PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
INSTITUTO DE ECONOMIA
MAGISTER EN ECONOMIA APLICADA

INFORME PROYECTO PROFESIONAL
MAGISTER EN ECONOMIA APLICADA

Silva, Echeverría, Bernardita

Julio, 2025

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
INSTITUTO DE ECONOMIA
MAGISTER EN ECONOMIA APLICADA

EVALUACIÓN DE RESULTADOS DIPLOMADO EN MENTORÍA FUNDACIÓN IMPULSO DOCENTE

Bernardita Silva Echeverría

Comisión
Martín Besfamille y Andrés Osorio

Santiago, Julio de 2025

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

IMPULSO DOCENTE

Entrega Final Proyecto Profesional
Magíster en Economía Aplicada

Evaluación de resultados del Diplomado en Mentoría

Bernardita Silva E.

Comisión de profesores: Martín Besfamille y Andrés Osorio

Contraparte: Fundación Impulso Docente – Alejandro Canales
30 de junio del 2025

Índice

I. Resumen ejecutivo. 3

II. Introducción. 4

III. Marco legal. 4

IV. Diplomado en Mentoría. 5

V. Revisión de literatura. 7

Importancia de la inducción en docentes. 7

Estudios internacionales sobre mentorías. 8

Política de Inducción y Mentorías en Chile. 10

VI. Encuestas previas. 12

VII. Diseño de encuesta. 13

VIII. Implementación del instrumento. 15

IX. Resultados. 17

Entrevistas. 17

Muestra lograda en la encuesta. 17

Descripción de continuidad. 19

Características de las mentorías. 20

Posibles determinantes de la continuidad. 25

X. Propuestas. 31

XI. Conclusión 32

XII. Bibliografía 34

XIII. Anexos 37

I. Resumen ejecutivo.

El acompañamiento a docentes es una herramienta fundamental para abordar los niveles de rotación y abandono en la profesión (Ingersoll & Strong, 2011; Elige Educar, 2024). Una manera de aplicar dicho acompañamiento es con mentorías entre los propios docentes, para lo que se requiere de una masa crítica de mentores capacitados y una de docentes abiertos a recibir apoyo y retroalimentación (Wang et al., 2024; Langdon et al., 2014).

En Chile, si bien existe un proceso de inducción a docentes noveles a través de mentorías, regulado por la Ley 20.903 y a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación (MINEDUC), dicha política enfrenta fallas en su diseño e implementación que han incidido en la baja cobertura de la misma, que ha logrado abarcar solamente "alrededor del 1% de la población elegible" (PNUD, 2023).

Con el objetivo de apoyar esta política, la Fundación Impulso Docente creó el Diplomado en Mentoría, certificado por el CPEIP y dirigido a formar docentes experimentados y líderes educativos de todo Chile, que puedan ser mentores de docentes y educadores. Este programa ha sido adaptado y revisado desde su inicio en 2019 y, hasta el 2025, ha tenido 640 inscritos.

El objetivo de este informe es analizar los resultados de dicho diplomado, con miras a aportar con cifras y desde la experiencia de la Fundación al debate de políticas públicas. Para ello se diseñó una encuesta dirigida a los docentes exalumnos del Diplomado en Mentoría, que tenía por objeto conocer la continuidad en la realización de dichas mentorías y los factores que influyen en ellas.

Para aumentar la tasa de respuesta se organizaron dos encuentros que llamaban a ser parte de la red de mentores e incidir en las políticas públicas aportando información mediante su respuesta a la encuesta. También, se contactó a quienes fueron tutores del programa (docentes contratados por Impulso Docente para acompañar a los mentores en formación en el transcurso del diplomado), para que contactaran a los exalumnos/mentores que apoyaron y los motivaran a participar del estudio. Adicionalmente, la Fundación incorporó como incentivo el sorteo de un tablet entre quienes respondieran.

Los resultados del estudio muestran que el Diplomado en Mentoría ha contribuido en la formación de mentores e implementación de mentorías en Chile. Con una tasa de respuesta de 27,4%, las respuestas de la encuesta evidencian el éxito del programa en apoyar la política pública de mentorías, ya que: el 76,6% de los exalumnos siguió realizando mentorías luego de terminar el diplomado, siendo en un 47,4% de los casos primera vez que ejercían de mentores y, entre quienes ya realizaban mentorías, el 98% aumentó o mantuvo la frecuencia de estas.

En línea con hallazgos previos (PNUD, 2023), los resultados del estudio evidencian el desconocimiento generalizado de la Ley 20.903 y del Registro Nacional de Mentores, la desconexión de la ley con la realidad y las barreras institucionales que impiden o dificultan el desarrollo de mentorías.

A fin de procurar mejorar lo anterior, se propone revisar los requisitos que exige la ley para ser parte del Sistema Nacional de Inducción y el plan de comunicación e implementación del CPEIP, así

como fortalecer desde los sostenedores o directivos de los establecimientos el conocimiento y relevancia de las mentorías a docentes y la participación de los docentes en ellas, dejando para un eventual análisis futuro el de dicha política desde la perspectiva de la participación en ellas (o no) de los docentes que recién se incorporan a la profesión y su impacto en los estudiantes.

II. Introducción.

El aprendizaje de los estudiantes puede verse afectado por sus habilidades, motivación o entorno familiar. Sin embargo, el factor más importante en las escuelas es la enseñanza y la calidad de los docentes (Talis 2018, OECD). En esta línea, preocupa el déficit de 33.000 docentes y 4.500 educadores proyectado para Chile para el año 2030, explicado en parte por la deserción de docentes novatos, que es cuatro veces mayor que la de sus pares más experimentados (Elige Educar, 2024).

Al incorporarse a la profesión, los docentes noveles enfrentan desafíos complejos, como el aclimatarse a la cultura escolar, el manejo de las diversas necesidades en los estudiantes y la sensación de estrés y agotamiento personal, los que pueden llevarlos a la deserción si no reciben el apoyo adecuado (Wang et al., 2024). Programas de inducción y acompañamiento a profesores noveles por parte de sus pares más experimentados tienen un impacto positivo en la retención de los docentes, en las prácticas de instrucción en el aula y en los logros de los estudiantes (Ingersoll & Strong, 2011).

En ese contexto nace en Chile en el año 2016 el proceso de inducción para el ejercicio profesional docente, parte de la Ley 20.903 que "Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas." Pese a la relevancia de la iniciativa, esta política ha enfrentado fallas en la implementación: solo el 1% de la población elegible ha participado en procesos de inducción y mentoría del Ministerio de Educación (PNUD, 2023).

Conscientes del rol que cumplen los docentes en la educación y la importancia de brindarles apoyo en su formación y etapas iniciales de su desarrollo profesional, y buscando fortalecer la implementación de la política de mentorías, la Fundación Impulso Docente comienza a implementar el año 2019 su Diplomado en Mentoría.

El objetivo de este proyecto es diseñar e implementar una evaluación de algunos resultados del programa antes mencionado, y realizar un análisis a partir de los datos obtenidos. La pregunta de investigación es si los exalumnos del programa realizan mentorías luego de haber cursado el diplomado, o si aumentan su frecuencia en caso de ya realizarlas, de manera de identificar el alcance del curso en apoyar el desarrollo de mentorías en Chile, y para ello se realizó una encuesta online de 30 preguntas dirigida a los exalumnos del diplomado.

Asimismo, con miras a proponer mejoras de política pública, considerando la importancia de la mentoría en profesores, el escaso alcance de la ley que otorga el derecho a mentoría y la experiencia de la Fundación, se analizan aspectos adicionales como la motivación inicial de los participantes del programa, los incentivos que reciben por hacer mentorías, el apoyo del establecimiento y la disponibilidad horaria, entre otros.

III. Marco legal.

En 2016 entró en vigencia en Chile la Ley 20.903, que "Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas." Esta ley incluía el Proceso de Acompañamiento Profesional

Local (Título II), el cual tenía como objetivo "establecer lineamientos para que los establecimientos educacionales puedan instaurar procesos de mejora continua de sus docentes" (Artículo 18 A). Las mentorías se incluirían dentro de los subprocesos definidos por el mismo artículo: el proceso de formación para el desarrollo profesional, que busca fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y el proceso de inducción para el ejercicio profesional docente.

La ley define inducción como el proceso formativo que busca acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional (Artículo 18 G). Con esta regulación, se instaura el proceso de inducción por parte de docentes experimentados a docentes noveles, bajo la forma de mentorías, como un derecho para todos los docentes noveles de establecimientos subvencionados.

En el marco de la ley, el proceso de inducción a los docentes noveles tendría una duración de diez meses, con dedicación exclusiva de entre cuatro y seis horas semanales. Durante dicho proceso el docente principiante será acompañado por otro docente, denominado mentor. Se entiende por mentor al profesional de la educación que cuenta con formación adecuada para el seguimiento de los subprocesos que requieren mentoría, debiendo estar reconocido a lo menos en el tramo profesional avanzado de la carrera docente (Anexo 9.3).

Los establecimientos educacionales de Desempeño Alto (categoría definida por la Agencia de Calidad de la Educación en base un evaluación integral) podrán implementar y administrar sus propios planes de inducción (Anexo 9.1) y, para el caso de los establecimientos cuyos planes sean administrados e implementados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación (MINEDUC), se suma a los requisitos para ser mentor el haber aprobado un curso de formación de los impartidos o certificados por el CPEIP y estar inscrito en el Registro Público de Mentores.

Tanto el docente principiante que es acompañado como el docente mentor reciben una asignación por el proceso completo de inducción, financiada por el Ministerio de Educación. Para el año 2024, la asignación por docente principiante fue de $1.161.180, mientras que la asignación por docente mentor fue de $1.583.425 por docente principiante que acompañó, teniendo un máximo de tres docentes a ser asignados por mentor (CPEIP, 2024). Esta asignación puede ser distribuida en cuotas mensuales durante el período establecido de acompañamiento (10 meses), y corresponde al monto total por realizar el proceso de mentoría.

Esta regulación, importante y necesaria, enfrenta fallas en su diseño e implementación, las que hacen conveniente su estudio y apoyo. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo publicó en 2023 el informe final de la "Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903". La publicación menciona que alrededor del 1% de los docentes noveles elegibles participaron en procesos de inducción, y el año con mayor cobertura de los estudiados, no alcanzó el 5% de la población objetivo. Algunos de los nudos críticos de la ley son los requisitos necesarios para ser parte del plan, el escaso apoyo y adaptación a diferentes regiones, la sobrecarga que enfrentan docentes y directivos y el desconocimiento generalizado sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que propone la Ley 20.903 (PNUD, 2023).

IV. Diplomado en Mentoría.

Con el objetivo de potenciar el desarrollo de mentorías en docentes y la mayor difusión y alcance de la normativa aplicable, se creó en 2019 el Diplomado en Mentoría de la Fundación Impulso Docente. El programa consiste en un curso online, que entrega a docentes y educadores de párvulos "formación especializada para desarrollar habilidades en mentoría y acompañamiento docente, diseñadas para fortalecer la retroalimentación y la observación pedagógica en las comunidades escolares" (Impulso Docente, 2025). Parte de las innovaciones del programa, respecto a otras ofertas de formación en mentoría, es el apoyo de un tutor de la Fundación durante los seis meses de duración del curso, junto con la formación práctica que implica acompañar a un docente mientras éste se certifica.

La Figura 1 muestra el contexto en el que se enmarca el diplomado y este trabajo: por qué surge y qué se espera del programa de formación de mentores. Investigando posibles mejoras a la calidad de educación en Chile, se ha mencionado que la deserción docente es un factor relevante que considerar. En respuesta a esta problemática, surge la Ley 20.903 y, como una manera de apoyar la política pública, el Diplomado en Mentoría evaluado en este proyecto. Parte de los objetivos del diplomado es generar una masa crítica de mentores para que aumente el total de mentorías realizadas en los establecimientos educacionales, logrando que docentes acompañados mejoren los resultados educativos de los estudiantes.

Figura 1: Contexto del diplomado



Fuente: Elaboración propia en base a declaraciones de Impulso Docente.

Los actores relacionados al diplomado se clasifican en cinco grupos. En primer lugar, están los asistentes al programa, cuyo público objetivo son líderes educativos y docentes experimentados que pueden formarse como mentores para luego acompañar a otros docentes. En otra categoría estarían los beneficiarios finales del programa: los estudiantes. A su vez, en esta categoría se incluyen a otros adultos del ecosistema del establecimiento que son impactados por el diplomado sin participar en él, como otros docentes de la escuela y los docentes acompañados por los mentores formados en el programa.

El tercer grupo se refiere a las otras instituciones que ofrecen también certificación de mentores: Universidad de Chile, Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Maule, Universidad del Desarrollo, Universidad San Sebastián, Universidad de Concepción y Universidad Austral de Chile, la Corporación de Educación Aptus y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e

Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación (CPEIP, 2022). Estos programas difieren en su metodología, modalidad (online o presencial) y público objetivo (docentes, educadores de párvulo o líderes educativos).

Por otro lado, los sostenedores de establecimientos educacionales son una categoría fundamental, porque en muchos casos incentivan y deciden sobre qué docentes cursan el diplomado.

El último grupo de actores son los financistas del programa, quienes becan a los docentes que se formarán como mentores o a los establecimientos, a su elección. Por ejemplo, en el caso de la Fundación Irarrázaval, quienes han becado a cerca del 40% de los participantes del programa, ellos financian un determinado número de matrículas por año y eligen a los beneficiarios dentro de los profesores que trabajan en su red, apoyados por Impulso Docente y a través de postulaciones.

Para postular al diplomado de Impulso Docente se debe contar con una carta que certifique el apoyo del establecimiento, contar con un docente a quién acompañar y, horas disponibles para asistir a las actividades del programa y para acompañar a un docente. La inscripción es individual y voluntaria, aunque en muchos casos incentivada por los directivos.

Dado el tiempo y las herramientas requeridas, la formación en mentoría es costosa, independiente de si se cuenta con beca que financia el diplomado. No obstante, en Impulso Docente afirman que los docentes tienen incentivos a participar porque les permite desarrollarse profesionalmente y avanzar en la carrera docente, recibir honorarios extras por docente acompañado, u otros beneficios según establecimientos, y responder a la necesidad de acompañamiento experimentada por la mayoría de sus colegas noveles.

V. Revisión de literatura.

Importancia de la inducción en docentes.

La deserción de docentes impacta negativamente en el clima de los establecimientos educacionales, en la implementación del plan curricular, en los costos asociados al proceso de contratación y entrenamiento de nuevos docentes y en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Wyatt & O´Neill, 2021). En el caso chileno, alrededor de un 5% de los docentes abandona las aulas cada año, siendo los más jóvenes quienes abandonan en mayor número el ejercicio profesional (Observatorio Docente, 2025). Los profesores que desertan son aquellos que salen del sistema y llevan cinco años o más fuera. Anualmente, el 10,7% de los docentes que se incorpora al sistema deserta el primer año de ejercicio profesional, y uno de cada cinco se retira antes de cumplir 5 años en la profesión (Elige Educar, 2024).

Esta realidad explica el origen del programa foco de este estudio, y motiva a investigar las razones detrás de la deserción en docentes noveles y qué programas serán capaces de revertir este problema.

La literatura ha mostrado que en intervenciones que buscan mejorar la educación y el mercado laboral a largo plazo, es fundamental incorporar lo que se conoce como "mano amiga" *(helping hand):* asistencia personal y acompañamiento. Gallego et al. (2023), mencionan que el acompañamiento, en contraste con intervenciones puntuales (como llamadas o correos), permite obtener información

detallada de la persona acompañada y sus necesidades y desafíos, fomentando su proactividad y el apoyo socioemocional. Este proceso es fundamental en la acumulación de capital humano, logrando que experiencias positivas y el traspaso de conocimientos influyan en decisiones futuras, como por ejemplo, en la decisión de mantenerse en la docencia. Los autores encuentran que, dentro de un mismo programa, el impacto es mayor en personas que han sido acompañadas y destacan el apoyo de tutores capacitados que son vistos como alguien experto y de confianza.

Esta literatura valida el objetivo y diseño del Diplomado en Mentoría, ya que los mentores formados por Impulso Docente cumplirían el rol de "mano amiga" en los docentes que acompañen, rol que también cumplirían los tutores que guían a los mentores en formación durante el desarrollo del diplomado.

Los programas de inducción son un ejemplo de "mano amiga." En el contexto educacional, la inducción se define como el proceso formativo cuyo objetivo es acompañar y apoyar a docentes principiantes en su primer año de ejercicio profesional, fortaleciendo su inclusión en el establecimiento (Cabezas et al., 2021). Estos programas son particularmente relevantes en docentes, porque los conocimientos adquiridos en la universidad suelen contrastar con la experiencia y realidad de las escuelas a las que entran a desempeñarse, lo que genera una sensación de abandono, y en algunos casos la deserción de la profesión (Flores, 2019). En los primeros años de ejercicio los docentes enfrentan desafíos complejos, como el aclimatarse a la cultura escolar, el manejo adecuado de las diversas necesidades en los estudiantes y la sensación de estrés y agotamiento personal, los que pueden llevarlos a la deserción si no reciben el apoyo adecuado (Wang et al., 2024).

El objetivo de los programas de apoyo es mejorar el desempeño y retención de los docentes principiantes, evitando la pérdida del capital humano de profesores, apuntando finalmente a mejorar el crecimiento y aprendizaje de los estudiantes (Ingersoll & Strong, 2011). Ingersoll & Strong (2011) revisan críticamente 15 estudios empíricos sobre el efecto del apoyo, guía y los programas de orientación para profesores principiantes, lo que se conoce como inducción. Gran parte de los estudios revisados demuestran que el apoyo y la asistencia a profesores noveles tiene un impacto positivo en el compromiso y la retención de los docentes, en las prácticas de instrucción en el aula y en los logros de los estudiantes. Entre las cifras mencionadas, se encuentra que profesores novatos que participan en programas de inducción en Estados Unidos tienen significativamente menores niveles de deserción que aquellos que no reciben inducción, siendo el porcentaje de abandono de 15% y 26% respectivamente.

Si bien existen diversas formas de ofrecer programas de inducción, en los últimos años los programas de mentoría a docentes se han convertido en la forma predominante (Britton et al., 2003; Fideler & Haselkorn, 1999, Hobso et al., 2009; Strong, 2009 citado en Ingersoll & Strong, 2011), teniendo un mayor impacto en las prácticas docentes y por ello en el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores que reciben mentoría tienen mayor probabilidad de mantenerse en la profesión y reportan mejores índices de bienestar (Ingersoll & Strong, 2011).

La mentoría en docentes noveles es un componente de la inducción, donde se les entrega apoyo y acompañamiento personalizado por parte de colegas con más experiencia (Langdon et al., 2014) a través de la observación de clases y la entrega de retroalimentación para identificar sus necesidades y desarrollar habilidades (Jensen et al., 2016). Su resultado es mejor y la retención es mayor cuando el mentor tiene experiencia en el mismo establecimiento, lo que demuestra que uno de los elementos más relevantes de la mentoría es proveer conocimiento que es propio de la escuela (Rockoff, 2008).

Wang et al. (2024) revisan estudios empíricos sobre mentoría a profesores en ejercicio. Describen las habilidades sociales, cognitivas y emocionales que deben tener los mentores para que el acompañamiento sea efectivo; mencionan que para evaluar adecuadamente un programa de mentoría se deben considerar todos los actores presentes, como mentores, docentes, líderes educativos, entre otros; y, encuentran que la administración del establecimiento es el principal factor que afecta la práctica y competencias de los mentores.

La literatura descrita anteriormente permite concluir que la mentoría es efectiva en mejorar tanto la retención de docentes, una preocupación a nivel nacional e internacional, como las herramientas que estos adquieren y por ende el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, los mentores deben estar preparados y saber implementar la observación y retroalimentación requeridos para lograr eficazmente los resultados esperados.

