mediante acciones específicas dentro y fuera de la escuela que contribuyan a fortalecer sus competencias profesionales, a fin de aumentar las posibilidades de que permanezcan en la docencia y contribuir a la calidad de su desempeño». Más específicamente, el proyecto piloto realizado por la Universidad de Temuco (Chile) estableció como propósito: «Diseñar y validar una propuesta de formación de mentores que los capacite para apoyar profesional y pedagógicamente a profesores/as principiantes en su primera fase del ejercicio de la docencia, mediante acciones específicas dentro y fuera de la escuela, tendientes a mejorar su desempeño y a apoyarlos en el proceso de socialización para que se integren constructivamente a la comunidad y al sistema escolar» (Kaechele, M. y Del Valle, R. 2010: 50).

Otro propósito de algunos programas de acompañamiento a noveles es disminuir las tasas de deserción o abandono que se observan en los primeros años de ejercicio, mejorando la retención de estos docentes, al mismo tiempo que continúan con su desarrollo profesional. Se trata de acompañar a los docentes a superar las dificultades que enfrentan en los comienzos de la profesión y a trazar planes personales de superación y desarrollo, en función de las necesidades y realidades escolares que experimentan.

Muchas veces al verse superados por las situaciones que se les presentan, los nuevos terminan desertando o aspirando a dejar la profesión. En este sentido, el proyecto de **Argentina** también se propuso crear mejores condiciones formativas como una manera de evitar la deserción laboral de los docentes que recién se incorporan a la vida laboral y de mejorar su eficacia y satisfacción con la enseñanza. Otro de los objetivos específicos fue sistematizar las experiencias de acompañamiento transitadas en cada lugar, a fin de comunicarlas y hacerlas disponibles para las instituciones formadoras, las escuelas y los niveles responsables de la gestión del sistema formador. Lo trabajado hasta el momento muestra que estas nuevas funciones han producido un mayor conocimiento sobre la realidad de las escuelas y de las exigencias de la labor docente por parte de la formación inicial. Así, su sistematización en documentos de trabajo que articulan la reflexión conceptual con las recomendaciones prácticas puede ser altamente significativa para repensar las prácticas de formación inicial y de desarrollo profesional.

Otro propósito central de la política argentina es la necesidad de incrementar el marco conceptual y operativo que las prácticas de acompañamiento requieren, proponiendo material bibliográfico (publicaciones que desde la investigación, el ensayo o el relato de experiencia aporten a la ampliación de dichos marcos y del corpus de conocimientos en circulación respecto de la pedagogía, la didáctica, las problemáticas socioeducativas y el desarrollo profesional docente).

B. La selección de los que acompañan

Las nuevas tendencias de desarrollo profesional conciben al mentor, tutor o colega que acompaña a otros docentes como un mediador que proporciona sostén personal y asistencia pedagógica a los profesores en su lugar de trabajo: «El asesor apoya a los maestros a pasar de la toma de decisiones basada en creencias arraigadas y rutinas, a la toma de decisiones informadas y con propósito» (Martínez Olivé, 2008). Desde un enfoque preocupado por promover el desarrollo profesional autónomo y colegiado, el rol del que acompaña es el de acrecentar la autonomía del otro, fomentando una actitud indagadora que le permita afrontar los problemas como retos profesionales que requieran buscar, pensar y construir –entre todos– nuevas alternativas, recursos y estrategias de intervención que mejoren el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, quien acompaña facilita el crecimiento de los principiantes y de las instituciones, brindando herramientas y recursos para que los nuevos docentes fortalezcan sus competencias, conocimientos, estrategias pedagógicas y comunicativas, logrando una adecuada integración y socialización profesional.

Esta modalidad formativa ha recibido diferentes denominaciones: apoyo profesional mutuo, mentorazgo, retroalimentación entre compañeros, supervisión clínica, *coaching*, crítica amistosa, asesoramiento en centros, tutorías (Cf. Marcelo García, 1999; Day, 2005; Imbernón, 2007; Vélaz de Medrano, 2009)¹⁶. El que acompaña es un colega con mayor experiencia o que posee determinados conocimientos y técnicas, capaces de colaborar con los docentes en la reflexión y cambio de su práctica:

«En este contexto se inserta el *concepto de mentoría*, entendida como la acción intencionada y sistemática de orientación y acompañamiento al profesor novato durante el proceso de transición entre la formación y el empleo» (Beca y Boerr, 2009: 112).

Estos autores retoman la formulación de Feiman-Nemser y Parker (1993), quienes diferencian **tres tipos de acompañamiento** o mentoría: (a) cuando lo realizan *guías locales*, con el objetivo de ayudar a que los nuevos se integren al sistema; (b) cuando los mentores son *compañeros educacionales* que además de colaborar en la integración de los principiantes se orientan por metas profesionales de más largo plazo; y (c) cuando los mentores se constituyen en *agentes de cambio*, con el objetivo de construir redes de desarrollo entre diversos mentores y noveles para ayudarse mutuamente, de una manera más permanente.

Tal como se recoge en la bibliografía especializada, existen diferentes opciones al momento de establecer quiénes serán los responsables de asumir las tareas de acompañamiento al profesorado principiante. Las **alternativas** son confiar el acompañamiento a las instituciones de formación inicial, o bien depositar esta responsabilidad en otros docentes con mayor experiencia a los que se les brinda una formación específica. Una tercera se basa en la combinación de las dos anteriores: cuando los centros que realizan la formación inicial se ocupan de seleccionar y formar equipos de docentes tutores que

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

se desempeñan en los niveles del sistema educativo sobre los cuales el programa de noveles pretende intervenir. Una cuarta modalidad sería la conformación de asesores externos, tanto respecto de las escuelas como de las instituciones de formación docente; por ejemplo, por intermedio de universidades que no poseen oferta de formación docente, de centros de formación continua especializados, o mediante los sistemas de supervisión escolar y apoyo existentes en los órganos de gobierno del sistema.

Al planificar un programas de acompañamiento es necesario **definir los criterios** sobre la base de los cuales se considera que alguien posee más experiencia y que está en condiciones de facilitar a los nuevos su desarrollo e inserción profesional. Establecer a quiénes el programa reconoce como docentes experimentados implica legitimar/reconocer ciertos saberes y posiciones. Además, los profesionales elegidos tienen una pertenencia institucional, realizan su tarea en el marco de instituciones involucradas en el programa (universidades o centros de formación inicial, escuelas u otras organizaciones que asumen esta función) que también son legitimadas o no en su papel.

Como ya se ha mencionado, en el programa de acompañamiento a noveles de **Argentina** la tarea fue encomendada a los Institutos Superiores responsables de la formación docente inicial. Estos designan a los profesores que dan apoyo a los principiantes y a las escuelas que forman parte de la estrategia. La participación de las escuelas y de los principiantes en el programa es voluntaria y surge a partir de los acuerdos interinstitucionales que se realizan en el marco de la adhesión de la provincia a esta política nacional. Los Institutos Superiores de Formación Docente que la provincia elige para implementar los dispositivos de acompañamiento están preferentemente ubicados en zonas donde se registra un mayor ingreso y movilidad de principiantes. Algunos de los formadores del instituto conforman un equipo institucional con perfiles diversos (profesores del campo de la práctica, de las didácticas especiales y de las disciplinas pedagógicas) y la presencia de algún directivo. Los formadores asumen el acompañamiento a los noveles como parte de la ampliación de sus funciones y actividades docentes, enriqueciendo sus prácticas y modelos de formación.

