



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI

LA MENTORIA PEDAGÓGICA RURAL COMO ESTRATEGIA DE ACOGIDA AL DOCENTE NOVEL EN LA ESCUELA RURAL DE CATALUÑA

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

EDUCACIÓN EN TERRITORIOS RURALES

CURSO 2021-2022

ALUMNO: SERGIO CORTIJO GIMÉNEZ

TUTORA: DRA. ROSER BOIX TOMAS

Índice

Resumen.....	4
1. Justificación.....	6
2. Marco Teórico	6
2.1. Territorio y Escuela Rural	6
2.1.1. <i>Territorio Rural</i>	7
2.1.2. <i>Escuela Rural</i>	8
2.1.2.1. Definición de Escuela Rural y Aulas Multigrado.....	8
2.1.2.2. Origen y Evolución de los Colegios Rurales Agrupados.	10
2.1.2.3. Estructura y Organización de las Zonas Escolares Rurales en Cataluña.	11
2.2. El Docente Novel y los Programas de Inducción	11
2.2.1. <i>Concepto de Mentoría y de Inducción</i>	21
2.2.1.1. Tipos de Inducción.	23
2.2.1.2. La Inducción a través de las Mentorías.....	29
2.2.1.3. El Perfil del Mentor.	30
2.3. El Mentor Pedagógico Rural.....	33
3. Objetivos.....	34
3.1. Objetivos Generales	34
3.2. Objetivos Específicos	34
4. Diseño de la Investigación	34
4.1. Paradigma de la Investigación.....	34
4.2. Población y Muestra	35
4.3. Técnicas de Recogida de Datos y Características del Formato	36
4.3.1. <i>La encuesta</i>	36
4.3.2. <i>La entrevista</i>	37
4.4. Unidades de Información.....	38
4.4.1. <i>Modelos de Inducción en la Primera Escuela Rural que Ejerció la Docencia</i> . 38	
4.4.2. <i>Criterios para Establecer las Competencias del Mentor Pedagógico Rural</i>	38
4.5. Vaciado y Discusión de los Resultados	38
5. Conclusiones.....	53
Bibliografía.....	56
Anexos	62

Índice de Figuras y Tablas

Figura 1

Porcentaje de centros que ofrecen programas de iniciación a la docencia a los profesores noveles, por país..... 13

Figura 2

Porcentaje de directores de Educación Primaria que contestan que tienen un sistema de tutoría al profesorado en su centro educativo 14

Figura 3

Porcentaje de docentes de Educación Primaria que afirma haber participado en programas de iniciación a la docencia en su primer empleo 15

Figura 4

Autoeficacia percibida de los profesores noveles y más experimentados 16

Figura 5

Porcentaje de profesores que afirman que nunca se les evalúa o que nunca reciben información de la evaluación por parte de ninguna fuente 2007-2008, por país..... 19

Figura 6

Proceso formativo en Cataluña..... 21

Tabla 1

Resumen de los programas de inducción en cuatro países 27

Tabla 2

Características de los casos estudiados 51

Figura 7

Modelo de inducción propuesto para desarrollar en la escuela rural de Cataluña..... 54

Resumen

Los inicios de cualquier docente suelen presentar dudas e inseguridades ya que poco tiene que ver la teoría aprendida con la realidad docente, más aún cuando ese inicio se produce en una escuela rural, donde el ejercicio docente es algo más complejo que en una escuela graduada. Este trabajo revisa la importancia que le dan a las escuelas rurales algunos de los programas de formación inicial del profesorado en diferentes países, así como el acompañamiento que recibe el docente a lo largo del primer año de ejercicio de la profesión en una escuela rural. Para ello, se ha indagado sobre los modelos de inducción en las zonas rurales y sobre las personas que realizaban este acompañamiento a los docentes rurales. En los países que más éxito tienen los modelos de inducción, suelen tener la mentoría como modelo de acompañamiento, siendo este un programa fundamental. Pero, en la escuela rural, además de las competencias propias de cualquier docente, el mentor debería tener unas más específicas para poder guiar de manera más efectiva a los noveles. En consecuencia, se propone en este trabajo la figura del mentor pedagógico rural. De esta manera, se presentan los criterios que se deberían tener en cuenta para desarrollar las competencias del mentor pedagógico rural, así como la manera en que debería llevarse a cabo la mentoría. Todo el proceso ha sido aplicado en Cataluña¹.

Palabras Clave: escuela rural, programas de inducción docente, mentoría, docente novel, mentor pedagógico rural.

Resum

Els inicis de qualsevol docent solen presentar dubtes i inseguretats ja que gens té a veure la teoria apresada amb la realitat docent, més encara quan aquest inici es produeix en una escola rural, on l'exercici docent és una mica més complex que en una escola graduada. Aquest treball revisa la importància que donen a les escoles rurals alguns dels programes de formació inicial del professorat a diferents països, així com l'acompanyament que rep el docent al llarg del primer any d'exercici de la professió a una escola rural. Per això, s'ha indagat sobre els models d'inducció a les zones rurals i

¹Cataluña es una Comunidad Autónoma española que como el resto de las comunidades autónomas tiene competencias concurrentes en educación. Está situada al nordeste de España.

Comunidad Autónoma: “en España, entidad territorial que está dotada de poder legislativo y competencias ejecutivas, así como de la facultad de gobernarse mediante sus propios representantes (Real Academia Española, 2022b, definición 5)”. Existen un total de 17 comunidades y dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla).

obre les persones que feien aquest acompanyament als docents rurals. Als països que tenen més èxit els models d'inducció, solen tenir la mentoria com a model d'acompanyament, i aquest és un programa fonamental. Però, a l'escola rural, a més de les competències pròpies de qualsevol docent, el mentor n'hauria de tenir unes de més específiques per poder guiar de manera més efectiva els novells. En conseqüència, es proposa en aquest estudi la figura del mentor pedagògic rural. D'aquesta manera, es presenten els criteris que s'haurien de tenir en compte per desenvolupar les competències del mentor pedagògic rural, així com la manera com s'hauria de dur a terme la mentoria. Tot el procés ha estat aplicat a Catalunya.

Paraules Clau: escola rural, programes d'inducció docent, mentoria, docent novell, mentor pedagògic rural.

Abstract

At the beginning of a teacher's career, he or she often experiences doubts and insecurities since the theory learned has little to do with teaching reality, even more so when that first job is in a rural school, where the teaching exercise is somewhat more complex than in a graduate school. This paper reviews the importance placed on working in rural schools by some of the initial teacher training programs in different countries, as well as the support received by the teacher throughout the first year of practicing the profession in such a school. To do this, the induction models in rural areas, and people who provided this assistance to rural teachers have been investigated. Countries with the most successful induction models tend to have mentoring as a support model, and this is usually fundamental. But in the rural school, in addition to the skills of a teacher, the mentor should have more specific knowledge and ability to be able to guide the novices more effectively. For this to be a reality, the figure of the rural pedagogical mentor is proposed in this paper. The criteria that should be considered to develop the competencies of the rural pedagogical mentor will be presented, as well as the way in which the mentoring should be carried out. The study has been carried out in Catalonia, northeaster Spain.

Key Words: rural school, teacher induction programs, mentoring, beginner teacher, rural pedagogical mentor.

1. Justificación

A lo largo de los años, desde que empecé mi labor profesional como docente, he ido interesándome por los modelos de inducción para el inicio de la profesión. Al igual que tantos otros compañeros, el primer año de ejercicio de la profesión docente, fui acompañado por otro docente de la escuela durante el cual recuerdo sentirme guiado en algunos momentos y analizado en otros porque ante las dudas del día a día tenía a mi compañero para ayudarme a resolverlas, pero por otro lado, fueron varias las situaciones en las que entraron al aula tanto inspección como una persona del equipo directivo a evaluar la tarea realizada sin darme ningún tipo de retroalimentación. Y es en este acompañamiento a través de las mentorías en el que muestro un gran interés ya que considero que queda mucho camino por recorrer al respecto en nuestro país, más aún en lo que se refiere al acompañamiento en las escuelas rurales. De hecho, el tema propuesto aún no queda claro para el lector en la literatura especializada ya que no hay una unificación de ideas. Por ello, mediante este trabajo me propongo analizar los modelos de inducción y mentoría, para posteriormente diseñar unos criterios de inducción para las zonas rurales en Cataluña y mediante la investigación, conocer el perfil del mentor pedagógico rural.

Considero importante dar a conocer esta figura para que el docente novel cuando llegue por primera vez a una escuela rural no se sienta solo ni a nivel personal ni a nivel profesional y tenga un acompañamiento durante el periodo establecido para no sentirse desorientado, además de poder consultar cualquier tema relacionado con las tareas del docente, así como poder ser escuchado y ayudado de manera más personal.

2. Marco Teórico

En este apartado revisaremos algunos de los estudios que justifican los objetivos planteados para el trabajo, fundamentado en los siguientes puntos: territorio y escuela rural, el docente novel y los programas de mentoría y, por último, la figura del mentor pedagógico rural.

2.1. Territorio y Escuela Rural

El territorio es el marco de referencia de toda escuela rural y, en consecuencia, del presente trabajo ya que no se puede entender sin analizar el contexto geográfico en el que la escuela rural es un agente clave para valorizar el territorio.

2.1.1. Territorio Rural

Para Rubio (2021a) el territorio hace referencia a “espacio adscrito a un ser, una comunidad o un ente y se asimila a cuenca de vida” (p. 9). Según la RAE, es “una porción de superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etc.” (2022a, definición 1). Rubio (2021b) especifica que la acción humana es la que lo produce en términos geográficos, combinando dos condiciones: una de soporte y otra de acción de un grupo social que se apropia del mismo. Por ello, el territorio está relacionado con la organización social, dando lugar a un paisaje en la combinación del medio natural con las prácticas del grupo que lo habita. Dependiendo de estas prácticas, encontraremos territorio urbano o territorio rural, aunque es complejo encontrar en la literatura especializada una definición de ambas ya que en muchas ocasiones lo rural se percibe como lo no urbano, es decir, hay una tendencia a definir la ruralidad por exclusión y no por sus atributos, confrontándola a las áreas urbanas.

Así pues, para definir el concepto de territorio rural se suele utilizar el criterio de la densidad de población, tal y como indica la Ley 45/2007 de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural (LDSMR). Según esta, es todo aquel territorio formado por la agregación de municipios o entidades locales menores con una población menor a los 30.000 habitantes y una densidad de población menor a los 100 habitantes/km². Además, define como municipio rural de pequeño tamaño a todo aquel cuya población es menor a los 5.000 habitantes.

Según la población, el Instituto Nacional de Estadística español (2020) considera rurales todos aquellos municipios de menos de 2.000 habitantes, intermedios los que tienen entre 2.001 y 10.000 habitantes y por encima de 10.000 son urbanos.

La OCDE en 2005, por otro lado, estableció un sistema de clasificación regional siguiendo con el mismo criterio de la densidad de población, siendo rural cuando esta es menor a los 150 habitantes/km² (en el caso español) y clasifica las regiones en:

- Predominantemente rurales: cuando más del 50% de la población de la región vive en municipios rurales.
- Intermedias: cuando este porcentaje se sitúa entre el 15% y el 50%.
- Predominantemente urbanas: cuando menos del 15% de la población vive en municipios rurales.

Es en el territorio rural donde encontramos las escuelas conocidas como rurales, que relacionándolas con la demografía serían aquellas que encontramos en poblaciones de menos de 2.000 habitantes.

La importancia del territorio la encontramos en sí mismo ya que en este existe un valor pedagógico que “supone traspasar la frontera de la territorialidad escolar para llegar a la territorialidad educativa, donde el territorio entra en la escuela y se convierte en un conocimiento vivido, percibido, cercano al alumno” (Domingo et al., 2021, p. 110). Se le confiere, de esta manera, una dimensión territorial a la escuela. Añade Boix (2002) que:

La relació entre escola i el territori és l'element clau per avançar en la cohesió social dins del territori i per evitar la injusta exclusió que, durant molt de temps, han patit els seus habitants i que ha influït en aspectes bàsics de la seva vida: ocupació, integració, promoció, etc. (p. 119)

La escuela rural se convierte en una pieza clave para evitar el despoblamiento, el cual es uno de los retos principales a afrontar en las zonas rurales (Lorenzo et al., 2020).

2.1.2. Escuela Rural

Veremos, a continuación, el concepto de escuela rural, aulas multigrado y los diferentes tipos de agrupaciones en el Estado español, incidiendo en las acepciones encontradas en la literatura especializada en Cataluña.

2.1.2.1. Definición de Escuela Rural y Aulas Multigrado. Son múltiples las definiciones que encontramos en la literatura sobre escuela rural y que dependiendo del territorio tendrán unas características u otras, ya que será diferente la definición de esta en los países de América Latina que en España. Samper et al. (2016) señalan que “una escuela rural es una escuela pública, pequeña y de pueblo, además de estar situada en un entorno geográfico rural se caracteriza por ser un centro que tiene uno o más niveles en una misma aula” (p. 22).

Para Chiva, la escuela rural es:

La máxima institución a nivel local que garantiza el derecho a la educación y aporta futuro al pueblo; organizada en aulas multigrado con diferencias notables entre edades, niveles educativos y aspectos curriculares; y adaptada y conectada con el entorno y la comunidad educativa que la rodea. (2021, p. 7)

Pero, tal y como indica Abós (2020), hay que diferenciar entre escuela rural y escuela en contextos rurales:

Ya que la economía del lenguaje nos lleva a utilizar el primero, aunque el segundo sea más adecuado porque la escuela no es rural, es escuela, y lo rural tampoco es uniforme, sino diverso: existen centros educativos en entornos rurales cuyas características demográficas, socioculturales y económicas condicionan sus peculiaridades. (p. 42)

Es decir, solemos utilizar el término de escuela rural cuando en realidad lo correcto sería hablar de escuelas en contextos rurales.

Existen dos tipos de escuela rural según su estructura: la cíclica y la unitaria. Según el Departamento de Educación de Cataluña (2021), sus características son:

- Colegio de estructura cíclica: formado por cuatro a ocho grupos.
- Colegio de estructura unitaria: formado por uno a tres grupos.

En ambos casos existirán aulas multigrado, siendo esta una de las características diferenciadoras de la escuela rural si la comparamos con un centro graduado.

“Un aula multigrado es un espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimientos, con un solo maestro tutor para todos ellos” (Boix y Bustos, 2016, p. 32).

Además, estas escuelas pueden unirse de manera organizativa, conformando una sola entidad, para formar los Centros Rurales Agrupados (CRA) o las Zonas Escolares Rurales (ZER) en el caso de Cataluña, como veremos más adelante.

El Departamento de Educación (2021, p.4) define la ZER como “una institución de carácter público formada por la agrupación de escuelas rurales de educación infantil y primaria que comparten el proyecto educativo”.

Pero también existen escuelas rurales que no forman parte de ninguna ZER, las cuales tienen una estructura variable, están situadas en el medio rural y no llegan a tener un grupo por nivel educativo.

En todas ellas los docentes se enfrentan a grupos heterogéneos dentro de las aulas multigrado. Por ello, este tipo de escuelas necesitan una revisión del proceso

metodológico, siendo las metodologías activas-participativas que contribuyen a un trabajo globalizado las que mejor se ajustan a las necesidades de este tipo de grupos. De igual modo, es necesario revisar otras cuestiones como las estrategias didácticas, la organización del tiempo y el espacio y/o los recursos a utilizar. Este tipo de aulas, permiten trabajar con grupos flexibles y se convierten en un espacio donde todos comparten sus conocimientos de manera heterogénea ya que contribuyen al desarrollo colaborativo entre los alumnos.

Al implementar estas medidas, será más fácil para el docente atender de manera más individualizada las necesidades del alumnado que, a su vez, les dan una mayor autonomía porque tienen que aprender a depender menos del maestro.

Teniendo en cuenta toda la información recogida en este apartado, podemos definir la escuela rural como *aquella institución pública situada en territorios rurales donde las agrupaciones de alumnos se dan con niños de diferentes edades en un mismo grupo ya que las ratios no permiten tener todos los niveles, permitiendo esta circunstancia proporcionar una mayor calidad al proceso educativo. En ellas, los materiales y programaciones multidisciplinares serán claves para lograr el éxito educativo. Además, el conocimiento del alumnado a lo largo de toda la etapa escolar y las relaciones con las familias, permitirán al profesorado realizar una evaluación de estos de manera más ajustada a la realidad.*

2.1.2.2. Origen y Evolución de los Colegios Rurales Agrupados. En los años 80 nace el concepto de Colegio Rural Agrupado que lo forman el conjunto de escuelas rurales, normalmente de poblaciones vecinas y dentro de una misma comarca.

Generalmente, estos tipos de centros son conocidos con las siglas CRA (Colegio Rural Agrupado), excepto en Canarias conocidos como CER (Colectivos de Escuelas Rurales), en Andalucía como CPR (Centros Públicos Rurales), en Cataluña donde se recogen bajo las siglas de ZER (Zona Escolar Rural), en la Comunidad Valenciana como CRA (*Col·legis Rurals Agrupats*) o bien CPRA (*Colexios Públics Rurals Agrupados*) en Galicia.

Samper et al. (2016) exponen que el primer CRA se puso en funcionamiento el año 1984 en Ávila. En el resto del Estado, el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica proporciona un marco legal a la escuela rural para las autonomías que en aquel momento dependían del Ministerio de Educación y Ciencia.

En Cataluña, las quince primeras ZER se crearon en el año 1990 con la *Resolució de 9 d'abril sobre la constitució de les primeres 15*. Años después, el artículo 48.1 del *Decret 198/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació infantil i primària*, define las zonas escolares rurales como “instituciones escolares de carácter público formadas por la agrupación de colegios de educación infantil y primaria de estructura unitaria o cíclica.”

2.1.2.3. Estructura y Organización de las Zonas Escolares Rurales en Cataluña.

Según el Departamento de Educación (2021), una ZER puede estar formada por dos, tres, cuatro o incluso cinco escuelas rurales cercanas, de un radio de hasta 20 kilómetros. Tiene que haber coherencia entre todas las escuelas que la forman en cuanto a la planificación escolar. Las escuelas que forman parte de una ZER pueden ser unitarias o cíclicas y son únicas en el pueblo.

Las ZER están formadas por un equipo directivo, claustro de profesores y consejo escolar. A diferencia de los CRA que tienen un único equipo directivo para todos los centros que lo forman, en las ZER cada escuela que forma parte de ella tiene su propio equipo directivo.

