

2019



LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO ENTRE DOCENTES

Fundamentos y Estrategias para
Docentes Mentores y Tutores

Serie Curricular Ñasaindy



TEKOMBO'E HA TEMBIKUAA
Motenondcha
Ministerio de
EDUCACIÓN y CIENCIAS

■ TETÃ REKUÁI
■ GOBIERNO NACIONAL

Paraguay
de la gente

2019

LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO ENTRE DOCENTES

Fundamentos y Estrategias para
Docentes Mentores y Tutores

Presidente de la República
Mario Abdo Benítez

Ministro de Educación y Ciencias
Eduardo Petta San Martín

Viceministro de Educación Básica
Robert Paulino Cano Paredes

Directora General de Desarrollo Educativo
Digna Concepción Gauto de Irala

Director General de Primer y Segundo Ciclo de la Educación Escolar Básica
Guido Sebastián Barrios Silva





LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO ENTRE DOCENTES

Fundamentos y estrategias para docentes mentores y tutores

Consultoría: Asistencia Técnica para el desarrollo de un Documento Base Orientador, sus reglamentaciones y un Módulo de Formación sobre procesos de Mentoría, Tutoría e Inducción en las Instituciones Educativa.

Resolución CAFEEL N° 56/2017. Programa de “Capacitación de los Educadores para el Mejoramiento de los Aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y Adultos a nivel nacional” financiada los Fondos de Excelencia (FONACIDE). Proyecto VUIP – 77/ Proyecto 00101840 “Apoyo a la Ejecución de Programas y Proyectos del Ministerio de Educación y Ciencias”

ISBN: 978-99953-99-73-3

Elaboradora

Lea Vezub – IIPE UNESCO – Buenos Aires
Gladys Beatríz Pastor Cáceres
Nicolasa Ortiz Maldonado

Revisión y corrección

Equipo Técnico de la Dirección General de Primero y Segundo Ciclo de la EEB
Equipo Técnico de la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes

Análisis Curricular

Equipo Técnico de la Dirección General de Desarrollo Educativo

Diseño gráfico

Adrián Brítez

Ilustración

Nelson Marín

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
PARTE I – Fundamentos del acompañamiento pedagógico	11
1. El acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente y la mejora de la educación	11
2. El cambio educativo y el acompañamiento entre docentes	19
3. Enfoque del acompañamiento y asesoramiento docente	24
PARTE II – El trabajo del acompañamiento en las instituciones	27
4. La función y las tareas de los mentores y tutores	27
4.1. ¿Qué es un mentor o tutor?	28
4.2. ¿Qué hace un mentor o tutor?	30
4.3. ¿Qué debe saber y saber hacer un mentor o tutor?	31
5. Objetivos del acompañamiento pedagógico y de la tarea de mentoría	32
6. Ámbitos de intervención del mentor o tutor	33
7. Condiciones generales para el acompañamiento pedagógico	36
7.1. El acompañamiento en la EEB	37
7.2. El acompañamiento en la Educación Media	37
PARTE III – Las tareas de mentores y tutores en la práctica	41
8. Las estrategias y los recursos de trabajo de los mentores y tutores	41
8.1. Elaborar el plan de trabajo del acompañamiento pedagógico	41
9. Los dispositivos del acompañamiento y las estrategias de los mentores	46
¿Qué entendemos por dispositivo y estrategia didáctica?	46
¿Cómo clasificar los dispositivos y estrategias pedagógicas de la mentoría?	46
9.1. Estrategias y dispositivos centrados en la interacción	47
9.2. Estrategias y dispositivos centrados en la escrituración y narración	50
9.3. ¿Qué otras estrategias pueden implementar los mentores en las escuelas? ...	53
BIBLIOGRAFÍA	57

PRESENTACIÓN

Las escuelas del siglo XXI presentan un gran desafío para los docentes debido a la multiplicidad de demandas, a la diversidad de problemáticas que la atraviesan cotidianamente y que repercuten en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. La complejidad del contexto escolar contemporáneo y del trabajo en las instituciones educativas exigen nuevas figuras y roles en la escuela, ya que ni el docente solo en el aula con sus alumnos, ni el director en su despacho, son suficientes para afrontar las demandas que la sociedad le realiza hoy, a las instituciones.

Cada vez hay más consenso respecto de que la tarea docente ya no puede asumirse en soledad, sino que debe entenderse de manera colectiva. El trabajo en equipo es imprescindible para enfrentar los desafíos cotidianos de la función docente: la autoridad pedagógica, los problemas de disciplina, la motivación de los estudiantes o las dificultades de aprendizaje son problemas que afectan a todos los educadores, y no solo a un profesor en su aula. Por ello, la reflexión y mejora de la práctica con la ayuda y mediación de otros colegas, pares, más experimentados, es una herramienta fundamental.

Para que las instituciones y los actores educativos (directores, docentes, supervisores, coordinadores pedagógicos, asesores, tutores, etc.) puedan asumir los desafíos de la calidad y equidad educativas, es necesario desarrollar un nuevo tipo de profesionalidad docente y formas alternativas de organizar el trabajo en las escuelas.

El presente módulo de sensibilización¹ trata justamente de esa cuestión. Se propone que todos los docentes de las instituciones educativas del Paraguay conozcan cuáles son los fundamentos y principios del acompañamiento pedagógico en las escuelas y, se familiaricen con algunas de sus estrategias y formas de trabajo.

En Paraguay ya se han desarrollado algunas experiencias al respecto, como el Programa Escuela Viva (2001 - 2005 y 2007 - 2017) que formó unos 1870 coordinadores pedagógicos en la EEB con el propósito de que asumieran en las escuelas funciones de asesoramiento pedagógico. Por su parte, las escuelas de jornada extendida vienen desarrollando momentos de trabajo y planificación conjunta de los equipos docentes. Esta experiencia podría verse potenciada con las modalidades de acompañamiento pedagógico y el rol de los mentores.

Este módulo desarrolla los principales componentes del acompañamiento pedagógico y el enfoque que se sustenta para los procesos de mentoría e inducción de nuevos docentes en las escuelas. En la primera parte, veremos la importancia del acompañamiento pedagógico en los procesos de desarrollo profesional docente para la mejora de la educación y la innovación de las prácticas docentes. Se presentan las razones que motivan la presencia y trabajo de estos roles en la escuela, dada la creciente complejidad de la profesión docente y los desafíos que las instituciones enfrentan.

¹ Este Módulo de formación ha sido coordinador por Lea Vezub y ha contado con la asistencia técnica de Julieta Santos para su elaboración.

En la Parte II se presentan algunas definiciones sobre la mentoría, los procesos de inducción profesional y sus características. Se mencionan cuáles son las funciones y tareas que desarrollan los mentores /tutores / inductores en las escuelas, sus ámbitos de intervención, los principios y los objetivos que persigue la mentoría entre pares. Por último, en la Parte III se pasa revista a algunas estrategias, recursos y modalidades de trabajo que puedan asumir el acompañamiento pedagógico en las escuelas. Asimismo, se presentan las características que adquiere en el caso de la Educación Básica y de la Educación Media.

Este material contiene algunos fundamentos y estrategias conceptuales basados en la evidencia y tendencias pedagógicas que se han mostrado más fructíferas para mejorar el desarrollo profesional docente, promover la mejora de las prácticas y la innovación pedagógica en la región de América Latina. Sin embargo, el contenido, las figuras, roles, denominaciones y actividades propuestas deberán ser ajustadas operativamente por cada una de las direcciones de nivel y modalidades correspondientes, de acuerdo con las necesidades específicas de acompañamiento que haya en cada caso y con las características de funcionamiento que presenta cada nivel. Se deberán considerar las tradiciones, programas o figuras anteriores que en las instituciones de EEB, de EM y en las demás modalidades del sistema, vayan a asumir los roles planteados para el acompañamiento a docentes en servicio o a los nuevos colegas que se incorporan a la carrera docente; así como los roles similares que ya existan y que deban ser revisados, reformulados, etc. La consideración de cada una de estas especificidades no es posible de ser tomada en cuenta desde las condiciones de trabajo de la consultoría externa, en tanto requiere decisiones de política y de gestión educativa a ser tomadas por las autoridades ministeriales en consejo con sus respectivos equipos técnicos.

PARTE I – Fundamentos del acompañamiento pedagógico

1. El acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente y la mejora de la educación

El acompañamiento pedagógico entre pares forma parte de las políticas de formación docente centradas en la escuela, al permitir que colegas pares experimentados y en actividad, sean quienes orientan a otros docentes y colaboren con estos de manera horizontal, en las diferentes decisiones profesionales y elección de los cursos de acción que deben tomar en sus aulas, con sus estudiantes.

Las modalidades de acompañamiento pedagógico situadas, en las escuelas, promueven la reflexión sobre las prácticas, la incorporación de las innovaciones en las propuestas didácticas y su evaluación y seguimiento. Se trata de promover ciclos continuos de innovación pedagógica, sustentados en el trabajo autónomo de los docentes para mejorar de manera permanente las experiencias en el aula.

Formarse para ejercer la docencia en los contextos actuales implica asumir el compromiso del derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos para colaborar con la construcción de una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria.

Enseñar hoy, requiere comprometerse a encontrar las estrategias educativas más adecuadas para que los estudiantes logren aprendizajes relevantes, que los ubiquen como ciudadanos activos y democráticos.

La docencia no es solo un proyecto personal, de desarrollo profesional e inserción laboral individual, sino que implica insertarse en un proyecto colectivo para contribuir con una sociedad más justa e igualitaria.

Enseñar es asumir una corresponsabilidad en el cumplimiento del derecho a la educación.

Ser docente, entonces, es asumir la responsabilidad social y política de educar a otros, de transmitir la cultura, de enseñar, de acompañar los aprendizajes y las trayectorias educativas de los niños, jóvenes y adultos que transitan el sistema.

Mejorar nuestras prácticas docentes debe ser un horizonte permanente para quienes nos dedicamos a enseñar. Por ello, el desarrollo profesional constituye una herramienta para adquirir nuevos recursos, diversificar las fuentes donde validar saberes, intercambiar experiencias, estrategias y materiales educativos, conocer nuevos planteos teóricos que enriquezcan nuestros campos disciplinares.

Los educadores del siglo XXI deben, al igual que los profesionales de cualquier otro campo destinado al trabajo con personas, renovarse permanentemente en consonancia con las exigencias del contexto social, cultural, institucional, comunitario y sus múltiples demandas.

Por supuesto, esta actualización no significa que el docente debe dar respuesta directa y simultánea a todos los matices del contexto, ni a sus problemáticas. Pero sí debe conocerlas para entender los procesos que las originan, identificar cómo atraviesan la vida cotidiana en las escuelas condicionando sus prácticas y poder actuar en consecuencia, construyendo las herramientas más adecuadas para el logro de los objetivos educativos.

La formación continua adquiere un verdadero sentido pedagógico cuando responde al deseo de mejorar las prácticas, a la necesidad de desarrollar un conocimiento situado de la realidad socioeducativa de las instituciones. Solo así, cada docente podrá enriquecer sus herramientas para realizar intervenciones pedagógicas pertinentes e innovadoras que convoquen a los sujetos a aprender.

¿Qué entendemos por desarrollo profesional docente?

La noción de desarrollo profesional abarca “todas las experiencias de aprendizaje que de alguna manera mejoran el desempeño docente, los aprendizajes de los alumnos y el funcionamiento de las escuelas” (Vezub, 2013:108). Esta definición incluye a las políticas de formación continua planificadas deliberadamente y, también, a los procesos informales y espontáneos que aportan elementos para mejorar el desempeño docente.

En este sentido es que los procesos de mentoría y acompañamiento pedagógico entre pares, como el que presentamos en este material, forman parte de una política de desarrollo profesional de los docentes paraguayos.

Para reflexionar

*El desarrollo profesional “es el proceso por el cual, **solo y con otros**, el profesorado revisa, renueva y entiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas [...] en cada fase de su vida docente” (Day, 2005:19).*

- ¿Qué importancia tienen los otros en nuestros procesos de desarrollo profesional?
- ¿Cuánto reparamos en los aportes que recibimos por parte de los colegas en nuestro desempeño? **PROPUESTA DE CAMBIO: Cómo recibimos las apreciaciones de los colegas sobre nuestras prácticas?**
- ¿Cómo colaboramos con la formación de otros docentes en los encuentros cotidianos en la escuela?

La bibliografía especializada ha identificado una etapa singular dentro del desarrollo profesional del docente que es la que tiene lugar durante los primeros años de inserción profesional, una vez que los educadores finalizan su preparación formal en las universidades o institutos de formación docente. Este periodo ha sido denominado por algunos autores como “inducción, socialización o inserción” profesional” (Marcelo, 2009). Varias investigaciones han constatado que durante los primeros años los docentes noveles experimentan una serie de dificultades que son características de los comienzos y de las incertidumbres que enfrentan, las cuales se afrontan mejor al ser acompañados por la figura de otro colega con mayor experiencia que los pueda introducir en la cultura profesional, con quien pueda compartir sus incertidumbres, las dificultades y evaluar juntos propuestas, alternativas y mejores recursos para organizar y gestionar las clases.

Los primeros años como docente se caracterizan por el principio de “supervivencia”, de “adaptación” a la cultura escolar, “nadar o hundirse” (Vonk, 1996). Domina el sentido de lo práctico, pero es escasa la reflexión sobre la práctica. Los nuevos docentes se sienten sobre exigidos, les cuesta la gestión de la clase, el manejo de la autoridad pedagógica, garantizar el orden y lograr un ambiente de aprendizaje adecuado, trabajan además generalmente en las escuelas de contexto sociocultural más difícil, y muchas veces terminan imitando de manera acrítica las conductas que observan en otros colegas. Trabajan de manera aislada y vuelven a poner en escena los viejos esquemas interiorizados como producto de su biografía escolar. El choque con la realidad suele ser fuente de tensión, angustia e incertidumbre para los nuevos docentes. Los comienzos son frustrantes y se atraviesan mejor con el acompañamiento de un par más experimentado, que en EEB por ejemplo, se lo denomina con la figura del “inductor”.

¿Por qué un enfoque centrado en el desarrollo profesional de los docentes?

En la actualidad, el modelo centrado en el desarrollo (Cochran Smith y Lytle, 2003), ha desplazado a concepciones anteriores sobre la formación continua que ubicaban al docente en un lugar pasivo, de mero receptor o ejecutor de prescripciones elaboradas por “expertos”, especialistas, distanciados de la vida escolar.

Esto significa pasar de un modelo carencial o instrumental, a un enfoque que recupera los saberes previos de los docentes. Especialmente los que se refieren a la práctica y experiencia en las aulas, para darles un lugar protagónico en los procesos formativos.

El modelo actual-de desarrollo profesional-considera que los docentes son profesionales reflexivos, que a lo largo de su práctica producen un saber clave que debe ser explicitado, revisado y analizado.

Es decir, desde este enfoque se considera que, en el transcurso de su práctica y trayectoria, los docentes construyen saberes relevantes que deben ser formalizados.

Sin embargo, poner la experiencia en palabras para comunicarla a otros es todo un aprendizaje. Por eso, los procesos de reflexión y sistematización que los docentes realicen sobre estos saberes deben ser guiados por referentes con algún tipo de formación, conocimiento y/o experticia que facilite esta compleja tarea.

El modelo centrado en la idea de desarrollo profesional propone la articulación, mutua retroalimentación entre teoría y práctica.

Considera a la enseñanza como una fuente de problemas y saberes relevantes.

A su vez, sostiene que la teoría permite cuestionar esos saberes y rutinas, brindando herramientas para desnaturalizarlos e interpretar, ordenar y organizar la práctica y los ambientes escolares, fundamentando las acciones.

Este modelo trabaja, fundamentalmente, con propuestas de formación *centradas en la escuela* (Vezub, 2010) y desde la concepción del *aprendizaje* situado.

