

Programa de capacitación de mentores y sus recursos

UNIDAD VIII – FUNCIÓN DEL DOCENTE MENTOR

VP2 – Diseño participativo de instrumentos políticos

Esta publicación está cofinanciada por el programa de becas Erasmus+ de la Unión Europea con el número de subvención 626148-EPP-1-2020-PT-EPPKA3-PI-POLICY. Esta publicación refleja únicamente el punto de vista de su autor. Ni la Comisión Europea ni la agencia de financiación nacional del proyecto son responsables del contenido de este documento ni de las pérdidas o daños que se puedan producir como resultado del uso de esta publicación.

Fecha: 4 de octubre de 2022

© Copyright 2021 LOOP Consortium

Este documento no se puede copiar, reproducir ni modificar, ni parcialmente ni en su totalidad, con ninguna finalidad sin el consentimiento previo y por escrito de LOOP Consortium. Además, es necesario hacer referencia a los autores del documento y a todas las partes aplicables del aviso de derechos de autor.

Todos los derechos reservados.

Este documento puede cambiar sin previo aviso.



This work is licensed under [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

UNIDAD VIII – FUNCIÓN DEL DOCENTE MENTOR

INTRODUCCIÓN

Es necesario ver la relación de mentoría con conciencia y responsabilidad porque el foco se pone en las personas y en su formación, teniendo en cuenta el objetivo que puedan desarrollar de manera autónoma, informada y reflexiva las funciones que proponen. La implicación personal tanto del docente mentor como del docente mentorado hace que la relación de mentoría sea especialmente compleja porque muchas de las habilidades que se requieren para el ejercicio profesional piden competencias éticas.

De la misma forma que no hay una educación neutra, ni escuelas, docentes o clases neutras (Azevedo, 2003), los profesores mentores también son personas con una conciencia moral, autónomas y con unas convicciones y creencias propias que les sirven de guía en su acción profesional. La vida del profesional de la educación a menudo está llena de conflictos éticos que deben solucionarse con gran coraje a través del análisis, la reflexión y el juicio moral consciente (Cunha, 2996).



En este sentido, y teniendo en cuenta que la mentoría es un reto constante, el docente mentor debe responder de una manera completa y efectiva a los problemas que surgen reflexionando sobre sus prácticas para, así, desarrollarse personal y profesionalmente. Lieberman (1994) afirma que, para que estas oportunidades de crecimiento sean reales, el docente mentor tiene que ser un practicante reflexivo que construya el conocimiento a través de la investigación sobre la práctica y que (re)piense y (re)evalúe constantemente sus valores, principios y acciones.

Según Nóvoa (2009), el desarrollo profesional pasa por el reconocimiento de la persona y el hecho de comprender que es imposible separar la dimensión personal de la profesional y que hay que poner especial énfasis en la personalidad del profesorado en la formación.

Así, las actividades que se proponen están pensadas para crear oportunidades de revisión de las personalidades de los futuros docentes mentores, teniendo en cuenta un conjunto de principios, el sentido personal asignado a las diferentes experiencias y a la inclinación ética que impulsa su toma de decisiones. La escuela se reconoce como un espacio de intervención ética, un espacio en el que se forman personas por medio de la internalización y la vivencia de valores y estándares de acciones individuales y colectivas (Seiça, 2003).

En este caso, no es solo la ética del sujeto lo que está en juego, también lo está el sujeto ético en esencia, es decir, la noción de que las acciones se basan en una conciencia moral que apoya el desarrollo de la capacidad de autonomía y responsabilidad. En este sentido, es importante que los docentes mentores definan un rol que les sirva de guía para sus acciones y permita generar acuerdos sobre su conducta, teniendo en cuenta su perfil de desarrollo si perder de vista el sentido ético de sus principios, incluso si estos acuerdos están en debate permanente y bajo una actitud crítica constante, como manera de evitar el autoritarismo y el dogmatismo.