Tanto los CRA como las ZER tienen un claustro de profesores formado por los tutores de cada centro y los especialistas (de Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Especial) que son compartidos por los diferentes centros que los forman, es decir, son maestros itinerantes, y su propio Consejo Escolar.

Finalizado el análisis del territorio y la escuela rurales, nos centraremos en el estudio del perfil del docente novel y los programas de inducción, donde serán definidos los conceptos de mentoría e inducción, los tipos de inducción que existen en la literatura para centrarnos en estos a través de la mentoría y, por último, qué características debe reunir el perfil del mentor. Para una mayor comprensión del texto, será necesario aclarar algunos conceptos que iremos viendo a lo largo del marco teórico.

2.2. El Docente Novel y los Programas de Inducción

Cuando un docente se incorpora por primera vez a un centro educativo se encuentra con una realidad que, en ocasiones, poco o nada tiene que ver con la teoría aprendida durante su formación, enfrentándose a una serie de variables que

dependiendo de cómo las afronte, dará lugar a unas actuaciones más o menos exitosas. Hay que tener en cuenta que, normalmente, los docentes noveles suelen ser personas jóvenes con poca o ninguna experiencia en la educación reglada y, por tanto, el factor emocional suele ser clave en su día a día tanto para saber como resolver las diferentes situaciones que se le propongan como para aquellas que quiera proponer este.

Así pues, el nuevo maestro puede encontrarse con una serie de características como pueden ser el tipo de centro (público o privado, rural o urbano, multigrado o graduado, etc.), el tipo de alumnado y de familias, la línea de escuela y los compañeros, entre otros, que, al principio, suponen una serie de dificultades y muchas preguntas que algunos afrontan con dudas ya que nunca han sido formados para estas. A estas cuestiones hay que sumarle que, con frecuencia, a los docentes noveles se les suele asignar los grupos con más necesidades, el desajuste que se produce entre la teoría aprendida y la realidad escolar y, además, en el caso de las escuelas rurales, la soledad que, a veces, siente el maestro rural.

La suma de todo ello da lugar a que casi un 10% de los docentes abandonen la profesión durante los tres primeros años de docencia, según un informe realizado por la OCDE (2005) en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS). Además, existe una cuarta parte del profesorado encuestado que trabaja en centros donde no se les ofrece programas de tutorías y/o iniciación a la docencia y de las tres cuartas partes que sí que los reciben, algunos solo son una introducción a cuestiones administrativas y/o solo reciben información sobre su labor docente una vez al año o menos.

Induction at the early stage of the career allows teachers to consolidate knowledge and skills and link them to the real school environment. It also aims at facilitating teachers' transition into the profession by providing individual support and by helping them to cope with the challenges they may face in the first years of teaching. (European Commission et al., 2021, p. 61)

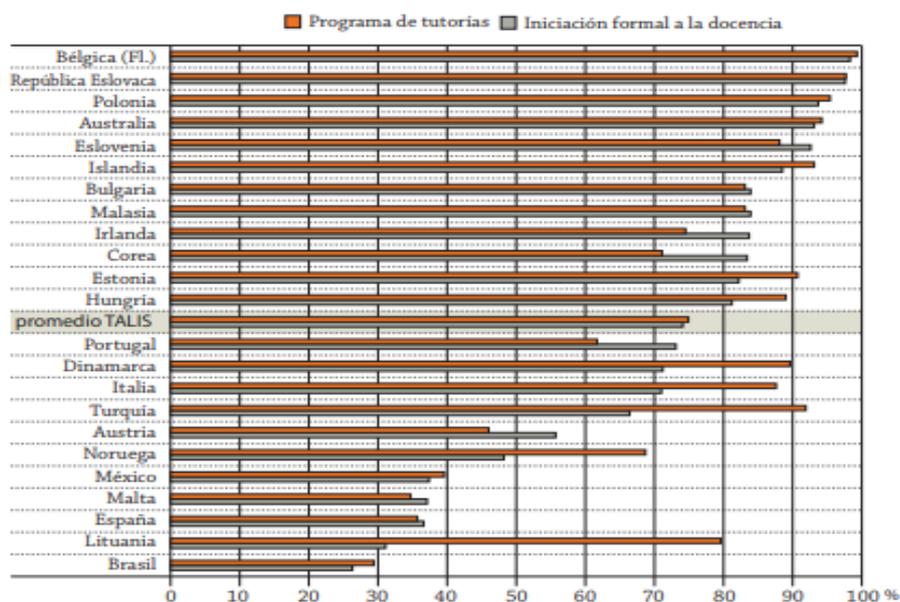
De esta manera, resulta complicado, tal y como indica Santamaria (2020, p. 277), “que los proyectos educativos puedan tener impacto en la comunidad”, ya que si no hay una continuidad del profesorado en los centros, estos no pueden ser desarrollados de manera eficaz y mucho menos ser evaluados. Por ello, es necesario abogar por un acompañamiento adecuado a los docentes noveles, lo cual repercutirá en la calidad de la enseñanza de nuestro alumnado.

Además, la Comisión Europea (2017), señala que “los profesores necesitan un apoyo especial en las primeras fases de su carrera” (p. 9). Añade que este apoyo además de ser de tipo profesional también debe ser social y personal, por “medio de mentores que les ayuden a desarrollar sus competencias y su resiliencia” (p. 9). Es decir, es necesario recibir un acompañamiento para superar las circunstancias.

En esta misma línea la Conferencia de Decanos de Educación (2017) dentro de su propuesta de las bases para establecer una carrera profesional expone que “es necesario adoptar una visión de continuo de la profesión docente para diseñar un modelo de carrera profesional frente a la visión actual fragmentada e inconexa de la formación inicial, el acceso a la profesión y la formación continua” (p. 2). Para ello, proponen la creación de centros públicos de referencia que se comprometan con la formación e inducción del profesorado, para lo cual, dicen que será necesario “centrarse en la consolidación de las competencias profesionales docentes y de competencias transversales y actitudes profesionales clave” (p. 8). Este punto será desarrollado más adelante.

Figura 1

Porcentaje de centros que ofrecen programas de iniciación a la docencia a los profesores noveles, por país



Nota. Reproducida de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), base de datos TALIS. Teaching in focus 2, 2012.*

La información proporcionada en las Figuras 1, 4 y 5 es la última información que aparece en la base de datos TALIS respecto al tema tratado.

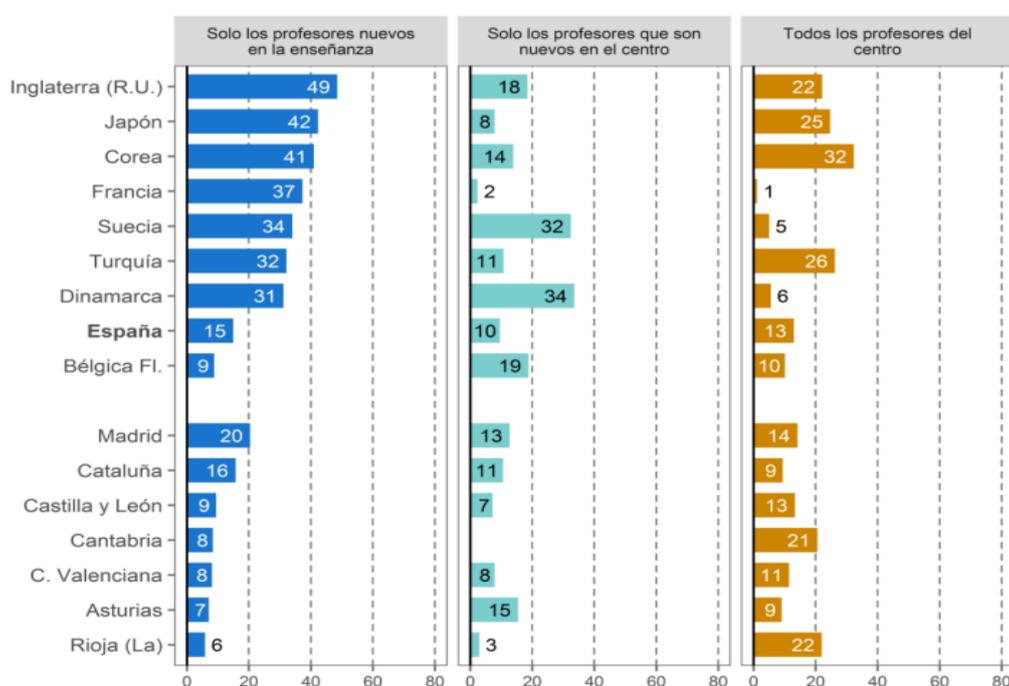
Según el estudio, no hay relación alguna entre los programas de iniciación a la docencia y la recepción por parte de los nuevos profesores de observaciones sobre su actividad docente. Además, como podemos observar, España está muy por debajo del promedio TALIS, siendo de los últimos países de la lista.

Según la OCDE (2019), en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) realizado en 2018 para el apoyo y orientación del profesorado novel, solo un 38% de los docentes de los 31 países de la OCDE, había participado en algún tipo de actividad de iniciación a la función docente, aun así, la participación del profesorado novel en este tipo de actividades es más alta que la del profesorado experimentado (p. 5).

Pero como podemos ver en la Figura 2, años después la situación no ha mejorado.

Figura 2

Porcentaje de directores de Educación Primaria que contestan que tienen un sistema de tutoría al profesorado en su centro educativo

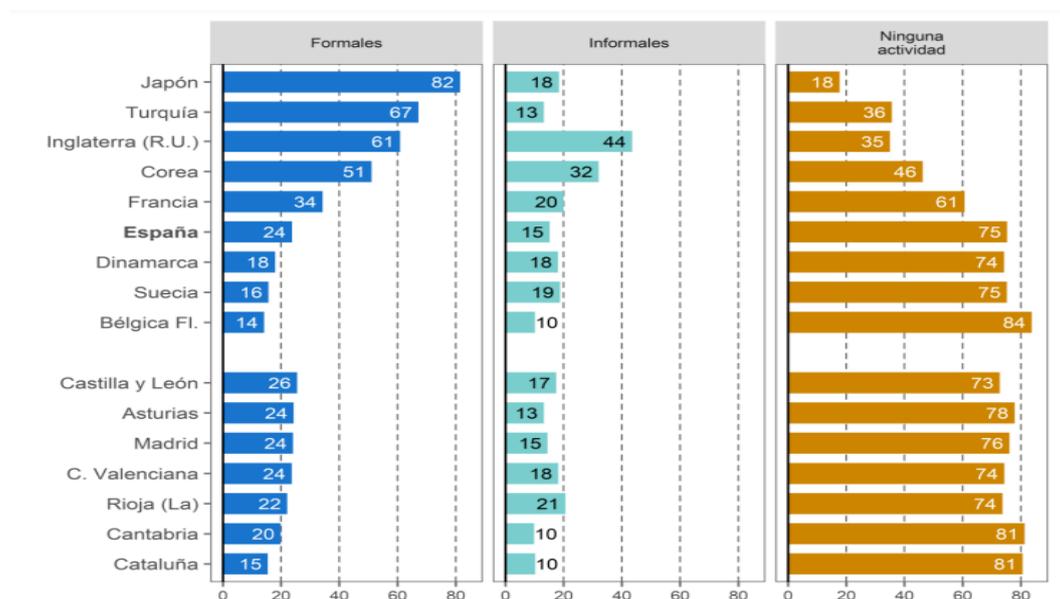


Nota. Reproducida de TALIS 2018 (2019). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La información mostrada en la Figura 2 concuerda con la expuesta en la Figura 1 ya que en el caso español las cifras siguen siendo muy bajas. Además, de esta figura es interesante destacar las cifras tan bajas de directores que afirman tener un sistema de tutoría para profesores nuevos en el centro. En este sentido, se tendría que reflexionar sobre la necesidad o no de tener un programa de inducción para todos los docentes que llegan nuevos a un centro, más aún cuando es un centro rural, ya que por mucha experiencia que tenga el docente en otras escuelas, puede que sea su primera vez ejerciendo la labor de docente en la escuela rural y, por tanto, necesitará también de un programa. Existen algunas diferencias entre la escuela rural y la graduada que necesitan de alguien que te ayude a descubrirlas, tanto a nivel organizativo (estructura de las escuelas y organización del alumnado) como a nivel pedagógico/didáctico (multigraducción y programaciones interdisciplinares), así como el entorno donde se sitúan.

Figura 3

Porcentaje de docentes de Educación Primaria que afirma haber participado en programas de iniciación a la docencia en su primer empleo



Nota. Reproducida de TALIS 2018 (2019). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

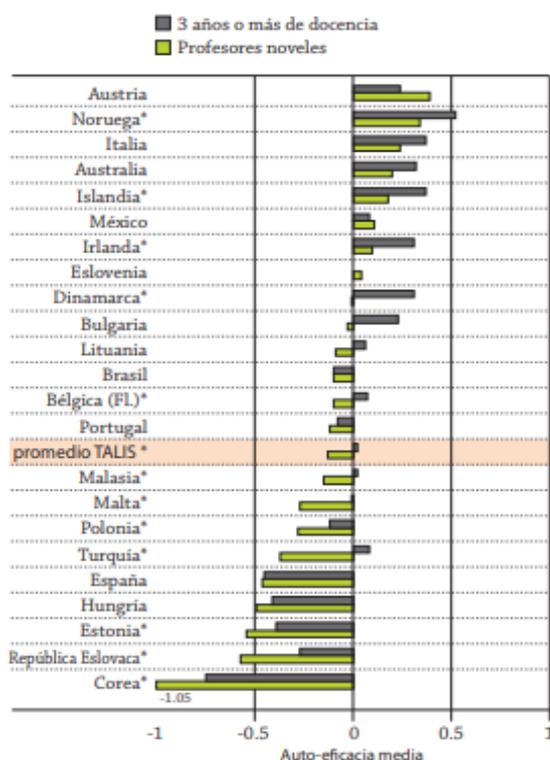
En la Figura 3 encontramos los maestros que han participado en programas de iniciación profesional formal o informal. En España, solo 1 de cada 4 ha participado en un programa formal de iniciación profesional en su primer empleo, siendo este uno de

los porcentajes más bajos entre los países analizados, muy lejos de Japón donde más del 80% de los docentes ha participado en algún programa de iniciación en su primer año de docencia.

Según el informe de Eurydice (2018), los programas de iniciación españoles, todo y que su contenido y duración varían dependiendo de la Comunidad Autónoma de que se trate, contemplan tutorías, reuniones programadas con el director del centro y/o los compañeros para hablar de los avances o problemas, ayuda a la planificación y evaluación de las clases, actividades de desarrollo profesional (cursos/seminarios), revisión por pares y diarios/revistas y de carácter opcional la participación en las actividades de clase de otros docentes y/u observación en el aula, enseñanza en equipo, redes/comunidades virtuales y colaboración con otros centros. Es decir, toda una serie de recursos que bien aplicados deberían llevar a que el docente novel se sintiese eficaz y acompañado en sus primeros años de trabajo. Sin embargo, si nos fijamos en la Figura 3, podemos observar que se está produciendo un fallo en el sistema español.

Figura 4

Autoeficacia percibida de los profesores noveles y más experimentados



Nota. Reproducida de OCDE, base de datos TALIS. *Teaching in focus 2*, 2012.

La autoeficacia media percibida por los docentes noveles españoles está muy por debajo de la media europea, pero lo más preocupante es que el sentimiento de los docentes más experimentados no mejora significativamente en este caso.

Para la OCDE, la calidad de un sistema educativo está vinculada a su capacidad para preparar a los docentes. En el caso español, el texto legislativo más destacado lo encontramos en el artículo 101 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que expone cómo debe ser la incorporación a la docencia en los centros públicos.

El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último.

Si nos fijamos en el modelo catalán, la LEC es más concreta ya que el artículo 109 establece que la formación inicial del profesorado tiene que capacitar al docente novel adecuadamente mediante “la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de capacidades y actitudes profesionales”. Además, nos da las primeras indicaciones sobre los conocimientos que debe poseer este, como son los contenidos de las disciplinas y de aspectos psicopedagógicos, el dominio de una lengua extranjera, de tecnologías de la información y la comunicación y el conocimiento de las instituciones y la cultura catalana. También indica que el Departamento de Educación será el encargado de establecer convenios con las universidades para definir y organizar la formación inicial del profesorado, así como la calidad de esta, en el marco de los grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior.

En el caso de Cataluña, la *RESOLUCIÓN EDU/202/2021, de 28 de gener, per la qual es modifica la Resolució EDU/2637/2020, de 23 d'octubre, per la qual s'aproven les instruccions sobre el curs d'iniciació, el període de prova inicial i la prova d'idoneïtat del personal interí docent*, regula el curso de iniciación a la actividad docente durante el primer curso en que se obtenga un nombramiento de interinidad o sustitución para todo el curso escolar en un mismo centro docente para desarrollar correctamente las funciones docentes. Añade que el personal que no está obligado a realizar este curso porque no ha obtenido nombramientos de estas características, lo tendrá que realizar durante el curso en que lo obtenga. Se produce, de esta manera, un vacío en el acompañamiento a interinos cuyos nombramientos sean menores al tiempo indicado ya que ni podrán realizar este curso de formación ni tendrán el acompañamiento de un

tutor del mismo centro donde trabaje porque todos aquellos que tengan que realizar el curso de formación, tendrán que ser tutorizados por un docente del centro donde trabaje para, posteriormente, en un periodo de cuatro meses ser evaluados por una comisión.

