

El mentor de docentes noveles en contextos educativos de especial complejidad

Antonio F. Estrada Parra

Escuela Internacional de Doctorado de la UNED. Facultad de Educación
(España)

María José Corral-Carrillo

Escuela Internacional de Doctorado de la UNED. Facultad de Educación
(España)

Ana María Martín-Cuadrado

UNED (España)

El mentor de docentes noveles en contextos educativos de especial complejidad

The mentor of novice teachers in educational contexts of special complexity

Antonio F. Estrada Parra

Escuela Internacional de Doctorado de la UNED. Facultad de Educación (España)
antestrada@sevilla.uned.es

María José Corral-Carrillo

Escuela Internacional de Doctorado de la UNED. Facultad de Educación (España)
marcorral@sevilla.uned.es

Ana María Martín-Cuadrado

UNED (España)
amartin@edu.uned.es

Fecha de recepción: 19 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2022

Resumen

Durante tres cursos, enmarcado en Proyectos de investigación, innovación y materiales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se desarrolla un proyecto de acompañamiento y mentoría para profesorado novel en centros educativos de difícil desempeño del Polígono Sur (Sevilla); una de las zonas más pobres del país. Contempla dos figuras fundamentales: mentores y mentorizados. Este trabajo plantea definir variables socioeducativas representativas del mentor, perfil competencial deseable y aspectos positivos del programa. El tamaño de muestra es de 57 mentores en 6 centros de infantil, primaria y secundaria. Para la recogida de información se utilizan 2 formularios, con ítems de corte cualitativo y cuantitativo. Los resultados señalan como características claves del mentor en estos contextos: experiencia docente, conocimientos del centro y entorno, capacidad

de mostrar empatía/asertividad y resolución de problemas e inmediata toma de decisiones. La conclusión principal es encontrar el perfil deseable del mentor para cada centro y etapa.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico; Alumnado vulnerable; Centros de difícil desempeño; Inserción a la docencia; Mentoría docente; Perfil del docente mentor.

Abstract

During three academic years, an accompaniment and mentoring project has been developed for new teachers in educational centers with difficult performance in Polígono Sur (Seville), which is one of the poorest areas of the country. It is enclosed in the Research, Innovation and Materials Projects of the Education Council of the Junta de Andalucía. This project contemplates two fundamental figures: mentors and mentees. Herein it proposes to define representative socio-educational variables of the mentor, desirable competency profile and positive aspects of the program. The sample size is 57 mentors in 6 primary and secondary schools. For the collection of information, 2 surveys are used, with qualitative and quantitative items. The results indicate as key characteristics of the mentor in these contexts: teaching experience, knowledge of the schools and environment, ability to show empathy/assertiveness and problem solving and immediate decision making. The main conclusion is to find the desirable profile of the mentor for each school.

Keywords: Educational support; Educational Inequality; Disadvantaged schools; Mentoring; Professional induction; Mentoring competency based profile.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los cursos académicos 2019/20, 2020/21 y 2021/2022 se ha llevado a cabo el “Proyecto de acompañamiento y mentoría docente para el profesorado novel en centros educativos de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla” (Martín Cuadrado et al., 2022a; Martín-Cuadrado et al., 2022b). El proyecto se fundamenta en los programas de inducción docente; buscando, por una parte, mejorar la adaptación y el desempeño del profesorado que cada año llega a los centros educativos de un barrio de extrema pobreza. Y, por otra, contribuir a elevar el rendimiento escolar del alumnado; los cuales sufren situaciones de vulnerabilidad constante debido al contexto en el que viven.

Como particularidad y signo diferencial de otros espacios similares, el Polígono Sur de Sevilla destaca como una de las zonas más pobres del país, tal y como recoge el proyecto Indicadores Urbanos del Instituto Nacional de Estadística, en el año 2022. Además, los centros educativos en los que se está implementando el proyecto, están catalogados como centros de difícil desempeño por la administración andaluza, dadas las características de su alumnado y a la complejidad de su día a día en las aulas (Bernabé, 2016; Martín-Cuadrado et al., 2021; Orland-Barak, 2021).

El profesorado que accede a estos centros educativos es seleccionado a través de puestos específicos de carácter voluntario, requiriendo en la mayoría de los casos requisitos, como formaciones concretas; y en el menor de los casos, años de experiencia (Consejería de Educación y Deporte en Sevilla, 2021). En ocasiones, este tipo de puesto permite el acceso rápido a otro centro educativo, por lo que la estancia de los docentes puede ser corta, repercutiendo en la organización y gestión macro y microcurricular (centro y aula) así como en la comunicación y colaboración con los estudiantes y sus familias. Por ende, habitualmente, los docentes que optan a estos puestos son principiantes que lo perciben como oportunidad laboral, sin detenerse a reflexionar sobre la contextualización social, cultural y económica en la que se encuentra la comunidad educativa de referencia (Martínez-Sánchez, 2012; Vaillant y Marcelo, 2015). El nivel de tensión provocado por el aprendizaje intensivo en contextos desconocidos para los que no tienen referencia, particularmente debido al choque cultural, colapsa con los ideales adquiridos durante la formación inicial, anticipando el “shock” de realidad (Veenman, 1984; Vonk; 1983) y la sensación de “los sueños rotos” (Friedman, 2004).

Iniciarse en la profesión docente, habitualmente, es difícil. Si se suma que el contexto es reconocido como de vulnerabilidad, tanto la comunidad educativa, los centros educativos y el aula serán espacios complejos para la acción educativa, teniendo en cuenta variables como la pobreza y la marginalidad, que provocarán desigualdad y conductas violentas (Martínez-Sánchez, 2012). Las modalidades y los códigos de comunicación serán uno de los caballos de batalla para el desarrollo del proceso de socialización de los docentes principiantes: “la adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del docente principiante” (Vaillant y Marcelo, 20215, p.99). Así mismo, el choque entre ambas culturas (la de acogida y la de pertenencia) provocan un rechazo a la escuela y a todo lo que representa, que va creciendo según el alumnado va avanzando en edad (Parra et al., 2017).

Desde la formación inicial se debe facilitar la vinculación con la realidad, cuanto más amplia y diversa será mejor. Es a través de la asignatura del Prácticum cuando el estudiante que quiere ser docente vive el contacto con la profesión y los profesionales. Desde ese espacio formativo se organizan experiencias acompañadas por tutores que apoyan el desarrollo de competencias docentes, mostrando la realidad en todas las dimensiones, permitiendo la acción controlada del alumnado y facilitando la valoración de la emergente identidad profesional, así como el descubrimiento de su estilo docente (González et al., 2017; Martín-Cuadrado y Salamé, 2022).

Y, es en el período de iniciación docente cuando el modelo de acompañamiento pedagógico debe reactivarse, insistiendo en el desarrollo de la socialización profesional que facilite *el vuelo* y la integración del docente novel (Martín y Calvo, 2013; Martínez-Sánchez, 2012). En contextos de vulnerabilidad académica, los modelos de acompañamiento para docentes noveles se basarían en el concepto de

mentoría: la importancia de la construcción de la relación entre docente experto y docente principiante es absoluta. Se deben crear y consolidar relaciones horizontales para la búsqueda de confianza y respeto entre iguales, como principal elemento de la estrategia metodológica a seguir (Gorichon et al.; 2020; Martín-Cuadrado, 2021; Martín-Cuadrado, 2022a; Martínez-Sánchez, 2012).

En este artículo se plantea profundizar en el rol y características del profesorado mentor en centros de difícil desempeño, como uno de los actores más importantes de los programas de inducción y mentoría docente (Ambrosetti, 2014; Haas y Martín-Cuadrado, 2021; Marcelo, 2022). A través de los datos obtenidos durante estos años de proyecto, se buscará determinar las variables socioeducativas más significativas del profesorado mentor, definir su perfil competencial deseable en el contexto, y estudiar cuáles son los aspectos que consideran más positivos y valiosos del desarrollo del programa.