Otra alternativa es la seguida en **Chile y Ecuador**, donde los asesores o mentores son pares, docentes de aula con mayor experiencia, que han obtenido puntajes elevados en los sistemas de evaluación docente, razón por la cual son seleccionados y formados para esta nueva tarea. Estos profesores no abandonan sus funciones frente a su propio grupo de alumnos, sino que asumen el nuevo rol con la condición de mantener su actividad docente de aula. De este modo, los mentores también ponen a prueba las propuestas de enseñanza y de trabajo que el programa propone, para apropiarse de ellas y ser conscientes de las dificultades que entraña su implementación. El supuesto es que al alternar su desempeño de aula con el acompañamiento pedagógico, los que acompañan participan también en la práctica reflexiva sobre la enseñanza a partir de los problemas que les plantea su grupo de estudiantes. Esto permite una mejor aproximación a las tareas de apoyo pedagógico.

En **Ecuador** se preseleccionó para participar en el Programa de Formación de Mentores a docentes que tenían altos puntajes en las pruebas SER y/o en los cursos de capacitación dictados por el Síprofe, y que contaban con un mínimo de cinco años de experiencia. Los docentes que aspiran a esta función deben aprobar un proceso de selección constituido por diversas pruebas, entre las que se incluyen la habilidad para planificar y para evaluar a los alumnos, el dictado de una microclase y la capacidad para proporcionar retroalimentación pedagógica a otro colega.

Por su parte, en **Chile**, al abordar la cuestión referida a quiénes deben asumir las tareas de apoyo a los profesores principiantes se consideraron diferentes opciones: (i) asignar el acompañamiento a los directores o equipos técnicos de las escuelas; (ii) a los profesores experimentados de la misma escuela donde trabaja el principiante; (iii) a mentores especializados externos; o bien (iv) a las instituciones formadoras de maestros. Considerando la realidad chilena, se desestimó asignar esta tarea a los directores o jefaturas técnicas de las escuelas, por dos razones: primero, porque debido a los múltiples desafíos que estos actores del sistema educativo presentan en el cotidiano escolar, su posibilidad de asumir tareas de esta naturaleza se encuentra limitada; segundo, se pensó que cuando la relación de apoyo es asumida por el director, tiende a confundirse con una relación de autoridad que obstaculiza el grado de confianza que requiere el nuevo docente para plantear sus dificultades de manera franca. En cuanto a la participación de las instituciones formadoras, si bien es importante que se involucren en el seguimiento de sus egresados, en el caso chileno existe una gran variedad de instituciones y de enfoques formativos, por lo que no parecía aconsejable otorgarles esta responsabilidad.

Finalmente, el Programa chileno, estimó conveniente optar por la estrategia de formar profesores especializados en mentoría, entendiendo que se trata de una función de gran complejidad y especificidad que requiere, además de una experiencia destacada como docentes de aula, el dominio de competencias específicas para comprender las necesidades de un docente novel y ser capaz de prestarle un apoyo efectivo en la construcción de su identidad profesional (Boerr, 2010). Dada la existencia en el país de un sistema de acreditación de docentes calificados con la «excelencia pedagógica», y de la Red de Maestros de Maestros, se consideró que este grupo de docentes experimentados y ya acreditados que participan en la Red estaba en mejores condiciones para brindar apoyo a sus pares.

Cada universidad hace una convocatoria a los profesores interesados en formarse como mentores, basada en los prerrequisitos generales establecidos en el programa. La selección de los profesores que participaron en las primeras experiencias fue responsabilidad del CPEIP (organismo central del Ministerio de Educación y coordinador de esta política) y de su Comisión Técnica de Inducción. Entre los criterios definidos en la licitación oficial, se encontraban: ser profesor de Educación Básica; tener preferentemente ocho o más años de ejercicio, con una experiencia destacada en su establecimiento; acreditar calidad en el desempeño docente.

C. La formación de los que acompañan

La tercera dimensión a considerar en el marco de una política de acompañamiento pedagógico implica analizar tres cuestiones: de qué manera se resuelve la formación de los que acompañan, qué tipo de preparación necesitan y quién la brinda.

La investigación ha puesto en evidencia que el hecho de tener mucha experiencia frente a alumnos no necesariamente implica ser un docente experto ni estar en condiciones de orientar a otros para que revisen críticamente su práctica. Como señala Christopher Day (2005: 74): «es obvio que existen diferencias entre los maestros principiantes, los experimentados y los expertos. El mal ajuste que pueden sentir los principiantes entre lo que han aprendido y su aplicación a la práctica es un fenómeno muy conocido, a pesar de los distintos intentos de solucionar la cuestión que pueden

adoptar modelos de aprendizaje por experiencia práctica y planes de colaboración entre escuelas y universidades».

El debate acerca de los saberes necesarios para la enseñanza y de las capacidades o competencias de los profesores expertos dista de haberse clausurado. Hoy asistimos a una continua renovación y ampliación de los conocimientos y habilidades que un docente debe dominar. Junto a los saberes tradicionales, vinculados con la transmisión, la comunicación pedagógica, la planificación, evaluación y las estrategias didácticas, hoy se les exige a los profesores nuevos dominios y competencias (Vezub, 2012). Entre estas figuran, por ejemplo: el trabajo en equipo, el liderazgo del aprendizaje de los alumnos, la incorporación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje, la reflexión/indagación sobre las prácticas, la participación en redes/comunidades de práctica, asumir riesgos, ser creativos, responder a demandas de la comunidad, atender a la diversidad cultural, enfrentarse al compromiso del cambio y la mejora continua. La lista puede resultar interminable e incluso paralizar o desalentar a quienes están en el día a día escolar.

El debate sobre los docentes expertos constituye una referencia para establecer los criterios de selección y formación de los mentores, pero no es la única. Hay otros elementos para determinar a quiénes se les asigna esta tarea. Entre estos, de qué manera se organiza su formación específica para que dispongan de las herramientas particulares que hacen al *métier* del acompañamiento, y cómo se forman estas actitudes y estrategias, muchas de las cuales no han sido objeto –ni deben serlo– de la formación por la que los profesores transitaban previamente.

Un aspecto clave en el acompañamiento pedagógico es proporcionar una buena retroalimentación a los nuevos docentes, haciendo las preguntas y comentarios pertinentes en el momento oportuno. Para ello es preciso, por una parte, establecer una relación de confianza y horizontalidad logrando una «crítica amistosa» (Cf. Day, 2005), es decir, aquel cuestionamiento capaz de movilizar el cambio, de constituirse en apoyo moral y práctico de los docentes. Por otra parte, aprender de la experiencia requiere de un trabajo sistemático de análisis de la práctica, junto con la revisión y construcción de nuevos conocimientos teóricos específicos y el diseño de alternativas pedagógico-didácticas que desafíen los límites de las ya conocidas.

Asegurar espacios de formación adecuados, de calidad, suficientes, pertinentes y duraderos en el decurso del tiempo es difícil. Depende en gran medida de la extensión, en términos de cobertura y alcance, que se planifique para el programa, de la cantidad de principiantes que se prevé acompañar y de la cantidad de docentes que deberá acompañar cada formador o mentor. Todos estos son elementos a sopesar al tomar decisiones sobre la manera de organizar e implementar la formación de los que acompañan.

Asimismo, los contenidos del plan de formación variarán tanto en función de la trayectoria y preparación previa de quienes asumen este nuevo rol como de los modelos formativos que hayan vivenciado, de los criterios utilizados en su selección, de la orientación o propósitos generales del programa y de las funciones concretas que se definen para el acompañamiento (Vezub, 2012).

