

APÉNDICE II

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL MENTOR EN PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

Carmen Gallego-Domínguez

Universidad de Sevilla, España

Dr. Paulino Murillo

Universidad de Sevilla, España

Dra. Carmen Yot-Domínguez

Universidad de Sevilla, España

Resumen

La inducción docente es una fase fundamental y necesaria para aprender a enseñar. Una etapa fundamental que requiere la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades. En este artículo analizamos reflexiones de vida de diez mentores en un programa de inducción docente en República Dominicana. Identificamos sus identidades profesionales como acompañantes de docentes principiantes basándonos en las respuestas a cuestiones como ¿quién soy?; ¿qué es lo importante de mi vida?; ¿cómo es mi personalidad como mentor? Los resultados demuestran cómo reflexionar en colaboración con otros les ayuda a aprender y mejorar profesionalmente. Concluimos describiendo cómo su identidad tiene un carácter crítico y un estilo democrático, base de su dedicación para formar personas activas en sociedad.

Palabras claves

identidad profesional, mentores, inducción, prácticas reflexivas.

1. Introducción

En los últimos años se vienen desarrollando en América Latina diversas estrategias de formación para la inducción a la docencia de profesores principiantes. Estos profesionales noveles suelen enseñar y aprender en contextos más complejos, diversos y vulnerables que los docentes con experiencia (Fantilli & McDougall, 2009; Marcelo, 2009; Beca Infante, 2012). Es esta una de las fases del aprender el oficio de enseñar que sistemáticamente ha sido olvidada (Cox, Beca, & Cerri, 2017; Marcelo, Gallego-Domínguez, & Mayor, 2016).

Los docentes principiantes deben enseñar y deben aprender a enseñar, porque hay habilidades y competencias que únicamente se aprenden con la práctica. Este hecho repercute en sus primeros años como docente, en su capacidad para supervivir, descubrir, adaptarse y seguir aprendiendo.

Es durante este período de inserción cuando la socialización con los profesores experimentados se produce con mayor intensidad. En esta línea, van Ginkel, Verloop y Denessen (2016) determinan que los modelos de mentoría preparan los profesores principiantes enfatizando en la idea de involucrarlos en la participación en comunidades de aprendizaje para así poder construir de manera conjunta el conocimiento y socializar (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

Estos programas donde el mentorazgo juega un papel primordial ayudando a los principiantes a sobrevivir en su experiencia inicial a través de la formación y la reflexión. La mentoría requiere conversar, descubrir y compartir un pensamiento en una zona de construcción pedagógica (Wang & Odell, 2002).

Aprender a enseñar es un proceso de integración de las diferentes formas de conocimiento personal, práctico y profesional. Y en esta línea trabajamos con las reflexiones conjuntas (Bedacarratx, 2009) de diez de los mentores participantes en el programa de inducción a la docencia desarrollado en la República Dominicana, con el propósito de dar respuesta al siguiente interrogante: *¿Cómo construyen los mentores de un programa de inducción a la docencia su identidad profesional?*

2. Marco teórico

2.1. La formación docente en América Latina y el Caribe

La formación inicial y continua en América Latina y el Caribe están escasamente valorados. No obstante, existe un alto interés para renovar las instituciones de formación, siendo conscientes de la necesidad de redefinir el papel y la función del formador de formadores (Vaillant, 2016).

Los docentes influyen de manera decisiva en el incremento de la calidad educativa. Es por ello que se necesitan políticas que apuesten por una formación inicial de calidad y por un aprendizaje situado a su trayectoria profesional. La permanente actualización del conocimiento y de las competencias profesionales son totalmente necesarias para formarse, aprender y mejorar (Vaillant & Marcelo, 2015). Informes internacionales demuestran que el mejoramiento de la calidad de los maestros repercute positivamente en los estudiantes (Darling-Hammond, 2016; OCDE, 2005).

Estudios como los de Fantilli y McDougall (2009) u Orland-Barak (2014), señalan que cerca del 50% de los docentes abandonan su profesión en los cinco primeros años de experiencia laboral. A este problema tenemos que añadirle la baja remuneración económica y la desatención social y política, incidiendo de manera directa en apresurar el abandono de la profesión docente.