Estudios internacionales sobre mentorías.

Entre los estudios que sirven como referencia para la presente investigación, se encuentra el análisis de un programa de formación de mentores en Nueva Zelanda (Thorton, 2025). Este curso es similar al diplomado de Impulso Docente, en cuanto es impartido por una institución privada (una universidad), pero respaldado por el Estado, y está enfocado a líderes educativos que puedan desarrollar competencias efectivas de mentoría.

Si bien este es un estudio cualitativo, donde el foco está puesto en analizar entrevistas realizadas a los exalumnos, para analizar el impacto del programa también se implementó un cuestionario online que fue enviado por correo electrónico a 316 de los 342 participantes del curso, de los cuales tenían su correo. De esta muestra, se obtuvieron 76 respuestas, logrando una tasa de respuesta del 24%, que los autores justifican como aceptable dado el intenso trabajo que suelen tener los docentes. La encuesta contenía diez frases con las que los participantes debían indicar su grado de acuerdo. El 95% respondió que estaba de acuerdo o muy de acuerdo con que terminado el programa era más consciente de los diferentes pasos de la mentoría. Por otro lado, 93% de quienes terminaron el programa y respondieron la encuesta señalaron que luego del curso se sienten más seguros en su rol como mentor. Al ser cuantitativo el foco de la evaluación sobre el diplomado de Impulso Docente, estas cifras sirven como referencia para analizar el instrumento implementado.

Por su parte, Rockoff (2008) estudia el impacto de un programa de mentoría implementado desde el año 2004 en Nueva York. La política tenía como objetivo disminuir la rotación en docentes y mejorar los resultados académicos de los estudiantes, por lo que la investigación sirve de referencia al tratarse de un estudio cuantitativo de un programa que apunta a resultados finales similares a los buscados mediante el Diplomado en Mentoría de Impulso Docente. La mentoría se realizaría semanalmente a docentes con menos de un año de ejercicio profesional, por mentores previamente entrenados a quienes se les entrega un programa detallado para mejorar las habilidades de instrucción de los docentes. La evaluación de impacto se basa en datos administrativos de alumnos, docentes y mentores y una encuesta implementada a los docentes, en base a la cual se crea un índice de calidad para los mentores.

Los dos años escolares siguientes a la implementación de la política, se observa un promedio de horas recibidas de mentoría de 32 y 39 horas para el 2004-2005 y 2005-2006 respectivamente. A cada mentor se le asignó un promedio de 16 docentes, con desviación estándar de 3. En una escala del 1 al 5, el puntaje promedio obtenido a la pregunta a docentes sobre el desempeño general de su

mentor fue de 4,04, mientras que cuando se les pregunta sobre el porcentaje de éxito atribuido al mentor éste es de 3,48. Esta estadística descriptiva sirve de referencia para comparar las características del programa estudiado.

Para estudiar el efecto del programa en general, el autor utiliza el método de "diferencias en diferencias", con variables que indican si el docente fue contratado después de implementar el programa y si tenía experiencia previa en enseñar. Bajo este método no se encuentran efectos significativos sobre la asistencia de los docentes y los resultados de los estudiantes, mientras que existe un efecto marginalmente positivo y significativo de 4,5% en la probabilidad de que los docentes acompañados terminen su primer año de ejercicio, es decir, no se retiren del ejercicio de la profesión antes de terminar el año en que ingresaron.

Un segundo método utilizado fue regresar el índice de calidad del mentor sobre resultados de los docentes, controlando por características de los docentes y mentores, e incluyendo efectos fijos de escuela y año. Se observa un aumento en la calificación entregada al mentor cuando éste coincide en nivel y área de enseñanza con el docente, de 0,51 y 0,30 desviaciones estándar en promedio, respectivamente. Por otro lado, 10 horas de mentoría adicionales están asociadas a un aumento de 0,10 desviaciones estándar en el puntaje que el docente entrega a su mentor.

Al estudiar el impacto de la mentoría en los resultados de los estudiantes, se encuentra que un aumento de 10 horas de mentoría mejora en 0,05 y 0,04 desviaciones estándar los resultados en las pruebas de matemáticas y lenguaje respectivamente.

El instrumento utilizado para evaluar el Diplomado en Mentoría considera el total de docentes acompañados por cada exalumno, además de una pregunta sobre la similitud de roles entre mentor y docente, lo que en un futuro permitiría comparar resultados con la investigación de Rockoff (2008), si se tiene información de los docentes que reciben mentoría.

Otro estudio de referencia, también en Nueva Zelanda, es el análisis de la encuesta sobre inducción y mentorías realizada a personal de escuelas en dicho país (Langdon et al., 2014). Éste consta de 53 preguntas, donde los encuestados responden el grado de acuerdo o desacuerdo, del 1 al 100, con frases sobre el contexto de inducción en su escuela. La encuesta logró una tasa de respuesta de 20%, lo que los autores justifican es adecuado para el propósito de la investigación. El resultado principal es que la política de inducción y mentorías implementada en el país está evaluada positivamente por los actores involucrados en ella.

Algunas de las preguntas realizadas en la encuesta de Langdom (2014) referida son similares a las efectuadas a los mentores de Impulso Docente, lo que entrega validez a la encuesta implementada en esta investigación y permite comparar percepciones. Por ejemplo, se pregunta sobre el rol que juega el director en el desarrollo de las mentorías, así como las prácticas que implementan los mentores, la relación del programa de inducción que implementa su establecimiento con la política nacional y el grado de satisfacción de los docentes principiantes beneficiados con dichos programas. La investigación no describe los detalles de cada pregunta, pero entrega estadísticas generales sobre la percepción del sistema.

En general, los líderes educativos valoran mejor la inducción que los mentores o docentes; quienes trabajan en escuelas primarias o intermedias tienen mejores percepciones que profesores de secundaria; y, profesores noveles de escuelas rurales y bajo nivel socioeconómico tienen peores percepciones. Decidir ser mentor de manera voluntaria y recibir formación profesional mejora la

percepción de los mentores, resultado que va en línea con el Diplomado en Mentoría, donde se incentiva a inscribirse voluntariamente en un programa de desarrollo profesional.

Los estudios internacionales revisados en esta sección muestran que los programas de formación de mentores influyen positivamente sobre docentes y estudiantes, teniendo mejores efectos cuando mentor y docente acompañado comparten experiencias en el aula. Los cuestionarios que se utilizan en las investigaciones previas validan el instrumento de evaluación utilizado en este informe.

Política de Inducción y Mentorías en Chile.

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) recalcó que solo 34% de los docentes chilenos declara haber participado alguna vez en un programa de inducción formal o informal, en comparación con el 42% de los docentes promedio en la OECD. La investigación muestra que solo un 7% de los docentes con hasta 5 años de experiencia declara tener un mentor asignado, en contraste con el 22% promedio de la OECD (OECD, 2019).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realizó una evaluación de la instalación e implementación de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Se definen los docentes principiantes como aquellos que, teniendo un título profesional, no han ejercido previamente como docentes, lo han hecho por menos de un año, o que estando en su segundo año de ejercicio profesional no hayan realizado ninguna inducción durante el primer año.

Dentro de los resultados intermedios esperados de la instalación del Sistema de Inducción y Mentorías, se encuentra el tener docentes y educadores principiantes que reciben acompañamiento y desarrollan una mejor inserción profesional. También se espera que docentes y educadores con experiencia profesional reciban formación como mentores y sean inscritos en el Registro Nacional de Mentores del CPEIP, evaluando luego el cumplimiento del proceso de inducción mediante un informe. Por último, se espera que directivos de establecimientos con alto desempeño administren autónomamente los procesos de inducción y que docentes principiantes y mentores reciban un pago mensual durante la inducción.

En cuanto a la cobertura de los procesos de inducción regulados por la Ley 20.903, el documento del PNUD señala que en 2018 y 2022 solo participó el 1% de docentes noveles elegibles. La mayor cobertura tuvo lugar en 2019, alcanzando el 4,5% de los docentes elegibles. El informe declara que esto se explica, en parte, por el escaso conocimiento de esta política.

Flores (2019) identifica barreras en el proceso de inducción a través de un estudio de casos de profesores noveles en Chile. Las condiciones sociales-discursivas que influyen en el proceso se relacionan con el choque de realidad al ejercer la profesión, presión por la cobertura curricular que limita los espacios de reflexión y el estrés asociado a que se espera un rendimiento de profesores noveles similar al de los más avanzados. Las limitaciones materiales-económicas son la alta carga laboral, inadecuada preparación previa para enfrentar la realidad escolar y ausencia de tiempo protegido para procesos de acompañamiento como mentorías. En último término, se mencionan las condiciones sociales-relacionales que dificultan la inducción, donde se observan escasas redes de apoyo en el establecimiento, aislamiento del docente principiante y escasa cultura de colaboración.

El estudio menciona como limitación la dificultad de generalizar los resultados, dado que la investigación se basa en la experiencia de sólo dos profesores. Sin embargo, el informe da cuenta de la importancia de estudiar el contexto en el que se implementa un proceso de inducción, como sería un programa de mentorías, ya que esto puede influir fuertemente en la efectividad de este.

El Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica (CEPPE UC) realizó el año 2021 una evaluación del entonces "Curso de Formación de Mentores para el Acompañamiento Docente" de la Fundación Impulso Docente. En base a encuestas y entrevistas realizadas a mentores formados por el programa, docentes acompañados y otros actores de los establecimientos, encuentran que las mentorías son generalmente motivadas y planificadas por el equipo directivo, con poca participación de los docentes acompañados en definir objetivos y conformar duplas. Dentro de los facilitadores para el desarrollo de mentorías, se menciona el contar con el apoyo del equipo directivo y tener una cultura de retroalimentación positiva en el establecimiento. Por otro lado, los principales obstaculizadores son la falta de tiempo para ejercer estas prácticas y lograr hacer coincidir la agenda entre mentores y docentes acompañados. Los autores concluyen que tanto la información cuantitativa como cualitativa recopilada coincide en que el curso "fue una experiencia significativa y enriquecedora de su práctica profesional, siendo altamente recomendado por todos los participantes" (Cabezas et al., 2021).

Al identificar las respuestas a las respectivas encuestas, de manera de utilizarlas como referencia para la presente investigación, se encuentra que el 92% de quienes respondieron la encuesta online Nº1 (dirigida a participantes y acompañados en la primera versión del curso), mencionaron que el curso les permitió aprender habilidades y competencias que permiten desarrollar capacidades profesionales en otros docentes. En la encuesta online Nº2 (dirigida a mentores), se encuentra que el 64% de los encuestados declara que el objetivo principal del proceso de mentoría en su establecimiento es apoyar la integración de docentes nuevos. En cuanto a los facilitadores más relevantes, el 70% de los encuestados menciona la importancia de que exista una cultura de retroalimentación entre docentes. El tiempo se menciona como el principal obstaculizador: el 43% de los encuestados en la encuesta Nº2 declaró no contar con un horario protegido, sumado a que el 37% declara contar con horas exclusivas pero insuficientes. Por su parte, de los docentes mentores encuestados, solo un 10% menciona recibir una bonificación o incentivo económico por realizar las prácticas de mentoría.

Luego de revisar estudios sobre las mentorías en Chile, se puede concluir que es necesario reforzar la implementación de la ley. Existe poco conocimiento de los beneficios que ésta otorga y la manera en que los docentes pueden acceder a ellos, sumado a las dificultades de tiempo y cultura de retroalimentación en los establecimientos.

VI. Encuestas previas.

La Fundación entregó para la realización del proyecto datos personales, de asistencia, calificación final de los inscritos desde el comienzo del programa e informes y bases de datos entregadas por CEPPE UC.

En cuanto a los datos entregados por las encuestas de CEPPE UC, se tienen respuestas de mentores y docentes acompañados en 2019 y 2020, con una tasa de respuesta promedio de 81,5% (Tabla 1). A los primeros se les pregunta sobre percepciones de las plataformas, modalidad, herramientas adquiridas y metodología, y se agregan preguntas sobre la implementación de mentorías en el caso de los formados en 2020. A los docentes acompañados durante el programa se les pregunta sobre la

percepción del proceso de mentorías, el número de retroalimentaciones recibidas y las expectativas que tenían del acompañamiento. La encuesta online Nº1 se realizó a mentores y acompañados participantes en el curso en 2019, mientras que la encuesta Nº2 se implementó únicamente en mentores del mismo año. La tercera encuesta cubre a mentores y acompañados en 2020.

Tabla 1: Estado de respuesta Encuestas de Mentores

Estado final encuestas	Encuesta Nº1	Encuesta Nº2	Encuesta Nº3
Encuestas enviadas	120	103	80
Encuestas completas	98	70	75
Tasa respuesta	**81,6%**	**68,9%**	**94%**

Fuente: Elaboración propia en base a informe CEPPE (2021)

Desde el lanzamiento del diplomado hasta el 2024, se han inscrito 540 personas de 217 establecimientos educacionales, de los cuales 83,7% aprobó el diplomado, 15,7% lo reprobó y 3 renunciaron antes de terminar. El 41,4% trabaja en establecimientos pertenecientes a la red Fundación Irarrázaval y fueron becados en un 100% por esta. Entre los inscritos, un 10,7% trabaja en sala cuna o jardín infantil, siendo el público restante parte de otros establecimientos escolares.

En cuanto al alcance del programa, éste ha tenido exalumnos de todas las regiones del país (Anexo 3.2.). La región con mayor cantidad de exalumnos es la Región Metropolitana, representando el 36,9% del total. Le sigue la Región de Magallanes, con el segundo mayor porcentaje de alumnos aprobados, siendo de 13,7%. En la Región del Maule se encuentran el 10,6% de los exalumnos. El porcentaje restante se distribuye en las otras zonas del país.

Como se observa en la Tabla 2, en la primera versión del programa se implementaron dos cohortes. La primera fue realizada el primer semestre de 2019, donde se inscribieron 32 participantes. El mismo año, en el segundo semestre, participaron 76 personas. Para el 2020 y en adelante, se decidió tener una cohorte por año y contaron con 53 inscritos, baja que podría explicarse por el proceso de adaptación de semi-presencial a online que enfrentó el programa por la pandemia de Covid. En 2021 se alcanzó un total de 149 inscritos y en 2022 y 2023 se inscribieron 96 y 69 participantes respectivamente. Para el año 2024 contaron con 65 inscritos, cifra que asciende a 100 en la versión 2025 del programa en curso.

En adelante, se considerará como muestra total únicamente los 453 estudiantes que a la fecha aprobaron el Diplomado en Mentoría.

Tabla 2: Alumnos inscritos y aprobados

	Total	Aprobados
2019 - 1	32	81,3%
2019 - 2	76	100%
2020	53	100%
2021	149	90,6%
2022	96	60,4%

2023	69	71%
2024	65	84,6%
2025	100	
	640	

Fuente: Elaboración propia en base a datos entregados por Impulso Docente

VII. Diseño de encuesta.

Para evaluar los efectos del programa, se diseñó una encuesta siguiendo las recomendaciones de la literatura y preguntas realizadas anteriormente por CEPPE UC. El instrumento consta de 30 preguntas, clasificadas dentro de 4 módulos: i) contexto general y motivación profesional, ii) continuidad y experiencia como mentor, iii) organización institucional y, iv) reflexión personal, sumado a preguntas sobre información general del exalumno.

El cuestionario se realizó a través de formularios de Google, lo que permitía diferenciar entre preguntas obligatorias y voluntarias, y saltarse el módulo de preguntas sobre el desarrollo de mentorías para quienes no continuaron implementándolas luego de cursar el diplomado, así como saltarse las razones por las que no pudo realizar mentorías por parte de quienes responden que sí las han realizado (Anexo 2).

El objetivo principal de la encuesta es medir si los exalumnos del Diplomado en Mentoría de la Fundación Impulso Docente han realizado mentorías a docentes, en los años posteriores a haber cursado el programa. Dentro de los objetivos específicos se encuentra determinar en qué medida los exalumnos han continuado realizando mentorías (a cuántos docentes, qué relación tienen con ellos, entre otras), estudiar algunos facilitadores y obstaculizadores de las mentorías (preguntando, por ejemplo, por incentivos económicos, apoyo del establecimiento, etc.) e identificar diferencias en continuidad de las mentorías según características individuales (como la motivación y cargo) y de los establecimientos (tipo de enseñanza, dependencia, entre otras).

Otro de los objetivos de este informe es continuar con parte de la investigación de CEPPE UC, por lo que para realizar la encuesta se tomaron como referencia las encuestas realizadas a mentores egresados de las cohortes 2019 y 2020, adaptando y agregando preguntas. También es parte de los objetivos entregar recomendaciones de política pública en torno a las mentorías, por lo que se incluyen en el cuestionario preguntas institucionales sobre cómo se han desarrollado las mismas.

En la encuesta se utilizan principalmente preguntas cerradas, con opción de completar otra alternativa en algunos casos. Las preguntas cerradas, si bien pueden limitar las respuestas, permiten codificar y analizar de mejor manera las respuestas, además de ser más rápidas de responder (Hernández et al., 2014).

Dado que se está evaluando la continuidad de un programa, es posible que exista un sesgo en las preguntas sobre el cumplimiento de los objetivos, lo que se aborda resaltando la confidencialidad de las respuestas (Kopper et al., s.f.). El orden sugerido del cuestionario es desde preguntas más fáciles, externas y generales a preguntas sensibles y de experiencia personal, lo que explica el orden de los módulos del cuestionario (Hernández et al., 2014; Kopper et al., s.f.).

Cuando los encuestados han sido notificados previamente, es más probable que respondan la encuesta (Rao et al. 2010). Se sugiere que este recordatorio sea enviado una semana antes de mandar el cuestionario (CDC, 2018). Esta recomendación se siguió enviando a la población objetivo un correo con la invitación al evento en que se daría a conocer la encuesta, explicando el objetivo de la misma, la duración y el día en que se enviaría.

Por otro lado, el "envío de múltiples recordatorios puede reducir la tasa de respuesta, especialmente en encuestas electrónicas" (Holtom et al., 2022), por lo que es importante llegar a un equilibrio en la cantidad de recordatorios en torno a la encuesta. Según las recomendaciones de J-PAL, "un intervalo de dos semanas puede ser eficiente, ya que funciona como recordatorio y da tiempo para recibir las respuestas de los envíos anteriores" (Teh & Lee, n.d.). En esta línea, se enviaron correos y mensajes desde la Fundación a quienes no estaban siendo contactados por los tutores que acompañaron a los respectivos exalumnos, evitando generar un efecto contrario al deseado.

En cuanto a los incentivos, cuando estos están mal calibrados, pueden llevar a respuestas de baja calidad o incluso dañar la validez del estudio (por ejemplo, si las personas responden solo por el premio). Por eso, el incentivo debe alinearse con la naturaleza de la muestra y los objetivos del estudio (Holtom et al., 2022). En línea con lo anterior, se propuso comunicar a los encuestados la relevancia de su respuesta para la evaluación del programa y posibles mejoras de políticas públicas, apelando a la motivación intrínseca de quienes cursan el diplomado. Al mismo tiempo, se recomendó sortear una herramienta de trabajo entre los participantes de la encuesta (recursos tecnológicos, libro de apoyo, descuento en capacitaciones, entre otros). Estas dos recomendaciones fueron implementadas, explicando en los encuentros y mensajes la relevancia de responder para influir en la política pública e informando el sorteo de un tablet entre los que respondieran la encuesta.

Uno de los riesgos de las encuestas en línea son los problemas de autoselección, donde las respuestas voluntarias pueden no representar a toda la población objetivo. También es posible que los encuestados desconfíen del uso que se les dará a los datos obtenidos y, por ende, sesguen sus respuestas (Evans & Mathur, 2018). Para enfrentar tales desafíos, se buscó aumentar la tasa de respuesta a través de avisos antes y después de enviar el formulario, junto con el tiempo que se entregó al comienzo del encuentro online y presencial para la red de mentores exalumnos de Impulso Docente. Por otro lado se recalcó, tanto en los encuentros como en la descripción de la encuesta, quién usará los datos y con qué fin, de modo que no existan problemas de confidencialidad.