Pero, este programa de acompañamiento poco tiene que ver con el modelo de inducción que veremos más adelante porque:

Avaluar el professorat substituït en el seu primer contacte amb la docència demostra, entre d'altres coses, un desconeixement total de la tasca docent. El nou professorat està, en tot cas, mancat d'experiència pràctica i la seva valoració caldria fer-la en contacte i observació directes. El procediment actual, amb uns tutors poc valorats, una direcció/inspecció amb poca capacitat de fer observació directa i una fatigosa burocràcia, no deixa de ser una acumulació d'informes que acaben essent paper mullat en mans d'uns inspectors que avaluen de forma no presencial i en funció d'uns criteris molt poc objectius. Aquesta mesura, en tot cas, el que fa és afavorir la submissió d'unes persones que, en la seva etapa inicial com a docents, amb prou feines arriben a adaptar-se al funcionament, la dinàmica i les particularitats del grup classe i del centre.
(USTEC, 2020, p.1)

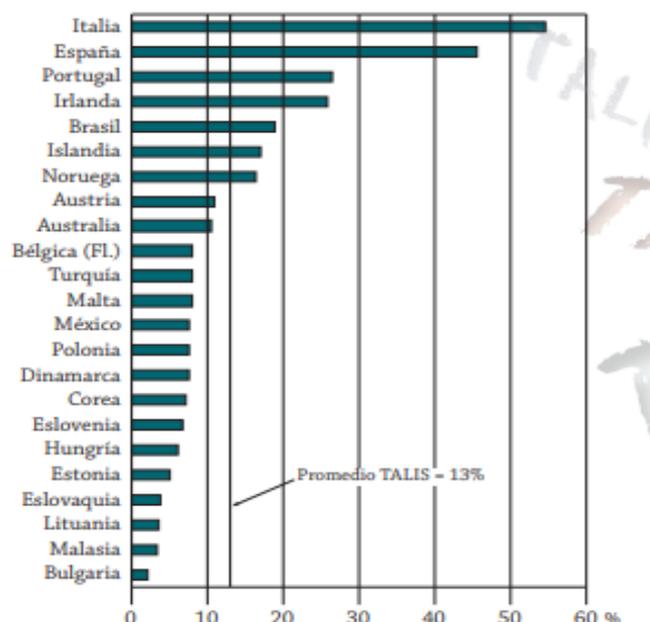
De esta manera, tanto docentes como alumnos se beneficiarían de este proceso.

Y aunque la evaluación de la práctica docente como herramienta para acompañar al docente es un buen recurso porque nos permite aprender y mejorar el propio rendimiento, sería conveniente revisar la finalidad de la evaluación en los programas de acompañamiento. En muchas ocasiones se hace un uso de la evaluación docente como herramienta de control, en vez de como un recurso que permita ayudar en la mejora profesional. Carlos-Guzmán (2016) afirma que “la evaluación docente debe ser la mejora de la enseñanza y no solo juzgar al maestro” (p. 288). Es decir, realizar una evaluación al docente novel de manera inmediata a su incorporación al centro, está descontextualizado porque se necesita un bagaje donde este pueda poner en práctica todo lo aprendido en la formación inicial, así como lo que va aprendiendo en su día a día en el marco de su nuevo contexto. Más aún cuando, en ocasiones, a los cuatro o cinco meses de empezar la función docente, ya están siendo evaluados. Es necesario establecer unos periodos más largos antes de que se

lleve a cabo la evaluación como es entendida en la actualidad, o bien empezar a realizar una evaluación formativa.

Figura 5

Porcentaje de profesores que afirman que nunca se les evalúa o que nunca reciben información de la evaluación por parte de ninguna fuente 2007-2008, por país



Nota. Reproducida de OCDE, *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS, 2009.*

En España, un 38,5% dicen no haber sido evaluados nunca de manera externa en los cinco años anteriores a la fecha de la encuesta frente a un 0,8 que dice haber sido evaluado en más de una ocasión al año. Pero de manera interna tampoco mejoran mucho los indicadores ya que solo un 31,1% dice no haber sido evaluado nunca durante los cinco años anteriores a la fecha de la encuesta frente a un 4,7% que han sido evaluados más de una vez al año.

Siguiendo con el caso de Cataluña, encontramos, por otro lado, la *RESOLUCIÓ EDU/3026/2021, de 6 d'octubre, de regulació de la fase de pràctiques prevista a la Resolució EDU/17/2020, de 13 de gener, de convocatòria de concurs oposició per a l'ingrés i accés a la funció pública docent i per a l'adquisició de noves especialitats*, que regula como será el acompañamiento al docente funcionario en prácticas. Este tendrá un tutor del centro escolar donde trabaje el docente novel, cuyo proceso de tutorización debe estar planificado y tiene que formar parte del plan de

acogida del centro. La tutoría la deben realizar los docentes del centro con más experiencia y durante esta el tutor debe compartir la planificación de la acción educativa, así como proporcionar un conocimiento adecuado del centro. Además, la tutoría tiene que facilitarle la adquisición de competencias profesionales, orientarle para una adecuada gestión del aula y facilitarle una relación adecuada con sus compañeros, las familias y los agentes del entorno educativo. Este acompañamiento tendrá una duración de entre tres y seis meses, teniendo una finalidad evaluadora ya que al final de este acompañamiento, el docente en prácticas pasará a ser evaluado por una comisión y una vez sea apto, dejará de tener este acompañamiento, comenzando de esta manera el trabajo en soledad que algunos casos como es en el de la escuela rural se hace más complicado durante los primeros años. De nuevo, aunque el programa de inducción conlleva un acompañamiento pedagógico, este es simplemente una vía de acceso para la evaluación, por tanto, tendríamos que plantearnos que características debe reunir un acompañamiento pedagógico de éxito. Para ello, mediante este trabajo, se llevará a cabo una indagación en las escuelas rurales de Cataluña, centrado en qué tipo de modelo de inducción sería el más adecuado para los docentes noveles.

En el caso del funcionario en prácticas que haya prestado menos de seis meses de servicio en centros educativos públicos del Departamento de Educación, la Resolución citada anteriormente recoge que tendrá que realizar un curso de formación con unos objetivos y contenidos muy similares al de interinos, pero en este caso de veinte horas.

Los objetivos de este son los siguientes:

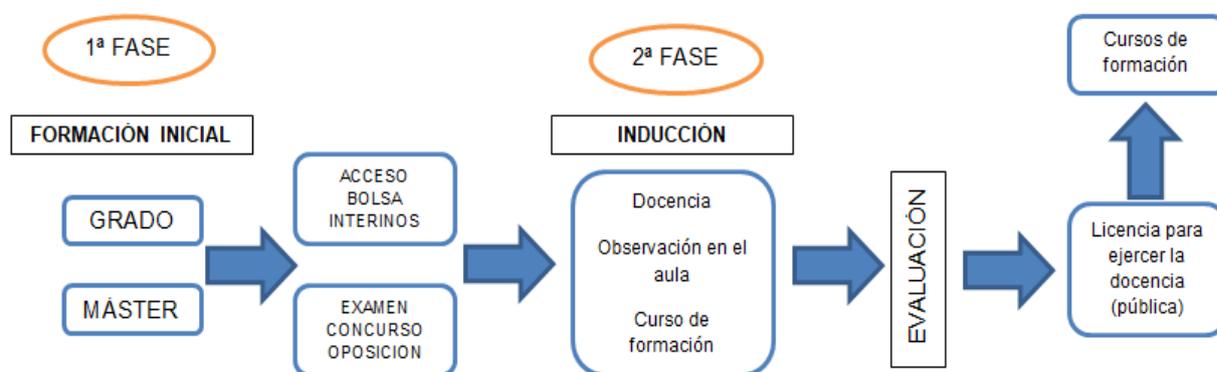
- Acoger al profesorado que se incorpora a la función pública docente y darle a conocer algunas características de la administración educativa, de los centros docentes públicos y del funcionariado docente.
- Conocer algunos de los aspectos básicos del marco legal del ejercicio de la función pública docente y de los relacionados con la seguridad y la salud en los centros docentes.
- Conocer la estructura y funciones de las diferentes unidades del Departamento de Educación desde la perspectiva de los centros docentes públicos.
- Reflexionar sobre algunos aspectos básicos de funcionamiento de un centro educativo público.

- Tener información sobre las prioridades del Departamento de Educación y sobre la formación, los recursos y los servicios educativos que ofrece al profesorado.

En cuanto a los contenidos de ambos cursos, en ningún caso se tiene en consideración a la escuela rural y, por tanto, no se tratan contenidos como las aulas multigrado o las programaciones interdisciplinares. Únicamente, se desarrollan estos si un docente muestra interés por ellos, mediante las carpetas de aprendizaje, pero de manera individual.

Figura 6

Proceso formativo en Cataluña



Nota. Figura de elaboración propia.

Revisado todo el proceso formativo, especialmente el de Cataluña, mediante este trabajo se pretende buscar la manera de acompañar al docente novel diseñando un modelo de inducción basado en la mentoría, específicamente para las zonas rurales, pero que podrá adaptarse a otras zonas, para lo cual será necesario reconocer la figura del mentor pedagógico rural. Este modelo teórico será desarrollado a partir de la información proporcionada por los informantes en la encuesta que encontramos en el apartado 4.5 de este trabajo.

2.2.1. Concepto de Mentoría y de Inducción

El término “mentor” procede del personaje Homero y de su obra, La Odisea. En el relato, Homero, deja a su mujer y la educación de su hijo pequeño, Telemaco, en manos de Mentor. Para ello, Homero enseña a su sirviente a cuidar de la casa y de su hijo. Mentor pasa a ser la figura paterna, profesor y guía de Telemaco. Además, el

relato cuenta que Mentor era la personificación de Atenea, la diosa de la sabiduría (Karkowska et al., 2015).

Encontramos muchas definiciones del concepto de mentoría porque tiene diferentes ámbitos de aplicación. Por ello, nos centraremos en la búsqueda de las acepciones relacionadas con el ámbito educativo.

Para Díaz y Bastías (2013):

El proceso de mentoría es esencialmente una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia, siendo función del más experimentado (profesor-mentor) guiar y asistir al profesional novel o en formación (estudiante-profesor) con el propósito de promover el desarrollo profesional de este último. (pp. 304-305)

Según la Comisión Europea (2018), la inducción es una fase de apoyo estructurada que se proporciona a los docentes recién llegados a la profesión.

La Comisión Europea en el informe Eurydice, concreta más la definición del concepto tratado y especifica algunas características que se deben dar en este proceso:

Induction for newly qualified teachers is a structured support phase that lasts at least several months. During this phase, teachers carry out wholly or partially the tasks incumbent on experienced teachers and are remunerated for their work. Induction has important formative and supportive components; it usually includes additional training as well as personalized help and advice. Moreover, in some education systems, it also acts as a probation period prior to confirming the recruitment. In some education systems, a successful accomplishment of the induction phase is a compulsory prerequisite to obtain a full teaching qualification. (2021, p. 74)

La American Association of State Colleges and Universities (2006), define el concepto de mentoría como “one-on-one assistance and support given by an experienced professional to a novice”. Además, concreta que la inducción se refiere “a more comprehensive program” (p. 1).

El Ministerio de Educación de Chile (2020), en su programa de inducción y mentorías, especifica que las mentorías son la principal estrategia del sistema de inducción y las define como el acompañamiento a profesores noveles que realizan los

profesores más experimentados, el cual se desarrolla entre pares que realizan trabajo en aula. (Diapositiva 5)

Por tanto, podemos definir la mentoría como *el proceso de acompañamiento de un docente con mayor experiencia a un docente novel donde se pretende que este sea más efectivo y competente en su labor gracias al programa establecido, que sería la inducción. Es en este proceso cuando se establecen reflexiones conjuntas donde el mentorizado mejora sus competencias, ayudando al mismo tiempo a que el mentor se cuestione su propia praxis y realice nuevos aprendizajes, es decir, la inducción sería el qué se hace y la mentoría el cómo se hace.*

Este proceso puede ayudar a prevenir las dificultades que se le suelen presentar al docente novel ya que “facilita la inserción laboral minimizando los tiempos invertidos en la integración al sistema propio de la escuela, anticipando dificultades y estableciendo procedimientos de apoyo sostenido al profesor” (Celis, 2011, p. 13).

Pero antes de avanzar, es necesario aclarar conceptos que pueden llevarnos a confusión porque incluso en la misma literatura especializada, en ocasiones, no quedan claros. Estos son el de tutoría, coaching y mentoría.

La tutoría tiene como objetivo dirigir y retroalimentar el aprendizaje del estudiante mediante la enseñanza (que puede ir desde metodologías más activas a más tradicionales). El coaching tiene como propósito la transformación en una actuación de un individuo o de una organización a través del entrenamiento y la motivación. Y la mentoría tiene un sentido más amplio ya que mediante el diálogo pretende que el mentorizado crezca personal y profesionalmente, es decir, se ocupa de la persona en su sentido más amplio y no únicamente de potenciar sus competencias. La mentoría tiene como fin ayudar a construir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que el docente novel ha de poner en juego para que sus alumnos aprendan (Vélaz, 2009a).

2.2.1.1. Tipos de Inducción. Para poder realizar un adecuado acompañamiento al docente novel, es necesario definir qué tipos de inducción existen. Las inducciones pueden ser formales e informales y pueden dividirse en tres tipos, a su vez. (Espinoza, 2018).

En la inducción formal, el proceso de orientación se realiza en la escuela donde trabaja el docente novel, mientras que en la informal se efectúa el seguimiento de forma externa.

La inducción formal puede ser llevada a cabo de tres maneras diferentes, sin embargo la informal solo de la última manera que veremos a continuación:

- Con el apoyo de un mentor del mismo centro que el docente principiante y con la colaboración de una persona del equipo directivo ya sea el director o el jefe de estudios.
- Con el apoyo de un mentor del mismo centro que el docente principiante y con la colaboración de una persona del equipo directivo ya sea el director o el jefe de estudios y la participación en seminarios con otros docentes noveles.
- Con la colaboración en red de docentes y con la presencia en los cursos de formación de los componentes mencionados anteriormente y con la participación en una red externa del docente.

Por otro lado, Vonk (citado en González, A. et al., 2005) propone los siguientes modelos de inducción profesional docente:

- Modelo nadar o hundirse: no se da la orientación entre pares y se deja al docente novel a su suerte ya que se le asignan las peores condiciones de desempeño profesional.
- Modelo colegial: es semejante al anterior ya que se produce un apadrinamiento profesional por conmiseración al recién llegado, aunque en este caso los pares le advierten de cuestiones del entorno laboral y le dan advertencias y recomendaciones con la administración, entre otras cuestiones.
- Modelo de competencia mandatada: “se da una relación vertical, jerárquica entre novel y experto, pero que tiene el mérito de producirse sistemáticamente, esto es, cada vez que llega un novato alguien experimentado en la disciplina se ocupa de él y se asume como mentor” (Vonk, citado en González, A. et al., 2005, p. 59). En este se produce un acompañamiento profesional con poco interés afectivo.
- Modelo de mentor protegido formalizado: se dan matices afectivos ya que el mentor monitoriza el proceso de una manera secuenciada teniendo en cuenta al docente novel de manera íntegra.

Según Orland (2006), encontramos dos modelos de inducción formal, el de narrativa instrumental y el de narrativa de desarrollo. El primero pretende elevar los

aprendizajes de los estudiantes mediante el acompañamiento a los docentes, donde el docente que realiza la función de mentor ejerce una función de entrenador o modelo en un área curricular determinada. El segundo, incide en el acompañamiento para mejorar el aprendizaje y el desarrollo profesional del docente novel donde se llevará a cabo un proceso reflexivo.

Teniendo en cuenta los tipos de inducción propuestos por los tres autores anteriores, podemos deducir que cuanto más estructurado esté un programa, mayor éxito tendrá ya que el mentor tendrá detalladas cuáles son sus funciones y cómo será llevado a cabo este. Además, algunos de estos autores, nos dan las primeras pistas de cómo tiene que ser el perfil del mentor, pudiendo ser la empatía y la escucha activa algunas de las características que debería reunir. Pero ello será tratado más adelante al centrarnos en el perfil del mentor.

Para que un programa de inducción sea eficiente tiene que tener unas metas claramente articuladas, recursos financieros, apoyo del director de la escuela, mentores experimentados, formación de profesores mentores, reducción de la carga horaria para docentes principiantes y mentores, reuniones regulares y sistematizadas entre los profesores principiantes y sus mentores, tiempo para que los docentes noveles observen a aquellos más experimentados, constante interacción entre los docentes noveles y sus mentores, talleres para los docentes principiantes antes y a lo largo del año, orientación que incluya formación sobre temas de interés y una duración del programa de al menos uno o dos años (Wong, 2004).

Si hacemos un recorrido por los programas llevados a cabo en algunos países, de entre todos los consultados, encontramos casos interesantes como el de Ecuador (Vezub y Alliaud, 2012a, p. 55), el cual propone los siguientes objetivos dentro de su Programa de Mentoría:

- Objetivos de evaluación/acreditación: la evaluación docente sirve para que mejoren sus prácticas de enseñanza, generando proyectos según las necesidades de la escuela donde trabajen.
- Objetivos formativos/desarrollo profesional de noveles: se propone facilitar acompañamiento pedagógico en el aula a los docentes noveles y formar a los docentes mentores para que actúen como agentes de cambio escolar.

- Objetivos de mejora de la calidad educativa: pretende apoyar el cambio de las prácticas docentes en escuelas rurales y del sistema intercultural bilingüe como estrategia de equidad.

Teniendo en cuenta estos objetivos y los que nos proporciona Vélaz (2009b), los programas de inducción pedagógica para docentes deberían seguir los siguientes objetivos:

- Proporcionar información y apoyo en los períodos de transición inicial al trabajo.
- Servir de alternativa real y cercana a las necesidades del mentorizado.
- Desarrollar procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias que puedan ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo.
- Proporcionarles orientación, asesoramiento y refuerzo centrados en el desarrollo de las competencias básicas para el desarrollo profesional.
- Ayudarles a superar las exigencias o demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto.
- Facilitarles su desarrollo personal y social.
- Desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución u organización.

De todos los países consultados (Ecuador, Chile, España, Finlandia, Inglaterra, Portugal y Bélgica), Ecuador es el único que hace referencia a la escuela rural en su programa de acompañamiento pedagógico ya que dentro de la mejora de la calidad educativa propone apoyar el cambio de las prácticas docentes en escuelas rurales. Para ello, cada mentor acompaña a entre ocho a diez docentes que trabajan entre tres y cinco escuelas rurales, siendo liberados de un 80% de su carga horaria de docencia en su escuela.

La posibilidad de liberar a los docentes noveles de su carga horaria (sería interesante debatir el número de horas) posibilita que se lleve a cabo un mejor acompañamiento porque tienen más tiempo para formarse en el contexto real donde están ejerciendo la docencia.

Veamos, a continuación, en la Tabla 1 el análisis de otros países.

