

El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes nóveles

Pedagogical support in disadvantaged schools: A novice teachers' right

Ana María Martín Cuadrado*

María José Corral Carrillo**

Antonio F. Estrada Parra***

RESUMEN

La mentoría como programa de formación en el inicio de la vida profesional del docente principiante se presenta como una oportunidad para la mejora de la calidad de las instituciones educativas y de sus agentes. Al mismo tiempo, revierte sobre la comunidad y el territorio donde se ubica. En contextos reconocidos como vulnerables se necesitan agentes educativos vocacionales y con un alto nivel de resiliencia, y con una meta clara: formar a personas plenas que contribuyan con su sentir, ser y hacer al desarrollo de la comunidad en la que habitan.

Palabras clave: Programa de formación de docentes; Mentoría; Programa de desarrollo profesional; Enseñanza pública; Zona de prioridad educativa

ABSTRACT

Teacher mentoring is a training program for novice teachers at the start of their careers. It presents an opportunity to improve the quality of educational institutions and educational agents. At the same time, it makes an impact on the community and the territory where it takes place. In vulnerable contexts it is necessary to have vocational educational agents with a high level of resilience and a clear goal: to train people who contribute with their feelings, character and actions to the development of the community in which they live.

Keywords: Teacher education curriculum; Mentoring; Professional development program; Public education; Educational priority areas.

* Doctora en Filosofía y CC. de la Educación. Facultad de Educación, UNED. España. amartin@edu.uned.es

** Licenciada en Pedagogía y Máster Universitario en estrategias y tecnologías para sociedad multicultural. Centro Asociado de la UNED, Sevilla. España. marcorral@sevilla.uned.es

*** Licenciado en Física, Ingeniero de Materiales, Máster Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz, Máster en Ingeniería de Sistemas Fotovoltaicos. Centro Asociado de la UNED, Sevilla. España. antestrada@sevilla.uned.es.



INTRODUCCIÓN

La relación del territorio, la ciudadanía y los centros educativos es un tema recogido en variedad de estudios de política educativa en todos los países (Naciones Unidas, 2015; OCDE, 2011, 2018; UNESCO, 2015), investigaciones de expertos educativos (Marcelo y Vaillant, 2009; Marcelo, 2009; 2012; Vaillant y Marcelo, 2001; 2015; Haas y Martín-Cuadrado, 2020) y, a nivel de investigación o innovación docente (*schoolarship*).

La influencia directamente proporcional, es consabida. Y, se trata de ordenar la información, evaluar y tomar decisiones que permitan generar conocimiento contextualizado a las necesidades manifestadas. Desde la realidad local se va caminando hacia una realidad más global: dibujando el concepto de “glocalidad”, buscando las sinergias de ambas realidades que permitan no perder la identidad de la una en la otra, y viceversa.

La escuela, el centro educativo se mimetiza con la comunidad y el territorio en el que se inserta. Ambos, centro educativo y territorio necesitan de un diálogo y consenso, pues su fin es el mismo: el desarrollo de la ciudadanía, de tal forma que reviertan en el desarrollo del barrio, de su comunidad.

Contextos complejos, difíciles (habitualmente, con un nivel de pobreza elevado) requieren centros educativos de alta calidad en cuanto a recursos humanos y materiales. La influencia del centro educativo permeabilizará lentamente, pero constante en el territorio a través de los estudiantes y sus familias. Constancia y perseverancia serán algunas de las características exigidas en las actuaciones educativas en territorios complicados.

Gestores y docentes motivados, conocedores de la exigencia del puesto de trabajo respecto al colectivo al que se dirige. El liderazgo pedagógico que se les exige se basa en competencias socioemocionales, principalmente: asertividad, empatía y alta dosis de resiliencia. El conocimiento del “otro”, de sus circunstancias sociales, económicas y culturales permite la comprensión de sus actos y facilita la planificación de intervenciones socioeducativas personalizadas, desde la realidad local y proyectando hacia un futuro digno, potenciando las capacidades personales y buscando oportunidades locales que dignifiquen la vida de estas personas. Víctor Hugo, en 1862 de forma magistral aportó las claves discursivas sobre el bien y el mal, la justicia y la política... Se convierte en una obra de obligada lectura para los profesionales docentes que decidan desarrollarse en estos ambientes, de carácter marginal, olvidados, invisibles...

El docente que toma esta decisión necesitará de una inducción planeada, liderada por docentes expertos que acompañen en terreno (aula y centro educativo) para que su actuación sea eficaz y contribuya al buen desarrollo de la actividad en centros de difícil desempeño; los cuáles, encontramos en cualquier país del mundo. Siempre, con colectivos marginales unidos a situaciones de pobreza extrema.

CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO

Los sistemas educativos son cada vez más complejos y cambiantes, debido a las exigencias que la sociedad actual impone. Sus principios se sustentan en los conceptos de igualdad de oportunidades, equidad, inclusión o calidad educativa. Sin embargo, las características y contextos de algunos centros escolares determinan obstáculos que hacen irrealizable el cumplimiento de éstos.

Son múltiples los estudios y trabajos que describen la existencia de centros educativos con una mayor proporción de alumnado en situación de desventaja, exclusión social y/o perteneciente a minorías que la media del país. En los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, o Informes PISA, aparecen categorizados como escuelas en desventaja socioeconómica, siendo definidas como aquellas cuyo del índice de status económico, social y cultural (ESCS), obtenido como el ESCS promedio de los estudiantes de la escuela, es un 25% inferior al de la distribución nacional (OECD, 2018, p.20).

Este tipo de escuelas se localizan en entornos desfavorecidos y de alta concentración de pobreza, que marcan el rendimiento y resultados académicos de sus estudiantes (Coleman y Hopkins, 1966; Wilson, 1978, Hao y Bonstead-Bruns, 1998; Girbés-Peco, Macías-Aranda Álvarez-Cifuentes, 2015; Roscigno, 2000; OECD, 2017). En ellas se produce también un elevado nivel de absentismo escolar (Considine y Zappalà, 2002), así como un mayor número de incidentes disciplinarios que dificultan la convivencia, provocando una mayor deserción docente asociada a estos (Kelly, 2004).

Martín-Cuadrado et al (2017) señala también la existencia de centros educativos catalogados como de difícil desempeño por administraciones educativas, en los que su alumnado vive situaciones multiproblemáticas que derivan en un nivel académico bajo, falta de motivación por los estudios, rendimiento insuficiente y un alto porcentaje del alumnado absentista. A su vez, indican que el “fracaso escolar es preocupante y tiene una estrecha relación entre los procesos de exclusión social, no atribuible al propio alumnado, sino a cuestiones externas y sobrevenidas por el contexto en el que viven” (Martín-Cuadrado, 2018).

Toda esta problemática compleja tiene como resultado que el alumnado que asiste a escuelas con estas características no llegue a alcanzar un nivel básico mínimo de competencias, y aparezcan cifras de fracaso y abandono escolares temprano superiores a la media del país (OECD, 2011; 2018).

Desde hace décadas, es aceptado que el éxito educativo depende de manera directa del nivel socioeconómico de padres y madres (Edgar, 1976). Por tanto, este alumnado se encuentra en una doble situación de desventaja e injusticia social que impide su derecho de educación en igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen, condenándoles a perpetuar el ciclo de pobreza del que partían.

El Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por las Naciones Unidas (2015), “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, no puede quedar en una simple intención o deseo. Debe guiar a los gobiernos para acabar con este tipo de situaciones y desarrollar medidas reales y efectivas que mejoren la calidad de la educación.

Pero la escuela no puede resolver la segregación educativa por sí sola; es necesario combatirla desde otros sectores, y a través de políticas urbanísticas y sociales a largo plazo (Lupton, 2004). Sin embargo, desde el ámbito educativo, también es necesario tomar medidas que mejoren las oportunidades del alumnado que asiste a escuelas en contextos de pobreza. El desafío está en encontrar estrategias que puedan mitigar o compensar el origen socioeconómico del alumnado.

La OECD (2012) en su publicación “Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools”, realiza cinco recomendaciones de políticas educativas que han demostrado ser eficaces para la mejora de las escuelas en desventaja:

- Fortalecer y apoyar a la dirección escolar.
- Fomentar un clima y ambiente escolares propicios para el aprendizaje.
- Atraer, apoyar y retener a profesorado de alta calidad.
- Garantizar estrategias de aprendizaje eficaces en el aula.
- Priorizar la vinculación entre escuelas, padres y comunidades.

Cada país aborda la educación en los contextos de pobreza de forma distinta. En el caso de España, una de las medidas utilizadas es la calificación especial de centros o plazas de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño o de zonas de actuación educativa preferente (Real Decreto 1364/2010). Es posible encontrar ejemplos de ellos en todas las Comunidades Autónomas del país, regulados por normativa específica.

Estos centros suelen encontrarse en zonas desfavorecidas y de prioridad educativa, como es el caso del Polígono Sur de Sevilla, uno de los barrios más pobres del país. Su característica más significativa está en ser un espacio urbano claramente delimitado de la ciudad, en el que la población

presenta situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, siendo además un 16,70% de ella analfabeta y sin estudios (Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, 2018). Las particularidades de su alumnado, con un absentismo y fracaso escolar generalizado, un bajo rendimiento escolar y un alto nivel de analfabetismo en algunas zonas del barrio, hacen que los centros educativos de del sector sean considerados de difícil desempeño, y cuenten con un profesorado seleccionado a través de concurso específico.