Luego de la aprobación final de la encuesta por parte de la Fundación, se realizó un plan piloto en el que se entregó el cuestionario a un número limitado de exalumnos del programa, pudiendo dar éstos recomendaciones sobre redacción de las preguntas, largo de la encuesta, temas no abordados, entre otros (Van Teijlingen & Hundley, 2002). Existen diferentes métodos estadísticos para la validación de un cuestionario, los que exigen diferente tamaño de muestra para el piloto. Bujang et al. (2024) sugieren aplicar la encuesta a un mínimo de 30 personas para probar la confiabilidad del instrumento, método que se utilizó en este estudio. Antes de enviar masivamente la encuesta, se contactó a tutores que acompañaron a docentes durante el año que realizaron el diplomado, con lo que se obtuvieron 18 respuestas con sugerencias al cuestionario. La segunda fase de validación del instrumento fue durante el encuentro presencial de mentores, donde se llegó a las 30 respuestas y se adecuó la configuración del cuestionario para evitar problemas técnicos, debido que algunos participantes sin usuario de Google enfrentaron dificultades al ingresar al formulario.

Los resultados de la encuesta fueron el insumo clave para el análisis de resultados del Diplomado en Mentoría. A través de esta recolección de datos, sumado a registros de Impulso Docente y características de los colegios disponibles en Datos Abiertos del MINEDUC, se buscó determinar la efectividad del Diplomado en la formación de mentores y en el aumento del número de mentorías a nivel nacional.

VIII. Implementación del instrumento.

Para lograr la mayor tasa de respuestas posibles, se implementó un plan de incentivos diseñado junto a Impulso Docente. Este consistía en primer lugar en activar el contacto con tutores que acompañaron a mentores en formación durante el diplomado y ofrecerles a éstos un incentivo de $4.500 por cada docente que haya sido parte de su equipo y responda la encuesta.

En segundo lugar, se organizaron dos encuentros de mentores, con el objetivo de activar una red de mentores y lograr que más personas respondan la encuesta. El primero se realizó el 7 de mayo en la Fundación Colunga y contó con la participación de 19 mentores pertenecientes a la Región Metropolitana. Antes de comenzar el encuentro se dio espacio para conversar y conocerse, luego se expuso sobre los objetivos de Impulso Docente, terminando con la importancia de conocer sus experiencias para proponer mejoras de política pública, lo que dio paso al espacio para responder la encuesta. Luego de 10 minutos en que los participantes contestaron la encuesta, con el apoyo del equipo de Impulso Docente en los casos que fue necesario, se distribuyó a los participantes en grupos para compartir reflexiones y conocer sus experiencias como mentores.

Para el espacio de conversación en grupos se definieron dos preguntas, la primera: ¿Existe conocimiento en sus establecimientos de los derechos y beneficios de la ley 20.930? ¿Usted es parte del registro de mentores del CPEIP?, y luego: ¿Qué condiciones dificultan la realización de mentorías en sus establecimientos y qué condiciones creen que habría que asegurar para que estas continúen/aumenten?

El último módulo del encuentro fue una charla con una experta en neurodivergencia, tema que desde Impulso Docente notaron que atraería a más participantes y entregaría formación en un tema contingente.

Luego del encuentro presencial se logró validar el instrumento, antes de enviarlo de manera masiva. Para esto, se incluyó una sección de *feedback* a la encuesta y se probó su validez al llegar a más de 30 respuestas, siguiendo el método de Bujang et al. (2024).

El segundo encuentro apuntaba a los docentes pertenecientes a establecimientos fuera de la Región Metropolitana, por lo que se realizó de manera remota. La estructura fue similar al encuentro presencial, con la diferencia de que en lugar de la charla de neurodivergencia se invitó a compartir su experiencia a una directora que creó un departamento de mentoría en su establecimiento. Esta instancia sirvió para que docentes conocieran la experiencia de un programa de mentorías exitoso en su implementación y preguntaran detalles sobre la manera de aterrizarlo a sus respectivas realidades escolares. En ambas instancias el link para responder la encuesta se enviaba a través de un grupo de WhatsApp al que se unían escaneando un QR que fue proyectado. Esto, con el objetivo de mantener activa la red de mentores exalumnos del diplomado.

Terminado el segundo encuentro, se agregó como incentivo el sorteo de un tablet para todos los docentes que respondan la encuesta y se activó nuevamente la red con quienes fueron tutores del diplomado. También se enviaron mensajes vía WhatsApp a quienes no habían respondido la encuesta. Al incorporar el incentivo del recurso tecnológico, comenzaron a llegar respuestas repetidas, por lo que se decidió dejar la primera respuesta del participante y eliminar la siguiente. Esto porque la primera respuesta, antes de comunicar el incentivo y en la primera revisión de la encuesta, tiene menos probabilidades de estar sesgada.

El Gráfico 1 muestra los cambios en el total de respuestas al cuestionario según las diferentes acciones que se tomaron. El primer evento importante fue el encuentro presencial de mentores, donde se dio un espacio para responder la encuesta y se ayudó a quienes contaban con problemas técnicos o dudas sobre cómo responder. El segundo encuentro logró una menor cantidad de respuestas porque al ser online era difícil verificar que todos estuvieron respondiendo la encuesta, y además algunos de los participantes respondieron en días previos al encuentro online. Al agregar el incentivo de sortear un dispositivo electrónico entre quienes respondieran el instrumento, se observó un alza en el total de respuestas. La última acción y con mayor repercusión en la tasa de respuestas fue un correo enviado por la presidente de la Fundación a toda la población objetivo, destacando la importancia de aportar a la política pública a través de la encuesta y el sorteo de un tablet.

Gráfico 1: Total de respuestas por día



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

IX. Resultados.

Entrevistas.

En el espacio de conversación en grupos realizado en ambos encuentros, se tomó nota de las experiencias y reflexiones de los participantes, para tener contexto y profundidad de las respuestas cerradas entregadas en el cuestionario.

En el encuentro presencial los participantes comentaron que, en general, no conocían los derechos y beneficios que otorga la ley sobre el derecho a mentorías y el estar en el registro del CPEIP. Una persona que conocía el Registro Público de Mentores, mencionó que no era parte por la cantidad de requisitos que solicitan. En más de una ocasión opinaron que la ley está desconectada con la realidad de los docentes. En esta línea, se comentó el testimonio de un colega inscrito en el Registro Público de Mentores, al que se le asignó una dupla de un establecimiento muy lejano, lo que obligó a realizar el acompañamiento online y durante los sábados.

Sobre la información recopilada en la segunda pregunta podemos concluir que las principales ventajas que favorecen el desarrollo de mentorías son el horario protegido para planificar y realizar las acciones del plan de mentoría y la cultura del establecimiento favorable a la retroalimentación por parte de los docentes y facilitadora de las herramientas necesarias para hacer mentorías por parte de directivos. En cuanto a los obstaculizadores, se menciona el escaso tiempo disponible y la dificultad de calzar horarios con el docente a acompañar. También comentan que se genera rechazo a la mentoría cuando los docentes ven la observación de clases y retroalimentación como una fiscalización o juicio negativo.

En el encuentro online participaron 23 mentores de diferentes regiones, como Tarapacá, Magallanes, O´Higgins, La Araucanía, Atacama, Maule, Coquimbo y Valparaíso. Sorprende que, entre los participantes, la mayoría no tenía conocimiento de los derechos y beneficios que otorga el ser parte del Registro Público de Mentores. Al menos 5 comentaron explícitamente que no conocían la Ley 20.903 ni el Registro, mientras que otros señalaron haberlo conocido sólo a través del Diplomado. En general, comentan que el curso fue una experiencia enriquecedora para su desarrollo profesional y que, a quienes su establecimiento les da la oportunidad de seguir realizando mentorías, les entusiasma poder acompañar a otros docentes. Consultados de tres establecimientos comentan que si bien han ofrecido acompañar a docentes que están sobrepasados o no cuentan con herramientas necesarias, el colegio no les ha dado la opción.

Muestra lograda en la encuesta.

El formulario se cerró el 16 de junio, contando con respuestas de 124 participantes, lo que equivale a una tasa de respuesta de 27,4% sobre el total de mentores formados y aprobados. La tasa de respuesta es mayor a la que obtienen los estudios antes mencionados, sobre investigación en inducción y mentorías, de 20% (Langdom, 2014) y de 24% (Thornton, 2024), los que justifican aceptable el nivel de respuestas por la alta demanda de tareas que enfrentan los docentes en la etapa de cierre de semestre, argumento que también aplica a la muestra del estudio.

Al estudiar el balance de la muestra respecto a la población objetivo, se encuentra una proporción adecuada entre docentes de escuelas urbanas y rurales y participación de gran parte de las regiones (Anexo 3). Sin embargo, se observa una sobrerrepresentación de las últimas generaciones del diplomado y por ende una subrepresentación de las primeras, que se explica porque, como es de esperar, existe mayor vinculación con los exalumnos más recientes del diplomado (Tabla 3).

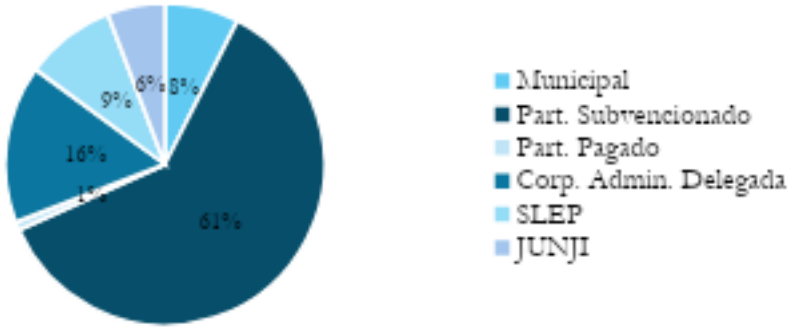
Tabla 3: Tasa de respuesta según cohorte del diplomado

	Respuestas	%	Población	%
2019	13	10,5%	102	22,5%
2020	6	4,8%	53	11,7%
2021	38	30,6%	135	29,8%
2022	15	12,1%	58	12,8%
2023	24	19,4%	49	10,8%
2024	28	22,6%	55	12,1%
Total	124		453	

Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

Entre los participantes que responden la encuesta hay exalumnos de todas las cohortes del diplomado y regiones del país (Anexo 3). La mayor parte de los encuestados trabaja en establecimientos particulares subvencionados (60,8%), seguido por quienes se desempeñan en establecimientos de administración delegada (15,8%) (Gráfico 2).

Gráfico 2: Muestra lograda según dependencia



Fuente: Elaboración propia en base registros de Impulso Docente y MINEDUC

En cuanto cargo principal que ocupan en el establecimiento, el 36,3% menciona ser docente de aula, seguido por el 31,2% que es parte del equipo técnico-pedagógico o coordinador. El porcentaje restante se distribuye entre quienes declaran ser miembros del equipo directivo (25,8%) y los que no trabajan en establecimientos educacionales (6,5%) (Anexo 10.1).

En la encuesta implementada se pregunta por la motivación para realizar el Diplomado en Mentoría. El 66,2% responde haberse inscrito porque fue un ofrecimiento en su lugar de trabajo y el 33,1% que lo hizo por iniciativa propia. En cuanto al financiamiento del programa, 5,7% de los encuestados financió su matrícula únicamente con recursos propios, los demás son becados por el sostenedor de su establecimiento (52,5%) o por fundaciones o instituciones externas al colegio (40%). La menor iniciativa en la inscripción del programa se relaciona con que el 75% de los participantes no conocía otro programa de formación de mentores al momento de inscribirse al diplomado. Si bien una mirada a tal cifra es que quienes entran al programa no lo hacen por considerarlo la mejor opción, sino por ser el que conocen, demuestra también el alcance del diplomado de Impulso Docente en cuanto a dar a conocer el acompañamiento a docentes en Chile, una acción estratégica intencionada de complementariedad a la política pública del Estado.

Estudios previos sobre la política de mentorías en Chile recalcaron el poco conocimiento que hay sobre la Ley 20.903, lo que en parte explica la baja implementación del programa de mentorías (PNUD, 2023). Los participantes en los encuentros de mentores organizados por Impulso Docente durante junio de este año dieron cuenta de lo anterior, mencionando en general que, no tenían conocimiento sobre el Registro Público de Mentores. El 13,7% de los participantes en la encuesta menciona que forma parte del registro del CPEIP, lo que equivale a 17 respuestas. Sin embargo, 9 de los que indican ser parte de dicho registro, realizaron el diplomado antes del 2022 y no están en las bases publicadas por el CPEIP (disponibles hasta el 2023), por lo que el desconocimiento podría ser aún mayor. Cuando se pregunta por la legislación chilena, menos de la mitad de los encuestados responde que efectivamente la mentoría es un derecho para los docentes noveles, lo que también va en línea con el desconocimiento de la política (Anexo 10.3).

El hecho de que el establecimiento cuente con una planificación formal sobre el desarrollo de mentorías, puede facilitar la implementación de acompañamientos. Entre los encuestados, 59,8% indica que en su establecimiento existe una planificación formal y de conocimiento entre los docentes para el desarrollo de las mentorías. Un 32,8% responde que no cuenta con esta organización en su colegio y un 7,4% no sabe.

Descripción de continuidad.

Expuestos estos antecedentes, el objetivo de este estudio es analizar la continuidad en la realización de las mentorías entre quienes fueron exalumnos del Diplomado en Mentoría de Impulso Docente. El análisis central se basa en las respuestas a la pregunta del cuestionario: "Luego de graduarte del diplomado en mentoría de Impulso Docente, ¿seguiste realizando mentorías a otros docentes en ejercicio?" Se pregunta por la continuidad posterior al diplomado, porque durante el programa, y como parte del plan de formación, todos los inscritos realizan mentoría a un docente.

Ante esta pregunta, un 76,6% responde que sí. Esto indica que la gran mayoría de los exalumnos están poniendo en práctica lo aprendido en el diplomado. Según el informe del Programa de las Naciones Unidas (2023), en los años 2021 y 2022 menos del 4% de los mentores certificados hizo alguna mentoría, por lo que los exalumnos de Impulso Docente estarían sobre la media nacional.

Si bien un porcentaje importante de docentes realizaba mentorías antes de ingresar al programa, un 47,4 % comenzó a implementar las mentorías por primera vez al cursar el diplomado. En la misma

línea, entre quienes ya realizaban mentorías antes de comenzar el programa, el 98% indica que luego de cursar el diplomado aumentó o mantuvo la frecuencia de las mentorías realizadas . Estas cifras dan cuenta del impacto positivo que tuvo el diplomado en el objetivo de formar una masa crítica de mentores, capaz de implementar y fortalecer la política de mentorías en Chile aumentando el total de mentorías realizadas.

En la Tabla 3 se puede observar la distribución de docentes ejerciendo mentoría, según la dependencia del establecimiento y el cargo dentro del mismo. La mayor cantidad de exalumnos del diplomado trabaja en establecimientos particulares subvencionados en el equipo técnico-pedagógico o como coordinadores de áreas.

Tabla 3: Exalumnos ejerciendo mentoría

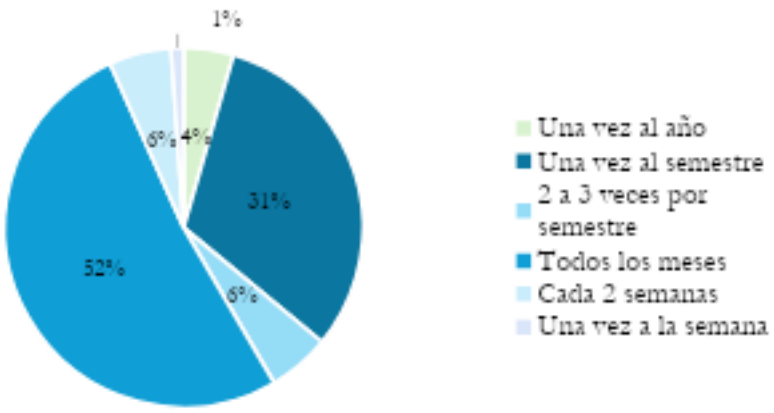
	Docente de aula	Equipo directivo	Equipo TP - Coordinador	Total
Municipal	1	3	4	8
Part. Sub.	13	15	24	52
Part. Pag.	0	0	0	0
Ad. Dele.	3	7	7	17
SLEP	2	2	0	4
JUNJI	0	4	0	4
Total	19	31	35	85

Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

Para los que responden haber continuado realizando mentorías luego del diplomado, se les abren una serie de preguntas sobre el desarrollo de éstas. De ellas, se recoge información sobre la cantidad de docentes que mentorean en promedio cada año, dando como opciones "3 o menos", "entre 4 y 6", "más de 6", "otros" y "no sabe". El 40% acompaña a 3 o menos docentes por año, el 33,7% entre 4 y 6 y un 26,3% realiza, en promedio, acompañamientos a más de 6 docentes al año (Anexo 10.2).

En la misma línea, se pregunta la frecuencia con que realizan los acompañamientos para un mismo docente. Como se observa en el gráfico 3, más de la mitad indica hacer acompañamientos mensuales, seguido por el 30,8% que se junta una vez al semestre con el docente acompañado. Es importante destacar que solo el 1,1% de los mentores acompaña docentes todas las semanas, frecuencia a la que están obligados quienes se rigen por la ley 20.903.

Gráfico 3: Frecuencia en los acompañamientos para un mismo docente

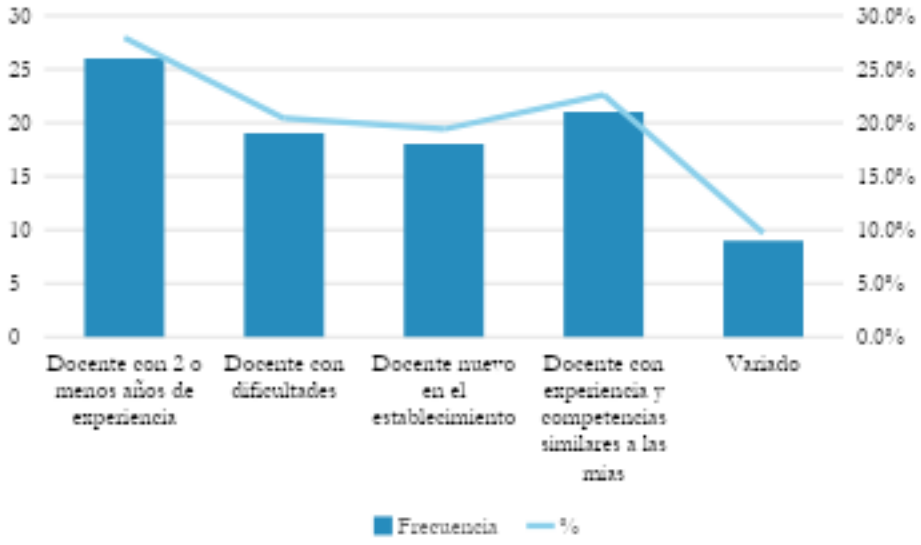


Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

Características de las mentorías.

Wang et al. (2025) mencionan que las mentorías tienen mejores resultados cuando el mentor maneja adecuadamente la asignatura y el nivel que enseña el docente a quien acompaña. Sin embargo, entre los exalumnos del diplomado, solo un 22,6% declara realizar mentorías a docentes con experiencias y competencias similares a las personales. Por otro lado, las respuestas a esta pregunta revelan la necesidad de mentorías más allá de los programas de inducción. Si bien la política nacional se enfoca en los docentes noveles, el 72% se dedica a docentes con otras necesidades (Gráfico 4).