Tabla 1

Resumen de los programas de inducción en cuatro países

	Finlandia	Inglaterra	Portugal	Bélgica (Flandes)
Mentor	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente es un docente con mayor experiencia del mismo centro o de otro diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada docente novel tiene dos mentores. - Algunas escuelas asignan una cuantía económica al mentor. - El programa dirigido por la Universidad tiene un mentor adicional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es un docente con mucha experiencia. - No recibe compensación económica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las escuelas piden a los mentores que sigan la formación para mentores. - No recibe compensación económica.
Mentorizado	<ul style="list-style-type: none"> - No hay un programa específico. - Las escuelas son las responsables de las actividades a llevar a cabo con el mentorizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatorio realizar en programa de inducción. - Las escuelas son las responsables de las actividades a llevar a cabo con el mentorizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatorio realizar en programa de inducción. Queda recogido en la legislación. - Programa de inducción organizado en cada escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntario apuntarse al programa de inducción. - Las escuelas son las responsables de las actividades a llevar a cabo con el mentorizado.
Participación en el programa	<ul style="list-style-type: none"> - Grandes variaciones entre escuelas donde el programa está organizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - El programa se les ofrece a todos los docentes noveles. 	<ul style="list-style-type: none"> - El objetivo es que todos los docentes noveles participen en un programa de inducción, aunque hay algunas variaciones en las maneras en que el programa es organizado en cada escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los programas de inducción son previstos a un 99% de los docentes noveles.

Nota. Adaptada de *Newly qualified teachers need support for professional competences in four European countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium*, por Vihelmiina, H. y Hannele, N. (2016). CEPS Journal 6, p. 84.

Como podemos observar en la Tabla 1, en algunos países la figura del mentor no está remunerada, hecho que dificulta su reconocimiento ya que se puede caer en el peligro de cargar a este con un exceso de tareas. Además, los cuatro países coinciden en asignar a las escuelas la responsabilidad de crear el programa de inducción, por

tanto, las políticas educativas deberían recoger estos programas, así como el reconocimiento de la figura del mentor.

En la línea del nivel internacional de programas de inducción, Chile merece mención especial como programa de referencia ya que el Ministerio de Educación chileno creó en el 2018 el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría, recogido en la Ley 20.903 para acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a educadores y docentes que inician su ejercicio profesional. Para ello, crearon el programa Red Maestro de Maestros (RMM) con el objetivo de fortalecer la profesión y contribuir al desarrollo del conjunto de los docentes de aula mediante acciones de apoyo realizadas por los integrantes de la Red. Para convertirte en profesor mentor es necesario postular al proceso de selección para el que hay que cumplir, entre otros requisitos, estar acreditado con la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP).

A nivel nacional, encontramos otro modelo a destacar bien diferente al anterior. Este se da en Cataluña, donde este curso escolar, 2021-2022, se ha iniciado la búsqueda de mentores digitales dentro del Plan de educación digital de Cataluña 2020-2023 dirigido por el Departamento de Educación cuyo objetivo es impulsar la digitalización de los centros educativos. Dentro de las líneas generales del programa se especifica que el mentor digital será el responsable de acompañar, implementar y evaluar la estrategia digital en los centros y concreta que a través del acompañamiento se capacitará al profesorado en competencias digitales, se acompañará a la comisión digital en la elaboración de la estrategia digital de centro y se llevará a cabo una formación interna para conseguir la competencia digital.

Por último, encontramos el modelo de iniciación a la docencia (PID) propuesto por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en España, en su Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (2022), en el que dan valor a la figura del tutor dentro del sistema de prácticas para formar y seleccionar a los docentes de la enseñanza pública, porque especifican que los docentes noveles deben estar tutorizados por docentes experimentados, actuando estos como mentores (p. 30). Se le confiere, de esta manera, un reconocimiento a la figura de mentor.

De toda la información expuesta hasta el momento, podemos concluir que hay dos tipos de inducción a nivel general: la que se dirige a docentes noveles que han finalizado su formación y han obtenido la licencia para poder ejercer la docencia y la

que está dirigida al nuevo profesorado que tiene la titulación, pero que se consideran candidatos por estar en prácticas, las cuales pueden acabar en una evaluación que les habilitará o no para ejercer la docencia.

2.2.1.2. La Inducción a través de las Mentorías. Los procesos de inducción requieren de un acompañamiento que permita no solo transferir lo aprendido en la sala de clases, sino que además facilite la comprensión de la cultura docente en la que se inserta el principiante, sin caer en el riesgo de comenzar a repetir rutinas simplemente porque están asentadas en la escuela (Marcelo y Vaillant, 2001).

Teniendo como objetivo ayudar en el impacto del choque con la realidad que vivirá el profesor novel, este proceso debería considerar diferentes variables según las necesidades particulares observadas. De esta manera, la mentoría será la principal estrategia del sistema de inducción. Por ello, definiremos los tipos de mentoría (más adecuados a un sistema de inducción pedagógico) según el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2017, p. 12):

- Mentoría formal: se da cuando existe un programa estructurado donde se especifican los objetivos, cómo será la relación mentor-mentorizado y la evaluación, entre otros.
- Mentoría informal: por contra que en la formal, no tiene definido un programa, ya que el mentor y el mentorizado se eligen entre sí, así como las reglas, naturaleza y duración de su relación.
- Mentoría entre pares: cuando se da entre personas de la misma edad, rol o estatus aportándole a la otra experiencia o habilidad. Se produce así una relación horizontal ya que ambos se perciben como iguales. Dentro de este tipo puede haber mentorías recíprocas o con roles más establecidos (mentor-mentorizado).
- Mentoría grupal: cuando un mentor es responsable de un grupo de personas en un proyecto o interés común.
- Mentoría inversa: cuando la mentoría es recíproca; el mentor puede aprender del mentorizado.

Añaden Neely et al. (2017, pp. 222-223) otro tipo de mentoría:

- E-mentoring: se da cuando la comunicación entre mentor y mentorizado se lleva a cabo de manera electrónica. Esta puede formar parte de alguna de las anteriores.

2.2.1.3. El Perfil del Mentor. Maturana (2018) propone “seis dimensiones de saberes que, articulados entre sí, permiten esbozar un perfil de competencias requeridas para la mentoría” (p. 147). Estas son: saber didáctico, resolución colaborativa de problemas, desarrollo de un plan de mentoría, habilidades comunicacionales y dominio emocional, disposición al aprendizaje continuo y colaboración en el aprendizaje de otros y contextualización del rol social. Añade que “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes presentes en la conjunción de estas dimensiones permite establecer el grado de competencia que alcanzaría un profesor experimentado para transitar hacia el rol de mentor (p. 147)”. Por tanto, estas dimensiones serán tenidas en cuenta en la encuesta realizada durante el estudio.

Vélaz (2009c), tras analizar varias propuestas, concluye que un mentor debe reunir una serie de competencias generales, pero para que el proceso de inducción sea más significativo, las competencias generales deben adaptarse a un contexto de mentoría y una escuela concretos. Para ello serán necesarias una serie de competencias más específicas.

El concepto de competencia ha sido definido por diferentes autores. Entre ellos, Espinoza y Campuzano (2019, p. 252) señalan que:

La competencia es un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano.

Es decir, *la competencia es la capacidad de la persona para dar respuesta a las diferentes situaciones encontradas en un entorno determinado para lo que necesitará hacer uso de sus conocimientos, habilidades y actitudes.*

Por ello, el docente mentor tendrá que ser poseedor de unas competencias específicas y otras genéricas que definen Abós et al. (2019) en el proyecto FOPROMAR. Según los autores, “las competencias específicas son las competencias propias de una profesión o relacionadas con ella, que definirían y precisarían el perfil asociado a esa profesión y le conferirían cierta relevancia social” (p. 51). Añaden que,

dentro de estas, el docente mentor debería poseer competencias profesionales, de diseño y desarrollo de programas curriculares y de interacción con las familias y la comunidad local, para poder ayudar al docente mentorizado a conseguirlas. Pero, como uno de los objetivos de este trabajo es identificar las competencias del mentor pedagógico rural, serán definidas después de la investigación realizada.

En cuanto a las competencias genéricas, señalan que “son aquellas que identifican los atributos compartidos que todo profesional debería poseer para poder comportarse en su vida personal y como ciudadano” (p. 51). Es decir, las que desarrollan a la persona de manera íntegra.

- Competencias generales del profesor-mentor según Vélaz (p. 223):
 - Conoce las particularidades y metodologías del aprendizaje adulto.
 - Sabe cómo aprenden mejor los profesores noveles con quien mantiene relación.
 - Genera una relación de confianza (evitando el riesgo de que la mentoría se perciba como una evaluación encubierta con consecuencias internas o externas para el principiante).
 - Acoge al profesor novel, informándole de los aspectos clave de funcionamiento, normas, clima institucional, etc., le presta apoyo emocional y le ayuda en su socialización en la escuela.
 - Escucha de manera activa y empática, y emplea el diálogo como medio para aprender, enseñar, evaluar y resolver situaciones y conflictos.
 - Tiene expectativas positivas y elevadas sobre la tarea y el profesor-principiante.
 - Valora y promueve la creatividad, la autonomía y la iniciativa personal, al mismo tiempo que el rigor, la fundamentación y el trabajo colaborativo.
 - Acepta los errores y conflictos como oportunidades para el diálogo y el aprendizaje.
 - Asume riesgos.

- Recoge las necesidades y demandas de los principiantes y, a partir de ellas, diseña el plan de mentoría.
- Explicita y reconstruye creencias y hábitos.
- Observa explicitando los criterios utilizados para ello, y realiza análisis conjunto de lo observado. Muestra disposición para que sus opiniones y prácticas sean observados y evaluadas.
- Considera las experiencias docentes como semejantes, pero nunca idénticas.
- Asesora mostrando distintos puntos de vista sobre la misma realidad.
- Trabaja colaborativamente.
- Articula la teoría y la práctica en las reflexiones y actuaciones.
- Sabe planificar la enseñanza.
- Trabaja por proyectos, problemas y casos.
- Organiza experiencias que promueven el desarrollo del profesor novel, conduciéndole hacia proyectos y equipos relevantes, y hacia tareas que son retos profesionales.
- Ofrece un feedback positivo continuo.
- Utiliza las posibilidades y recursos (informativos, comunicativos, colaborativos, instrumentales, materiales, etc.) que ofrecen las TIC en el proceso de mentoría.
- Se comporta de acuerdo con el código deontológico de la profesión, en el marco de los valores democráticos.

Además de tener todas las competencias mencionadas, el mentor debe recibir planes de formación y actualización de contenidos y conceptos. Por tanto, *aquel docente experto que reúne una serie de competencias generales relacionadas con la docencia y que está formado para acompañar al docente novel, podemos definirlo como mentor pedagógico cuyas funciones serán las de aconsejar, apoyar y guiar al mentorizado, conocerlo y acompañarlo durante todo el programa y asesorarlo en la toma de decisiones.*

Para llevar a cabo de manera adecuada este acompañamiento por parte del mentor pedagógico, será necesario que el programa a desarrollar se base en el análisis de las prácticas, permita probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en escenarios reales, permitan superar el aislamiento y el trabajo individual, constituir una alternativa superadora de modelos de formación permanente de carácter instrumental y que los primeros años como docente constituyan una etapa y experiencia singular (Vezub y Alliud, 2012b). Para ello, es necesario crear políticas de acompañamiento a los docentes noveles que los tengan en consideración de una manera integral atendiendo a las peculiaridades de cada zona.

Finalizado el análisis de los programas de inducción y mentoría, por último, trataremos la figura del mentor pedagógico rural.

2.3. El Mentor Pedagógico Rural

Una vez definido el perfil del mentor pedagógico, es necesario conocer como tendría que ser el perfil del mentor pedagógico en las zonas rurales, que *sería aquel mentor pedagógico que desarrolla unas competencias específicas, en este caso relacionadas con el territorio rural*. Estas competencias, así como conocer los criterios para elaborar cómo debería de ser el perfil de este, nos proponemos identificarlos a través de la investigación realizada para el presente trabajo.

Sobre dónde formar a este mentor, es una cuestión que nos tendremos que plantear una vez realizada la investigación ya que, en general, hay poca formación en escuela rural y aulas multigrado. A nivel internacional, en Méjico encontramos la Red Temática de Investigación de Escuela Rural. En este mismo país se está trabajando sobre la implantación de la licenciatura en Educación Multigrado en la Universidad Pedagógica Nacional y desde el próximo curso 2022-2023 se oferta la maestría en Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua. También existe en Colombia la licenciatura en Educación Multigrado. A nivel nacional, encontramos el máster de Educación en Territorios Rurales ofertado por la Universidad de Barcelona. Además, este presente curso 2022, se llevará a cabo el Congreso Internacional de Educación en Territorios Rurales donde se tratará el papel del docente (su formación inicial y la permanente). Por último, el próximo curso 2022/2023, en Cataluña, el Departamento de Educación ofertará dentro de su plan de formación docente, el curso "*Aprenem a l'escola rural*", que será desarrollado de manera telemática en trece sesiones con un total de cuarenta horas y organizado en

torno a seis módulos. Partiendo de la escuela rural para reflexionar sobre la escuela rural, se proponen los siguientes módulos: organización territorial, contextos organizativos, currículo relacionado con el territorio, estrategias pedagógicas, acción tutorial y qué hace la escuela rural para aprender. Este curso consistirá en focalizar la mirada educativa hacia la escuela rural, destacando lo que la hace singular y en aportar herramientas a los docentes para analizar las características y dar respuesta a las necesidades que surjan, ayudando a integrar y mejorar la actividad en los centros rurales. Además, la formación será impartida por personas arraigadas a cada uno de los territorios para poder partir del contexto propio de cada zona, pudiendo tratar así las características propias del entorno.

3. Objetivos

3.1. Objetivos Generales

- Conocer el perfil del mentor pedagógico rural de Cataluña.
- Indagar sobre los modelos de inducción en las zonas rurales de Cataluña.
- Crear unas bases teóricas sobre el modelo de inducción adecuado a las escuelas rurales de Cataluña apoyados en la mentoría.

3.2. Objetivos Específicos

- Identificar las competencias del mentor pedagógico rural.
- Diseñar los criterios sobre las competencias del mentor pedagógico rural.
- Reconocer las funciones de los docentes noveles en la escuela rural.
- Establecer unas pautas teóricas sobre el modelo de inducción en las escuelas rurales apoyado en la mentoría.

4. Diseño de la Investigación

En este apartado será desarrollada la parte metodológica donde veremos el método utilizado, el contexto, la población y la muestra seleccionada, el procedimiento y las técnicas, las unidades de información, las características del formato y, por último, el vaciado del instrumento de recogida de datos y la interpretación de los resultados.

4.1. Paradigma de la Investigación

Este trabajo está basado en el paradigma interpretativo porque ha existido una necesidad por conocer e interpretar las referencias existentes en el ámbito de la formación de mentores para, posteriormente, establecer los criterios y realizar una

propuesta sobre las competencias que debería tener la figura del mentor pedagógico rural en Cataluña para, de esta manera, poder crear las bases teóricas sobre un modelo de inducción adecuado a las escuelas rurales de Cataluña apoyado en la mentoría.

Nos situamos en este modelo porque, como indica Martínez (2013), “existen diferentes problemáticas y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa” (p. 4). Es decir, necesitamos profundizar más en el objeto de estudio utilizando una combinación de técnicas (cuantitativas y cualitativas).

Mediante este paradigma, comprendidas las particularidades del fenómeno, “se posibilita el desarrollo de las metodologías que procuran entender y significar las relaciones que se establecen en la singularidad de las realidades que confluyen en los distintos escenarios sociales” (Miranda y Ortiz, 2020, p. 9). Este nos va a permitir entender el mundo a través de sus relaciones.

Para ello, se han llevado a cabo dos estudios interrelacionados con dos diseños diferentes: uno cuantitativo-descriptivo y otro cualitativo-fenomenológico. Para el primero, la técnica utilizada ha sido la encuesta y para el segundo la entrevista, las cuales serán desarrolladas en el apartado de técnicas de recogida de datos. Por tanto, la investigación ha sido de tipo mixta ya que hemos utilizado el método cuantitativo en una primera etapa del trabajo, el cual nos ha proporcionado información más general sobre cómo debería ser el modelo de inducción basado en la mentoría y las competencias del mentor pedagógico rural, y el método cualitativo en la segunda etapa que nos ha facilitado información más particular sobre el objeto de estudio.

Así pues, la investigación mixta nos permite utilizar diferentes métodos y fuentes de datos para analizar un mismo fenómeno. En ella, el diseño cuantitativo-descriptivo nos ha permitido recopilar información cuantificable, la cual ha sido utilizada en el análisis estadístico mediante la encuesta realizada. A su vez, el diseño cualitativo-fenomenológico nos ha proporcionado una información más detallada ya que nos ha dado a conocer mejor las respuestas de la primera etapa del estudio.

4.2. Población y Muestra

La población a la que ha ido dirigido el estudio ha sido todas las escuelas rurales de España y la muestra todas las escuelas rurales de Cataluña. Además, en la segunda fase se ha realizado una entrevista a seis docentes que contestaron a la

encuesta y dieron permiso para contactar con ellos si fuera necesario para ampliar la información.

4.3. Técnicas de Recogida de Datos y Características del Formato

Para la obtención de datos, las técnicas utilizadas han sido la encuesta y la entrevista, cuya finalidad ha sido recoger la opinión de los docentes rurales de Cataluña sobre los programas de acompañamiento en la primera escuela rural en la que trabajaron como docentes noveles y reunir información sobre qué competencias debería tener la figura de un mentor pedagógico en la escuela rural. Ambas técnicas han sido llevadas a cabo en catalán ya que la lengua vehicular en el sistema educativo de Cataluña es el catalán.

4.3.1. La encuesta

Esta técnica nos permite obtener información para elaborar datos de manera rápida, aunque al obtenerse “mediante una observación indirecta de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados, cabe la posibilidad de que la información obtenida no siempre refleje la realidad” (Casas et al., 2003, p. 527). Por ello, finalizada esta primera parte del estudio, se considera oportuno realizar una segunda fase, utilizando otra técnica como es la entrevista, que será definida a continuación.

El formato de esta ha sido en primer lugar una serie de datos generales con preguntas para describir la muestra, una segunda parte sobre modelos de mentoría desde su propia experiencia donde se han desarrollado tanto preguntas cerradas de elección múltiple y cerradas no excluyentes, como preguntas abiertas y, una última parte, donde se han realizado preguntas sobre valoración de criterios para establecer las competencias del mentor pedagógico rural mediante la escala Likert y otras cerradas excluyentes para obtener información de cómo tendría que formularse el modelo de mentoría para la escuela rural. A lo largo de la encuesta había preguntas condicionales ya que dependiendo de la respuesta tenían que responder o no a las siguientes.

