



# PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE A DISTANCIA: CARACTERÍSTICAS DE SU IMPLEMENTACIÓN DESDE UN ESTUDIO DE CASO<sup>1</sup>

**Verónica Cabezas**, Facultad de Educación UC, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile y Núcleo Milenio en Desarrollo Social  
**Catalina Figueroa**, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile  
**Sebastián Pereira**, CEPPE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

Este policy brief presenta parte de los resultados de la “Evaluación del Curso de Formación de Mentores para el Acompañamiento Docente”, desarrollado durante 2020 por CEPPE UC para la Fundación Impulso Docente. El estudio tuvo un doble propósito. Por un lado, buscó evaluar el curso considerando su metodología y modalidad de impartición y, por otro, persiguió indagar en las prácticas de acompañamiento realizadas por egresados del curso durante la crisis sanitaria. Aquí se presentan los resultados vinculados al segundo

propósito, sintetizando los principales hallazgos sobre prácticas de acompañamiento docente desarrolladas durante el contexto educativo a distancia, así como los facilitadores, obstaculizadores y oportunidades que enfrentan en el proceso de instalación de estas prácticas a distancia. Con ello esperamos aportar con evidencia a la discusión de la política pública sobre procesos de acompañamiento y termina en nuestro país.

## RESULTADOS

- La formación como mentor, en el marco de un modelo basado en la práctica, pareciera generar un cambio de percepción favorable acerca de la observación entre docentes. Además, se identifica un interés por continuar ejerciendo el rol de mentor entre los participantes del curso.
- El proceso de acompañamiento<sup>2</sup> realizado por los mentores recién formados se desarrolla tanto acompañando a docentes noveles como a aquellos con más experiencia, con focalización en los primeros.
- Factores organizacionales—tales como el apoyo directivo y la existencia de una cultura favorable a la observación y retroalimentación—son identificados como facilitadores para la instalación de procesos de acompañamiento en los establecimientos.
- Los procesos de acompañamiento pueden desarrollarse también en contextos de educación remota. Dentro de las prácticas de acompañamiento desarrolladas en el contexto de la crisis sanitaria y educación remota, se encuentran la planificación conjunta, y la observación y retroalimentación de clases, entre otras. En este contexto, la tecnología ha posibilitado el encuentro entre docentes, haciéndolos más probables y frecuentes, aunque éstos declaran que actividades de modelamiento de clases son menos frecuentes.
- Estas prácticas de acompañamiento tienden a enmarcarse en procesos planificados con objetivos claros, pero sin criterios específicos para la conformación de duplas y sin horarios protegidos e incentivos económicos para su realización.

## IMPLICANCIAS

- Los resultados sugieren que es posible y necesaria la instalación de procesos de acompañamiento en los establecimientos del país, tanto para la mejora pedagógica y la inducción de profesores noveles, como para el desarrollo continuo, la colaboración y el bienestar docente.
- La instalación de procesos de acompañamiento puede ser llevada de mejor manera si se concibe como un esfuerzo colectivo del establecimiento y si se tienen las condiciones organizacionales adecuadas. Entre estas condiciones, contar con horas de dedicación exclusiva a esta actividad y, en lo posible, incentivos económicos, parecen ser claves para asegurar la instalación y sostenibilidad de estos procesos.
- La formación de mentores a nivel nacional es un desafío, dado que la literatura muestra que no basta con ser un buen docente para ser un buen mentor. En este estudio se presenta un modelo de formación basada en la práctica en un formato semipresencial, el cual se plantea como una alternativa para responder a dicho desafío pudiendo generar, además, efectos positivos a nivel de docentes y establecimientos.

<sup>1</sup> El presente *policy brief* presenta parte de los resultados de la “Evaluación del Curso de Formación de Mentores para el Acompañamiento Docente”, desarrollado durante el 2020 por CEPPE UC para la Fundación Impulso Docente.

<sup>2</sup> Dado que los mentores no se dedican exclusivamente a acompañar docentes noveles, hablamos de procesos de acompañamiento para incluir a todo tipo de duplas (en vez de solo referirnos a mentorías o procesos de inducción).

**Para citar:** Cabezas, V., Figueroa, C. & Pereira, S., (julio de 2021). *Prácticas de acompañamiento docente a distancia: características de su implementación desde un estudio de caso* CEPPE Policy Brief N°28, CEPPE UC.

- Estudio de carácter mixto, en el que se realizó una encuesta en línea y entrevistas a egresados del Curso de Formación de Mentores para el Acompañamiento Docente de la Fundación Impulso Docente<sup>3</sup>, con el objetivo de indagar en prácticas de acompañamiento realizadas por egresados del curso, como también para identificar facilitadores, obstaculizadores y oportunidades para el desarrollo de mentorías en el contexto educativo a distancia.
- La encuesta se aplicó durante 2020 a todos los egresados de la versión 2019 del curso, desarrollado en modalidad semipresencial (N=75). En cuanto a las características de la muestra, los encuestados fueron mayoritariamente mujeres (81%), con una edad promedio de 44 años, con poco más de 18 años de experiencia profesional y que se desempeñan principalmente como docentes (56%). En cuanto a las características de las escuelas donde se desempeñan los encuestados, más del 65% de ellos lo hacen en establecimientos educacionales particulares subvencionados, un 32% en establecimientos municipales y un 3% en particulares pagados. Además, destaca que casi el 93% de los encuestados trabaja en establecimientos de zonas urbanas.
- Posteriormente, se seleccionaron tres establecimientos para realizar entrevistas en línea a mentores, docentes acompañados y directivos (N=11), los que fueron seleccionados inicialmente resguardando diversidad en términos de ubicación geográfica (zona sur, centro, norte), dependencia (particulares subvencionados, municipales) y cercanía con la Fundación<sup>4</sup>. Debido a las complejidades del trabajo a distancia, se logró resguardar la diversidad según ubicación geográfica de los establecimientos, no así la dependencia y la cercanía con la Fundación. De esta manera, la muestra final consistió en establecimientos particulares subvencionados de tres regiones del país (RM, Biobío y Magallanes).

