

MENTORÍAS EN CHILE

*De la política diseñada a la puesta en acto **

MACARENA SALAS / ALESSANDRA DÍAZ / LORENA MEDINA

Resumen:

La presente investigación busca ahondar en los desafíos y propuestas que emergen de la experiencia de mentores y principiantes en la reciente *puesta en acto* del sistema de mentorías en Chile. Para ello se utilizó un enfoque cualitativo que profundiza en los discursos de cuatro duplas de mentores y principiantes, que surgen de la actualización de esta ley relevando sus contextos de práctica. Los hallazgos evidencian la importancia que adquiere la comunidad para los procesos de inserción de docentes nóveles, ciertos saberes y condiciones que median la relación entre mentor y principiante, y la percepción del propio rol que no resulta del todo definida. Con esta investigación, se espera contribuir a los procesos de mentoría que se desarrollan internacionalmente y a generar propuestas de mejora que consideren la voz de los actores.

Abstract:

This research delves into the challenges and proposals that have emerged from the experience of mentors and beginning teachers in the recent implementation of the mentoring system in Chile. A qualitative focus was used to examine the discourse of four pairs of mentors and beginning teachers, pairs formed as a result of the new laws covering practice teaching. The findings show the importance the community acquires in the induction processes of beginning teachers, the knowledge and conditions that mediate the relationship between the mentor and the beginning teacher, and the self-perception of role that is not entirely defined. The study hopes to contribute to mentoring processes in Chile and abroad, and to generate proposals for improvement that consider participants' voices.

Palabras clave: discurso docente; profesores nôveles; política educativa; inserción profesional.

Keywords: teacher discourse; beginning teachers; educational policy; professional employment.

Macarena Salas, Alessandra Díaz y Lorena Medina: Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Región Metropolitana de Santiago, Chile. CE: msalas1@uc.cl; andiaz@uc.cl; lmedinam@uc.cl

*Este estudio cuenta con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo-Programa de Formación de Capital Humano Avanzado (ANID PFCHA), Doctorado Nacional 2018-21180490.

Surgimiento de las mentorías a nivel internacional y en el contexto chileno

El surgimiento de los sistemas de mentorías ha adquirido gran relevancia a partir de la década de 1980 en el ámbito internacional (Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009) como una respuesta a las altas tasas de deserción docente que se producen a nivel global (OECD, 2005). Estas tasas fluctúan entre 5 y 50% durante los primeros cinco años de ejercicio profesional (Schaefer, Long y Clandinin, 2012); situación que resulta especialmente problemática en países como Estados Unidos y Reino Unido donde se encuentran entre un 30 y 50% (Cooper y Alvarado, 2006). En el contexto chileno la situación resulta preocupante, ya que casi 20% de los profesores que ingresan al sistema educativo se retira durante el primer año de inserción laboral y alrededor de 40% antes de cumplir cinco años (Valenzuela y Sevilla, 2013). Asimismo, entre 2011 y 2017, se constata una caída de las matrículas de carreras universitarias de educación cercana a 27% (CIAE, 2019). La situación más preocupante se relacionaría con educación básica que, entre 2015 y 2019, presentaría la mayor caída en el número de titulaciones de todas las carreras de pregrado, correspondiente a -44.5% (SIES, 2020). Lo anterior podría generar una falta de dotación de profesores de educación básica (CIAE, 2020) lo que, sumado a la deserción generalizada de docentes, podría constituir un gran problema.

En este contexto, diversas investigaciones han intentado profundizar en las motivaciones que explicarían estas altas tasas de deserción que se producen durante los primeros años de ejercicio profesional en Chile (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004; Díaz, López, Salas y Carrasco, en prensa; Gaete, Castro, Pino y Mansilla, 2017). Un estudio reciente de Ávalos y Valenzuela (2016) identificó algunos elementos fundamentales, para comprender este fenómeno, que se relacionarían con: insatisfacción frente a la falta de oportunidades de desarrollo profesional, condiciones laborales precarias asociadas a bajos ingresos económicos, insatisfacción con la gestión directiva, escasa percepción de autonomía profesional y falta de apoyo de otros profesores. En relación con este último punto, el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) (OECD, 2019) evidencia que solo 34% de los docentes chilenos declara haber participado en algún programa de inducción formal o informal, en com-

paración con 42% de los docentes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Desde sus inicios, durante la década de 1980, se constata la importancia que los formuladores de políticas y líderes educativos han ido otorgado a las mentorías en países como Estados Unidos, Australia, Gran Bretaña, Canadá, Francia, Alemania y Japón (Clayton, Sanzo y Myran, 2013); al considerar sus repercusiones para el ámbito educativo (Long, McKenzie-Robblee, Schaefer, Steeves *et al.*, 2012).

En Latinoamérica esta preocupación por retener a profesores principiantes se ha visto plasmada en diversas reformas recientes a la carrera docente. Específicamente, han surgido sistemas de mentoría en Ecuador, en 2011; en México, en 2014, y en Perú y Chile, en 2016 (Elacqua, Hincapié, Vegas, Alfonso *et al.*, 2018).

En el contexto chileno, al alero de la promulgación de la ley 20.903 en 2016, surge el sistema nacional de inducción y mentorías, que pretende implementarse de forma gradual, entre 2017 y 2022, para ampliarse a partir de 2023 a todos los establecimientos que cuenten con financiamiento del Estado (Mineduc, 2016). Algunos hitos decisivos para el surgimiento de este sistema de mentorías en Chile serán: *a)* la creación, durante 2005, de una comisión conformada por académicos y profesionales encargados de elaborar una propuesta de inducción docente; *b)* la licitación, destinada a instituciones de educación superior para formular propuestas de formación de mentores, liderada en 2006 por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, organismo dependiente del Ministerio de Educación, encargado de licitar la formación de mentores y la *puesta en acto* del sistema de mentorías); *c)* la publicación, durante 2010, de un documento por parte de un Panel de Expertos que releva la importancia de contar con inducciones para futuros docentes; y *d)* los planes pilotos de formación de mentores, liderados en un primer momento por la Universidad Católica de Temuco (UCT) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) (Ortúzar, Flores, Milesi, Müller *et al.*, 2011).

Ahondar en esta política de desarrollo docente con foco en la instalación de capacidades docentes, colaboración y apoyo entre pares, cobra especial relevancia en un escenario como el chileno, que se ha caracterizado por implementar políticas educativas orientadas a la rendición de cuentas y al desempeño individual de los docentes.

Reformas educativas en Chile

Según Darling-Hammond (2012), las reformas educativas que se han desplegado a nivel mundial pueden agruparse en dos grandes modelos denominados *gerencialista* y *orgánico*. El primero se vincularía a la rendición de cuentas, a sistemas de incentivos al desempeño docente individual y a una orientación a la medición estandarizada del aprendizaje de los estudiantes. A juicio de la autora, el problema que acarrearía este *accountability* externo es que limitaría las propias capacidades de las escuelas para llevar a cabo sus procesos de mejora. Esta perspectiva involucraría una menor inversión en la formación docente y una desprofesionalización e individualismo en el trabajo de los profesores (Hargreaves y Braun, 2013). Por otra parte, existirían *reformas orgánicas* basadas en un enfoque sistémico, con foco en la profesionalización, capacitación y apoyo docente (Darling-Hammond, 2012). Considerar estas dos perspectivas resulta pertinente para el contexto chileno que, a partir de los años ochenta, al alero de la consolidación de un modelo económico, ha contribuido a la desregulación y precarización de la docencia (Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Carrasco, 2013). En esta línea, un informe de la OCDE (OECD, 2017) advierte la dificultad que mantendrían las reformas educativas chilenas para desarrollar una perspectiva *orgánica* orientada al desarrollo de procesos de mejora desde las propias escuelas.