2. LA COMPLEJIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE

2.1. Contextos educativos de especial complejidad

La homogeneidad aparente que se percibe en el sistema educativo de un país queda rota cuando se observan con detenimiento los contextos en los que se enmarcan sus centros educativos. La importancia del contexto y las características de su entorno van a ser determinantes en cuanto al rendimiento y nivel de desarrollo de competencias de su alumnado (Blanden, 2022; Lupton, 2004).

Este hecho se hace más patente si cabe, en entornos socioeconómicos desfavorecidos en los que existe un porcentaje superior de jóvenes que vive en situación de desventaja y/o exclusión social respecto a otras zonas cercanas, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2012). En ellos, la distribución del alumnado en centros escolares suele ser homogénea, agrupando a aquel que comparte las mismas características socioculturales, educativas, o que tiene el mismo origen socioeconómico. De esta forma aparecen los llamados centros segregados o “centros gueto” (Andrés, s.f.), como un claro reflejo de los problemas que se viven en las zonas en las que se sitúan.

La búsqueda de soluciones no es una cuestión sencilla, ya que la segregación escolar y la segregación residencial suelen estar correlacionadas (Rich et al., 2021) y son, en gran medida, una consecuencia de políticas sociales y urbanísticas históricas (Lupton, 2004). En España suelen desarrollarse planes de transformación integral de zonas y barrios situados en contextos de pobreza, así como la determinación de zonas de actuación educativa preferente, en las que los centros escolares situados en su interior se encuentran en una categoría especial que los califica como “centros de difícil desempeño” (Real Decreto 1364/2010).

Son múltiples los estudios que señalan, cómo los rendimientos académicos del alumnado en escuelas con estas características son inferiores a los esperados (OECD, 2011; Schleicher, 2014), sus tasas de absentismo escolar son muy elevadas (Considine et Zappalà, 2002) y se producen mayores problemas en la convivencia y dificultades en la gestión de aula. Por ello, el trabajo requiere de un sobreesfuerzo profesional que tiene influencia directa en su práctica docente, y que puede llegar a afectarles incluso a nivel personal (Bernabé, 2016), provocando elevadas cifras de rotación y deserción docente (Kelly, 2004).

Todas estas circunstancias van a desencadenar un aumento de posibilidades de fracaso escolar del alumnado, que provoca una situación de desventaja e injusticia social que impide su derecho a la educación en igualdad de oportunidades, negando la posibilidad de compensar sus desigualdades de origen, y los condena a perpetuar el ciclo de pobreza del que muchos partían (Martín Cuadrado et al, 2022b); confirmando de este modo las evidencias que indican que la desigualdad educativa es sorprendentemente persistente a través de múltiples generaciones (Blanden et al, 2022), y que las diferencias en el estatus económico entre las familias también lo son (Clark 2014, Lindahl et al., 2015).

2.1.1. El Polígono Sur de Sevilla. Un ejemplo de contexto educativo de especial complejidad

El Polígono Sur de Sevilla es una de las zonas más pobres y complejas del país. A pesar de las medidas desarrolladas durante décadas por las distintas administraciones, el Instituto Nacional de Estadística (INE) continuaba situándolo en 2016 como el segundo barrio con los ingresos más bajos de España.

El barrio presenta unas características similares a otros entornos de pobreza. Por un lado, se encuentra cerrado al resto de la ciudad por distintas barreras arquitectónicas y de diseño que lo convierten en un “barrio-gueto”. Esta situación fomenta que aparezcan situaciones de exclusión social marcadas por elevadas tasas de desempleo, bajos niveles socioeducativos, altas tasas de absentismo y abandono escolar temprano, tráfico y consumo de drogas, espacios públicos degradados, deficiencias higiénico-sanitarias, inseguridad ciudadana y delincuencia. Por ello, la Junta de Andalucía la ha caracterizado como Zona con Necesidades de Transformación Social (Ayuntamiento de Sevilla, 2016, Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, 2018).

Toda esta complejidad tiene consecuencias directas en las dinámicas y situaciones que se producen en sus centros educativos. Según el Plan Integral desarrollado por la Junta de Andalucía en el año 2005, el absentismo y el fracaso escolar eran un hecho generalizado en el Polígono Sur, así como el bajo rendimiento escolar y nivel de estudios, el alto nivel de analfabetismo, o la habitual interrupción del proceso de escolarización de un número elevado de las alumnas. Con el paso de los años, algunas

de estas dinámicas han mejorado. No obstante, los distintos centros educativos que participan del Plan continúan presentando niveles de absentismo, fracaso y abandono escolares temprano superiores al de los de otros barrios cercanos de la ciudad.

2.2. El docente experto y su rol mentor

Actualmente, es aceptado que la vida profesional del docente pasa por diferentes estadios o etapas de transición (Haas y Martín-Cuadrado, 2021; Vaillant y Marcelo, 2015). Elliot (1993) señala que estas etapas son interactivas y dan lugar a distintos ciclos discontinuos de ida y vuelta, con aprendizajes y desaprendizajes que definen la construcción y deconstrucción de la identidad profesional. Por su parte, Lacey (1977) y Huberman et al. (2005) señalan temáticas que surgen a lo largo del desarrollo profesional del docente. La atención ofrecida y el desenlace de estas repercutirá en la futura identidad del docente. Planificar programas de inserción basados en el acompañamiento y mentoría permitiría que la transición inter/intra etapas se produzca de la manera más suave posible, y con ello pueda definirse una marca identitaria de inicio a fin, evolucionando del docente principiante al docente experto.

Más esta solución implica la reformulación sobre cómo se aprende a enseñar y la complicidad de la administración educativa en cuanto a la elaboración de un marco general de competencia docente, en un primer momento. Marcelo (2022) explica que, para aprender a enseñar, en la mayoría de los países “diseñan un programa formativo continuado, diverso y rico en experiencias formativas que ayudan a los docentes de nuevo ingreso a aprender el lenguaje y los conocimientos de la práctica” (p.7).

Los programas de inducción guiada por mentores (docentes expertos) aparecen como una forma de ayuda y apoyo al profesorado novel, para que pueda desarrollar aptitudes y habilidades que le permita mejorar de manera continua su desempeño como docente, y tenga consecuencias en la mejora de los resultados de su alumnado (Carver & Feiman-Nemser, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Garddiner, 2012; Marcelo, 2022; Wang & Odell, 2002).

La definición, contextualización y competencias de un profesional para ser considerado experto, en general, es complicada. Por ello, suele ser necesario realizar una adaptación a cada campo profesional. Bereiter y Scardamalia (1986) establecen que, en la docencia, el profesor experto es aquel que cuenta con, al menos cinco años de experiencia docente, y presenta un elevado nivel de conocimiento y destreza. Así mismo, debe tener una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con conexiones inter e intranivel, que le permita atender a la estructura abstracta de los problemas que se le plantean y resolverlos con eficacia (Marcelo, 2007).

El docente eficaz y experimentado va a ser uno de los actores más importantes dentro de los programas de inducción. No obstante, esas características no tienen por qué ser las equivalentes a aquellas necesarias para ser un mentor eficaz. Ser docente y

ser mentor implican competencias y funciones diferentes. Lo que plantea la exigencia de que su selección sea llevada a cabo de forma cuidadosa, siendo importante, además, invertir en su capacitación: para apoyar con garantías el aprendizaje de los nuevos docentes, ofrecerles apoyo para su continuo desarrollo profesional y lograr la mejora de sus habilidades (Garddiner, 2012; Martín Cuadrado et al., 2023).