El impacto que el profesorado tiene en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes puede ser muy elevado (European Commission, 2019). Pero atraer, apoyar y retener a profesorado de alta calidad en contextos como los que aquí desarrollamos no es fácil, ya que debe contar con experiencia docente y formación específica que le permita conocer los códigos y cultura de su alumnado, adaptarse a sus estilos de aprendizaje y pueda así abordar la gran diversidad existente en el aula (Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado, 2019).

Desafortunadamente, la realidad es que no siempre llega profesorado que cuente con las características anteriores. Pero, cuando lo hace, es importante acelerar su adaptación al centro y su integración en el claustro del profesorado. Con este propósito, además de desarrollar una buena acogida estructurada, aparecen los programas de mentorización. A través de ellos, profesorado experimentado en el entorno puede ayudar a que el profesorado recién llegado o novel, comprenda con mayor rapidez los desafíos más importantes de su escuela y sus estudiantes, y les ayude a desarrollar estrategias pedagógicas y relacionales adecuadas en un tiempo menor (Charles Dana Center, 2002).

En estos programas, la selección del profesorado mentor y la organización del tiempo de trabajo para realizar las tareas de mentorización es clave, ya que no es fácil encontrar docentes con las características personales necesarias para afrontar ese papel (Hobson, Ashby, Malderez, Tomlinson, 2009), y el horario de trabajo de cualquier profesor o profesora es tan cerrado que permite pocos tiempos para realizar estas funciones.

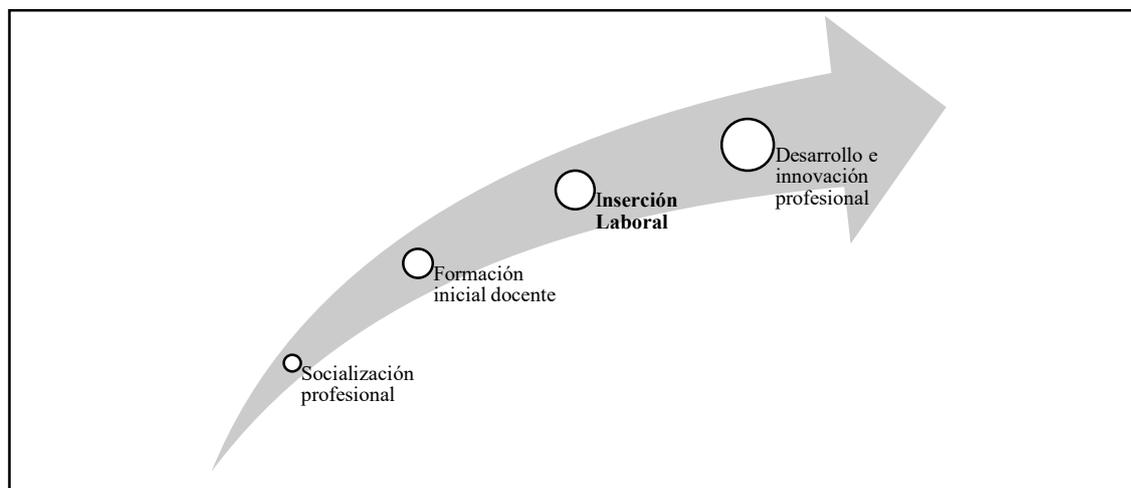
Es importante conservar a este profesorado, una vez que ha desarrollado experiencia docente en estos contextos educativos. Reducir los niveles de deserción habituales en este tipo de centros debe ser una prioridad. Para conseguirlo, se propone establecer incentivos económicos, así como de desarrollo profesional (OECD, 2017).

EL DOCENTE PRINCIPIANTE

El inicio en la función docente supone un momento de especial interés para el centro educativo y para el docente novel. Ambos perciben este momento con una mirada diferente, aunque de similares características: las trayectorias de vida han ido trazando las experiencias del docente nuevo,

construyendo el imaginario con el que accederá al centro educativo (Vilanova, García, Señorino, 2007); las trayectorias de vida del centro educativo en torno a su contexto local, comunitario y regional (en suma, glocal) han ido delineando su idiosincrasia y estableciendo su *marca*, identificando sus fortalezas y sus debilidades. Ambos, docente principiante y centro educativo, esperan ser/sentirse oportunidad que contribuya al avance de sus objetivos profesionales. Y, la meta común es, en todo caso, el estudiante. El desarrollo del estudiante como ciudadano en un mundo plural versátil, y profundamente complejo.