En este sentido, debemos prestar especial atención a políticas que integren una formación de apoyo a los docentes. Programas en los que se diseñen propuestas formativas para mentores, de forma que éstos puedan apoyar profesional y pedagógicamente a los docentes noveles (Vaillant, 2016). Conforme el docente adquiere mayor conocimiento y comprende mejor el proceso de enseñar, su eficacia aumenta. (Johnson, Berg, & Donaldson, 2005).

2.2. Programas de inducción a la docencia: la contribución de los mentores

La formación del profesorado es un proceso continuo, sistemático y organizado que abarca toda la carrera docente. La inducción a la docencia permite que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar así una enseñanza de calidad (Marcelo et al., 2016; Schatz-Oppenheimer, 2017).

Como ya señalaron Johnston y Ryan (1989), los docentes principiantes son extranjeros en un mundo desconocido. El periodo de inserción constituye un proceso que ha de permitir que el principiante conozca la cultura institucional, la vaya integrando en su propia personalidad y le permita adaptarse. Este proceso puede ser dramático cuando debe integrarse en culturas que le son desconocidas en el momento de empezar a enseñar.

Siguiendo las aportaciones de Helms-Lorenz, van de Grift y Maulana (2015) y Schatz-Oppenheimer (2017), una de las acciones más significativas es la de poder contar con la figura del mentor, un docente especializado en su mismo campo, con tiempo disponible para planificar de manera colaborativa y cooperativa con otros docentes y constituir una red de formación y aprendizaje.

Podemos definir la inducción a la docencia como el acompañamiento de un profesor experimentado o mentor a aquellos que se inician. La mentoría requiere de un aprendizaje que contribuya al desarrollo profesional de quien se inicia desde el primer día. Se trata de una estrategia formativa necesaria, vital y con características particulares que la hace única. No obstante, hay que considerar una serie de características básicas para que los programas de inserción sean eficaces: metas claras, financiamiento, formación, reuniones, observaciones, orientación, mayor énfasis en el asesoramiento y menos en el control (Sadiq, Ramzan, & Akhtar, 2017).

La creación de ambientes de aprendizaje colaborativo permite romper con el aislamiento que marca a los docentes, ayudándoles a aprender de la experiencia del otro y con el otro. Los mentores son un soporte para la reflexión sobre lo que sucede en las aulas, contribuyendo a la construcción de su identidad profesional y a la de maestros principiantes.

2.3. Construcción de la identidad profesional de los mentores

El concepto de *identidad profesional* como constructo es complejo de definir. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) entienden que la identidad no es un atributo con carácter fijo en una persona, sino un proceso constante que involucra también al contexto. Pillen, den Brok y Beijaard (2013) y Morgan (2017) sostienen que el tipo de personalidad constituye la identidad de la persona en un contexto, circunstancias y ambiente determinado. De este modo, la identidad profesional de un docente se construye cuando reflexionan y negocian sobre determinados aspectos de su rol y función social (O'Connor, 2008).

Podemos por tanto sostener que las creencias del profesor van a impactar de forma muy significativa en sus pensamientos y con ello en cómo desarrolla sus clases. Se reconoce al docente como un participante más del aula y no un objeto o simple herramienta (Bruner, 1996). Siguiendo esta misma línea, en la actualidad se pone mayor énfasis en el rol de las emociones, en el compromiso social con la enseñanza, en definitiva, en una visión que se aleje de dar predominancia a la mera adquisición y transmisión de conocimientos (Akkerman & Meijer, 2011).

Nos centramos, para este estudio, en el paradigma donde la persona es considerada como parte del contexto, del ambiente y de la sociedad. Se percibe aquí la identidad como algo fragmentado –y no único– que va tomando forma como respuesta a los diversos y múltiples cambios del mundo. La identidad es multiplicidad, discontinuidad y de naturaleza marcadamente social (O'Connor, 2008).