## ANTECEDENTES: LA RELEVANCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO EN EL EJERCICIO DOCENTE

Durante los últimos años, la profesión docente ha sufrido una disminución sostenida en la oferta de docentes, especialmente en zonas alejadas de las grandes urbes del país (Elige Educar, 2020a). Las estimaciones proyectan que al 2025 existiría un déficit de 26.273 docentes idóneos en el país, situación que podría agudizarse durante los próximos años, de mantenerse las condiciones actuales (Elige Educar, 2020a). Ante este escenario, desarrollar estrategias para promover la atracción, retención y reinserción docente es fundamental.

Una de estas estrategias son los procesos de acompañamiento docente, desarrollados frecuentemente por un docente mentor. Al respecto, la literatura revela que los procesos de mentoría docente producen beneficios tanto a nivel de mentores, como de escuela. Esto, dado que promueven mejoras en el desempeño de los docentes (Fountain y Newcomer, 2016; Robson y Mtika, 2017), la retención (Smith, 2011; Callahan, 2016), el bienestar docente (Kessels et al., 2008; Richter et al., 2013) y el compromiso de los docentes (Rozelle y Wilson, 2012), entre otros beneficios (Ingersoll y Strong, 2011). Particularmente en el caso de los mentores, se ha señalado que el ejercicio de este rol aumenta el sentido de colegialidad entre docentes (Squires, 2019), la productividad (Fountain y Newcomer, 2016), el desarrollo y crecimiento profesional (Hudson, 2013; Fountain y Newcomer, 2016), reduce la sensación de aislamiento (Heider, 2005), renueva el entusiasmo por la docencia (Callahan, 2016), consolida sus conocimientos, y promueve el sentido de autorrealización y el

liderazgo (Hudson y Hudson, 2010). En el caso de los establecimientos, aumenta la estabilidad organizacional, la calidad del cuerpo docente y el aprendizaje de los estudiantes (Fountain y Newcomer, 2016; Ingersoll y Strong, 2011).

Hasta ahora, la literatura sobre mentorías no ha conseguido entregar una definición clara y universal de esta práctica (Aspfors y Fransson, 2015). Definiciones más tradicionales conciben las mentorías como el proceso de acompañamiento que un docente con más experiencia y edad realiza a otro docente principiante (Shatz-Oppenheimer, 2016). Sin embargo, recientemente, han surgido conceptualizaciones más simétricas de esta relación, que enfatizan la reciprocidad y la colaboración, entendiendo el proceso de mentoría como uno en el que mentor y acompañado aprenden y construyen conocimiento en conjunto (Burgess, 2007; Smith, 2011). Por otra parte, si bien las mentorías pueden desarrollarse fuera de los programas de inducción, estos espacios se han vuelto la forma predominante de implementarlos (Britton et al., 2003; Hobson et al., 2009; Strong, 2009).

Si bien su definición es difusa, existe una batería de prácticas que suelen asociarse al rol de mentor, como la planificación conjunta, la observación y retroalimentación de clases y la reflexión sobre la propia práctica (Spooner-Lane, 2016). A pesar de su relevancia, no existe un consenso en la literatura sobre cómo formar a los mentores, variando significativamente entre países (Abell et al., 1995). No

3 Para más información sobre el curso: <https://impulsodocente.com/diplomado-formacion-de-mentores/>.

4 Indicador que establece el grado de cercanía de los establecimientos con la Fundación Impulso Docente según cinco niveles. Cada nivel señala lo siguiente:

1. Los participantes entraron al curso con beca y no hubo relación con el equipo directivo. Varios de los participantes reprobaron el curso o solo se formaron 1 o 2 participantes.
2. Existe una relación con el equipo directivo, pero es más bien lejana.
3. Establecimiento formó a 3 o más participantes, la relación con el equipo directivo es más bien administrativa y no ha sido asesorado por la Fundación.
4. Establecimiento ha sido asesorado 1 año o menos. Se está formando una estrecha relación con equipo directivo.
5. Establecimiento ha sido asesorado durante más de 1 año y hay una relación estrecha con su equipo directivo.

obstante, se establece de manera clara que no basta con ser un buen docente para ser un buen mentor (Gardiner y Weisling, 2018), lo cual implica que su formación requiere atravesar un proceso de reorganización de competencias, lo que se ha denominado como "recapacitación docente" (Marcelo y Vaillant, 2017; Aspörs y Fransson, 2015; Orland-Barak, 2005). Asimismo, si bien tampoco existe consenso en torno a las habilidades y competencias que se deben adquirir para ejercer este rol, la literatura destaca recurrentemente la capacidad de generar relaciones de confianza, de comunicación efectiva, la retroalimentación oportuna y el promover en el otro la reflexión sobre prácticas docentes que le permitan desarrollarse profesionalmente (Gagen y Bowie, 2013).