La **escuela** es el **lugar en el que se originan los problemas** y desde donde deben proponerse soluciones;

los problemas de la práctica son significativos y tienen que ser objeto de análisis, formación y reflexión;

la formación debe proporcionar herramientas, saberes y competencias en las diferentes áreas para **construir alternativas, nuevas estrategias de enseñanza** que superen dichos problemas;

el **carácter situado del conocimiento y del aprendizaje**, porque los contenidos de la formación deben relacionarse con las preocupaciones y desafíos de los docentes;

se debe **contar con la mediación de formadores** y asesores pares o externos a la escuela, porque asumir el cambio y la transformación de las prácticas supone cuestionarme y **confrontar con el docente que soy**; generándose procesos de crisis que no pueden ser efectuados en soledad;

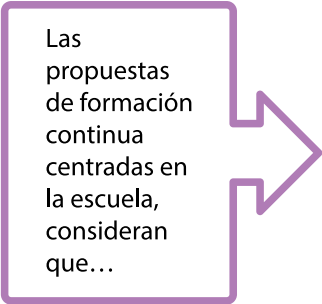
la **formación implica realizar un trabajo colaborativo** y horizontal entre los equipos docentes;

las innovaciones deben ensayarse con apoyo y colaboración de pares y de colegas más experimentados.

Desde esta perspectiva, el formador, especialista o capacitador 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 aprenden tanto el docente como quien lo asesora, ya que al acompañar, éste, también revisa sus concepciones de enseñanza, cuestiona sus creencias, analiza su práctica y se apropia de nuevas herramientas.

El modelo centrado en el desarrollo, además de estar centrado en la escuela y en el aprendizaje situado, invita a que los docentes adopten una **posición y actitud de indagación** para poder manejarse adecuadamente en las cambiantes culturas de las reformas escolares y asumir nuevos desafíos pedagógicos.



Las propuestas de formación continua centradas en la escuela, consideran que...

Para reflexionar

“Adoptar una posición indagadora significa que los docentes trabajan dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros. Dentro de esta noción es clave la idea de que el trabajo de las comunidades de indagación es de índole social y política, es decir, implica el cuestionamiento de los procedimientos actuales de escolarización; de los modos en que se construye, se evalúa y se usa el conocimiento; y de los roles individuales y colectivos de los docentes a la hora de hacer efectivos los cambios” (Cochran Smith y Lytle, 2003:70).

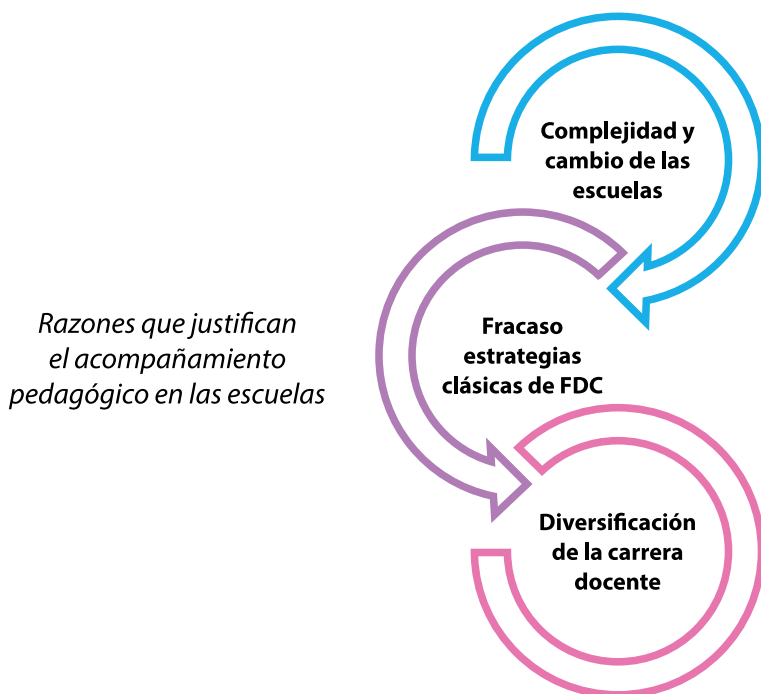
- ¿Cuáles son las preguntas / inquietudes sobre nuestras prácticas docentes que últimamente aparecen con frecuencia y quisiéramos compartir con pares más experimentados?
- ¿Qué preocupaciones sobre la tarea docente manifiestan nuestros colegas, en los pasillos de la escuela, en las reuniones de trabajo, en la sala de maestros o profesores?
- ¿Cuál será la diferencia entre hacerse preguntas y adoptar una actitud de indagación?

El acompañamiento pedagógico: un ejemplo de desarrollo profesional centrado en la escuela

No cualquier reforma logra instalarse, dejar su huella en la escuela y modificar las prácticas (institucionales, de enseñanza, de aprendizaje). Las políticas de formación continua y desarrollo profesional que logran producir mejoras y transformar realmente las prácticas de enseñanza, son aquellas que reúnen varios de los siguientes rasgos (Vezub, 2011:107-108):

- Provocan capacidad de trabajo en las instituciones;
- Son flexibles y consideran la escuela como un escenario cambiante;
- Facilitan el apoyo con figuras institucionales destinadas al acompañamiento a docentes;
- Tienen continuidad y no se ven interrumpidas por modificaciones en los gobiernos;
- Son respaldadas y apoyadas por las asociaciones gremiales y profesionales docentes;
- Están centradas en el trabajo colectivo de los docentes, enfatizando los procesos reflexivos, la problematización conjunta de la tarea y los procesos de indagación de los docentes;
- Valoran y recuperan los saberes y representaciones de los docentes para ponerlas al servicio de los proyectos y desafíos profesionales;
- Se apoyan y fortalecen mediante el trabajo en redes y comunidades de aprendizaje entre docentes;
- Poseen acreditación legal y se articulan con la carrera docente;
- Alternan instancias de trabajo intelectual (lecturas, discusión, problematización), con momentos de ensayo de las innovaciones en los centros educativos, experimentación y puesta a prueba, para una posterior evaluación junto a colegas.

A partir de esas características y de los modelos de desarrollo profesional docente, podemos decir que existen al menos tres razones que justifican la necesidad de implementar programas de formación situados, centrados en la escuela y basados en el trabajo horizontal y colaborativo entre pares. Veamos cada uno de ellos.



a. *El fracaso de las políticas clásicas de formación docente continua*

Los modelos tradicionales de la formación docente continua han sido criticados porque:

- responsabilizan de manera excesiva a los docentes como agentes del cambio, mientras que sus condiciones de trabajo y salariales no son mejoradas;
- desautorizan a los docentes y sus saberes, cuestionando (de forma más o menos directa) su idoneidad y capacidad profesional;
- tienen efectos débiles o poco sustanciales en la transformación de las prácticas y en la cotidianeidad escolar;
- no queda claro de qué manera contribuyen con la mejora del aprendizaje de los alumnos y los problemas de la enseñanza.

Por el contrario, el acompañamiento pedagógico entre pares en las escuelas, como estrategia de desarrollo profesional docente, facilita la implementación de las innovaciones en las distintas áreas (la enseñanza del lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y sociales) al partir de los saberes y experiencias de los docentes.

Con este tipo de modalidades, el conocimiento pedagógico y los nuevos enfoques didácticos se ponen a prueba, se analiza si responden a las características y necesidades de cada escuela, generando nuevas formas de trabajo que se sostienen en el tiempo y dan lugar a otras transformaciones.

El saber de los docentes se desarrolla en los procesos de intercambio con sus pares y dado este carácter social del aprendizaje es que comienza a ser reconocido como una modalidad para ser incorporada dentro de las estrategias encaminadas a su desarrollo profesional:

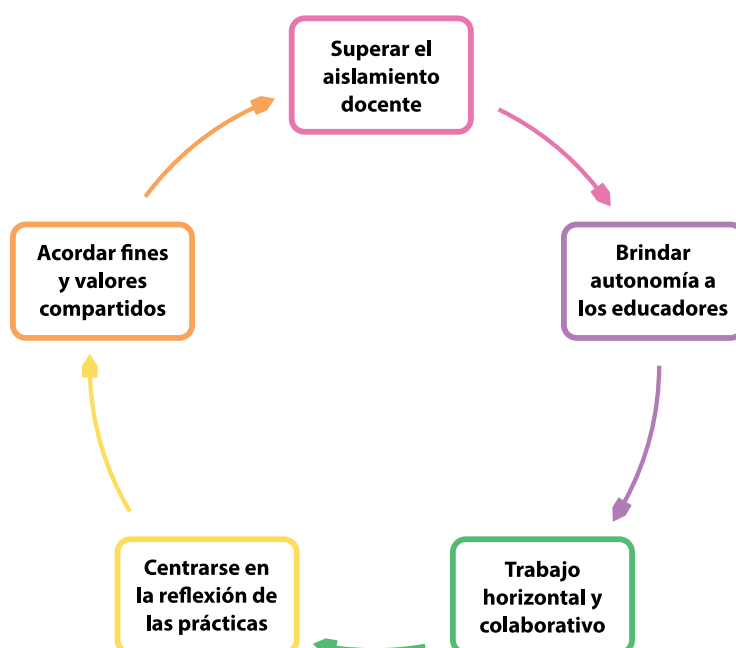
“La idea central del aprendizaje colaborativo es reconocer que los docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin, a enseñar. Para ello, el aprendizaje profesional colaborativo combina distintas estrategias que involucran acciones entre los pares, tales como el aprendizaje de nuevas formas de enseñar y de evaluar, la reflexión sobre lo que acontece en el aula de clases, y la formulación y revisión de proyectos educativos institucionales, con la presencia de expertos internos y externos” (Calvo, 2014:114).

Para que las innovaciones puedan sostenerse en las instituciones y los docentes asuman el compromiso del cambio pedagógico y la reflexión de sus prácticas es preciso que trabajen de manera colaborativa y sean acompañados en el proceso de apropiación de los nuevos enfoques, modalidades de trabajo, etc. Muchas veces las nuevas estrategias se decodifican en términos de esto ya lo sabemos y es lo mismo que ya hacíamos pero con otro nombre. Sin embargo cuando se realiza un análisis más profundo de los fundamentos que subyacen los docentes toman conciencia de los diferentes marcos epistemológicos y enfoques didácticos que sustentan cada práctica y cada nombre o concepto.

b. La complejidad del escenario escolar y de los sujetos de la educación

Frente a los nuevos contextos escolares, más complejos, inciertos y transformados, los docentes muchas veces quedamos “descolocados”, sin saber cómo actuar, qué nueva estrategia emplear. Por eso el acompañamiento pedagógico es una modalidad valiosa que permite reflexionar sobre lo que sabemos y podemos hacer y aquello que todavía no alcanzamos, para analizar cómo podemos acortar esa brecha o distancia y acercarnos a nuestras metas.

Los resultados y logros académicos de los estudiantes se relacionan con el clima de aula que los docentes seamos capaces de generar y con las estrategias que ponemos en acción, suponen construir un vínculo pedagógico y autoridad pedagógica democráticos. Para ello es fundamental el trabajo en equipo, el compromiso, la responsabilidad y el entusiasmo, cuestiones que es preciso renovar entre pares, mediante el sostén de “otro” con mayor experiencia (tutores, mentores, inductores, asesores).



Todo apunta a señalar que la enseñanza individualizada es impracticable en los sistemas escolares modernos y masivos. Por lo tanto, se requiere trabajar competencias específicas, modos de agrupar y organizar a los estudiantes y de cooperar entre ellos, mecanismos de seguimiento de las tareas y evolución de cada uno que se adapten a la naturaleza de cada escuela y docente, que se prueben y revisen con la ayuda y consejo de los pares más experimentados.

Otra de las demandas y desafíos actuales es el de generar una educación inclusiva y capaz de integrar poblaciones social y culturalmente heterogéneas. Esto requiere una redefinición y replanteo de las prácticas de las instituciones y de los educadores. Como se puede apreciar, son muchas las nuevas competencias profesionales que deben dominar los educadores del siglo XXI. Entre estas, por ejemplo, lo que Perrenoud (2007) denomina como “dispositivos de diferenciación” o individualización de la enseñanza y del aprendizaje. Es decir, un conjunto de habilidades profesionales para hacer frente a la heterogeneidad de los grupos escolares y poder integrar a los alumnos con mayores dificultades, garantizando que estos progresen según su propio ritmo de aprendizaje, nivel y posibilidades.

En síntesis: el acompañamiento pedagógico ayuda a superar el aislamiento y el trabajo individual, el encierro del aula, otorga autonomía a los educadores, promueve el horizontal entre los profesores permite a las instituciones fijar una agenda común de actividades y establecer valores compartidos.

c. *La diversificación de la carrera docente*

El tercer y último argumento a favor del acompañamiento docente en las instituciones se vincula con la necesidad de introducir cambios en la carrera docente.

La tendencia, en distintos lugares del mundo, es diversificar las posibilidades de ascenso y desarrollo profesional, ofreciendo nuevas oportunidades para el desarrollo de los educadores a lo largo de su carrera.

De este modo, la mejora y el ascenso profesional no se produce solamente cuando se abandona el aula para asumir cargos de conducción, gestión de las instituciones o de supervisión. Es posible explorar otros roles o funciones institucionales como las tutorías, el acompañamiento entre pares, la inducción de los maestros noveles, la coordinación de proyectos especiales, etc.

Estas experiencias profesionales, alternadas con el retorno al aula por períodos determinados de tiempo, nutren la trayectoria docente de recursos, vivencias, situaciones y aprendizajes ricos y necesarios para pensar los espacios de formación colectivos.

Para reflexionar

Si Ud. participara de una propuesta de acompañamiento pedagógico:

- ¿qué ayuda le pediría al colega acompañante mentor para mejorar sus prácticas docentes?
- ¿qué temas de su institución educativa priorizaría para trabajar en procesos colaborativos de acompañamiento junto a los colegas docentes?

2. El cambio educativo y el acompañamiento entre docentes

Al comenzar a trabajar -ya sea por primera vez o en una nueva institución- los docentes tenemos que integrarnos en la cultura singular de esa escuela, aprender y buscar pistas sobre cómo se organiza la vida cotidiana de esa escuela, de qué modo se vinculan y comunican sus actores. Esta búsqueda no es caprichosa, es una estrategia para incorporarnos rápidamente a una lógica de funcionamiento que ya está instalada y que, al conocerla, nos permitirá adquirir confianza y estabilidad e incluirnos en un proyecto colectivo de toda la institución.

La dinámica propia de las escuelas se impone tanto a los actores que la habitan como a aquellos que la intentan modificar. Para referirse a esta cuestión los especialistas han acuñado el término cultura escolar. Ésta se define como el “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos”².

La *cultura* escolar se observa en la vida cotidiana de las escuelas en la organización de los horarios, en la segmentación de las clases en períodos, en cómo usan los espacios escolares, en los objetos y el mobiliario de las aulas, en el sistema graduado basado en la edad y la división de las materias, las jerarquías internas establecidas, las formas de sancionar / recompensar las acciones, en las formas de evaluación, de comunicación, etc.

La cultura escolar está constituida por formas de hacer y de pensar que se sedimentan a lo largo del tiempo como tradiciones, regularidades y reglas de juego implícitas compartidas por los actores de las instituciones educativas. Estas tradiciones y normas se transmiten de generación en generación y brindan a las personas un marco de referencia compartido para responder a las exigencias de la tarea. Por ello se dice que, en tanto hábitos comunes, son muy difíciles de modificar para los sujetos a menos que éstas se conviertan en objeto explícito de análisis y reflexión sistemático para sus protagonistas³.

En este punto es que interviene el acompañamiento pedagógico como una estrategia para que los docentes juntos revisen la cultura escolar e institucional que a veces dificulta el cambio de las prácticas y la innovación pedagógica. Ya que como han señalado varios autores, “la característica principal de los centros escolares no es, como pudiéramos pretender, el cambio, sino la estabilidad (lo que se explica desde las funciones sociales tradicionalmente atribuidas” (Beltrán, 2006: 65).