Gráfico 4: Características con docentes acompañados



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

Esta información se puede complementar con la pregunta sobre la relación que tienen los mentores con el docente al que acompañan. El 52,7% indica ser su jefe o supervisor, un 44% acompañar a

docentes colegas y un 3,3% es externo al establecimiento. Esta elección de docentes a acompañar fue principalmente definida por el equipo directivo, a partir de criterios como impartir el mismo nivel, curso o asignatura (53,7%), seguida por la iniciativa personal de los mentores según el rol que cumple el docente acompañado (22,2%). Un 21,1% señaló que la elección se basó en las necesidades de apoyo identificadas por el sostenedor o directivos, y solo un 2,1% y 1,1% indició que la decisión fue por iniciativa personal según la relación cercana con el docente o evaluando sus necesidades de apoyo, respectivamente.

La orientación que entregan a los acompañamientos depende del plan estratégico de cada establecimiento o de los objetivos de cada mentor. Entre los exalumnos del programa, un 37,9% entrega un enfoque pedagógico, es decir, técnicas de mejora en la enseñanza, y un 2,1% lo orienta hacia lo relacional, enfocándose en el acompañamiento emocional y contención de los docentes. La mayoría de los encuestados reporta abordar ambos enfoques en sus mentorías (69%).

También, es parte del desarrollo institucional la manera de hacer seguimiento a las mentorías ya que el 59% menciona que los mentores, docentes acompañados y el equipo pedagógico usa la información recogida en los acompañamientos, mientras que un 25,6% responde que esto es usado únicamente por el mentor y el docente acompañado y el 2,6% menciona que en su establecimiento no queda registro de la información recogida en las mentorías. Lo anterior es un resultado positivo que demuestra un grado de formalidad en la implementación de mentorías. Sin embargo, parece ser que la organización institucional no termina de hacerse cargo de la importancia de las mentorías, ya que un 56,9% de los mentores no cuenta con horario exclusivo para realizar acompañamientos y 28,4% dice que tiene un horario establecido pero que éste no es suficiente.

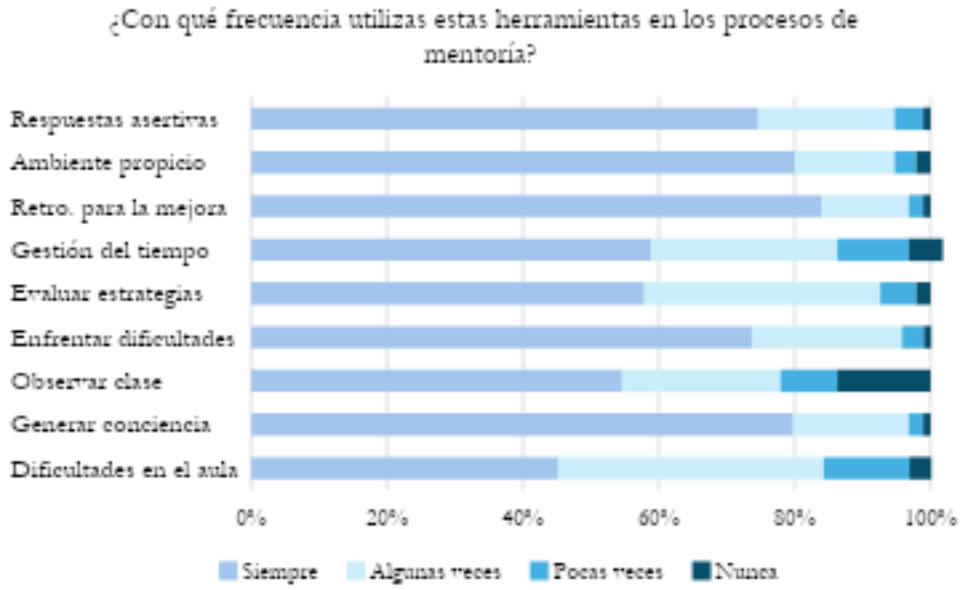
En la encuesta realizada por CEPPE UC a los mentores, se preguntó qué tan preparado se sentía para realizar ciertas acciones dentro del plan de mentoría, buscando medir las competencias desarrolladas a lo largo del Diplomado en Mentoría. Con el objetivo de estudiar la implementación de algunas de las herramientas que debiesen haber adquirido en el curso, se consulta la frecuencia con que utilizan las siguientes herramientas: "elaborar respuestas asertivas y efectivas a las dudas de otro docente", "crear un ambiente propicio para entregar retroalimentaciones", "realizar una retroalimentación orientada a la mejora del otro docente", "gestionar mi tiempo y espacio para realizar un acompañamiento constante y de calidad", "evaluar el desarrollo de estrategias diversas de enseñanza y evaluación de otros docentes", "entregar estrategias para enfrentar las dificultades del otro docente", "observar de manera crítica la clase de otro docente", "promover en otros docentes la toma de conciencia y la reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas" y "realizar un plan de mentoría para superar las dificultades que un docente pueda enfrentar en el aula".

Las estrategias más utilizadas son el orientar la retroalimentación para la mejora del otro docente, crear un ambiente adecuado para entregar retroalimentaciones y que éstas sean recibidas de manera positiva, y promover la toma de conciencia sobre las prácticas pedagógicas de los docentes. Un 13,7% menciona que nunca o pocas veces logra gestionar su tiempo para realizar un acompañamiento constante y de calidad y el 15,8% que nunca o pocas veces realiza un plan de mentoría para superar las dificultades que el docente pueda enfrentar en la sala de clases (Gráfico 5).

La observación crítica de las clases del docente acompañado es uno de los elementos clave para el correcto desarrollo de las mentorías, y parte de los objetivos centrales de la formación en Impulso Docente. Sin embargo, sólo el 54,7% hace esto siempre y un 22,1% nunca o pocas veces observa clases de manera crítica. Entre los que responden nunca observar clases, el 46,2% realizó el

programa el 2021, generación que representa también el 40% de los que nunca o pocas veces implementan un plan para superar dificultades. Estos resultados sirven a la Fundación para poner mayor énfasis en aquellas herramientas menos utilizadas y estudiar qué elementos podrían estar dificultando su implementación. Como se vio en casos anteriores, la cohorte del 2021 pareciera haber sido especialmente difícil, por lo que sería interesante para estudios futuros conocer qué diferenció esta generación e implementación del diplomado de las otras.

Gráfico 5: Uso de herramientas

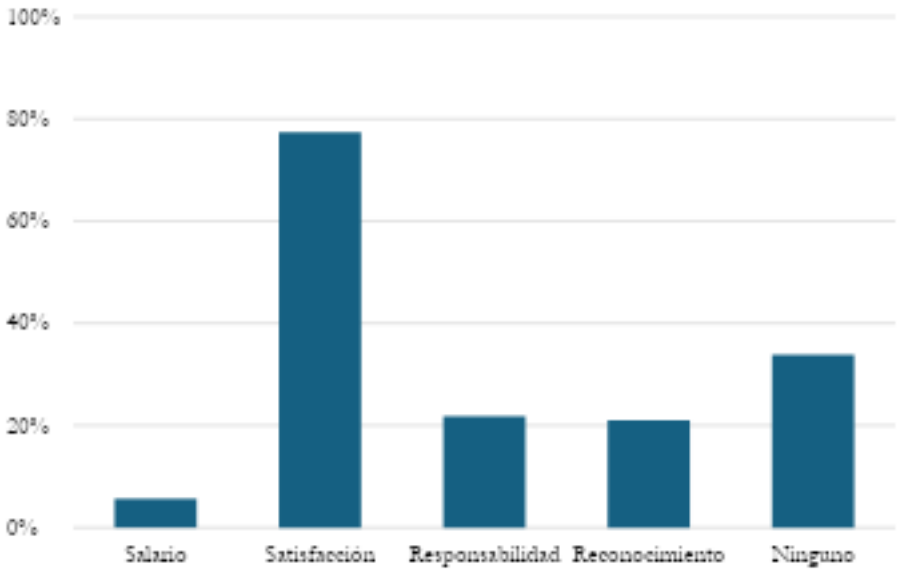


Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

La última sección de la encuesta aborda las percepciones de los exalumnos sobre el diplomado y la tarea del mentor. Al preguntarle por los principales beneficios de ser mentor, un 83,9% marca la alternativa de desarrollo profesional, 72,6% reconoce como beneficio el poder acompañar a otros docentes y solo un 8,1% marca la opción de beneficio monetario (Anexo 10.4). Esta pregunta daba la opción de escribir otras alternativas, y las respuestas describen beneficios como: "Compartir estrategias de éxito y crear espacios para el diálogo pedagógico, junto con espacios para retroalimentar al docente", "Aprender de otros por medio de la reflexión pedagógica conjunta" y "Mejorar la oferta educativa en el área de formación TP."

Interesa también conocer los beneficios a los que han podido acceder quienes reciben la certificación del diplomado, por lo que se añadió una pregunta específica sobre ello: "Obtener la certificación del diplomado de Impulso Docente, ¿te ha permitido acceder a alguno o varios de estos beneficios?:" El 77,4% reporta haber logrado una mayor satisfacción por realización profesional, mientras que un 21% y 21,8% reconoce haber logrado mayores responsabilidades en el establecimiento y un mayor reconocimiento entre sus colegas, respectivamente (Gráfico 6). Existe un 33,9% que reporta no haber accedido a beneficios luego de la certificación, sin embargo, todos ellos marcaron alguna de las alternativas en la pregunta anterior (sobre los beneficios de ser mentor).

Gráfico 6: Beneficios diplomado



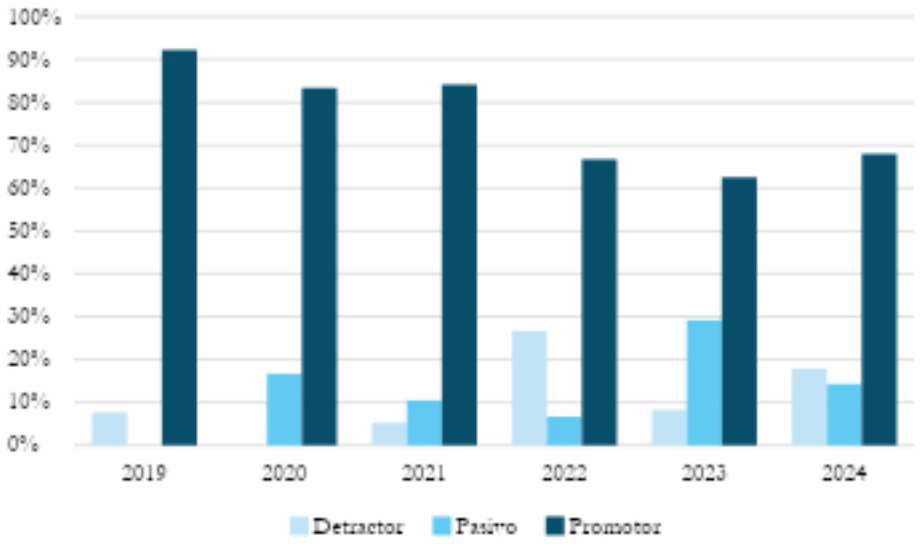
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

En esta sección se pregunta también con qué adjetivo definirían el diplomado de Impulso Docente, entre lo que se repiten palabras como acompañamiento, crecimiento, aprendizaje, herramientas y efectivo (Anexo 7).

En una escala del 1 al 10, donde 1 es definitivamente no recomendaría y 10 es definitivamente sí recomendaría, se les pregunta a los participantes con qué número recomendaría este curso a un colega amigo. Este tipo de preguntas define el NPS (Índice Neto de Promotores), indicador ampliamente utilizado en encuestas de satisfacción para medir la lealtad de los clientes (Qualtrics, 2024) y el NPS para el Diplomado en Mentoría es de 68,9, lo que supera la mediana de 60 en índices de referencia para educación (SurveyMonkey, n.d.). El 79% responde con 9 o 10, entrando en la categoría de promotores: personas leales al programa que lo recomendarían a colegas; el 16,9% está dentro de la categoría de pasivos: satisfechos con el programa pero poco entusiastas al recomendarlo; y, sólo un 4% entraría en la categoría de detractores: personas desconectas que pueden dañar la imagen de la fundación (Bain, 2024).

El Gráfico 7 muestra tal distribución según año en que participó en el programa. El 2022 fue el año con mayor proporción de detractores, y en adelante se observa un mayor porcentaje de pasivos. Si bien estas cifras pueden estar sesgadas porque justamente quienes responden el cuestionario de la primeras generaciones son los más comprometidos con el programa, vale la pena identificar factores que pueden haber hecho del 2022 un año con más alumnos detractores y del 2023 uno con un porcentaje relativamente mayor de pasivos.

Gráfico 7: Fidelidad al programa

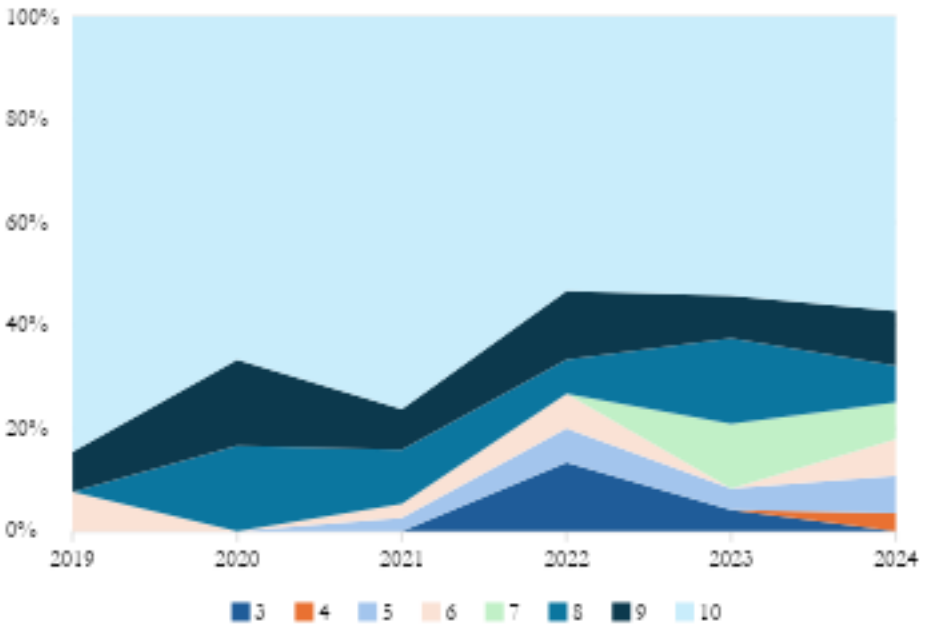


Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

Utilizando la misma escala, donde 1 es definitivamente no me interesa mantener contacto y 10 es seguiré participando de las instancias a las que me invite la Fundación, se preguntó en qué medida les gustaría ser parte de la red de mentores de Impulso Docente. En esta pregunta el 75% responde con 9 o 10. Al preguntar sobre otras instancias de la Fundación en las que les gustaría participar, el 75,6% indica estar interesado en seguir recibiendo formación especializada en mentoría, un 44,4% en dar su opinión para influir en políticas públicas y al 45,2% le gustaría conectarse con otros mentores de la comunidad.

El Gráfico 8 muestra que el interés por formar parte de la comunidad de Impulso Docente crece en los alumnos formados en las últimas generaciones, a excepción de la baja en el 2021, lo que puede explicarse tanto por el perfeccionamiento que se le ha hecho al programa como por la mayor lealtad que existe en participantes recientes. Esto sirve de insumo para considerar medidas de establecer redes de largo plazo con quienes participen en instancias de formación de la Fundación.

Gráfico 8: Interés en la red de mentores de Impulso Docente



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta y registros de Impulso Docente

Posibles determinantes de la continuidad.

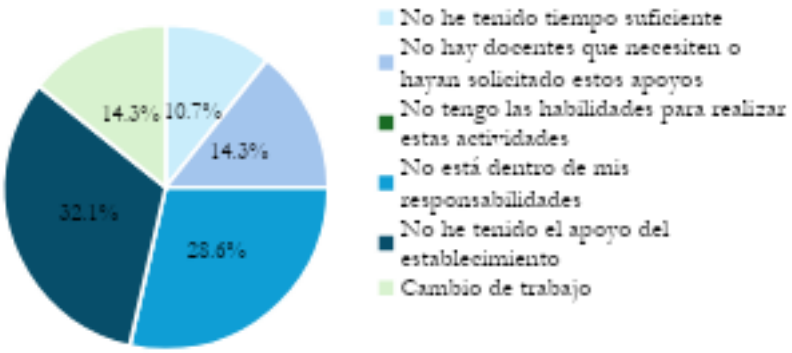
Luego de haber descrito en términos generales las respuestas de la encuesta y en concreto las de quienes continuaron haciendo mentorías, se estudiará la continuidad en la realización de mentorías según diferentes variables, con el objetivo de profundizar en la pregunta de investigación: los exalumnos del programa, ¿realizan mentorías luego de haber cursado el diplomado?, o en caso de ya realizarlas, ¿aumentan su, frecuencia?. En los siguientes gráficos, se identificarán las barras del porcentaje de exalumnos que siguieron haciendo mentorías con "Sí" y los que abandonan el ejercicio de mentor con "No."

El 23,4% responde no haber continuado realizando mentorías luego de graduarse del diplomado, lo que equivale a 29 de los 124 exalumnos que respondieron la encuesta. Entre ellos, el 65,5% realizó el programa por ser un ofrecimiento en su lugar de trabajo y 34,5% por iniciativa propia. Un 41,4% se formó el 2021 y el 20,7% de los que dejan de implementar mentorías realizaron el programa el 2023. El 86,2% no hacía mentorías antes de iniciar el programa y trabaja como docente de aula. Esto es relevante, porque contrastan con la muestra general, donde un 56,5% no hacía mentorías antes del diplomado y 36,3% se desempeña como docente de aula, dando indicios de que estas variables son particularmente relevantes a la hora de estudiar la continuidad.

En ese sentido, como se observa en el Gráfico 9, se mencionan como principales razones de no poder implementar acompañamientos el no recibir apoyo del establecimiento (31%) y que no esté dentro de sus responsabilidades (31%). Esto se relaciona con la información obtenida en los encuentros de mentores, donde varios participantes mencionaron que cuando los directivos no le dan la importancia necesaria a las mentorías, se hace imposible acompañar formalmente a docentes colegas.

En la muestra estudiada parece ser más relevante la organización institucional que la falta de tiempo, mientras que en el informe de CEPPE UC (2021), evaluación anterior sobre el mismo programa, se encontró que los principales obstaculizadores vinculados al desarrollo de mentorías eran la escasez de tiempo y la visión negativa de la observación y retroalimentación entre docentes. Una posible explicación a esta diferencia es que la opción "no he tenido el apoyo del establecimiento" fue agregada para este estudio, por lo que en las encuestas implementadas por CEPPE UC no existía una alternativa cerrada que se refiriera al respaldo institucional.