Es por este motivo que las dinámicas que se proponen en este módulo se basan en una autobiografía que, para investigadores como Goodson (2001) y Nóvoa (2009), tiene un importante valor pedagógico en la construcción de la profesionalidad y la personalidad. En una autobiografía, se hace una revisión retrospectiva reflexiva de experiencias pasadas que se produjeron en contextos personales, sociales y culturales muy concretos y que conducen al desarrollo de la persona y del profesional. Se trata de un “viaje al tiempo interno de la persona”, porque quien habla siempre lo hace desde un lugar concreto en el tiempo y en el espacio, con un punto de vista. En el proceso autobiográfico siempre está presente la

subjetividad, que aparece como una “visión retrospectiva”, como reflexión crítica sobre el camino personal y profesional que se ha seguido para comprender el presente y crear la base del futuro.

Esta unidad tiene el objetivo de proporcionar un conjunto de herramientas útiles que refuercen la identidad profesional del docente mentory ofrezcan una base sobre la que construir la cultura de una nueva comunidad a través de la definición de los diferentes roles de las personas implicadas, así como de sus derechos y deberes. Por lo tanto, es fundamental definir un marco que contribuya a desarrollare un código deontológico para los diferentes actores implicados en la relación de mentoría y que permita estandarizar los criterios de acción con el objetivo de conseguir la excelencia en la relación.

OBJETIVOS

Teniendo en cuenta que cualquier relación de mentoría puede presentar problemas o dilemas, es importante que en esta unidad se conozcan las acciones que pueden afectar a la relación, como por ejemplo la definición de los roles y la identificación de las responsabilidades de cada uno en función de unos principios de guía explícitos con tal de poder conseguir y mantener los niveles más elevados de conducta ética profesional. Así, con esta unidad se pretende cumplir con los objetivos que constan más abajo (ver la Figura 8).

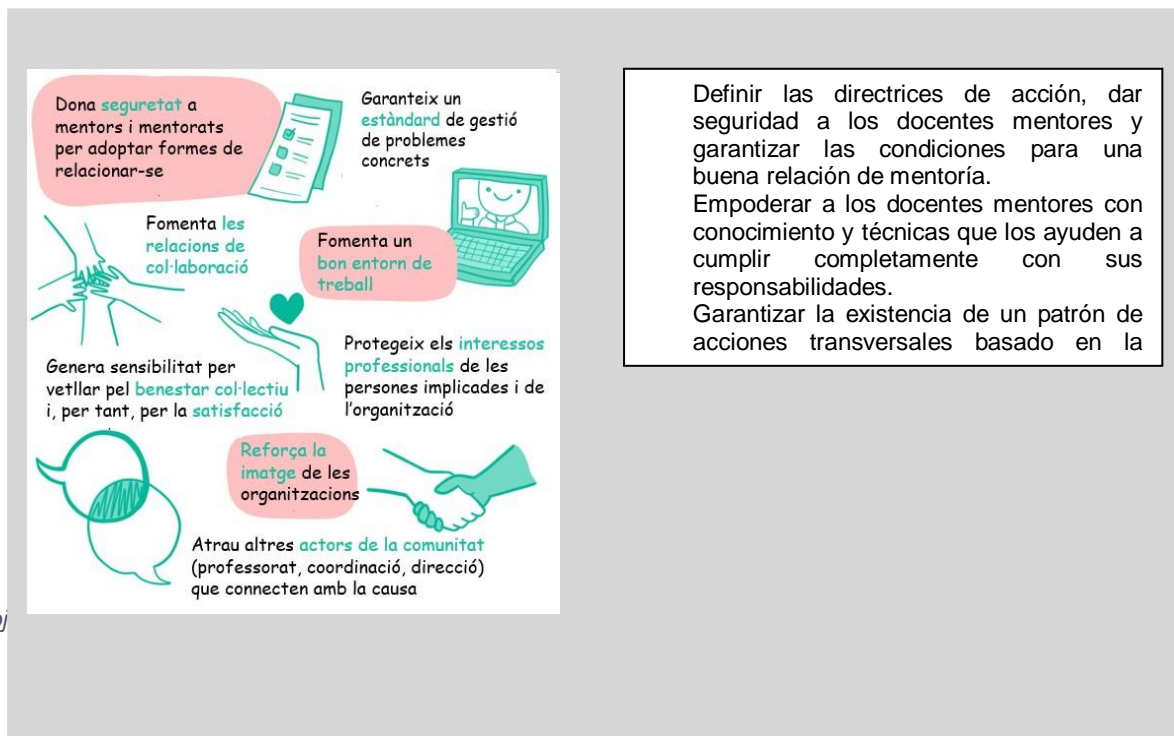


Figura 3 - Obj
unidad

CONTENIDOS

- La función del docente mentor/a
- Responsabilidad en la relación de mentoría
- Ética y mentoría: una relación cercana