En el caso de **Chile**, el Ministerio de Educación, mediante convenios con algunas universidades –que también se ocupan de la formación docente inicial–, delegó la responsabilidad de formar a los mentores, con la conformación de una diplomatura o ciclo de especialización en mentoría y acompañamiento pedagógico. Los lineamientos y principios generales establecidos por el CPEIP (organismo del ministerio nacional que coordina las políticas de formación continua) para que las universidades elaboren su propuesta de formación de mentores fueron: «Desarrollar competencias para liderar procesos de apren-

dizaje entre adultos, facilitando el aprendizaje entre pares y la comunicación dialógica; desarrollar capacidades orientadas a la escucha activa y a establecer relaciones empáticas entre profesionales para reflexionar crítica y analíticamente la práctica docente; disponer de herramientas conceptuales que permitan la observación de la práctica pedagógica, el levantamiento de preguntas y la definición de estrategias de análisis que apoyen una adecuada inserción del principiante; afianzar las competencias para un aprovechamiento de las nuevas tecnologías, para la búsqueda de información, el enriquecimiento del trabajo de aula, así como para fortalecer sus conocimientos y su rol de docente mentor»¹⁷.

A partir de este marco general, el diplomado «Formación de Mentores para el apoyo a profesores principiantes» de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de 400 horas de duración, contempla *sesiones presenciales para la formación teórica*, jornadas de *Círculos de Reflexión*, junto a *horas de transferencia práctica* que incluyen la participación en la *plataforma virtual* y en el diseño y ejecución de un plan piloto de mentoría a docentes noveles, en el que cada docente/mentor en formación pone en práctica las competencias desarrolladas en el diplomado. Esta última instancia es una condición para acceder a la certificación correspondiente. El diplomado está formado por cinco módulos: políticas educativas nacionales; mentoría, un medio para la inducción profesional; comunicación dialógica; comunidades de aprendizaje; estrategias de observación y registro mediante la investigación-acción.

Por su parte, el plan de formación de la Universidad de Temuco focalizó en el desarrollo de las siguientes competencias de los mentores/formadores:

- Aprender a respetar los puntos de vista de cada una de las partes.
- Aprender a diseñar contextos de confianza.
- Aprender a desarrollar una escucha efectiva.
- Aprender hacer pedidos y ofertas y a generar promesas.
- Aprender a desarrollar un hablar responsable.
- Aprender a aprender con otros, conformando o integrando redes sociales.

La modalidad en **Ecuador** es diferente, y uno de los componentes centrales del programa es la realización de seminarios de formación específicos a cargo de los equipos técnicos del ministerio nacional y de especialistas convocados según los temas. Los mentores atraviesan una serie de siete seminarios en los cuales se aborda la comprensión de las instituciones escolares como culturas complejas y su papel como agentes/facilitadores de cambio pedagógico. Para ello se los forma en el desarrollo de competencias de formación, retroalimentación, comunicación empática y crítica amistosa con los docentes. Cada seminario dura de una a dos semanas y focaliza en diversos temas y habilidades que los mentores necesitan para su desempeño: cultura escolar, cambio educativo e introducción al rol de los mentores; herramientas de observación y registro, habilidades interpersonales para la mentoría; diseño e implementación de talleres formativos para docentes; la adaptación del currículum y de los materiales didácticos a las realidades locales; evaluación y aprendizaje; gestión del aprendizaje en escuelas multigrado; y uso de las TIC en el aprendizaje. Cada seminario se alterna con un período de trabajo en terreno para que los mentores tomen contacto con las escuelas y comiencen a probar las herramientas y conocimientos abordados en las jornadas de formación.

17. CPEIP (2009). Términos de referencia del diplomado Formación de Mentores para el apoyo a profesores principiantes. Documento de trabajo.

El proceso de formación del programa de acompañamiento ecuatoriano se realiza en tres niveles simultáneos. En el primero, el equipo de consultores del ministerio forma a los mentores (maestros con experiencia en aula) en seminarios-talleres y en las visitas de seguimiento y retroalimentación que se realizan entre uno y otro seminario. En el segundo, los mentores son los responsables de formar a los maestros principiantes y a otros docentes en ejercicio mediante las mismas estrategias. Por último, en el tercer nivel, los profesores de las escuelas fiscales transforman sus prácticas y aprenden a partir de su proceso de reflexión y autoanálisis.

En Argentina el INFoD inauguró una plataforma virtual para el trabajo conjunto, la comunicación, formación y colaboración entre institutos pedagógicos, formadores que acompañan y docentes principiantes de distintas partes del país. La plataforma cuenta con insumos, material bibliográfico, experiencias y foros que se utilizan con propósitos formativos. Asimismo, se han realizado diversas jornadas y seminarios presenciales de carácter nacional para la discusión y formación con la asistencia de expertos, mesas y talleres de trabajo sobre los diversos temas involucrados en el programa. Los seminarios nacionales organizados estuvieron a cargo de especialistas internacionales y abordaron los diferentes dispositivos de acompañamiento, sus fundamentos y metodologías: la coobservación, los talleres de educadores y de análisis de las prácticas, los seminarios y la escritura de textos de la práctica, los ateneos didácticos. Una de las modalidades de formación privilegiadas por el programa es el intercambio de las experiencias que los propios actores desarrollan, mediante su sistematización y posterior publicación. De esta manera el saber construido por los institutos pedagógicos y los docentes principiantes en los procesos de acompañamiento se hace público y se utiliza con fines de formación y reflexión de los equipos de trabajo.

D. Las condiciones institucionales y de organización del trabajo docente

La planificación e implementación de un programa de acompañamiento y desarrollo de los docentes noveles supone anticipar cuáles son las condiciones de las organizaciones educativas y del trabajo docente que pueden actuar como facilitadoras u obstaculizadoras. Por una parte, esta dimensión es crucial para aquellos dispositivos y actividades que se realizan durante la dedicación y la jornada laboral de los maestros y profesores, ya que se deberá garantizar los materiales, los recursos, el financiamiento, los tiempos y espacios adecuados, el apoyo de los directivos de las escuelas o demás instituciones involucradas, etcétera. Por otra parte, es necesario consensuar de qué manera se reconocerá la nueva función de acompañamiento, cómo se la encuadra dentro de los escalafones, estatutos y normas que regulan la carrera docente.

Uno de los problemas relativos a las condiciones es cómo *habilitar el tiempo* que los docentes formadores y noveles invierten en las actividades de formación, reflexión, implementación y coordinación del programa. Una opción es reducir la jornada laboral de los profesores que participan en los programas para que dispongan del tiempo adicional que se requiere¹⁸. Otra dificultad es garantizar el *respaldo de los directivos*

18. Esto sucede en Escocia, donde los principiantes cumplen una jornada laboral reducida en 30%, para dedicarse a las actividades de desarrollo profesional, análisis de la práctica, etcétera, que realizan en el marco del programa de inducción profesional.

de las escuelas donde trabajan los principiantes para que faciliten los tiempos y espacios necesarios. En este punto tanto la literatura sobre el tema como la experiencia acumulada en proyectos de innovación y cambio educativo coinciden en señalar que el apoyo e involucramiento de los directores es fundamental y repercute positivamente en los resultados que se alcancen.

En el caso de **Ecuador** los mentores no abandonan sus funciones frente a su propio grupo de alumnos, pero se les reduce considerablemente su carga horaria al liberarlos de 80% de tiempo de su cátedra para dar apoyo a otros maestros. Los últimos acuerdos/resoluciones ministeriales establecen que los distritos y directores de las escuelas dispongan de las partidas necesarias para nombrar personal de reemplazo cuando los mentores se encuentren participando en los seminarios de formación o en actividades en las escuelas con los maestros a los que acompañan. Por otra parte, la función de «docente mentor» ha sido reconocida e incorporada a la carrera y escalafón docente por la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, sancionada en marzo de 2011. El acompañamiento a los noveles también ha quedado instituido por ley, al establecerse que durante los dos primeros años de ejercicio el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción. Al finalizar y aprobar la totalidad del programa de formación, los mentores podrán elegir si quieren continuar con su carrera como docentes de aula o prefieren seguir ejerciendo el rol como mentores certificados. En este segundo caso, pasan a ser supervisados y coordinados por la Subsecretaría de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa que tiene a su cargo el nuevo modelo de apoyo y supervisión de las escuelas del país.