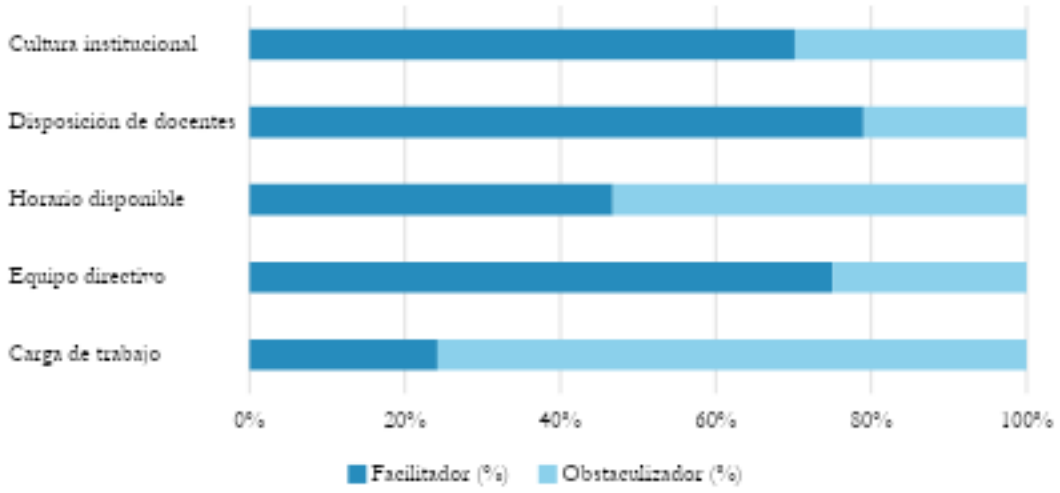
Gráfico 9: Principal razón de por qué no fue posible realizar mentorías



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

Para estudiar los factores que favorecen el desarrollo de mentorías se preguntó a los mentores si, considerando la percepción sobre su trabajo y la realidad de su escuela, definiría diferentes condiciones como facilitadores u obstaculizadores en la implementación de las mentorías. El 75,8% menciona la carga laboral como un obstaculizador, mientras que un 75% indica la disposición del equipo directivo como un facilitador. En 70,2% de los casos la cultura de acompañamiento y retroalimentación en el establecimiento es un facilitador, y 79% de los mentores responde que la disposición de otros docentes es también un facilitador (Gráfico 10). Estos resultados están en línea con las investigaciones previas, donde se observa que el tiempo es uno de los principales limitantes para implementar el acompañamiento (CPPE UC, 2021; PNUD, 2023) y que la cultura del establecimiento es fundamental para potenciar la retroalimentación, por lo que las respuestas indican efectos positivos en esta materia (Langdom et al., 2014).

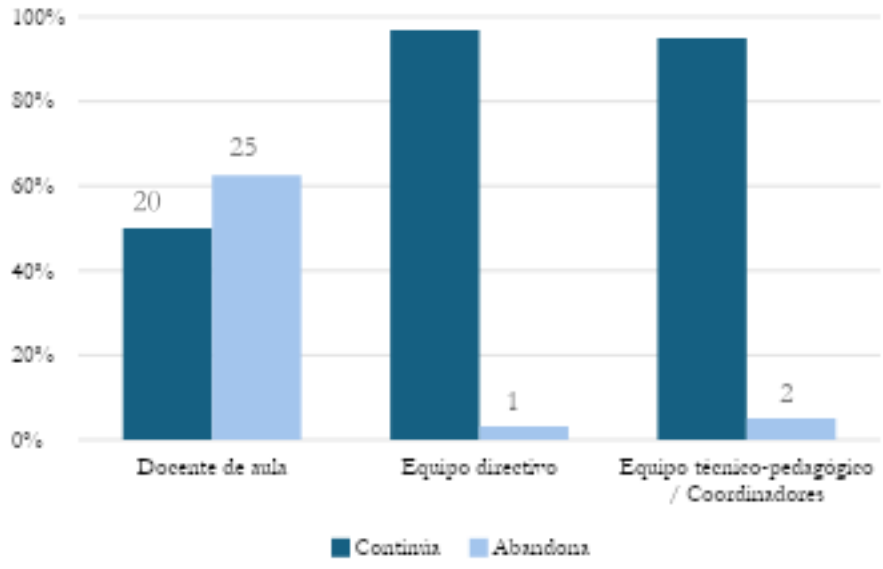
Gráfico 10: Condiciones para el desarrollo de mentorías



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

Al analizar la continuidad en la realización de mentorías según el cargo que desempeñan, se observa que el 97,8% de los exalumnos que forman parte del equipo directivo continúa realizando mentorías. En contraste, el 54,8 % de los docentes de aula, que no tienen otros cargos en el establecimiento, dejó esta labor de acompañamiento tras finalizar el diplomado, indicando que no es su responsabilidad (34,8%) o no tiene el apoyo del colegio (34,8 %) (Gráfico 11). Sin embargo, entre los requisitos para ser mentor del CPEIP se encuentra ser docente de aula, por lo que este parece ser otro indicio de desconexión entre la política pública y la realidad de las escuelas.

Gráfico 11: Continuidad según cargo en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

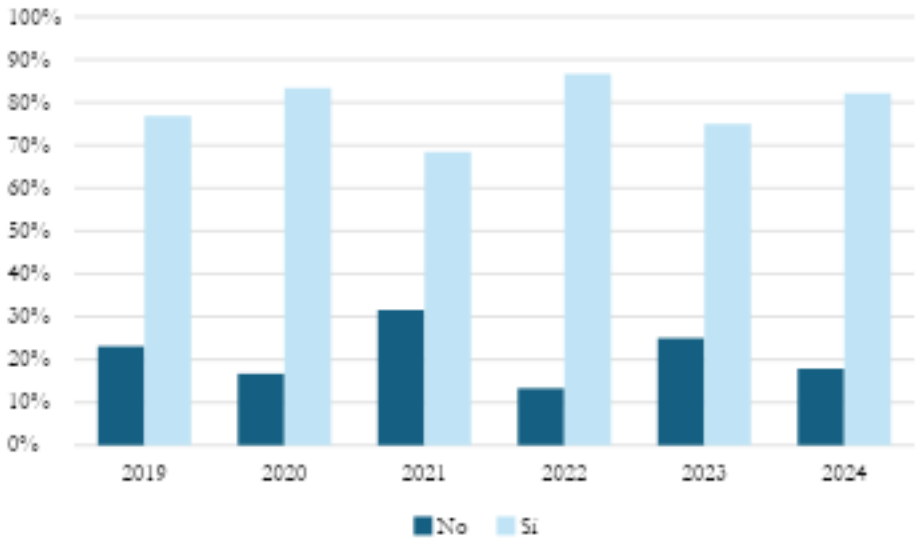
Entre quienes trabajan en establecimientos particulares subvencionados, el 76,5% continuó realizando mentorías. Esta proporción aumenta al 94,7% entre quienes pertenecen a

establecimientos de administración delegada, mientras que en el caso de los establecimientos SLEP, el 54,6% siguió ejerciendo como mentor (Anexo 4.2).

El nivel en el que se desempeñan los docentes también es relevante para estudiar la continuidad, principalmente porque en pre-escolar hay menos facilidades para ser mentor, en línea con los relatos obtenidos en los encuentros de mentores y los hallazgos de informes previos (PNUD, 2023). El porcentaje de continuidad en enseñanza básica y media es de 80,9% y 82,3% respectivamente, mientras que en pre-escolar este desciende a 73,5% (Anexo 4.3).

Sobre las cohortes del diplomado, se observa que el 2021 tiene la mayor proporción de exalumnos que no continúan realizando mentorías, en línea con hallazgos previos sobre la debilidad en los resultados de esta generación (Gráfico 12).

Gráfico 12: Continuidad según cohorte del diplomado

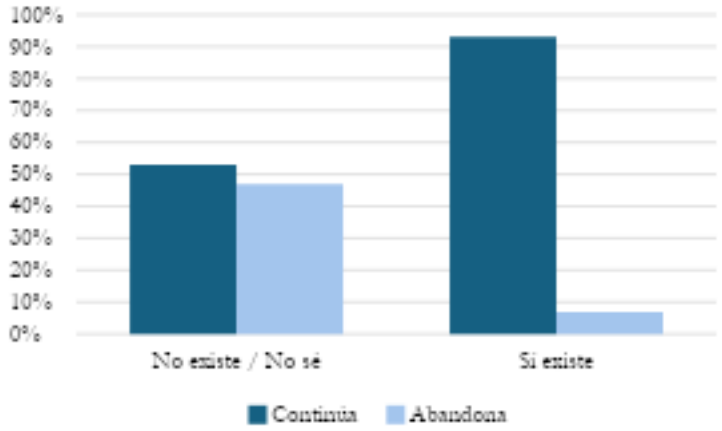


Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta y registros de Impulso Docente

El apoyo del establecimiento es fundamental para el correcto desarrollo de las mentorías (Wang et al., 2024). Dicho apoyo se puede manifestar de manera informal, por ejemplo autorizando el acompañamiento entre colegas, sin entregar incentivos concretos, o de manera formal a través de una planificación a nivel del establecimiento. En el instrumento de medición se les pregunta a los exalumnos si existe una planificación escrita y conocida entre los docentes que enmarque el proceso de mentorías en su establecimiento.

En el Gráfico 13 se puede ver la tasa de continuidad en la realización de mentorías entre docentes que cuentan con el apoyo formal del establecimiento y entre aquellos que trabajan en colegios sin planificación para el desarrollo de mentorías. En un hallazgo de suma importancia, se revela que el 46,9% de los docentes que trabajan en establecimientos sin una planificación que enmarque el proceso de mentorías, dejaron de implementar mentorías luego del diplomado, mientras que sólo un 6,8% de los que cuentan con planificación en su establecimiento dejó de realizarlas.

Gráfico 13: Continuidad según existencia de planificación en el establecimiento



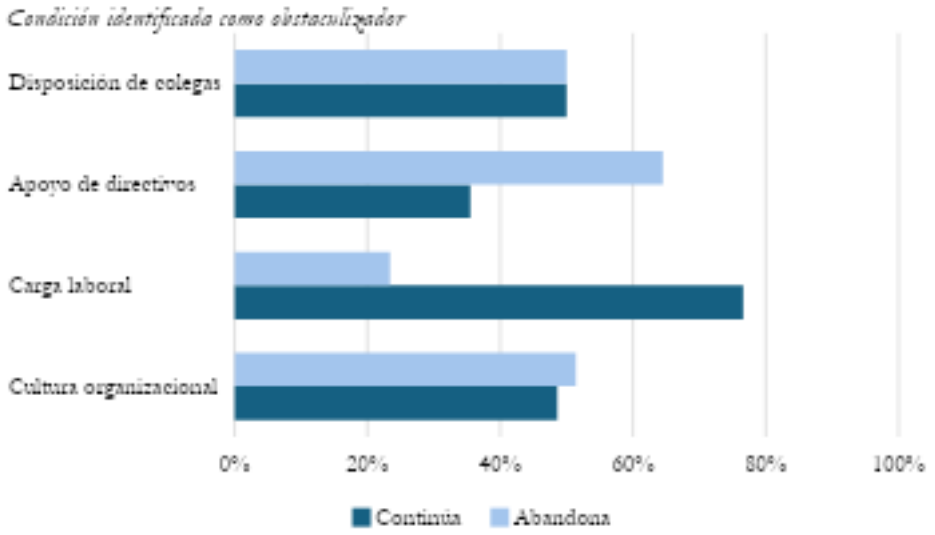
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

El Gráfico 14 muestra las diferencias en continuidad para quienes identificaron obstaculizadores para el desarrollo de mentoría, como la disposición de otros docentes del establecimiento, el apoyo de los directivos, la carga laboral y la cultura de retroalimentación del establecimiento. Esta información es relevante porque entrega una idea sobre los obstaculizadores que frenan el desarrollo de mentorías y aquellos que si bien son mencionados como obstaculizadores, no necesariamente son determinantes en la menor cantidad de mentorías realizadas.

Si bien la carga laboral es descrita como obstaculizador, ella pareciera no determinar la continuidad. Sin embargo, esto no deja de ser preocupante ya que es posible que las mentorías se estén implementando a costa de la salud emocional del docente o de la menor dedicación de tiempo a otras tareas relevantes.

Entre quienes señalan la cultura organizacional y disposición de colegas como obstaculizador, no hay mayores diferencias en continuidad. La falta de apoyo de los directivos es la condición que influye en el mayor porcentaje de mentores que no siguen haciendo mentorías luego del diplomado, lo que resalta los hallazgos previos sobre la importancia de que docentes en cargos administrativos faciliten el desempeño de los mentores.

Gráfico 14: Continuidad según obstaculizadores

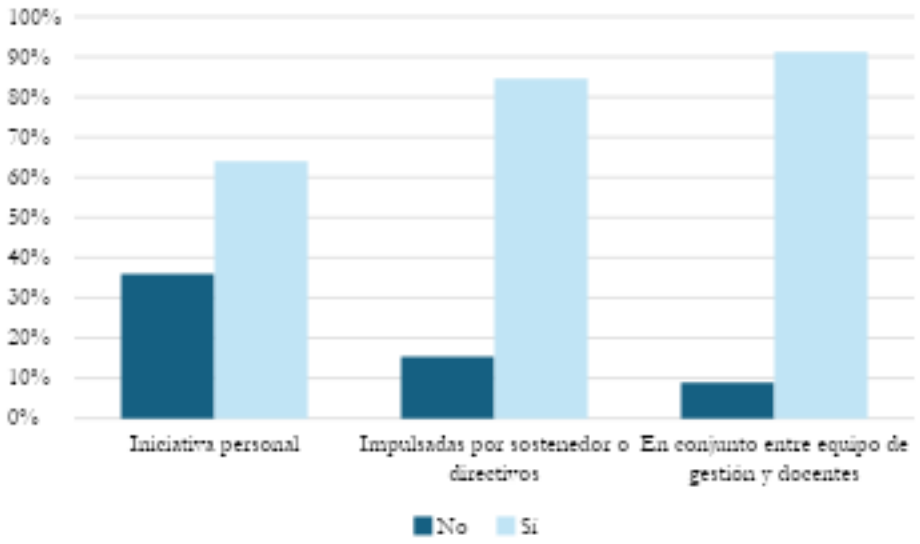


Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

La experiencia y conocimientos previos sobre mentoría parece también ser relevante a la hora de estudiar la continuidad. Entre quienes hacían mentoría antes del programa, el 92,6% siguió realizándolas al terminar el curso. Sin embargo, entre los que hacen mentoría por primera vez durante el programa, un 64,3% sigue y 35,7% abandona el ejercicio de mentoría al terminar el diplomado (Anexo 4.7). En la misma línea, un 21,4% de quienes conocían otros programas de formación de mentores al momento de inscribirse, dejó de hacer mentorías luego del programa, cifra que asciende a 24% para los no conocían otros programas o no se acuerdan (Anexo 4.6).

Si bien la razón por la que ingresan al programa pareciera no influir en la continuidad (Anexo 4.5.), la explicación detrás de la existencia de mentorías entrega diferentes porcentajes de continuidad. Entre los exalumnos que declaran la iniciativa personal como razón por la que existe un sistema de mentoría en su establecimiento, un 36% no sigue haciendo mentorías luego del programa. En contraste, para quienes se rigen por un plan impulsado por directivos o en conjunto entre directivos y docentes, la proporción de abandono del rol de mentor es de 15,4% y 8,5% respectivamente (Gráfico 15). Estos resultados vuelven a señalar la importancia del apoyo institucional para el correcto desarrollo de las mentorías.

Gráfico 15: Continuidad según razón detrás del plan de mentorías



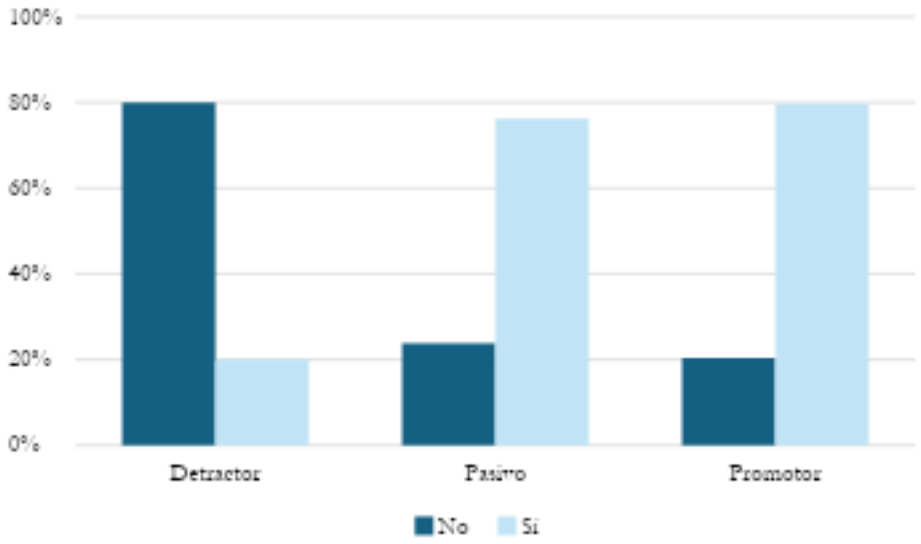
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

Utilizar recursos propios para parte o el total de la matrícula del Diplomado en Mentoría podría ser un incentivo a ejercer el rol de mentor, buscando recuperar de alguna manera la inversión en el Diplomado. Sin embargo, los resultados de la encuesta apuntan en sentido contrario, ya que el porcentaje de abandono del rol de mentor es mayor en quienes financian el curso con recursos propios (Anexo 4.5). Una posible explicación a esto puede ser que las barreras institucionales mencionadas anteriormente impiden realizar mentorías a quienes tienen iniciativa propia y no cuentan con un plan institucional de mentorías

El apoyo del establecimiento también se refleja en los beneficios a los que han podido acceder los exalumnos por el hecho de obtener el diplomado y por ende su continuidad en las mentorías. Esto se confirma al comparar la continuidad según los beneficios que declaran los encuestados, donde el 31% de quienes no obtienen beneficios abandona el rol de mentor en comparación con el 3,7% y 3,8% que lo hacen de entre quienes acceden a mayores responsabilidades o reconocimiento en el establecimiento, respectivamente (Anexo 4.6).

El índice de fidelidad al programa explicado anteriormente está relacionado con la continuidad. El 80% de los detractores no continuó haciendo mentorías, mientras que para los pasivos y promotores la tasa de abandono es significativamente menor, de 23,8% y 20,4% respectivamente (Gráfico 16). Si bien estos resultados pueden estar sesgados por la diferencia en frecuencia, ya que el total de respuestas en cada categoría es de 5 para los detractores, 21 en los pasivos y 98 promotores, es de esperar que quienes no recomienden el programa sean en mayor medida los que no han sido capaces de implementar las herramientas adquiridas como mentor.

Gráfico 16: Continuidad según categoría NPS diplomado



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

El análisis descriptivo de las respuestas a la encuesta implementada indica que el programa de Impulso Docente cumple su objetivo de formar mentores que aumenten el total de mentorías realizadas a docentes en ejercicio y está altamente valorado por sus exalumnos. Sin embargo, para fortalecer la política de inducción y mentorías es fundamental apoyar a sostenedores y equipos directivos en la organización institucional que facilitaría el desarrollo de mentorías.

X. Propuestas.

Los resultados de la encuesta implementada entre exalumnos del Diplomado en Mentoría de la Fundación Impulso Docente, junto con el estudio de literatura e informes previos sobre el desarrollo de mentorías a docentes, permiten entregar ciertas conclusiones y aventurarse a proponer algunas recomendaciones para la mejora de la política pública al respecto en Chile.

En primer lugar, el diseño de los procesos de inducción en la Ley 20.903 muestra cierta desconexión con la experiencia de los docentes en las escuelas. Las respuestas de la encuesta en las secciones anteriores demostraron que los docentes no logran realizar acompañamientos semanales como se propone, hacen mentoría a más de 3 docentes al año y que los docentes de aula, que son quienes debiesen acompañar a sus pares según la legislación, son los que más abandonan el ejercicio de mentoría en comparación con directivos u otros que ejercen cargos dentro de la escuela. Si bien las mentorías se enmarcan en el proceso de inducción docente, en la práctica, la mayoría de ellas se realizan a docentes nuevos en el establecimiento o con otras necesidades de acompañamiento. Estos hallazgos resaltan la necesidad de revisar la regulación nacional y adaptarla a la realidad que se vive en los establecimientos educacionales.