En este contexto surge la Ley de Desarrollo Profesional Docente, que busca contribuir al surgimiento de un nuevo modelo basado en la colaboración, la regulación de las carreras de pedagogía, el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes, entre otros elementos. En este sentido, si bien destaca la orientación *orgánica* de esta ley, que marca un hito en el abordaje sistémico e integral de la profesión docente (Cabezas, Hochschild y Medeiros, 2019; Cabezas, Medina, Müller y Figueroa, 2019), aún es posible observar la confluencia de estos elementos con otros de tipo *gerencialista*. En efecto, para Ruffinelli (2016), en esta ley coexisten dos grupos de políticas, las de carácter *gerencial*, expresadas en el énfasis en elementos de control y en el mejoramiento marginal de las condiciones del ejercicio profesional, con las vinculadas a una dimensión *orgánica*, asociadas a la formación continua y a procesos de inducción, como el recién creado sistema de mentorías.

Consensos de la literatura internacional sobre las mentorías y desafíos

Si bien es posible sostener que luego de 30 años de investigación en mentorías no existe una definición unificadora de este proceso (Dawson,

2014), se pueden identificar algunos consensos generales evidenciados por la literatura internacional en torno al tema. A partir de la década de 1990, las investigaciones sobre mentorías se han centrado principalmente en temáticas como la colaboración profesional, producida en las relaciones diádicas entre mentor y principiante, el aprendizaje colaborativo y la construcción del aprendizaje disciplinar (Orland-Barak, 2014). La relevancia de las mentorías se relacionaría con poder facilitar la inducción de profesores que recién ingresan al sistema educativo (Ávalos, 2009; Marcelo, 2009; Smith y Ingersoll, 2004), entendiendo este proceso de inserción como una etapa particularmente compleja en el aprendizaje docente (Ávalos, 2011), en la que se desencadena el conocido primer *choque con la realidad educativa*, que el principiante vive como una experiencia de supervivencia más que como una oportunidad de desarrollo profesional (Veenman, 1984).

En ese sentido, la mentoría permitiría contribuir al desarrollo de capacidades docentes (Malderez, Hobson, Tracey y Kerr, 2007; Moor, Halsey, Jones, Martin *et al.*, 2005), a la construcción de la identidad profesional (Ávalos, 2011), al incremento de la satisfacción laboral de los docentes (Buchanan, Prescott, Schuck, Aubusson *et al.*, 2013; Ingersoll y Strong, 2011; Tschannen-Moran y Hoy, 2007) y a la disminución de las altas tasas de deserción durante los primeros años de ejercicio profesional (Ingersoll y Kralik, 2004; Johnson, Berg y Donaldson, 2005). Al respecto, si bien gran parte de las investigaciones enfocan sus hallazgos en la importancia de concebir las mentorías como procesos fundamentales para la inducción de profesores principiantes, la pregunta por el contexto y los discursos que de ahí emergen se ha desatendido como tema central de investigación (Orland-Barak, 2014). En este sentido, existe un limitado cuerpo de literatura que aborde las tensiones entre las necesidades individuales y los requerimientos del sistema educativo en general (Devos, 2010; Orland-Barak, 2016). Para avanzar en esta línea, un estudio reciente de Gorichon, Salas, Araos, Yáñez *et al.* (2020) identificó las principales dificultades que han tenido las primeras experiencias de mentoría en Chile, advirtiendo la importancia de adentrarse en elementos vinculados con el rol, la relación con otros docentes y el contexto para entender cómo se organiza este acompañamiento. En consonancia, diversas investigaciones refrendan la importancia que tendría la consideración del contexto y de las relaciones laborales en el rol que asumirían los docentes en la escuela (Ávalos, 2009; Day, 2008; Flores, 2009).

Acercarse a las mentorías a partir de los discursos de mentores y principiantes, respecto de cómo se *pone en acto* una política que delimita su accionar, podría contribuir a comprender cómo los actores educativos significan, comparten y crean conocimiento contextualizado. Devos (2010) advierte que si bien las políticas y estándares sobre la mentoría destacan la importancia de considerar a los profesores como miembros activos de su profesión; los niveles de abstracción de estos discursos no permiten dar cuenta de este proceso en entornos altamente complejos. Conocer los desafíos y aportes que emergen en los discursos de mentores y principiantes respecto de la mentoría podría ser un buen punto de partida; sobre todo, considerando su incidencia en la construcción de la identidad docente (Ávalos, 2011) y la recreación contextualizada que hacen los docentes de las políticas educativas.

De la política diseñada a la puesta en acto

Los aportes de la sociología política y del enfoque sociocultural de las ciencias sociales resultan pertinentes para profundizar en el estudio de las políticas educativas como prácticas discursivas que se crean y recrean permanentemente. Desde esta perspectiva, las políticas serán concebidas como sistemas de valores y significados polisémicos que se actualizan y reinterpretan en la acción creativa de actores situados en contextos particulares (Bacchi, 2000; Ball, 1993). Al respecto, Ball (1993) propone avanzar en el estudio de las políticas a partir de su consideración como discursos sociales. Para profundizar y abordar el estudio de las políticas, Ball, Maguire y Braun (2011) sugieren dos dimensiones clave: una global y otra local. En este punto, los autores reconocen que las investigaciones se han focalizado principalmente en la evaluación sobre qué tan bien son implementadas dichas políticas, en lugar de comprender de qué forma la escuela se relaciona efectivamente con las demandas que surgen de su operacionalización. Desde una perspectiva tradicional, el vínculo entre política diseñada y política actualizada ha sido concebido como un proceso fijo y lineal, en lugar de considerarlo como un fenómeno dinámico, en relación y en permanente movimiento. En contraposición, los autores proponen el concepto de *puesta en acto* o *enactment* para reemplazar la muy utilizada noción de implementación, que referirá siempre a una acción destinada al fracaso, al evidenciar la diferencia existente entre el diseño y la actualización de los discursos de políticas. En este sentido, la formula-

ción de una política no culminará con el momento legislativo, sino con cada contextualización producida en las reinterpretaciones que realizan los actores (Bacchi, 2000).