En este apartado, es pertinente que partamos de la etapa profesional en la que se encuentra el docente novel. Quizá pueda resultar obvio pensar que pudiera ser la primera; pero, si nos apoyamos en el concepto de vocación, “más específicamente, vocación docente, ya que ésta es considerada, con razón a nuestro juicio, factor de crecimiento y desarrollo profesional” (Cardona, 2020, p. 41), la mirada es más amplia y profunda. De acuerdo con el autor, el significado del concepto “vocación” se aborda desde diferentes dimensiones: *introito*, como llamada interior y como proceso que se desarrolla durante toda la vida, “ya que en no pocas ocasiones, se construye de forma permanente influenciada por el cúmulo de experiencias, sobre todo formativas y laborales, vividas por cada persona. Éstas, bien consolidan una inclinación temprana, o, al contrario, aconsejan orientar la búsqueda en otras alternativas (Cardona, 2020, p.47). Cristóbal (2016) la denomina una tendencia que siente la persona hacia determinadas actividades, personas, objetos o contextos, es una inclinación natural que, generalmente, comienza a manifestarse ya desde la niñez. De este modo, la vida de un docente está marcada por diferentes etapas que van marcando sus vivencias ante el oficio de educar. Varios autores (Marcelo y Vaillant, 2009; Marcelo, 2009; 2012; Vaillant y Marcelo, 2001; 2015; Haas y Martín-Cuadrado, 2020) a través de diversas investigaciones confirman cuatro etapas que sintetizan este suceso (Imagen 1). Centramos la mirada en la tercera etapa que se denomina «de inserción», en la cual un profesor novel o principiante se inserta al ámbito profesional docente y lo que experimenta en estos tres-cinco primeros años.

Imagen 1. *Las etapas de vida de un docente*

El periodo de inserción laboral se caracteriza por las incertidumbres, dudas, cuestionamientos, temores y soledad profesional. Inquietudes que, de no ser, adecuadamente encaminadas o enfrentadas podrían implicar la deserción del profesor principiante del sistema escolar, o bien para evitar cuestionamientos, el terminar asumiendo un rol pasivo como reproductor de modelos ya obsoletos y descontextualizados a las necesidades actuales (Haas y Martín Cuadrado, 2020). El docente retoma la búsqueda de su identidad como profesional: inició la búsqueda durante la etapa anterior, fase de formación inicial, concretamente en el Prácticum y las prácticas. El Prácticum supone una primera toma de contacto con la realidad educativa diaria —contexto real de actuación—, colocando al docente en formación ante escenarios de desempeño profesional real. Actúa, incluso, de elemento vertebrador de la formación inicial del profesorado, además de contribuir al avance de las competencias profesionales docentes y facilitar la construcción de la propia identidad profesional (Martín Cuadrado y González Fernández, 2020). Siente que empieza un nuevo estadio en su vida profesional: su primer empleo como profesor. Se cuestiona por el tipo de docente que llegará a ser y por lo que podrá aportar en el centro educativo.

Se le conoce como (Marcelo, 2009):

El periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores principiantes o nóveles han de realizar la transición desde estudiantes a profesores, marcado por las tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante los cuales deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (p. 13).

Expectativas y desafíos se convertirán en el continuum durante el período de inserción de los profesores nuevos, y las respuestas facilitadoras/obstaculizadoras que reciba en/desde el centro educativo serán decisivas para la continuidad de su ciclo profesional.

Las teorías y creencias del profesor principiante se han ido gestando durante su vida académica, particularmente. En algunas ocasiones, las concepciones sobre el acto didáctico no se corresponden con lo estudiado en el centro universitario: concepciones arraigadas a través de la experiencia vital (Ruffinelli, 2014; Vilanova, García, Señorino et al., 2017). El choque con el centro educativo puede resultar traumático, implicando juicios y valoraciones destructivas para el docente. Si sumamos un cambio sociocultural (cuando las características del entorno social y las del entorno del docente no son coincidentes), el choque será mayor y más visible entre estudiantes y docentes (sin olvidarnos de las familias): el desconocimiento de códigos comunicativos, de las normas y símbolos que se manejan como propios en la escuela, son algunos de los ejemplos más comunes (Vaillant y Marcelo, 2015; Haas Prieto y Martín-Cuadrado, 2020). La necesidad de mediadores interculturales en este tipo de situaciones es de vital importancia. Su apoyo en los programas de mentoría y acompañamiento en centros de difícil desempeño se convierte en indispensable si el objetivo es la inclusión del principiante en el centro educativo.