Por otro lado, el desconocimiento de la ley y en concreto del Registro Nacional de Mentores, es uno de los nudos críticos en la implementación de la política, como ya lo informaba el informe de evaluación a la Ley 20.903 (PNUD, 2023). Los exalumnos del diplomado debiesen ser una población especialmente consciente de los beneficios a los que pueden acceder quienes realizan mentorías bajo

el registro y regulación del CPEIP, sin embargo, muy pocos conocen el contenido de la ley y menos aún es el número de inscritos en el registro del CPEIP. Esto último parece ser una barrera especialmente importante, ya que de Impulso Docente mencionan que han estado en constantes conversaciones con el CPEIP para incluir en el Registro a todos sus exalumnos que cumplen con los requisitos, sin tener éxito en lograr este trámite ni una respuesta adecuada del Centro. En esta línea, se hace necesario revisar el plan comunicacional de esta política, así como buscar apoyarlo desde organizaciones presentes en los establecimientos educacionales, como Impulso Docente.

En línea con lo anterior, la tercera recomendación apunta a dar a conocer a los directivos de los establecimientos la importancia de las mentorías en los mismos y la conveniencia de incluirlas adecuadamente en su planificación. En secciones anteriores se describió el escaso apoyo institucional que enfrentan los mentores y cómo esto dificulta el desarrollo de mentorías. Por ende, son los sostenedores y equipos directivos quienes deben facilitar el desarrollo de mentorías con medidas como el horario protegido, la asignación de duplas según conocimientos en común e incentivos para mentores y mentoreados. Esto puede fomentarse desde el diseño de la política, entregando incentivos concretos a los establecimientos, ya que con la alta rotación y abandono docente "resulta poco atractivo para los establecimientos invertir tiempo y recursos en docentes y educadores/as" (PNUD, 2023).

El conocimiento adquirido en el proceso de desarrollo del presente informe permite entregar también recomendaciones a Impulso Docente, para seguir apoyando la implementación de la ley con la formación de mentores e información sobre la realidad en los establecimientos. En primer lugar, valdría la pena continuar con el seguimiento de los exalumnos a través de encuestas y encuentros y la mantención de una red activa de comunicación, así como el análisis de las evaluaciones finales del curso y las razones de dichos resultados. Sin embargo, es importante que las encuestas de satisfacción durante y al final del curso, junto con los datos administrativos recogidos de los inscritos, cuenten con el Rut o dígitos enmascarados de manera de unir las bases de datos.

Para un análisis más profundo sobre los resultados del diplomado, y no necesariamente muy costoso, puede ser interesante unirse a sostenedores o redes educativas, como con las que ya tienen contacto desde la Fundación. En esta línea, se podrían entregar encuestas a docentes formados por el diplomado y a acompañados por los exalumnos, así como también a docentes que no recibieron el curso de mentoría ni han sido mentoreados por exalumnos del mismo. Con esto, sería posible comparar grupos de control y tratamiento de docentes formados y mentoreados, buscando medir el valor agregado del curso tanto en el mentor como en el docente que acompaña.

Con el objetivo de llegar a los beneficiarios finales de las mentorías, puede ser interesante registrar los cursos y establecimientos en que los exalumnos del diplomado y sus mentoreados hacen clases. Con estos datos, se podrían crear también grupos de control y tratamiento en alumnos que reciben o no los beneficios de tener un profesor con mejores herramientas, y unirlo a los datos públicos del MINEDUC sobre pruebas y resultados académicos, socioemocionales, de abandono escolar, entre otros.

XI. Conclusión.

En las primeras secciones de este informe se describió el objetivo del proyecto: la evaluación de resultados del Diplomado en Mentoría de la Fundación Impulso Docente, el marco legal sobre mentorías en Chile y las características del diplomado a evaluar. En la sección de revisión

bibliográfica se resume el contexto de deserción e inducción docente de manera general, pasando a informes de programas específicos en otros países y luego al contexto actual sobre mentorías en Chile. En las siguientes secciones se describen las encuestas anteriormente realizadas que sirven de referencia, y el diseño y la implementación de la encuesta propia de este proyecto., junto con el análisis de sus resultados.

Adaptar las encuestas realizadas previamente a los exalumnos del diplomado fue uno de los principales desafíos para el desarrollo del informe. Al diseño del instrumento le siguió el objetivo de lograr una tasa de respuestas válida según estudios similares, implementando encuentros e incentivos para los mentores. En caso de volver a implementar la encuesta diseñada, se recomienda adaptar algunas alternativas hacia escalas ordinales o numéricas, con el objetivo de poder realizar un análisis cuantitativo extenso y riguroso.

De la sección de resultados se puede concluir que el Diplomado en Mentoría de la Fundación Impulso Docente ha contribuido en la implementación de mentorías en Chile, logrando formar a 453 mentores a lo largo de todo Chile, de los cuales el 76,6% de los exalumnos siguió realizando mentorías luego de terminar el diplomado, y declarando como principales barreras para el desarrollo de mentoría factores institucionales, como el escaso apoyo del establecimiento o la distribución de tareas dentro del mismo. Asimismo, se encuentra que el diplomado entrega beneficios laborales y personales a quienes lo aprueban y está bien valorado por sus exalumnos, con un NPS de 68,9.

El análisis muestra el desconocimiento generalizado de la Ley 20.903 y del Registro Público de Mentores, la desconexión de la ley con la realidad y las barreras institucionales que impiden desarrollar mentorías. Para esto, se propone revisar los requisitos que exige la ley para ser parte del sistema nacional de inducción y mejoras a la normativa, así como un plan de comunicación e implementación del CPEIP y fortalecer desde los sostenedores o directivos el conocimiento y relevancia de las mentorías a docentes.

XII. Bibliografía.

Acciones Formativas Certificadas - Gestión de Acciones Formativas. (2022, June 29). Gestión De Acciones Formativas. https://caf.cpeip.cl/index.php/registro-publico/registro-publico-de-acciones-certificadas/

Baillon, A., Bleichrodt, H., & Granic, G. D. (2022). Incentives in surveys. *Journal of Economic Psychology, 93*, 102552. https://doi.org/10.1016/j.joep.2022.102552

Bujang, M. A., Omar, E. D., Foo, D. H. P., & Hon, Y. K. (2024). Sample size determination for conducting a pilot study to assess reliability of a questionnaire. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 49(1). https://doi.org/10.5395/rde.2024.49.e3

Cabezas, V., Figueroa, C., & Pereira, S. (2021). *Prácticas de acompañamiento docente a distancia: Características de su implementación desde un estudio de caso* (Serie de Policy Briefs CEPPE UC, N.º 28). Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). https://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/policy-brief28.pdf

Categoría de desempeño de establecimientos educacionales | Ayuda Mineduc. (n.d.). https://www.ayudamineduc.cl/ficha/categoria-de-desempeno-de-establecimientos-educacionales

Chile. (2016). Ley N.º 20.903. *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de abril de 2016. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343

Centro de Investigación Avanzada en Educación. (2023). *Boletín Incidencia CIAE N.º 1: Investigaciones recientes sobre la profesión docente en Chile: evaluación, inducción y colaboración*. https://intranet.ciae.cl/uploads/resources/579/00_1689884552.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2024). *Inducción y mentorías*. Ministerio de Educación de Chile. https://www.cpeip.cl/induccion_mentorias/

Diplomado en mentoría – Fundación Impulso Docente. (n.d.). https://impulsodocente.com/programas/retroalimentacion-y-colaboracion/diplomado-en-mentoria/

Elige Educar. (2022). *Resumen ejecutivo: Retención, rotación, salida de aula y reincorporación docente en Chile (2004–2021)*. https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/11/resumen-ejecutivo-estudio-retencioxxn-rotacioxxn-salidas-de-aula-y-reincorporacioxxn-docente.pdf

Evans, J. R., & Anil, M. (2018). The value of online surveys: A look back and a look ahead. *Internet Research, 28*(4), 854-887. doi:https://doi.org/10.1108/IntR-03-2018-0089

Flores, C. (2019). Beginning teacher induction in Chile: Change over time. *International Journal of Educational Research,* 97, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.001

Gallego, F., Oreopoulos, P., & Spencer, N. (2023). *The importance of a helping hand in education and in life* (NBER Working Paper No. 31706). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w31706/w31706.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw Hill Education.

Holtom, B., Baruch, Y., Aguinis, H., & A Ballinger, G. (2022). Survey response rates: Trends and a validity assessment framework. Human Relations (New York), 75(8), 1560–1584. https://doi.org/10.1177/00187267211070769

Increasing response rates of mail surveys and mailings | The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (n.d.). The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). https://www.povertyactionlab.org/resource/increasing-response-rates-mail-surveys-and-mailings

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research, 81(2)*, 201-233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Jensen, B. (2013). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems*. National Center on Education and the Economy (NCEE). https://ncee.org/beyond-pd-teacher-professional-learning-in-high-performing-systems/

Langdon, F. J., Alexander, P. A., Ryde, A., & Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 44, 92–105. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.004

Observatorio Docente. (2025). *Informe OFD N.º 12: Abandono docente en el sistema educativo chileno 2015–2024*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M., & Ayala, P. (2011). Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente. En *Propuestas para Chile 2011* (cap. IX). Centro de Políticas Públicas UC. https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/propuestas-para-chile-2011-capitulo-ix-diseno-de-un-programa-de-induccion-en-chile-para-profesores-en-sus-primeros-anos-de-ejercicio-docente/

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023). *Informe final: Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903*. https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-final-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903

Program evaluation. (2024, December 6). Adolescent and School Health. https://www.cdc.gov/healthy-youth/php/program-evaluation/?CDC_AAref_Val=https://www.cdc.gov/Healthyyouth/evaluation/

¿Qué es Net Promoter Score? - Qualtrics. (2024, July 4). Qualtrics. https://www.qualtrics.com/es/gestion-de-la-experiencia/cliente/net-promoter-score/

Rao, Kumar, Olena Kaminska, Allan L. Mccutcheon, Darby Miller Steiger, Julie Curd, Larry Curd, Alison Hunter, Susan Sorenson, and Julie Zeplin. 2010. "Recruiting Probability Samples for a Multi-Mode Research Panel with Internet and Mail Components." *Public Opinion Quarterly 74* (1): 68–84. doi:10.1093/poq/nfp091.

Rockoff, J. E. (2008). *Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City*. NBER Working Paper No. 13868

Survey design | The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (n.d.). The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). https://www.povertyactionlab.org/resource/survey-design

SurveyMonkey. (n.d.). *Puntos de referencia del Net Promoter Score: ¿Cuánto es un buen NPS?* https://es.surveymonkey.com/mp/net-promoter-score-benchmarks-customer-loyalty/

Tipos de establecimiento según financiamiento | Ayuda Mineduc. (n.d.). https://www.ayudamineduc.cl/ficha/tipos-de-establecimiento-segun-financiamiento-4

TGM Research. (s.f.). *Sample size calculator.* https://tgmresearch.com/tools/sample-size-calculator.html

Thornton, K. (2025). Mentoring preparation for New Zealand secondary school teachers: Insights from an effective programme. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education.* https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2023-0068
Van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2002). The importance of pilot studies. *Nursing Standard*, *16*(40), 33–36. https://doi.org/10.7748/NS2002.06.16.40.33.C3214

Understanding the net promoter ScoreSM. (2024, July 19). [Video]. Bain. https://www.bain.com/consulting-services/customer-strategy-and-marketing/net-promoter-score-system/

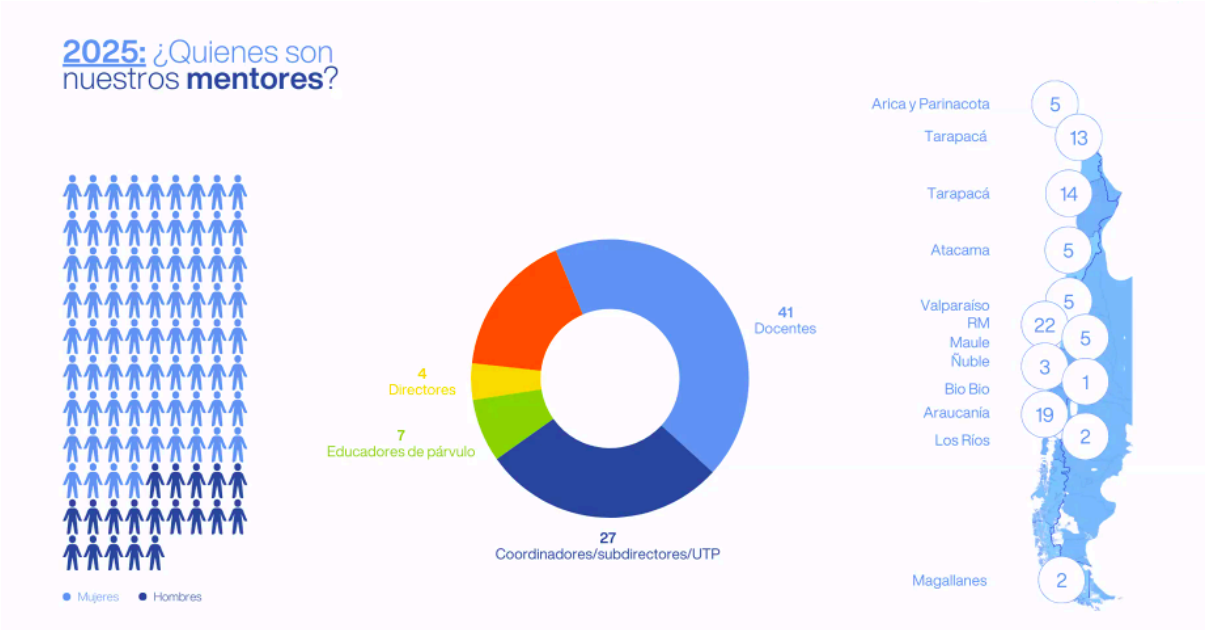
Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2024). What makes a good mentor of in-service teacher education? —A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective. *Teaching and Teacher Education, 153,* 104822. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104822

Wyatt, J. E., & O'Neill, M. (2021). Investigation of early career teacher attrition and the impact of induction programs in Western Australia. *International Journal of Educational Research, 107,* 101754. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101754

Yan, Alan, Joshua Kalla, and David E. Broockman. 2018. "Increasing Response Rates and Representativeness of Online Panels Recruited by Mail: Evidence from Experiments in 12 Original Surveys." *Stanford University Graduate School of Business Research Paper No. 18-12*. doi:10.2139/ssrn.3136245.

XIII. Anexos.

Anexo 1: Descripción de mentores Impulso Docente



Fuente: Impulso Docente

Anexo 2: Copia del cuestionario enviado (las preguntas marcadas con * son las obligatorias).

Encuesta a exalumnos del Diplomado en Mentoría Fundación Impulso Docente
Esta encuesta tiene como objetivo conocer las experiencias de mentoría realizadas por exalumnos del *Diplomado en Mentoría para el Acompañamiento Docente* de la Fundación Impulso Docente. El propósito es evaluar en qué medida el diplomado ha influido en los procesos de acompañamiento que sus egresados han implementado en sus establecimientos.

La información recopilada será parte fundamental de un análisis de resultados, el cual busca identificar los factores que favorecen o dificultan la continuidad de las mentorías, con miras a proponer mejoras en políticas públicas de formación docente.

La encuesta consta de 30 preguntas y no tardará más de 10 minutos. La participación es voluntaria y las respuestas serán tratadas con estricta confidencialidad, siendo utilizadas únicamente para fines académicos. Los resultados serán evaluados por un investigador externo, por lo que tu establecimiento no tendrá acceso a las respuestas individuales.

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Correo electrónico *_____

Módulo 1: Contexto general y motivación
Nombre *_____
Apellidos *_____
Rut *_____

1. Al momento de inscribirse al curso, ¿conocías otros programas de formación de mentores? *

a) Sí
b) No
c) No recuerdo

2. ¿Formas parte del registro de mentores del CPEIP? *

a) Sí
b) No
c) No sé

3. Según la legislación chilena, la mentoría para docentes noveles es:

a) Un derecho
b) Un beneficio
c) Un costo
d) Una posibilidad

4. ¿Por qué realizaste el programa de formación de mentores de Impulso Docente? *

a) Por iniciativa propia
b) Es una obligación en mi lugar de trabajo
c) Es un ofrecimiento en mi lugar de trabajo
d) Otro____

5. ¿Cómo financiaste el programa de formación de mentores de Impulso Docente? *

a) 100% beca del sostenedor o establecimiento
b) 100% beca de fundación o institución externa
c) 100% recursos propios
d) 50% beca de terceros y 50% recursos propios
e) Otro_____

Módulo 2: Continuidad y experiencia como mentor

Para las siguientes preguntas, se entenderá mentoría como el conjunto sistemático de actividades relacionadas directamente con el objeto del proceso de inducción (Ley 20.903): planificación conjunta de actividades de aula, visitas al aula periódicas y reuniones periódicas de análisis y evaluación.

6. Antes de comenzar el diplomado en mentoría de Impulso Docente, ¿realizabas mentoría a docentes? *

a) Sí
b) No
c) No recuerdo

7. Si respondiste sí a la pregunta anterior, ¿cómo varió la frecuencia de mentorías que realizas, luego de haber cursado el diplomado de Impulso Docente?

a) Se mantuvo
b) Aumentó
c) No recuerdo

8. Luego de graduarte del diplomado en mentoría de Impulso Docente, ¿seguiste realizando mentorías a docentes y/o educadores de párvulo?

a) Sí
b) No

(Pregunta 9 aparece únicamente en los cuestionarios de quienes responden que no han seguido realizando mentorías en la pregunta 8)

9. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones representa de mejor manera por qué no fue posible realizar mentorías? *

a) No he tenido tiempo suficiente
b) No hay docentes que necesiten o hayan solicitado estos apoyos
c) No tengo las habilidades para realizar estas actividades
d) No está dentro de mis responsabilidades
e) No he tenido el apoyo del establecimiento
f) Otra _____

(Preguntas 10 a 19 aparecen únicamente en los cuestionarios de quienes responden que sí han seguido realizando mentorías en la pregunta 8)

10. ¿A cuántos docentes mentoreaste en **promedio** cada año? *

a) 3 o menos
b) Entre 4 y 6
c) Más de 6
d) No sé
e) Otro___

11. Desde que finalizó el programa con Impulso Docente, ¿a cuántos docentes ha mentoreado en **total**?___ *

12. ¿Con qué **frecuencia** realiza acompañamientos dentro del proceso de mentoría para un mismo docente? *
a) Todos los meses
b) Una vez al semestre
c) Una vez al año
d) Otra___

13. ¿Cuál de las siguientes características representa mejor el **rol** del/los **docente(s) a los que mentoreaste**, respecto a tu rol?
a) Imparte la misma asignatura
b) Docente del mismo nivel o curso
c) Misma asignatura y nivel o curso
d) Distinta asignatura y nivel o curso
e) Otra__

14. ¿Cuál de las siguientes **características** mejor define al/los **docente(s) a los que mentoreaste**? *
a) Docente(s) con 2 años o menos de experiencia
b) Docente(s) con dificultades
c) Docente nuevo en el establecimiento
d) Docente(s) con experiencia y competencias similares a las mías
e) Otra___

15. ¿Qué orientación le das a las mentorías que realizas?
a) Foco pedagógico
b) Foco relacional de contención
c) Pedagógico y relacional
d) Otro___

16. ¿Cómo se eligió a los docentes que mentoreaste?
a) Iniciativa personal, por el rol del/los docente(s) (imparten la misma asignatura, al mismo nivel o curso, etc.)
b) Iniciativa personal, evaluando las necesidades de apoyo del/los docente(s)
c) Iniciativa personal, dada la buena relación que tengo con el/los docente(s)
d) Fue una decisión del sostenedor, equipo directivo o jefe de departamento basada en el rol del/los docente(s) (imparten la misma asignatura, al mismo nivel o curso, etc.)
e) Fue una decisión del sostenedor, equipo directivo o jefe de departamento considerando las necesidades de apoyo del/los docente(s)
f) Otro____

17. ¿Recibes algún incentivo por tu participación en las actividades anteriormente mencionadas? (puedes marcar varias alternativas) *
a) No
b) Sí, posibilidad de desarrollo profesional u ocupar otro cargo dentro de la escuela

c) Sí, poder acompañar a docentes en ejercicio
d) Sí, un incentivo económico
e) Otro___

18. Si recibes un incentivo económico, ¿cuánto es el monto que se te entrega por docente que mentoreas? ____

19. ¿Con qué frecuencia utilizas estas herramientas en los procesos de mentoría?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre
Realizar un plan de mentoría para superar las dificultades que un docente pueda enfrentar en el aula.				
Promover en otros docentes la toma de conciencia y la reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas.				
Observar de manera crítica la clase de otro docente.				
Entregar estrategias para enfrentar las dificultades del otro docente.				
Evaluar el desarrollo de estrategias diversas de enseñanza y evaluación de otros docentes.				
Gestionar mi tiempo y espacio para realizar un acompañamiento constante y de calidad.				
Realizar una retroalimentación orientada a la mejora del otro docente.				
Crear un ambiente propicio para entregar retroalimentaciones.				
Elaborar respuestas asertivas y efectivas a las dudas de otro docente.				