En el caso de Chile, la Ley 20.903 incluye el acompañamiento docente como parte de sus acciones para el apoyo y desarrollo docente, siguiendo el ejemplo de sistemas educacionales efectivos para atraer, conservar y formar a buenos docentes. Por un lado, institucionaliza la mentoría a profesores nóveles a través del Sistema Nacional de Inducción y Mentoría (CPEIP, 2019), el cual busca apoyar y facilitar la inserción profesional de los profesionales de la educación que se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio y que se desempeñen en establecimientos subvencionados por el Estado, tanto en colegios como en jardines infantiles. Esto es especialmente relevante para el caso chileno, si se considera que casi el 20% de los profesores nuevos deja de ejercer antes de cumplir cinco años de trabajo, porcentaje que aumenta a un 30% a los 10 años de ejercicio, (Valenzuela, López y Sevilla, 2021), y donde la tasa aproximada de deserción anual es de un 4,1% en promedio (Elige Educar, 2020a). Además, esta situación es particularmente crítica entre docentes de educación parvularia y media (TP y HC) (Valenzuela, López y Sevilla, 2021).

Por otro lado, la Ley también institucionaliza los Planes Locales de Formación que garantizan a todos los docentes acceso gratuito a oportunidades de desarrollo profesional, basado en el acompañamiento y colaboración, con énfasis en afianzar el desempeño durante los primeros años de ejercicio. En un estudio realizado por Ávalos y Valenzuela (2016), la principal razón vinculada a la deserción de los docentes participantes fue la insatisfacción por las oportunidades de desarrollo profesional disponibles, en un contexto en el cual ninguno de ellos recibió apoyo de mentorías, a pesar de que buscaron ayuda cuando lo necesitaron. De esta manera, el acompañamiento docente mediante la figura del mentor puede ser visto como una oportunidad de desarrollo profesional docente tanto para profesores nóveles como experimentados, dado que se ha mostrado que este tipo de programas puede contribuir a que profesores experimentados se sientan más empoderados y con más energía para así generar diferencias en los aprendizajes de sus estudiantes (Bressman, Winter y Efron, 2018). En este encuadre, el acompañamiento docente en diferentes etapas del desarrollo profesional y, en consecuencia, la formación de mentores, se levantan como una alternativa para dar respuesta a los desafíos pendientes de formación continua, satisfacción laboral y retención, en línea con las políticas públicas recientemente implementadas.

Sumado a lo anterior, debe considerarse que la crisis sanitaria provocada por el Covid-19 afectó profundamente a los sistemas educativos del mundo, forzando la modalidad educativa remota para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Salas et al., 2020). Esta modalidad implicó un cambio radical en

el quehacer de las comunidades escolares y de los docentes en particular, al tener que adaptar abruptamente sus prácticas pedagógicas a este contexto (Espino et al., 2020). La evidencia señala que, a nivel general, los docentes no han recibido la capacitación suficiente para incorporar la tecnología a su quehacer profesional y que su capacidad de adaptación varía considerablemente entre ellos (David et al., 2020). En esta línea, la OECD ha recalcado la importancia de promover la colaboración entre docentes para formular soluciones pedagógicas a los desafíos que se presentan día a día (Reimers y Schleicher, 2020). En particular para el caso chileno, un estudio realizado previo a la pandemia mostró que una de las actividades más complejas para los docentes era la colaboración remota (Claro et al., 2018).

En este marco, este *policy brief* presenta parte de los resultados del estudio "Evaluación del Curso de Formación de Mentores para el Acompañamiento Docente", desarrollado durante 2020 por CEPPE UC para la Fundación Impulso Docente. A continuación, se describen, por un lado, las prácticas de acompañamiento que se han desarrollado durante el contexto educativo a distancia, y por otro, los facilitadores, barreras y oportunidades que se desprenden de la realización de estos procesos de acompañamiento a distancia.

## ¿QUÉ PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE SE HAN DESARROLLADO DURANTE EL CONTEXTO EDUCATIVO A DISTANCIA Y CÓMO SE HAN IMPLEMENTADO?

### 1. Prácticas de acompañamiento docente identificadas a partir de la evidencia

En general, los resultados cuantitativos y cualitativos muestran que prácticas asociadas al acompañamiento docente, tales como la planificación, observación y retroalimentación de clases, o el modelamiento de clases, son elementos que han estado presentes tanto antes como durante la crisis sanitaria. Por un lado, la encuesta revela que un 60% de los encuestados colaboró con la planificación de clases, actividades y/o evaluaciones de otros docentes durante las últimas dos semanas, con un 40% que declaró realizarlo de manera semanal. En la misma medida, el 60% de los encuestados colaboró con otro docente en la planificación de actividades o evaluaciones dentro de las últimas dos semanas, un 50%, en el mismo periodo de tiempo, retroalimentó actividades y evaluaciones, y un 40% retroalimentó o evaluó clases de un par. En contraposición, actividades como el modelamiento de una clase o hacerla en conjunto con otro colega han sido menos frecuentes, con poco más del 20% que indica haberlas realizado en las últimas dos semanas y más de un 50% que no lo ha hecho nunca durante la pandemia. Un último punto relevante que se desprende de la encuesta refiere al alto porcentaje de encuestados (70%) que ha orientado a un docente recientemente ingresado al establecimiento, dando cuenta de la relevancia que toma la inducción, sobre todo en un contexto educativo a distancia. Por su parte, los resultados cualitativos muestran que los establecimientos entrevistados siguen una línea similar de prácticas, realizando principalmente observación y retroalimentación de clases a otros docentes. Cabe destacar que en dos de los establecimientos se realizaban procesos de mentoría previo a la pandemia, que continuaron en funcionamiento durante la crisis sanitaria.