En los contextos de difícil desempeño, el profesorado novel se integra en una comunidad educativa, habitualmente desconocida y compleja para él, que no llega a comprender del todo. Para conseguir que su desempeño sea favorable, la figura del profesorado mentor se presenta como una gran oportunidad, que permitirá ayudar y acelerar la adaptación del recién llegado (Martín Cuadrado et al., 2021; Martínez-Sánchez, 2012; Orland-Barak, 2021)

Será necesario que el docente mentor sea competente en la observación reflexiva de la práctica pedagógica, garantizando así una detección de necesidades ajustada a la realidad, que le haga adecuar los distintos roles a desempeñar en función de estas (Gorichon et al., 2020; Vélaz de Medrano, 2009). De igual modo, debe tener habilidades pedagógicas de acompañamiento y escucha, ya que será necesario que nutra, asesore, oriente y aliente; su figura le debe convertir en un facilitador de experiencias de aprendizaje y de gestión de aula. Por ello, el papel que va a jugar es de gran importancia. No obstante, es un error pensar que cualquier buen docente puede ser un buen mentor. La mentoría no es algo natural; es algo que se ejerce de manera intencional, por lo que se plantea como requisito, el recibir formación específica que pueda permitir desarrollar las competencias necesarias (Ambrosetti, 2014; Feiman-Nemser, 2001).

En la Figura 1 se destacan diversos enfoques que se recomienda que plantee el profesorado mentor y que marcará los roles que va a desempeñar en función del contexto y de las necesidades del profesorado novel al que mentorice.

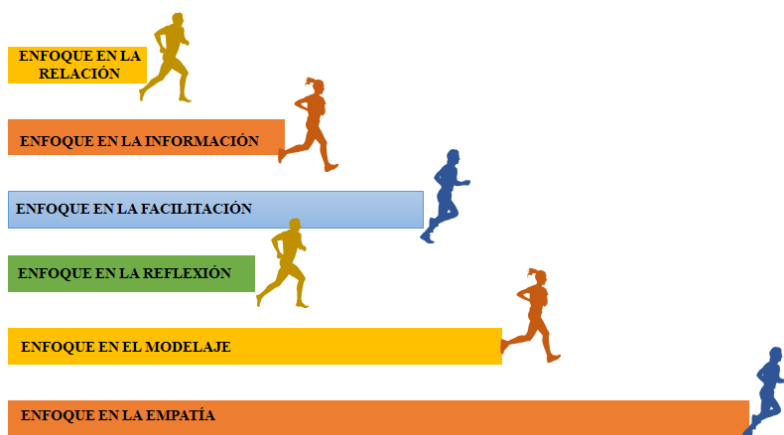


Figura 1. Enfoques recomendables para el profesorado mentor. Adaptado de Vélaz de Medrano, 2009, Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(1).

El enfoque en la relación se refiere al desempeño de un rol activo en la comunicación, empatía, y comprensión del novel desde una postura asertiva. En relación con el enfoque en la información, el mentor va a obtener la suficiente información sobre las necesidades del profesorado mentorizado para adelantarse en la orientación, solución de problemas y dilemas que se planteen en su práctica, realizando una evaluación de competencias y valoración de su formación. Sobre el enfoque en la facilitación, el rol del mentor va orientado a ofrecer opciones o posibilidades diferentes. En el enfoque en la reflexión, el mentor apoya y dirige la práctica reflexiva, buscando la necesidad de cambio en aquellas cuestiones que se consideran necesarias. En relación con el enfoque en el modelaje, el rol se centra en compartir las propias experiencias como posibilidades de aprendizaje mostrando confianza en las posibilidades del mentorizado. Por último, en el enfoque centrado en la empatía, se desempeña un rol centrado en motivar al docente novel animándolo a desarrollar su propio potencial (Velaz de Medrano, 2009).

Por otro lado, el docente experto ha de realizar ciertas tareas en el desempeño de su rol como mentor, que se complicarán en los contextos de difícil desempeño. A partir del trabajo de Orland Barak (2021), en la Figura 2 se destacan aquellas que aparecen en un contexto de difícil desempeño.



Figura 2. Tareas del rol del mentor

Todo ello hace que este docente experto, en su papel de mentor, deba aportar experiencias y conocimientos al novel, siendo responsable de iniciarle en el conocimiento de la cultura en el propio contexto del centro. Un rol activo y necesario

para lograr la inserción profesional del docente, cuente o no con experiencia previa al llegar al centro de difícil desempeño.

2.2.1. El programa de acompañamiento y mentoría de Polígono Sur

Al igual que centro educativo, familias, comunidad y profesorado van a influir en gran medida en el desarrollo educativo del alumnado, el contexto tampoco va a resultar neutral para el docente en su desempeño profesional. Marcelo (2022), indica que las características del alumnado, el ambiente de la clase, o la interacción en el aula son elementos que influyen en gran medida en la socialización del profesorado principiante. Puesto que en contextos de especial complejidad o segregados, todas estas circunstancias se agudizan, es posible afirmar que las problemáticas a las que han de enfrentarse en el aula los docentes que acceden por primera vez a ellos, van a ser más variadas y complicadas que en otras zonas, siendo su desempeño afectado de una manera más manifiesta (Martín-Cuadrado et al., 2022b).

Este es el caso de los centros educativos de la zona del Polígono Sur de Sevilla, catalogados como de difícil desempeño por la administración andaluza, ya que se localizan en un contexto de alta pobreza y con un elevado porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad y perteneciente a minorías. El profesorado recién llegado a ellos sufre un choque de realidad similar al detectado y descrito por Vonk (1983) y Veenman (1984) al referirse al profesorado principiante, que determina la necesidad de un período de transición y adaptación al aula que les permita resolver las nuevas circunstancias a las que ha de enfrentarse, muchas veces con independencia de la experiencia previa en otros contextos con la que cuenten. La situación se complica aún más cuando el docente es además novel en la profesión, sucediendo en ocasiones, que el grado de preparación profesional y evolución personal no es suficiente para enfrentar y resolver las dificultades planteadas.

Con el propósito de desarrollar medidas que aceleren la adaptación del profesorado novel, desde el año 2019 se viene realizando un proyecto de investigación, financiado dentro del marco de los Proyectos de investigación, innovación y materiales de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía (España). La investigación se sustenta en el paradigma sociocrítico, desde el cual se propone el estudio de la realidad a través de aproximaciones cualitativas, cuantitativas o ambas dos, con una finalidad transformadora de la misma. El acercamiento a la situación de estudio se realiza a partir del diagnóstico de las necesidades mediante ciclos de acción-reflexión, de modo que se aporten respuestas para su mejora y/o transformación (Martín y Calvo, 2013; McMillan et al., 2005).

El objetivo general de la investigación es desarrollar e implantar un modelo de acompañamiento e inducción de profesionales noveles de la educación en los centros educativos del Polígono Sur, con la introducción de un programa de mentoría adecuado a las demandas y expectativas de la comunidad educativa. El plan de

acompañamiento y mentoría docente parte de los principios que sustentan propuestas similares de inducción. El profesorado mentor, considerado experto en la zona por contar con experiencia reconocida en cada centro, acompaña y ayuda a profesorado recién llegado, mentorizado, para que pueda entender e integrar con mayor rapidez los desafíos más importantes que se plantean en su escuela y por sus estudiantes, y favorezca el desarrollo de estrategias pedagógicas y relacionales adecuadas en el menor tiempo posible (Ragland et al., 2002).

Si embargo, es difícil contextualizar de forma general las competencias que debe tener o dominar un profesional para ser considerado experto y poder actuar con el rol de mentor en cualquier tipo de contextos. Conocer e indagar en las particularidades de cada uno de los actores del plan de inducción de esta zona, puede permitir comprender las claves del buen docente en este tipo de centros, permitiendo establecer una definición más adaptada de las características del mentor, mejorar la selección del profesorado de centros de especial dificultad, y con ello, incrementar el rendimiento escolar del alumnado de estos contextos (Martín-Cuadrado et al., 2022b).

3. MÉTODO

En la investigación presentada se realiza un estudio de corte cuantitativo a través del análisis de los resultados obtenidos en dos cuestionarios sobre el profesorado mentor, aplicados durante tres cursos académicos consecutivos. Sobre ambos se han estudiado y analizado estadísticamente algunas de las dimensiones planteadas, consideradas de las más interesantes.