DURACIÓN ACTIVIDADES Y DINÁMICAS

Tiempo estimado de trabajo: 70 min

Tiempo de las actividades y dinámicas:

Actividad	Dinámica	Duración	Duración total
1. La función del docente mentor	1. Cómo actuamos cuando confiamos	30 min	30 min
2. Responsabilidad en la relación de mentoría	1. ¿Cómo será?	20 min	20 min
	2. Ningún docente que pase de largo (Schulman, 2003)	20 min	20 min
			70 min

Actividad 1: La función del docente mentor | 30 minutos

La mentoría requiere interacción, y eso incluye confianza, honestidad, respeto y la voluntad de trabajar conjuntamente. Por lo tanto, es fundamental compartir lo que significa la confianza.

Dinámica 1 – Cómo actuamos cuando confiamos | 30 minutos

- a. Formad grupos reducidos para generar un debate sobre las preguntas siguientes
 - i. ¿Qué significa para ti, la confianza?
 - ii. ¿Qué implica estar en una relación de confianza?
- b. Después de esta tarea, centaos en el concepto de la confianza en situaciones que puedan presentarse en la relación de mentoría y en vuestro rol como docente mentor.
Id al [Anexo 21](#) y realizad los ejercicios.

Actividad 2: Responsabilidad en la relación de mentoría | 20 minutos

Los docentes mentores son profesionales comprometidos con el desarrollo personal y profesional de sus docentes mentorados. Por lo tanto, hay que tener en cuenta algunos elementos que pueden afectar las acciones del docente mentor, incluidos el contexto, el contenido, el proceso, los ajustes, la colaboración y la contribución.

Dinámica 1 - ¿Cómo será? | 20 minutos

- a. El formador o formadora pregunta al docente mentor que registre las principales actividades por las que cree que es responsable en la relación de mentoría, así como las acciones que hay que llevar a cabo para realizar las actividades de manera efectiva (ver el [Anexo 22](#)).

Actividad 3: Ética y mentoría: una relación cercana | 40 minutos

La acción de mentoría también debería beneficiarse del debate sobre los roles, derechos, valores y principios éticos del docente mentor, ya que el incremento deseable de concienciación por su parte contribuye a mejorar la satisfacción docente y a aumentar el prestigio y la autoestima de los implicados.

Los tiempos exigen, más que nunca, profesionales más creativos e innovadores con una fuerte dimensión ética. Por lo tanto, es urgente que la formación permita la construcción del “yo”, que integre el compromiso personal, la voluntad de aprender a enseñar, los valores, creencias y conocimientos de aquello que se enseña y cómo se enseña, experiencias pasadas y profesionales y vulnerabilidad personal.

Dinámica 1 – Ningún docente que pase de largo (Schulman, 2003) | 20 minutos

- a. Leed el texto de Schulman (ver el [Anexo 23](#)) y reflexionad sobre los principios éticos que deben guiar al docente mentor en su rol. El formador o formadora puede fomentar el debate en grupos reducidos para compartir pensamientos.