Aun cuando las prácticas anteriores refieren a aquellas más propias de un proceso de mentoría, es importante destacar que los resultados sugieren que el apoyo y colaboración entre docentes fue frecuente. Así, prácticas asociadas a la convivencia y comunicación con otros docentes, como conversaciones sobre dificultades del trabajo a distancia o conocer el estado de salud física y emocional de sus pares, fueron realizadas por el 80% y 70% de los encuestados, respectivamente. Este hallazgo es particularmente relevante en tanto, la literatura ha remarcado que una buena relación laboral, el apoyo psicosocial y la afinidad entre docentes es una condición clave para el desarrollo de prácticas de mentoría y acompañamiento docente (Ensher, Heun y Blanchard, 2003; Spooner-Lane, 2016; Schatz-Oppenheimer, 2016). Además, este apoyo también es relevante considerando los altos niveles de estrés y perjuicios al bienestar socioemocional que han reportado los docentes en el contexto de la pandemia (Elige Educar, 2020b; Espino et al., 2020).

Finalmente, y aunque la asociación entre variables es estadísticamente significativa sólo para algunas acciones o iniciativas más propias de un proceso de mentoría, se observan algunas diferencias interesantes en la frecuencia de realización según el cargo del encuestado. Entre aquellos que no se desempeñan principalmente como docente de aula – especialmente los que ocupan cargos de gestión en las escuelas – se declara realizar estas actividades con mayor periodicidad. Si bien no existe suficiente evidencia para afirmarlo, una posible explicación para este escenario es que los docentes de aula cuentan con mayor carga laboral y menos tiempo para realizar mentorías, sobre todo en el contexto actual de confinamiento. De esta forma, aquellos que ocupan cargos de gestión, no tendrían esta restricción. Otra explicación puede estar relacionada con los perfiles y motivaciones profesionales de los docentes que asumen cargos de gestión, en el sentido de que realizar mentorías se vincula con el liderazgo educativo y el constituirse como un modelo para otros docentes. En suma, a pesar del contexto educativo a distancia y sus dificultades, igualmente se constata la realización de prácticas asociadas al acompañamiento docente como la colaboración en la planificación y observación, la retroalimentación de clases y actividades de otros docentes, como también prácticas de apoyo entre docentes en otros aspectos, lo que releva la importancia de la colaboración entre pares y el rol de la tecnología en facilitar el poder llevarlas a cabo.

## 2. ¿Qué características tienen los procesos y prácticas de acompañamiento identificadas?

En cuanto a las características que enmarcan los procesos de mentoría, se destacan cuatro aspectos principales. En primer lugar, estas prácticas son, en su mayoría (80%), impulsadas por la dirección del establecimiento, más que una iniciativa personal de los mentores o docentes. En este punto, es destacable que un 40% de los encuestados declara que estas actividades son parte de una planificación que involucra a los docentes, aspecto destacado por la literatura como clave en términos de institucionalización, legitimidad y continuidad de estas prácticas al interior de una comunidad escolar. Las entrevistas muestran una línea similar, señalando que existe una planificación y un encargado de coordinar estos procesos, aun cuando no queda claro el carácter, alcance y grado de involucramiento de los docentes en esta planificación. De esta manera, si bien se destaca que existe una planificación, no fue posible indagar en las características de esta planificación.

En segundo lugar, los resultados sugieren que existe cierto grado de institucionalización de estos procesos, si se considera que un 76% de los encuestados señaló que las actividades son parte de una planificación. Estos resultados dan cuenta de un elemento que es positivo y esperado para el desarrollo de procesos de mentorías y acompañamiento docente exitosos. Esto pues la existencia de objetivos claros, rutas de trabajo y evaluación y/o seguimiento son clave para garantizar la legitimidad de los procesos y su continuidad en el tiempo (Long et al., 2012; Fountain y Newcomer, 2016; Gardiner y Weisling, 2018). Al ser consultados en las entrevistas por los objetivos de esta planificación, destaca que están principalmente enfocados en la integración de docentes nuevos a la cultura escolar, seguido del apoyo a otros docentes en términos pedagógicos y de conocimientos. Esto revela el potencial que tiene la mentoría para el acompañamiento de todos los docentes de un establecimiento y no solamente de aquellos principiantes, aspecto que resulta importante considerando que en el actual contexto de pandemia todos los docentes enfrentan en mayor o menor medida desafíos en su ejercicio.

En tercer lugar, los resultados muestran que la conformación de duplas no necesariamente se realiza tomando en cuenta factores como la experiencia, afinidad de asignatura y nivel de enseñanza. De esta manera, se puede señalar que estas iniciativas de mentoría y acompañamiento docente se alejan de la visión “clásica” destacada por la literatura – caracterizada por docentes con más experiencia y conocimiento que acompañan asistiendo a docentes con menor experiencia y conocimiento – acercándose a perspectivas más recientes, que destacan la existencia de relaciones simétricas entre docentes que esperan aprender mutuamente del proceso de mentoría (Burgess, 2007). Si bien lo anterior es destacable, cabe mencionar que la literatura señala que la afinidad entre mentores y acompañados en términos de asignatura y nivel de enseñanza es un componente clave de las mentorías efectivas (Smith e Ingersoll, 2004; Barrera, Braley y Slate, 2010; Polikoff et al., 2015; Spooner-Lane, 2016).