- Variables socio-educativas del profesorado mentor
- Competencias deseables del profesorado mentor
- Opinión sobre el programa de mentoría
- Aspectos que contribuyen al éxito del programa

3.1. Muestra

La población del estudio pertenece al profesorado de Centros Educativos de Infantil y Primaria (CEIP) e Institutos de Educación Secundaria (IES) en la zona de Polígono Sur; todos catalogados como de difícil desempeño y con personal seleccionado a través de puestos específicos, durante los cursos 2019 a 2022. La muestra de profesorado se ha obtenido en base a un muestreo no probabilístico intencional, siempre que se cumpliera la pertenencia al perfil mentor de participantes de los cuatro IES y dos CEIP que trabajan dentro del Plan de acompañamiento y mentoría docente de la zona.

Este profesorado mentor es seleccionado cada curso por sus equipos directivos y coordinaciones de proyecto, en base a su conocimiento del entorno, experiencia docente en el centro y/o en otros centros del Polígono Sur, capacidad de trabajo y compromiso. Estos criterios iniciales fueron fijados al comienzo de la investigación, a partir de los resultados obtenidos en entrevistas con tres direcciones, siete docentes y cuatro educadores de tres IES y un CEIP de la provincia de Sevilla, todos catalogados como de difícil desempeño.

Tras la selección, todos los futuros mentores reciben una formación específica sobre inducción y mentoría docente que les permite conocer y desarrollar las destrezas que debe tener el profesorado mentor.

En la Tabla 1 se recoge el número de docentes mentores que han participado en el programa de acompañamiento por cada uno de los cursos escolares analizados, así como sus centros de adscripción. Se observa que su número ha variado muy poco, siendo en todos ellos 20 o cercano a 20. No obstante, sí hay un cambio apreciable en el porcentaje de profesorado de centros de secundaria y de infantil y primaria, viéndose este último, reducido a partir del segundo curso de implementación del proyecto.

Tabla 1. Profesorado mentor participante en el proyecto, organizado por centro y curso escolar

Curso académico	2019-2020		2020-2021		2021-2022	
	Prof. Mentor	%	Prof. Mentor	%	Prof. Mentor	%
IES Antonio Domínguez Ortiz	4	20	3	18	12	60
IES Ramón Carande	2	10	5	29	2	10
IES Polígono Sur	3	15	2	12	4	20
IES Romero Murube	1	5	5	29	1	5
CEIP Altolaguirre	1	5	2	12	1	5
CEIP Andalucía	9	45	0	0	0	0
TOTAL	20		17		20	

3.2. Instrumentos y procedimiento

Para la recogida de datos se elaboraron dos cuestionarios diferentes. El primero es el “Cuestionario de autovaloración para mentores y mentoras en centros educativos de difícil desempeño. ¿Qué tipo de candidato/a soy como docente mentor?”, compuesto por 18 ítems de corte cuantitativo y cualitativo. Aquellos incluidos entre el octavo y el dieciochoavo son de escala tipo Likert con cuatro posibles respuestas, y plantean cuestiones sobre las cualidades y rasgos que debe

poseer un buen docente mentor en centros de difícil desempeño, y los beneficios de la implantación de un proyecto de inducción y mentoría al profesorado recién llegado y no experimentado en el contexto. El segundo cuestionario se denomina “Ficha de registro para el profesorado mentor”, y está compuesto también por 18 ítems que registran información demográfica, datos significativos del perfil, experiencia laboral, y características personales de los participantes mentores del proyecto.

El primero de ellos fue aplicado a todo el profesorado mentor a inicios de los cursos 2019 y 2021. El segundo se aplicó durante los tres cursos consecutivos de implementación. En ambos casos, el procedimiento fue el envío del enlace del formulario de Google Drive por parte de la coordinación general del proyecto a cada una de las coordinaciones de centro, y estas lo enviaron al profesorado mentor de sus centros a través de correo electrónico. La investigación, en el marco de la que se construyeron los dos formularios, fue sometida a evaluación por el Comité de Ética de la Investigación de la UNED. Desde el inicio se aseguraba la máxima confidencialidad de los datos. Las personas participantes dieron su consentimiento informado al iniciar la contestación de este.

4. RESULTADOS

4.1. Variables socioeducativas del profesorado mentor

Para obtener los resultados expuestos en este apartado, se ha hecho uso del instrumento denominado “Ficha de registro para el profesorado mentor”. A partir de su estudio, y en relación con el género y la edad del profesorado que ha ejercido el rol de mentor en los centros educativos de Polígono Sur, en todos ellos observa una clara mayoría de mujeres mentoras, estando su media en un 83% frente al 17% de hombres (Tabla 2). Su media de edad se sitúa en los 44 años, con un rango de edades comprendido entre los 31 y 60 años.

Tabla 2. Número y porcentaje de participantes con el rol de mentor, segmentados según curso escolar y sexo

Curso	Hombres	%	Mujeres	%	Total
2019-2020	3	15	17	85	20
2020-2021	2	12	15	88	17
2021-2022	5	25	15	75	20

Con respecto al nivel de estudios de los participantes, se detecta que más del 80% son licenciados, contando con estudios de Máster y/o Doctorado un 17% de

ellos. El número de diplomados ha sido desigual en estos cursos, pasando de un 17% en el curso 2019-2020 a un 5% en el curso 2021-2022.

La media aproximada de años de desempeño como docentes está en 12 cursos académicos, encontrando un rango de variación de entre los 33 años de los más experimentados, y 4 de aquellos con menor experiencia.

El estudio de la experiencia media en centros del Polígono Sur revela que está en 8 cursos escolares, con un rango de variación que va desde los 21 a los 4. La experiencia del profesorado mentor no está vinculada en exclusiva a un solo centro de la zona, siendo habitual que hayan desarrollado su docencia en varios diferentes. Este hecho ha tenido un aumento significativo a lo largo de los años de implantación del proyecto, pasando de un 30% de profesorado con experiencia en más de un centro el primer año, a un 53% en el segundo y un 65% el tercero.

Por otro lado, y aunque el proyecto está abierto a la participación de CEIP e IES, el número de mentores que imparten clase en CEIP ha pasado de un 50% el primer año a un 5% el tercer año.

El nivel competencial digital del profesorado, de suma importancia tras la pandemia, se estudió a través de distintas cuestiones de autovaloración, encontrando que el 20% considera que su nivel competencial es inicial, el 60% que es medio, y el 20% avanzado.

Finalmente, se ha detectado también que más del 85% del profesorado mentor desempeña algún tipo de cargo en su centro. Así, por ejemplo, un 45% de ellos ejerce la jefatura de departamento, un 18% la tutoría de un grupo, o un 12% la jefatura de área o la jefatura de estudios, así como la coordinación de distintos proyectos.

4.2. Perfil competencial deseable del profesorado mentor

Para encontrar las características principales que debe tener el profesorado mentor de la zona de Polígono Sur se ha realizado un análisis de conglomerados, según la percepción encontrada en los ítems relacionados con estas, utilizando una escala tipo Likert de cuatro puntos (1-Estoy completamente en desacuerdo y 4-Estoy muy de acuerdo) en los ítems comprendidos entre el octavo y el dieciochoavo del “Cuestionario de autovaloración para mentores y mentoras en centros educativos de difícil desempeño. ¿Qué tipo de candidato/a soy como docente mentor?”. En los casos en los que las respuestas estaban comprendidas entre 1 y 2 se asumió la no importancia de esta capacidad, mientras que para los valores 3 o 4 sí se consideró relevante o importante.

El análisis de conglomerados permitió dividir la percepción de las características de los mentores en cuatro grupos diferenciados. El primero de ellos está compuesto por el 46,7 % de los mentores y mentoras, el segundo grupo por el 20 %, el tercer grupo por el 26,7 % y el cuarto grupo por el 6,6 %.