Una vez elaborado el modelo, el cual fue diseñado mediante Google Forms, se procedió a la validación y se pidió a algunos docentes de la escuela rural y a un experto que la validaran antes de ser enviada a los docentes de las escuelas rurales de Cataluña. Validada la encuesta y llevados a cabo los cambios pertinentes, el *Secretariat d'Escola Rural de Catalunya* hizo el envío mediante correo electrónico a las

diferentes Zonas Escolares Rurales de Cataluña, así como a las escuelas rurales que no pertenecen a ninguna ZER, para que los equipos directivos hicieran extensión de la encuesta al resto del claustro de las respectivas escuelas. Además, como hemos comentado en el punto 4.2., posteriormente se consultó a seis docentes para la realización de la entrevista. Al final de la encuesta existían dos preguntas donde se preguntaba a los informantes si daban su autorización por si fuese necesario contactar con ellos y preguntando si querían recibir un informe una vez finalizado el estudio con los datos obtenidos ya que al finalizar este estudio existe el compromiso de enviar a los participantes un informe, tal y como se realizará.

En total, el cuestionario estaba formado por catorce preguntas con relación a dos unidades de información que comentaremos más adelante.

Se recibieron sesenta y una respuestas entre las cuales se encontraban miembros de equipos directivos, maestros y especialistas itinerantes de la escuela rural, de un total de 323 docentes rurales según datos del curso 2020/2021. Este fue enviado a principios de abril y se mantuvo abierto hasta mediados de mayo.

Los datos obtenidos han sido tratados de manera confidencial de acuerdo con el Reglamento General de Protección de Datos y con el Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona. Han sido almacenados y procesados de acuerdo con lo establecido en estas normativas. Esta información fue detallada en el cuestionario.

4.3.2. La entrevista

Finalizada la primera fase del estudio con la encuesta, se realizó una entrevista estructurada para contrastar la información obtenida con la encuesta y profundizar en esta, mediante cinco preguntas cerradas a seis informantes. Entre esta muestra intencionada se encuentran una persona que respondió en el cuestionario que estaba poco satisfecha con el acompañamiento recibido el primer año de trabajo en una escuela rural y otras dos que estaban satisfechas, así como tres informantes que dijeron no haber recibido ningún acompañamiento durante el primer año. Todas ellas fueron realizadas de manera individual. Los datos obtenidos han sido tratados de la misma manera que los de la encuesta.

Según Schettini y Cortazo (2016), “la entrevista se caracteriza por ser un proceso comunicativo que se da en un encuentro entre sujetos, previamente negociado y planificado” (p. 19), que puede darse de manera presencial o mediante

videoconferencia, tal y como han sido realizadas algunas de estas. Además, según las autoras “la finalidad primordial de la entrevista -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones” (p. 19). En definitiva, con la entrevista podemos obtener una información más profunda que con la encuesta.

4.4. Unidades de Información

Encontramos dos unidades de información. Por un lado, los modelos de inducción en la primera escuela rural en la que trabajó la persona encuestada y, por otro, los criterios para establecer las competencias del mentor pedagógico rural.

4.4.1. Modelos de Inducción en la Primera Escuela Rural que Ejerció la Docencia

Estos han sido tratados a través de una serie de preguntas sobre si recibieron algún tipo de acompañamiento en la primera escuela rural en la que trabajaron y una valoración de este, el tipo de relación que establecieron con el mentor (si es que existía esta figura) y en el caso de no haber recibido este acompañamiento, como valorarían haberlo recibido y qué aspectos consideraban que se tendrían que haber tratado.

4.4.2. Criterios para Establecer las Competencias del Mentor Pedagógico Rural

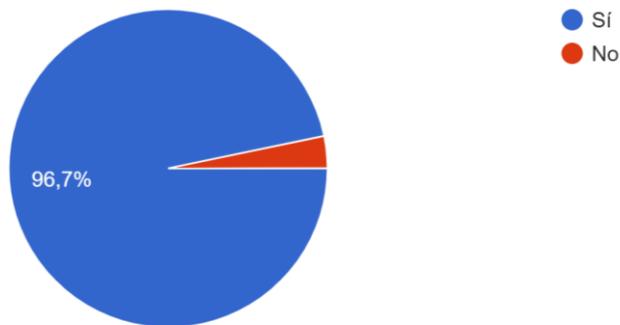
Mediante unos criterios para tener en cuenta en la selección de las competencias que debería tener la figura del mentor pedagógico rural de tipo pedagógicos/didácticos, organizativos y de gestión del centro, administrativos, relacionales y legislativos, se pide a los informantes que realicen una valoración sobre cuales consideran más necesarios, además de otras cuestiones para establecer las bases sobre el modelo de mentoría más adecuado a la escuela rural.

4.5. Vaciado y Discusión de los Resultados

En primer lugar, nos centraremos en el análisis e interpretación de los resultados de la encuesta.

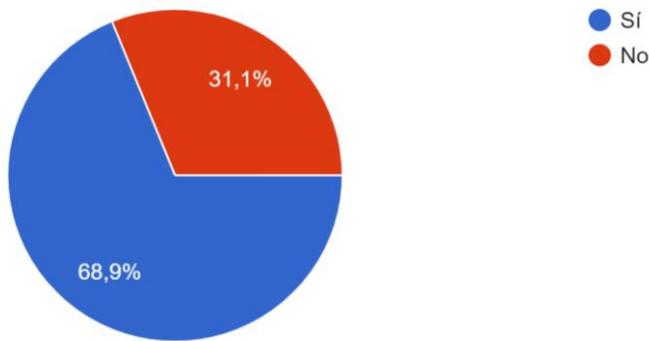
Pregunta 1. Actualment, ets docent a una escola rural?

Pregunta 1. Actualmente, ¿eres docente en una escuela rural?



La encuesta ha sido contestada prácticamente en su totalidad por docentes que ejercen actualmente en una escuela rural de Cataluña (96% de los encuestados).

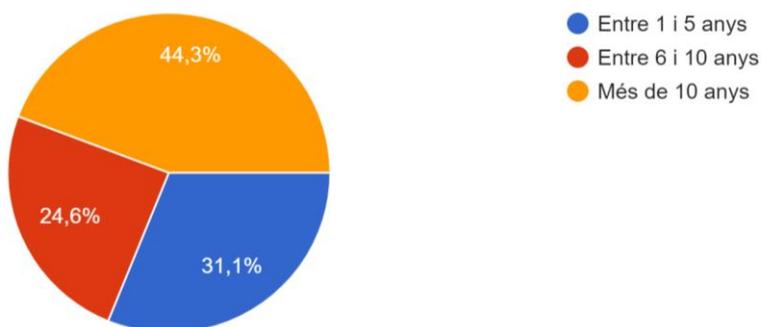
Exerceixes un càrrec directiu? ¿Ejerces un cargo directivo?



Casi un 70% de los informantes forma parte de un equipo directivo. Este factor puede ser relevante para la interpretación de la pregunta 10 del cuestionario, como veremos más adelante.

Pregunta 2. Quant de temps portes treballant a l'escola rural?

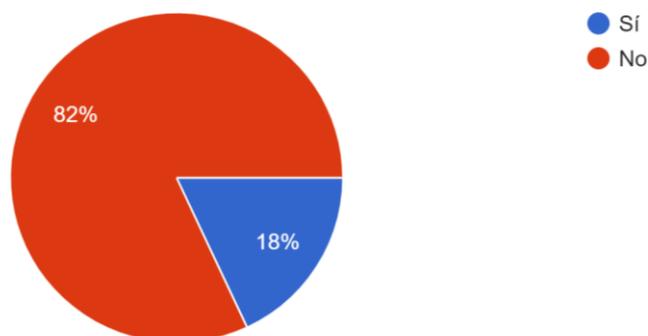
Pregunta 2. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en la escuela rural?



Entre los informantes, encontramos que el sector más amplio es el de aquellos que llevan trabajando en una escuela rural más de diez años, seguido por los que llevan entre uno y cinco. Este dato nos servirá para realizar un análisis más amplio de la pregunta 4.

Pregunta 3. Va ser a una escola rural la teva primera experiència com a docent?

Pregunta 3. ¿Fue en una escuela rural tu primera experiencia como docente?

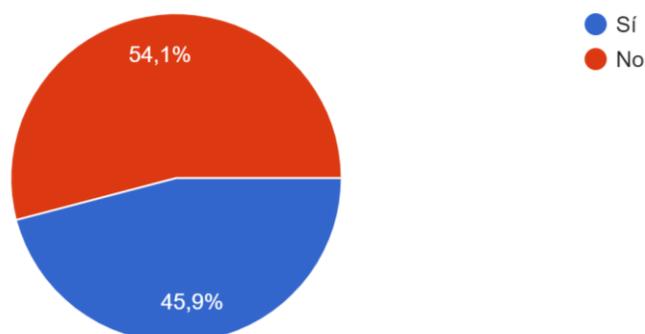


Después de analizar todas las respuestas obtenidas a lo largo del cuestionario, es importante tener en cuenta que a pesar de que la gran mayoría de docentes no ejercieron la docencia el primer año en una escuela rural, sí que consideran necesario un acompañamiento a pesar de ya tener experiencia en muchos ámbitos de la profesión, porque tal y como indica un informante la escuela rural tiene unas especificidades diferentes al resto de escuelas (entendiendo por el resto las graduadas). A lo que otro informante añade que *“l’aprenentatge del funcionament de l’escola rural ha de ser in situ, no s’hi val només amb teoria”*. Es decir, aunque ya tengas experiencia como docente, cuando empiezas a trabajar en una escuela rural, es necesario un acompañamiento ya que hay algunos aspectos que no son conocidos por los docentes que vienen de una escuela graduada (los encontramos detallados en la pregunta 11).

En esta línea, otro de los informantes dice que de pequeño estudió en una escuela rural y le fue muy bien para poder tener una mayor comprensión de la manera de trabajar en una escuela de este tipo. Observamos, una vez más, que la formación en escuela rural debería llevarse a cabo en el contexto real, pero a la vez que ejerces la docencia, ya que de esta manera surgirán diferentes dudas que podrán ser replanteadas por el docente y si fuera el caso, consultadas a su mentor pedagógico.

Pregunta 4. Vas rebre algun tipus d'acompanyament a la primera escola rural on vas treballar?

Pregunta 4. ¿Recibiste algún tipo de acompañamiento en la primera escuela rural en la que trabajaste?



Analizados los informantes por grupos de tiempo que llevan trabajando en la escuela rural, aparece claramente una tendencia hacia un mayor acompañamiento en las personas que llevan menos años trabajando en la escuela rural y que coincide con que son los docentes más jóvenes de edad. En la franja de informantes que llevan trabajando más de diez años encontramos que el 30% no han recibido ningún tipo de acompañamiento, hecho que mejora en la franja de informantes que llevan trabajando en una escuela rural entre seis y diez años ya que tan solo un 8% ha contestado que no, pero hay que resaltar que esta tendencia a la baja se rompe con los docentes que llevan menos tiempo en la rural ya que alrededor de un 16% ha contestado que no ha recibido ningún tipo de acompañamiento. Se confirma de esta manera la información proporcionada en la Figura 2, en la que encontramos cifras bajas de directores que afirman tener un sistema de acompañamiento a los docentes noveles, que por extensión podemos decir que sucede de igual manera en una escuela graduada que en una rural.

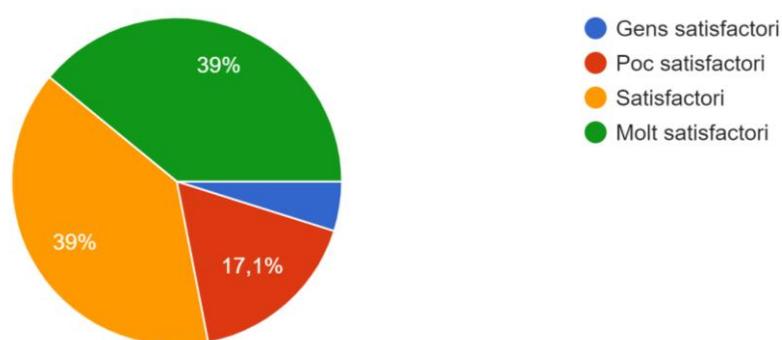
En cas afirmatiu, de quin tipus? En caso afirmativo, ¿de qué tipo?

A continuación de preguntar sobre si habían recibido algún tipo de acompañamiento, a los que respondieron que sí, se les pregunto por el tipo. Entre las respuestas obtenidas, la mayoría coinciden en que fue algún miembro del equipo directivo el que les realizó un seguimiento y soporte bien de manera puntual al inicio de curso con un dossier explicativo de bienvenida donde se les informaba sobre cuestiones relevantes del centro, bien durante todo el primer año, en el que les explicaban el funcionamiento de la escuela. En otros casos, son los propios compañeros quienes realizan este acompañamiento.

Uno de los informantes detalla que recibió soporte del maestro con más antigüedad del centro, siguiendo el modelo de Finlandia y Portugal detallados en la Tabla 1 en los que el mentor es un docente con mayor experiencia. Idea que desarrolla el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2022), en el Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente.

Pregunta 5. Com valors l'acompanyament que vas rebre a l'escola rural el teu primer any?

Pregunta 5. ¿Cómo valoras el acompañamiento que recibiste en la escuela rural tu primer año?

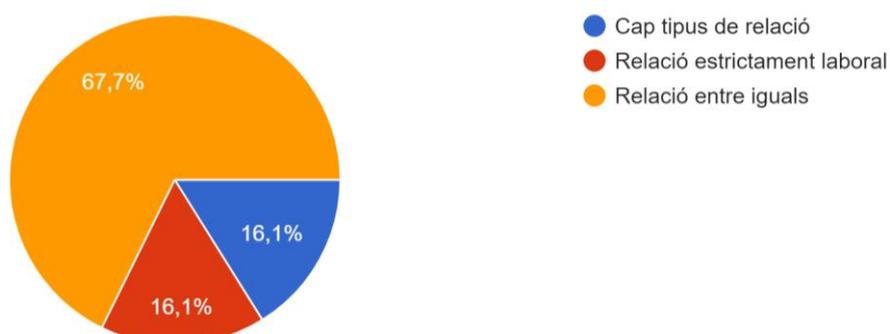


Del 45% de los informantes que dicen haber recibido un acompañamiento durante su primer año de trabajo en una escuela rural, casi un 80% afirma que este fue satisfactorio o muy satisfactorio, en general porque se sintieron bien acompañados durante el primer año. Pero, al preguntarles si querían agregar algún comentario a esta pregunta, los informantes que afirman estar poco o nada satisfechos con el acompañamiento, lo justifican diciendo que no hubo ningún miembro del equipo directivo que los acompañara (dando por hecho que han de ser estos quienes asuman esta función) y que sintieron soledad. Este sentimiento, junto a otros detallados en el marco teórico, es uno de los factores que contribuyen a que un 10% de factores abandonen el ejercicio de la profesión durante los tres primeros años tal y como encontramos en los resultados del informe de la OCDE (2005) del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS). Y en la escuela rural estas dificultades se hacen más presentes ya que en algunas ocasiones el docente se encuentra solo a lo largo del día, excepto en los momentos en que puede reunirse con los docentes de las otras escuelas rurales que forman parte de su ZER, en el mejor de los casos.

Al hilo de esta pregunta, uno de los informantes afirma que *“la idea de mentoría és ideal tant per escoles rurals com per qualsevol centre escolar. Hauria de ser un càrrec igual que les coordinacions, amb remuneració i una persona preparada per a fer-ho amb el temps pertinent”*.

Pregunta 6. Quina relació vas establir amb el teu mentor?

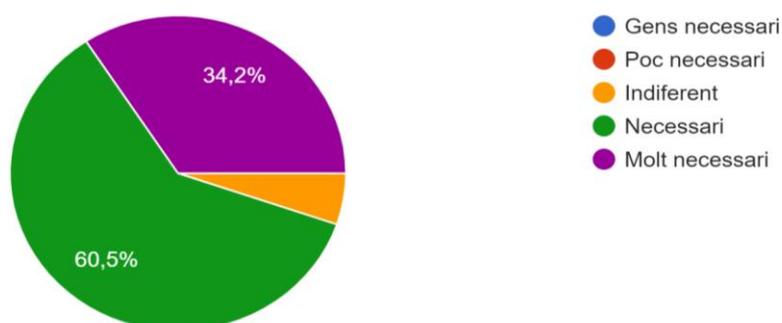
Pregunta 6. ¿Qué relación estableciste con tu mentor?



La mayoría de los informantes dicen haber establecido una relación entre iguales (mentor-mentorizado), siendo los mismos quienes afirmaban en la pregunta 5 sentirse satisfechos o muy satisfechos con el acompañamiento recibido el primer año en la escuela rural.

Pregunta 7. En cas de no haver rebut cap acompanyament, com valoraries haver-hi tingut un durant el primer any de treball a l'escola rural?

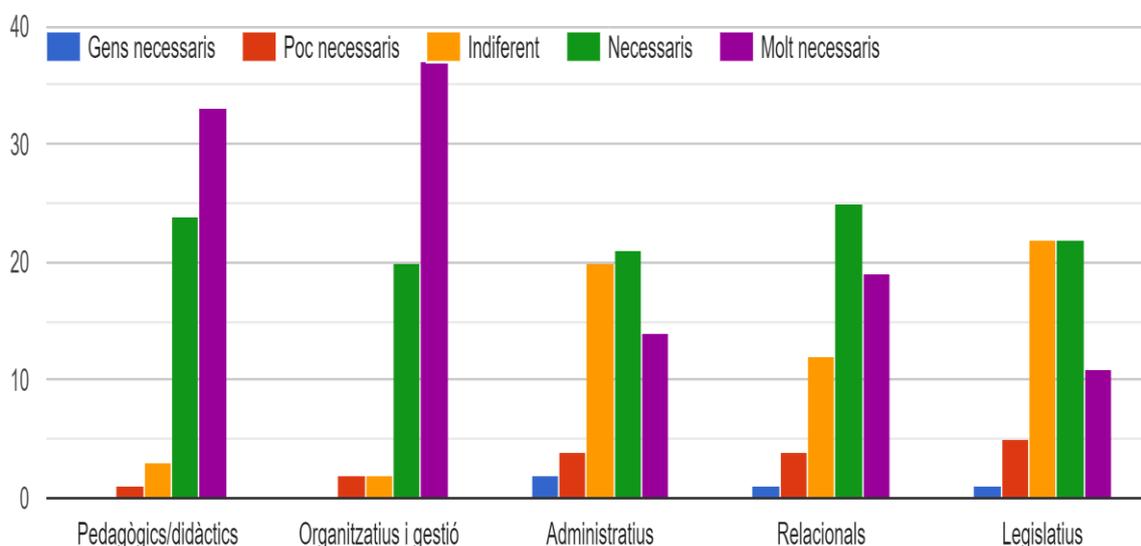
Pregunta 7. En caso de no haber recibido ningún tipo de acompañamiento, ¿cómo valorarías haber tenido uno durante el primer año de trabajo en la escuela rural?