¹ Julia, 1995, p. 354 cit. en Viñao, 2006.

² Revisar estas formas que adopta la institución educativa y los rasgos de la cultura escolar, y convertirlas en objeto de reflexión es parte de los propósitos que persiguen las acciones del Acompañamiento Pedagógico.

Para reflexionar con colegas

Según Antonio Viñao (2002), la permanencia y el carácter histórico de la cultura escolar explica que muchas veces las reformas educativas fracasan por no considerar los rasgos de la cultura escolar sobre la cual van a actuar. El carácter histórico de la cultura escolar y a-histórico de las reformas -al ignorar su existencia-, pone en evidencia que, en general, se limiten a realizar arreglos poco profundos o sustanciales de la actividad educativa que no modifican la escuela real, la vida de los establecimientos.

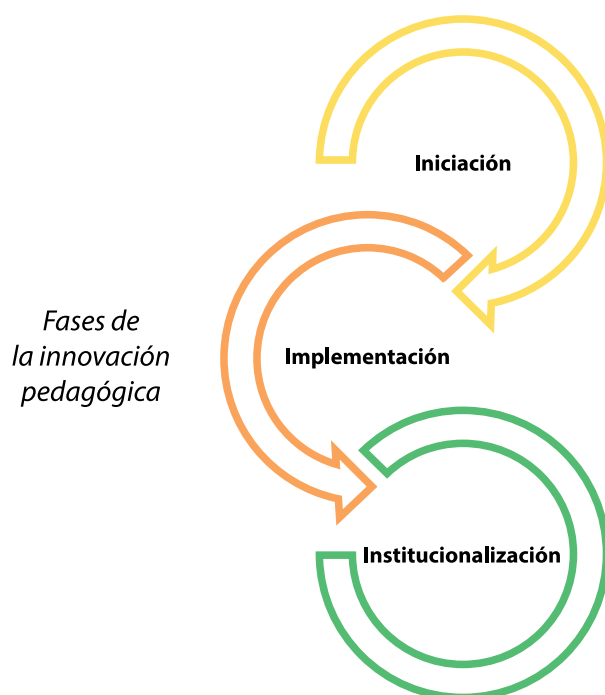
- ¿Cómo fue recibida la última reforma, transformación educativa (**AHORA SE LE LLAMA ASI**) impulsada por el Ministerio de Educación en el centro educativo donde Ud. se desempeña? **PROPUESTA DE CAMBIO: ¿Cuáles fueron los comportamientos y actitudes de los miembros de la comunidad educativa que fueron evidenciados ante la implementación de la reforma educativa del 94?**
- ¿Qué aspectos de la cultura escolar del centro entraron en conflicto y debían ser objeto de revisión?

2.1. Las teorías del cambio educativo y la innovación pedagógica

Para llevar adelante cualquier cambio educativo, el punto de partida es confiar en los docentes como agentes de la transformación, y como interlocutores activos, críticos y propositivos de las propuestas de innovación pedagógica que se pongan a su disposición. Las innovaciones pedagógicas por lo general aspiran a producir un cambio sobre distintas dimensiones o aspectos de los procesos educativos:

- **El currículum**, ¿qué se enseña?
- **La organización**, ¿cuándo y cómo se enseña?
- **Los vínculos personales**, ¿cómo me comprometo e implico; para qué enseño?

Los procesos de innovación y cambio pedagógico atraviesan diferentes fases o etapas.



Iniciación

El éxito de esta fase depende de las condiciones iniciales y de los antecedentes de cada escuela en la implementación de políticas o programas de innovación pedagógica. En esta fase los interrogantes que nos planteamos son:

- ¿Están dadas las condiciones institucionales necesarias? ¿Cuáles hay y cuáles faltan?
- ¿Qué experiencias previas tenemos que nos puedan servir como referencia? ¿Cómo nos fue con las anteriores transformaciones implementadas? ¿Qué funcionó y qué no funcionó? ¿Por qué?

Implementación

La segunda fase se ve afectada por las características de la innovación misma y debe responder por ejemplo a las siguientes preguntas:

- ¿La innovación propuesta es relevante para esta escuela? **DE QUÉ AMBITO/S DE LA GESTIÓN ES...? SE IMPLEMENTA A NIVEL INSTITUCIONAL?**
- ¿Qué nivel de complejidad presenta su implementación? **QUE ASPECTOS FACILITAN O DIFICULTAN SU IMPLEMENTACION?**
- ¿Qué aspectos requieren ser adaptados para responder a las necesidades y características de nuestra institución? **SE REALIZARON ADAPTACIONES PARA RESPONDER A LA DEMANDA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL? CUALES FUERON?**

Institucionalización

Esta fase define si realmente la reforma tuvo éxito. Cuando una innovación se institucionaliza significa que se ha logrado incorporar en la institución preexistente, haciendo que ésta se modifique en forma estable. Este momento depende de la aceptación y legitimación que concedan a este proceso todos los actores educativos. La institucionalización afecta a la identidad de los protagonistas (docentes, directivos), sus actividades, creencias y relaciones. Por lo tanto, es preciso que nos preguntemos:

- ¿Se ha logrado negociar con los representantes de las diferentes culturas?
- ¿Se constatan cambios en la dimensión organizativa?

La innovación puede representar tanto un desafío como una amenaza para las instituciones y los docentes, por ello es importante considerarla como un proceso complejo que exige un tiempo propio y progresivo. Hay que reconocer ese tiempo y dinamizarlo, sin forzar los sujetos, los vínculos, ni los objetivos que orientan el cambio educativo.

Para reflexionar con colegas

Una innovación pedagógica resulta exitosa cuando se institucionaliza. Es decir, cuando la escuela es capaz de apropiársela de modo tal que la incorpora como una parte funcional en su cultura escolar, como un recurso, una estrategia, o un dispositivo que facilita y mejora los ambientes de aprendizaje y las prácticas de enseñanza.

- ¿Qué aspectos de la cultura escolar deben ser removidos o modificados en su escuela?
- ¿Qué aspectos de la cultura escolar cuáles siguen teniendo sentido y por qué?

2.2. Desarrollo profesional docente mediante experiencias de trabajo colaborativo

El aprendizaje profesional docente se construye mediante una combinación de reflexión, puestas a prueba, ensayos, experimentación y conversación con otras personas. Este aprendizaje ocurre de manera permanente en el propio puesto de trabajo, exige aprender a reflexionar sobre la propia experiencia y la de otros. Por ello decimos que el aprendizaje docente es un fenómeno a la vez:

- individual y social;
- particular y colectivo.

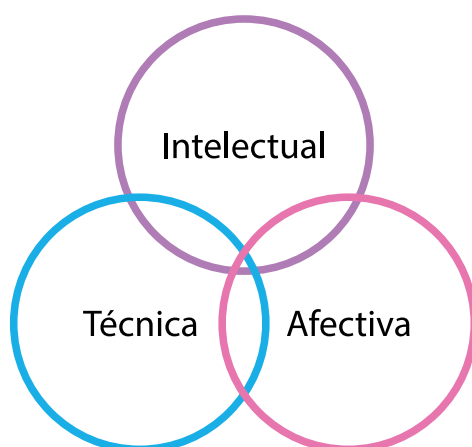
Para Vaillant (2005), el proceso de aprendizaje profesional docente transcurre en una dimensión espacial y otra temporal o biográfica. La dimensión espacial se refiere al ambiente social, organizativo y cultural donde trabajan los maestros y profesores (instituciones, escuelas, centros de adultos, etc.). En estos ambientes, las diferentes interacciones con colegas, padres, alumnos y directores motivan ciertas búsquedas, lecturas, originando preguntas, debates entre colegas, etc., promoviendo nuevas formas de aprendizaje profesional docente.

A su vez, la dimensión temporal o biográfica también incide en la actitud que el docente adopta ante su desarrollo profesional y en la relación con el saber que construye a lo largo de su trayectoria formativa. Los docentes van modificando sus focos de interés en función del momento de la carrera docente en que se encuentren, y esto se vincula con la dimensión temporal o biográfica.

Los docentes tienen un papel clave como agentes de innovación y promotores del cambio educativo. Protagonizar estos procesos implica asumir un fuerte compromiso y responsabilidad profesional.

El *compromiso* se sitúa en la dimensión subjetiva y personal de la docencia, pero también en su dimensión sociopolítica. Cuando los docentes se comprometen con la tarea de educar es porque se identifican con una organización (la escuela), con las actividades que hacen (la enseñanza) y con las personas con que interactúan (familias, alumnos, colegas, etc.). El compromiso de los docentes se refuerza y potencia cuando en las instituciones estos trabajan de manera colaborativa y existen procesos sistemáticos de revisión de las prácticas, planificación conjunta, discusión de nuevos enfoques y propuestas didácticas.

La *profesión docente* requiere una *triple implicación* que se despliega en tres áreas o dimensiones que se imbrican y articulan en las distintas decisiones e intervenciones de los educadores: intelectual, afectiva y técnica.



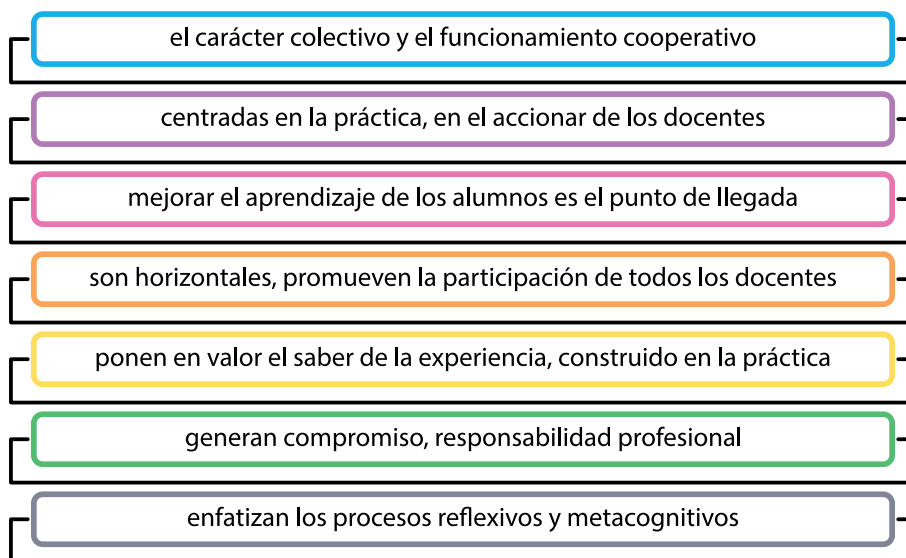
Implicancias de la profesión docente

- *Intelectual*: porque al intervenir o desarrollar sus tareas el docente toma decisiones fundadas en el conocimiento, en las teorías pedagógicas (implícitas o explícitas), en su saber profesional, en la lectura que hace de la realidad, de la situación escolar, a partir de las categorías de las cuales dispone.
- *Afectiva*: porque las demandas de una situación escolar afectan al maestro o profesor, lo comprometen en sus valores, en su moral, en sus principios, y creencias; se trata de identificar lo que afecta y tiene efectos sobre la persona a cargo de una situación de enseñanza particular: el docente.
- *Técnica*: porque existen diversos modos de alcanzar las metas y lograr el aprendizaje de los estudiantes, por ello es preciso escoger cuáles resultan las más adecuadas en función de determinados grupos, estudiantes, contenidos, recursos y tiempos disponibles.

Existen una serie de factores que contribuyen a incrementar o a disminuir el compromiso de un docente con su tarea y que deben ser tenidos en cuenta al momento de planificar el acompañamiento y la implementación de innovaciones pedagógicas. Hay factores de índole profesional, personales y contextuales (propios de la escuela y/o del sistema en general) que influyen en la motivación frente al trabajo (Day, 2005). La capacidad del profesorado para mantener el compromiso y la efectividad está relacionada con los modos cómo se gestionan las instituciones y con los apoyos que estos reciben.

Es por ello que el desarrollo de los docentes en las escuelas requiere de experiencias colaborativas y de que las instituciones educativas puedan funcionar como verdaderas comunidades centradas en el aprendizaje profesional.

Las "*comunidades de aprendizaje y práctica*" (Wenger, 2001; Lieberman y Wood, 2003; Imbernón, 2010) o redes de docentes, son grupos de profesionales que comparten su preocupación por un problema o tema y que se reúnen para profundizar e intercambiar su conocimiento sobre dicho problema. Estas comunidades, grupos de aprendizaje profesional, son una oportunidad para que los docentes hagan más efectiva su enseñanza, analicen los contextos contemporáneos donde desarrollan su práctica y busquen respuestas colectivas y articuladas a los problemas que se les plantean en las aulas. Los rasgos centrales de las comunidades de práctica se pueden apreciar en la siguiente figura.



Para reflexionar

Si pudiéramos participar en la organización de una comunidad de aprendizaje profesional en su institución:

- Enuncie las 3 cuestiones que más lo preocupan, y/o problemáticas que de manera prioritaria afectan a su práctica.
- ¿Qué actividad colaborativa entre los docentes se le ocurre para avanzar en la resolución de dichos problemas?

3. Enfoque del acompañamiento y asesoramiento docente

El proceso de acompañamiento pedagógico significa compartir entre pares, y parte del supuesto de que hay un docente que se apoya en la experiencia de otro, y que este otro, dispone de buenas prácticas y/o de una mayor formación; que además tiene una disposición para guiar, orientar y apoyar.

Las distintas estrategias de acompañamiento que veremos más adelante en la parte 3 de este módulo, se apoyan en la reflexión sobre la práctica, tanto del docente que recibe el acompañamiento, como de quienes actúan como tutores o mentores. Los tutores para hacer su labor trabajan a partir de los saberes previos, concepciones y experiencia de los docentes.

El acompañamiento pedagógico puede ser realizado desde diferentes modelos y existen concepciones teóricas que los fundamentan. En este Módulo se propone que el acompañamiento sea **un proceso de mutua formación y retroalimentación**⁴. Este enfoque concibe al docente como sujeto autónomo, reflexivo y crítico.

La modalidad de trabajo en el proceso de acompañamiento pedagógico constituye un vínculo horizontal entre colegas, cuya relación está mediada por actividades colaborativas donde el acompañante ayuda a que los educadores perciban, comprendan y formulen una problemática en términos propios.

⁴Otros dos modelos han sido caracterizados como: "Modelo de acompañamiento basado en el saber del otro"; y, "Modelo de acompañamiento como sostén del stress docente". Ambos se encuentran desarrollados en el Documento Base, se recomienda su lectura para ampliar la información.

El punto de vista del mentor es uno más, que muestra y devela cosas que quizá quien está implicado en su práctica no descubre en soledad.

3.1. ¿En qué consiste el acompañamiento pedagógico?

Las actividades de acompañamiento pedagógico se orientan, por ejemplo, a examinar de manera colaborativa y entre pares:

- las teorías implícitas que fundamentan las estrategias y metodologías de enseñanza de los profesores, para buscar innovaciones pertinentes que mejoren la enseñanza;
- los rasgos de la cultura escolar y las rutinas del centro educativo, para analizar cuáles podrían modificarse y establecer una agenda de trabajo para realizarlo;
- las actitudes y representaciones sobre los estudiantes y las familias que circulan en la escuela, para analizar cómo eso obstruye/potencia los canales de comunicación y los vínculos.

Durante las sesiones de acompañamiento se analizan las características de los espacios de trabajo y las problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje u otros temas relevantes que atraviesan el trabajo de los docentes. Pero el trabajo no termina allí: se trata de elaborar, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos y sujetos particulares (docentes y estudiantes), con la finalidad de mejorar la enseñanza, a partir de las características y dificultades analizadas previamente.

El proceso de acompañamiento considera además del trabajo con el docente el plano institucional. Se trata de procesos de discusión, deliberación y toma de decisiones compartidas en los cuales ambas figuras, el que acompaña y quien es acompañado, aprenden y se desarrollan profesionalmente.

3.2. ¿Cuáles son los principios del acompañamiento basado la mutua formación y retroalimentación?