Otro aspecto es el relativo al reconocimiento salarial de la nueva función que asumen los docentes tutores o formadores de los institutos, ya sea mediante el pago de horas cátedras adicionales por la dedicación a esta tarea, la reducción de sus obligaciones frente a alumnos o el ascenso de categoría. Para la incorporación de nuevas funciones a las que tradicionalmente cumplían los docentes es necesario un replanteo serio de la *carrera docente que contemple estas nuevas figuras* como parte de las posibilidades de ascenso y crecimiento profesional. Cuando esto no sucede, se hacen modificaciones *ad hoc* que se juxtaponen con la organización vigente, con las consabidas tensiones y malestares que esto genera en las organizaciones sindicales y en los colectivos docentes.

En **Chile** los mentores reciben un financiamiento de hasta 160 horas docentes anuales para cubrir sus actividades de mentoría, traslados y visitas a otras escuelas. Además, se está discutiendo una reforma de la carrera magisterial docente: los documentos de trabajo acordados a comienzos de 2010 proponen que durante el primer año de ejercicio profesional los profesores tengan la oportunidad de participar en un proceso de inducción a cargo de docentes mentores.

Uno de los problemas que enfrentan los programas de acompañamiento y que gravitan en la asignación de los recursos y en el financiamiento es la *cantidad de docentes a cargo de cada mentor*, cuestión que repercute en la frecuencia de visitas y, por tanto, en la calidad del acompañamiento. Las distancias que se deben recorrer para trasladarse a las instituciones es otro aspecto a considerar, ya que el acceso suele complicarse en varios países de América Latina con alta proporción de escuelas en zonas rurales y bilingües. Hay que decidir sobre la frecuencia de las intervenciones y sobre la cantidad de visitas o contactos personales que el mentor deberá mantener. Cuando sea posible y la actividad lo requiera, cada mentor puede reunir a docentes de escuelas próximas, formando una red local para realizar ciertas actividades del progra-

ma, como los talleres de formación y análisis de las prácticas, lo que redundo no solo en una economía de esfuerzos y recursos humanos, sino también en la posibilidad de trabajar colectivamente y enriquecerse.

Uno de los dilemas que analizó la Comisión Nacional de especialistas que elaboró los lineamientos nacionales del programa de acompañamiento en **Chile** fue el *lugar en el que debían desarrollarse las mentorías*. Se estableció que preferentemente debían realizarse en la propia escuela donde el principiante se desempeña, en vez de hacerlo en lugares académicos o administrativos. La condición ideal sería asignar un docente mentor de la propia escuela donde trabaja el novel, pero esto sería imposible ya que no se cuenta con un número suficiente de mentores. Por lo tanto, se admitió la posibilidad de que provengan de alguna escuela cercana. No obstante, los lineamientos nacionales recomendaron organizar encuentros formativos a nivel comunal o provincial en los que se intercambien experiencias de profesores principiantes y se reflexione sobre ellas.

La participación de las escuelas en el Programa de Acompañamiento Pedagógico de **Ecuador** es voluntaria, razón por la cual se generó un instrumento de trabajo específico mediante la formalización de «*actas compromiso*» con las instituciones. Este proceso de establecimiento de acuerdos permite que los mentores establezcan vínculos con las escuelas a su cargo y que se generen las condiciones necesarias para sus intervenciones. Cada uno de los mentores acompaña a entre ocho y diez docentes, lo que se corresponde con tres a cinco escuelas, según estas sean uní o pluridocentes.

En **Argentina** también se ha formulado un instrumento para generar las condiciones institucionales y los compromisos que el programa precisa. Los *convenios marco* y las *actas complementarias* que suscriben las provincias con el INFoD para vincularse al Programa Nacional son un recurso formal que proporciona un marco normativo y al mismo tiempo orienta los resultados del programa y su monitoreo. En dichos instrumentos se plasman los datos de las instituciones de formación que participan y de las escuelas donde trabajan los noveles, se realiza un diagnóstico de la situación local que justifica la implementación del proyecto en esos establecimientos. Además se establecen los criterios de selección de los institutos de formación, los objetivos, las actividades a implementar, el cronograma y los mecanismos de evaluación y seguimiento, sobre la base de los resultados esperados. Las instituciones pueden utilizar fondos de los Proyectos de Mejora Institucional para destinarlos a los gastos y materiales que demanda el acompañamiento a los noveles.

La consideración de los **niveles educativos** sobre los que intervienen los programas de acompañamiento pedagógico también imprime condiciones particulares que deben ser analizadas. La mentoría en el nivel secundario requiere la especificidad del asesoramiento para la enseñanza de cada disciplina¹⁹, una mayor magnitud de recursos y entraña dificultades organizativas adicionales por las modalidades de designación que existen en las escuelas medias. Los profesores que recién se inician en el nivel secundario comienzan con pocas horas distribuidas en varios establecimientos hasta que logran reunir el puntaje suficiente para concentrar sus horas en menos escuelas. El tipo de nombramiento, la condición del puesto que tienen los docentes de secundaria en muchos países de Latinoamérica (por hora cátedra en lugar de por cargo), complejiza la organización de un dispositivo de apoyo pedagógico, por la dispersión y cantidad de escuelas donde trabajan. Por ello, suele suceder que las políticas de acompañamiento

19. No obstante, en el nivel primario o educación básica también es necesario apoyar la enseñanza de contenidos disciplinares diversos, cuestión que muchas veces se soslaya en favor de una asistencia pedagógica basada en un perfil «generalista». La asistencia en relación con la enseñanza de los contenidos del currículum demanda conocimientos específicos sobre la didáctica de cada asignatura, difíciles de reunir en un mismo formador.

comiencen con los noveles del nivel primario para que, una vez probadas las estrategias, se extiendan a la escolaridad media. Este ha sido el caso de Chile.

En síntesis, entre las cuestiones a analizar relativas a la dimensión de las condiciones y organización del trabajo figuran:

- (i) el carácter voluntario u obligatorio de la participación de los noveles en iniciativas de este tipo;
- (ii) el tiempo, la duración y frecuencia que tendrá el asesoramiento²⁰;
- (iii) el contenido de la orientación y el apoyo brindado (carácter general versus disciplinar del asesoramiento);
- (iv) el tipo de materiales que necesita producir el programa para orientar las intervenciones;
- (v) la participación de los directores y equipos técnicos de las instituciones
- (vi) la relación, ecuación necesaria entre cantidad de mentores/asesores y cantidad de docentes acompañados para que el programa funcione;
- (vii) la manera de dar seguimiento, evaluar y registrar el desarrollo y los logros alcanzados por el programa en general y por cada docente en particular.

Por último, en relación con la disponibilidad de recursos y materiales, en **Argentina** se impulsó el aprovechamiento de las TIC como herramienta de acompañamiento. El funcionamiento sostenido de un aula virtual permitió conocer e intercambiar las producciones de cada provincia e instituto, recomendar recursos y materiales para enriquecer los aspectos conceptuales y prácticos del acompañamiento a noveles. Desde el aula virtual se generó un intercambio horizontal entre los actores involucrados en el programa (docentes noveles, formadores, coordinadores y equipos técnicos provinciales y nacionales). En la plataforma del INFoD cada institución puede construir y mantener sus propias aulas/espacios virtuales de acompañamiento. De manera complementaria y con la ayuda de IDIE/OEI Buenos Aires, se proveyó a los institutos de formación que participan en el programa de bibliotecas con textos específicos sobre los principiantes, materiales de actualización didáctica y de los diferentes temas sociopedagógicos relevantes para el trabajo con los nuevos maestros y profesores. En el mismo sentido (como fuente de recursos e intercambio) funciona la Red Maestros de Maestros en **Chile**: cada docente mentor, en tanto miembro de la red, puede construir en el portal su propio sitio, para de esta manera mantener un intercambio virtual con los docentes que acompaña.