Para el estudio de la identidad profesional, Bedacarratx (2009) propone trabajar con grupos de reflexión, considerándolos la vía óptima para a los

significados desde las propias personas, comprobando como construyen su rol profesional en una situación y contexto formativo. En este escenario es donde hemos construido el eje central del estudio que presentamos en este artículo, en el análisis a partir de reflexiones conjuntas de los mentores del programa de inducción, comprobando así cómo han construido su identidad profesional como acompañantes de principiantes.

Estudios de investigación como los de Ozga (1995) o Hargreaves y Fullan (2000) fueron el sustento y constitución de una clasificación que ha guiado la investigación sobre la identidad profesional docente hasta la actualidad. Contar con espacios de reflexión pedagógica requiere: tiempo, observaciones, cuestionamientos, comprensión, etc. Las reflexiones pueden ser individuales o grupales, pero sí que deben compartir su carácter de profundidad (García & Arancibia, 2007; Craig, Zou, & Curtis, 2016). Además, Erazo-Jiménez (2009) añade que todo proceso reflexivo necesita que las personas estén preparadas y equipadas con herramientas que les ayude en su proceso reflexivo.

Analizando las políticas educativas en América Latina, Torres (2000) mostró que todas ellas compartían el carácter tecnócrata como identidad profesional. Esas mismas reformas contribuyeron a que las identidades de los docentes se vieran desprestigiadas y empobrecidas. Teniendo en cuenta que la construcción de la identidad docente está relacionada con el contexto y el ambiente en el cual el profesional se desarrolla, para la reconstrucción de una nueva deben ser partícipes activos ellos mismos, pasando de problemas a soluciones (Lizana, 2016).

Por otro lado, las investigaciones de Vezub (2007) sostienen que, aunque en las reformas y políticas educativas se está considerando el factor docente, éstas no están resultando eficientes ni eficaces ya que no tienen en cuentas las transformaciones imprescindibles en las prácticas profesionales. Para ello es necesario que se asienten las bases de la nueva identidad profesional para y por los docentes.

Tomando en consideración la clasificación de Cuenca (2015), diferenciamos entre profesionalismo y profesionalidad. En relación al profesionalismo, nos presenta una tipología que clasifica al docente como técnico, reflexivo, crítico e intuitivo. En cuanto a la profesionalidad, la organiza en función de la condición proletaria, burocrática, apostólica y semi-profesional de los docentes.

3. Método

3.1. Metodología, objetivos y participantes de la investigación

La investigación que parte de relatos en el ámbito de las Ciencias Sociales ayuda al investigador a comprender cómo las personas construyen sus identidades y dan sentido a sus vidas. Las personas describen y estructuran sus experiencias diarias, sus historias, su realidad cultural o social (Josselson, 2006).

El análisis de las experiencias de vida nos proporciona un contacto directo con el sentido del yo y con la propia identidad. Esta metodología toma mayor relevancia en el sentido de la creación de una identidad personal tomando en cuenta lo social, lo cultural y el mundo subjetivo en el que nos encontramos inmersos (Roberts, 2002). Por lo tanto, el potencial del análisis y de la investigación sobre relatos y reflexiones constituye y engloba no solo a conceptos de identidad o de desarrollo personal, sino de relaciones establecidas con lo social y con lo cultural en su sentido más amplio.

Otro de los motivos de este tipo de metodología de investigación son las aportaciones que realizan Bruner (1996) o Estola, Heikkinen y Syrjälä (2014). En primer lugar, compartir experiencias con otras personas ofrece momentos de reflexión para entender las actividades y tareas que realizan diariamente. Ponen de relieve sus sentimientos, emociones y pensamientos acerca de sus experiencias. También, trabajar con las reflexiones es un hecho natural que ayuda al conocimiento de la identidad del profesorado. Contar una historia ayuda a dar respuesta a los interrogantes acerca de lo que es esa persona como individuo y como profesional de la educación. Esta metodología se constituye mediante el proceso de mentoría percibida como un servicio indispensable en la educación y la mejora de la misma.