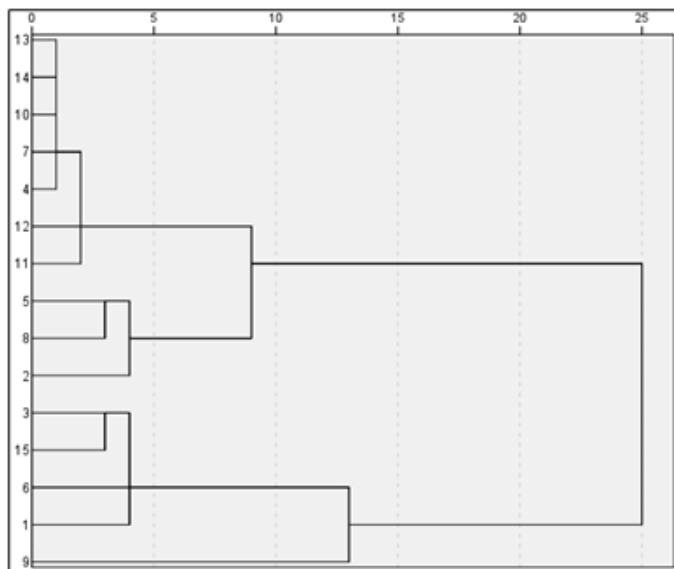


Figura 3. Preguntas sobre las características del mentor/a y dendograma obtenido

Características del grupo 1

Este grupo de profesorado, 46,7 % de los mentores y de las mentoras, considera que las capacidades más importantes para el rol del mentor son la empatía/asertividad, tener el conocimiento y vivencias suficientes respecto al centro educativo y en su entorno (de al menos, 4 años), y motivación y ganas de aprender para acompañar a otra persona en el proceso de profesionalización docente. También valoran positivamente enfrentarse al compromiso de cambio y la mejora continua. Solo encontraron menos importante la participación en comunidades de práctica.

Características del grupo 2

El grupo segundo, 20% de los mentores y de las mentoras, destaca como más importante el tener capacidad de cooperación, comunicativa, de resolución de conflictos y enfrentarse al compromiso cambio. Por otra parte, a la característica que menos importancia le dan es la que concibe al docente mentor como un mediador responsable de proporcionar apoyo personal y asistencia pedagógica a los docentes principiantes en su centro de trabajo, ofreciendo un feedback positivo de manera continua.

Características del grupo 3

El tercer grupo, 26,7% de los mentores y de las mentoras, valora más positivamente las características necesarias para un mentor/a. El 80 % de las

características obtienen el máximo de puntuación y el resto supera el 4,8 sobre 5, lo que nos lleva a pensar que considera necesarias todas estas características.

Características del grupo 4

Todas las puntuaciones de las características de este grupo, 6,6% de los mentores y de las mentoras, están por debajo de 4 puntos sobre 5, valorando como menos importante: el tener el conocimiento y vivencias suficientes (respecto al centro educativo y en su entorno de, al menos, 4 años), motivación y ganas de aprender para acompañar a otra persona en el proceso de profesionalización docente, capacidad comunicativa y participar de comunidades de práctica.

En la Tabla 3 se presenta el contraste de medias, apareciendo recogidos los ítems sobre las características principales que se plantaban en el instrumento, y detallándose los porcentajes de cada grupo del dendrograma. Se observa con claridad cómo las características “Empatía y Asertividad” se repiten en tres de los grupos con la máxima puntuación. Y otras como “Capacidad de cooperación” y “Capacidad de resolución de conflictos” y “enfrentarse al compromiso de cambio” obtienen puntuaciones medias elevadas, aunque no exista un acuerdo tan alto.

Tabla 3 Contraste de medias de los ítems sobre las características del mentor/a

Grupo	Mediador Responsable	Capacidad Cooperación	Empatía Asertividad	Conocimiento y Vivencias	Capacidad Comunicativa
1	4,5000	4,7500	5,0000	5,0000	4,2500
2	3,6667	5,0000	5,0000	4,3333	5,0000
3	5,0000	5,0000	5,0000	4,8571	5,0000
4	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	3,0000
Total	4,5333	4,8667	4,9333	4,6667	4,6667

Grupo	Múltiples Puntos Vista	Generar Relaciones Confianza	Resolución Conflictos	Participar Comunidades Practica	Enfrentarse Compromiso Cambio
1	3,7500	4,5000	4,7500	3,7500	5,0000
2	4,6667	4,6667	5,0000	4,6667	5,0000
3	5,0000	5,0000	5,0000	5,0000	4,8571
4	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	4,0000
Total	4,5333	4,7333	4,8667	4,4667	4,8667

En la Figura 4 se plantea la gráfica de dispersión que muestra la correlación entre las características de los grupos.

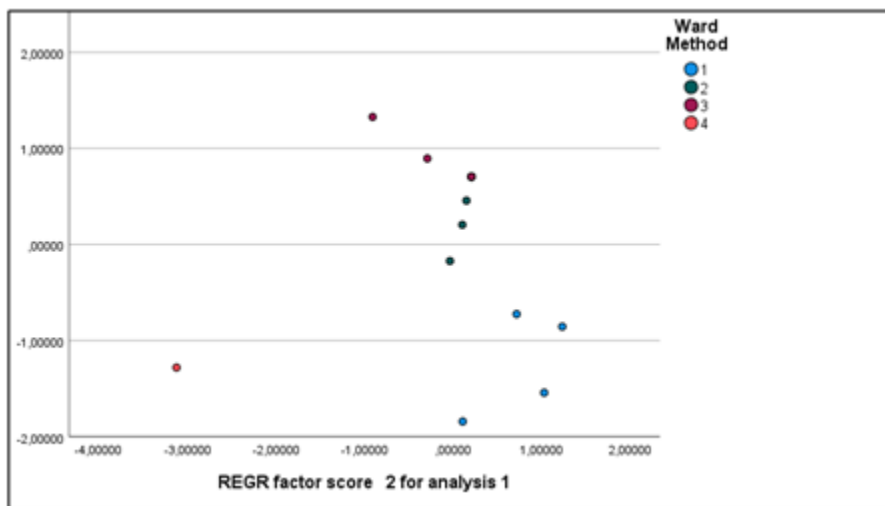


Figura 4. Dispersión en las variables

Por tanto, existe un grupo mayoritario que valora que el perfil de mentores y mentoras debe estar relacionado con su experiencia, conocimientos y vivencias en la zona y el centro, así como haber adquirido competencias que impliquen comportamientos en los que se muestre empatía, asertividad y motivación. La capacidad de aprender en entornos desfavorables es, igualmente, necesaria.

4.3. Aspectos positivos del programa de acompañamiento y mentoría según el profesorado mentor

Para profundizar en los aspectos positivos del programa de acompañamiento y mentoría docente, se ha realizado el estudio de las respuestas del profesorado mentor al ítem número 7 del “Cuestionario de autovaloración para mentores y mentoras en centros educativos de difícil desempeño. ¿Qué tipo de candidato/a soy como docente mentor?”, que plantea una pregunta abierta en la que debían plantear sus opiniones y puntos de vista.

En la Tabla 4 se recogen resultados del estudio, desglosados por los dos cursos en los que se ha realizado la consulta. Se observa que los puntos más valorados del programa de acompañamiento y mentoría son el ofrecer asesoramiento y acompañamiento al profesorado recién llegado, favorecer su integración e incorporación, mejorar su adecuación metodológica, así como dar apoyo, crear comunidad y conocer expectativas de éxito de manera directa. Todos ellos mantienen una clara relación con el papel que juega el profesorado mentor en el proyecto, teniendo gran importancia algunas de las características señaladas por el grupo mayoritario de docentes que aparecen a través del análisis de conglomerados, como

son la capacidad de mostrar empatía y asertividad, o la experiencia y conocimientos del centro y su contexto.