20. En Chile se decidió que el acompañamiento a los nuevos docentes dure un año.

SUGERENCIAS

Cuestiones clave para definir un programa de acompañamiento a docentes principiantes

- *Aunque los programas de acompañamiento a noveles respondan a lineamientos generales definidos desde la administración central, tienen que ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades y posibilidades de cada región/localidad.*

Es conveniente definir desde los niveles centrales las líneas generales de los programas, así como brindar apoyo para su ejecución y seguimiento. Así y todo, a la hora de la implementación hay que considerar las particularidades regionales y locales en que se desarrollan, ofreciendo posibilidades o alternativas variadas para su ejecución. Por ejemplo, se puede pensar en una batería de dispositivos pedagógicos comunes que luego serán seleccionados y/o adaptados por las distintas instituciones, de acuerdo a sus problemáticas y posibilidades. Esto vale tanto para los aspectos pedagógicos como para los normativos y organizacionales de los programas.

- *Es necesario prever una mayor articulación/comunicación y trabajo conjunto entre el sistema de formación docente –sus órganos de gobierno y gestión– y el resto del sistema educativo, los diferentes subsistemas y consejos que los conforman (inicial, primaria, secundaria y técnica).*

La puesta en marcha de programas de este tipo requiere para su gestión e implementación de relaciones articuladas y aceitadas entre las distintas dependencias de gobierno educativo. Por lo general, cada programa se desarrolla desde direcciones o consejos propios de cada nivel sin que existan vías fluidas de comunicación e intercambio entre ellos. En el caso de las políticas de acompañamiento, la instancia de gobierno y gestión del sistema formador tiene que poder articular con las dependencias/consejos u otros órganos responsables de los otros niveles educativos para favorecer el curso de las acciones y potenciar el aprovechamiento del programa en todo el sistema.

- *Si bien el programa debe articularse con la formación docente inicial, se espera que a su vez adopte una lógica más cercana a la del desarrollo profesional permanente, constituyéndose en el primer momento de esta fase de la formación.*

Es importante concebir los programas de acompañamiento a noveles dentro de una política más amplia de formación continua para los docentes de los distintos niveles del sistema educativo. Como es sabido, durante la experiencia y el trabajo docente se organiza una serie de saberes y esquemas prácticos diferentes a los que se aprenden

durante la etapa de la formación inicial, debido a las nuevas responsabilidades que se asumen al estar involucrado en una situación de trabajo. Por ello es conveniente que en los modelos de acompañamiento predomine la lógica de la formación permanente, basada en el aprendizaje colaborativo y horizontal, a partir de la experiencia y del análisis crítico de los problemas y desafíos de la práctica real/situacional que viven los noveles.

- *Se espera que las instituciones de formación docente inicial puedan tomar la experiencia de acompañamiento a principiantes como un insumo y oportunidad para repensar, enriquecer sus procesos formativos, en función de las necesidades, características y problemas que se identifican en las escuelas.*

Por tratarse de la primera etapa formativa, el acompañamiento a noveles tiene que poder recuperar los aportes de la formación inicial en función de las problemáticas laborales que los nuevos docentes enfrentan y, a su vez, capitalizar esas experiencias para enriquecer los procesos formativos de los centros de formación. La escasa conexión con la realidad, generalmente atribuida a la formación inicial, podría superarse si se atendiera a las problemáticas y situaciones propias de la práctica laboral de maestros y profesores. En este sentido, las experiencias de acompañamiento a docentes principiantes en las escuelas constituyen una oportunidad para conectar más estrechamente la formación inicial con el desempeño docente.

- *Resulta importante focalizar las acciones del programa en aquellas escuelas en las que hay mayor concentración de docentes noveles trabajando.*

Para los casos en que el acompañamiento a noveles sea tomado por las instituciones formadoras, es importante centrar el foco de la intervención no tanto en los egresados del instituto en particular sino en las escuelas de la zona de influencia en las que se detecte un mayor número de docentes noveles. Como se sabe, muchas veces estas instituciones en las que comienzan a trabajar los docentes recién recibidos son las que presentan situaciones más complejas debido a la población que atienden. Este es un criterio válido para tomar decisiones sobre todo en los casos en que los programas no contemplan o no puedan abarcar la totalidad del universo.

- *Si bien la unidad de intervención del acompañamiento pedagógico es el docente novel, no debe perderse de vista que la escuela donde este se inserta constituye el eje central sobre el cual conviene orientar las acciones y decisiones.*

El programa de acompañamiento se destina a favorecer el tránsito de los nuevos docentes desde su etapa de alumnos hacia su inserción laboral como trabajadores. Así y todo, las decisiones y acciones que se emprendan tienen que contemplar la realidad de las escuelas donde estos se desempeñan con el propósito de apuntar al mejoramiento y fortalecimiento pedagógico de estas instituciones que son, por lo general, las más vulnerables y necesitadas de apoyos e intervenciones especializadas.

- *El acompañamiento a noveles tiene que propender a generar y dejar capacidad instalada para que las escuelas asuman su responsabilidad en el desarrollo profesional y en el apoyo pedagógico de sus docentes.*

Tomar como eje las escuelas, entendidas estas como lugares de trabajo para los docentes, implica no solo desarrollar acciones o actividades puntuales sino contemplar la posibilidad de que estas, en un futuro, puedan establecer espacios formativos, de reflexión y trabajo conjunto para sus profesores. En este aspecto la escuela se convierte en lugar de trabajo y formación para las comunidades docentes. El involucramiento del cuerpo directivo y la conformación de grupos de trabajo resultan esenciales para favorecer la concreción de estos procesos. El programa de acompañamiento puede dejar instalada esta capacidad en las escuelas de su influencia.

- *Si el acompañamiento a los nuevos docentes forma parte de las políticas de desarrollo profesional y se sustenta en los modelos que focalizan en las escuelas como lugares de trabajo, se podrá proporcionar a los principiantes un apoyo más efectivo y acorde a las particularidades que dichos contextos presentan.*

El «estar ahí», en el momento y lugar preciso, hace que las intervenciones pedagógicas resulten más pertinentes y efectivas. A diferencia de la formación inicial, el acompañamiento concebido dentro de la lógica del desarrollo profesional docente será efectivo si se basa en la construcción de problemas que contemplan las situaciones reales que enfrentan los docentes en la cotidianidad de su trabajo. Pero así como es importante estar «inmersos» en la escuela, también lo es producir un «distanciamiento» de la situación, ya que solo así es posible desnaturalizar las prácticas, definir los problemas y abordarlos desde su complejidad. Para ello resultan efectivas las instancias de trabajo grupal entre docentes, en las que se construyen colectivamente vías de acción alternativas que luego son puestas a prueba y nuevamente revisadas, discutidas y enriquecidas por el conjunto.