REFERENCIAS

- Alderman, M. K. (septiembre 1990). *Motivation for at-risk students*. *Educational Leadership*, 48, 27-29.
- Allen, D. W. (1967). *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores das escolas*. Oporto: Asa.
- Barnett, B. G. et al. 2004. *Reflective practice: The cornerstone for school improvement*. Hawker Brownlow Education.
- Brueggeman, Amanda (2022). *Student-Centered Mentoring. Keeping Students at the Heart of New Teachers' Learning*. California: Corwin.
- Campus Compact. (marzo 1994). *Resource manual for campus-based youth mentoring programs*. (Disponibile en Campus Compact, P.O. Box 1975, Brown University, Providence, Rhode Island 02912, (401) 863-1119. Los cheques pueden ir dirigidos a The Education Commission of the States).
- Carrington, Jody (2019). *Kids these days. A game plan for (re)connecting with those we teach, lead, & love*. Altona: FriesenPress.
- Coppock, M. L. (abril 1995). *Mentoring at-risk Hispanic students in self-esteem, academic growth, and citizenship awareness*. *Equity & Excellence in Education*, 28, 36-43.
- Cunha, P. O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Dorrell, L. Don (enero 1989). *At-risk students need our commitment*. *NASSP Bulletin*, 73, 81-82.
- Dubois, D. L., & Neville, H. A. (1997). *Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits*. *Journal of Community Psychology*, 25, 227-234.
- Goodson, I. (2001). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Oporto: Porto Editora.
- Hadley, Wynton H. & Hadley, R. T. (verano 1991). *Motivational strategies for at risk students*. *Education*, 111, 573-575.
- Holland, S. H. (verano 1996). *PROJECT 2000: An educational mentoring and academic support model for inner-city African American boys*. *Journal of Negro Education*, 65, 315-321.
- Ion, G. & Brown, C. (2020). "Networks between schools for educational improvement: what practices are the most effective?". *What works in education?*, 19. Barcelona: Ivalua/Fundació Jaume Bofill.

Isidori, E. 2003. *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi Editore

Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge Em P. Grimmett e J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and struggle for authenticity: professional growth and restructuring in the context of change*. Nueva York: Teachers College Press.

Maia, C. F. (2011). *Elementos de ética e deontologia profissional* (3.g ed.). Chaves: SNPL.

Minor, C. (2019). *We Got This: Equity, Access, and the Quest to Be Who Our Students Need Us to Be*. Heinemann Educational Books (noviembre 2018).

Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista Educacion, 350, 203-218. Consultado en 2022, septiembre, 29, en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf

OECD (2018). “Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success”, *OECD Reviews of School Resources*. París: OECD Publishing.

OECD, Teachers Ready Platform. *Case study: Professional learning communities and master teacher networks: Building collective responsibility for the profession and for supporting new teachers*. [\[enlace\]](#)

Pedone, F. i Ferrara, G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. En *Italian Journal of Educational Research*, (13), 85-98.

Peterson, R. W. (agosto 1989). *Mentor teacher handbook [8 sections]*. Disponible en línea: <http://www.gse.uci.edu/doehome/edresource/publications/mentorteacher/contents.html>

Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers*. California: Corwin press.

Révai, Nóra (2020). “What difference do networks make to teachers’ knowledge? Literature review and case descriptions”. *OECD Education Working Papers*, 215. París: OECD Publishing.

Schulman, L. 2003. *No Drive-by Teachers*. Archivo de la fundación Carnegie.

Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Sliwka, A. (2003). “Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis”, In OECD (Hrsg.), *Networks of Innovation – Towards New Models for Managing Schools and Systems*, págs. 49-65. París: OECD Publishing.

Sparks, W. G. (febrero 1993). *Promoting self-responsibility and decision making with at-risk students*. *Journal of Physical Education and Recreational Development*, 62, 74-78.

Stone, Douglas in Sheila Heen (2014). *Thanks for the feedback: The science and art of receiving feedback well*. Penguin Group.

Sweeney, Diane in Leanna Harris (2020). *The essential guide to student-centered coaching: What every K-12 coach and school leader needs to know*. Corwin.

The Education State (2019). *Mentoring Capability Framework*. Estado de Victoria: Departamento de Educación y Formación.

Turner, S. & Scherman, A. (invierno 1996). *Big brothers: Impact on little brothers' self-concepts and behaviors*. *Adolescence*, 31, 875-881.

Volusia County School Board. (1993). *VIPS youth motivator handbook*. (Disponible en Volusia County Schools, P.O. Box 2410, Daytona Beach, Florida 32115-2410).

Referencias en línea

Allen, Brian *et al* en Siguccs Mentor Guide. https://www.educause.edu/-/media/files/wiki-import/2014infosecurityguide/mentoring-toolkit/siguc_csmentorguidepdf (recuperado el 27 de septiembre de 2022).

Teaching degree in Professional Networking in Teaching. <https://www.teachingdegree.org/resources/professional-networking/> (recuperado el 8 de agosto de 2022).