El primer desafío para el docente que ingresa en un centro educativo es poder desentrañar el entramado denominado cultura escolar que envuelve a un centro educativo, y volver visibles a través de la interpretación o, muchas veces, la acción con sus respectivas consecuencias lo que se puede y no se puede hacer. Una cultura que es invisible para los que no son partes de la institución y que la mayoría de las veces sus miembros tampoco aportan a su desentrañamiento, casi como esperando que el docente novel pase por el trance de poder interpretarla o fracasar en el intento. Estos aspectos poco claros son los que se conocen como el *currículo oculto* y que, a la larga, es lo que entorpece y complejiza la incorporación real de los docentes principiantes, pues no saben qué se espera de ellos (Haas Prieto y Martín Cuadrado, 2020).

Abundando en las necesidades globales que presentan los profesores principiantes al inicio de su etapa profesional (Marcelo, 2009; Informe TALIS, 2013, 2018), serían:

- La distancia entre la formación recibida y los modelos teóricos aprendidos «chocan» con la realidad, con las características de las aulas y estudiantes tan dispares.
- La inseguridad y el sentimiento de supervivencia.
- La carencia o inadecuación de las estrategias didácticas.

- Las limitaciones para trabajar con estudiantes «diversos», adaptando los métodos de enseñanza.
- La indisciplina, los tropiezos para lograr un ambiente ordenado de trabajo.
- La relación con las familias y demás colegas.

Según Marcelo (2009), los principiantes están más preocupados por las instrucciones paso a paso, por los «cómo» y menos por los «por qué» y los «cuándo» del quehacer docente. Flores (2008, p. 68) encontró que los profesores principiantes reclaman mayores actividades de práctica durante su formación inicial y una mayor integración del componente científico y pedagógico. Al referirse a las prácticas de enseñanza sus demandas aluden a «un conjunto de recetas o de pistas para abordar un determinado número de situaciones, por ejemplo, saber cómo reaccionar frente a un alumno indisciplinado o cómo enseñar determinado contenido».

Abordar estas necesidades de forma inadecuada o no hacerlo influirá en el elevado abandono de docentes durante los primeros años de profesión, repercutiendo en la escasez de profesionales en determinadas zonas desfavorecidas y/o en disciplinas académicas. Y, la consecuencia final será que los estudiantes no recibirán la enseñanza que necesitan, provocando un segundo abandono, el de estudiantes (Haas y Martín Cuadrado, 2020; Martín Cuadrado, 2020).

Los programas de mentoría y acompañamiento como modelos de formación de principiantes, durante los primeros años de vida profesional, suponen un factor de calidad en el sistema educativo de un país, pues incide en el desarrollo profesional de los docentes, en la estabilidad organizativa de los centros educativos y en el rendimiento académico de los estudiantes (Informe Talis, 2018). Ruffinelli, Cisternas, Córdoba (2017) recogen experiencias de docentes nóveles que sirven de base formativa para el acompañamiento y mentoría de docentes principiantes.

LA MENTORÍA COMO ESTRATEGIA DE INSERCIÓN DOCENTE

Cuando se comenta sobre el docente principiante implica, necesariamente, la consideración de la institución educativa en el cual éste se inserta laboralmente para desarrollar las tareas que le son propias desde su ámbito profesional. Por lo tanto, es imposible hablar de inserción sin aludir a la institución educativa, entendida ésta como el contexto en el cual debe incorporarse y adaptarse. La institución educativa en ocasiones puede ver al docente principiante como una cuestión preocupante por lo que puede suponer la adaptación al contexto y a la práctica docente en escenario real. Uno de

los recursos que se puede utilizar para favorecer el desarrollo de la profesión docente es la mentoría (Haas y Martín Cuadrado, 2020).

El desempeño de mentor se remonta a épocas muy antiguas, en el siglo XII A.C.; Homero, en la Odisea, habla de Mentor, que curiosamente es un nombre propio de este personaje, fue al que Ulises encarga la tarea de acompañar y supervisar el crecimiento y desarrollo de su hijo Telémaco. Homero describe a este personaje como experimentado, confiable; con el objetivo de educar, cuidar, amar, consolar, atender, acompañar en todo momento a su hijo, mientras él estaba en la guerra. Por eso el nombre de este personaje se ha convertido en un sustantivo, es decir, en la categoría gramatical que sirve para nombrar a todos los tipos de sujetos con dichas características. Desde Juan de la Cuesta en 1589, la mentoría se aprecia como una estrategia pedagógica valorada para la mejora del rendimiento (Galino, 1974).