- *Es preciso diseñar el acompañamiento en relación con las problemáticas de los noveles, pero a la vez considerar que estas tienen un carácter «emergente», y que generalmente requieren ser redefinidas a la hora de concretar la intervención.*

Si bien todo programa de acompañamiento a noveles parte de las problemáticas y necesidades que la práctica laboral les plantea a los nuevos docentes, hay considerar que muchas veces las demandas que estos expresan pueden remitir a aspectos parciales o emergentes de un tema/problema de mayor envergadura o de índole diferente a lo que se manifiesta y se hace visible. Hay que estar en condiciones de reconocer y abordar los aspectos subyacentes e implícitos de las prácticas. Por ejemplo, es frecuente que los temas de «indisciplina» detectados por los noveles en las clases, o de «desinterés por el aprendizaje», respondan a cuestiones pedagógicas más profundas, vinculadas con el abordaje de la enseñanza con sujetos y grupos particulares y con las representaciones previamente construidas por los docentes acerca de la diversidad sociocultural y las posibilidades de estos alumnos.

- *Las intervenciones y el acompañamiento deben hacer foco en la enseñanza. Se trata de encontrar las estrategias pedagógicas adecuadas a los contextos más críticos.*

La recuperación de la enseñanza como núcleo central de la tarea docente y de lo específico del trabajo escolar, la transmisión/apropiación de conocimientos, es un camino

fértil para fortalecer la profesión docente y el sentido de la escuela, en contextos de incertidumbre y cambio social. Es común que las múltiples demandas que actualmente se le hacen a la escuela hagan olvidar que su papel es abrir el mundo, mostrar otros horizontes diferentes, con las estrategias adecuadas para garantizar que todos puedan acceder a esos mundos utilizando los recursos de que disponen²¹.

- *Es importante trabajar con los docentes noveles el pasaje/la transición y cambio que implica dejar de ser estudiante y convertirse en maestro/profesor.*

Si bien el apoyo a los docentes noveles está concebido dentro de un proceso de desarrollo profesional continuo, hay que distinguir que se trata de un acompañamiento y formación que se da entre colegas y que, por lo tanto, requiere por parte del novel la progresiva construcción de estrategias para el trabajo autónomo y colaborativo con pares que están compartiendo una situación laboral. Se trata así de evitar la relación de dependencia, pasividad, carencia, propia del estudiante, para fortalecer a los principiantes en el oficio de enseñar. Los que acompañan deben posibilitar este pasaje y la asunción responsable del oficio.

- *Es conveniente que el programa establezca criterios generales para la conformación de los equipos de acompañamiento a noveles, de manera tal que se contemplen diferentes perfiles, roles y responsabilidades.*

Llevar a cabo el acompañamiento pedagógico a los docentes que recién se inician no es una tarea individual asumida por formadores o docentes experimentados de manera aislada. El acompañamiento requiere de la conformación de redes, de equipos de trabajo plurales y diversos, conformados por docentes de distintas áreas (pedagógicas, disciplinares, prácticas) y por algún integrante del cuerpo directivo de las instituciones. De este modo, el acompañamiento se define y desarrolla como una función institucional.

- *Dado que el programa implica la construcción de nuevos roles y funciones dentro del sistema educativo, es fundamental atender al proceso de formación y construcción de esos roles, particularmente de aquellos que acompañan.*

Los programas de acompañamiento requieren de la construcción de nuevos roles, incluso entre los docentes, administradores o gestores que ya se vienen desempeñando dentro del sistema. Capitalizar el saber y la experiencia acumulada en otras funciones resulta importante, aunque no se deben perder de vista las necesidades y requerimientos específicos que implican estas nuevas tareas. Los profesores formadores, o los docentes con mayor experiencia que acompañan, irán construyendo su experiencia desde esta posición de «acompañantes». Para favorecer este proceso resulta imprescindible que cuenten con materiales, instancias de apoyo y seguimiento sistemático. De esto se ocupan por lo general las dependencias centrales, que brindan instancias formativas a quienes acompañan, ofreciendo cursos, foros, seminarios, material de discusión, encuentros de reflexión y espacios para compartir sus experiencias, tanto virtuales como presenciales.

21. Como afirma Merieau: “No importa dónde enseñéis y cuál sea vuestro público, siempre enseñáis algo a alguien” (*Cartas a un joven profesor*. Graó, Barcelona, 2007; p. 28).

- *La puesta en marcha de un programa de este tipo debe contemplar la producción y disponibilidad de variados recursos que apoyen la tarea de los que acompañan y de las instituciones involucradas.*

Los programas deben contemplar la provisión de recursos tales como bibliotecas especializadas y actualizadas, recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de disciplinas específicas, creación de espacios de intercambio virtuales y presenciales, etcétera. Es importante contar con equipos técnicos ministeriales capaces de generar los materiales que el acompañamiento requiere, o de indicar en qué lugares estos se encuentran disponibles.

- *Hay que conformar una batería de múltiples dispositivos de acompañamiento, posible de ser adaptada según las posibilidades y necesidades de los docentes de cada nivel educativo (inicial, primaria/básica y secundaria).*

Si bien los dispositivos analizados en este documento son generales, deberán contemplarse las adaptaciones o la construcción de dispositivos específicos para cada nivel de enseñanza, materia o contexto (rural, urbano, bilingüe, etcétera). Nuevamente, esta consideración remite a la conveniencia de respetar las particularidades a la hora de la intervención. La decisión sobre los dispositivos de acompañamiento a utilizar en cada caso tiene que atender las necesidades y realidades formativas o laborales de los docentes. No son las mismas, por ejemplo, las posibilidades que tienen los de nivel secundario que trabajan en varios establecimientos educativos que las de los de primaria, quienes generalmente concentran sus horas en un solo centro. Además, la especialización en la disciplina, propia de los profesores secundarios pero también de los maestros de materias especiales, requiere de mecanismos y de acompañantes específicos.

- *Para su propia mejora y reformulación, es importante que los programas de acompañamiento contemplen formas de registro, sistematización y monitoreo de las experiencias desarrolladas.*

Desde los inicios y a lo largo de todo el proceso es importante considerar instancias y procedimientos de registro de la/s experiencia/s que incluyan fuentes escritas y de otros tipos, por ejemplo, audiovisuales, fotográficos, etcétera. Además de posibilitar procesos reflexivos en torno a lo realizado, los registros escritos y fílmicos permiten producir saberes pedagógicos en torno a la problemática de acompañamiento de los noveles y aportar insumos para la redefinición de las políticas.

ANEXO

Síntesis de las experiencias nacionales de acompañamiento a docentes noveles

1. LA EXPERIENCIA DE CHILE

En 2005 Chile inició el proceso de planificación y puesta en práctica de políticas de apoyo a los docentes noveles con la conformación de una comisión especial encargada de analizar las experiencias internacionales y proponer un modelo acorde al contexto chileno. En los años siguientes se pusieron en marcha diversas experiencias piloto y se realizaron jornadas y seminarios con expertos.

En 2008 se encargó a la Red Maestros de Maestros el diseño y la implementación del programa de inserción de profesores principiantes y la formación de los mentores. Esta red, creada en 2002, reúne a los docentes que han obtenido la excelencia pedagógica, y financia sus proyectos de apoyo profesional con el propósito de fortalecer la profesión docente mediante el desarrollo entre pares.

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

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

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

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

2. LA EXPERIENCIA DE ARGENTINA

El Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de la Argentina es impulsado por el Ministerio de Educación Nacional desde 2005. En sus comienzos se inició como una experiencia piloto en una región particular del país. Desde su lanzamiento se basó en la experiencia francesa desarrollada por Patrice Rayou y sus colaboradores en el IUFM de Créteil (Francia), con quienes el programa argentino formalizó y desarrolló actividades de cooperación y asistencia técnica.