El acompañamiento se sostiene en un conjunto de principios que orientan las intervenciones de los mentores y, a la vez, también fundamentan la relevancia de los procesos de acompañamiento pedagógico en las escuelas.



<p><i>La transformación democrática de la cultura escolar</i></p>	<p>El acompañamiento debe tener como norte, la generación de cambios en las rutinas, las prácticas institucionales y docentes más arraigadas, sobre las que menos se reflexiona y que resultan más difíciles de remover. Este principio orienta la acción en función de un modelo de escuela centrado en la innovación, la experimentación, el diálogo y el dinamismo</p>
<p><i>La transformación democrática de la cultura escolar</i></p>	<p>El acompañamiento debe generar experiencias institucionales y profesionales que fortalezcan la disposición de los docentes al trabajo colectivo.</p> <p>La cooperación y la colegialidad se construyen progresivamente como una actitud frente a la tarea. Estas actitudes formarán parte de la identidad docente en la medida que se garantice la participación de las personas en las propuestas, donde su presencia resulte relevante y puedan visualizarse los resultados alcanzados.</p>
<p><i>El fortalecimiento y desarrollo de la capacidad de cambio de las escuelas</i></p>	<p>En la escuela transcurren y se manifiestan la mayoría de los acontecimientos necesarios para desarrollar la mejora de los procesos pedagógicos: la formación continua de los docentes, la actualización curricular de los programas impartidos; la gestión escolar centrada en la innovación tecnológica; las nuevas culturas infantiles y juveniles; el trabajo en red con otras instituciones, la articulación e inserción territorial de la escuela en su contexto inmediato, el trabajo con las familias; etc.</p> <p>Los mentores son dinamizadores de la cultura y de las prácticas escolares, por ello las nuevas estrategias para reflexionar sobre las prácticas y producir el cambio que propongan, tienen que formar parte de la cotidianeidad de las instituciones y llegar a ser una capacidad instalada en las escuelas.</p>
<p><i>La indagación y la solución de problemas prácticos</i></p>	<p>En los procesos de mentoría, la investigación se enfoca a la indagación de problemas prácticos, a la recolección de evidencias que permitan conocer mejor a los estudiantes, a las comunidades donde se insertan las escuelas y las prácticas de los docentes. Se trata de diagnosticar los problemas que atraviesan los docentes en las instituciones e intentar construir soluciones, alternativas, opciones, nuevas perspectivas de interpretación, etc. La indagación permite a su vez sistematizar experiencias valiosas dentro y fuera de las clases, identificando qué es lo que funciona para compartirlo con otros colegas e instituciones.</p>

PARTE II – El trabajo del acompañamiento en las instituciones

En el apartado anterior hemos visto que el acompañamiento pedagógico es una modalidad que puede adquirir la formación continua desde un enfoque del desarrollo profesional docente centrado en la escuela y en el trabajo colaborativo entre pares.

En esta segunda parte, vamos a conocer más sobre la figura del mentor o tutor como responsable de esos procesos de acompañamiento pedagógico, los objetivos que persigue su presencia en las escuelas y algunas de las tareas que pueden llevar adelante en las instituciones educativas.

Antes de iniciar el recorrido, conviene tener en cuenta que este Módulo de formación realiza consideraciones de carácter general sobre las tareas, el rol de los mentores y las características del acompañamiento en las instituciones educativas del Paraguay. Pero como es sabido el sistema educativo es complejo y diverso, está conformado por distintos niveles, modalidades e instituciones que se ubican en diversos contextos y que atiendan a poblaciones con características, problemáticas y demandas singulares.

En consecuencia, la propuesta y recursos que se presentan a lo largo del Módulo deberán ser adaptados, revisados y reformulados a partir de los contextos, escenarios institucionales particulares y de las formas de organización que presenta cada nivel y modalidad educativa del país en cada departamento y localidad.

4. La función y las tareas de los mentores y tutores

“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).

Esta nueva modalidad de desarrollo profesional, el acompañamiento pedagógico a los docentes en su lugar de trabajo, ha recibido -según los autores- distintas denominaciones en los últimos años, por ejemplo:

- apoyo profesional mutuo,
- mentoría,
- retroalimentación entre compañeros,
- supervisión clínica o capacitante,
- coaching,
- crítica amistosa,
- asesoramiento en centros,
- tutorías

No obstante, más allá de las diversas denominaciones que esta figura adopta en las políticas o programas de cada país, todos parten de una idea o denominador común: que la experiencia acumulada y reflexionada puede servir para orientar a otros en el análisis y mejora de sus prácticas docentes. Por lo tanto, se trata de revisar y definir qué es lo que entendemos por mentor o tutor.

4.1. ¿Qué es un mentor o tutor?

Al docente responsable de llevar adelante el acompañamiento pedagógico en las escuelas se lo denomina de manera genérica mentor o tutor. En este material usaremos de manera indistinta ambos vocablos. Sin perjuicio de ello, los respectivos niveles y modalidades del sistema educativo, al momento de implementar el acompañamiento podrán designar de manera específica y acordar el uso de uno de estos términos para un rol y cargo en la estructura de las organizaciones e instituciones escolares.

Por ejemplo, **en EEB** ya existen las siguientes figuras sobre las que están trabajando:

- *Inductor*: es otro maestro par que está en la escuela, tiene mayor experiencia y puede por lo tanto ayudar al nuevo colega a insertarse y acompañarlo en los procesos de la planificación, el desarrollo de clases, etc.
- *Mentor*: tiene una formación diferenciada, específica ya que se especializó en las didácticas de lengua/comunicación, matemática y ciencias con el propósito de acompañar a otros docentes en las innovaciones en estas áreas y superar prácticas de enseñanza basadas en modelos más tradicionales. Es en general los coordinadores pedagógicos que ya han sido formados.
- *Tutor*: es externo a la escuela, por ejemplo, los profesores de los IFD, puede interpretar además las variables del entorno, sistematizar los procesos, posee formación más teórica y puede organizar procesos de formación didáctica, trabajar con los docentes nuevos enfoques y paradigmas de enseñanza.

A continuación, se presentan algunas definiciones de la bibliografía especializada, sobre la definición del rol y la función de los mentores, asesores y tutores:

- “Asesorar supone ofrecer alternativas de acción a partir de un proceso sistemático de análisis de información. Se define como un acto de colaboración y ayuda e implica un trabajo entre pares que se encuentran en momentos diferentes de su carrera (...) con la intención de movilizar los recursos existentes para lograr cambios que mejoren las prácticas” (Harf y Azzerboni, 2010: 125).
- “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).
- “La mentoría se trata de una relación entre pares cuya única diferencia es la experiencia de uno. Asimismo, el mentorado tiene un rol más activo pues es él quien plantea sus preocupaciones y debe hacerse responsable de su propia acción con apoyo de su mentor” (Ruan, 2016:43).
- “Si algo caracteriza e identifica a los programas de inducción es la figura del mentor (Marcelo, 2009). El mentor, al que diferentes programas se refieren también como acompañante, tutor, coach, formador, representa el compromiso del sistema educativo para con los nuevos docentes, basándose en la idea de que la experiencia acumulada y reflexionada puede servir para orientar al nuevo docente (Alen & Sardi, 2009b, Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Sundli, 2007)” (Marcelo, 2016, 154).
- “... la mentoría podría ser considerada una forma de tutoría (o viceversa), pero es posible encontrar algunas diferencias: en la mentoría, la relación es más simétrica, se da inter pares. Por ello no podríamos considerar mentoría, por ejemplo, el seguimiento que el profesorado hace de los aún estudiantes (futuros profesores) en el período de prácticas, y sí lo es el acompañamiento a profesores noveles, que comparten con los experimentados el mismo grado de responsabilidad sobre la tarea; ambos son profesionales con todas sus consecuencias.

Relacionado con lo anterior, en la mentoría el grado de estructuración y programación de la actuación del mentor es menor que en la tutoría, pues aunque esa actuación ha de ser proactiva, intencional y planificada, el mentorizado marca en mayor medida el ritmo y contenido del proceso de apoyo, que co-protagoniza y codirige con su mentor (Valverde y otros, 2004).

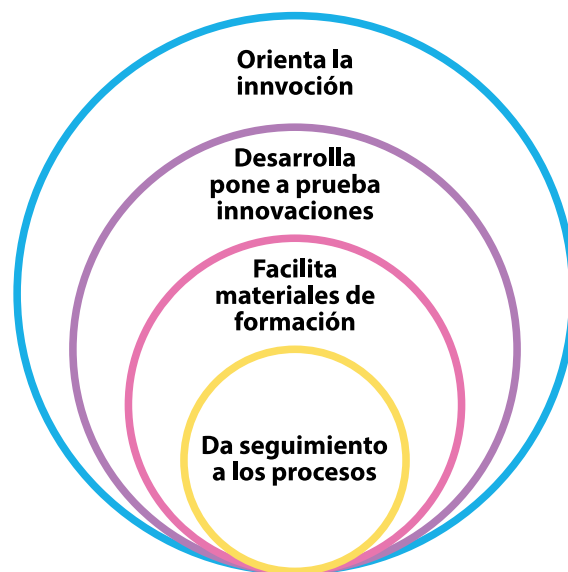
Como señala O'Neill (2002), una de las distinciones más importantes entre mentoría y tutoría se centra en el rol del que aprende. En la tutoría, el problema se define y delimita de entrada, y el tutor es el principal responsable de cómo lo explora la persona tutelada. El tutor evalúa la situación del tutelado, le plantea problemas, evalúa su desempeño, y vuelve a plantear tareas para reforzar y extender el aprendizaje. Por ello la tutoría es una forma de acompañamiento y orientación más propia de la relación profesor/formador-estudiante. La situación es bastante diferente en las relaciones de mentoría. El mentorizado tiene un rol mucho más activo, pues plantea los problemas que le preocupan, las necesidades que tiene, pero los límites del problema no están delimitados o definidos de antemano, ni tampoco su actividad sobre ellos. La mentoría es una actividad particularmente desarrollada en el ámbito del desarrollo profesional". (Vélaz de Medrano, 2009: 213).

Para reflexionar

- Identifique en las definiciones anteriores los elementos comunes y coincidentes
- Si Ud. ya tiene ciertos años de experiencia como docente: piense y enumere en cuáles decisiones podría Ud. ayudar a otros colegas.
- Si Ud. hace poco que ejerce como docente: piense en qué decisiones le gustaría ser acompañado y asesorado por otro colega con mayor experiencia.

Durante el acompañamiento, el rol y la función de los mentores o tutores desarrollan diferentes procesos para concretar el asesoramiento a sus pares. Básicamente sus funciones giran en torno de:

- 1. Orientar a los docentes en estrategias de innovación** que permitan renovar y mejorar las prácticas y los enfoques de la enseñanza y la evaluación mediante nuevos enfoques y propuestas curriculares, didácticas y fundamentos, teórico-pedagógicos, epistemológicos y disciplinares.
- 2. Desarrollar, experimentar, poner a prueba nuevas secuencias didácticas con los docentes**, usar nuevos recursos didácticos, diversificar las formas de evaluar, utilizar las TIC en la enseñanza, expandir el ambiente de aprendizaje más allá del aula, trabajar con las familias y la comunidad, involucrar a otras organizaciones, y a los niños, adolescentes y jóvenes de manera activa en su aprendizaje.
- 3. Facilitar materiales de formación y consulta para el desarrollo profesional**, novedades sobre jornadas educativas, revistas educativas, libros pedagógicos y educativos para la formación vinculados con el área, nivel, modalidad o campo disciplinar del docente acompañado.
- 4. Dar seguimiento a los procesos**, para autoevaluar el acompañamiento, realizar ajustes en la interacción y planes trazados y valorar los cambios sobre las prácticas que de las innovaciones implementadas, analizar qué tipo de cambios hubo en las experiencias de aula y cómo eso impacta en los aprendizajes de los alumnos.



Funciones de los mentores o tutores

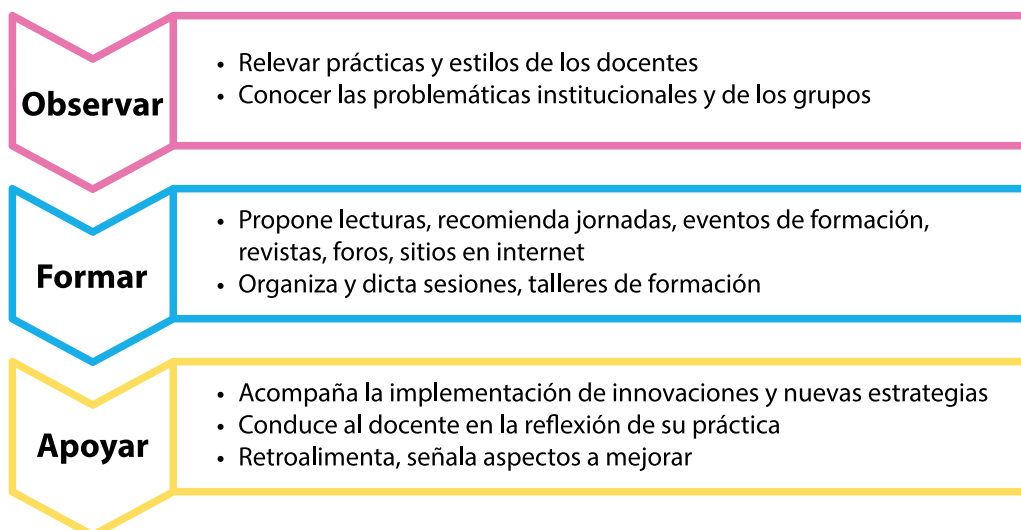
Estas cuatro funciones se llevan adelante de manera simultánea y adquieren mucha más fuerza si los propios docentes acompañados encuentran espacios donde compartir los resultados de estas acciones; algo que, como veremos más adelante, el propio mentor puede gestionar como instancia de trabajo colectivo y colaborativo entre pares.

4.2. ¿Qué hace un mentor o tutor?

El mentor o tutor ofrece a sus colegas orientación, guía e inspiración. Aconseja, ayuda, explica y también aporta o pone a disposición los saberes relacionados con la resolución de los problemas que se presentan en la tarea cotidiana.

- Quienes acompañan tienen un rol muy activo asociado a la tarea de sus colegas docentes: observan, reflexionan, indagan, explicitan, conceptualizan y discuten junto con ellos, para **colaborar en la intervención de los problemas** que el trabajo plantea y también para anticipar dificultades;
- El rol del que acompaña es el de **acrecentar la autonomía del otro**. Por lo tanto, la idea no es brindar respuestas acabadas, sino fomentar la actitud indagadora de los colegas para que estos logren afrontar los problemas como retos profesionales que requieren buscar, pensar y construir -colaborativamente- nuevas alternativas, recursos y estrategias de intervención que mejoren el aprendizaje de los estudiantes.
- El mentor o tutor **facilita la apropiación de las innovaciones** en las instituciones, brindando herramientas y recursos para que los docentes fortalezcan sus competencias, conocimientos, estrategias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas.
- El que acompaña está dispuesto a ayudar y a **retroalimentar** -con preguntas oportunas, con consejos, mediante devoluciones- el proceso de reflexión de quienes son acompañados o "mentorados".

En síntesis, acompañar implica ofrecer y discutir cursos de acción alternativos, estrategias y proyectos de trabajo. Para ello los tutores realizan tres grandes tareas.



4.3. ¿Qué debe saber y saber hacer un mentor o tutor?

El que acompaña es, en general, un colega con mayor experiencia y deseos de compartir su saber. Se trata de alguien que posee conocimientos y estrategias específicas vinculadas a la formación, capaz de colaborar con los docentes en la reflexión sobre su propia práctica para motivar su transformación.