Módulo 3: Organización institucional

20. ¿Existe una **planificación escrita y de conocimiento entre los docentes** que enmarque el desarrollo de estas actividades en su establecimiento?

a) Sí
b) No
c) No sé

21. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones representa mejor el origen de las actividades de mentoría?

a) Son iniciativas impulsadas por el sostenedor, equipo directivo o jefe de departamento
b) Son iniciativas parte de una planificación desarrollada en conjunto entre los miembros del equipo de gestión y docente(s) del establecimiento
c) Son de iniciativa personal
d) Otra_____

22. ¿Quién usa la información recabada en las mentorías?

a) Nadie, no queda registro de estas actividades
b) Sólo el mentor y el/los docente(s) participante(s)

c) El mentor, el/los docente(s) participante(s) y miembros del equipo directivo
d) No sé
e) Otro___

23. ¿Existe un horario exclusivo para realizar mentorías?
a) No, no tengo un horario de dedicación exclusiva
b) Sí, tengo un horario de dedicación exclusiva pero no es suficiente
c) Sí, tengo un horario de dedicación exclusiva que es suficiente

24. Para cada una de las condiciones que se presentan a continuación, y considerando la percepción sobre su trabajo y la realidad de su escuela, indique si las siguientes alternativas son facilitadores u obstaculizadores para el desarrollo de mentorías. *

	Obstaculizador	Facilitador
Horario propio y del docente mentoreado		
Mi carga de trabajo		
La disposición del equipo directivo		
La disposición de otros docentes para recibir apoyo		
La cultura de acompañamiento y retroalimentación en el establecimiento.		

Módulo 4: Reflexión y datos personales

25. Considerando su experiencia profesional y formación como mentor, ¿cuál(es) es/son el/los principal(es) beneficio(s) de ser mentor? (puede marcar más de una respuesta) *
a) Desarrollo profesional
b) Acompañar a otros docentes
c) Incentivo monetario
d) Otro_____

26. Obtener la certificación del diplomado de Impulso Docente, ¿te ha permitido accedor a alguno o varios de estos beneficios?: *
a) Mejor salario
b) Mayor reconocimiento entre colegas
c) Más responsabilidades en el establecimiento
d) Más satisfacción por realización profesional
e) Otro___

27. En una palabra, ¿cuál es el adjetivo que mejor define el Diplomado de Impulso Docente? ___

28. En una escala del 1 al 10, donde 1 es definitivamente no recomendaría y 10 es definitivamente sí recomendaría, ¿recomendarías este curso a un colega amigo? __

29. En una escala del 1 al 10, donde 1 es definitivamente no me interesa mantener contacto y 10 es seguiré participando de las instancias a las que me invite la fundación, ¿en qué medida te gustaría ser parte de la red de mentores de Impulso Docente? __

30. ¿En qué otras instancias de la fundación te gustaría participar?

a) Formación especializada en mentoría
b) Dar mi opinión para influir en políticas públicas
c) Conectarme con otros mentores de la comunidad
d) Otra___

Cargo principal que desempeña en el establecimiento: *

a) Docente de aula
b) Equipo directivo
c) Equipo técnico-pedagógico
d) Asistente de la educación
e) Otro. ¿Cuál?

¿En qué nivel de enseñanza se desempeña? (puede marcar más de uno) ^

a) Pre-escolar
b) Básica
c) Media
d) Básica y media
e) Educación especial
f) Otro___

Feedback. Cómo calificarías los siguientes aspectos de la encuesta: *(los encuestados pueden calificar con 1 a 5 estrellas)*
Largo de la encuesta:
Redacción de las preguntas:
Alternativas de respuesta
¿Sugerencias?

Anexo 3: Balance entre población objetivo y participantes que responden la encuesta.

Generación Diplomado

	Respuestas	%	Población	%
2019	13	10,5%	102	22,5%
2020	6	4,8%	53	11,7%
2021	38	30,6%	135	29,8%
2022	15	12,1%	58	12,8%
2023	24	19,4%	49	10,8%
2024	28	22,6%	55	12,1%
Total	124		453	

Regiones

	Respuestas	%	Población	%
15 - Arica y Parinacota	1	0,8%	2	0,4%
01 - Tarapacá	3	2,4%	8	1,8%
02 - Antofagasta		0,0%	3	0,7%
03 - Atacama		0,0%	1	0,2%
04 - Coquimbo	2	1,6%	8	1,8%
05 - Valparaíso	10	8,1%	31	6,8%
13 - RM	49	39,5%	167	36,9%
06 - O'Higgins	8	6,5%	29	6,4%
07 - Maule	11	8,9%	48	10,6%
16- Ñuble		0,0%	5	1,1%
08 - Bío-Bío	2	1,6%	21	4,6%
09 - La Araucanía	10	8,1%	22	4,9%
14 - Los Ríos	4	3,2%	8	1,8%
10 - Los Lagos	6	4,8%	34	7,5%
11 - Aysén	1	0,8%	4	0,9%
12 - Magallanes	17	13,7%	62	13,7%
Total	124		453	

Urbano/Rural

	Respuestas	%	Población	%
Urbano	113	91,1%	407	89,8%
Rural	6	4,8%	23	5,1%
-	5	4,0%	23	5,1%
Total	124		453	

Dependencia

	Respuestas	%	Población	%
Municipal	9	7,3%	43	9,5%
Part. Subvencionado	73	58,9%	282	62,3%
Part. Pagado	1	0,8%	4	0,9%
Corp. Admin. Delegada	19	15,3%	43	9,5%
SLEP	11	8,9%	23	5,1%
JUNJI	7	5,6%	45	9,9%
INTEGRA		0,0%	1	0,2%
-	4	3,2%	12	2,6%
Total general	124		453	

Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta y registros de Impulso Docente y MINEDUC

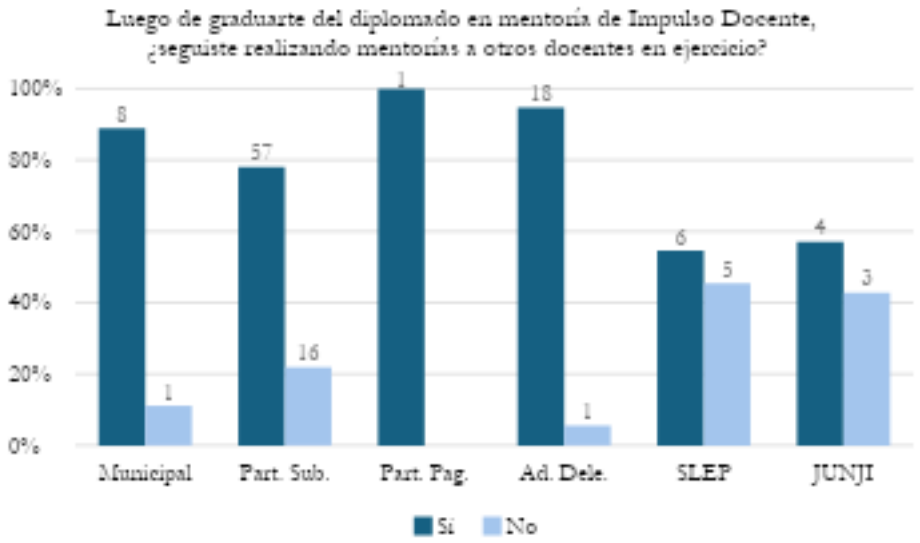
Anexo 4: Análisis de continuidad

4.1. Continuidad según región

Región	% Continuidad	N
15 - Arica y Parin.	100%	1
01 - Tarapacá	66,7%	3
04 - Coquimbo	100%	2
05 - Valparaíso	70%	10
13 - RM	83,7%	49
06 - O'Higgins	87,5%	8
07 - Maule	72,7%	11
08 - Bío-Bío	100%	2
09 - La Araucanía	60%	10
14 - Los Ríos	75%	4
10 - Los Lagos	83,3%	6
11 - Aysén	100%	1
12 - Magallanes	58,8%	17

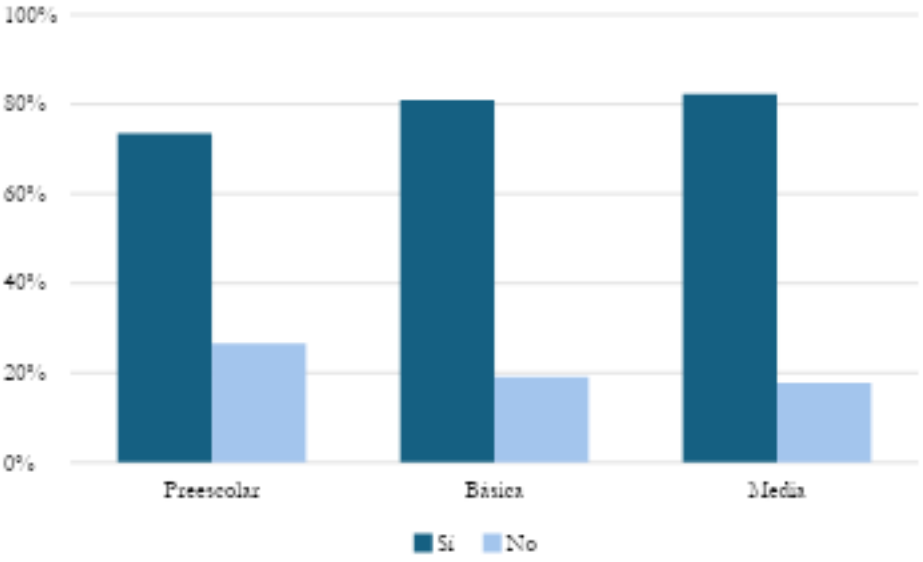
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta y registros de Impulso Docente

4.2. Continuidad según dependencia



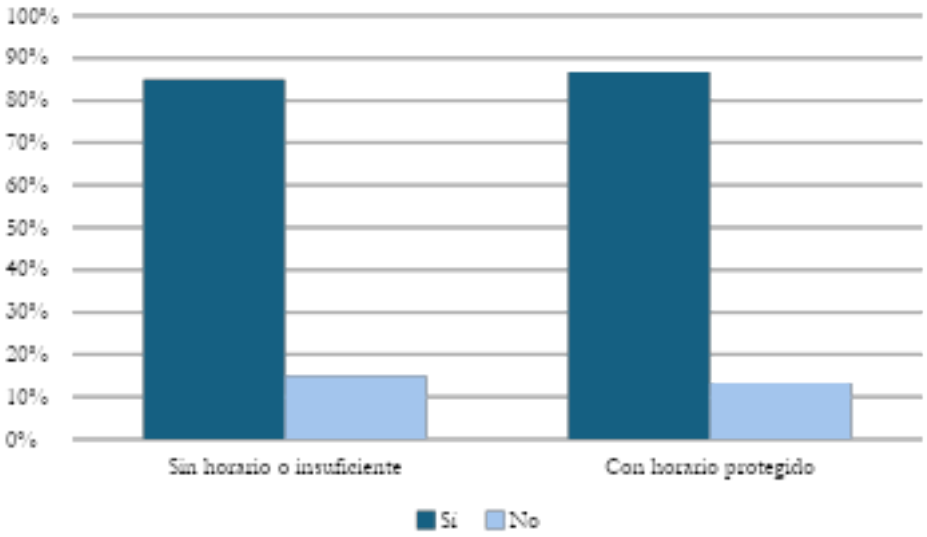
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta y datos del MINEDUC

4.3. Continuidad según nivel en el que enseña



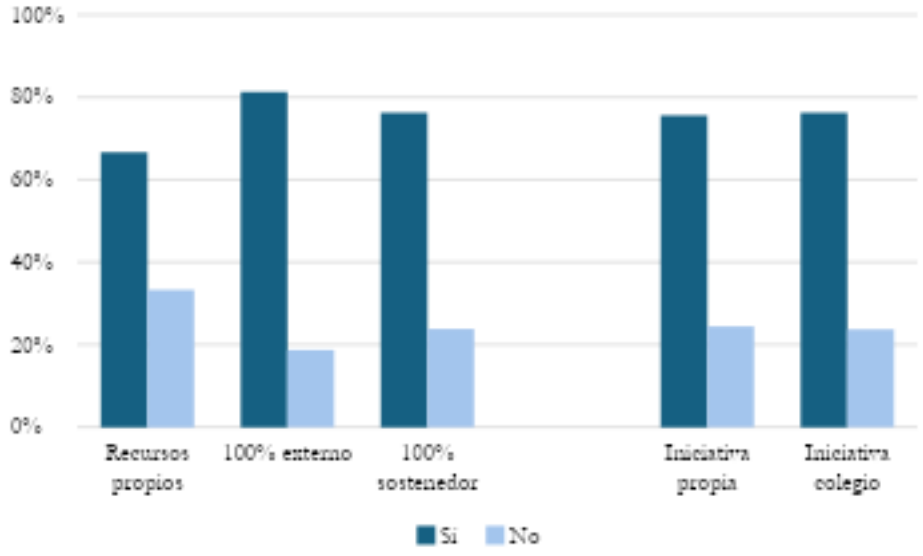
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

4.4. Continuidad según horario protegido



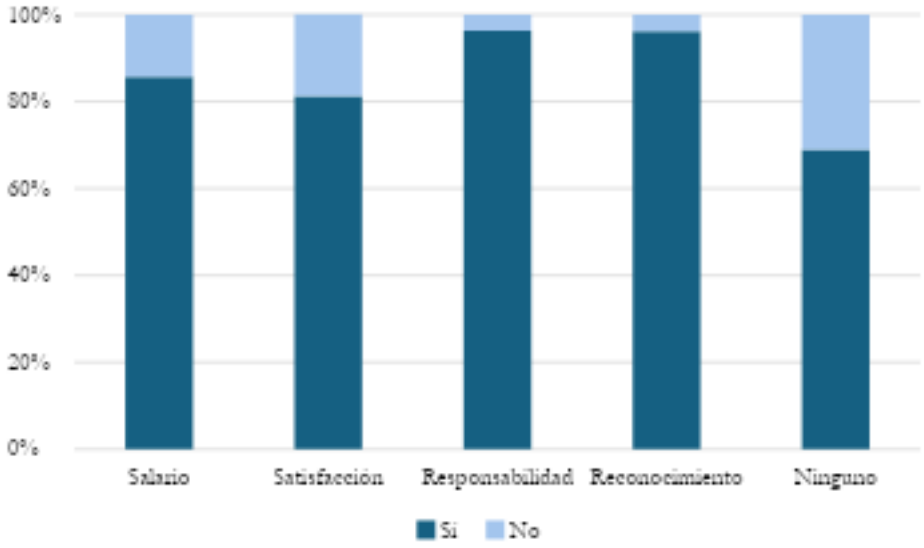
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

4.5. Continuidad según financiamiento del programa y motivación inicial



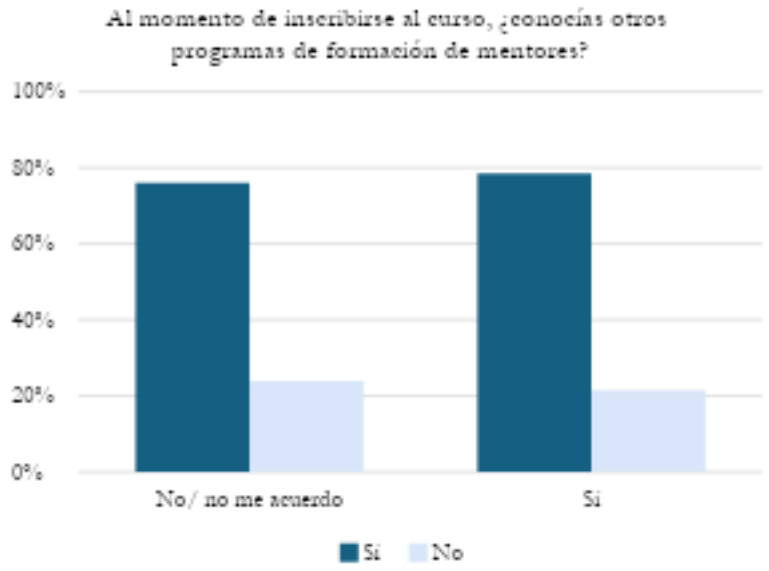
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

4.6. Continuidad según beneficios obtenidos por el diplomado



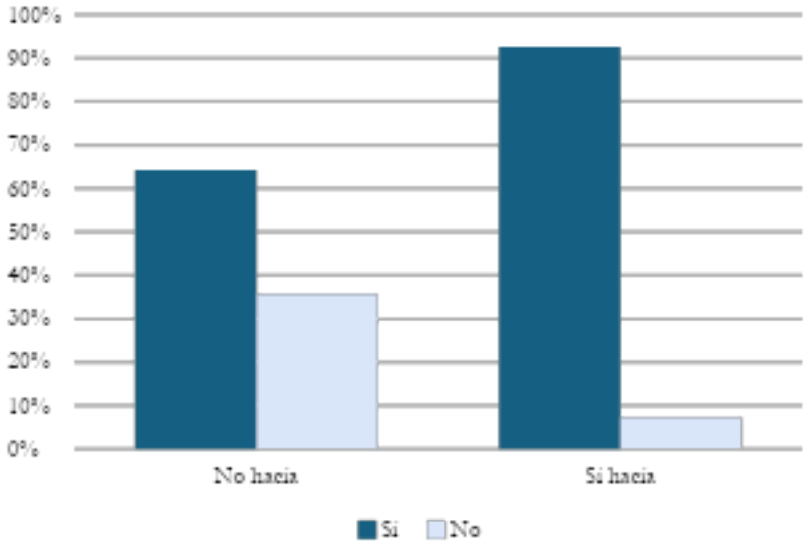
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

4.7. Continuidad según conocimiento previo



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

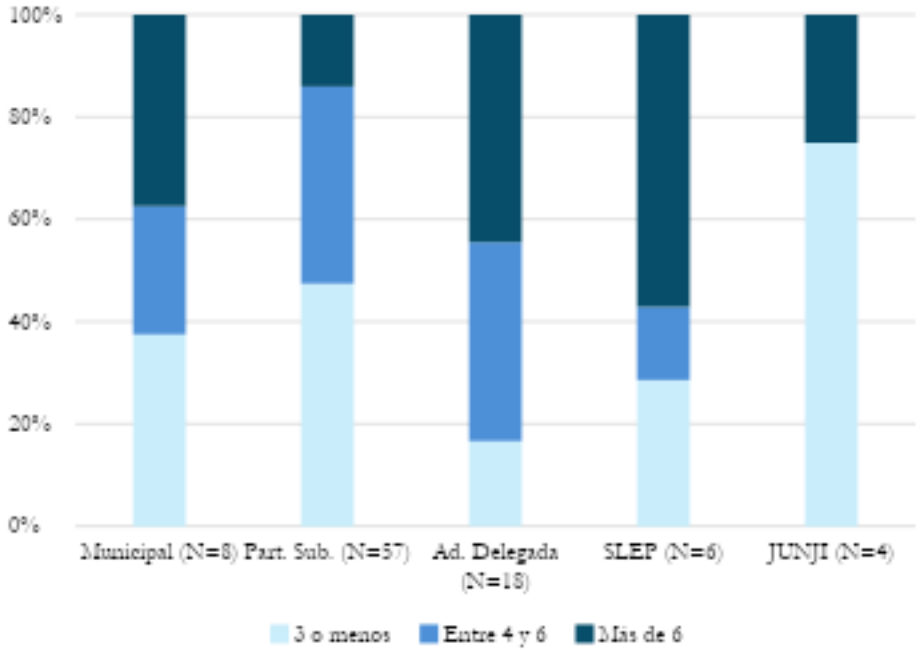
4.8. Continuidad según realización previa de mentorías