Por último, los resultados muestran que la mayoría de estos procesos de mentoría, aun cuando son parte de una planificación, no cuentan ni con incentivos monetarios ni horarios exclusivos para su desarrollo. Así, solo un 8% de los encuestados y en solo uno de los casos entrevistados, se declaró contar con incentivos económicos asociados a los procesos de mentoría, mientras que un 43% de los encuestados declaró no tener un horario exclusivo para realizar estas prácticas, destacando que 2 de cada 3 encuestados que sí declararon tenerlo, consideraron que el tiempo era insuficiente. Estos resultados son relevantes, toda vez que la literatura resalta que la existencia de esquemas de incentivos y un horario protegido son claves para resguardar la eficacia y sostenibilidad de estas prácticas (Fountain y Newcomer, 2016; Callahan, 2016). Como complemento a esto, de las entrevistas se desprende que estos factores (incentivos y horario exclusivo) son reconocidos por los propios docentes como condiciones fundamentales para asegurar la continuidad de las mentorías.

*“Ya estamos insertos en este mundo, entonces uno necesita saber que ya, ‘este trabajo te lo vamos a remunerar con esto’ y eso se mantiene y se respeta. Ahí se mantienen la iniciativa y las ganas de seguir, porque también cuando empiezan a flaquear los incentivos una también, si al final es la realidad, es un trabajo esto que estamos haciendo.” (Establecimiento 2)*

En suma, los procesos de mentoría se caracterizan por ser impulsados por la escuela en su conjunto, contar con una planificación que tiene objetivos claros, aunque sin criterios marcados para la conformación de duplas, ni con incentivos económicos y de horario exclusivo para realizarlas. De esta manera, los resultados sugieren que, aun cuando los procesos de acompañamiento fueron realizados de manera remota, estos mostraron características que podrían haber sido esperables de procesos llevados a cabo de forma presencial, lo que ciertamente es un aspecto destacable tomando en cuenta las dificultades que la distancia supone a la gestión escolar y quehacer docente en términos de disponibilidad de tiempo y carga laboral.

### 3. ¿Qué facilitadores, barreras y oportunidades se desprenden de la realización de procesos de acompañamiento a distancia?

Entre los facilitadores identificados, se encuentran el contar con la formación como mentor, el apoyo del equipo directivo y una cultura escolar favorable a la observación y retroalimentación. Sobre el primero, un 90% de los encuestados lo identificó como el principal facilitador, lo que va en línea con la literatura que señala que ser un buen docente no necesariamente se traduce en ser un buen mentor, y que este es un rol que por las prácticas que debe modelar y desarrollar en otros, así como por el vínculo de confianza y apoyo emocional que debe construir con otro, demandan una sólida formación específica. Por esto, para que un programa de mentorías sea efectivo, debe velarse por la formación adecuada de los docentes que lo llevarán a cabo (Schatz-Oppenheimer, 2016; Gardiner y Weisling, 2018). En la misma medida, el segundo facilitador también dialoga con la literatura, en cuanto el liderazgo escolar es fundamental para asegurar el desarrollo profesional docente y el trabajo colaborativo, así como para alinear a los actores del establecimiento en torno a metas comunes, velar por las condiciones de trabajo de los docentes e incentivar la mejora continua, disponiendo de incentivos y oportunidades de formación. Por último, las entrevistas revelan que plantear las mentorías como una invitación y no una imposición hacia los demás docentes facilita su instalación dentro de un establecimiento.

*“Yo creo que primero es como uno lo plantea. Es decir, es una invitación, nosotros por lo menos lo hacemos así, hacemos partícipes a algunos docentes en particular invitándolos y creo que lo que también favorece es que ellos vayan tomando protagonismo en estas instancias, que no sea solo, por ejemplo, nosotros acordamos con ellos qué es lo que ellos consideran que deberíamos trabajar en conjunto. Eso yo creo que es fundamental, no tener una imposición de los temas.” (Establecimiento 1)*

En cuanto a las barreras, la principal y más transversal refiere a la escasez de tiempo, tanto de mentores como acompañados, ya que dificulta la compatibilidad horaria y la coordinación entre la dupla, sobre todo en el contexto educativo previo a la pandemia. Así, se evidencia lo relevante que es para asegurar la continuidad y eficacia de los procesos de mentoría contar con horarios exclusivos o protegidos para poder ejercer este rol.

*“Yo agregar, personalmente, cuando tuvimos las mentorías presenciales, los problemas eran los temas de horario con los profesores. El cuándo tú te reunías con un profesor, cuándo teníamos horas libres en común y muchas veces pasaba que no había. Y las otras eran de reunión. Entonces ese era un obstáculo bien grande que tiene una*

*mejoría, armar los horarios para que calcemos con nuestros profesores mentoreados, eso es fundamental (...) para más adelante dentro de las mejoras que podemos tener es que si vamos a tener profesores a acompañar, qué importante es que tengamos las mismas horas libres o espacios comunes para que podamos establecer estos espacios de reflexión.” (Establecimiento 2)*

En línea con lo anterior, y en cuanto a las oportunidades que se desprenden del contexto educativo a distancia, las entrevistas revelan que la distancia ha favorecido espacios de encuentro entre docentes, en los cuales han podido colaborar y acompañarse, tanto en relación con temas pedagógicos como emocionales. De esta forma, la tecnología ha posibilitado el encuentro, haciéndolo más probable y frecuente. Por otro lado, se destaca también la innovación en sus prácticas pedagógicas, al tener que incorporar otros elementos a sus clases dado el contexto de educación a distancia.

Aunque no se identifica como facilitador, obstaculizador u oportunidad por parte de los participantes, se desprende de sus discursos y respuestas que contar con más de tres mentores permite instalar de mejor manera procesos de mentoría dentro del establecimiento. Esto pues permite crear un “lenguaje común” dentro de la comunidad educativa, al mismo tiempo que permite entregar mayor cantidad de retroalimentaciones a los docentes.