La Mentoría es un proceso complejo con espacios en los que guiar, apoyar, capacitar, alentar, dirigir, instruir, etc. Es una oportunidad para aprender juntos, el intercambio entre los implicados en el proceso de mentorización es fundamental, tanto mentor como mentorizado tienen mucho que aportar de sus propias vivencias y aprendizajes (Corral-Carrillo y Martín Cuadrado, 2019). La mentoría tiene que ver con desarrollo personal y profesional que de manera continuada va permitiendo el incremento de valores tanto profesionales como personales. Existen numerosas definiciones de mentoría y en la literatura especializada la mentoría realiza acciones como informar, servir de alternativa real para las necesidades de los mentorizados.

Según Vélaz de Medrano (2009), la mentoría, en los ámbitos profesionales:

... consiste en un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia, y no en la mera actuación del mentor con respecto al mentorizado. Es una relación entre ambos, de reflexión compartida sobre los problemas en que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol del mentor... (p. 212).

En la formación inicial del profesorado, aunque hay espacios y momentos de práctica compartida y reflexiva con docentes experimentados, tal y como queda reflejado en los propios diarios de prácticas de los estudiantes (Aranda-Vega, Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2020), no se alcanza un desarrollo de competencias profesionales ya que el tiempo que se dedica es escaso en la mayoría de los países. Por lo tanto, el docente que comienza su profesión llega con un conocimiento escaso y parcial, desarrollar programas de mentoría puede paliar estas necesidades.

La inserción profesional de docentes precisa disponer de procedimientos para el acompañamiento del inicio de la profesión, para que, por ejemplo, el docente nuevo conozca las características del centro al que llega, el contexto, las particularidades del alumnado, familias y el propio claustro. A la vez la mentoría en el profesorado novel puede favorecer el desarrollo de competencias profesionales docentes (Vélaz de Medrano, 2009; Hans y Martín-Cuadrado, 2020), teniendo en cuenta que la mentoría se centra en la persona, el trato entre docentes veteranos o noveles facilita el conocimiento y comprensión para poder desenvolverse de manera autónoma y adaptada al contexto. Este modo de aprender la profesión docente no solo apoya sino también desafía al novel a tomar decisiones provechosas.

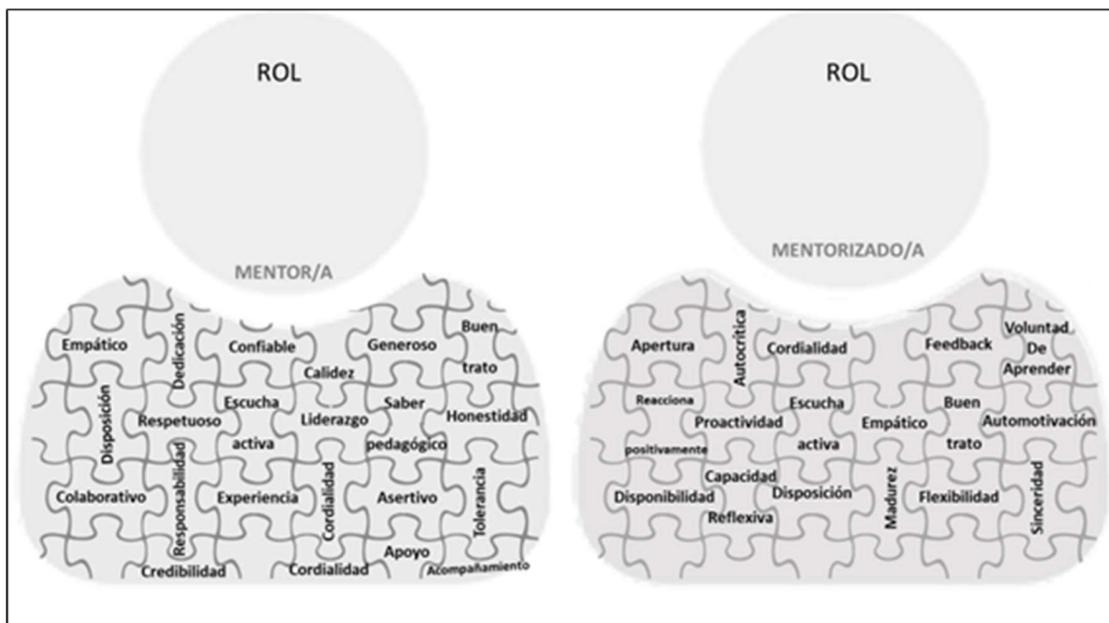
Pueden utilizarse diferentes enfoques con respecto a la puesta en práctica de la Mentoría en el profesorado, ya sean en centros de difícil desempeño como en contextos diversos. Enfoques más tradicionales o clásicos en el que una persona con más experiencia transmite conocimiento, modo de hacer y aplicar (González Vallejo, Cuellar, Espinoza, Cheung, 2019). Enfoques fundamentados en una relación de co-aprendices en el que se puede resaltar las diferencias entre los protagonistas y la complementariedad. Enfoques centrados en la acción conjunta, en el intercambio de roles