Conceptos clave nombrados	Curso 2019-2020		Curso 2020-2021	
	Nº de repeticiones	%	Nº de repeticiones	%
Favorecer la integración/incorporación	18	21	7	15
Asesoramiento/acompañamiento	16	19	10	21
Adecuación metodológica	11	13	8	17
Apoyo	9	10	3	6
Crear comunidad y clima de confianza	8	9	5	10
Mejora resolución conflictos	7	8	4	8
Resultados académicos	7	8	2	4
Persona referencia	4	5	3	6
Retención de mayor número de prof. novel	4	5	1	2
Conocer experiencias educativas de éxito	2	2	5	10

Tabla 4. Comparativa de respuestas sobre los aspectos positivos del programa de acompañamiento y mentoría indicados por el profesorado mentor al ser preguntados los años 2019 y 2021.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se recogen algunas de las características comunes que componen el perfil de los docentes mentores en contextos educativos de zonas vulnerables, como es el Polígono Sur de Sevilla, en España.

La elección y características del docente mentor en los programas de inducción y mentoría es uno de sus puntos clave, que determinará en gran medida los resultados de todo el proceso. Este profesorado ha de ser experto en su contexto, contando con amplia y definida experiencia de trabajo (Bereiter y Scardamalia, 1986). Los datos obtenidos en la investigación corroboran este hecho, ya que los docentes participantes cuentan con una experiencia media de 12 cursos escolares.

Así mismo, se encuentra que la experiencia media en centros de difícil desempeño es de 8 cursos, lo que les aportan unas vivencias y experiencias muy concretas que enriquecen su perfil. Por otra parte, se observa que la experiencia docente no se restringe a un solo centro educativo de la zona; un 65% de los docentes mentores del curso 2021-2022 ha pasado por más de uno. Esto, sumado a que el 85% de ellos ostentan actualmente cargos de responsabilidad en sus centros escolares (jefaturas de departamento, coordinaciones de proyectos, jefaturas de estudio...), hace pensar que han adquirido una variada cantidad de conocimientos que les definen como expertos mentores en la línea de las investigaciones precedentes (Marcelo, 2007), poseen una

mayor complejidad en sus destrezas, y presentan una estructura de conocimiento más profunda y no tan superficial. Se concluye, además, que el rol del profesorado mentor es desarrollado mayoritariamente por mujeres, con una edad media de 44 años y con nivel de estudios de licenciatura. Este dato corrobora los datos ofrecidos por OECD (2022) al indicar que hay más mujeres que hombres en la docencia de enseñanzas no universitarias. En España, concretamente, el porcentaje es de 77% de maestras en educación primaria; y, el 56% en educación secundaria. Los motivos son variados: desde estereotipos de género a conciliación laboral y familiar (jornadas parciales, regularmente).

Aunque la experiencia docente debe ser una característica del perfil del mentor, en los centros de difícil desempeño cobra una importancia superior la experiencia específica en este contexto, ya que conocer la cultura del alumnado, sus centros de interés, su forma de vida y vivencias, así como a sus familias es una parte muy importante para desarrollar un buen desempeño en el aula (Martínez-Sánchez, 2012). En este caso, cada uno de los centros educativos participantes partía de un análisis del contexto social y cultural donde se ubicaban, de tal forma, que el documento resultante, denominado Plan de Orientación, Acompañamiento y Mentoría (POAM) definía la ruta pedagógica a seguir del programa de mentoría. La singularidad del barrio, dentro del contexto macro del Polígono Sur, influía en la organización y gestión del centro educativo y de sus espacios, ofreciendo un mapeo particular por cada uno de ellos (recursos humanos y materiales; dificultades y posibilidades; amenazas y oportunidades). En el libro de relatos sobre las experiencias de mentores y mentorizados se recoge un número de siete, obtenidos en centros educativos diferentes, que se utilizarán para reforzar la discusión en cuanto a las características que componen el perfil de los mentores ubicados en los seis centros educativos (Martín-Cuadrado et al., 2022a).

Castaño (2022), autora del relato segundo y mentora en el IES Polígono Sur, realiza una descripción del centro educativo y la importancia de la mentoría como etapa de inducción para el profesorado novel:

Nuestro centro se sitúa en una zona muy marginal de nuestra ciudad, con familias desestructuradas, alto nivel de paro, alto nivel de abandono escolar, bajo nivel económico y cultural. La mayor parte de nuestro alumnado es disruptivo y presenta desfases curriculares en menor o mayor medida. Eso hace que la llegada a un instituto o colegio de la zona suponga un choque para cualquier docente, tenga experiencia o no en otros centros... (p. 208).

Con respecto al perfil competencial deseable del profesorado mentor en la zona, existe un acuerdo entre un grupo mayoritario de docentes consultados (un 46,7%), que considera que debe estar relacionado con la capacidad de mostrar empatía y asertividad, poseer amplias vivencias y conocimientos del centro y del entorno, así como motivación y compromiso para con su trabajo. En esta línea, López (2022) como autora del relato primero y mentora en el IES Polígono Sur, indica:

...he aprendido que, para guiar a otra persona con menos experiencia, se ha de generar un clima de confianza entre ambos. Un mentor efectivo entiende que su papel es ser confiable, comprometido, auténtico y estar a la altura de las necesidades del aprendiz. Se tiene que ser empático y utilizar el refuerzo positivo, motivar y asesorar... (p.184).

Se comprueba además que, estas características y destrezas son similares y se encuentran alineadas con las señaladas por el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, como son la inteligencia emocional, el prestigio en la comunidad, la disponibilidad y flexibilidad, la implicación personal o la competencia práctica (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017). Todas ellas van a facilitar al mentor, realizar correctamente y con efectividad las tareas que se le plantean, particularizadas en los centros de difícil desempeño a partir del trabajo de Orland Brak (2021).

Por otra parte, las características “Capacidad de resolución de conflictos” y “Enfrentarse al compromiso de cambio” presentan puntuaciones elevadas, aunque existe menor acuerdo entre los distintos grupos descritos en el análisis por conglomerados. No obstante, se señalan como importantes, ya que se considera que están estrechamente relacionadas con los centros de difícil desempeño y las situaciones que allí se plantean.

Martín-Cuadrado et al. (2022a) subrayan que tanto el profesorado mentor como el mentorizado reconocen la resolución de conflictos como tema de importancia y motivo de preocupación. Abundando sobre los relatos recogidos en cuanto a las experiencias de mentoras en el Polígono Sur, Gallardo (2022), autora del relato tercero y mentora en el IES Antonio Domínguez Ortiz, señala que “El acompañamiento durante la mentoría ayuda al profesorado novel en el diseño de las sesiones, reduciendo los problemas de convivencia y mejorando la gestión de aula...” (p.228); García (2022), autora del relato cuarto, mentora del IES Ramón Carande, señala “Con los mentorizados he tenido reuniones para hablar de muchos temas, ya sean dudas sobre funcionamiento del centro, dudas relacionadas con la convivencia en el centro, con la forma de actuar ante diversos conflictos...” (p.251). Una de las docentes mentorizadas en el IES Polígono Sur, Gavira (2022) puntualiza, al respecto:

...cuando comencé a trabajar en un centro de estas características me di cuenta de que era primordial el aprendizaje de los profesores noveles para su integración y adaptación, ya que la problemática con la que se encuentran es muy difícil de resolver sin tener a una persona que te sirva de guía o de referente.

La «*Formación para la puesta en práctica del programa de acompañamiento y mentorización de docentes noveles en el Polígono Sur*» en la que participo como mentorizada está siendo muy positiva en todos los aspectos, ya que mi aprendizaje a través de mis mentores ha servido para adaptarme al centro, saber trabajar con los alumnos y compañeros, así como en la resolución de conflictos y mejorar la convivencia escolar... (p. 301).