Intentar dar respuesta a *¿quién soy yo como persona y como educador?; ¿qué es lo importante en mi vida? o ¿cómo es mi personalidad e identidad?* ayuda a identificarnos como profesionales. Responder a la pregunta *¿quién soy yo?* implica estar abiertos a constantes cambios y nuevos conocimientos, ayuda a reflexionar, a pensar acerca de nuestras vidas. Pensar y dialogar con otros es hablar sobre ti mismo, como una reflexión del conocimiento y la identidad sobre tu vida. En definitiva, es una práctica natural y necesaria sobre la vida del ser humano y de sus experiencias (Estola et al., 2014).

El objetivo de trabajar la identidad a través de reflexiones conjuntas es el de proporcionar a los mentores una oportunidad para reconstruir el significado de sus vidas y así proporcionarles ayuda para la comprensión de sus experiencias en el trabajo diario como acompañantes de profesores principiantes. Compartir sus reflexiones ayuda a los mentores a interpretar sus

experiencias y a abordar el entendimiento completo de las mismas y de lo que contienen.

Construir nuestra propia respuesta al interrogante de *¿quién soy?* en relación a otro ser humano es especialmente complejo. Basándonos en el socio-constructivismo, se trata de una acción que conlleva la construcción, la interpretación, y la transformación del conocimiento con la ayuda de otros. Utilizar un grupo como sustento del trabajo de la búsqueda de la identidad profesional de profesionales de la educación es compartir las reflexiones y así promover el trabajo colaborativo e interactivo con prácticas dialógicas (Bold, 2012).

Para esta investigación hemos tenido en cuenta la participación de diez profesores-mentores del programa de formación en inducción desarrollado en la República Dominicana en un *grupo focal* reflexivo y colaborativo. Dicha discusión ha estado guiada por preguntas que podemos englobar en *antecedentes profesionales* así como *práctica profesional y formación*.

4. Resultados

En la primera dimensión—referida a los antecedentes de los mentores—, las cuestiones de *¿por qué quise ser maestro?*, *¿qué influyó mi decisión?* y *¿qué profesiones alternativas consideraré?* fueron las consideradas para el análisis de los comentarios tras sus reflexiones.

La motivación por la que los mentores llegaron a querer ser maestros provenía de los consejos de personas allegadas a ellos. Al mismo tiempo, hemos de señalar la significación que los mentores otorgan al deseo de prestar su ayuda a niños para que estos n. sufran o n. experimenten malos momentos familiares —algunos niños viven en casas con problemas muy graves—:

“Me siento feliz de mi profesión la cual hace posible el desarrollo de cualquier país, más del mío propio. Quiero seguir aportando mi granito para transformar la educación de la República Dominicana” (Mentora_02).

En varias reflexiones de mentores comprobamos el deseo de estos por estudiar otras carreras antes que el magisterio, pero las precariedades familiares y los consejos de quienes les rodeaban fomentaron cambios en sus pensamientos iniciales. Otros, nos aseguran que desobedecieron a sus padres matriculándose en la Universidad para ser profesores, y así inició su amor por ser maestra. Nos comenta una mentora:

“Decía mi padre que estaba loca por ser maestra, yo lo fui y ahora amo mi profesión aunque es duro, es mi vocación y compromiso moral” (Mentora_01).

Otro mentor reflexiona que desde muy joven se considera con dotes de liderazgo y con una gran inquietud por ayudar a los demás. En ese sentido, decide buscar una carrera universitaria que le permitiera estar vinculado a

los demás. Fue ayudando a su maestro en clase como se dio cuenta de que esto podría ser lo que tanto buscaba.

“Esa oportunidad de ayudar a los demás influyó para fuera maestro, después vinieron muchos sacrificios, ansiedades, depresión, pero soy maestro y quiero ayudar a los demás siempre” (Mentor_04).

En momentos sucesivos del *grupo focal*, llamamos a los mentores a auto-evaluarse, a meditar sobre *¿cómo son dentro y fuera del aula?*, es decir, *¿cómo soy como persona y como docente?* Ellos se consideran las mismas personas, el mismo modelo a seguir por sus estudiantes y también por la sociedad:

“El maestro marca la diferencia en la sociedad, pienso, como personaje que guía a los estudiantes y como transformador de la sociedad n. hoy, pero quizás sí mañana” (Mentora_05).