Para dar cuenta de estos distintos momentos de la política, Ball (2015) y Bowe, Ball y Gold (1992) proponen considerar tres contextos que permitirían profundizar en el análisis de políticas educacionales: *a)* uno de influencia, referido al campo de conocimiento y poder donde se construyen los elementos discursivos centrales de la política; *b)* otro de producción de los textos políticos, que involucraría su formulación y discusión política; y *c)* un contexto de práctica, relacionado con una dimensión micropolítica, donde surgen las respuestas de los actores que incidirán en la reconceptualización y recreación de estas políticas. Este último contexto de práctica ha sido el más relegado de la investigación, desatendiendo cómo las políticas dialogan con los contextos educativos y cómo sus actores lidian con ellas (Ball y Junemann, 2012). En esa línea, Braun, Ball, Maguire y Hoskins (2011) enfatizan en la importancia de considerar que los actores “hacen políticas” recreando los discursos provenientes de las políticas, a partir de sus propios lenguajes, historias y biografías. En este sentido, profundizar en los discursos co-creados por las comunidades de práctica permitirá contribuir a enfrentar las dificultades que han tenido varias reformas educativas a nivel mundial al pasar por alto el hecho que las políticas son co-construidas, reinterpretadas y negociadas a nivel local; lo que ha incidido en que muchas de estas reformas no hayan logrado ser apropiadas por los actores educacionales locales (Datnow, 2005).

Indagar en los discursos de mentores y principiantes en torno a los desafíos y propuestas que emergen de la *puesta en acto* de este sistema de mentorías se encuentra en consonancia con una de las tres recomendaciones efectuadas por la OCDE (OECD, 2017) a las reformas educativas en Chile, al especificar la necesidad de involucrar activamente a quienes implementan políticas educativas en contextos particulares. Aquí resulta interesante poder abordar las tensiones que se producen entre las necesidades individuales de los docentes y los requerimientos de los sistemas educativos; mediados por prácticas culturales, entornos políticos e institucionales. En este sentido, la presente investigación busca profundizar en los discursos que emergen sobre la mentoría a partir de la pregunta, ¿cuáles son los desafíos y propuestas expresados por mentores y principiantes en relación con la reciente *puesta en acto* del sistema de mentorías en Chile?

Metodología

Para profundizar en los discursos de mentores y principiantes sobre la *puesta en acto* de los procesos de mentoría en sus comunidades de prácticas, se consideró un enfoque cualitativo exploratorio (Guba y Lincoln, 2000) basado en el estudio de casos múltiple (Stake, 2013) de cuatro duplas de mentor/principiante que se desempeñan en establecimientos de educación básica en la Región Metropolitana.

Participantes

La muestra estuvo constituida por ocho profesores de educación básica que se desempeñan en establecimientos municipales. Este segmento resulta relevante, ya que: *a)* representa la mayor proporción de docentes en ejercicio en el sistema educacional chileno, alcanzando 51% del total (Ramírez y Croquevielle, 2019); *b)* corresponde a la etapa de mayor duración escolar (8 de 12 años), que resulta clave para el desarrollo de los estudiantes (Mineduc, 2012) y *c)* existe evidencia del descenso sostenido en las matrículas de educación básica (CIAE, 2020; SIES, 2020).

La selección se realizó a partir de un muestreo intencional deliberado de casos interesantes para la investigación (Flick, 2004), considerando las características establecidas en la Ley de Desarrollo Profesional Docente (tabla 1).

TABLA 1

Características de mentores y principiantes (Ley 20.903)

Profesor(a) mentor	Profesor(a) principiante
Pertenecer al menos al tramo avanzado*	Encontrarse en el primer o segundo año de inserción profesional
Contar con al menos 8 años de experiencia docente	Contar con un contrato que no exceda las 38 horas semanales durante el proceso de acompañamiento
Haber participado de un programa de formación de mentores	Desempeñarse en establecimientos municipalizados
Contar con la inscripción vigente en el registro de mentores del CPEIP	

*En la ley 20.903 se establecen tramos que permiten avanzar en la carrera profesional docente. Se consideran como tramos obligatorios el profesional inicial, temprano y avanzado. Luego de cumplir con estos tramos, los docentes pueden acceder a dos tramos voluntarios: experto I y experto II.

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente a estos criterios establecidos en la ley, para resguardar la participación de una diversidad de duplas, se intencionó: *a)* la selección de cuatro duplas que se desempeñaran en establecimientos distribuidos en diversas comunas de la Región Metropolitana; *b)* la participación de dos duplas que estuviesen realizando el acompañamiento en un mismo establecimiento educativo y de otras dos que lo estuvieran llevando a cabo en contextos educativos disímiles; *c)* la presencia de mentores que tuviesen antigüedad en el rol y de otros que se desempeñaran en el cargo por primera vez; y *d)* de duplas que se hubiesen conformado durante el año 2019, terminando su proceso en 2020. Las características específicas de los participantes se detallan en la tabla 2.

TABLA 2

Caracterización de casos que participaron en la investigación

Diada	Participante	Formación	Edad	Años de experiencia docente
Diada 1	Mentor	Profesor de educación básica, especialidad historia	32	9
	Principiante	Profesora de inglés básica y media	27	Ninguna
Diada 2	Mentora	Profesora de educación básica	42	12
	Principiante	Profesora de educación básica diferencial	24	Ninguna
Diada 3	Mentora	Profesora de educación básica	41	13
	Principiante	Profesora de educación básica	25	Ninguna
Diada 4	Mentora	Profesora de educación básica	44	17
	Principiante	Profesora de educación básica	40	5 años como asistente en aula

Fuente: elaboración propia.

Instrumento y procedimientos

Para recoger la información se elaboró una entrevista semiestructurada (Flick, 2004) que fue validada y sometida a juicio de expertos. Su objetivo fue abordar cómo se configura la relación mentor y principiante en

sus contextos educativos. Para esto se elaboraron 24 preguntas divididas en dimensiones individual, relacional y colectiva. Adicionalmente, se incorporaron preguntas generales sobre el diseño e implementación de la ley. Se realizaron ocho entrevistas durante 2020 al finalizar el proceso de mentoría de 10 meses, ya que en esta etapa se presupone una consolidación del proceso que posibilitaría un análisis retrospectivo por parte de los participantes. La misma entrevista fue aplicada por separado a mentores y principiantes para evitar una posible deseabilidad en las respuestas. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis, y su duración fue de, aproximadamente, 90 minutos.