Cherry, Kendra (2020). What is negativity bias? De <https://www.verywellmind.com/negative-bias-4589618> (recuperado el 9 de junio de 2022).

European project. www.unigrowthminds.eu

García, Emma in Elaine Weiss (2019). *U.S. schools struggle to hire and retain teachers. The second report in 'The Perfect Storm in the Teacher Labor Market' series*. 16. April. <https://www.epi.org/publication/u-s-schools-struggle-to-hire-and-retain-teachers-the-second-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor-market-series/> (recuperado el 1 de junio de 2022).

McKinley, Dianne in The Importance of Mentoring New Teachers. <https://incompassinged.com/2017/07/14/the-importance-of-mentoring-new-teachers/> (recuperado el 8 de junio de 2022).

Global level (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2010). <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications> (recuperado el 25 de mayo de 2021).

Informe comparativo (2021), informe comparativo. https://empowering-teachers.eu/wp-content/uploads/2022/07/LOOP_WP1_D1.6-Comparative-Report_Final.pdf (recuperado el 8 de junio de 2022). https://empowering-teachers.eu/wp-content/uploads/2022/07/LOOP_WP1_D1.6-Comparative-Report_Final.pdf

Diario Oficial de la Unión Europea, 2020/C 193/04, 9 de junio de 2020.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(04\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(04))

(recuperado el 9 de junio de 2022).

ANEXOS

ANEXO 21 - Cómo actuamos cuando confiamos

En grupos reducidos, hablad de los siguientes temas:

- ¿Qué significa para vosotros la confianza?
- ¿Qué implica estar en una relación de confianza?

Los siguientes ejercicios os ayudarán a responder estas preguntas.

1. Pensad en alguien a quien conozcáis y en quien confiáis. Pensad en esa persona para acabar esta frase:

Dado que confío en (la persona en quien pensáis), yo... (decid los comportamientos, sentimientos, pensamientos y expectativas que tenéis o sentís porque confiáis en esa persona).

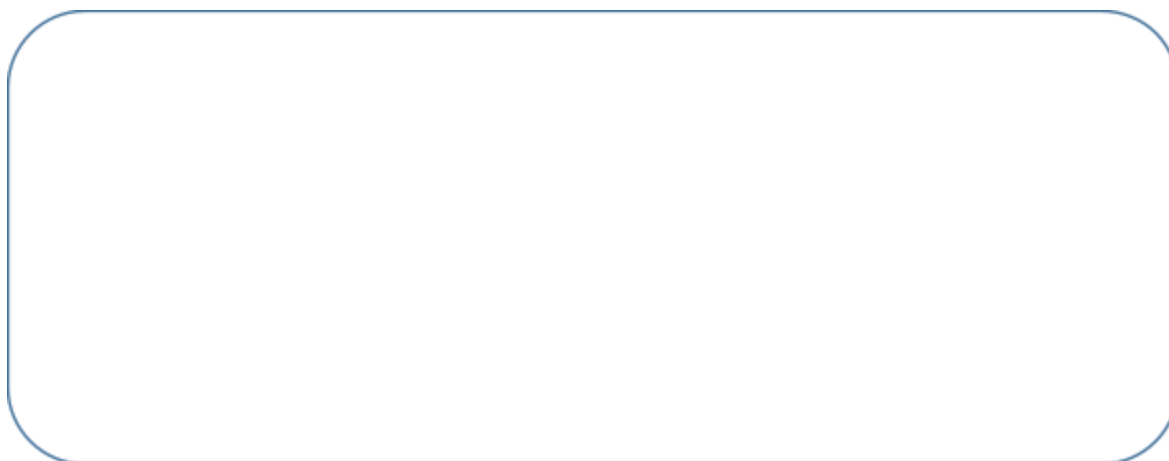
2. Ahora que hemos definido el concepto de confianza asociado a las conductas, la siguiente pregunta trata de la importancia de crear una relación de confianza entre el/la docente mentor y el/la docente mentorado. Por lo tanto, la confianza que tenga el/la docente mentorado en el/la docente mentor es importante.

2.1. Completad la siguiente frase:

Cuando quiero que alguien confíe en mí, yo... (decid diferentes comportamientos que tenéis cuando queréis que alguien confíe en vosotros).