La mentoría profesionalizante (Imagen 2) es aquella en la que la relación entre los protagonistas, en este caso docentes, desarrollan una relación horizontal y simétrica. Una serie de características marcan esta relación como lo es un diálogo compartido ya que ambos se encuentran en el mismo contexto y tienen los mismos intereses, preocupaciones similares y muchas veces retos parecidos. Otra característica que se destaca es la oportunidad de tener una reflexión compartida, en este sentido los docentes al coincidir en el aula tienen vivencias parecidas y dar la oportunidad de reflexionar juntos ya que tienen objetivos comunes. Con respecto al aspecto afectivo al tener en común el aula y converger en diversas situaciones se puede llegar a compartir sentimientos y emociones por lo que la comunicación emocional comparte el mismo código junto con el contexto del aula (Hans y Martín-Cuadrado, 2020).

Imagen 2. *Mentoría profesionalizante del docente*

En relación con los mentores y mentorizados (Imagen 3) hay diferentes aspectos a tener en cuenta, los roles que desempeñan ambos son distintos, aunque a veces compartan ciertas características. El mentor debe mostrarse empático y puede ser que le salga de forma natural ya que el mismo ha pasado por esa misma etapa de inicio en la docencia. La dedicación del mentor debe ser evidente, ya que en este sentido el docente novel va a experimentar mayor seguridad en el proceso de mentoría. Un mentor debe tener saber pedagógico para que el liderazgo que debe ejercer no carezca de conocimiento, un conocimiento que debe ser compartido con el mentorizado. Aspectos como la generosidad, el buen trato, la calidez, tolerancia, honestidad, cordialidad, van a marcar unas relaciones e interacciones de calidad que en definitiva redundan en la mejora de la práctica docente.

Imagen 3. Perfiles del Mentor y del Mentorizado



Los programas de mentoría entre docentes ofrecen múltiples beneficios, el desarrollo de competencias y la profesionalización en la práctica compartida, son sin duda elementos para la mejora de la práctica docente.

CONCLUSIONES

Una imagen de infraestructura educativa, aceptada por la mayoría de los sectores educativos, incluye tres etapas interrelacionadas: formación inicial del docente, inducción o preparación respaldada con mentores experimentados y desarrollo profesional, y formación en el servicio (UNESCO, 2015, p. 21). La etapa de inducción debe planificarse de forma eficaz, promoviendo la motivación del docente principiante, y buscando la integración en el aula y en el centro educativo; sin olvidar la sinergia del contexto social, económico y cultural en el que se sitúa y las personas que lo habitan y dinamizan.

La vida del barrio en el que se encuentra el centro educativo marca las actuaciones que se realizan. El barrio es un microcosmos social que tatúa a la comunidad y, por ende, al centro educativo. A la inversa, también, se produce una interacción que influye en el devenir de los habitantes del territorio. Ocurre que el efecto social es más visible que el efecto educativo; aunque se deba a una estrategia organizada y basada en estándares seleccionados, testado en estudios de la comunidad, territorios y regiones.

Desligar u obviar la formación *situada* de los docentes principiantes en el inicio de su trayectoria profesional puede ser un error en las políticas docentes. Perjudicando la eficacia de las actuaciones futuras en cuanto a praxis educativa y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes. La carrera profesional docente se debe apoyar en estándares de calidad que expliquen de forma detallada lo que se espera del profesional. La adaptación al contexto se realizaría en el territorio, sin remedio. Sería el ajuste de expectativas a través de lo ideal y la realidad, a través de programas de inducción y/o mentoría, acompañados por docentes expertos.