*“Muchas, porque, primero, hay una mirada común, que, ya habiendo muchos mentores, hay un lenguaje común, hay una visión común. En ese sentido, eso es una tremenda fortaleza, porque los profesores están recibiendo más feedback con más frecuencia (...) pero por supuesto que ya tener un piso común, de una mirada común de que esto es beneficioso, y que estamos todos dispuestos a crecer en esto, es una tremenda fortaleza (...)” (Establecimiento 3)*

Por último, los resultados cuantitativos muestran que más del 90% de los encuestados declaran que las mentorías son igual o más necesarias y/o útiles que antes de la crisis sanitaria, opinión que es relativamente transversal a los docentes independiente del cargo que ocupan. En la misma medida, un 95% de los encuestados declara tener interés de seguir ejerciendo su rol como mentor en el futuro. Esto se complementa con las entrevistas, en donde se señala que existe una intención de continuar con la instalación de estas prácticas dentro de los establecimientos. Esto ciertamente da luces de que la formación de mentores, la mentoría y el acompañamiento docente siguen estando vigentes en un contexto educativo a distancia, y que, a pesar de las dificultades, es una alternativa para la atracción y retención de docentes.

## RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Los resultados obtenidos por el estudio representan un acercamiento exploratorio para indagar en la manera en que las escuelas están implementando prácticas de mentoría y acompañamiento docente en el contexto educativo a distancia. Si bien estos resultados ofrecen una primera aproximación a la instalación de prácticas de

colaboración en un contexto de educación remota, permiten también reflexionar con respecto al futuro del quehacer docente, tanto dentro del aula como fuera de ella. El vertiginoso y drástico cambio de las prácticas docentes que trajo la crisis sanitaria que, junto a las ya documentadas nuevas demandas de aprendizaje propias de la sociedad actual, sin duda que abren preguntas con respecto al futuro del trabajo de los docentes, y de la importancia que trae para cumplir con estas demandas la colaboración y el acompañamiento entre pares. En esta línea, comprender el acompañamiento docente como una oportunidad de desarrollo profesional para todos los docentes es fundamental para generar redes de apoyo que permitan atender los desafíos del mundo contemporáneo y futuro, tanto a nivel pedagógico como personal.

Dicho lo anterior, de los resultados se desprenden espacios de mejora y sugerencias, que pueden ser clasificadas en tres niveles: i) para las políticas públicas; ii) para los establecimientos educacionales; y iii) para formadores de mentores.

## I) POLÍTICAS PÚBLICAS

- a. Revisar los actuales requisitos para acceder a las mentorías de profesores nóveles, en particular a lo referido a las horas de contrato. La Ley 20.903 estipula que podrán acceder al beneficio de inducción todos los profesionales de la educación que tengan, como máximo, 38 horas de contrato. Esta restricción no responde a posibles cambios en las condiciones contractuales de los docentes y puede introducir desincentivos a ciertas posibilidades laborales por ser incompatibles con el beneficio de inducción.
- b. Asimismo, para garantizar que los docentes mentores cuenten con tiempo e incentivos suficientes para ejercer su rol, sin por ello agregar carga laboral a su jornada, se debe revisar las condiciones para postular a ser mentor y resguardar que el tiempo dedicado tanto a las mentorías como a sus funciones por contrato no exceda las 44 horas máximo, sin perjuicio de su salario. En particular, se sugiere estimar un tiempo de trabajo semanal por docente acompañado, y que esas horas que se descuenten de su jornada laboral. Se deberá procurar que el monto asignado a los mentores sea a lo menos equivalente al monto que se pierde por reducir horas de contrato, para no generar desincentivos.
- c. Promover sistemas de inducción y acompañamiento en establecimientos habilitados por la Ley 20.9035 para llevar a cabo sus propios procesos. Para resguardar la debida implementación de estos procesos, se recomienda entregar orientaciones a los establecimientos en términos de criterios para conformar duplas, prácticas a realizar y formas de evaluación, entre otros aspectos destacados por la literatura para la implementación de mentorías efectivas.
- d. Estudiar la posibilidad de extender hasta el tercer año de experiencia el beneficio a docentes de poder acceder a un programa de inducción, con el objetivo de integrar a los rezagados de sus dos primeros años de experiencia. Muchos profesores comienzan su trayectoria laboral con contratos de reemplazos, y no tienen la estabilidad para realizar su proceso de inducción.
- e. Fortalecer una red de mentores a nivel nacional mediante encuentros y oportunidades de capacitación y actualización de sus competencias. Tomando en cuenta que las necesidades y demandas del sistema educativo son cambiantes, así también lo son las competencias y habilidades que los docentes deben desplegar. Claro ejemplo de esto es la abrupta transición a una modalidad educativa remota que implicó la crisis sanitaria. Cabe mencionar que estas instancias pueden servir, además, para reflexionar y retroalimentar las oportunidades de formación de mentores existentes.
- f. Promover la formación de mentores dentro de una misma región, y en lo posible, dentro de un mismo establecimiento, para así facilitar la instalación de procesos de acompañamiento y asegurar una oferta estable de mentores en lugares donde pueden existir menos oportunidades de desarrollo profesional y acompañamiento docente situado y pertinente a cada contexto. Asimismo, esto promovería la retención en zonas con mayor déficit de docentes proyectado.
- g. Catastrar y difundir mediante distintos canales (redes sociales, radios, televisión) nuevas oportunidades de formación de mentores, enfatizando la relevancia tanto de los procesos de inducción como de acompañamiento para la retención y desarrollo profesional docente. Tomando en cuenta la magnitud y relevancia del nuevo sistema de inducción, es fundamental asegurar un número suficiente de mentores formados para resguardar que los docentes principiantes efectivamente reciban el acompañamiento que necesitan. Al mismo tiempo, es importante dar a conocer el beneficio que por derecho y de manera gratuita les corresponde a todos los docentes en sus primeros dos años de ejercicio, a través de campañas dirigidas al público tanto de docentes mentores como de acompañados.
- h. Promover la mentoría como una forma de acompañamiento más amplia que la inducción. Un ejemplo es fomentar la participación de mentores en la elaboración del Plan Local, para así facilitar ambos componentes de la Ley 20.903 y asegurar el desarrollo profesional continuo y pertinente de todos los docentes de un establecimiento independiente de sus años de ejercicio.
- i. En línea con lo anterior, promover el acompañamiento a docentes experimentados puede ser una manera de retener a los buenos docentes, además de aumentar el compromiso de ellos, y en última medida, producir efectos positivos en los estudiantes. El acompañamiento de estos docentes puede ser llevado a cabo mediante la formación de duplas de carácter más informal, es decir, alejado de la estructura propuesta por el sistema de inducción, pero que permita el encuentro de estas duplas. En la misma medida, la utilización de canales remotos para estos encuentros puede ser factible, en casos que no se pueda encontrar mentores cercanos.
- j. Promover una visión de la mentoría que trascienda las motivaciones y beneficios individuales, en la medida que conlleva efectos positivos para el establecimiento en su totalidad. En esta línea, se sugiere incluir metas asociadas a la participación de docentes nóveles en procesos de mentoría en los convenios de desempeño de directores elegidos por Alta Dirección Pública, así como en las postulaciones a la Asignación de Des-