Tan solo dos de ellos destacan que se consideran más serios y formales dentro del aula, y fuera de la misma son personas más abiertas.

“Mis estudiantes me llaman la alocada, en el sentido de chévere. Yo soy divertida pero claro está que tengo mis reglas y normas para el salón de clase” (Mentora_07).

Los mentores entienden como una debilidad el sentirse efusivos en el aula, comportarse como un amigo, en lugar de maestro ante los estudiantes. En este sentido, es relevante el caso de una mentora que sí se considera diferente persona dentro y fuera del aula. Dicha distinción radica en que ella fuera del aula es una persona más relajada. Ella cumple al mismo tiempo funciones como directora del distrito educativo, lo que la convierte en una persona rígida y con marcadas normas y reglas de comportamiento, inflexible, dentro de la escuela.

Muy conectada con la anterior cuestión, también conversamos, analizamos y reflexionamos acerca de *¿cuáles son mis fortalezas y mis debilidades como profesional de la educación?*

Como fortaleza, se consideran un modelo a seguir, un apoyo irremplazable siempre al servicio de sus estudiantes y de los profesores principiantes a su cargo. En esta misma línea, comentan cómo su trabajo y su identidad como maestros les hace estar a disposición y entrega total de la educación, del sistema, buscando siempre soluciones ante cualquier inconveniente que surja en su día a día. En relación a las debilidades, los maestros mentores reconocen que aún tienen que continuar aprendiendo, mejorando y adaptándose a las exigencias de sus alumnos y principiantes, así como a las de la sociedad dominicana, en general. Unido a este parecer, todos comparten el sentimiento de sentirse frustrados cuando algo n. les sale como tienen previsto, a lo que otra mentora añade:

“Aunque no todo nos salga bien, y aun tengamos mucho por aprender, damos lo mejor de nosotros pasito a pasito, es un logro” (Mentora_06).

En relación a la segunda dimensión de análisis -la práctica profesional y su formación-, reflexionamos en el grupo de mentores acerca de: *¿Qué expectativas tengo como docente experimentado? ¿Cómo he ayudado a los maestros principiantes en la escuela?*

Las expectativas de trabajo y práctica profesional que tienen estos mentores van dirigidas a continuar dando seguimiento, apoyo y formación a nuevos grupos de maestros principiantes que inician su labor en la República Dominicana. Precisamente, dando seguimiento a los maestros a su cargo, han contribuido a que su choque con la realidad de la profesión docente n. sea tan duro o drástico, sino que han podido interiorizar las normas, la cultura de la escuela, han aprendido a cómo socializarse en la misma con los colegas, etc.

Continúan reflexionando a partir de la intervención de una mentora:

“Crear y mantener la motivación en los maestros principiantes que lleguen a las escuelas es nuestra labor. Enseñarlas el camino correcto. Evitar que caigan en depresión, es un shock para ellos muchas veces” (Mentora_10).

En este mismo dialogo, comparten experiencias y destacan cómo una disposición abierta y flexible por parte del docente ayuda a que se produzcan cambios y mejoras en su práctica profesional y también facilita así el intercambio de herramientas y estrategias con otros maestros.

“Cada uno de nosotros fuimos principiantes y sabemos cuáles son las cosas a las que tuvimos que enfrentarnos y todas esas dudas y temores. Preguntarnos, yo qué puedo hacer por las maestras que recién inician su profesión” (Mentora_02).

En relación con los aspectos en los que ellos han ayudado a sus principiantes en las escuelas, destacan la aceptación del equipo docente y de gestión de cada escuela. Es decir, los maestros principiantes, cuando llegaban a sus escuelas comprobaban cómo n. les incluían como un docente más en las dinámicas de la escuela. De este modo, los mentores tuvieron que enfrentarse a este primer reto con sus principiantes ya en la escuela, atender esta necesidad y proporcionarles estrategias que permitieran incluirse en el sistema social en el interior del colegio:

“Cuando ya ellas estaban aceptadas por sus compañeras de trabajo, intercambiar contenidos, estrategias y recursos con ellas era más sencillo” (Mentora_09).