En las instituciones educativas, en la actualidad, aparecen actores emergentes, que transforman las relaciones de enseñanza-aprendizaje. El aumento de la complejidad en educación precisa de cambios, las relaciones e interacciones de los protagonistas podrían convertirse en relaciones más horizontales y simétricas en las que la producción de conocimiento sea un acto compartido (Díaz, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda-Vega, E.M., Martín-Cuadrado, A.M. y Corral-Carrillo, M.J. (2020). Diarios de clase: Estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266.
- Cardona, J. (2020). La vocación para la profesión docente. Factor de crecimiento y desarrollo profesional. En A.M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*, (pp. 37-77). UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3
- Charles A. Dana Center (2002). Expecting success: A study of five high performing, high poverty schools, Dana Center and the Council of Chief State School Officers, Washington, DC: Council of Chief State School Officers
- Corral-Carrillo, M. J. y Martín-Cuadrado, A. M. (2019). Bmentoría: experiencia para los estudiantes nuevos en una universidad a distancia. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 93-115.
- Coleman, J. S. y Hopkins, J. (1966). Equality of Educational Opportunity. National Center for Educational Statistics (Vol. 26). Washington. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1976.tb00708.x>
- Consejería de Igualdad y Políticas Sociales (2018) Estrategia regional andaluza para la cohesión e inclusión social. Intervención en Zonas desfavorecidas de 2018. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Estrategia_Regional_Cohesion_Social-web.pdf
- Considine, G. y Zappalà, G., (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of sociology*, 38(2), 129-148. <https://ocl.knust.edu.gh:2192/doi/pdf/10.1177/144078302128756543>.
- Corral-Carrillo, M. J., Catalán-Márquez, M. J. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Elaboración de e-rúbrica de estrategia de enseñanza y estilo de aprendizaje identificados en centros de difícil desempeño mayoritariamente de etnia gitana.
- Cristóbal, G. (2016). *La docencia como vocación o como opción*. <https://www.monografias.com/trabajos109/docencia-como-vocacion-o-como-opcion/docencia-como-vocacion-o-como-opcion.shtml>.

Díaz, J. (2020). La Transeducación como una expresión del futuro de la educación. *Revista Ethika+*, (2), 53-78. [10.5354/2452-6037.2020.58525](https://doi.org/10.5354/2452-6037.2020.58525).

Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, *Teaching and Learning International Survey*).

<http://www.educacionyfp.gob.es/ince/evaluaciones-internacionales/talis.html>

European Commission (2019). Education and Training Monitor 2019
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/15d70dc3-e00e-11e9-9c4e-01aa75ed71a1>

Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 59-98). Octaedro

Galino, M. A. (1974). *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. 2. ed. Narcea.

Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F. y Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88.

González, M., Cuéllar, C., Espinosa, M. y Cheung, R. (2019). 'Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(2), 2. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1543>

Haas Prieto, V. y Martín-Cuadrado, A.M. (2020). Desarrollo y aprendizaje(s) docente(s) en su fase de inserción a la docencia. Adquisición de buenas prácticas. En A.M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*, (pp. 309-356). UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3

Hao, L. y Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Soc. Educ.* 71, 175-198.

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25 (1), 207-216.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
https://www.researchgate.net/publication/38290589_Los_comienzos_en_la_docencia_un_profesorado_con_buenos_principios

- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15 (2), 209-221. 5648.
- Kelly, S. (2004). An Event History Analysis of Teacher Attrition: Salary, Teacher Tracking, and Socially Disadvantaged Schools. *The Journal of Experimental Education*, 72(3), 195-220. Retrieved February 4, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/20157368>
- Lupton, R. (2004). *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*. Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE, CASE Papers.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea S.A.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1224.pdf>
- Martín-Cuadrado, A. M. (27 de abril de 2020). *Acompañamiento y Mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla*. Formación IB. <http://www.formacionib.org/noticias/?Acompanamiento-y-Mentoria-docente-para-el-profesorado-novel-en-centros-de>
- Martín-Cuadrado, A. M. y Corral-Carrillo, M. J. (2017). Mentoría y formación del profesorado novel en centros de especial dificultad. En J.L. Herrera Hueso y C. Méndez Pérez (coords.), *Estrategias educativas innovadoras en ámbitos de difícil desempeño*. Egregius Ediciones. ISBN: 978-84-17270-08-7
- Martín-Cuadrado, A.M., Corral Carrillo, M.J., y Catalán Márquez, M.J (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño. Propuesta de evaluación y actuación. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 153-174. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.009>
- Martín-Cuadrado, A.M. y González Fernández, R. (2020). Las prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado en las distintas etapas escolares. En A.M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*, (pp. 247-356). UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Septuagésimo periodo de sesiones. Temas 15 y 116 del programa.

- OECD. (2011). *Against the Odds - Disadvantaged students who succeed in school*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD. Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2017), *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264287457-en>
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de octubre de 2010, pp.16.
- Roscigno, V. J. (2000). Family/school inequality and African-American/Hispanic achievement. *Soc. Probl.* 47, 266–290.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/658>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia: Relatos de once experiencias*. Universidad Alberto Hurtado.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe. http://www.denisevaillant.com/wpcontent/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea
- UNESCO (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_spa
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13 (1). 209-229. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42165>

Vilanova, S., García M. B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>

Wilson, W. (1987). *The Truly Disadvantaged*. University of Chicago Press.