Los mentores desarrollan para su función y tareas competencias, saberes y actitudes especiales, por ejemplo:

- saber qué y cómo observar,
- saber escuchar
- saber movilizar a otros para que adopten actitudes y cambios;
- captar las evidencias, los indicios del entorno y construir a partir de ellos, orientaciones pedagógicas y didácticas adecuadas;
- saber cómo y en qué momento comunicar esas orientaciones, de qué manera producir los quiebres necesarios,
- encontrar, formular las preguntas que ayudan a los colegas docentes a interrogarse sobre su práctica;
- integrar los distintos conocimientos de los que dispone –tanto él como el docente mentorado– para comprender la realidad e intervenir en el contexto institucional y comunitario con mejores recursos;
- transferir lo que ellos como tutores y mentores, aprenden en las instancias de su propia formación y coordinación, a las situaciones del acompañamiento y a las instituciones en las que se desempeñan.

Al desarrollar estas tareas de observación, apoyo y asesoramiento el acompañante pedagógico debe poseer, desarrollar y/o profundizar competencias vinculadas con un perfil de *comunicador*.

En relación con las tareas de formación, es que decimos que el acompañante pedagógico debe poseer, desarrollar y/o profundizar competencias vinculadas con un perfil de *facilitador*.

Por último, las tareas de formación propiamente dichas, suponen que el acompañante pedagógico posea, desarrolle y/o profundice competencias acompañante pedagógico posea, desarrolle y/o profundice competencias vinculadas con el perfil de formador.

En síntesis

- La tarea de los mentores es diferente a la que realizamos como docentes.
- Requiere poner en práctica otras estrategias y desarrollar otros saberes, conocimientos, competencias.
- Escuchar, orientar, generar empatía, usar la crítica constructiva, reflexionar con los otros, reconocer el trabajo ajeno como una experiencia valiosa, preguntar sin juzgar, y compartir generosamente los propios saberes, son algunas de estas nuevas disposiciones que hay que desarrollar para realizar procesos de mentoría con otros colegas.

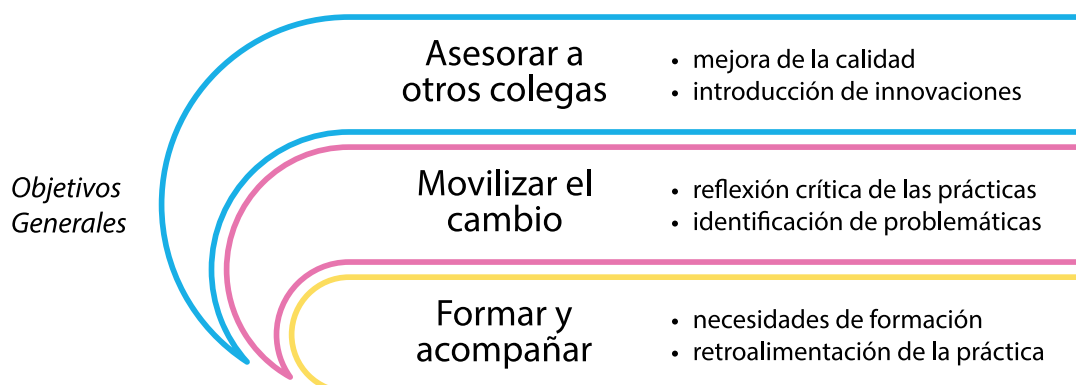
5. Objetivos del acompañamiento pedagógico y de la tarea de mentoría

En las instituciones educativas la figura del mentor cumple un papel estratégico para el cambio pedagógico y la dinamización de las prácticas, porque entra en contacto con los docentes desde un lugar que no es el de un superior jerárquico, ni el de la evaluación, sino el de un par que acompaña y apoya su labor de manera horizontal. El objetivo por lo tanto consiste en pensar y revisar juntos las problemáticas de la institución, de los estudiantes y de los docentes, a partir de lo que los actores aportan.

La mirada del mentor debe contemplar e incluir distintas dimensiones de la vida institucional, con el objeto de identificar diferentes necesidades de formación y cambio de los actores; posibles puntos de articulación y trabajo conjunto entre ellos a partir de temas, problemas e intereses comunes. Asimismo, los mentores y tutores deberán reconocer los nudos problemáticos de las prácticas y cómo se encarnan en los vínculos, las resistencias y la cultura organizacional de las instituciones para remover los obstáculos y formas de trabajo que dificultan el cambio y la transformación de las prácticas.

Como **objetivos generales** del acompañamiento y de la función de los mentores/ tutores se plantea:

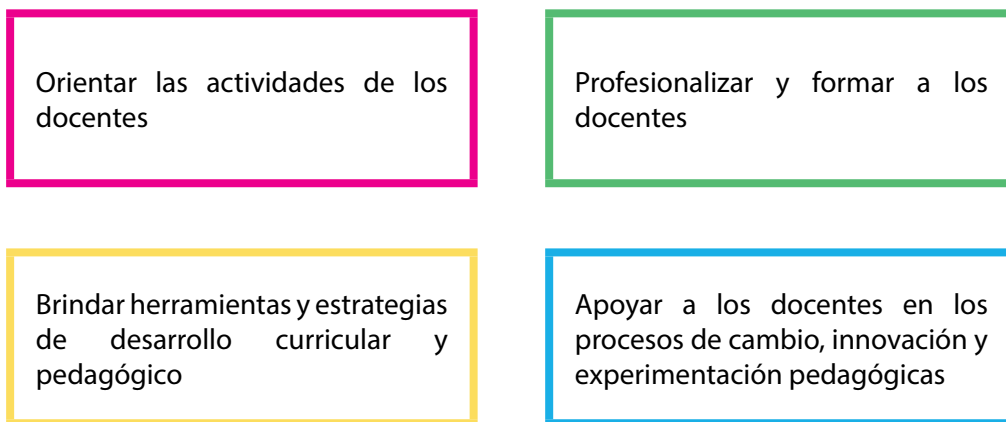
- Asesorar a otros colegas docentes para mejorar la calidad de la enseñanza y de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, facilitando la apropiación de las innovaciones y la implementación de nuevos enfoques didácticos en las instituciones educativas.
- Facilitar la revisión crítica y la transformación de la cultura escolar, identificando los aspectos más cristalizados que dificultan el cambio en las prácticas docentes.
- Desarrollar tareas de asesoría, acompañamiento y formación situadas y horizontales, destinadas a otros docentes - pares de las instituciones educativas.



Como **Objetivos específicos** del acompañamiento y de la función de los mentores/ tutores se plantea:

- Identificar y diagnosticar necesidades de formación de los docentes, problemáticas institucionales, de las prácticas de enseñanza y del aprendizaje.
- Planificar actividades, implementar dispositivos y estrategias centrados en el análisis de las prácticas docentes que permitan su revisión y la construcción de alternativas pedagógicas superadoras.
- Participar y promover instancias de intercambio que generen una cultura colaborativa y el trabajo en equipo de los directivos, docentes y coordinadores para la implementación del proyecto institucional.

El asesoramiento pedagógico involucra al menos cuatro procesos



6. Ámbitos de intervención del mentor o tutor

Como venimos sosteniendo, en las escuelas la figura del mentor puede representar un papel estratégico ya que puede articular distintos planos o dimensiones de la vida institucional y analizar diferentes aspectos. Generalmente, éstos resultan difíciles de mirar para los docentes de manera simultánea o no disponen del tiempo para detenerse a reflexionar sobre ellos, si no existe justamente un momento para hacerlo y un otro que acompañe y oriente en dicha actividad.

De este modo los mentores / tutores pueden incidir positivamente en los distintos aspectos de la vida escolar: pedagógicos, organizativos, administrativos y de la gestión.



El acompañamiento pedagógico que realizan los mentores / tutores, se despliega centralmente sobre cuatro ámbitos de intervención:

1. Interpersonal;
2. pedagógico-didáctico;
3. desarrollo profesional; y,
4. vínculo con la comunidad.

Cada uno de estos ámbitos compromete la puesta en juego de competencias, saberes de oficio y capacidades de intervención específicas, imbricadas con las situaciones de contexto que las solicitan.

Ámbitos de intervención del mentor	Tareas a desarrollar
<p>INTERPERSONAL</p> <p><i>En este ámbito, el mentor deberá cultivar una relación de confianza con los docentes para compartir tanto experiencias positivas como negativas, de una manera franca y respetuosa del trabajo del otro.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generar un clima de confianza y respeto mutuo • Comunicar sus expectativas y explorar las de los otros • Mantener una comunicación regular y brindar un apoyo consistente • Ser un buen oyente, aprender a escuchar antes de juzgar y emitir su opinión • Utilizar la comunicación empática, poniéndose en el lugar del otro para comprender su punto de vista, su perspectiva • Mostrar puntos de vista alternativos, diferentes al propio • Construir con los docentes el plan de trabajo a desarrollar
<p>PEDAGÓGICO DIDÁCTICO</p> <p><i>Los mentores 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.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar espacios y planificar actividades para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas y las cuestionen • Analizar con los docentes distintos tipos de recursos (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

<p>DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p><i>El profesor que acompaña colabora con los docentes para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar talleres y actividades de formación • Brindar información sobre actividades académicas y recursos didácticos que ofrecen instituciones de la zona • Informar sobre nuevas publicaciones, materiales, cursos, jornadas y sitios de Internet que sean de interés educativo y contengan materiales para el desarrollo de los docentes • Estimular y recomendar la lectura de textos y revistas pedagógicas • Promover la sistematización de las buenas prácticas • Generar autonomía al discutir junto con los docentes las alternativas posibles y las decisiones en base a problemas • Difundir las buenas experiencias que realizan otros colegas y escuelas, promoviendo el trabajo colaborativo
<p>VÍNCULO CON LA COMUNIDAD</p> <p><i>El mentor fortalece la capacidad de los colegas docentes para trabajar con las familias, la comunidad y relacionarse con otras organizaciones locales.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar con los docentes cuáles son los recursos de la comunidad, educativos, culturales, sanitarios, etc. disponibles en la zona • Identificar organizaciones no gubernamentales y de la comunidad que puedan trabajar con la escuela, proponiendo actividades conjuntas • Respetar y explorar la diversidad cultural existente en la comunidad • Indagar con los docentes diferentes ambientes, lugares de aprendizaje, espacios alternativos al espacio escolar

Para que el acompañamiento pedagógico alcance buenos resultados, es fundamental que los mentores tengan el apoyo del equipo directivo, de los supervisores y coordinaciones departamentales y del equipo de gestores locales correspondiente.

Asimismo, los mentores y tutores podrán consultar a formadores de los IFD cercanos, universidades, especialistas en materias o problemáticas específicas, así como a referentes comunitarios. Deberán considerar con qué otros actores e instituciones pueden trabajar en red, ya que pueden ser un recurso valioso para ampliar los apoyos a las instituciones y las fuentes de referencia.

7. Condiciones generales para el acompañamiento pedagógico

Muchas veces las escuelas cuentan con docentes de larga trayectoria que de manera informal hacen de “consejeros experimentados”, pero esta tarea no es reconocida, ni remunerada. En ocasiones, si bien se trata de un recurso valioso, queda restringido a un reducido número de colegas aquellos con quienes el más experimentado tiene un vínculo de confianza o cuando el director le pide que ayude a algún docente y lo oriente con un problema, le pide consejo frente a una situación o llegan a él por recomendación directa de otro colega. Cuando no existe un rol específico en las instituciones para efectuar de manera sistemática y con un plan de trabajo el asesoramiento y acompañamiento pedagógico a los docentes, la mayoría trabaja de manera aislada y se pierde una buena oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional

La mentoría supone la **institucionalización de un rol específico** en la escuela, con funciones, responsabilidades concretas, retribuidas y reconocidas formalmente que se ponen a disposición del conjunto de los docentes de la institución.

Existen **factores institucionales** que influyen en el éxito de un programa de mentoría. Entre las cuales, podemos destacar las siguientes tres:

- los mentores y los docentes tienen un horario de trabajo que les permite reunirse con periodicidad, al menos una vez por semana;
- el mentor es reconocido y recompensado material y simbólicamente por su labor;
- se habilitan recursos apropiados y espacios físicos en la escuela para que el mentor realice reuniones, talleres, elabore planificaciones, etc. con los docentes en espacios de trabajo
- se garantizan momentos de intercambio, supervisión y retroalimentación;
- los estudiantes y alumnos quedan al cuidado de otro docente o personal de la escuela mientras se realizan las actividades de acompañamiento que no los involucran (fuera del aula).

Un buen mentor articula su tarea con los directivos y los coordinadores pedagógicos, busca asesoría en temas puntuales con los formadores de los IFD más cercanos, se contacta con instituciones territoriales clave, que puedan colaborar con los proyectos institucionales.

Por eso, para que la mentoría sea exitosa debe contar con el apoyo de las autoridades educativas tanto a nivel institucional, como de la gestión central y departamental a través de iniciativas, materiales que desarrolle y normativas específicas que garanticen las condiciones de trabajo necesarias para que se implemente el acompañamiento pedagógico entre pares.

Como mencionamos al inicio de la Parte II del Módulo, los procesos de acompañamiento pedagógico deben ser pensados en el contexto del nivel y de la modalidad en el cual será implementado. En este sentido, existen problemáticas, características curriculares, pautas de organización institucional y culturas académicas que deben ser consideradas ya que las propuestas de mentoría adquirirán diferentes sentidos y modalidades en cada caso.

A continuación, presentamos algunos elementos para el caso de la EEB y de la Educación Media que podrían considerarse como encuadre o referencia general, pero que deberán ser reformuladas por las direcciones y equipos técnicos respectivos involucrados en esta política y programa.

En cada nivel, de acuerdo con la cantidad de mentores disponibles en una institución dada, podrán especializarse las funciones de los mentores, de acuerdo con la formación que posean y las áreas del currículum en las que tengan mayor dominio e interés profesional. No obstante, existen temas transversales y competencias generales que serán requeridas en el desarrollo de la tarea porque hacen a las demandas y necesidades de los docentes del nivel y/o modalidad.

7.1. El acompañamiento en la EEB

Sin ánimo de ser exhaustivos o agotar aquí las múltiples capacidades y habilidades sobre las cuales los mentores o tutores pueden trabajar, por ejemplo, es recomendable que estos:

- tengan una sólida formación y experiencia en la alfabetización inicial y estén formados en los enfoques de la didáctica de la lengua que los diseños curriculares vigentes plantean;
- dominen las innovaciones pedagógicas y didácticas en las diversas áreas curriculares, para acompañar la introducción de nuevas estrategias, la diversificación de las actividades y las experiencias que se le faciliten a los alumnos;
- puedan desarrollar orientaciones para el área de matemática a partir del trabajo basado en la resolución de problemas;
- promuevan la articulación de las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales mediante proyectos integrados, interdisciplinarios, basados en la experimentación, el método científico y la exploración del medio social y natural;
- trabajen con los docentes para involucrar a las familias en el aprendizaje de sus hijos;
- estén atentos a las cuestiones familiares que a veces necesitan la escucha, el consejo, la derivación a otro profesional o centro de atención, identificando y colaborando con los maestros frente a situaciones de niñas/os o mujeres que son víctimas de la violencia doméstica, de abuso, discriminación de género, etc
- colaboren con la articulación entre ciclos, aportando a una planificación organizada entre grados y ciclos, donde sea posible establecer acuerdos respecto de los aprendizajes y competencias mínimas a desarrollar en cada área, cómo revisar las dificultades para alcanzar esos acuerdos, que se introduzcan las correcciones y hagan los ajustes necesarios.

7.2. El acompañamiento en la Educación Media

En el caso de la Educación Media, es importante que la tarea de los mentores tenga en consideración no sólo las cuestiones curriculares, académicas y disciplinares propias del nivel, sino también las características de los sujetos de la educación con quienes trabajan los profesores a los que acompaña.

Destacamos este punto, porque el correlato de las consultas y necesidades de esos docentes siempre será la vida en las aulas con los estudiantes, sus problemas y sus inquietudes.

La tarea del acompañante pedagógico en este nivel tendrá que:

- estar profundamente informada respecto a las problemáticas descritas;
- conocer los debates pedagógicos y académicos actuales;
- poseer un sólido conocimiento de los últimos enfoques vinculados a la tarea educativa desde una perspectiva de protección de los derechos de los adolescentes y jóvenes, y
- desarrollar un papel tanto propositivo como operativo en el marco de la escuela.