Los mentores continúan sus reflexiones en esa línea, en la necesidad de crear un buen clima de confianza, de respeto y compromiso mutuo entre los nuevos maestros y los ya establecidos en la escuela.

¿Qué expectativas tienes como mentor? y ¿Qué esperas de ti mismo y cómo lo vas a desarrollar? fueron las cuestiones que guiaron las últimas preguntas sobre las que reflexionar de manera conjunta y compartir con todas las experiencias. A partir del primer comentario de una de las mentoras sobre la relación entre ser mentora o profesora, todos apoyan su reflexión y añaden nuevos términos a la misma. Se refieren a que antes de ser mentores eran docentes, y seguirán siéndolos. Aman su profesión como maestros:

“nunca dejaré de serlo sin importar el rol que tenga y eso es para mí es lo más importante. Seguiré investigando, averiguando qué puedo aportar”.

Desean sacar lo mejor, ya no solo de sí mismos, innovando y formándose, sino sacar lo mejor de los maestros principiantes, para poder ser capaces de ayudar a los noveles en su inicio de carrera, en la búsqueda de su sitio en la escuela.

En definitiva, esperan que, a partir de los círculos de aprendizaje, sus principiantes hayan podido aprender a cómo buscar soluciones, cómo requerir ayuda, cómo desenvolverse en su profesión. Esperan que ellos puedan continuar ahora su camino como maestros, buscando siempre la innovación y caminando hacia la mejora de la educación de su país, la República Dominicana.

5. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, concluimos el estudio con las aportaciones de sus identidades profesionales a la construcción y mejoramiento del desarrollo profesional de los principiantes a los que han acompañado. Atendiendo a la dimensión primera analizada referida a los antecedentes profesionales, la identidad de los mentores se ha configurado como reflexiva, como una persona que reflexiona sobre su práctica profesional, valorando el papel de la investigación y reconociendo que el aprendizaje n. solo se consigue mediante procesos normativos, sino a través de las propias prácticas innovadoras que lleve a cabo (Schön, 1987; Stenhouse, 1987).

Atendiendo a los estudios de Schön (1998), se establece una separación entre el conocimiento en acción y la reflexión en acción. Es decir, se determina cómo la práctica reflexiva del docente está guiada n. solo por sus valores profesionales, sino también por la comprensión, la verdad, el bienestar, por sus debilidades y fortalezas. Un docente con identidad profesional de carácter reflexivo contribuye a la creación y desarrollo de nuevas líneas de for-

mación docente y de metodologías de investigación (Bullough, 2005). Sostienen que un docente reflexivo permite y delega al estudiante para que este sea responsable de sus pensamientos, de su propio aprendizaje y desarrollo personal. Atkinson y Claxton (2000), que diferencian entre conocimiento en acción y reflexión en acción, sostienen que el profesor no reflexiona conscientemente, sino que trabaja de una manera totalmente intuitiva.

Ser docente supone un compromiso moral (Contreras, 2001). Este carácter identitario corresponde a un docente *apóstol*, quien ha de enfrentarse a decisiones importantes sobre su propia práctica, y cómo bien han comentado los mentores, él es quien personalmente se proyecta en su relación con los estudiantes, tratando de generar influencia, y comprometiéndose con las prácticas educativas. Esta conciencia moral sobre su trabajo está acompañada de la autonomía como valor profesional.

Para los profesionales de la educación, la labor de enseñar se traduce en el sacrificio de una profesión que aún siendo sumamente relevante n. encuentra recompensas por parte del sistema o de la sociedad, siendo por lo tanto la vocación el motor fundamental para el éxito laboral de su profesión. En este sentido, dentro de la segunda dimensión, podemos concluir cómo los mentores destacan el marcado carácter vocacional de su labor. Cómo su práctica profesional y su formación inciden de manera sobresaliente en su vida cotidiana, siendo maestros dentro y fuera de la escuela.