Hay un claro consenso entre los informantes ya que casi un 95% valoran necesario o muy necesario haber recibido un acompañamiento durante su primer año de docencia en la escuela rural.

Pregunta 8. En quins aspectes t'hagués agradat tenir un acompanyament durant el teu primer any?

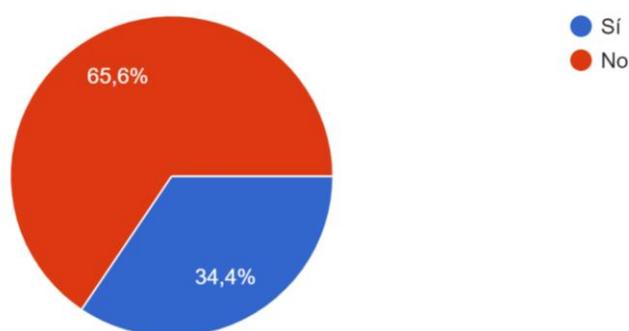
Pregunta 8. ¿En qué aspectos te hubiese gustado tener un acompañamiento durante tu primer año?



De todos los aspectos propuestos, sin duda, los pedagógico/didácticos y los organizativos y de gestión del centro son los mejor valorados, seguidos por los relacionales, tal y como indican Abós et al. (2019) en el proyecto FOPROMAR. EN este señalan que el docente mentor debería poseer competencias profesionales, de diseño y desarrollo de programas curriculares y de interacción con las familias y la comunidad local. No se hace mención en este proyecto a los aspectos administrativos ni a los legislativos. Las gráficas corroboran que no son tan necesarios como los anteriores.

Pregunta 9. Existeix alguna figura responsable de l'acompanyament als docents novells a l'escola rural on treballes actualment?

Pregunta 9. ¿Existe alguna figura responsable del acompañamiento a los docentes noveles en la escuela rural donde trabajas actualmente?



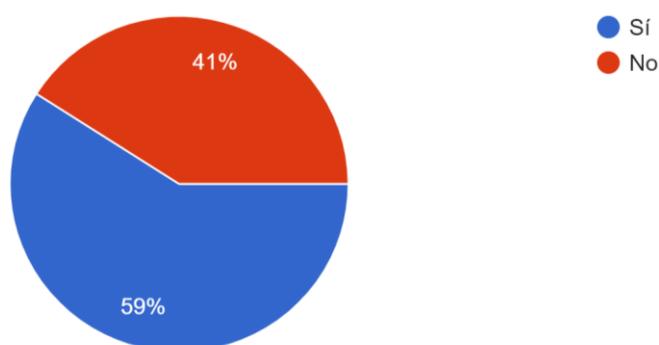
Más de un 65% de los informantes dice no tener una figura responsable que acompañe a los docentes noveles en su centro, pero como informan en la siguiente pregunta, en muchas ocasiones este acompañamiento lo asume alguna persona del equipo directivo, lo cual afirma de nuevo que son los equipos directivos quienes se encargan de ello, pero se entiende que sin un programa definido tal y como refleja esta respuesta *“No hi ha una figura com a tal, s'encarrega l'equip directiu de la ZER, que queda un dia amb els docents novells (també amb els nous del curs), fa una presentació de la ZER, de persones i llocs, documentació (dossier de benvinguda), grups de comunicació de treball i si és possible es visiten les 4 escoles de la ZER”*.

En cas afirmatiu, quines funcions té? En caso afirmativo, ¿qué funciones tiene?

Entre las respuestas, encontramos que las ideas que más se repiten son “guía”, “supervisor” y “acompañante”. También añaden que es “una persona de referencia”. Alguno de los informantes aclara que no existe en su centro esta figura, pero si un dossier explicativo con el funcionamiento del centro. Además, una vez más, se indica que esta función la realiza el equipo directivo, en este caso, el de la ZER que *“queda un dia amb els docents novells (també amb els substituïts) per fer una presentació de la ZER, de persones i llocs, documentació (dossier de benvinguda), grups de comunicació de treball, etc. I si és possible es visiten les quatre escoles de la ZER. Després, al dia a dia de cada escola, són els directors i els mestres que portem més temps els que fem l'acompanyament”*.

Pregunta 10. Has acompanyat a algun docent novell a l'escola rural?

Pregunta 10. ¿Has acompañado a algún docente novel en la escuela rural?



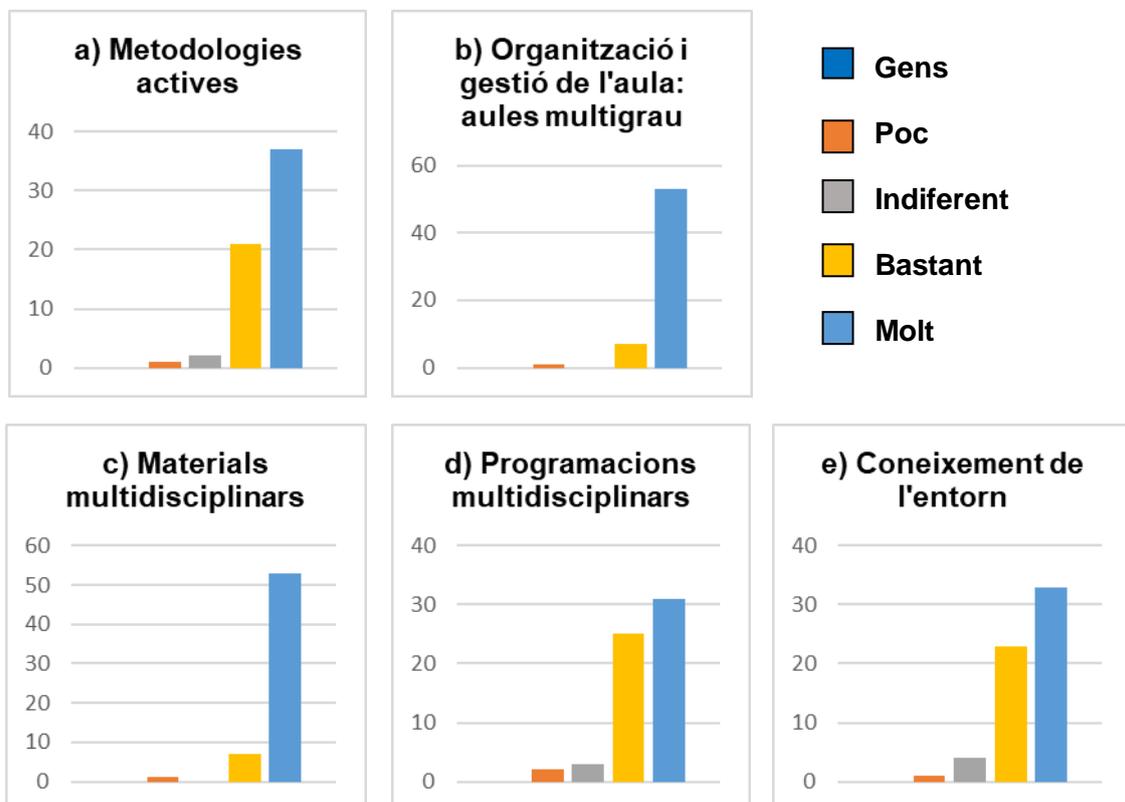
Al preguntar por los aspectos tratados con el mentorizado, la mayoría de las respuestas obtenidas han sido sobre los aspectos pedagógico/didácticos,

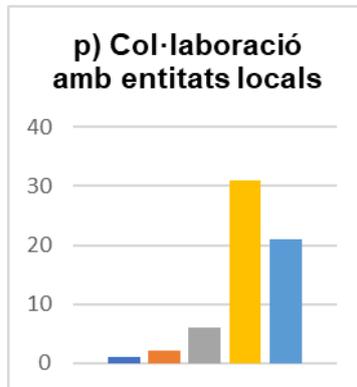
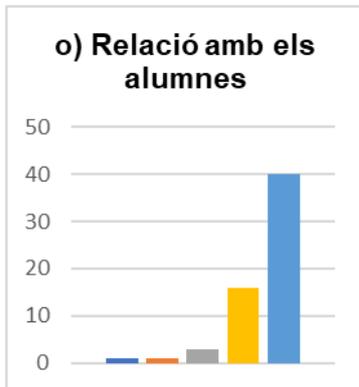
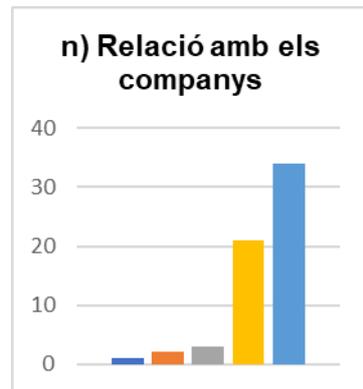
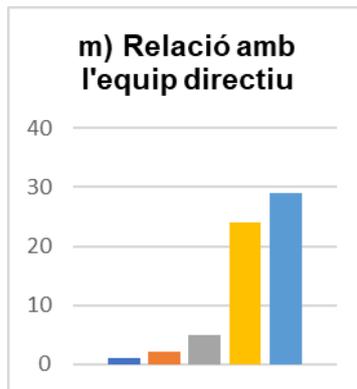
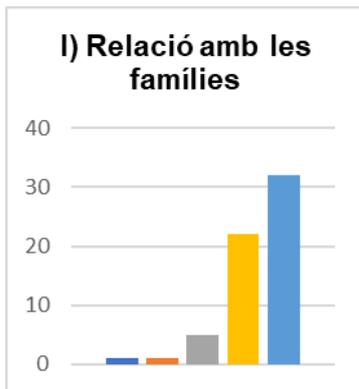
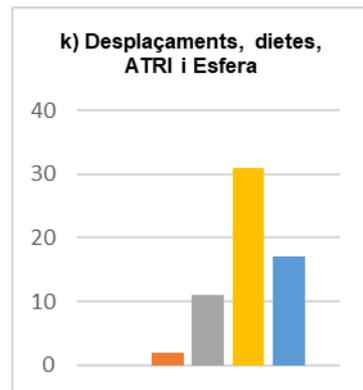
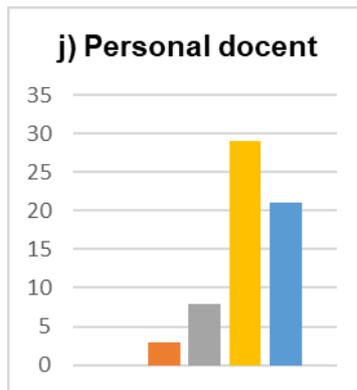
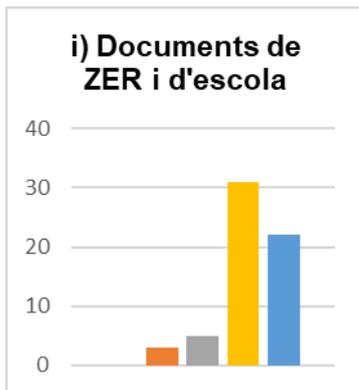
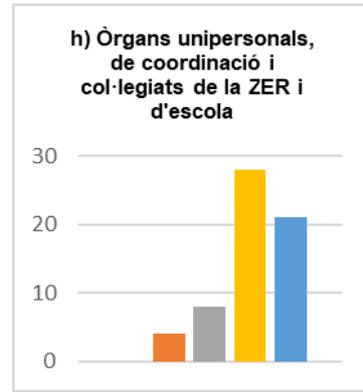
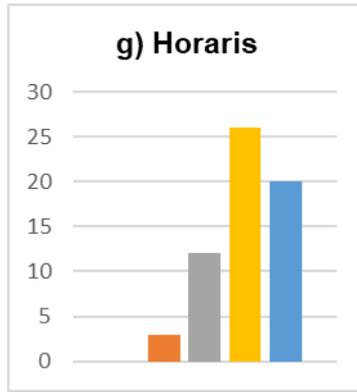
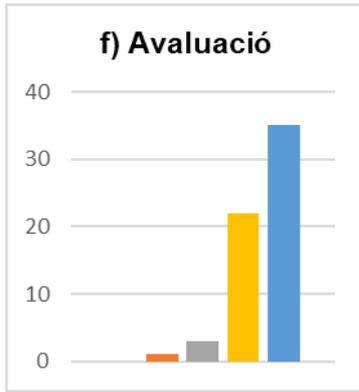
organizativos y relacionales. Algunos indican también la solución de conflictos y acompañamiento para conocer el entorno de la escuela. Entre todas las respuestas, encontramos la de un informante que indica aspectos personales. Esta idea aparece en el marco teórico en el que como indica Vonk, citado en González, A. et al. (2005), se dan matices afectivos entre el mentor y mentorizado ya que de esta manera se tiene en cuenta al docente de manera íntegra. También responde a las competencias generales del profesor-mentor que desarrolla Vélaz (2009).

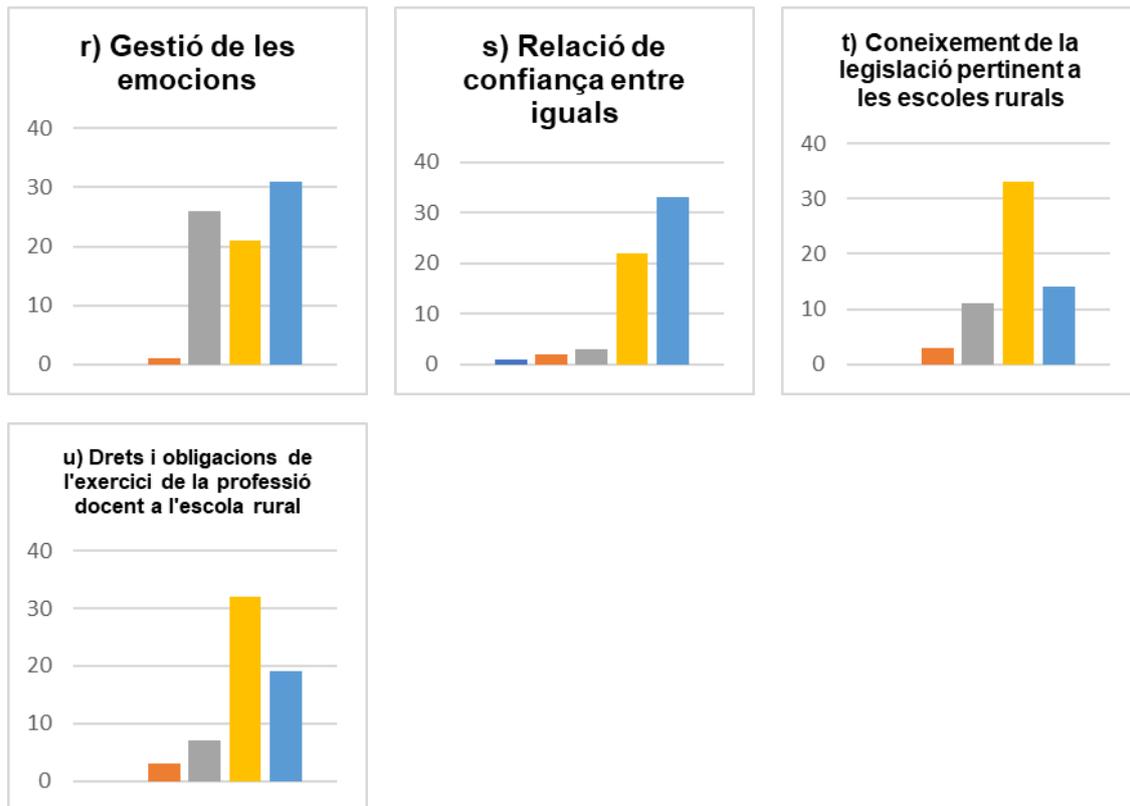
Todos los informantes que dicen haber participado en el acompañamiento a un docente novel en la escuela rural, forman o formaban parte del equipo directivo, bien de la escuela, bien de la ZER. Por ende, este acompañamiento se convierte en otra de las tantas funciones que acaba asumiendo el equipo directivo, pero que, en ocasiones, es insuficiente la dedicación a este acompañamiento porque tal y como indica un informante hay pocas horas de coordinación y los equipos directivos están sobrecargados de responsabilidades

Pregunta 11. Dels següents criteris (pedagògics, didàctics, organització i gestió, administratius, relacionals i legislatius), quins consideres que són més importants a l'hora de realitzar un acompanyament a l'escola rural per part d'un mentor a un docent novell?

Pregunta 11. De los siguientes criterios (pedagógicos, didácticos, organización y gestión, administrativos, relacionales y legislativos), ¿cuáles consideres que son más importantes a la hora de realizar un acompañamiento en la escuela rural por parte de un mentor a un docente novel?







Como podemos observar en las figuras, los criterios mejor valorados han sido:

- 1º Organización y gestión del aula: aulas multigrado
- 2º Relación con los alumnos
- 3º Metodologías activas
- 4º Evaluación
- 5º Materiales multidisciplinares junto a relación con los compañeros
- 6º Conocimiento del entorno junto a relación de confianza ente iguales
- 7º Relación con las familias
- 8º Programaciones multidisciplinares junto a gestión de las emociones
- 9º Relación con el equipo directivo

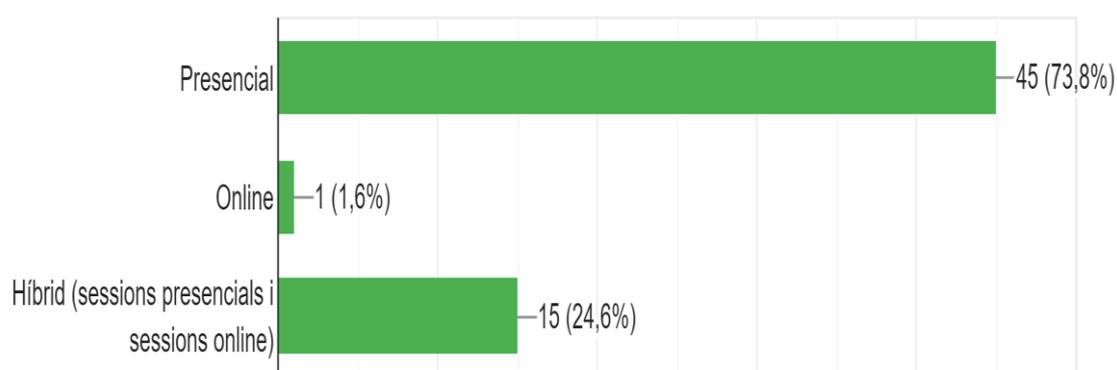
Los aspectos pedagógicos/didácticos y los relacionales son los que los informantes consideran que mejor debería dominar el mentor pedagógico rural. Por el contrario, los administrativos y los legislativos no se consideran tan importantes a la hora de realizar un acompañamiento. Pero, si bien es cierto que los criterios

organizativos y de gestión fueron los mejor valorados en la pregunta 8 sobre los aspectos en los que les hubiese gustado recibir un acompañamiento durante su primer año de ejercer la docencia en una escuela rural, encontramos que después de haber pasado este periodo acaban considerando que no son tan necesarios como creían ya que como podemos ver en el histograma, los criterios sobre horarios, documentos de la ZER y de escuela, desplazamientos, dietas, Atri y Esfera², no han sido tan bien valorados como los demás. Aunque es cierto que el criterio de gestión de las emociones sí que lo consideran importante para ser tratado dentro del acompañamiento.