Las dificultades en la escuela media son muchas y complejas, entre estas se pueden mencionar:

- el alto ausentismo docente;
- la deserción escolar y el abandono de los estudios por parte de los alumnos;
- las dificultades para garantizar la terminalidad del nivel;
- una notable crisis de autoridad y pérdida de legitimidad docente;
- la poca correspondencia entre las formas de enseñar y las modalidades usadas para evaluar;
- escaso uso de las TIC en las propuestas de enseñanza;
- escasa valoración de las diversas culturas juveniles como parte de la identidad de las y los adolescentes;
- poco reconocimiento de los jóvenes como actores sociales y políticos relevantes para el cambio de la cultura escolar;
- el trabajo juvenil (doméstico, informal, precarizado, etc.) como un factor que incide en las posibilidades reales de los estudiantes para estudiar, juntarse en grupos a completar tareas, realizar micro-investigaciones, etc.;
- la estigmatización, etiquetamiento, discriminación, reproducción de estereotipos y bullying, como prácticas que encarnan tanto los jóvenes entre sí, como algunos docentes hacia los grupos de estudiantes con quienes trabajan;
- el uso y abuso de sustancias tóxicas y nuevas formas de consumo que dañan la salud de los adolescentes y jóvenes;
- la ausencia de formación docente sobre los últimos enfoques referidos al abordaje pedagógico de la Educación Sexual Integral, diversidad sexual en la escuela y derechos de las mujeres;
- el escaso trabajo sobre proyectos de vida y continuidad de los estudios en el nivel superior, con los estudiantes del último año de curso; etc.

No le corresponde al mentor trabajar estos temas directamente con los estudiantes, porque varias de ellas son abordadas por los “profesores guías” o docentes de desarrollo Personal y Social de las instituciones. Pero sí le incumbe brindar a los profesores un marco de interpretación amplio para comprender estos cambios que atraviesan la escuela media actual.

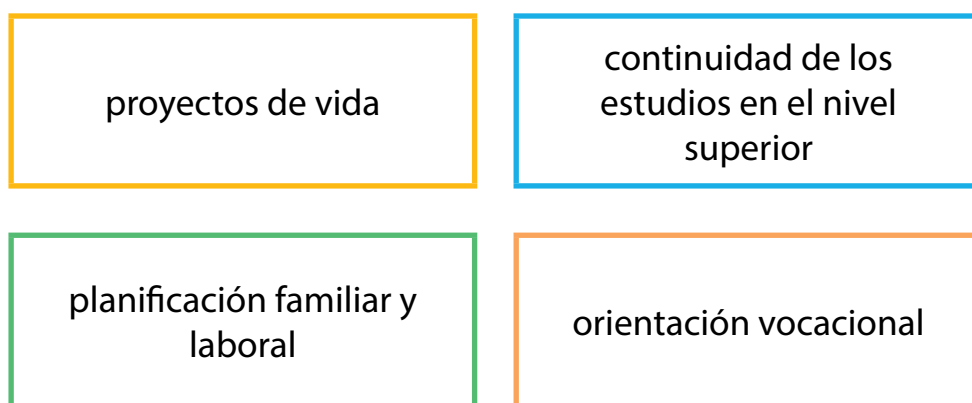
Por ejemplo, el mentor puede acompañar a los profesores de 1° año en el armado de propuestas que contemplen acciones como:

- acompañar a los estudiantes en el pasaje de nivel,
- claves para conocer la nueva lógica institucional del nivel,
- organizar sus tiempos escolares y no-escolares,
- prever instancias de trabajo mediante una agenda de tareas,
- explorar prácticas sobre técnicas de estudio para conocer y ensayar lo que implica ser estudiante de nivel secundario,
- dinámicas de grupo para fortalecer los vínculos entre un conjunto de adolescentes que se están conociendo y deberán recorrer juntos los próximos años de la escolaridad,
- trabajar transversalmente sobre el respeto a la diversidad y el reconocimiento de las diferencias como requisitos para una vida democrática.

En los años 2° y 3°, el tutor podrá enfatizar el acompañamiento pedagógico a profesores, facilitando recursos, actividades, proyectos, que les permitan:

- trabajar sobre los nuevos enfoques referidos a las alumnas embarazadas en las escuelas, maternidades y paternidades adolescentes, de cara a la protección y garantía de su derecho a la educación;
- problematizar el uso de las redes, analizar con los estudiantes la huella digital de cada uno como marcas de identidad en la vida virtual;
- visibilizar las políticas de cuidado de la salud, el cuerpo, la sexualidad, la protección y el respeto de las diferencias en términos de identidades sexuales;

Para los últimos años, es posible que los mentores puedan facilitar a los docentes dispositivos y estrategias para abordar temáticas como:



A continuación, se sintetiza una experiencia de mentoría en América Latina

Chile: Red Maestros de Maestros, desde 2006.

Está dirigido a promover lazos de solidaridad profesional entre docentes del país mediante espacios de formación basados en el aprendizaje colaborativo.

Los docentes que participan de este programa, pueden presentar un Proyecto de Participación Activa (PPA) donde desarrollan una propuesta de asesoría pedagógica directa destinada a sus pares. Allí plantean situaciones específicas que pueden colaborar con la mejora de sus prácticas de aula.

Por otro lado, cada docente que se desempeña como mentor de colegas posee un portal educativo propio que debe actualizar con regularidad, donde comparte contenidos, materiales didácticos, secuencias de actividades, relatos de experiencias pedagógicas, etc. Pueden visitar las propuestas virtuales de los docentes mentores chilenos, visitando sus portales desde el siguiente link:

<http://www.rmm.cl/portales>

- ¿Sería viable un proyecto de estas características en sus instituciones educativas?
- Según su criterio, ¿existen docentes que podrían llevar adelante la tarea de mentores utilizando un soporte virtual como el sugerido con los portales web?

Recapitulando...

En este capítulo presentamos información específica relacionada con la figura del mentor en la escuela. Definimos qué entendemos por mentor, cuáles son sus tareas en las escuelas, qué aptitudes y habilidades debería reunir un docente para desempeñarse como mentor de sus colegas, cuáles son los ámbitos donde un mentor interviene y cómo lo hace, además de mencionar algunas condiciones institucionales fundamentales que pueden garantizar y respaldar la labor del acompañamiento pedagógico.

En la Parte III veremos en detalle algunos dispositivos pedagógicos y estrategias que los mentores podrían implementar en el marco de sus Planes de Trabajo.

PARTE III – Las tareas de mentores y tutores en la práctica

8. Las estrategias y los recursos de trabajo de los mentores y tutores

Conocer las necesidades de formación de los docentes, elaborar un diagnóstico sobre los problemas y que afectan a las escuelas con el objetivo de establecer criterios para trabajarlas colaborativamente son, como hemos visto, tareas que el mentor o tutor desarrolla de manera colaborativa con los docentes de las instituciones.

Todo ello debe apuntar a establecer planes de trabajo e innovación pedagógicos que permitan renovar las prácticas de enseñanza y mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. En este capítulo conoceremos algunos recursos del acompañamiento pedagógico que se pueden poner en juego a la hora de implementar un plan de trabajo en las escuelas.

8.1. Elaborar el plan de trabajo del acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico se lleva adelante a partir de un Plan de Trabajo, donde se establecen los propósitos y objetivos, la agenda de tareas o actividades que se implementarán para su cumplimiento, los recursos y condiciones requeridas, los plazos.

El Plan de Trabajo es un instrumento y documento de carácter público, que organiza la tarea y convoca a los colegas con un lenguaje preciso y accesible en torno a metas comunes.

En función de sus saberes previos, de los temas que considere prioritarios abordar y del diagnóstico que realice con los docentes y directivos de la institución, el mentor elaborará una propuesta en la que irá tomando decisiones didácticas, organizativas, estratégicas, para definir los dispositivos pedagógicos y planes que resulten más adecuados.

El Plan de Trabajo del mentor, le permite a los docentes formarse una idea concreta sobre:

- el rol del mentor en la escuela, sus expectativas y responsabilidades;
- la agenda de actividades prevista, los procesos y resultados esperados;
- cómo se van a involucrar los docentes en las acciones planificadas
- los tiempos previstos.

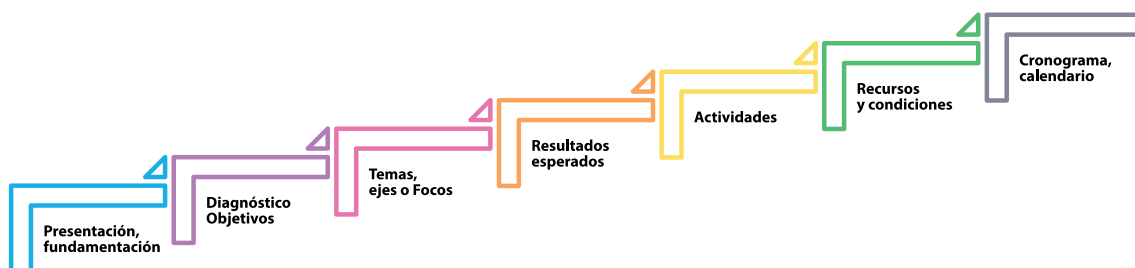
Es fundamental que el proyecto y las actividades que se planifiquen enfatizen especialmente en:

- desarrollar con los docentes procesos de análisis, reflexión y crítica de las prácticas,
- generar nuevas propuestas de enseñanza, de organización del aprendizaje, de los grupos, de los tiempos y de los espacios del aula;
- facilitar un ciclo de trabajo dinámico donde establecer acuerdos, criterios pedagógicos compartidos, y un espacio de evaluación y retroalimentación entre colegas.



Los componentes del plan de trabajo

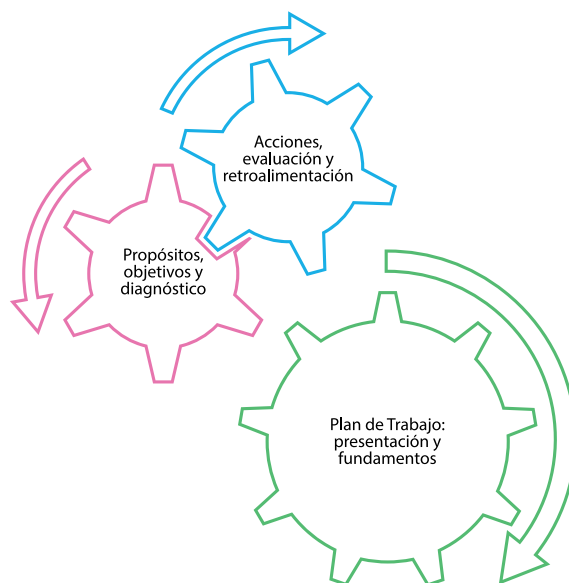
El Plan de Trabajo contiene una serie de componentes para facilitar a los actores de la institución educativa conocer la propuesta en todo su alcance. Estos son:



1. Presentación y fundamentación

La presentación menciona de manera sintética la totalidad del plan de trabajo. Cumple la función de brindar un resumen del plan.

La fundamentación debe dar cuenta del enfoque o modelo de innovación y formación continua sobre el que se estructura la propuesta. Se pueden incluir breves referencias bibliográficas, citas, menciones a autores, para fraseos debidamente citados, contribuye a que los docentes dispongan de las debidas referencias y puedan profundizar luego en las fuentes y anclaje teórico del proyecto.



No se trata de desarrollar un marco teórico propio de una monografía, por el contrario, la fundamentación debe ser acotada y precisa, recortando solamente los principales conceptos teóricos sobre los que se apoya la perspectiva de trabajo del mentor.

El Plan de Trabajo puede ser precedido de un título que le da identidad y permite apreciar a qué se dirige la acción del mentor, cuál será su foco o eje del acompañamiento. El título debe ser breve. Los proyectos con nombres demasiado largos, difíciles de comprender, pueden llamar a confusiones y tener un efecto contraproducente en la población docente, desmotivando su interés en la propuesta. El nombre del proyecto debe ser convocante y transmitir de manera sintética y adecuada el foco, propósito principal que convoca a la innovación.

Al elaborar el plan de trabajo nos preguntarnos, por ejemplo:

Respecto de la presentación:

¿queda clara el aspecto pedagógico, de la enseñanza, del aprendizaje, etc. sobre el cual se hará énfasis?

Respecto de la fundamentación:

¿queda claro el enfoque teórico que sustenta el proyecto?

Respecto del nombre del proyecto:

¿es convocante el nombre para los docentes? ¿Los invita a entusiasmarse con el trabajo?

¿Es infantil? O, por el contrario, ¿es tan sofisticado que no se entiende a dónde apunta?

2. Diagnóstico

El Plan de trabajo debe identificar los problemas sobre los cuales se propone intervenir. En este punto es preciso que realice una caracterización de la institución, la población escolar y docente, identificando elementos de la cultura pedagógica y organizacional. Puede mencionar las fuentes consultadas para el diagnóstico, tales como entrevistas con los estudiantes, las familias, los directivos, docentes, etc.

Es importante que el diagnóstico incluya evidencia recogida mediante la observación directa de las prácticas y espacios de trabajo de los colegas. Esta observación no tendrá un carácter evaluador y será previamente acordada con los docentes.

3. Objetivos

Los objetivos generales dan cuenta de las intenciones del mentor, de las metas del proyecto de acompañamiento pedagógico. Se escriben de manera general, amplia y abarcativa, ya que expresan los principios y el modelo de trabajo. Dan cuenta del horizonte y la concepción pedagógica, el enfoque de formación en el que se inscribe el proyecto.

Los objetivos específicos están escritos pensando directamente en los interlocutores y destinatarios del proyecto. Es decir, los docentes con los cuales el mentor o tutor va a trabajar y determinan el tipo de procesos, actitudes, competencias, saberes que busca propiciar en ellos.

Ejemplo, objetivo general:

“Promover el trabajo en equipo y la colegialidad entre los docentes de la escuela” “Mejorar el vínculo docente – alumno y la comunicación con las familias”.

Ejemplo, objetivo específico:

“Que los docentes reflexionen sobre sus prácticas identificando los aspectos que consideren deben mejorar”

4. Temas, ejes o focos prioritarios del plan

El plan de trabajo debe explicitar los asuntos prioritarios que se abordarán. Estos deben ser coherentes con el diagnóstico y los objetivos. Para ello conviene responder las siguientes preguntas

- los temas o ejes ¿se desprenden a partir del diagnóstico como asuntos que deben ser atendidos?
- ¿los temas, focos y ejes permitirán alcanzar los objetivos propuestos?

5. Resultados esperados

Es preciso establecer los resultados que se desean alcanzar, a través de metas que resulten concretas, acotadas y realistas, que puedan revisarse haciendo una lectura rápida del proceso, que permita considerar si esas metas se están cumpliendo o no.

De ese modo, puede reorientarse el proceso realizando pequeños ajustes, virajes o modificaciones en algún punto del Plan de Trabajo que permitan alcanzarlas (desde la secuencia de acciones hasta las estrategias definidas, o los actores involucrados), o bien modificando las metas previstas.

6. Actividades

En esta parte el plan debe enunciar las acciones que desarrollará con los docentes. Conviene que estas se organicen según sean de índole individuales o colectivas y grupales. Las actividades estarán relacionadas con los dispositivos y estrategias que se mencionan más adelante en este mismo módulo. Por ejemplo, talleres de análisis de las prácticas, co-observación y dictado conjunto de clases, elaboración de secuencias didácticas, análisis de materiales curriculares, etc. y tendrán un objetivo determinado.

Las actividades que se planifiquen deben permitir abordar los ejes y temas previstos en el plan y alcanzar los objetivos propuestos para el acompañamiento pedagógico.