De este modo, puede concluirse que, en este tipo de contextos, y dadas las complicaciones y dificultades que surgen en la gestión del aula (Bernabé, 2016), presentar una buena capacidad de resolución de conflictos para transmitir y acompañar a los mentorizados cuando se les planteen con el alumnado, debe ser una característica importante y específica de los mentores.

En esta investigación también se propone conocer cuáles son los aspectos considerados más importantes y valiosos de la implantación del proyecto de mentoría en los centros de Polígono Sur. Según los datos expuestos, el profesorado mentor valora positivamente el ofrecer acompañamiento al profesorado novel de la zona para favorecer su incorporación e integración a la cultura de centro. Las docentes mentorizadas valoran, especialmente, el feedback recibido de sus mentoras: Espinosa (2022), IES Antonio Domínguez Ortiz, “...siempre me han llevado de la mano para que el comienzo de mi andadura fuera lo más normalizado posible. Tener siempre alguien al lado con quien puedes contar para resolver dudas es algo genial...” (p. 280). Gavira (2022), IES Polígono Sur, “La mejor manera de crecer en esta profesión es pidiendo consejo a los mentores, que son los que pueden guiarnos en nuestro camino y aprendiendo de los errores de los demás” (p. 299).

Este será, por tanto, un proceso colaborativo que busca producir un cambio en la forma de ser y actuar sobre la práctica docente (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017; Romero, 2010). Además, la opinión mayoritaria encontrada indica que, a través de él, se consigue mejorar la adecuación metodológica de los recién llegados, dado que la forma de trabajar es diferente a la de centros de otros entornos más *normalizados* (León y López, 2009). Y, que el objetivo principal del mentor es conseguir la integración de los miembros de la organización en todos los aspectos y especialmente, en el desempeño de la docencia. Por último, se señala como de importancia que, con el proyecto, el mentor puede trasladar expectativas de éxito con el alumnado, un factor clave para conseguir la mejora de las competencias y el desarrollo integral del alumnado, pero complicado de asimilar cuando un docente llega por primera vez a la zona. Espinosa (2022), señala, al respecto:

...De mi mentora me llevo la capacidad comunicativa con los niños, esa forma de dar clase que hace que todos los alumnos quieran estar con ella.

También he recibido de mi mentora, la disciplina necesaria para el desarrollo de mi labor, tenemos una serie de pautas que vamos adaptando y mejorando según la circunstancia lo requiera.

He aprendido a tener siempre un as guardado cuando algo no funciona. Otras veces dos y tres ases siempre son bien recibidos.

He aprendido a saber escuchar, para después dar mi punto de vista sin sentir que nadie se sienta mal por dar mi opinión. A aceptar críticas constructivas sin sentirme atacada o en inferioridad por mi condición novel... (p.279)

Algunas de las limitaciones que se aprecian en este estudio son, por una parte, el no haber explorado de forma detenida las diferencias y similitudes encontradas entre los grupos de mentores y su relación con la especificidad del centro educativo asignado. Sin duda, y tal como hemos venido comentando, la singularidad de los centros educativos en el Polígono Sur exige un plan de actuación diferente que conlleva otras por cada uno de los programas resultantes. Y, si el plan de mentoría elaborado para esta zona es único, también lo es cada uno de los programas de inducción resultantes, por lo que es de esperar que el perfil competencial de mentores, también lo sea.

Una segunda limitación ha sido el reducido número de docentes mentores participantes. En sí, este dato se relaciona con la necesaria implicación de la administración educativa en estos programas de inducción ofreciendo, por ejemplo, descuento en el horario o algún complemento de interés para los participantes. Desde este punto de vista, más que limitación, supone una amenaza para la sostenibilidad y sustentabilidad de estos programas de inducción. Marcelo (2022) comenta que en España se considera una de las limitaciones más importantes, influyendo en el escaso éxito de implementación. Tanto las docentes mentoras como las docentes mentorizadas en los relatos recogidos en la investigación realizada por Martín-Cuadrado et al. (2022a) manifiestan la dificultad para encontrar un horario común de trabajo. Castaño (2022), cuando define las buenas prácticas realizadas durante la mentorización, aporta por cada una de las docentes que ha mentorizado, las siguientes frases que ejemplifican la situación indicada:

... Mi primera mentorizada era una compañera del departamento de Física y Química, una chica muy joven que tenía solo seis meses de experiencia docente... Aunque no pudimos compartir docencia, sí compartíamos una optativa de 2.º ESO en la que nos coincidían las horas que teníamos que impartir; así que para hacer la observación en el aula juntamos los dos grupos para realizar algunas actividades que habíamos planificado anteriormente... (pp. 208-209).

... Mi segunda mentorizada pertenecía al departamento de Geografía e Historia... Tuvimos que superar la incompatibilidad de los horarios y no pudimos compartir docencia en ningún momento... (pp. 209).

... Mi última mentorizada ha sido una compañera de departamento, esto ha permitido tener aún más cercanía. Aunque no hemos podido compartir docencia por la incompatibilidad de los horarios, si hemos realizado algunas actividades promovidas por el departamento que han permitido la observación directa de su trabajo con el alumnado...(pp.209).

García (2022) puntualiza como inconveniente en el programa de mentoría:

...No encuentro ningún inconveniente más allá de la falta de tiempo de la que disponemos los docentes. En centros de esta tipología, además de trabajar por las mañanas tenemos

cursos y/o reuniones una, dos o incluso tres tardes a la semana. Muchas veces los mentores no pueden/podemos dedicar el tiempo que merece... (p.251).

Gavira (2022), al redactar sobre el significado de la mentoría en su proceso de formación como docente novel, indica:

...Yo he echado de menos no coincidir dentro del aula con «mi mentora», Amparo, tener un hueco en el que reunirnos todos los mentores y mentorizados, charlar e intercambiar opiniones, vivencias. Pero a todo se le busca una solución, y compartes ese café en cafetería, ese encuentro en el pasillo o en el departamento, ese grupo de WhatsApp... (p. 317).

En la misma línea, y para finalizar quedaría por profundizar en por qué ha existido un menor número de CEIP interesados en participar en el proyecto a lo largo de estos cursos, siendo mayoría los IES. El alumnado de mayor edad plantea mayores desafíos y dificultades a los docentes, por lo que son los IES los que tiene un mayor interés en implementarlos. Alemany et al. (2014) en un estudio realizado con profesorado de secundaria y primaria con el objetivo de obtener información sobre situaciones conflictivas en el aula, concluyen que en la etapa de secundaria se perciben más y mayor variedad de conductas problemáticas que en la etapa de primaria. Parra et al. (2017) delimitan la evolución de las dificultades con las que se encuentra el alumnado gitano desde la etapa de primaria a la de secundaria: dificultades en ascenso, debido al choque de su identidad cultural con la identidad de la cultura acogedora, especialmente.

6. APOYOS

Este estudio es uno de los productos intelectuales que surge de dos proyectos realizados en el marco de la convocatoria de medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y elaboración de materiales (*ORDEN de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares*):

- Proyecto de acompañamiento y mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla. Convocatoria 2019. Realizado durante los cursos 2019 a 2021.
- Consolidación del Proyecto de acompañamiento y mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla.