En un estudio realizado por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) sobre salud docente y condiciones de trabajo, se demostró que las condiciones institucionales, materiales y educativas en las que trabajan los docentes de Latinoamérica no solo son inadecuadas, sino que originan que los docentes tengan que hacer grandes sacrificios para superar esta situación (Robalino & Korner, 2006). El sacrificio forma parte de su vocación y esta es la razón fundamental para el desarrollo óptimo de su trabajo (Tedesco, 2002).

También, el análisis indica que los mentores demuestran los rasgos de la pedagogía crítica o del profesor crítico que aporta desarrollo a un proyecto político y permite trascender del enfoque reflexivo según la función del significado de la acción educativa (Giroux, 1990). En este modelo de docente, cobra sentido mayor las cualidades valorativas de la práctica profesional como actuación orientada a su dedicación pública, lo cual refuerza la autoridad moral del profesional en función de las exigencias sociales de la enseñanza. De este modo, se incorpora al docente en diferentes grados en la esfera pública, pero tendiendo a reducir su capacidad de decisión e intervención en la esfera del diseño de políticas.

Por medio de las obras de Giroux y McLaren (1998) podemos entender de manera más completa y holística el profesional crítico y la dimensión del profesionalismo de los docentes. Giroux (1990) conceptualiza el término de

pedagogía crítica, la cual reelabora la sociología de la educación anglosajona y norteamericana de los años setenta. Denomina a su propuesta como una forma de política cultural, e incorpora elementos humanistas de la teología de la liberación, así como elementos críticos del post-estructuralismo. Su idea de la función docente se centra en el rol del profesor como intelectual crítico. El concepto de *intelectuales transformativos* o *transformadores*, a su vez, forma parte del programa propuesto por él mismo (Giroux, 1998) para problematizar la práctica profesional como práctica social. En esta línea, plantea el concepto de *autoridad emancipadora* y entiende a las escuelas como *esferas públicas democráticas*, como elementos de un *lenguaje de posibilidad* (ser ciudadano crítico, activo y solidario) que trasciende el papel reflexivo individual y le da un nuevo contenido a la práctica profesional. Y en este sentido, los mentores se caracterizan por ser profesionales capaces de transformar la realidad de los profesores principiantes. Todos los mentores participan de manera activa en la política institucional de sus Distritos, teniendo encuentros con jefes de estudios o directores para debatir sobre cómo mejorar la educación, impulsar los acompañamientos pedagógicos, etc. Los docentes son entrenados para llevar a la práctica varios modelos de enseñanza, de administración y de evaluación, pero no se les enseña a ser críticos. Lo que estos autores quieren plantear es la redefinición del estatus del profesor, el cual debe tener un rol activo, teniendo la capacidad de cuestionar los supuestos de la pedagogía y de la escuela. En ese sentido, los profesores deben ser intelectuales transformadores (Giroux & McLaren, 1998).

Un intelectual transformador se distingue de los tradicionales en que no solo se preocupan en ofrecer a los alumnos conocimientos y habilidades necesarias para insertarse en el mercado laboral, sino que educan para formar ciudadanos críticos y activos en la sociedad. Los docentes bajo este modelo, establecen relaciones no jerárquicas con su alumnado.

Continuando con las bases de estos autores y del docente crítico, hemos de destacar que este podría ser el perfil ideal para ser alcanzado por los profesionales de la educación y con ello convertir a las escuelas en un espacio donde cuestionar valores. También las reglas y conocimientos que subyacen al currículo, las materias y el propio discurso pedagógico, así como de los fundamentos de la sociedad global contribuye al desarrollo crítico y activo de los estudiantes (Guerrero Senon, 2003). En relación al trabajo del docente, este debe ir más allá de la división entre producción y ejecución, es decir, dar sentido profundo a las prácticas educativas, transformando críticamente a la escuela, y por extensión a la sociedad.