7. Recursos y condiciones

El Plan prevé qué tipo de recursos y condiciones serán necesarias para implementar las actividades y alcanzar los resultados esperados. Esto incluye tanto insumos materiales (artículos de librería, computadoras, conexión a internet, etc.), como perfiles profesionales, otros especialistas, para algunas instancias propias de los dispositivos de trabajo que se decidan.

Entre las condiciones hay que prever el tiempo y los espacios de reunión, con quién se quedarán los alumnos mientras el mentor se reúne con el docente a planificar, qué horas se utilizan, si se organizan talleres en contraturno, etc.

Al elaborar el plan de trabajo podemos preguntarnos, por ejemplo:

¿Están disponibles los recursos?

¿Qué tiempos de gestión implica acceder a ellos?

Si fueran muy costosos o no estuvieran disponibles a tiempo, ¿pueden reemplazarse por otros?, ¿cuáles?, ¿quién los provee?

¿Qué condiciones de tiempos y espacios físicos se requieren?

¿Se trabajará a contraturno con los docentes?

Si las actividades con docentes son durante su horario laboral, ¿quiénes cuidan los grupos de alumnos? ¿Se hacen las actividades con suspensión de clases?

8. Cronograma, calendario de actividades

El plan además organiza un calendario de acciones, distribuye las tareas en el año con alguna periodicidad. Se recomienda que sea trimestral o bimestral, por ejemplo, y especificar a qué actores involucra.

Este calendario de acciones debe ser validado con la dirección de la escuela, para coordinar si hay superposición de acciones, actores en los que recaen demasiadas tareas, o tiempos “huecos” en los que podría pautarse otra actividad.

Es importante hacerse algunas preguntas sobre el cronograma:

¿Es factible realizar esas tareas durante el ciclo lectivo?

¿Se consideran y respetan los tiempos obligatorios del calendario escolar (época de: tomar evaluaciones, cierres de trimestres/cuatrimestres, presentar planificaciones) para no sobreexigir a los docentes o “distraerlos” con otras tareas?

9. Otros elementos a considerar

Otro componente del Plan de Trabajo es por ejemplo la sistematización. Se puede establecer un sistema de registro de la experiencia que le permita al mentor recuperar evidencias del trabajo realizado. Por ejemplo, se recomienda prever la realización de micro-filmaciones, audios, registros de observación, fotografías, correos electrónicos, entrevistas breves, notas de campo, etc., para conservar material valioso que permita reconstruir puntos clave del proceso de implementación del Plan.

Estos insumos, a su vez, facilitarán la retroalimentación del proyecto cuando se efectúe su evaluación final.

La evaluación y retroalimentación es otro elemento que no debe descuidarse en los planes de trabajo. Hace falta definir instrumentos que permitan evaluar durante el proceso y al final de la implementación en qué medida se alcanzaron los resultados esperados y cómo se desarrollaron los procesos de acompañamiento planificados.

9. Los dispositivos del acompañamiento y las estrategias de los mentores

La intervención de los mentores se implementa mediante estrategias y dispositivos pedagógicos, que constituyen el “corazón” del Plan de Trabajo. Dicho proyecto puede estar bien fundamentado, tener objetivos claros y precisos, sustentarse en un diagnóstico adecuado sobre la vida institucional y su contexto, pero si las acciones que se definen para implementarlo no se diseñan adecuadamente, es muy posible que la tarea resulte dificultosa o que los resultados no cumplan con las expectativas iniciales de los actores.

¿Qué entendemos por dispositivo y estrategia didáctica?

<p>El abordaje de cualquier asunto institucional siempre insumirá tiempo, recursos y mucha paciencia: las condiciones y posibilidades materiales de implementarlo, los contextos institucionales y profesionales a los que estén destinadas las intervenciones, etc., serán variables que exigirán al tutor disponer pedagógicamente distintas estrategias a lo largo del tiempo escolar, para orquestrar de modo progresivo y coordinado la implementación del Plan de Trabajo.</p>	<p>Las estrategias son decisiones didácticas, que permiten organizar y desplegar actividades concretas, para cumplir objetivos claros y metas precisas.</p> <p>Los dispositivos pedagógicos, pueden reunir y combinar distintas estrategias para desarrollar un proceso de trabajo organizado a mediano o largo plazo (Davini, 2015).</p> <p>Algunos dispositivos pueden resultar más clásicos y tradicionales, mientras que otros tienen aspectos novedosos e innovadores. Asimismo, algunos dispositivos ya se utilizan en diversas instancias y espacios de trabajo de las instituciones pero, deben ser resignificados para cumplir con los propósitos del acompañamiento pedagógico en el marco de los principios y del modelo definidos.</p> <p>Lo fundamental es que al emplear uno u otro dispositivo o estrategia, se desarrollen procesos de análisis, reflexión y crítica de las prácticas, a la vez que generen nuevas propuestas de enseñanza, de organización del aprendizaje, de los grupos, de los tiempos y los espacios del aula. Es decir, se trata de generar un ciclo de trabajo donde se logre establecer acuerdos y criterios pedagógicos compartidos, que sean puestos a prueba con el acompañamiento entre colegas.</p>
--	---

Las prácticas mismas y la acción del docente no pueden ser escindidas del contexto institucional y organizativo del que forman parte. Las estrategias responden a la organización de actividades educativas particulares, por lo que diferentes estrategias pueden ser combinadas en el marco de un mismo dispositivo.

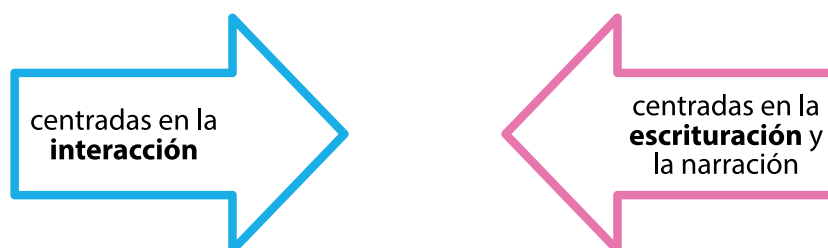
Las estrategias, junto con los dispositivos, son una especie de “caja de herramientas” de las que disponen los mentores quienes deberán adaptarlas a los diversos contextos, modalidades, grupos de docentes, tipos de instituciones, problemáticas, etc.

¿Cómo clasificar los dispositivos y estrategias pedagógicas de la mentoría?

En el ámbito educativo, es habitual que se ponga “de moda” trabajar con determinados recursos; esto equivale a innovar muchas veces a costa de la pertinencia respecto al tema, al contexto institucional e incluso a los destinatarios a los que se dirija la propuesta.

Por ejemplo, hace un tiempo la mayoría de las propuestas formativas para docentes recibían el nombre de “taller”, cuando no siempre la modalidad de trabajo, la organización del tiempo o el tipo de producción que implicaba el espacio, se correspondían con un verdadero taller.

En este apartado, y con el propósito de promover su uso adecuado, nos interesa presentar aquellos dispositivos pedagógicos que pueden resultar más pertinentes para la tarea de los mentores, en el marco de su Plan de Trabajo para el acompañamiento pedagógico. En principio, podemos distinguir dos grandes tipos de estrategias que darán lugar a la organización de diferentes dispositivos (Anijovich y Cappelletti, 2014) y que esquematizamos en la siguiente figura.



9.1. Estrategias y dispositivos centrados en la interacción

Los dispositivos pedagógicos centrados en la interacción entre los participantes permiten el intercambio directo y la participación situada de sus protagonistas; el trabajo se enriquece con referentes teóricos y aportes bibliográficos.

Seminarios

- Abordan en profundidad una problemática, temática pedagógica / institucional / curricular / etc. específica del trabajo docente. Pueden centrarse en contenidos y enfoques disciplinares y/o didácticos.
- El trabajo fundamental se realiza a partir de bibliografía que aporte marcos renovados para pensar la escuela, el aprendizaje y la enseñanza.
- Se organizan en encuentros (quincenales o mensuales) que requieren la lectura previa de la bibliografía, o alguna elaboración y análisis individual, búsquedas de materiales, etc., sobre las cuales se trabaja en los intercambios grupales.
- Las tareas –de lectura, de escritura, etc.- se presentan con anticipación al grupo de trabajo previendo que cada participante organice su dedicación, para asegurar la participación informada, de todos los integrantes del seminario en los procesos de reflexión colectiva y de aprendizaje colaborativo entre pares.

Sobre el rol de los facilitadores, coordinadores en los diferentes dispositivos de acompañamiento

Los dispositivos centrados en la interacción de los participantes requieren que alguien asuma el rol de coordinador, facilitador, mediador en el grupo de trabajo.

Todo facilitador debe ser capaz de: crear una atmósfera de interés y respeto; animar y encaminar las discusiones; sostener una escucha activa; tener creatividad para presentar los problemas sin frustrar o desanimar a los presentes; asegurar la rotación de la palabra entre los presentes; garantizar que se cumpla la agenda de trabajo prevista; registrar los aportes clave para retomarlos al final del encuentro y realizar una síntesis que se retomará en el siguiente encuentro.

- Es recomendable que en algunos encuentros se invite a un especialista externo, por ejemplo, un formador del IFD o un profesor de la universidad, que asista como invitado referente sobre el tema o problemática para que brinde nuevos marcos teóricos, enfoques, perspectivas, experiencias validadas, etc.
- La duración de los seminarios es variable y deberá ajustarse a las posibilidades de cada escuela, aunque podrán reunirse docentes de escuelas cercanas cuyos mentores / tutores organicen de manera conjunta la actividad. En general duran de dos a tres meses.
- Los seminarios se complementan muy bien con actividades de indagación y reflexión de las prácticas, cuyo material se analiza luego, colaborativamente, en el marco del encuentro presencial.

Talleres

- Se orientan a la producción de un producto para la acción, el propósito es la elaboración de un proyecto o propuesta entre todos los participantes (Davini, 2015).
- Es recomendable que el taller se organice con pocos participantes (entre 6 y 12 personas) y se planifiquen para durar de 2 a 3 horas de trabajo. Estas condiciones permiten que circule la palabra con facilidad, se establezca un buen clima de trabajo y se llegue a producir algo concreto antes de finalizar el encuentro.
- El tema de un taller se anuncia con anticipación y puede participar -al igual que en los seminarios- algún especialista externo que aporte un saber específico y valioso.
- Los talleres de producción de materiales didácticos son un buen ejemplo de este dispositivo, donde los docentes orientan su participación a resolver distintas tareas.
- Para este dispositivo el formador tiene que estar actualizado en metodologías de enseñanza, planificación y evaluación de las propuestas que se elaboran en el grupo. Los aportes teóricos constituyen otro componente valioso que pueden enriquecer la producción y elaboración de los participantes.

Ejemplo

El mentor facilita información sobre software libre que se utilizan para la enseñanza de las ciencias sociales en el aula. Cada pequeño grupo recibe un recorte de contenidos curriculares específicos y debe diseñar una actividad de aula, definiendo qué software es adecuado para su abordaje.

Cada grupo recibe una secuencia de actividades y debe diseñar una mejora a la propuesta –puede ser reescribir las consignas, modificar la secuencia, quitar o agregar actividades, sugerir el uso de materiales diversos, vincular la secuencia al uso de TIC, etc.-, agregando una estrategia de evaluación final. Todas las decisiones tomadas deben quedar registradas y fundamentarse

Se presenta la técnica japonesa del kamishibai (o teatro de papel) como estrategia milenaria para la narración oral de cuentos a niñas, niños y adolescentes. Con ayuda del mentor y de diferentes tutoriales disponibles en la web, los grupos trabaja sobre: la construcción material de su kamishibai (en cartón o madera), la selección de un cuento infantil, la adaptación del cuento infantil al formato de imágenes -definiendo la secuencia adecuada, cantidad de imágenes necesarias, relatoría que acompaña cada imagen, etc.-, y el ensayo de la presentación. Se estima que esta propuesta requiere al menos 3 encuentros presenciales antes de la muestra final.

Ateneos didácticos

- Se enfocan en la discusión informada sobre un caso, al igual que los ateneos médicos, utilizados frecuentemente en el campo de la salud.
- El elemento central del ateneo es la discusión entre los participantes del caso y las razones que fundamentaron las decisiones o acciones que se siguieron en la práctica, las dificultades encontradas y los resultados alcanzados.
- Se diferencia de los talleres porque el caso que se aborda constituye un buen ejemplo de problemas de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.
- 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.
- Este dispositivo requiere que el coordinador (tutor / mentor) tenga: capacidad de escucha y posibilidad de realizar señalamientos oportunos.

Círculos de aprendizaje

- Son grupos de formación interactivos, que funcionan sin una jerarquía prefigurada, generalmente son autogestionados por sus miembros de manera directa y se tratan temas de interés común.
- Se usan para crear y capturar conocimientos colectivos sobre un tema de interés para el grupo, promover el aprendizaje, la reflexión y para construir relaciones de equipo.
- Tratan de generar acción y cambio, empoderando a los participantes a desarrollar un sentido de pertenencia, a apropiarse de las propuestas de trabajo que se discuten.
- Permite analizar los procesos y las actividades compartidas, priorizar áreas y problemáticas para desarrollar el acompañamiento y tomar acciones enfocadas en objetivos claros de aprendizaje que han sido acordados por el grupo.
- Los círculos pueden funcionar regularmente -con una agenda de trabajo determinada-, o bien conformarse ad hoc en función de las necesidades de sus miembros.
- Es importante llevar en cada encuentro un registro de las discusiones, los aportes, los puntos de conflicto, las diferentes propuestas. Ese registro debe quedar disponible en un formato adecuado (escrito a mano o digitalizado), y son elementos que darán al grupo la posibilidad de reconstruir el proceso realizado.
- Para el funcionamiento de los círculos de aprendizaje se deben tener en cuenta y distribuir los siguientes roles dentro del grupo:
 - Organizadores: identifican los temas de interés del grupo; programan la agenda de encuentros y la comunican; organizan y facilitan la disposición de espacios y recursos; sintetizan los aprendizajes, conocimientos y habilidades básicos que serán presentados y compartidos en la sesión; contactan y apoyan a los facilitadores.

El círculo de aprendizaje como instancia de coordinación de los mentores

Los círculos de aprendizaje pueden funcionar, por ejemplo, como una instancia productiva para la formación y coordinación del trabajo de los propios mentores.

Estos pueden reunirse mediante este dispositivo para discutir sus planes de trabajo, la implementación de los procesos de acompañamiento en sus instituciones, analizar las dificultades, compartir las experiencias, intercambiar recursos y materiales, etc.

- Facilitadores: se ocupan de presentar el tema de trabajo y, mediante intervenciones puntuales, invitar a los participantes a hacerse preguntas, formular propuestas y reflexionar sobre los intercambios.
- Participantes: todos los miembros del círculo están habilitados para proponer temas para los encuentros; animarse a tomar la palabra sin miedo a que sus aportes, dudas o consultas resulten superficiales (el concepto central del círculo es que todos aprenden de todos); valorar las preguntas de los colegas como intervenciones que ayudan a pensar la propia práctica; asumir la tarea de facilitador cuando el tema propuesto tenga que ver con experticia y/o destreza en el asunto; no desestimar los aportes y siempre preguntar a los colegas cuando algo no queda claro.

9.2. Estrategias y dispositivos centrados en la escrituración y narración

Los dispositivos pedagógicos centrados en la escrituración y en la narración de las prácticas utilizan diversas estrategias y actividades para generar una producción individual -al menos en principio-, que tiene a la palabra escrita, al relato, como principal herramienta de trabajo y comunicación entre el docente y su mentor y entre otros pares.

La escritura y la narración se convierten, entonces, en el camino privilegiado para recuperar vivencias, plasmar preguntas, jerarquizar ideas, sistematizar experiencias. Pero sobre todo, permiten evidenciar el conocimiento y el saber pedagógico que los docentes construyen en su práctica, dando coherencia y sentido a lo que, de otro modo, serían solamente anécdotas sueltas.