Convocatoria 2021. Realizado durante los cursos 2021 a 2023.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alemaný Arrebola, I., Ortiz Gómez, M. del M., Rojas Ruiz, G., y Herrera Torres, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(1), p. 5. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie6011334>
- Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), pp. 30-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.2>
- Andalucía, Consejería de Educación y Deporte en Sevilla. (2021). Resolución de 17 de febrero de 2021 de la delegación territorial de educación y deporte en Sevilla por la que se realiza convocatoria pública para la cobertura, con ocasión de vacante y posibles sustituciones, de puestos docentes de carácter específico en los centros educativos recogidos en el plan integral para el polígono sur, para el curso 2021/2022. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/37ae521b-4455-4dcc-beb6-2b8aab6cee65/RESOLUCI%C3%93N>
- Andrés Rubia, F. (s.f.). El sistema educativo español y el problema de la segregación escolar. *Asociación de enseñantes con gitanos*, 33, pp. 41-51.
- Área de Bienestar Social y Empleo. Ayuntamiento de Sevilla (2016). Diagnóstico de Zonas con Necesidades de Transformación Social. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Bernabé, A. (2016). La ansiedad del profesorado en los centros de difícil desempeño o de actuación educativa preferente, con respecto a un centro que no lo es. *EFDeportes.com, Revista Digital*. (213), p. 1. Recuperado el 2 de diciembre de 2017 de: <http://www.efdeportes.com/efd213/la-ansiedad-del-profesorado-en-dificil-desempeno.htm>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Chapter 8: Levels of Inquiry into the Nature of Expertise in Writing. *Review of Research in Education*, 13(1), pp. 259–282. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X013001259>
- Blanden, J., Doepke, M., Stuhler, J. (2022). *Educational Inequality*. IZA Discussion Paper n. 15225. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4114801>
- Carver, C. L. & Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher education: Critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), pp. 295–328.
- Castaño Sánchez, M.A. (2022). Relatos autobiográficos en la formación docente del profesor mentor. Relato segundo. Aprender enseñando. En A.M. Martín-Cuadrado; B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (Coord. 2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del principiante. Aspectos procedimentales*. Madrid: UNED. pp. 187-212.
- Clark, G. (2014). *The Son Also Rises: Surnames and the History of Social Mobility*. Princeton University Press

- 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_Socialweb.pdf
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Espinosa Casado, P. R. (2022). Relatos autobiográficos en la formación docente del profesor mentorizado. Relato primero. La llamada. En A.M. Martín-Cuadrado; B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (Coord. 2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del principiante. Aspectos procedimentales*. Madrid: UNED, 255-284.
- European Commission (2019). Education and Training. Monitor 2019 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/15d70dc3-e00e-11e9-9c4e-01aa75ed71a1>
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30
- Friedman, I. A. (2004). Directions in teacher training for low-burnout teaching. En: E. Frydenberg (Ed.). *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, pp. 305-326
- Gallardo Gutiérrez, M. R. (2022). Relatos autobiográficos en la formación docente del profesor mentor. Relato tercero. Repensar el arte de enseñar a través de la mentoría. En A.M. Martín-Cuadrado; B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (Coord. 2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del principiante. Aspectos procedimentales*. Madrid: UNED, pp. 213-232
- García Limón, R. (2022). Relatos autobiográficos en la formación docente del profesor mentor. Relato cuarto. Aprender. En A.M. Martín-Cuadrado; B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coord. 2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del principiante. Aspectos procedimentales*. Madrid: UNED, pp. 233-254
- Gardiner, W. (2012). Coaches' and New Urban Teachers' Perceptions of Induction Coaching: Time, Trust, and Accelerated Learning Curves, *The Teacher Educator*, 47:3, pp. 195-215, DOI: <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.685797>
- Gavira Maestre, C. (2022). Relatos autobiográficos en la formación docente del profesor novel. Relato segundo. La travesía. En A.M. Martín-Cuadrado; B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (Coord. 2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del principiante. Aspectos procedimentales*. Madrid: UNED, pp. 285-304.
- González Fernández, R., Martín-Cuadrado, A.M. y Bodas González, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de

- Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades* [en línea], 31(8). DOI: <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077>
- Gorichón, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M. L., Rojas-Murphy, A. y Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso, *Calidad en la Educación*, n. 52, pp. 12-48.
- Haas Prieto, V. y Martín-Cuadrado, A. M. (2021). 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 (coord.). *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. Madrid: UNED, pp. 309-356
- Huberman, M., Thompson, C. L., y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, v. 1, pp. 19-87
- Instituto Nacional de Estadística. Informes Metodológicos Estandarizados. (s/f). Ine.es. Recuperado el 21 de febrero de 2023, de <https://www.ine.es/dynt3/metadatos/es/RespuestaDatos.htm?oe=30256>
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203126004>
- León, M. J. y López, M. C. (2009). Experiencias de Mentorización a Profesorado Principiante en la Educación Superior. *Actas Primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias de Mentorización en la Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Lindahl, M., Mårten Palme, Sandgren Massih, S. & Sjögren, A. (2015). Long-term Intergenerational Persistence of Human Capital: An Empirical Analysis of Four Generations. *Journal of Human Resources*. 50 (1), pp. 1–33
- López Rodríguez, A. (2022). Relatos autobiográficos en la formación docente del profesor mentor. Relato primero. Mientras enseñamos, aprendemos. En A.M. Martín-Cuadrado; B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (Coord. 2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del principiante. Aspectos procedimentales*. Madrid: UNED, pp. 163-186
- Lupton, Ruth. (2004). Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality. Centre for Analysis of Social Exclusion, LSE, *CASE Papers*, n. 76.
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de professor*, 10 (1), pp. 63-90.
- Marcelo, C. (2022). La iniciación a la enseñanza en España: 30 años de investigación como respuesta a una de las 24 propuestas de reforma. *Innovación educativa*, (32). DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.32.8728>
- Martín-Cuadrado, A. M.; Corral Carrillo, M. J. y Estrada Parra, A. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho

- de los docentes noveles. *Revista Ethika+*, 3, DOI: <http://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61040>
- Martín-Cuadrado, A.M., Campos Barrionuevo, B. y Pérez Sánchez, L. (2022a). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del principiante. Aspectos procedimentales*. Madrid: UNED.
- Martín-Cuadrado, A.M; Estrada Parra, A. F.; Corral-Carrillo, M. J. (2022b). El acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes en centros de difícil desempeño a través de la mentoría. En C. Marcelo; A. Monteiro; A. Rabelo; P. Marcelo-Martínez y M. Reis. *Programas de apoio e indução ao professor iniciante*. São Paulo: Annablume, pp. 353-374.
- Martín-Cuadrado, A.M y Salamé Sala, J. (2022). El prácticum como componente formativo en el máster de formación del profesorado de la UNED. *Revista DYLE*, año 4, 14 (julio, 2022), pp. 14-20, https://www.researchgate.net/publication/361810819_El_practicum_como_componente_formativo_en_el_master_de_formacion_del_profesorado_de_la_UNED
- Martín, J. J. B. y Calvo, G. G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el “habitus” y la investigación-acción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, n. 78, pp.137-144.
- Martínez-Sánchez, N.H. (Coord., 2012). *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel*. Monterrey, Nuevo León: Fondo Editorial de Nuevo León.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. y Baidés, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2017). EduTrends: Mentoring. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. Monterrey, México. Recuperado <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/edu-trends-mentoring/>
- Orland Barak, L. (2021). “Breaking Good”: Mentoring for Teacher Induction at the Workplace. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 25(2), 27-51. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18535>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). Against the Odds-Disadvantaged students who succeed in school. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012), Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD. Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017), Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264287457-en>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2022). Why is the gender ratio of teachers imbalanced?”, *Education Indicators in Focus*, 81, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/8fea2729-en>.
- Parra, I., Álvarez, A. y Gamella, J. F. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos, *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), pp. 35-6
- Ragland, Mary A.; Clubine, Betsy; Constable, Deborah; Smith, Pamela A. (2002). *Expecting success: A study of five high performing, high poverty schools*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- 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.
- Romero, I. B. (Ed.). (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. OEI. Santiago de Chile: Santillana.
- Rich, P. & Candipan, J. & Owens, A. (2021). Segregated Neighborhoods, Segregated Schools: Do Charters Break a Stubborn Link?. *Demography*, n. 58 (2), pp. 471–498. DOI: <https://doi.org/10.1215/00703370-9000820>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education Research*, 54(2), pp. 143-178. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el asesoramiento al profesorado principiante. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), pp. 209-229. <https://bit.ly/324EYHG>
- Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M.A., y Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, n. 15(2), pp. 229-240. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Vonk J. H. C. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6, pp. 133-150. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72, pp. 481–546.