En 2007, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), la línea de acompañamiento a docentes noveles se constituyó en una política nacional dentro del Área de Desarrollo Profesional Docente. Desde entonces se fueron sumando voluntariamente nuevos institutos y provincias, lo cual trajo aparejado el surgimiento de otras necesidades, entre ellas, la creación de marcos de intervención no solo pedagógicos, sino también normativos y organizacionales. Asimismo, la importancia otorgada al incremento de las relaciones entre el sistema formador de docentes y las escuelas (prevista entre las funciones del INFoD en el artículo 77 de la nueva Ley de Educación Nacional, de 2006) potenció la línea de acompañamiento a los docentes principiantes, ya que los beneficiarios privilegiados de este programa son los sistemas educativos provinciales.

La función de desarrollo profesional al comienzo de la profesión es asumida por las Instituciones Superiores de Formación Docente por intermedio de sus equipos directivos y docentes. En este modelo, el acompañamiento pedagógico a los noveles no implica alargar la formación inicial un año más; por el contrario, quienes se inician en la docencia son considerados «trabajadores». Los aportes de la formación inicial se articulan en función de sus realidades, a la vez que se generan y ponen en marcha dispositivos específicos que están basados y se nutren de sus preocupaciones y necesidades.

Desde los inicios del programa, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla actividades sostenidas destinadas a fortalecer el trabajo de los formadores que acompañan en las distintas provincias del país. Además, este organismo central se encarga de la provisión de recursos materiales y pedagógicos, tales como bibliotecas, producción de materiales didácticos, etcétera. La puesta en funcionamiento de un aula virtual favoreció las actividades de formación, la circulación de recursos, así como el intercambio de experiencias entre las distintas provincias, instituciones y docentes que participan en el programa.

La documentación y sistematización de la experiencia transitada fue un componente clave y de carácter permanente, alimentado por el programa, para capitalizar la experiencia transitada, fortalecerla y extenderla hacia otras jurisdicciones del país.

3. LA EXPERIENCIA DE ECUADOR

El «Programa de mejoramiento de la calidad educativa mediante procesos de mentoría o acompañamiento pedagógico en el aula» fue iniciado en 2010 por el Ministerio de Educación del Ecuador en el marco del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Docente. Comenzó como una experiencia piloto con la formación de 30 docentes mentores pertenecientes a 23 de las 24 provincias del país. En 2011, con la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, el programa logró su respaldo legal al incluirse a los mentores como una de las funciones de la carrera pública magisterial. La misma ley establece que durante sus dos primeros años de ejercicio docente el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción.

El programa está destinado a proveer acompañamiento pedagógico en el aula tanto a los docentes principiantes como a aquellos otros que se desempeñan en escuelas públicas fiscales que han obtenido bajo rendimiento en las pruebas nacionales de evaluación de la calidad, especialmente en el ámbito geográfico rural. Apunta al fortalecimiento, cambio y mejora de las prácticas pedagógicas en las escuelas más vulnerables, tanto las hispanas como las interculturales bilingües.

Los docentes que asumen el rol de acompañar a otros se denominan «mentores». Se trata de maestros de aula con mayor experiencia que atraviesan un proceso de selección y formación para desarrollar la nueva tarea. Para poder postularse como mentores, los docentes deben haber obtenido una calificación excelente o muy buena en las pruebas SER de evaluación de desempeño docente y tener más de cinco años de experiencia en el aula. Estos docentes no abandonan a su propio grupo de alumnos, ya que se espera que pongan a prueba las innovaciones y los cambios del programa en sus clases. Para que puedan dedicarse a la nueva tarea se les libera de 80% de la carga horaria de cátedra en sus escuelas. Cada mentor acompaña a entre ocho y diez docentes que trabajan en tres a cinco escuelas rurales uni o pluridocentes.

Durante el proceso de pilotaje del modelo de formación de mentores, que dura aproximadamente 18 meses (primera etapa del programa), el equipo central del Ministerio de Educación realiza visitas de retroalimentación para brindar asistencia técnico-pedagógica a los mentores en formación, con el propósito de ayudarlos a consolidar sus habilidades pedagógicas con su grupo de alumnos y de orientarlos en su tarea, respondiendo a las dificultades que presente la implementación de las actividades planificadas con los docentes que acompañan.

Las siguientes etapas del programa se dirigen a consolidar las habilidades de apoyo pedagógico de los mentores ya formados, quienes amplían la cobertura del programa formando a nuevos mentores en otras escuelas de su zona; a producir el material instruccional destinado a los nuevos grupos de mentores (segunda etapa); a formar a los nuevos mentores mediante los ya formados anteriormente (tercera etapa) utilizando los recursos instruccionales ya probados y consolidados; y a efectuar el balance y la evaluación final de los resultados obtenidos (cuarta etapa). Desde su inicio, el programa incluyó un componente de «investigación evaluativa» con la finalidad de elaborar la «línea base» existente al comienzo y de registrar y explicar los cambios observados posteriormente, para colaborar con las decisiones que se tomen sobre los aspectos a modificar del paquete instruccional utilizado en la formación de los primeros mentores.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (1988). «La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro», en *Cuadernos de Formación Docente N° 1*. Universidad Nacional de Rosario.
- AGUERRONDO, I. y VEZUB, L. (2003). *La formación docente inicial de los maestros uruguayos*. Informe final. IIPE-UNESCO, Buenos Aires. ANEP-MECAEP.
- AGUERRONDO, I. y VEZUB, L. (2011). «Leadership for effective school improvement: Support for schools and teachers' professional development in the Latin American Region», en MACBEATH, J. y TOWNSEND, T. (Ed.). *International Handbook on Leadership for Learning, Part 1*. London, Springer.
- ALEN, B. (2009). «El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, N° 1; pp. 80-87. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART5.pdf>
- ALLIAUD, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.
- ÁVALOS, B. (2007). «El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana», en *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2; pp. 77-99.
- ÁVALOS, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, N° 1; pp. 43-59. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>
- ÁVALOS, B., CARLSON B. y AYLWIN, P. (2004). «La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación a las tareas de enseñanza asignadas?». Proyecto Fondecyt 1020218, Santiago, Chile. Disponible en www.eclac.org/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/.../INSERPROFE.pdf
- BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BECA, C. y BOERR, I. (2009). «El proceso de inserción a la docencia», en VÉLAZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI, Fundación Santillana, Madrid; pp. 109-118.