Atendiendo a todos estos criterios, con los menos seleccionados, los cuales no deben ser descartados porque en algún momento del acompañamiento pueden crear alguna duda, se puede proponer al mentorizado la posibilidad de consultárselos al mentor en el momento que le surja la duda al respecto.

Pregunta 12. Com consideres que hauria de produir-se aquest acompanyament?

Pregunta 12. ¿Cómo consideras que tendría que producirse este acompañamiento?



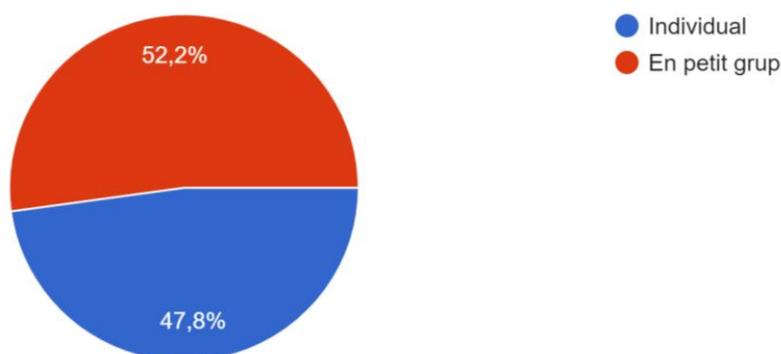
Casi un 74% de los informantes consideran que el acompañamiento debería producirse de manera presencial, quedando por detrás la manera híbrida con un 24% aproximadamente. Por tanto, siempre que sea posible sería ideal llevar a cabo este acompañamiento de manera presencial. Si bien es cierto, la manera híbrida puede facilitar el proceso ya que ante cualquier duda que necesite ser resuelta en un periodo corto de tiempo, la realización de una videoconferencia acordada con el mentor puede ser más eficaz que estar esperando a que vuelva a producirse el siguiente encuentro.

²Atri: portal del empleado de la Administración de la Generalitat.

Esfera: portal de los centros educativos públicos de Catalunya para realizar la evaluación del alumnado.

Pregunta 13. Com hauria de ser l'acompanyament?

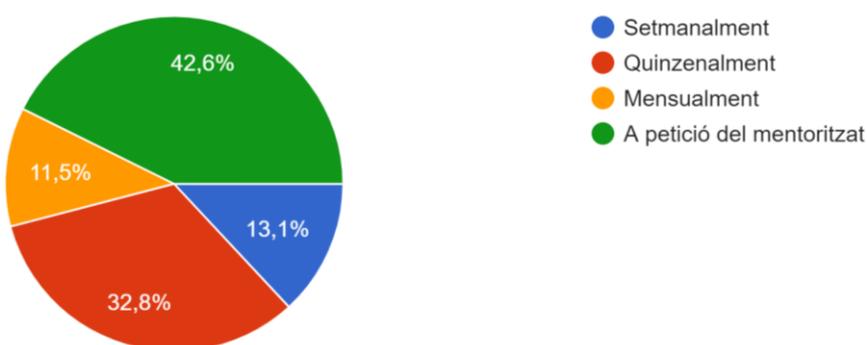
Pregunta 13. ¿Cómo tendría que ser el acompañamiento?



En esta pregunta no hay una unanimidad como en la anterior ya que solo hay cuatro puntos de diferencia entre que el acompañamiento se haga en pequeño grupo o individual, si bien es cierto que en pequeño grupo ha sido más mencionado. Como hemos visto en el marco teórico, Espinoza (2018), señala en los tres modelos formales de inducción, la participación de más de una persona aparte del mentorizado.

Pregunta 14. Amb quina periodicitat creus que haurien de donar-se les sessions d'acompanyament?

Pregunta 14. ¿Con qué periodicidad crees que tendrían que llevarse a cabo las sesiones de acompañamiento?



Por último, en lo que se refiere a las respuestas de la encuesta, un 42% aproximadamente de los informantes indican que la mejor manera de llevar a cabo las sesiones de acompañamiento es a petición del mentorizado.

Finalizado el análisis de la encuesta, nos centraremos en las entrevistas realizadas. Para ello, fueron seleccionadas tanto personas que habían recibido un acompañamiento el primer año como otras que no cómo podemos ver en la Tabla 2.

Tabla 2

Características de los casos estudiados

Acompañamiento el primer año de docencia en una escuela rural	Grado de satisfacción con el acompañamiento recibido el primer año de docencia en una escuela rural	Informantes
No		Docente jubilada
No		Equipo directivo (Jefa de estudios)
No		Equipo directivo (Secretario)
Sí	Poco satisfecho	Equipo directivo (Directora)
Sí	Satisfecho	Tutor (Primaria)
Sí	Muy satisfecha	Equipo directivo (Secretaria)

Nota. Tabla de elaboración propia.

Los resultados fueron tratados mediante un análisis de contenido con el software ATLAS.ti. Para el análisis cualitativo de las encuestas (de las preguntas abiertas) y de las entrevistas, se crearon códigos y se realizó una selección de fragmentos para contrastar y confirmar su contenido con las respuestas obtenidas en las encuestas con las de las entrevistas y con las teorías existentes.

Los códigos establecidos fueron “referente, guía, proximidad, soledad, acompañamiento y saturación de responsabilidades del equipo directivo.

Entre los entrevistados, la persona que afirma estar poco satisfecha con el acompañamiento recibido el primer año, dice que “*l’acompanyament, va ser de mitja hora el primer dia per part d’un membre de l’equip directiu i la resta de dies m’havia d’espavilar jo sola preguntant a la resta de companys*”. Por otro lado, algunos de los entrevistados recuerdan haber sido bien acompañados durante su primer año de docencia en la escuela rural porque algún miembro del equipo directivo les iba

explicando el funcionamiento y organización de la ZER y/o de la escuela y porque cualquier duda que tenían, siempre había un compañero dispuesto a resolvérsela convirtiéndose, de esta manera, en un referente y guía para ellos. Además, añade alguno que le fue entregado un dossier explicativo de la ZER como manual de subsistencia para las primeras semanas. Añade otro informante que *“em vaig sentir acompanyada i escoltada perquè es va establir una relació entre iguals”* Como hemos visto en el marco teórico, esta idea la destaca el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2017) ya que estipula como uno de los modelos la mentoría entre iguales. Pero, reflexionando sobre estos acompañamientos, en ningún caso estaban formalizados.

En contraposición a estos, otros de los entrevistados dicen no haber recibido ningún acompañamiento, únicamente algunas indicaciones el primer día de escuela. Añade otro informante lo siguiente: *“Ho vaig passar fatal el primer any. Estava sola a l'escola amb vuit alumnes. De vegades, marxava a visitar a Mestres d'altres escoles per sentir-me acompanyada”*. Otro de los entrevistados afirma que se sintió muy sola porque era itinerante y cada escuela que formaba parte de la ZER trabajaba de manera diferente. Por consiguiente, es en estas escuelas unitarias y para los docentes itinerantes donde la figura del mentor pedagógico rural se hace más necesaria aún.

Al preguntarles sobre si consideraban necesaria la figura del mentor pedagógico rural, todos coincidieron en que sí porque hay una gran diferencia entre lo que se aprende en la formación inicial y la realidad del ejercicio docente y, también, es necesaria para que realice un acompañamiento a nivel psicológico ya que, en ocasiones, te sientes solo. Se confirman de nuevo algunas de las ideas expuestas en el marco teórico las cuales ya han sido detalladas anteriormente durante el vaciado y discusión de la encuesta. Otros de los motivos que aportan es que *“moltes vegades els que ja fa anys que hi som donem per suposades alguns aspectes que pensem que la gent nova hauria de saber i no ens parem a explicar-ho. M'adono que no ho saben quan els docents novells pels passadissos fan petits comentaris on mostren anar perduts”*. Añade otro entrevistado que sí que es necesaria esta figura *“perquè a la rural s'ho carrega tot l'equip directiu i falta temps per acompanyar millor als novells”*. Añade otro entrevistado que es importante esta figura *“per la proximitat si és un altre mestre qui acompanya en lloc d'un membre de l'equip directiu ja que normalment és una tasca que agafen aquests”*. Otra de las ideas que aporta uno de los entrevistados es que *“hauria de ser un càrrec igual que les coordinacions, amb remuneració i una persona preparada per a fer-ho amb el temps pertinent”*. Esta idea va muy en

consonancia con el modelo de acompañamiento pedagógico de Ecuador que hemos desarrollado en el marco teórico.

En cuanto a los criterios que han sido valorados más positivamente, todos los entrevistados coinciden con los mejor valorados en la encuesta, es decir, los pedagógico/didácticos y los relacionales, aunque de nuevo vuelven a salir como mejor valorados los organizativos y de gestión, que como ya ha sido comentado en la pregunta 11 de la encuesta no fueron valorados tan positivamente, por el contrario que en la número 8.

Por último, al preguntarle si había alguna pregunta del cuestionario que les hubiese generado alguna duda, dos de los entrevistados afirman que les ha generado una reflexión en cuanto a la manera de llevar a cabo el acompañamiento a los docentes noveles en la escuela rural en la que trabajan. Por último, uno de los informantes dice que *“de cara al curs vinent m’ha fet reflexionar sobre la creació d’un dossier de benvinguda i delegar aquest acompanyament a una persona del claustre de ZER que tingui tots els criteris detallats”*. Observamos un interés por parte de algunos entrevistados, miembros de equipos directivos, en buscar una figura responsable de este proceso en la escuela donde trabajan para poder realizar un acompañamiento a los docentes noveles de manera más guiada y centrándose en la persona de manera íntegra ya que como indican algunos de los entrevistados, las informaciones dadas por los pasillos crean inseguridad.

5. Conclusiones

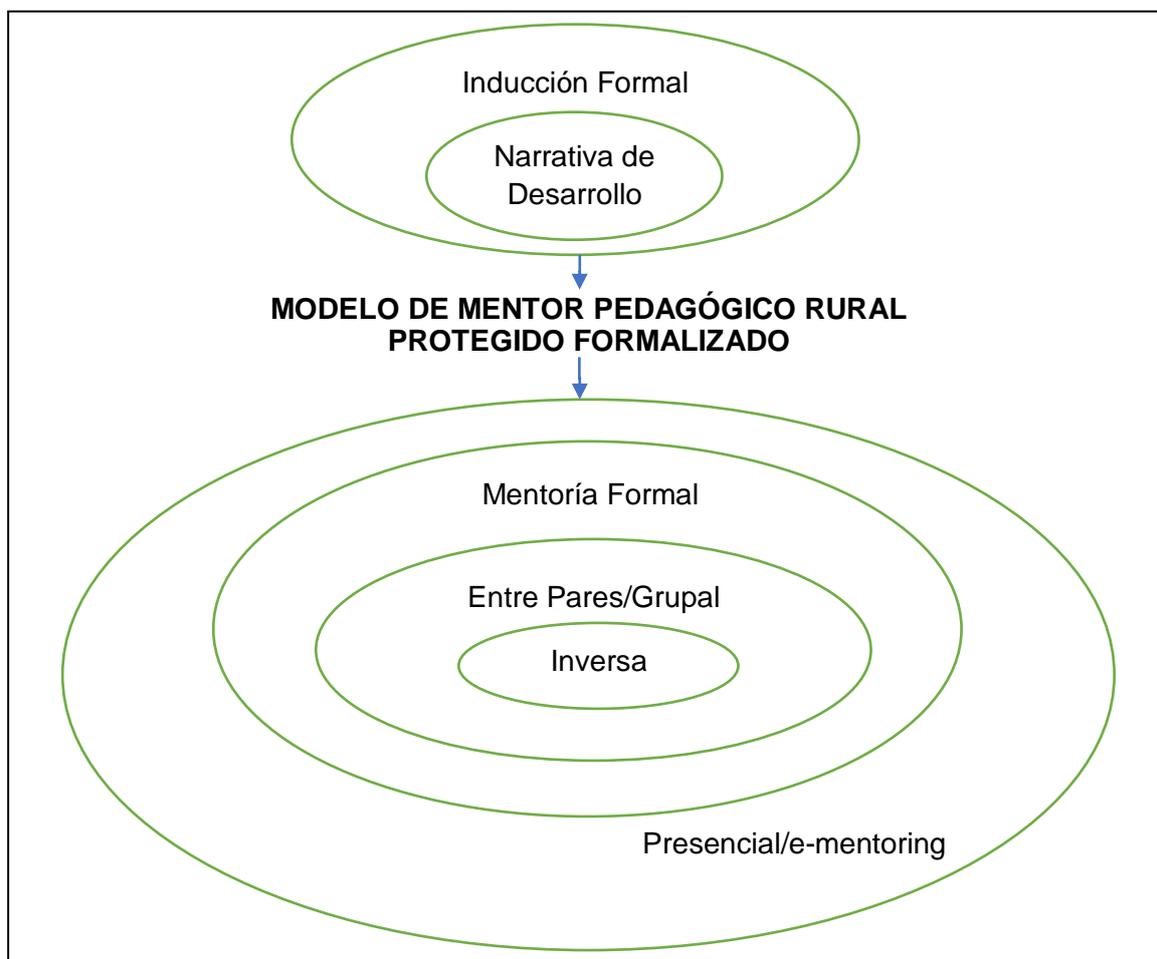
A nivel internacional, existen diferentes modelos de inducción del profesorado, siendo estos deficitarios a nivel nacional, más aún cuando nos referimos a la escuela rural. Después del análisis realizado en la literatura especializada sobre modelos de inducción y mentoría, hemos recogido las teorías más interesantes sobre qué aspectos habría que tener en cuenta a la hora de llevarse a cabo este modelo. Durante este recorrido hemos realizado algunas definiciones, tales como el concepto de escuela rural, inducción y mentoría, competencia, mentor pedagógico y mentor pedagógico rural, siendo esta última una de las propuestas realizadas en el presente trabajo.

Analizados los datos extraídos de las encuestas y las entrevistas, cuyos objetivos generales eran conocer el perfil del mentor pedagógico rural en Cataluña e indagar sobre los modelos de inducción en las zonas rurales de Cataluña para crear unas bases teóricas sobre el modelo un inducción adecuado a las escuelas rurales de

Cataluña apoyado en la mentoría, hemos obtenido como resultado el modelo teórico elaborado y que encontramos en la Figura 7, así como las competencias que debería tener el mentor pedagógico rural de Cataluña.

Figura 7

Modelo de inducción propuesto para desarrollar en la escuela rural de Cataluña



Nota. Figura de elaboración propia.

Con el modelo de inducción propuesto en la Figura 7, damos respuesta al objetivo sobre establecer unas pautas teóricas sobre el modelo de inducción en las escuelas rurales basado en la mentoría. El modelo está basado en la manera formal de este ya que es importante que el programa se lleve a cabo en el centro de trabajo y que sea llevado a través de la narrativa de desarrollo porque, tal y como hemos visto en los tipos de inducción, contribuye a la mejora del aprendizaje y del desarrollo profesional del docente novel mediante un proceso reflexivo, teniendo en cuenta a este de manera íntegra y facilitando los matices afectivos. Una vez definido el modelo

inductivo, este debe ser desarrollado a través de una mentoría, en este caso, de tipo formal, es decir, estructurada y programada entre pares o de manera grupal e inversa porque los aprendizajes pueden ser recíprocos. Por lo que respecta al espacio para llevar a cabo el proceso, según la información obtenida en este estudio, la manera presencial sería ideal, pero también existe la posibilidad de realizarla de manera híbrida, es decir, se puede contemplar la realización de algunas sesiones de manera presencial y otras de manera virtual.

En cuanto al perfil del mentor pedagógico rural, este debería poseer competencias relacionadas con los criterios pedagógico/didácticos, organizativos y de gestión y relacionales, teniendo que ser competente en criterios relacionados con los ámbitos siguientes: organización y gestión del aula: aulas multigrado, relación con los alumnos, metodologías activas, evaluación, materiales multidisciplinares, relación con los compañeros, conocimiento del entorno, relación de confianza entre iguales, relación con las familias, programaciones multidisciplinares, gestión de las emociones y relación con el equipo directivo.

Además, esta figura debería ser llevada a cabo por un docente que no fuera miembro del equipo directivo ya que sufren una saturación de responsabilidades en la escuela rural. De esta manera, los docentes noveles estarían mejor acompañados.

Y es precisamente este acompañamiento el que da respuesta al tercer objetivo específico sobre reconocer las funciones de los docentes noveles en la escuela rural ya que como hemos visto a lo largo del trabajo, algunos docentes noveles se sienten solos tanto a nivel profesional como personal durante el primer año de ejercicio de la docencia. Para ello es necesario un acompañamiento que puede darse con la figura del mentor pedagógico rural, desarrollado en el apartado anterior. Este podría ser un guía para el novel, ayudándole en las dudas surgidas durante la docencia.

Tal y como hemos visto en el marco teórico, en Cataluña, a lo largo del curso escolar 21-22 se ha implantado la figura del mentor digital. Sería interesante ver el impacto que produce en los docentes para poder realizar otras propuestas al Departamento de Educación, tales como la figura del mentor pedagógico rural.

Hasta aquí llega este estudio, pero en un futuro se podría, por lado, pensar en poner en práctica este diseño de modelo de inducción basado en la figura del mentor pedagógico rural en Cataluña y, por otro, ampliar la muestra de escuelas rurales a otras comunidades autónomas españolas.