Veamos los principales dispositivos pedagógicos de esta naturaleza que podrían formar parte de una propuesta de acompañamiento pedagógico:

Autobiografías escolares y formativas

- Escribir sobre uno mismo es un desafío que invita a un ejercicio cognitivo respecto de la propia experiencia.
- La narración de la propia práctica profesional, la recuperación de las vivencias, en términos de los aprendizajes transitados durante la formación, se constituyen en un objeto de saber (Caporossi, 2012).
- La autobiografía adquiere una gran potencialidad si se combinan instancias individuales de producción con espacios grupales de intercambios, que permitan al docente "leer a otros" y "ser leídos" para establecer un proceso donde "el relato autobiográfico se convierte en el contenido de estudio colectivo para construir conocimiento y saberes educativos" (Leite y Rivas, 2013:251).
- En los relatos autobiográficos se identifican cuáles son los elementos recurrentes en las distintas experiencias personales y trayectorias. Se analiza qué rasgos de la cultura escolar atraviesan los diferentes relatos, cuáles son las prácticas docentes más sedimentadas a lo largo del tiempo, cuáles seguimos reproduciendo, qué tipo de huellas dejan las intervenciones docentes en las vidas de sus protagonistas, etc.
- Se trata de un ejercicio interpretativo, sustentado en procesos de reflexión colectiva, y orientados por el mentor mediante ejes de análisis claros, es lo que hace de un relato privado un documento público de formación.

Registro de la práctica profesional

- Comprende distintos géneros de escritura: notas de campo, registros, auto-registros, entrevistas, cuestionarios, crónicas, guiones, casos, episodios y registros del aula virtual (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.
- Los registros de la práctica profesional permiten tomar distancia de la experiencia, objetivarla y analizarla, mejorando el autoconocimiento personal y profesional e identificando formas más adecuadas de intervenir en las instituciones y con los colegas.
- Estos registros se realizan en diferentes niveles de análisis y organización:
 - descriptivo de la tarea (qué se hizo y cómo), avanzando progresivamente, hacia
 - interpretativo (por qué se hizo de ese modo, qué efectos alcanzó), hasta llegar al
 - propositivo (cómo mejorar los procesos analizados), que permite plantear nuevos cursos para la acción docente.
- Este recurso es valioso tanto para los docentes que son acompañados como para los mentores, pues les permite registrar el curso de su función como acompañantes pedagógicos.

Los registros como insumo para la evaluación y retroalimentación del acompañamiento

Los registros de la práctica son un insumo importante para efectuar el seguimiento y la evaluación, se pueden analizar en reuniones con el director, supervisores de la escuela, etc.

Además, pueden utilizarse como material en otros dispositivos (círculos de aprendizaje entre mentores de diferentes escuelas, talleres).

Las bitácoras de incidentes críticos

- Este recurso de trabajo es especialmente adecuada para el trabajo de los acompañantes pedagógicos, pues están orientadas al abordaje y resolución de situaciones conflictivas en las escuelas y en las aulas.
- Dichas situaciones pueden haberse vivido directamente y ser relatadas por su protagonista, o el docente las puede compartir y traer a la escena del acompañamiento mediante el relato de una experiencia ajena.
- Este tipo de bitácoras permite elaborar una casuística propia, compartirla y agrupar los problemas, identificando las intervenciones que han resultado satisfactorias para su resolución.
- La modalidad de registro es variada y puede concretarse en la realización de diarios, notas y registros donde se vuelquen las notas de campo, observaciones y reflexiones relacionadas con las situaciones de conflicto.

Los portafolios

- Permiten reflexionar sobre la experiencia docente personal mediante evidencias del trabajo y ponerla a disposición de otros de manera ordenada, comunicarla para que los otros realicen sus comentarios, críticas, etc.
- La potencia de este dispositivo está en la capacidad de transmitir en diferentes soportes la experiencia profesional, por ejemplo: relatos, imágenes, secuencias didácticas, registros textuales y/o audiovisuales, planificaciones, trabajos de alumnos, dibujos, fotos, etc.
- Los criterios para organizar el portafolio y reunir las evidencias pueden ser varios y dependen del objetivo que persiga el portafolio, por ejemplo:
 - Cronológico, da cuenta de un proceso desarrollado en el tiempo donde puede visualizarse el “antes” y el “después”, a partir de las acciones desarrolladas por los docentes con el acompañamiento del mentor;
 - Narrativo, se elige un tema educativo o problemática escolar como eje vector del portafolio y se disponen las imágenes, recursos, secuencias, etc., para atender el abordaje de dicho tema.
- Es importante no perder de vista la necesidad de que haya un relato sosteniendo el portafolio, para que no sea simplemente un “rejunte” de elementos inconexos.
- Los portafolios adquieren mucha potencia cuando son producciones realizadas colaborativamente por varios docentes y despliegan aportes que dan cuenta de distintas voces participantes.

Sistematización de experiencias pedagógicas

- Este dispositivo es muy utilizado en el campo de la educación popular y actualmente lo ha tomado la pedagogía crítica para su desarrollo.
- Se enfoca en problematizar la experiencia profesional docente, recuperando el saber cotidiano de los que enseñan para su interpretación crítica, reflexiva y propositiva.
- El trabajo consiste en formular un relato a partir de la experiencia transitada, reconstruirla mediante diferentes recursos narrativos, analizarla e interpretarla críticamente con la ayuda de referentes teóricos y categorías didácticas.
- Las experiencias se sistematizan alternando instancias individuales de escritura, con espacios grupales de revisión, reescritura y análisis. Son fundamentales los comentarios, la retroalimentación de los relatos de parte de otros colegas y del mentor.
- El relato final muestra la experiencia pedagógica transitada y permite a un grupo de docentes analizar sus modos de hacer escuela y el saber pedagógico que construyen, cotidiana y colaborativamente, desde su práctica profesional.

Elementos y contenido de una sistematización

Muchas veces este dispositivo acompaña la implementación de proyectos innovadoras en las escuelas. En la sistematización de la experiencia se incluyen y se muestran:

- las deliberaciones que los proyectos y actividades implementadas tuvieron sobre la marcha;
- las ideas que surgieron y fueron y descartadas y las propuestas alternativas que se adoptaron y por qué,
- cómo se originaron y se pusieron en funcionamiento los acuerdos alcanzados;
- las dificultades que se atravesaron;

La sistematización identifica los nuevos saberes sobre la práctica que se hayan alcanzado.

9.3. ¿Qué otras estrategias pueden implementar los mentores en las escuelas?

Además de las ya señaladas, las principales estrategias de los mentores que acompañan a sus colegas docentes, incluyen la puesta en juego y realización de diferentes actividades.

Enseñanza entre pares

Es una estrategia colaborativa que se lleva adelante entre dos docentes, acompañados del mentor o; entre el docente y su mentor / tutor. Consiste en planificar en conjunto e implementar una propuesta de enseñanza.

La clase se lleva adelante y es observada por el acompañante pedagógico y el tutor, con la finalidad de “poner a prueba” la idea, planificación, proyecto, secuencia didáctica, experiencia elaborada.

Posteriormente se analiza lo observado y se realiza un balance acerca de las decisiones tomadas, las intervenciones docentes realizadas, sus resultados, el aprendizaje de los estudiantes, el ambiente de la clase, etc.

El objetivo último es poner en análisis lo inicialmente planificado, contrastarlo con las decisiones didácticas tomadas sobre la marcha y mejorar las estrategias didácticas de intervención en el aula, a partir del intercambio con pares.

Es un dispositivo que implica al menos 3 etapas o momentos: (1) planificación conjunta; (2) puesta a prueba y observación; (3) evaluación y retroalimentación.

Planificación conjunta de clases

Se trata de espacios pensados para trabajar con 2 o 3 docentes de la misma asignatura, ciclo o grado, donde se planifica colectivamente una secuencia de clases a partir de un tema, contenido curricular o problemática escolar que sea de interés común.

El trabajo consiste en acordar una secuencia de contenidos, actividades, recursos y modalidad de evaluación. La implementación de esta planificación puede ser simultánea o diferida.

Su propósito es ejercitar modos de trabajo colaborativos que permitan enriquecer las propuestas iniciales a partir del intercambio de ideas, ajustes, contrapropuestas, etc. entre el docente mentor y los colegas.

Interacciones entre estrategias y dispositivos

Los resultados de la enseñanza entre pares, al igual que los relatos o narraciones que surgen de los dispositivos y estrategias centradas en la escrituración, si son debidamente registrados pueden ser socializados con otros docentes y tomarse como insumo, material de trabajo para otro dispositivo, por ejemplo, en los ateneos didácticos.

El registro sistemático y posterior relato de la enseñanza entre pares puede convertirse en un caso.

Este material puede analizarse también en los talleres, para enriquecer los procesos de elaboración de material didáctico, planificación de secuencias, etc.

De este modo, la propia experiencia docente es puesta en juego como recurso de formación, tanto propio, como de otros colegas.

Esta estrategia puede complementarse y utilizarse en el dispositivo de enseñanza entre pares donde se realicen la co-observación, para que los docentes participantes puedan “mirar” y “ser vistos” por sus pares durante la implementación, con el objetivo de realizar y recibir críticas amistosas, recomendaciones y sugerencias para el desempeño de su tarea profesional.

Este tipo de estrategias funciona bien en dispositivos pedagógicos como el de la enseñanza entre pares, los talleres y círculos de aprendizaje.

Desarrollo de proyectos pedagógicos

El desarrollo de proyectos pedagógicos es una estrategia muy conocida y ampliamente utilizada por los docentes.

Permite diseñar experiencias compartidas, interdisciplinarias y de articulación con la comunidad que incluyen a distintos actores institucionales (alumnos, docentes, familiares).

Se pueden organizar con la participación de alumnos de distintos niveles o grados. Además, pueden llevarse adelante en plazos razonables y tener alcances distintos, según los recursos disponibles, las condiciones institucionales, la disponibilidad de tiempo de los docentes, etc.

Algunos docentes de la escuela pueden ser convocados por el mentor a participar en el armado de un proyecto, aunque no estén involucrados necesariamente en su implementación. En ocasiones hay maestros o profesores que poseen gran experiencia en este tipo de actividades y su destreza puede facilitar la toma de decisiones de otros colegas.

Modalidades innovadoras para la atención de problemas

Las modalidades innovadoras para la atención de problemas son estrategias centradas en la búsqueda y puesta a prueba de alternativas de acción profesional.

Estas estrategias pueden surgir como iniciativas concretas en el marco del trabajo de profundización realizado en los Seminarios, o de la producción de los Talleres, pueden surgir a partir del desarrollo de las Bitácoras de incidentes críticos, que identifiquen problemas recurrentes, no resueltos de la institución educativa o de la práctica profesional, que exijan un giro significativo en los modos de abordarlos.

Al tratarse de experiencias novedosas, inexploradas y desconocidas tanto para los docentes protagonistas, como para sus destinatarios, requieren de un fuerte acompañamiento por parte del mentor.

El carácter disruptivo de una innovación pedagógica siempre conmueve los cimientos de toda cultura escolar; por eso, siempre debe ser contextualizado, fundamentado y evaluado.

Un ejemplo de innovación pedagógica en el aula puede ser el trabajo en parejas pedagógicas, basada en la planificación y el dictado de las clases en conjunto. El trabajo en parejas pedagógicas no es una idea nueva, sin embargo, desarrollarlo con éxito requiere de acuerdos muy concretos respecto a cuándo interviene cada docente, qué papeles se juegan durante la clase, quién coordina las actividades, qué seguimiento se hace del grupo y quién está a cargo de ello, cómo se complementa la tarea del colega sin obstruir su desempeño, etc.

Análisis de la práctica docente

Esta es una estrategia de trabajo muy adecuada para implementarse en el marco de un dispositivo centrado en la escrituración, como la sistematización de experiencias pedagógicas; o ser insumo para un dispositivo centrado en el intercambio entre pares, como los ateneos didácticos.

La estrategia recupera material de análisis directamente de los recursos que están disponibles en las aulas:

- los registros de clase que realiza el docente: desde la toma de asistencia, hasta el llenado del libro de temas;
- los cuadernos de los alumnos: ¿qué anotan?, ¿cómo registran?, ¿qué correcciones realizan los docentes sobre estos cuadernos?;
- las tareas que los alumnos se llevan para completar en el hogar: ¿cómo se redactan esas consignas?, ¿qué interpretan los alumnos en sus casas, sin la presencia del maestro?, ¿cómo las resuelven?, ¿qué tipo de devoluciones reciben?

Es posible y recomendable combinar esta estrategia con otras que permitan interpretar de modo más integral el desempeño profesional del docente mentoreado. Por ejemplo, con acciones de co-observación que crucen los insumos del aula con la mirada externa de un colega par, para su análisis e interpretación.

Observación y co-observación de clases

La observación y la co-observación son estrategias que los docentes reconocen con facilidad porque las ejercitaron durante su proceso de formación inicial. En el marco de procesos de acompañamiento pedagógico, se pueden implementar en dos formatos:

- la observación del docente mentorado por parte del mentor: este proceso se realiza con criterios de registro pre-acordados con el docente que será observado, y tiene por finalidad que el mentor haga una devolución al docente referidos a su desempeño;
- la co-observación de clases: se realiza entre pares y debe ser guiada por el mentor. Esta estrategia promueve la apertura del aula como un espacio de formación docente y considera la práctica como un objeto de estudio, 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.

A modo de cierre

En el acompañamiento pedagógico, un aspecto fundamental es proporcionar siempre una buena retroalimentación a los docentes mentorados, realizando las preguntas necesarias pero sin juzgar, y agregando comentarios pertinentes en el momento oportuno.

La confianza y la horizontalidad son los pilares que podrán asegurar un vínculo fructífero y colaborativo entre los colegas. La "crítica amistosa" (Cf. Day, 2005), es decir aquel cuestionamiento capaz de movilizar el cambio, de constituirse en apoyo moral y práctico a los docentes, podrá ejercitarse solamente en un clima donde los docentes y todos los que interactúan de estos procesos, no se sientan juzgados, evaluados ni excluidos.

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. Los múltiples dispositivos pedagógicos y estrategias de trabajo presentadas, son algunas de las variadas posibilidades disponibles para abordar la desafiante tarea del acompañamiento pedagógico a docentes.

La combinación de estrategias y dispositivos diversos abre un abanico de opciones que deberán ser contextualizadas en cada institución, a partir de las características de cada una, de las necesidades de la práctica y de las experiencias de docentes mentores y colegas a los que se acompaña.

BIBLIOGRAFÍA

Beltrán Llavador, F. (Coord.) 2006. La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela. 2014. Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires: EUDEBA.

Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle. 2003. "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica" en, Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.

Davini, María Cristina. 2015. La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

Day, Christopher. 2005. Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

Harf, Ruth y Azzerboni, Delia (2007). Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico. Ediciones Noveduc.

Imbernón, Fransec. 2010. "A formación permanente a través de redes de profesorado" en Eduga, Revista Gallega do Ensino N°60.

Leite, A. y Rivas, J. (2013). La biografía escolar en la formación del profesorado. En A. Lopes, F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), Histórias de vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.

Lieberman, Ann y Wood, Diane. 2003. "Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes" en Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.

Marcelo García, Carlos. 2009. El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Octaedro: Barcelona.

Perrenoud Philippe. 2007. Diez nuevas competencias para enseñar. Grao: Barcelona.

Ruan, Diana. 2016. Análisis de la política mexicana de inserción profesional docente en el Marco de la reforma educativa de 2013. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Vaillant, Denise. 2005. Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.

Vezub, Lea. 2010. El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

Vezub, Lea y Alliaud, Andrea. 2012. 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. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). República de Uruguay.

Vezub, Lea. 2011. "Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente". El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, N°30, 103-124. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>

Vezub, Lea. 2013. "Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores". Revista Páginas de Educación, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.

http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/43-pags_edu6.html

Viñao, Atonio. 2002. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Morata, Madrid.

Wenger, Etienne. 2001. Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Buenos Aires: Paidós.



LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO ENTRE DOCENTES

Fundamentos y Estrategias para
Docentes Mentores y Tutores