En definitiva, adentrarnos en la comprensión del modelo de docente crítico nos sirve de puente para alcanzar el desarrollo de la dimensión de profesionalidad -la función y responsabilidad social del docente y reconocimiento al valor que la sociedad le otorga a la tarea de enseñar (Tedesco, 2002;

Cuenca, 2015) y que los mentores participantes de esta investigación tienen muy presente-. Conscientes de que son parte fundamental del proceso de desarrollo profesional de los principiantes, han trabajado de manera muy consciente en la identidad con marcado carácter crítico en el sentido de construcción conjunta de significados sociales y aportes de calidad a sus estudiantes y a la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27 (2), 308-319.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. USA: Taylor & Francis Group.
- Beca Infante, C. E. (2012). *Apoyo al Fortalecimiento de la Profesión Docente*.
- Bedacarratx, V. (2009). Perspectivas grupales en la investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. *Cuadernos de Educación*, 7.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20 (2), 107-128.
- Bold, C. (2011). *Using narrative in research*. USA: Sage.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. USA: Harvard University Press.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21 (2), 143-155.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cox, C., Beca, C. E., & Cerri, M. (2017). The Teaching Profession in Latin America: Change Policies and the Challenges of Poverty and Exclusion. En *Second International Handbook of Urban Education*. Springer International Publishing, pp. 627-645.
- Craig, C. J., & Orland-Barak, L. (2015). International Teacher Education: Promising Pedagogies Introduction. En *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part B)*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 1-5.
- Craig, C. J., Zou, Y., & Curtis, G. (2016). Preservice teachers' reflective journaling: A way to know culture. En *Quality and Change in Teacher Education*. Springer International Publishing, pp. 175-194.
- Cuenca, R. (2015). *La misión sagrada: Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes*. Tesis inédita: Universidad de Madrid, España.

- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45 (2), 83-91.
- Erazo-Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y educadores*, 12 (2), 47-74.
- Estola, E., Heikkinen, H., & Syrjälä, L. (2014). Narrative pedagogies for peer groups. En *International teacher education: Promising pedagogies (part A)*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 155-172.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25 (6), 814-825.
- García, C., & Arancibia, V. (2007). Pasantías PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional Docente. *Psykhé (Santiago)*, 16 (1), 135-147.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1998). Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática. *Sociedad, cultura y educación*, 87-136.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. *Sociedad, cultura y educación*, 63-71.
- Giroux, H. (1992). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero Serón, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado. *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Education, 307-329.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2009). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39 (1), 50-56.
- Helms-Lorenz, M., Van De Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (2), 178-204.
- Hobson, A. J., et al. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25 (1), 207-216.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why? A review of the literature on teacher retention*. Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education.

- Johnston, J. M., & Ryan, K. (1980). Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education.
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative inquiry*, 16 (1), 3-10.
- Lizana Muñoz, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3).
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista de Educación a Distancia*, 48.
- Morgan, A. (2017). Cultivating critical reflection: educators making sense and meaning of professional identity and relational dynamics in complex practice. *Teaching Education*, 28 (1), 41-55.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24 (1), 117-126.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
- Ozga, J. (1995). Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. *Managing teachers as professionals in schools*, 21-37.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Robalino, C., & Korner, A. (2006). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. En *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO.

- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Buckingham: Open University Press.
- Sadiq, A., Ramzan, M., & Akhtar, M. (2017). Induction Program for novice teachers: an initiative towards Quality. *New Horizons*, 11 (1), 123.
- Schatz-Oppenheimer, O. (2017). Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*, 43 (2), 274-292.
- Schon, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (España).
- Schön, D. A., et al. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. España, Madrid: Morata. Contreras, J. *Autonomía de profesores*. Brasil, São Paulo: Cortez.
- Tedesco, J. C. (2002). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: IIPE.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina..
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. España: Narcea Ediciones.
- Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22 (1), 101-116.
- Vezub, E. (2007). Historiar las prácticas etnográficas. Tomás Harrington y la morfología de la cultura en Patagonia septentrional hacia 1940. *Sociedades en movimiento. Los pueblos indígenas de América Latina en el siglo*, 19, 175-188.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of educational research*, 72 (3), 481-546.