Bibliografía

- American Association of State Colleges and Universities (2006). *Teacher Induction Programs: Trends and Opportunities*. 3(10), 1-4. Recuperado el 15/01/2022 de <https://www.aascu.org/uploadedFiles/AASCU/Content/Root/PolicyAndAdvocacy/PolicyPublications/TeacherInduction.pdf>
- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52. Recuperado el 09/01/2022 de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/143901/La_escuela_ubicada_en_territorios_rurale.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Boix Tomàs, R. (2002). Educació, ruralitat i territori: la construcció d'una identitat pròpia. *Temps d'Educació*, 26, 119-20. Recuperado el 09/02/2022 de <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126343>
- Boix Tomàs, R. y Bustos Jiménez, A. (2016). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-44. Recuperado el 15/01/2022 de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3100>
- Callís, J., de la Higuera, D. y Mallén, M. (2006). *De l'ahir al demà, tot passant per l'avui de l'escola rural*. Perspectiva Escolar, Rosa Sensat.
- Carlos-Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358. Recuperado el 07/02/2022 de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J.R. y Donado Campos. J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. Recuperado el 05/05/2022 de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0212656703707288?token=965EF6287B688E0361B891F7746D18B8B00CF4C7AFB8C49F832F92C1961DED606836F0BC2FEAACC2B33291974544EC35&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220511130116>
- Cataluña, Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 6 de agosto de 2009, nº 189, 67041-67134.
- Cataluña, Decret 198/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació infantil i primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 14 de junio de 1996, nº 2218.
- Cataluña, Resolució de 9 d'abril de 1990 sobre la constitució de les primeres 15 ZER. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 18 de abril de 1990.

- Cataluña, Resolució EDU/202/2021, de 28 de gener, per la qual es modifica la Resolució EDU/2637/2020, de 23 d'octubre, per la qual s'aproven les instruccions sobre el curs d'iniciació, el període de prova inicial i la prova d'ideïtat del personal interí docent. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 5 de febrero de 2021, nº 8334.
- Cataluña, Resolució EDU/3026/2021, de 6 d'octubre, de regulació de la fase de pràctiques prevista a la Resolució EDU/17/2020, de 13 de gener, de convocatòria de concurs oposició per a l'ingrés i accés a la funció pública docent i per a l'adquisició de noves especialitats, de 11 de octubre de 2021, nº 8520.
- Celis, M. (2011). *Gestión de recursos humanos en la escuela: un desafío permanente*. Fundación Chile. Recuperado el 08/02/2022 de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/09/DOC1-gestion-RRHH.pdf>
- Chile, Ley 20903, de 4 de marzo de 2016. Ministerio de Educación de 1 de abril de 2016.
- Chile, Ministerio de Educación (2020). *Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado el 10/02/2022 de <https://www.cpeip.cl/mentor-docente/>
- Chiva Gil, B. (2021). *El papel de la escuela rural en la comarca del Alto Palancia como agente dinamizador del territorio rural. Composición de criterios para la elaboración de una propuesta de innovación educativa "Pueblo Educador" para implementar en la localidad de Almedíjar*. Universitat de Barcelona.
- Comisión Europea (2017). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Recuperado el 16/01/2022 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=en>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018. *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado el 14/02/2022 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22571/19/0>
- Conferencia de Decanos/as de Educación (2017). *Documento de la Conferencia Nacional de Decanos/as y Directores/as de Educación sobre la Formación y el Acceso a la Profesión Docente. Bases para establecer una carrera profesional*.
- Departament d'Educació (2020). *Pla d'educació digital de Catalunya. Un pla per aprendre en un món digital*. Generalitat de Catalunya.

- Departament d'Educació (2021). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Zones escolars rurals i escoles rurals que no formen part de cap ZER*. Generalitat de Catalunya.
- Domingo Peñafiel, L., Boix Tomas, R. y Abós Olivares, P. (2021). Aprender del territorio. En P. Abós Olivares et al., *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible* (110). GRAÓ.
- Díaz Larenas, C. y Bastías Díaz, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación de Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315. Recuperado el 10/02/2022 de <file:///C:/Users/sergi/Downloads/Dialnet-LosProcesosDeMentoriaEnLaFormacionInicialDocente-4714183.pdf>
- Ehrich, L. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. Recuperado el 16/02/2022 de <https://eprints.qut.edu.au/65583/4/65583.pdf>
- España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, nº 106, 17158-17207.
- España, Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. Boletín Oficial del Estado, de 14 de diciembre de 2007, nº 299.
- España, Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, de 9 de enero de 1987, nº8, 473-474.
- España, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Recuperado el 28/02/2022 de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html>
- Espinoza, A.E. (2018). *Plan de inducción para docentes nuevos*. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado el 27/01/2022 de <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/24207/MGDEEspinoza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinoza Freire, E.E., y Campuzano Vásquez, J.A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Revista Conrado*, 15(67), 250-258. Recuperado el 11/02/2022 de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n67/1990-8644-rc-15-67-250.pdf>
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Davydovskaia, O., De Coster, I., y Vasiliou, N. (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being*, (P, Birch, editor) Publications Office. Recuperado el 29/02/2022 de <https://data.europa.eu/doi/10.2797/915152>
- FUNDACIÓ MÓN RURAL (COORD., 2019). *La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de*

la escuela rural (FOPROMAR, E+ KA201-038217): INFORME FINAL. LLEIDA. FUNDACIÓ MÓN RURAL.

- González Brito, A., Araneda Garcés, N., Hernández González, J. y Lorca Tapis, J. (2005) Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*. 31(1), 51-62. Recuperado el 02/02/2022 de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Glosario*. p. 439 Recuperado el 7/01/2022 de file:///C:/Users/prof/Downloads/disca_ig_glo.pdf
- Lorenzo, J., Rubio, P. y Abós, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, 59, 27-46. Universitat de Barcelona.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2001) *Las tareas del formador*. Aljibe.
- Martínez Godínez, V.L. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*. Universidad de Guadalajara. Recuperado el 11/05/2022 de https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3790/1/Paradigmas_investigaci%c3%b3n_Manual.pdf
- Maturana Castillo, D. (2018). Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica. *Aula*, 24, 145-160. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado el 13/02/2022 de <https://doi.org/10.14201/aula201824145160>
- Miranda, S. y Ortiz, J.A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 11(21), 1-18. Recuperado el 11/05/2022 de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717/2573>
- Neely, A.R., Cotton, J., y Neely, A.D. (2017). E-mentoring: A Model and Review of the Literature. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 9(3), 220-242. Recuperado el 10/02/2022 de <https://aisel.aisnet.org/thci/vol9/iss3/3>
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. Recuperado el 01/02/2022 de <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Recuperado el 19/01/2022 de <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OCDE (2012). *Teaching in focus*, 2. Recuperado el 19/01/2022 de <https://www.oecd.org/education/school/What%20Can%20Be%20Done%20to%20Support%20New%20Teachers.pdf>

- OCDE (2019). Apoyo y orientación del profesorado novel: datos de TALIS 2018. *Teaching in Focus*, 29. Recuperado el 12/01/2022 de <file:///C:/Users/prof/Downloads/21097.pdf>
- Observatorio de Innovación Educativa (2017). *Mentoring*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 11/02/2022 de <https://static1.squarespace.com/static/53aadf1de4b0a0a817640cca/t/6112913cbe9f387cf7e6ffba/1628606782674/12.+EduTrends+Mentoring.pdf>
- Orland, L. (2006). Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación* 340, 187-212. Recuperado el 15/02/2022 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re340/re340_08.pdf
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE): Diccionario de la lengua española, versión 32.5 en línea. Recuperado el 7/01/2022 de <https://dle.rae.es/territorio>
- Rubio Terrado, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En P. Abós Olivares, R. Boix Tomas, L. Domingo Peñafiel, J. Lorenzo Lacruz y P. Rubio Terrado, *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible* (9-10). GRAÓ.
- Samper, L., Burrial, X. y Sala, T. (2016). *Escoles, pobles i famílies. Noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*. Universitat de Lleida.
- Santamaria, R. (2020). La escuela rural. En Martín, J.M. (Ed.), *Informe España 2020* (pp. 221-282). Universidad Pontificia Comillas. Recuperado el 16/02/2022 de <https://blogs.comillas.edu/informe-espana/wp-content/uploads/sites/93/2020/10/Informe-Espana-2020-1.pdf>
- Sans Pujol, V. (2009). *L'escola rural: un model d'escola inclusiva. Recull de materials organitzatius, metodològics i curriculars*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Recuperado el 12/01/2022 de <https://www.yumpu.com/es/document/read/13706950/memoria-licencia-escola-rural-08-09-fundacio-del-mon-rural>
- Schettini, P. y Cortazo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata.
- TALIS (2019). Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 15/01/2022 de <file:///C:/Users/sergi/Downloads/19872.pdf>
- USTEC (2020). *Avaluació professorat*. Recuperado el 31/01/2022 de https://profinteri.sindicat.net/media/profinteri/uploads/2020/12/09/tripti_interins_1920_zP2jXo6.pdf
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado*, 13(1), 209-229. Recuperado el 08/02/2022 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>

- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Informe final ANEP, CODICEN.
- Vihelmiina, H. y Hannele, N. (2016). *Newly qualified teachers need support for professional competences in four European countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium*. CEPS Journal 6, 84. Recuperado el 13/02/2022 de https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12528/pdf/cepsj_2016_3_Harju_Niemi_Newly_qualified_teachers.pdf
- Wong, H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. National Association of Secondary School Principals, NASPP Bulletin 88, 41-58. Recuperado el 18/02/2022 de <https://www.esc19.net/cms/lib/TX01933775/Centricity/Domain/91/NT%20induction%20program.pdf>

Anexos

Anexo A. Entrevista realizada en la fase dos del estudio

Aquesta entrevista està dins de la segona fase de l'estudi realitzat sobre models d'inducció i mentoria a l'escola rural, per poder contrastar la informació obtinguda a la primera fase de l'estudi mitjançant l'enquesta.

Esta entrevista está dentro de la segunda fase del estudio realizado sobre modelos de inducción y mentoría en la escuela rural, para poder contrastar la información obtenida en la primera fase del estudio con la encuesta.

NOM:

DATA:

LLOC DE L'ENTREVISTA:

1. Per què valors gens satisfactori o poc satisfactori/satisfactori o molt satisfactori l'acompanyament que vas rebre el primer any de treball a l'escola rural?

¿Por qué valores nada satisfactorio o poco satisfactorio/satisfactorio o muy satisfactorio el acompañamiento que recibiste el primer año de Trabajo en la escuela rural?

2. Com et vas sentir? Pots detallar aquest sentiment?

¿Cómo te sentiste? ¿Puedes detallar este sentimiento?

3. Creus necessària la figura del mentor pedagògic rural per acompanyar als docents novells? Per què?

¿Crees necesaria la figura del mentor pedagógico rural para acompañar a los docentes noveles? ¿Por qué?

4. Dels criteris exposats que hauria de conèixer la persona que acompanyés als docents novells a l'escola rural, quins són els que valors més positivament i per què?

De los criterios expuestos que tendría que conocer la persona que acompañara a los docentes noveles en la escuela rural, ¿cuáles son los que valores más positivamente y por qué?

Criteris: metodologies actives, organització i gestió de l'aula, materials multidisciplinars, programacions multidisciplinars, coneixement de l'entorn, avaluació, horaris, òrgans unipersonals, de coordinació i col·legiats de la ZER i de l'escola, documents de la ZER i d'escola, personal docent, desplaçaments, dietes, Atri i Esfera, relació amb les famílies, relació amb l'equip directiu, relació amb els companys, relació amb els alumnes, col·laboració amb entitats locals,

habilitats comunicacionals, gestió de les emocions, relació de confiança entre iguals, coneixement de la legislació educativa i drets i obligacions de l'exercici de la professió docent a l'escola rural.

5. Hi ha alguna pregunta del qüestionari que t'hagi suggerit algun dubte?

¿Hay alguna pregunta del cuestionario que te haya sugerido alguna duda?

Anexo B

Benvolguts companys i companyes,

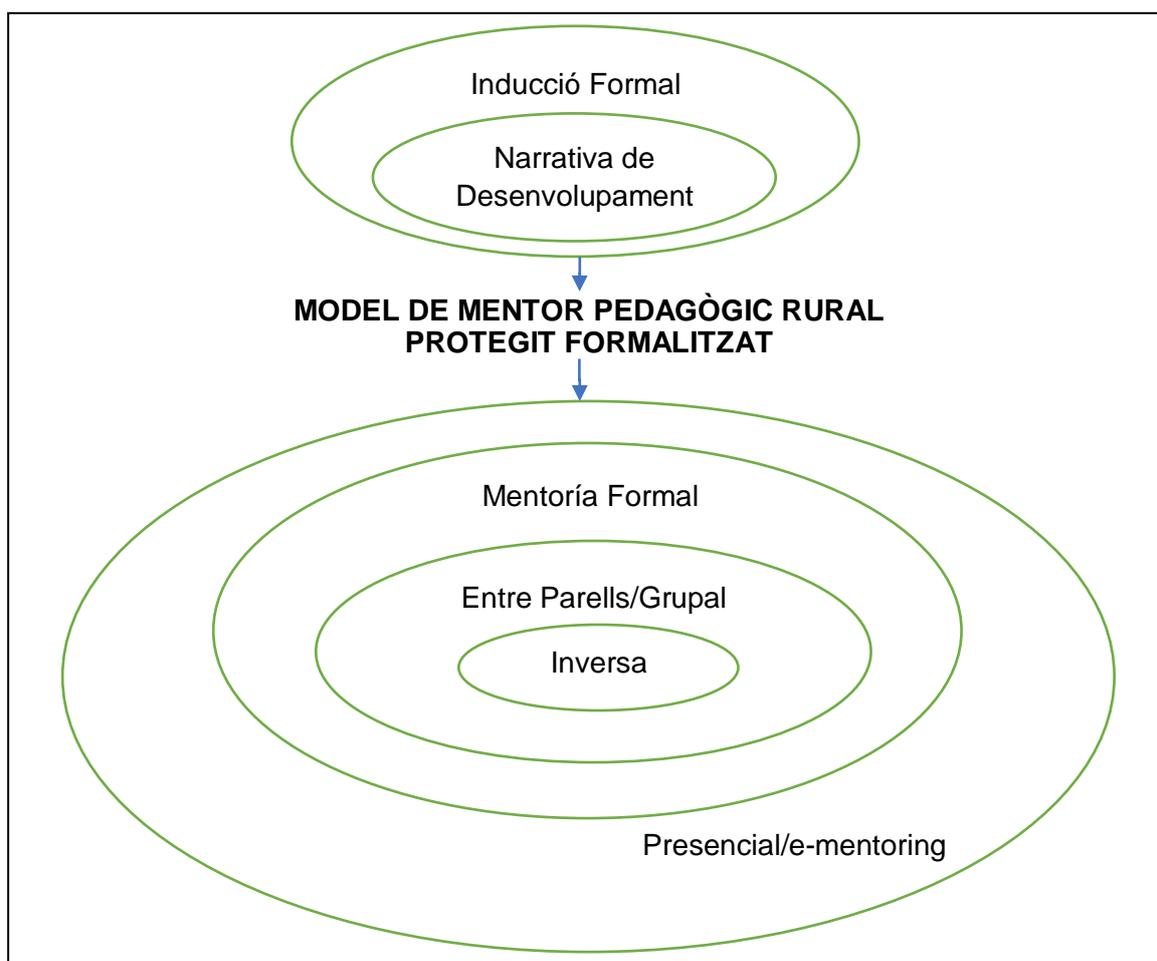
En primer lloc, moltes gràcies per haver-hi dedicat un temps a respondre a les preguntes de l'enquesta que us vaig enviar pel treball de recerca del màster d'Educació en Territoris Rurals. A continuació, tal i com em va autoritzar, un envió els resultats obtinguts.

L'estudi realitzat ha estat en relació a la mentoria pedagògica rural com estratègia d'acollida al docent novell a l'escola rural de Catalunya amb la següent proposta d'objectius generals:

- Conèixer el perfil del mentor pedagògic rural de Catalunya.
- Indagar sobre els models d'inducció a les zones rurals de Catalunya.
- Crear unes bases teòriques sobre el model d'inducció adequat a les escoles rurals de Catalunya recolzades en la mentoria.

Per tal estudi, es van realitzar dues fases d'investigació amb dos dissenys diferents. La primera fase va ser quantitativa-descriptiva, amb l'enquesta com a tècnica de recollida de dades i, una segona fase, qualitativa-fenomenològica, on es va fer ús de l'entrevista per recollir dades. Un cop analitzades totes les dades, la interpretació d'aquestes és la que s'exposa a continuació.

El model d'inducció proposat es basa en la manera formal d'aquest ja que és important que el programa estigui estructurat al centre de treball i que sigui portat a través de la narrativa de desenvolupament perquè contribueix a la millora de l'aprenentatge i del desenvolupament professional del docent novell mitjançant un procés reflexiu, tenint-ne en compte íntegrament i facilitant els matisos afectius. Un cop definit el model inductiu, aquest s'ha de desenvolupar a través d'una mentoria, en aquest cas, de tipus formal, és a dir, definida i programada entre parells o de manera grupal i inversa perquè els aprenentatges poden ser recíprocs. Pel que fa a l'espai per dur a terme el procés, segons la informació obtinguda en aquest estudi, la manera presencial seria ideal, però també hi ha la possibilitat de fer-la de manera híbrida, és a dir, es pot contemplar la realització d'algunes sessions de manera presencial i d'altres de manera virtual.



Nota. Figura d'elaboració pròpia.

Quant al perfil del mentor pedagògic rural, aquest hauria de tenir competències relacionades amb els criteris pedagògic/didàctics, organitzatius i de gestió i relacionals, havent de ser competent en criteris relacionats amb els àmbits següents: organització i gestió de l'aula (aules multigrada), relació amb els alumnes, metodologies actives, avaluació, materials multidisciplinars, relació amb els companys, coneixement de l'entorn, relació de confiança entre iguals, relació amb les famílies, programacions multidisciplinars, gestió de les emocions i relació amb l'equip directiu. A més, aquesta figura hauria de ser portada a terme per un docent que no fos membre de l'equip directiu, ja que pateixen una saturació de responsabilitats a l'escola rural. D'aquesta manera, els docents novells estarien més ben acompanyats i no es sentirien sols ni a nivell professional ni a nivell personal.

Rebeu una cordial salutació!