ANEXO 22 - ¿Cómo será?

Registrad las principales actividades de las que creéis que sois responsables en la relación de mentoría, así como las acciones a llevar a cabo para poder desarrollar las actividades de forma efectiva.



REFLEXIÓN

Material de soporte

Los y las docentes mentores son profesionales comprometidos con el desarrollo personal y profesional de sus docentes noveles. Es con esta perspectiva que Portner (2008) pone el foco de atención en los elementos que el/la docente mentor debería tener en cuenta en sus acciones:

- **El contexto:** los y las docentes mentores planifican y controlan comportamientos relacionados con entornos físicos y psicológicos que reflejan la cultura local; las actividades de los y las docentes mentores son adecuadas y programadas y están alineadas con la misión y los objetivos de la comunidad;
- **El contenido:** los y las docentes mentores incorporan acciones a sus prácticas para satisfacer las necesidades profesionales de los y las docentes mentorados; las estrategias se basan en los principios de aprendizaje de adultos, teorías de desarrollo docente, comunicación interpersonal, *coaching* y prácticas recomendadas de mentoría;
- **El proceso:** los y las docentes mentores recopilan y analizan los datos formales e informales que describen el rendimiento profesional de los y las docentes mentorados y su evolución con el objetivo de impulsar el desarrollo de los y las docentes mentorados;
- **Ajuste:** los y las docentes mentores buscan el aumento continuado de conocimiento y habilidades; recopilan datos sobre el crecimiento profesional de los y las docentes mentorados, reflexionan sobre estos con regularidad y modifican su práctica para asegurar la máxima idoneidad de la mentoría;

- **Colaboración:** los y las docentes mentores reconocen que el trabajo del equipo supera el trabajo individual. Por lo tanto, hacen una evaluación de sus puntos fuertes, fomentan y apoyan la implicación de las otras personas en la mentoría y supervisan la efectividad de los nuevos recursos y colaboraciones;
- **Contribución:** los y las docentes mentores buscan y participan en las oportunidades de compartir conocimiento y contribuyen a mejorar las prácticas de los demás docentes mentores en el campo de la mentoría.

ANEXO 23 – Ningún docente que pase de largo (Schulman, 2003)

Leed el texto de Schulman y reflexionad sobre los principios éticos que deben guiar al docente mentor en su rol.

Ningún docente que pase de largo

Octubre de 2003 - Lee S. Schulman

¿Qué imagen diferente surge, y qué consecuencias se derivan de ello, si pensamos en el docente como el agente principal de su responsabilidad?

Actualmente, es difícil abrir un periódico o encender la radio sin encontrar otro llamamiento a la responsabilidad educativa. Y es razonable. El público necesita saber que las escuelas y las universidades cumplen las promesas que hacen a sus alumnos y a la sociedad. El problema es que los mecanismos tradicionales para garantizar la calidad (como son los exámenes externos y otros tipos de medidas) a menudo no tienen información de muchas de las cosas que suceden en las aulas. Otra forma de mirar la responsabilidad es a través de la lente del aula, donde, al fin y al cabo, es donde la educación y el aprendizaje entran en el camino educativo. ¿Necesitamos exámenes y calificaciones estatales para medir la eficacia de la educación como empresa? Puede ser. ¿Necesitamos docentes que vean el aprendizaje de los alumnos y su mejora como su responsabilidad ética y profesional? Definitivamente, sí.

¿Qué implica esta responsabilidad? Aquí puede ayudarnos hacer una analogía. Pongamos por caso la historia que leemos en las noticias al menos una vez al año. En una versión, un pasajero de un avión se nota un dolor intenso en el pecho y el asistente de vuelo pregunta si hay algún médico en el avión. Una médica acude al llamamiento y asiste al paciente, pero tras unas cuantas intervenciones el paciente muere. Como consecuencia de eso, los familiares del pasajero demandan a la línea aérea y a la médica; a esta última, por malas prácticas. Si la médica se hubiese quedado en su sitio y no hubiese prestado su servicio profesional, no le habría pasado nada, nadie le habría pasado cuentas.