- BOERR ROMERO, I. (Ed.) (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. OEI, Metas 2021. Chile, Santillana.
- BOLÍVAR, A. (2006). «La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación», en ESCUDERO, J. M. y GÓMEZ, A. *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona, Octaedro; pp. 123-154.
- BOLÍVAR, A. (2010). «La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual», en REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, Nº 2; pp. 10-33. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>
- BULLOUGH, R. (2000). «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado», en BIDDLE, B., GOOD, T. y GOODSON, I. *La enseñanza y los profesores, I La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- CALVO, G. (2006). «La inserción de los docentes en Colombia, Algunas reflexiones». *Taller: Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Universidad de Bogotá.
- CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. (2003). «Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica», en LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (Ed.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- CONTRERAS, D. J. (1987). «De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza», en *Revista de Educación*, Nº 282. MEC, Madrid.
- COREA, C. (2005). «Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento», en LEWCOWICZ, I. y COREA, C. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.
- CORNEJO, J. (1999). «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 19; pp. 51-100.
- CORNEJO, J. et al. (2002). «Aprendiendo a enseñar entre profesores principiantes y experimentados. Roles y estilos en un proceso de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados», en *Boletín de investigación educacional*, Vol. 17. Facultad de Educación, PUC, Chile; pp. 362-385.
- DAVINI, M. C. (Coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers.
- DAVINI, M. C. y BIRGIN, A. (1998). «Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones», en AA VV, *Políticas y sistemas de formación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Ediciones Narcea.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2005). «Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso», en *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 13, Nº 17. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- EZPELETA, J. (2004). «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Nº 21; pp. 403-424. Disponible en <http://www.comie.org.mx/v1/revista>
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMAN, M. (1988). «Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado», en Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante, Marfil.
- FLORES, M. A. (2009). «La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones», en Carlos Marcelo (Coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro.
- GONZÁLEZ BRITO *et al.* (2005). «Inducción profesional docente», en *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXI, Nº 1; pp. 51-62. Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- HUBERMAN, M. (1990). «Las fases de la profesión docente. Ensayo, descripción y previsión», en *Currículum*, Nº 2.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, Ch. y WEILAND, S. (2000). «Perspectivas de la carrera del profesor», en BIDDLE, B.; GOOD, T. y GOODSON, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- INGVARSON, L.; MEIERS, M.; BEBÁIS, A. (2005). «Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy», en *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, Nº 10; pp. 1-20. Colleges of Education at Arizona State University and the University of South Florida.
- KAECHLE, M. y DEL VALLE, R. (2010). «Formar mentores en Chile: la experiencia piloto de la Universidad Católica de Temuco», en BOERR ROMERO, I. (Ed.) *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. OEI, Metas 2021. Chile, Santillana.
- KHERROUBI, M. (2007). *El impacto del dispositivo de acompañamiento de docentes neotitulares sobre los directivos y equipos de las escuelas*. IUFM de Créteil. Francia.
- KNOWLES, J. G. (2004). «Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso», en GOODSON, I. (ed.) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro-EUB.

- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago, The University of Chicago Press.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). «Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 19, OEI.
- MARCELO GARCÍA, C. (2007). «Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes», en *Revista Docencia*, Nº 33, Año XII. Colegio de Profesores de Chile; pp. 27-38. Disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2470>
- MARCELO GARCÍA, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro.
- MARTÍNEZ OLIVÉ, A. (2008). «La función del asesor técnico pedagógico en la formación continua». Conferencia presentada en la Inauguración del Diplomado en Asesoría Técnico Pedagógica para la calidad de la Educación Básica en el estado de San Luis Potosí, México.
- MÓRTOLA, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires, Noveduc.
- NÓVOA, A. (2009). «Para una formación de profesores construida dentro de la profesión», en *Revista de Educación*, Nº 350, Ministerio de Educación, Madrid; pp. 203-218. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf
- SERRA, J. C.; KRICHESKY, G. y MERODO, A. (2009). «Inserción laboral de los docentes noveles del nivel medio en Argentina», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, Nº 1; pp. 196-208. Universidad de Granada.
- SIKES, P. (1985). «The life cycle of the teacher», en BALL & GOODSON (Ed.) *Teacher's lives and careers*. London, The Flamer Press.
- TERHART, E. 1987. «Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?», en *Revista de Educación*, Nº 284. MEC, Madrid.
- TERIGI, F. (2007). «Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar», en BAQUERO R.; DIKER, G. y FRIGERIO, G. (Comp.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- TERIGI, F. (2009). «La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites», en *Revista de Educación*, Nº 350; pp. 123-144. Ministerio de Educación, Madrid. Disponible en www.revistaeducacion.mec.es/re350.htm
- UNDA BERNAL, P. (2003). «La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación». Conferencia pronunciada en el *Seminario Internacional: La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina-OEI, Buenos Aires.

- VAILLANT, D. (2009). «Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, Nº 1; pp. 27-41. Universidad de Granada. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>
- VAILLANT, D. (2009, b). «Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo», en VÉLAZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI. Madrid, Fundación Santillana; pp. 29-37.
- VEEMAN, S. (1988). «El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial», en VILLA, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2009). «Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, Nº 1; pp. 210-229. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14res.pdf>
- VEZUB, L. (2004). «Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje», en *Revista del IIICE*, Nº 22; pp. 3-12. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Miño y Dávila Editores.
- VEZUB, L. (2005). «El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires», en *Revista Espacios en Blanco*, Nº 15; pp. 211-242. NEES-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- VEZUB, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires. Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
- VEZUB, L. (2012, en prensa). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes*.
- VONK, J. (1996). «A knowledge base for mentors of beginning teachers: result of a Dutch experience», en R. MCBRIDGE (Ed.) *Teacher Education Policy*. London, Falmer Press; pp. 112-134.
- ZEICHNER, KENNETH y TABACHNIK, R. (1981). «Are effects of University teacher education 'washed out' by school experience?», en *Journal of Teacher Education*, Vol. 32, Nº 3; pp. 7-11
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona, Paidós.

DOCUMENTOS

COM (2007) 392 final. *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas.

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

EURYDICE (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Key topics in Education in Europe*, Volume III. Brussels.

Ministerio de Educación de Ecuador (2010). *Programa de Mejoramiento de la calidad educativa mediante procesos de mentoría o acompañamiento pedagógico en el aula, dirigido a docentes fiscales, principiantes y en ejercicio*. Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo. Subsecretaría de Calidad Educativa.

NAVARRO, J. C. y VERDISCO, A. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Paper Serie, N° 114, Washington.

OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Final report*. OECD, Paris.

PREAL (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

Reseña de autoras

Andrea Alliaud

Es doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es licenciada en Ciencias de la Educación también por la UBA y magíster en Ciencias Sociales y Educación por la FLACSO de Argentina.

Actualmente se desempeña como docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ejerce además como profesora de posgrado en la Maestría en Administración en la Universidad Torcuato Di Tella.

Coordina el Área de Formación Docente y es responsable de Investigación del IBERTIC en la Oficina de Argentina de la Organización de Estados Iberoamericanos.

Durante 2006 y 2007 se desempeñó como directora general de Educación Superior en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Su campo de especialidad es el de la formación docente. Sobre esta temática escribió numerosos artículos y realizó disertaciones tanto en Argentina como en el exterior. Entre sus publicaciones se destacan *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, de 1993, reeditado por Granica en 2007, y *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*, publicado por Aique en 2009.

Lea Vezub

Lea Vezub es licenciada en Ciencias de la Educación y doctora por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; anteriormente, maestra de enseñanza primaria. Actualmente dicta Metodología de la Investigación Educativa en la Universidad Nacional de Moreno y se desempeña como docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Desde 2003 se ha desempeñado como consultora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP)-UNESCO, sede regional Buenos Aires, y de la Organización de Estados Iberoamericanos en diversos proyectos de formación, investigación y en asistencias técnicas nacionales e internacionales.

Recientemente ha trabajado en el diseño de programas de acompañamiento pedagógico y de diagnóstico de la formación docente en Ecuador.

Es especialista en investigación educativa y en el campo de la formación y el desarrollo profesional docente, en el que ha publicado diversos artículos, documentos e informes de investigación. Entre sus últimos trabajos publicados se encuentran:

«¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?» (en Alliaud, A. y Suárez, D. Comp.), editado por la Facultad de Filosofía y Letras, UBA-CLACSO (2011).

«El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias», publicación virtual del IIEP-UNESCO, Buenos Aires (2011).

«Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en la formación inicial», en revista *Educar*, Vol. 47/2 (2011), Universidad Autónoma de Barcelona.

«Notas para pensar una genealogía del campo de la formación permanente del profesorado en la Argentina», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIV, N° 42 (2009).

METAS EDUCATIVAS 2021

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias debe favorecer una iniciativa capaz de generar un gran apoyo colectivo. Así lo entendieron los ministros de Educación iberoamericanos cuando respaldaron de forma unánime el proyecto. Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas.

META GENERAL OCTAVA

Fortalecer la profesión docente.

META ESPECÍFICA 20

Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.

META ESPECÍFICA 21

Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