Análisis

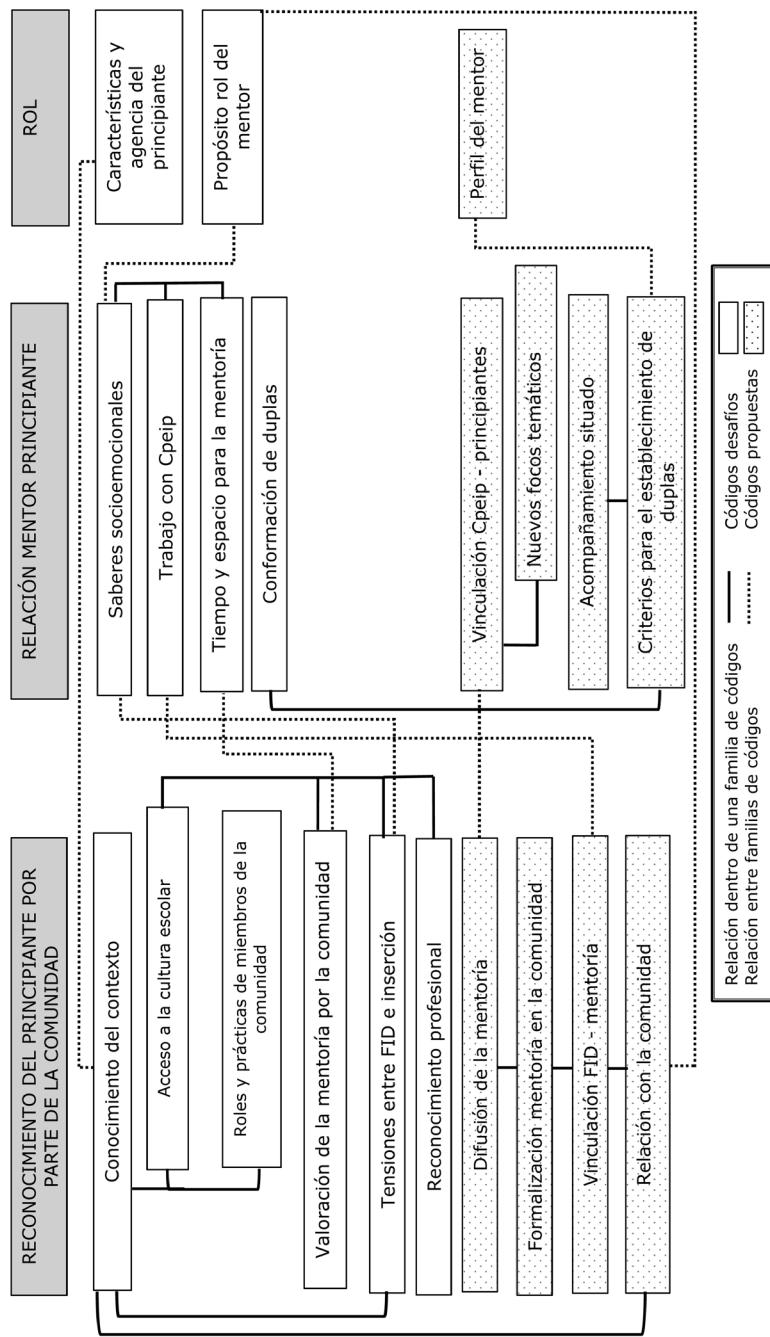
Se optó por realizar un análisis de contenido con la asistencia del programa Atlas.ti 8, a partir del cual se construyeron categorías inductivas y deductivas, considerando una codificación abierta y axial (Blair, 2015). El *corpus* se clasificó de acuerdo con las tres dimensiones destacadas en el marco teórico para la inserción de los docentes principiantes: la comunidad, la relación mentor/principiante y la concepción del propio rol. Posteriormente, estas dimensiones se organizaron en torno a los desafíos y propuestas relevados por ambos docentes en relación con la *puesta en acto* del sistema de mentoría.

Para garantizar la consistencia en el análisis cualitativo se realizó un proceso de calibración y revisión que consideró un análisis exploratorio del material que permitió consensuar un libro de códigos. Posteriormente, se elaboró una doble codificación del 25% del *corpus* lo que arrojó un índice de Kappa de confiabilidad de 0.85 considerado óptimo. Finalmente, se procedió a una revisión final de todo el material que estuvo a cargo de la investigadora principal. De este proceso emergieron 40 códigos, 788 citas y 40 memos.

Resultados

El análisis de las entrevistas, que consideró la totalidad de los códigos, evidencia una preeminencia de desafíos y propuestas vinculadas con la comunidad (46%) y con la dimensión relacional (41%), en desmedro de desafíos y propuestas relacionadas con el rol (13%). Una síntesis de los hallazgos de cada dimensión, ordenados según frecuencia de aparición, se presenta en la figura 1.

FIGURA 1
*Síntesis de relaciones entre códigos agrupados en desafíos y propuestas**



*Las líneas no indican relaciones de causalidad ni dependencia, sino la existencia de relaciones dentro o entre familias de códigos.

Fuente: elaboración propia.

Reconocimiento del principiante por parte de las comunidades educativas: un terreno en disputa

En términos generales, principiantes y mentores valoran la mentoría como un espacio de colaboración y aprendizaje profesional que resulta transformador para la dupla en su conjunto. En este sentido, se trata de un “terreno neutro” que posibilita el surgimiento de un diálogo genuino que incidirá en la construcción de la identidad profesional del principiante: “es como un terreno neutro, un terreno de escucha, un terreno de mucha guía [...] que no tiene que ver con pautas, que tiene que ver con procesos como de identidad” (principiante, dupla 3). Ahora bien, pese a la valoración transversal de la mentoría como un espacio de desarrollo profesional, emerge como un gran desafío para la inserción del principiante profundizar en qué tan permeables se encuentran las comunidades educativas para recibir y apoyar a los profesores que recién ingresan a la esfera laboral. Aquí se evidencian cuatro elementos relevados por principiantes y mentores.

Fortalecimiento del apoyo de la comunidad educativa a la inserción del principiante

A partir de los discursos de mentores y principiantes emerge la consideración de que la inserción no refiere a un proceso individual, sino colectivo que atañe a la comunidad en su conjunto. En este proceso, los principiantes señalan la dificultad que supone conocer el contexto: “entonces eso fue como la principal dificultad. Adaptarse y conocer, porque es conocer todo un sistema desconocido de cosas cotidianas [...] esas son las pequeñas cosas que van formando la comunidad” (principiante, dupla 1). Por su parte, los mentores refieren a la incidencia que tendría la comunidad en los procesos de inducción y a las dificultades inherentes de este proceso, que se constituye como hecho que pareciera repetirse una y otra vez en la trayectoria docente:

No puede ser que yo estoy observando 12 años, vivir lo mismo que un profesor que está recién partiendo [...]. Hay gente todavía con esa mentalidad de, por ejemplo, el profesor no puede sentarse en cualquier lado, no puede llegar y preguntar cosas, lo tildan al tiro si habla con alguien que no les agrada, es rechazado (mentora, dupla 3).

Por último, si bien existe una expectativa compartida de contar con el apoyo de toda la comunidad, se destaca la incidencia que tendría contar

con el soporte y reconocimiento de los directivos: “lo que más nos costó lejos fue un poco los directores de los dos colegios, no entender qué era la mentoría, no entender qué era lo que generaba en la comunidad, por qué son positivas” (principiante, dupla 3). En este sentido, se manifiesta la importancia que tendría el directivo para la comunidad: “si no hay un líder, olvídate que existe la comunidad educativa, no hay comunidad educativa” (mentora, dupla 4).

Dificultad del principiante para acceder a la cultura escolar

Adentrarse en las prácticas y roles de cada miembro de la comunidad se vuelve un eje central para la inserción profesional de los principiantes, quienes manifiestan un interés explícito por conocer a su comunidad, lo que se expresaría en una “capacidad de leer” el propio contexto escolar: “en el fondo es aprender a leer, a leer como a tu comunidad y estar dispuesta y abierta” (principiante, dupla 1), “tiene que ver mucho con cómo aprendes a comunicarte [...] cómo expresarte frente a un superior o a un colega, como los distintos niveles que puedo tener y aprender a escuchar a tu contexto” (principiante, dupla 3). El acceso a la cultura escolar, entonces, supondrá aprender a “leer”, “escuchar” e interpretar el propio contexto educativo, lo que en definitiva posibilitará el aprendizaje de un lenguaje compartido por quienes pertenecen a una comunidad educativa. En este sentido, la inserción del principiante presupondrá una disposición para conocer el lenguaje compartido por la comunidad educativa, que se cristaliza en los roles, en las prácticas y en la interacción entre los distintos actores.