En otra versión de la historia, se produce un accidente de coche en el que diversas personas quedan heridas de gravedad. Un médico que pasa por allí decide no detenerse para prestar sus servicios profesionales por miedo a que le hagan responsable de las atenciones que pueda prestar. Quizás acababa de leer la historia en el periódico sobre la primera médica del avión. Más tarde, se le critica por su inacción y la falta de disposición para actuar profesionalmente. Cuando una persona o una comunidad asume la carga de una profesión, cada acto que realiza está potencialmente impregnado de cuestiones éticas. Lo que quiero decir con esto es que el hecho de que la enseñanza sea excelente, como las atenciones médicas, no depende exclusivamente de que el profesional conozca las técnicas y las tecnologías más innovadoras. Para que pueda haber excelencia, también tiene que haber un compromiso ético y moral, lo que podríamos llamar “imperativo pedagógico”. Los docentes que tienen este tipo de integridad se sienten con la obligación de no pasar simplemente de largo. Se detienen y ayudan. Indagan sobre las

consecuencias de su trabajo con los alumnos. Es una obligación que recae sobre los docentes, los programas, las instituciones e incluso las comunidades disciplinarias. Una persona profesional asume su responsabilidad de forma activa; no espera que nadie le haga responsable de las cosas.

Pensemos en el caso de uno de los docentes a quien el año pasado hicieron docente del año en Estados Unidos (un programa copatrocinado por Carnegie y el Council for Advancement and Support of Education). Dennis Jacobs es un profesor de química de la Universidad de Notre Dame. Hace unos cuantos años, mientras impartía un curso introductorio en su departamento, se topó (a menudo durante su horario laboral) con alumnos que suspendían su curso o abandonaban los estudios. Eso le preocupaba por distintos motivos. En primer lugar, aquellos estudiantes eran innegablemente brillantes y trabajaban lo suficiente como para aprobar, pero no lo conseguían. En segundo lugar, le preocupaba porque para muchos de ellos y ellas aquel fracaso implicaba abandonar un sueño de toda su vida y las aspiraciones profesionales que tenían.

Ahora, en algunos departamentos de química, la tasa de fracaso de los estudiantes en un curso de iniciación es una insignia de honor. Pero Jacobs no tenía nada de eso. Sentía la responsabilidad ética de que sus estudiantes lo consiguieran, por lo que diseñó un enfoque alternativo al curso con círculos de estudio de grupos reducidos y poniendo énfasis en el pensamiento conceptual. Entonces, y esto es una parte esencial de la historia, se propuso documentar la efectividad del nuevo enfoque. Mis colegas de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching y yo nos referimos a este compromiso como “la beca de enseñanza y aprendizaje”.

Dejando de lado muchos detalles, el enfoque de Jacobs no solo permitió que más estudiantes alcanzaran los altos estándares del departamento de química (muchos más estudiantes aprobaron el curso), sino que también dio forma a una especie de profesionalidad que debería estar en el centro de todo cuando pensamos en responsabilidad educativa. Jacobs no se limitó a “pasar de largo” cuando vio lo que pasaba con sus estudiantes. Dejó lo que estaba haciendo y les ayudó. Se responsabilizó de la calidad del aprendizaje de sus estudiantes con las innovaciones que hizo y con unos ejercicios y exámenes muy exigentes. Los docentes como Dennis representan una excelencia docente que, ciertamente, va más allá de lo que encontramos en muchas aulas donde los profesores se conforman con enseñar bien y basta. Sería tentador decir que él fue “más allá de lo que se esperaba de él”, pero a lo que me refiero es que hizo justo lo contrario. Los docentes deben aceptar tanto los retos éticos de su trabajo como los intelectuales y pedagógicos. Deben negarse a ser docentes que pasan de largo. Deben insistir en detenerse en la escena para ver qué más pueden hacer. Y, como en el caso del avión o del accidente de coche, puede ser que les falten muchos de los recursos que necesitan. Aun así, deben responder ante su responsabilidad.

No existe ninguna forma de responsabilidad más poderosa que esta.

INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and
Science of Portugal



Ministry of Education, Republic of
Slovenia



Institutouto Ekpedeftikis Politikis (Insti-
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the
University of Lisbon



University of Ljubljana



University of Peloponnese



IDEC SA



Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL

CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

<https://empowering-teachers.eu/>