5 Según la Ley, aquellos establecimientos categorizados como de desempeño Alto pueden solicitar al CPEIP autorización para implementar sus propios planes de inducción. De la misma manera, establecimientos de desempeño Medio que hayan fluctuado entre dicha categoría y la de Desempeño Alto durante los tres años anteriores podrán solicitar esta autorización.

empeño Colectivo (ADECO) dirigida a equipos directivos y técnico-pedagógicos.

## II) ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES:

- a. Promover que exista una figura encargada de la coordinación de procesos de mentoría y acompañamiento docente, con apoyo del equipo directivo, para así velar por una implementación de calidad. Esto podría llevarse a cabo desde un cargo directivo, por ejemplo, desde UTP. Es importante que el encargado/a involucre a los mentores en la formulación de los planes de mentoría, así como la evaluación y retroalimentación de estos.
- b. Entendiendo los procesos de acompañamiento desde una mirada amplia, se sugiere promover espacios de colaboración, reflexión y acompañamiento entre docentes, y entre docentes y equipos directivos. El contexto educativo a distancia ha generado una alta incertidumbre, por lo que estos espacios son favorables tanto para la mejora pedagógica como para la contención.
- c. En el caso de contar con mentores certificados, se recomienda promover y facilitar el ejercicio de su rol dentro del establecimiento. En el caso ideal, desde el acompañamiento docente, pero también puede darse en otros ámbitos, como en la elaboración del Plan Local. En esta línea, es importante garantizar la disponibilidad de tiempo y recursos suficientes para asegurar la sostenibilidad y efectividad de las mentorías. Además, en un

contexto educativo a distancia, se deben proveer los insumos y recursos tecnológicos necesarios para la implementación remota de las actividades de mentoría.

- d. Incentivar dentro del cuerpo docente la formación como mentores. Si bien esto puede implicar un costo, puede traer beneficios positivos a la comunidad escolar, tanto a nivel de docentes como de estudiantes.

## III) FORMADORES DE MENTORES:

- a. Promover espacios de interacción entre participantes del curso. De los discursos de los participantes se desprende que el compartir experiencias con otros docentes favorece el aprendizaje.
- b. Incorporar estrategias de acompañamiento que sean contextualizadas al contexto educativo a distancia, tales como la grabación de retroalimentaciones o ejemplos de clases remotas. Una alternativa es generar un repositorio de prácticas con material fácil de navegar, compartir y descargar.
- c. Considerar metodologías que permitan el aprendizaje experiencial de los participantes. En el caso ideal, puede ser mediante el acompañamiento de otro docente tutor a distancia, similar a lo realizado por la Fundación Impulso Docente.
- d. Elaborar orientaciones que permitan a los participantes incorporar lo aprendido en sus establecimientos.

## REFERENCIAS:

- » **Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995).** "Somebody to count on": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.
- » **Aspfors, J., & Fransson, G. (2015).** Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and teacher education*, 48, 75-86.
- » **Ávalos, B., y Valenzuela, J. P. (2016).** Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.
- » **Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010).** Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(1), 61-74.
- » **Bressman, S., Winter, J. S., & Efron, S. E. (2018).** Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and teacher education*, 73, 162-170.
- » **Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2003).** Making sense of induction: Looking across international cases. In *Comprehensive Teacher Induction* (pp. 296-336). Springer, Dordrecht.
- » **Burgess, K. R. (2007).** Mentoring as holistic online instruction. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2007(113), 49-56.
- » **Callahan, J. (2016).** Encouraging retention of new teachers through mentoring strategies. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(1), 6.
- » **Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2019).** Orientaciones: Sobre el Plan Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela (fundamentos, características y propósitos). Recuperado de: [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Orientaciones\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Orientaciones_marzo2019.pdf)
- » **Claro, M., Salinas, Á., Cabello-Hutt, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S., & Jara, I. (2018).** Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, 121, 162-174.
- » **David, R., Pellini, A., Jordan, K., & Phillips, T. (2020).** Education during the COVID-19 crisis. Opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries. *Policy Brief. EdTechHub*. Recuperado de: <https://edtechhub.org/coronavirus/edtech-low-income-countries/>
- » **Elige Educar (2020a).** Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Actualización de resultados. Recuperado de: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/ppt-deficitactualizado-sitioweb.pdf>.
- » **Elige Educar. (2020b).** Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia versión 2: reporte de resultados 15 de septiembre 2020. Santiago. Recuperado de: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/09/ee-presentacion-covid-2.pdf>
- » **Ensher, E. A., Heun, C., & Blanchard, A. (2003).** Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63(2), 264-288.
- » **Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J. L. (2020).** Analyzing the Impact of COVID-19 on Education Professionals.