Tensión entre la Formación Inicial Docente (FID) y los requerimientos de la comunidad

Esta relación resulta bastante tensionada. Por una parte, los principiantes declaran querer innovar en la escuela, pero a su vez manifiestan incertezas en saber cómo hacerlo para adecuarse a la institución. El desafío pareciera suscitarse en el ajuste o desajuste que se produce entre las necesidades requeridas por el contexto escolar y las expectativas y aprendizajes que traen los principiantes, los que muchas veces no se ajustan a la realidad de la escuela: “a veces tienes que sacarte un poco la mochila de lo que te enseñó la universidad o lo de la sala ideal, porque en un contexto real, los autores no *cachan* mucho lo que pasa dentro de la sala” (principiante, dupla 1). Los mentores, por su parte, relevan la importancia de que los

principiantes puedan ser receptivos para aprender de los docentes con más experiencia y de las prácticas de la escuela. En este sentido, no se tratará exclusivamente de un reconocimiento de la comunidad al principiante, sino de un proceso de identificación mutuo:

Es una crítica que yo hago a las carreras de formación inicial, porque parten de la base que el profesor que está en aula hace todo mal [...] Entonces el estudiante, o sea, el profesor viene con su escudo, con su lanza a pelear [...] ¿qué pasa en el camino? El profesor principiante se da cuenta que muchas de las cosas que se hacen dentro del establecimiento, son parte de la cultura y de una serie de reglas, conductas [...] hay cosas que se pueden cambiar; pero hay otras cosas que no las puedes cambiar, no porque no quieras, sino porque es lo que se debe hacer (mentor, dupla 1).

Reconocimiento profesional por parte de la comunidad

De manera transversal para las duplas, llegar a interpretar la cultura escolar por parte del principiante se expresará en la obtención de algún grado de reconocimiento profesional explícito. Específicamente para los principiantes, este se materializará en su visibilización por parte de la comunidad o en invitaciones a participar en actividades de la escuela: “yo creo que al relacionarte con los otros profesores ya te vas como incorporando a la comunidad o que te invitan a las actividades, que te inviten a participar en algún acto, que te consideren en cosas; yo creo que ya eres parte” (principiante, dupla 2). En este sentido, dicho proceso de reconocimiento profesional se caracterizará por su gradualidad; al establecer relaciones con los demás actores de la comunidad, al ser “nombrados”, al participar de las actividades del contexto escolar y al ser valorados por el trabajo realizado: “pasas a sentirte parte de esto cuando te empiezan a reconocer o simplemente a decir: —bien, qué bueno lo que hiciste, qué bueno tu trabajo, me gusta” (principiante, dupla 4).

Propuestas

En esta dimensión se mencionan tres propuestas centrales. En primer lugar, la necesidad de contar con una mayor difusión de la mentoría en la comunidad escolar. A nivel general, ambos actores manifiestan haberse enterado de las mentorías por algún miembro de la comunidad que ya había

participado. Aquí se enfatiza la importancia de poder difundir mayormente este proceso con toda la escuela, promoviendo una mayor formalización del mismo al interior de la institución: “yo creo que sería muy bueno que hubiese un “vamos” más protocolar, mucho más formalizado, más formal [...] que el grupo directivo se dé por enterado de una manera más formal” (mentora, dupla 3).

En segundo lugar, se expresa una necesidad de estrechar la vinculación de la universidad con los procesos de mentoría desarrollados en las comunidades educativas. Al respecto, los principiantes manifiestan la importancia de que las mentorías puedan relacionarse mayormente con la formación recibida en la universidad, lo que permitiría construir un “terreno conocido” para facilitar el vínculo entre formación inicial e inserción profesional: “yo creo que lo volvería más cercano, empezaría a hablar de mentorías y de su proceso en la universidad [...] siento que ayuda o es parte del proceso de mentoría tener como luces previas” (principiante, dupla 3). Este reconocimiento de la mentoría, desde la FID, pareciera constituir un llamado a poder instalarla como parte sustantiva del proceso formativo a lo largo de toda la trayectoria docente.

Por último, los principiantes manifiestan la importancia de aprender explícitamente cómo relacionarse con los demás actores de la comunidad educativa, lo que supone conocer sus roles, prácticas y lenguaje compartido.

En definitiva, el reconocimiento del principiante por parte de la comunidad, entendido como “terreno en disputa”, presupondrá considerar la gradualidad de este proceso, que se consolidará y explicitará en acciones colectivas que consideran a la escuela en su conjunto. La mentoría, en este sentido, actuará como pivote o “terreno neutro” que permitirá transitar desde un “terreno” desconocido a uno “conocido”; donde la capacidad de lectura e interpretación del contexto resultará fundamental para obtener grados de aceptación por parte de la comunidad.

Relación mentor y principiante: condiciones y saberes para una relación profesional

La relación que se establece entre mentor y principiante constituye otro elemento muy valorado para la dupla. A nivel general, los principiantes aprecian la compañía de un profesor con más experiencia y el respeto al desarrollo de su propio proceso:

Las mentorías son como estos grupos de tejido donde cada lana representa una comunidad, el ganchillo es el trabajo de cada uno y la persona que se sienta al lado tuyo es la mentora [...]. En estos grupos la persona de al lado tuyo puede mirar tu trabajo y comentar “mmm, tu tejido no está igual al patrón, yo te enseño”, lo que para mí sería una mala mentora con una buena intención. En cambio, la pregunta adecuada ¿Qué proyecto estás haciendo? De repente es mucho más atingente [...] Es ahí donde la persona que está al lado tuyo, mentora, puede guiarte siempre que uno esté dispuesto a escuchar [...] A medida que avanzas en el encuentro, avanza tu proyecto, va tomando forma, es tuyo (principiante, dupla 3).

Por su parte, para los mentores resulta importante situarse en una posición de simetría con el principiante, lo que les permitirá reconocerse como profesionales de la educación, independientemente del momento de la trayectoria profesional en que se encuentren, y avanzar en la construcción de un proceso de aprendizaje mutuo: “los mentores, la mayoría sale con mucha ansiedad [...] ansiedad de partir y como de dar esta luz, iluminarle el camino al otro. En realidad, no es eso, el camino te lo iluminan a ti” (mentora, dupla 3).

Ahora bien, para que esta relación se constituya como un encuentro profesional deben considerarse ciertos elementos que la median y que son mencionados, en diferente medida, por ambos actores.

Incorporación de saberes emocionales al proceso

Si bien para ambos actores los saberes administrativos, de gestión de aula y disciplinares resultan fundamentales para la inserción del profesor principiante, coinciden en la preeminencia que tendría el componente socioemocional para la inserción y consolidación profesional: “yo esperaba que me ayudaran como a sentirme segura de mi misma porque yo era súper desconfiada [...] me sentía con miedo” (principiante, dupla 2).

Nos dimos cuenta que el trabajo emocional, el trabajo que tiene que ver con el “yo” como el “yo profesional”, que tiene que ver con las relaciones humanas, con la comunicación [...] estaban siendo gatillantes de cómo veía el mundo, de cómo veía e interpretaba este contexto y cómo tenía que sacar herramientas de sí misma para seguir hacia delante y no desmotivarse (mentora, dupla 3).