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

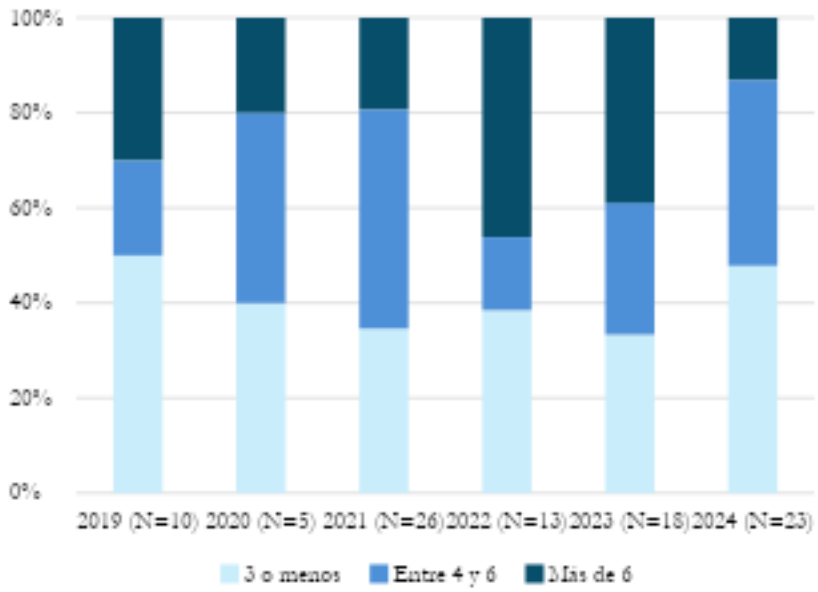
Anexo 5: Análisis de mentoreados promedio por año

5.1. Docentes acompañados según dependencia



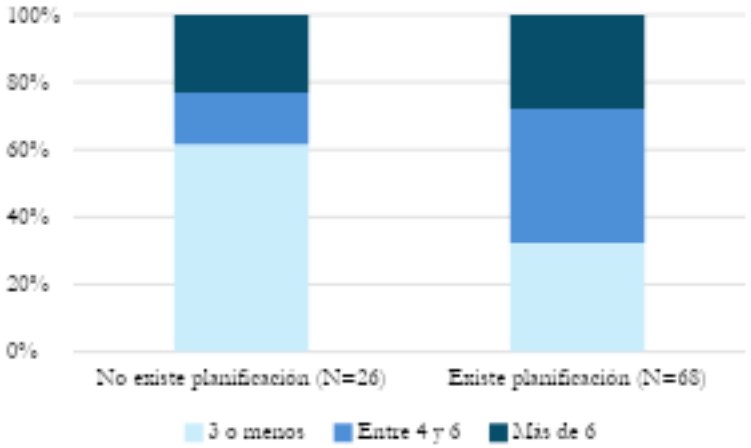
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta y registros del MINEDUC

5.2. Docentes acompañados según generación del diplomado



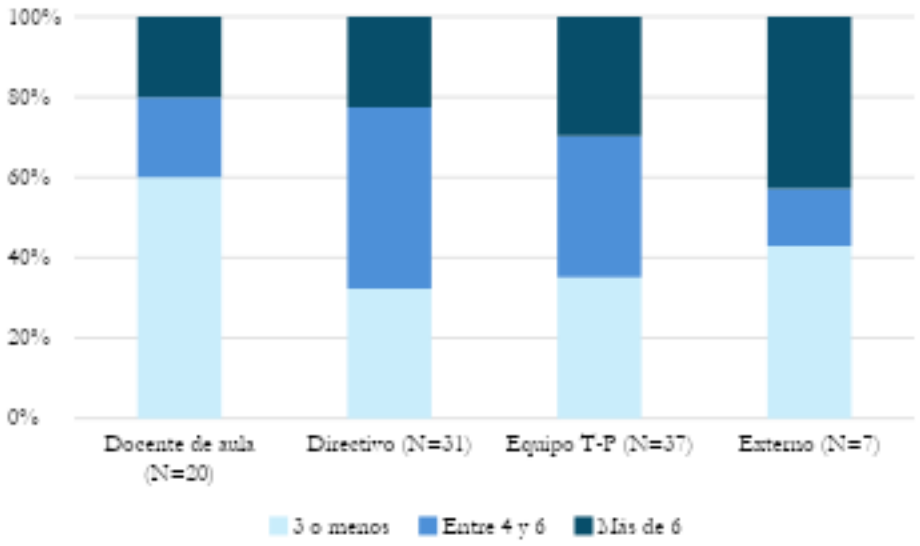
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta y registros de Impulso Docente

5.3. Docentes acompañados según planificación institucional



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

5.4. Docentes acompañados según cargo principal en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

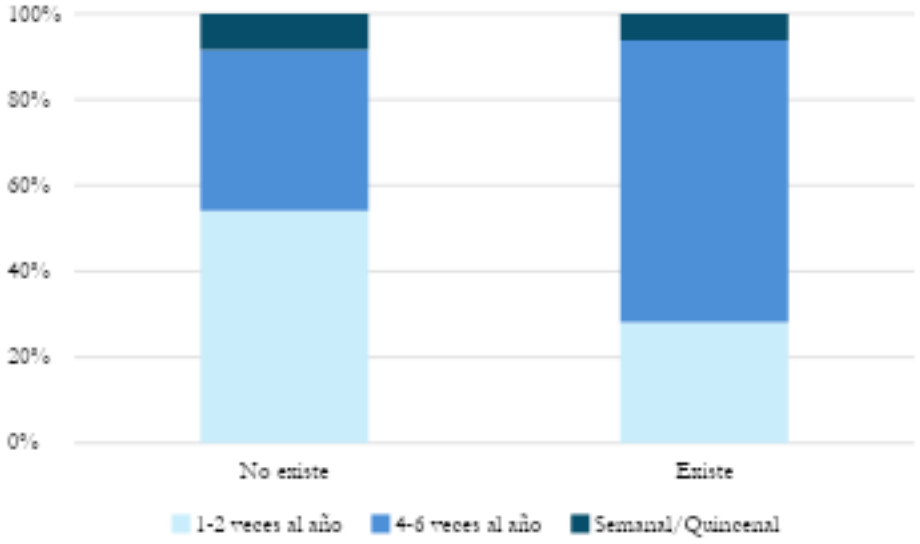
Anexo 6: Análisis de frecuencia entre acompañamientos para un mismo docente

6.1. Frecuencia según año



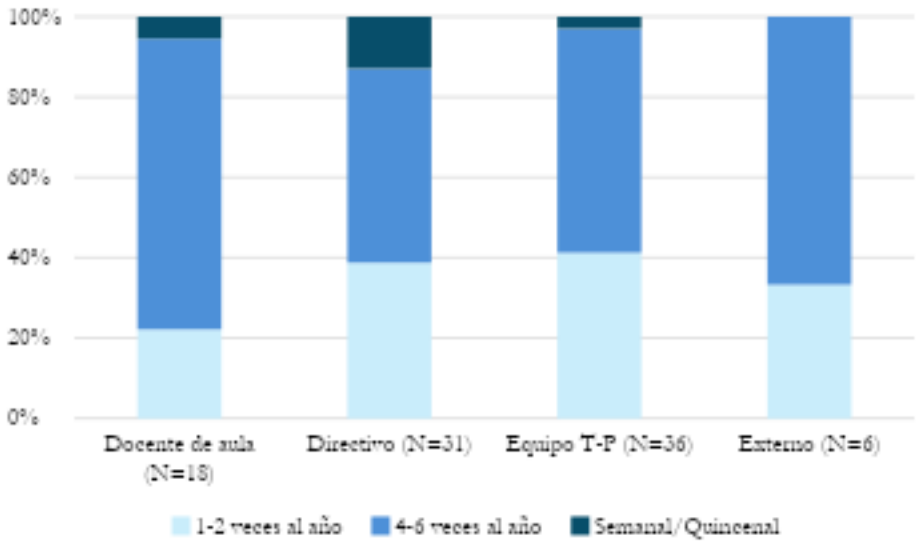
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta y registros de Impulso Docente

6.2. Frecuencia según existencia de plan de mentorías en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

6.3. Frecuencia según cargo principal en el establecimiento

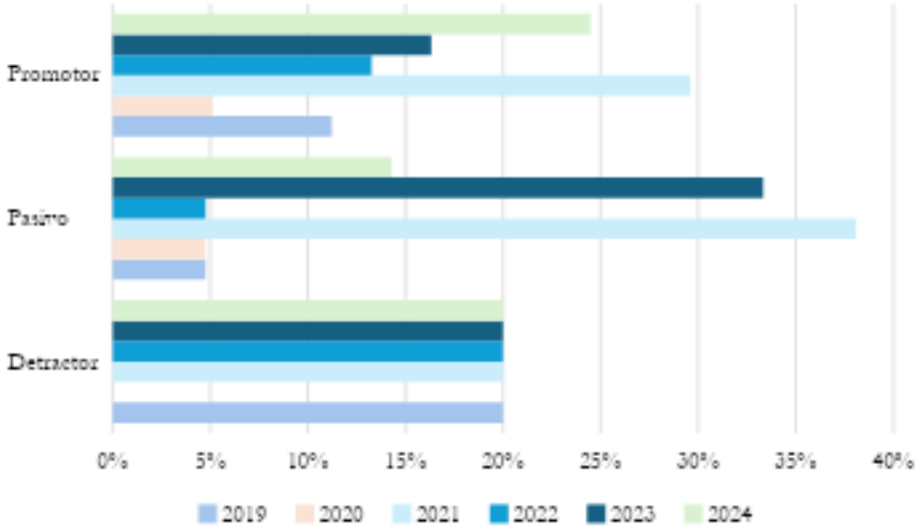


Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

Anexo 7: En una palabra, ¿cuál es el adjetivo que mejor define el Diplomado de Impulso Docente?



Anexo 8: Porcentaje de promotores, pasivos y detractores del programa según cohorte



Anexo 9: Legislación chilena

9.1. Categorías de desempeño

Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado son clasificados en categorías según el resultado de una evaluación integral realizada por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

En la categoría alta se agrupan los establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados que sobresalen respecto a los esperado, consideran el contexto social de los estudiantes del establecimiento. En la categoría media están cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado, así como en la categoría baja e insuficiente que encuentran los establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados por debajo o muy por debajo de lo esperado, respectivamente, considerando también el contexto social de los estudiantes.

"Para obtener la Categoría de Desempeño del establecimiento se construye un Índice de Resultados inicial que considera la distribución de los estudiantes en los Niveles de Aprendizaje, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, los resultados de las pruebas Simce y su progreso en las últimas tres o dos mediciones según corresponda para cada nivel. Luego, este Índice se ajusta según las Características de los Estudiantes del establecimiento educacional, por ejemplo, su vulnerabilidad. Finalmente, en base a este nuevo Índice de Resultados final, se clasifica a los establecimientos en Alto, Medio, Medio bajo e Insuficiente" (Agencia de Calidad de la Educación, 2024).

9.2. Dependencia de los establecimientos

Existen diferentes tipos de establecimientos educacionales según el financiamiento que reciben del Estado. Los establecimientos gratuitos reciben fundamentalmente aporte del Estado y según su administración pueden ser Municipales o Dependientes de los servicios locales (SLEP). Por otro lado están los particulares subvencionados, los que financian con una subvención del Estado y aportes de apoderados. Los establecimientos de administración delegada son financiados a través de convenios de administración suscritos con entidades de derecho privado, generalmente vinculadas al mundo empresarial e industrial. Por su parte, los establecimientos particulares pagados se financian íntegramente a través del pago de una mensualidad por parte de madres, padres y apoderados (Ministerio de Educación, s.f.)

En la muestra de este estudio existe una alta proporción de docentes pertenecientes a establecimientos de administración delegada (representan el 15,8% de las respuestas, siendo que a nivel nacional un 11,5% trabaja en este tipo de establecimientos). Esto se explica porque un número importante de inscritos son financiados por la Fundación Irarrázaval, y esta a su vez trabaja en gran

medida con sostenedores a cargo de establecimientos de administración delegada, como la Corporación Educacional de la Construcción (de la Cámara Chilena de la Construcción), la Corporación Educacional de la Sociedad Nacional de Agricultura o la Corporación de Capacitación y Empleo SOFOFA.

9.3. Carrera docente

Se creó con la ley 20.903 (la misma que establece el derecho a mentorías), buscando reconocer la experiencia, conocimientos y competencias de los profesores. Existen 5 tramos, a los que se accede según años de experiencia y resultados de un proceso evaluativo. El avance permite mejores remuneraciones y desarrollo profesional, como formación continua, posibilidad de hacer mentorías y ser parte de la Red Maestros de Maestros (CPEIP, s.f.).

Para ser mentor es necesario estar al menos en el tramo Avanzado de la carrera docente, lo que implica tener más de 4 años de experiencia y haber pasado por el tramo inicial, de acceso y/o avanzado y tener ciertos resultados en las instancias de evaluación del Sistema de Reconocimiento (Chile, 2016).

9.4 Incentivo monetario para la realización de mentorías

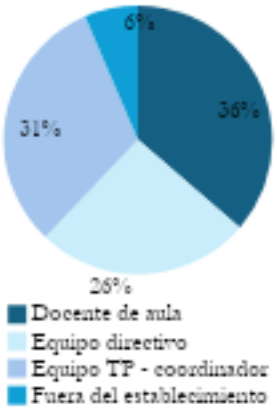
La asignación a los mentores por cada docente acompañado es de $1.583.425 por el período de 10 meses exigido por la ley (puede ser entregado hasta en 10 cuotas mensuales). Esto equivale a $158.342,5 mensuales en cada uno de los 10 meses. Para ver si este es un incentivo suficientemente fuerte, se compara con otras asignaciones que reciben los docente.

La asignación por hora cronológica es de $20.208 para los docentes de educación media en 2025. Si multiplicamos esto por el mínimo de 4 y máximo de 6 horas semanales que un docente debe dedicar a las mentorías, debiese recibir al menos $80.832 o $121.248, respectivamente.

Quienes están en el tramo avanzado, tienen un contrato de 30 horas semanales y 4 años de experiencia, reciben un monto mensual de $100.610. Existe una Bonificación de Reconocimiento Profesional de $337.461 mensuales a quienes cuentan con título profesional de educador, sean parte de la carrera docente y tengan 30 o más horas de contrato (en caso de tener menos horas, es proporcional), a lo que se suman $112.490 por tener una mención. La asignación de experiencia es de $42.848 mensual para alguien que lleve 4 años ejerciendo y tenga un contrato de 30 horas semanales. Por otro lado, la Remuneración total mínima para docentes con 44 o menos horas cronológicas semanales es de $936.585 si tienen contrato de 44 horas y $638.581 si cumplen 30 horas (CPEIP, s.f.).

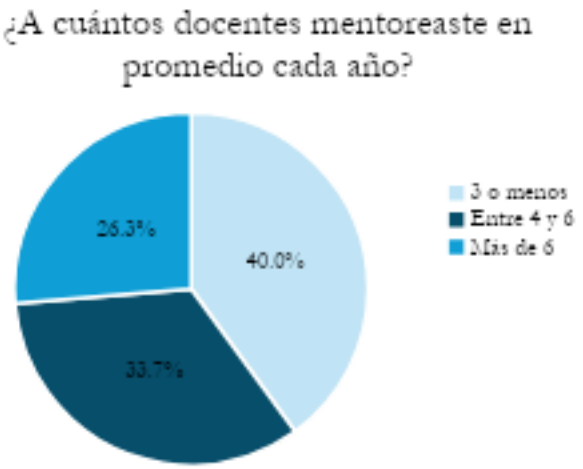
Anexo 10: Otros gráficos y tablas

10.1. Distribución de cargo principal que ocupa en el establecimiento



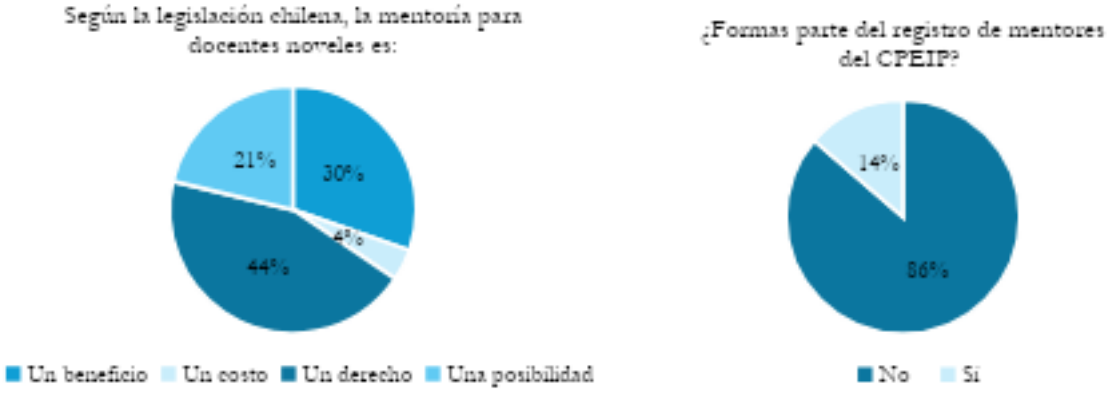
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

10.2 Distribución de docentes mentoreados



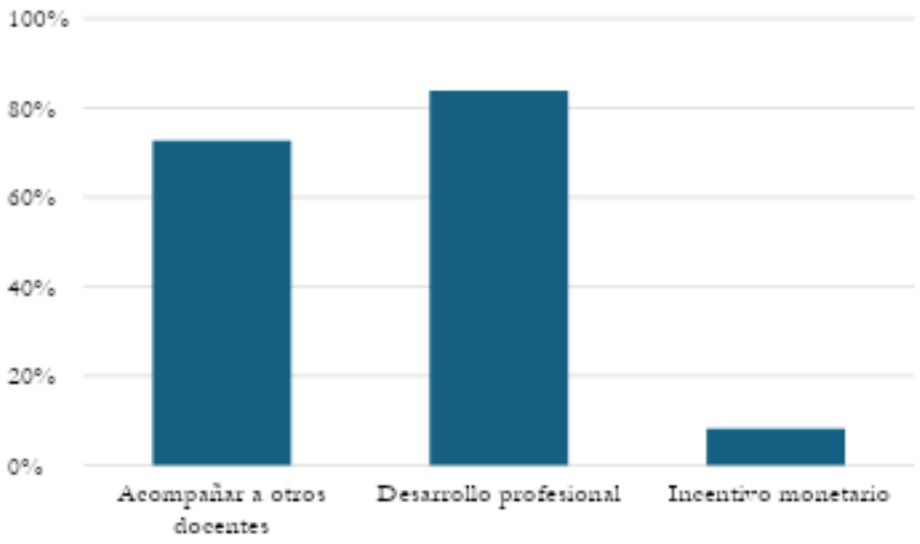
Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

10.3. Conocimiento ley



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta

10.4. Beneficios de ser mentor



Fuente: Elaboración propia en base a respuestas de la encuesta