Toward a Paradigm Shift: ICT and Neuroeducation as a Binomial of Action. *Sustainability*, 12(14), 5646.

- » Fountain, J., & Newcomer, K. E. (2016). Developing and sustaining effective faculty mentoring programs. *Journal of Public Affairs Education*, 22(4), 483-506.
- » Gagen, L., & Bowie, S. (2005). Effective mentoring: A case for training mentors for novice teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(7), 40-45.
- » Gardiner, W., & Weisling, N. (2018). Challenges and complexities of developing mentors' practice: insights from new mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
- » Heider, K. L. (2005). Teacher isolation: How mentoring programs can help. *Current Issues in Education*, 8. Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- » Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional development in education*, 39(5), 771-783.
- » Hudson, P., & Hudson, S. (2010). Mentor educators' understandings of mentoring preservice primary teachers. *International Journal of Learning*, 17(2), 157.
- » Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- » Kessels, C., Beijjaard, D., Veen, K. v., & Verloop, N. (2008). The importance of induction programs for the well-being of beginning teachers. In Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- » Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 7-26.
- » Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- » Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher*

*Education*, 56(4), 355-366.

- » Polikoff, M. S., Desimone, L. M., Porter, A. C., & Hochberg, E. D. (2015). Mentor policy and the quality of mentoring. *The Elementary School Journal*, 116(1), 76-102.
- » Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. Retrieved April, 14, 2020.
- » Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and teacher education*, 36, 166-177.
- » Robson, D., & Mtika, P. (2017). Newly qualified teachers' professional learning through practitioner enquiry. *International journal of mentoring and coaching in education*.
- » Rozelle, J. J., & Wilson, S. M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and teacher education*, 28(8), 1196-1205.
- » Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: Psychosocial impact on school in Chile. inequalities and challenges for Latin America. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2).
- » Smith, E. R. (2011). Faculty mentors in teacher induction: Developing a cross-institutional identity. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 316-329.
- » Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- » Spooner-Lane, R. (2016). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273.
- » Squires, V. (2019). The well-being of the early career teacher: a review of the literature on the pivotal role of mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
- » Valenzuela, J., López, I. y Sevilla, A. (2021, por publicar). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: aprendizajes para mejores políticas públicas. En C. Cox y L. Meckes (Eds.), "Formación de Profesores en Chile: políticas, prácticas y desafíos". Santiago, Chile: Ediciones UDP.

## ACERCA DE CEPPE-UC

CEPPE UC tiene como misión prioritaria realizar investigación sobre políticas y prácticas en educación, para contribuir al desarrollo del sistema educativo chileno. El Centro busca mejorar la base de evidencia con que la sociedad y las instituciones educativas cuentan para comprender y responder a las demandas educacionales del país.

En particular, CEPPE UC impulsa una amplia agenda de proyectos de investigación, tanto avanzada como aplicada, que abordan problemas estratégicos de la educación chilena desde una perspectiva multidisciplinaria.

## ACERCA DE LA SERIE POLICY BRIEFS

Esta serie busca contribuir a la difusión del conocimiento y la promoción del debate educacional entre los actores relevantes. Sus números contienen los principales hallazgos de investigaciones avanzadas y aplicadas realizadas en el Centro desde el año 2010.

Para contribuir al debate educacional en marcha, la serie ofrece al público –tanto masivo como especializado– evidencia acotada y de fácil consulta, en un formato breve y accesible.

La producción académica del Centro es variada y se encuentra disponible en distintos formatos, que se pueden encontrar en el sitio web institucional [www.ceppeuc.cl](http://www.ceppeuc.cl).

## OTRAS PUBLICACIONES

Entre ellos destacan:

- Libros Ediciones UC. Colección en Educación CEPPE UC.

La Colección se ha propuesto como objetivo la comunicación de nuevas ideas, hallazgos y evidencias en un lenguaje accesible, para contribuir desde la academia a la discusión y propuestas de políticas públicas en educación.

- Artículos académicos. CEPPE UC genera investigación educacional de excelencia, publicando en revistas académicas de alto impacto tanto nacionales como internacionales en una gama amplia de áreas y disciplinas de la investigación educacional.



**Centro UC**  
Estudios de Políticas y Prácticas  
en Educación - CEPPE

Campus San Joaquín Universidad Católica 3º Piso Edificio Decanato de Educación  
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile Teléfono: (562) 235 413 30 [www.ceppe.uc.cl](http://www.ceppe.uc.cl)



[ceppe@uc.cl](mailto:ceppe@uc.cl)



[/ceppeuc](https://www.facebook.com/ceppeuc)



[@ceppe\\_uc](https://twitter.com/ceppe_uc)