En este sentido, se evidencia cómo ambos actores consideran el espacio de la mentoría como un lugar privilegiado para desarrollar saberes y habilidades socioemocionales, que resultarán fundamentales para la construcción de la identidad profesional del principiante y para su comprensión del contexto escolar.

Por otra parte, se mencionan tres elementos que serían menos salientes en el discurso de mentores y principiantes, pero que incidirían en el trabajo de la dupla dentro de sus contextos escolares. En primer lugar, existe una sensación de apoyo y, a su vez, de exigencia respecto del material propuesto por el CPEIP. Si bien mentores y principiantes coinciden en que no existen “recetas” para una buena mentoría y valoran la posibilidad de adaptar el acompañamiento a distintos contextos, declaran que muchas veces el trabajo con el material entregado por el CPEIP se convierte en una exigencia más que deben cumplir: “yo trato de cumplir con lo que se me pide ahí, porque de lo que se dice a lo que se hace cuesta mucho, entonces yo trato de centrarme en cumplir con el formato que me dan y hacerlo calzar con lo que hacemos” (mentora, dupla 4).

En segundo lugar, se manifiesta la dificultad de no contar con tiempos y espacios determinados para desarrollar el trabajo de la dupla: “cuando yo llegaba a la sala de ella, son salas gigantes y siempre estaba lleno, entonces igual había como muchos distractores de lo que nosotras conversábamos” (mentora, dupla 2).

Por último, se menciona como un elemento determinante las trabas que existirían para la constitución de las duplas. Particularmente, los principiantes se sienten con poca capacidad de incidencia en este proceso: “yo escribí para pedir si es que podía continuar con una mentora de mi mismo establecimiento [...], me dijeron que no, que en el fondo la mentoría era elegida por ellos y que ellos me iban a destinarme ahora un mentor” (principiante, dupla 1).

Propuestas

En esta dimensión se mencionan tres propuestas relevadas. En primer lugar, la necesidad de contar con un mayor acercamiento del CPEIP a los principiantes y de agregar nuevos focos temáticos que resuenen con sus necesidades. Particularmente, los principiantes reclaman la necesidad de sentir la mentoría como una actividad propia, que tiene consonancia con las prácticas situadas de la escuela: “existe como entre comillas un ‘plan

desde arriba' que uno no está al tanto [...] no sabes cómo funciona el colegio y ya no sabes cómo funciona tu comunidad, entonces tampoco sabes cómo funciona el CPEIP [...]. Entonces ya es como muchas cosas que uno no sabe" (principiante, dupla 3).

En segundo lugar, se concibe la relevancia de contar con un acompañamiento situado en culturas escolares similares, donde el mentor actuaría como una suerte de mediador o traductor de la cultura escolar: "estar en el contexto, entender el contexto [...] no sé, quizás son cosas que un mentor de afuera no podría verlo, no podría como palpar tanto el contexto para ver qué se puede hacer" (principiante, dupla 1).

Por último, se establece como necesario poder establecer criterios para conformar una buena dupla. En esta línea, mentores y principiantes afirman la importancia de compartir ciertos elementos como contexto, disciplina o nivel de enseñanza: "sería un criterio súper importante estar en el mismo nivel, la misma disciplina, porque la conversación es mucho más amplia y se enriquece mucho más el aprendizaje" (mentor, dupla 1).

A partir de esta dimensión se constata que mentores y principiantes consideran fundamental el trabajo con saberes y habilidades socioemocionales, que resultarán primordiales para la inserción profesional del principiante. Pese a la gran valoración de la relación profesional entre ambos, se reconocen ciertas condiciones que tendrían que ser provistas por el contexto institucional para contribuir al trabajo de la dupla. Urge considerar estos elementos para poder transitar desde la consideración de la mentoría como un proceso exclusivo de la dupla para pasar a situarla como parte importante de las prácticas de la comunidad educativa.

Construcción del rol: entre las expectativas y las posibilidades de acción

Si bien existe una identificación de ciertas características que debiesen poseer ambos actores para contribuir a la inserción docente; se perciben roles poco definidos, que difieren entre ambos actores y que se encuentran tensionados por las expectativas de la comunidad.

Características y agencia del principiante para su inserción

Los principiantes expresan una dificultad en comprender qué se espera de ellos y una expectativa de poder ser guiados por el mentor: "en el fondo, saber cuál era mi rol, ¿cachai? [¿entiendes?] dentro de la escuela, porque

por mucho que ya, yo sea la profe de [se elimina la disciplina], igual uno cumple otros roles dentro de la escuela" (principiante, dupla 1). Por su parte, los mentores enfatizan en la importancia de que los principiantes se abran a escuchar, estén receptivos y atentos a las necesidades de la escuela: "[los principiantes llegan] muy avasalladores, porque también es una forma de defenderse, o sea, estamos hablando de niños que tienen miedo" (mentora, dupla 3).

Propósito del rol del mentor

Aunque ambos actores coinciden en la importancia de que el mentor sepa escuchar y pueda empatizar con el principiante, para los mentores el fin último de su rol se relacionaría con asegurar la permanencia del principiante: "más que nada la escucha, estar como bien dispuesto a escuchar, que te cuenten [...], que no se aburran de la carrera, que es tan bonita, que no se vayan, que no deserten" (mentora, dupla 2). Por su parte, los principiantes valoran el rol del mentor como mediador y guía para su autoconocimiento profesional: "independiente de lo que te pueda decir el mentor al momento de trabajar contigo es orientarte y escuchar [...] que alguien te escuche, aunque no te escuche, que te preste oído, aunque no te diga nada, es súper importante" (principiante, dupla 4).

Propuestas

En esta dimensión se valora que el mentor, más que ser un buen profesor, cuente con un perfil que considere habilidades pedagógicas de acompañamiento y de escucha: "yo pienso que eso también debiera verse. A lo mejor también tener un perfil de docente mentor, porque podemos ser muchos docentes, pero no todos a lo mejor tienen ese perfil" (principiante, dupla 4).

Si bien esta dimensión resulta menos definida, es posible identificar ciertas tensiones respecto del propio rol. Por un lado, los principiantes se sienten conflictuados entre sus expectativas de ser reconocidos por la comunidad y las dificultades para comprender qué se espera de ellos. Por otro, los mentores buscan perfilarse como guías que contribuyen a la inserción del principiante pero que, a su vez, pueden asegurar su permanencia en la escuela; reconociendo la importancia de que los principiantes también puedan mostrarse receptivos a lo que pueda proveerles el contexto escolar.

Discusión y conclusiones

Esta investigación, centrada tanto en los discursos de mentores como de principiantes, profundizó en cómo se significa una ley desde las comunidades de práctica (Ball, 2015) considerando las singularidades de un contexto como el chileno, que se caracteriza por su gran segmentación y desigualdad. Se relevan tres dimensiones centrales relacionadas con la comunidad, la relación entre mentor y principiante, y el rol que cumplen ambos docentes en la mentoría. Estas dimensiones interrelacionadas contribuirán a la consideración de la mentoría como un proceso dinámico y multifacético, que se desarrolla dentro de redes profesionales interpersonales y sociales que son de suyo complejas.

Considerando lo anterior, la mentoría, lejos de configurarse como una relación diádica, limitada a mentores y principiantes, se concibe como un elemento anclado en la realidad de las comunidades que actúan como cristalizadoras de dilemas y desafíos propios de la profesión. En efecto, en consonancia con Ávalos (2011), tanto para mentores como para principiantes será el conocimiento de este *ethos* propio de la escuela, que se expresa en el funcionamiento de la organización, en las estructuras sociales y en cómo interactúan, lo que favorecerá o dificultará la inserción del principiante. La posibilidad de aceptación del profesor novel, entonces, quedará condicionada a los grados de reconocimiento profesional explícito que le otorgue la comunidad. Queda en evidencia la importancia de considerar el proceso de mentoría desde las comunidades de práctica, lo que no solo se releva en los desafíos, sino también en las propuestas señaladas, que apuntan a una mayor visibilización y difusión del proceso dentro de estas comunidades. En este sentido, surge como elemento novedoso la valoración del rol del mentor como mediador de la cultura escolar. En esta línea, sería interesante seguir profundizando en los dilemas éticos y morales que conllevan las decisiones y acciones subsecuentes de ambos profesores en sus comunidades de práctica.

Asimismo, y de acuerdo con la literatura revisada, se refrenda la distancia que existe entre los saberes entregados por la FID y los requerimientos y necesidades de la escuela. La mentoría busca consolidarse como ese *terreno neutro* que permite adaptarse a un contexto a partir de un proceso de aprendizaje-desaprendizaje efectuado por parte del principiante. Aquí el llamado a estrechar vínculos entre universidad y escuela, para apoyar a las mentorías, resulta un factor clave para disminuir la incertidumbre de los principiantes.

En cuanto a los saberes que contribuyen a la inserción del principiante, se releva la dimensión emocional como un elemento fundamental para construir saberes profesionales que resultan decisivos para el proceso de inserción. En este sentido, se evidencia la importancia que adquiere la mentoría para trabajar tanto la dimensión emocional del principiante, como su vínculo con el resto de los actores de la comunidad. Al respecto, resultaría interesante investigar de qué manera las instituciones formadoras están abordando este eje que aparece tan valorado por mentores y principiantes. Seguir ahondando en torno a cómo se articula la esfera personal y profesional en los procesos de mentoría, considerando este componente socioemocional, podría contribuir a resituar y posicionar este elemento como eje central para la formación y el desarrollo profesional.

Retomando las contribuciones de Ruffinelli (2016), sobre la coexistencia de elementos *gerenciales* y *orgánicos* en la ley, persiste mayormente una interpretación *gerencialista* de una política con orientación *orgánica*, lo que se expresa en la organización misma de la mentoría. Si bien ambos actores valoran este proceso como una oportunidad de colaboración y apoyo mutuo, sigue primando una lógica de *accountability* respecto del trabajo propuesto por el CPEIP, una sensación de falta de apoyo de las escuelas y una preeminencia del trabajo individual por parte de los docentes. En esta línea podría resultar interesante avanzar en la incorporación de los discursos de directivos y liderazgos intermedios, de las instituciones educativas, para abordar la mentoría desde una comprensión más integral.

Por último, se evidencia que los desafíos y propuestas en torno al rol aparecen más desdibujados, lo que podría deberse a que las otras dimensiones adquieran mayor protagonismo en los procesos de inserción profesional. Al respecto, podrían investigarse posibles hipótesis para profundizar en esta menor preeminencia del rol, considerando la posibilidad de que la relación y el diálogo del principiante con la comunidad constituyan la base para desarrollar un proceso de construcción progresivo del propio rol.

Resulta interesante considerar los principales desafíos y propuestas identificados por los actores para ir reformulando estos procesos de acompañamiento docente a partir de las respuestas creativas que plantean los docentes en su diálogo con la política. Ampliar esta mirada a partir de estudios comparativos, que consideren la realidad de otros países latinoamericanos, contribuirá en la línea planteada por Orland-Barak (2016) al

desafío de crear conexiones metodológicas y conceptuales que permitan transitar hacia una agenda investigativa más integradora, que considere la existencia de contextos y entornos diversos.

Referencias

- Ávalos, Beatrice (2009). "La inserción profesional de los docentes", *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 43–59. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733004.pdf>
- Ávalos, Beatrice (2011). "Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years", *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 10-20. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Ávalos, Beatrice; Carlson, Beverley y Aylwin, Pilar (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas?* (proyecto Fondecyt N° 1020218), Santiago: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.
- Ávalos, Beatrice; Cavada, Paula; Pardo, Marcela y Sotomayor, Carmen (2010). "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 235-263. DOI: 10.4067/S0718-07052010000100013
- Ávalos, Beatrice y Valenzuela, Juan Pablo (2016). "Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile", *International Journal of Educational Development*, vol. 49, pp. 279-290. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.03.012
- Bacchi, Carol (2000). "Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us?", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 45-57. DOI: 10.1080/01596300050005493
- Ball, Stephen J. (1993). "What is policy? Texts, trajectories and toolboxes", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 10-17. DOI: 10.1080/0159630930130203
- Ball, Stephen J. (2015). "What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 306–313. DOI: 10.1080/01596306.2015.1015279
- Ball, Stephen J.; Maguire, Meg y Braun, Annette (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*, Nueva York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203153185
- Ball, Stephen J. y Junemann, Carolina (2012). *Networks, new governance and education*, Bristol: The Policy Press. DOI: 10.2307/j.ctt9qgnz
- Blair, Erik (2015). "A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques", *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, vol. 6, núm. 1, pp. 14-29. DOI: 10.2458/v6i1.18772
- Bowe, Richard; Ball, Stephen J. y Gold, Anne (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*, Londres: Routledge. DOI: 10.4324/9781315412122
- Braun, Annette; Ball, Stephen J.; Maguire, Meg y Hoskins, Kate (2011). "Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school", *Discourse:*

- Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 585–596. DOI: 10.1080/01596306.2011.601555
- Buchanan, John; Prescott, Anne; Schuck, Sandra; Aubusson, Peter y Burke, Paul (2013). “Teacher retention and attrition: Views of early career teachers”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol.38, núm. 3, pp. 112–129. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n3.9
- Cabezas, Verónica; Hochschild, Hernán y Medeiros, María Paz (2019). “Los desafíos pendientes en la ejecución de la nueva política docente: ¿es suficiente con la ley?”, en Carrasco, A. y Flores L. M. (eds.), *De la reforma a la transformación. Capacidades, innovaciones y regulaciones de la educación chilena*, Santiago: Ediciones UC. Disponible en: http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/libros/pdf/Extracto_libro_De_la_Reforma_a_la_Transformacion._Capacidades_innovaciones_y_regulacion_de_la_educacion_chilena_-2.pdf
- Cabezas, Verónica; Medina, Lorena; Müller, Magdalena y Figueroa, Catalina (2019). “Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile”, *Temas de la Agenda Pública*, vol. 14, núm. 116, pp. 1-30. Disponible en: <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2019/10/Paper-serie-Temas-de-la-Agenda-Publica-N%C2%BA-116-2.pdf>
- Carrasco, Alejandro (2013). “Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: Pasos hacia un nuevo sujeto cultural”, *Observatorio Cultural*, vol. 15, pp. 4-10.
- CIAE (2019). Localizando la caída de la matrícula en las carreras de Educación y su vínculo con la distribución de “Beneficios de Financiamiento Universitario”, informe OFD núm. 7, Santiago: Observatorio Formación Docente-Centro de Investigación Avanzada en Educación-Universidad de Chile. Disponible en: http://www.observatoriodocente.cl/download.php?file=noticias/00_1548250904.pdf
- CIAE (2020). *Efectos de la legislación reciente sobre la matrícula en las carreras de Educación*, informe OFD núm. 8, Santiago: Observatorio Formación Docente-Centro de Investigación Avanzada en Educación-Universidad de Chile. Disponible en: http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1579270725.pdf
- Clayton, Jennifer K.; Sanzo, Karen L. y Myran, Steve (2013). “Understanding mentoring in leadership development: perspectives of district administrators and aspiring leaders”, *Journal of Research on Leadership Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 77-96. DOI: 10.1177/1942775112464959
- Cooper, James y Alvarado, Amy (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers*, París: Unesco. Disponible en: http://iaeed.org/downloads/5_Cooper_web_151206.pdf
- Darling-Hammond, Linda (2012). *Educar con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*, Santiago: Fundación Chile.
- Datnow, Amanda (2005). “The sustainability of comprehensive school reform in changing district and state contexts”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 41, núm. 1, pp. 121-153. DOI: 10.1177/0013161X04269578
- Dawson, Phillip (2014). “Beyond a definition: Toward a framework for designing and specifying mentoring models”, *Educational Researcher*, vol. 43, núm. 3, pp. 137-145. DOI: 10.3102/0013189X14528751

- Day, Christopher (2008). "Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness", *Journal of Educational Change*, vol. 9, núm. 3, pp. 243-260. DOI: 10.1007/s10833-007-9054-6
- Devos, Anita (2010). "New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 5, pp. 1219-1223. DOI: 10.1016/j.tate.2010.03.001
- Díaz, Alessandra; López, Dany; Salas, Macarena y Carrasco, Diego (en prensa). "Movilidad de profesores chilenos: Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales", *Perfiles Educativos*.
- Elacqua, Gregory; Hincapié, Diana; Vegas, Emiliana; Alfonso, Mariana; Montalva, Verónica y Paredes, Diana (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. DOI: 10.18235/00011172
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata. Disponible en: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/download/22/8>
- Flores, María Assunção (2009). "La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones", en Marcelo C. (ed.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Gaete, Alfredo; Castro, María; Pino, Felipe y Mansilla, Diego (2017). "Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, pp. 123-138. DOI: 10.4067/S0718-07052017000100008
- Gorichon, Solange; Salas, Macarena; Araos, María José; Yáñez, Mariluz; Rojas-Murphy, Andrés y Jara-Chandía, Geraldine (2020). "Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso", *Calidad en la Educación*, núm. 52, pp. 12-48. DOI: 10.31619/caledu.n52.824
- Guba, Egor G. y Lincoln, Yvonna S. (2000). "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa", en A. Denman y J. Armando Haro (eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Hermosillo: El Colegio de Sonora. Disponible en: http://sgpwe.itz.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf
- Hargreaves, Andy y Braun, Henry (2013). *Data-driven improvement and accountability*, Boulder: National Education Policy Center. Disponible en: <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/pb-lb-ddia-policy.pdf>
- Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia; Malderez, Angi y Tomlinson, Peter D. (2009). "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't", *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 207-216. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001
- Ingersoll, Richard y Kralik, Jeffrey M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*, Pennsylvania: ECS Research Review. Teaching Quality. Disponible en: http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/47027_WORKSHOP_3_-_OPTIONAL_-_Houston_-_The_Impact_of_Mentoring_on_Teacher_Retention.pdf
- Ingersoll, Richard y Strong, Michael (2011). "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research", *Review of Educational Research*, vol. 81, núm. 2, pp. 201-233. DOI: 10.3102/0034654311403323

- Johnson, Susan M.; Berg, Jill H. y Donaldson, Morgaen L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*, Cambridge: NRTA's Educator Support Network.
- Long, Julie S.; McKenzie-Robblee, Sue; Schaefer, Lee; Steeves, Pam; Wnuk, Sher; Pinnegar, Eliza y Clandinin, D. Jean (2012). "Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention", *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, vol. 20, núm. 1, pp. 7-26. DOI: 10.1080/13611267.2012.645598
- Malderez, Angi; Hobson, Andrew J.; Tracey, Louise y Kerr, Kirstin (2007). "Becoming a student teacher: core features of the experience", *European Journal of Teacher Education*, vol. 30, núm. 3, pp. 225-248. DOI: 10.1080/02619760701486068
- Marcelo, Carlos (2009). "Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-25. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41898/23904>
- Mineduc (2012). *Bases curriculares. Educación básica*, Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2016). *Ley N° 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*, Santiago: Biblioteca Congreso Nacional. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Moor, Helen; Halsey, Karen; Jones, Megan; Martin, Kerry; Stott, Alison; Brown, Celia y Harland, John (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*, Nottingham: Department for Education and Skills. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502602.pdf>
- OECD (2005). *Teachers matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*, París: OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- OECD (2017). *Education in Chile. Reviews of national policies for education*, París: OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/chile/education-in-chile-9789264284425-en.htm>
- OECD (2019). *TALIS 2018 results (volume 1): Teachers and school leaders as lifelong learners*, París: OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Orland-Barak, Lily (2014). "Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education", *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 44, núm 1, pp. 180-188. DOI: 10.1016/j.tate.2014.07.011
- Orland-Barak, Lily (2016). "Mentoring", en J. Loughran y M. L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education*, Singapore: Springer.
- Ortúzar, Soledad; Flores, Carolina; Milesi, Carolina; Müller, Magdalena y Ayala, Pamela (2011). "Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente", en *Propuestas para Chile*, Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Ramírez, Fabián y Croquevielle, Juan (2019). *Minuta docente 2019*, Santiago: CEM-Centro de Estudios-División de Planificación y Presupuesto-Ministerio de Educación.

- Ruffinelli, Andrea (2016). "Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 4, pp. 261-279. DOI: 10.4067/S0718-07052016000500015
- Schaefer, Lee; Long, Julie S. y Clandinin, D. Jean (2012). "Questioning the research on early career teacher attrition and retention", *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 58, núm. 1, pp.106-121.
- SIES (2020). *Informe 2020. Matrícula en Educación Superior*, Santiago: Servicio de Información de Educación Superior-Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-matricula_2020_SIES.pdf
- Smith, Thomas M. y Ingersoll, Richard (2004). "What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?", *American Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 3, pp. 681-714.
- Stake, Robert E. (2013). *Multiple case study analysis*, Nueva York: Guilford Press.
- Tschannen-Moran, Megan y Hoy, Anita W. (2007). "The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers", *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, núm. 6, pp. 944-956. DOI: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Valenzuela, Juan Pablo y Sevilla, Alejandro (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*, Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación-Universidad de Chile.
- Veenman, Simon (1984). "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, pp. 143-178. DOI: 10.3102/00346543054002143

Artículo recibido: 17 de septiembre de 2020

Dictaminado: 11 de noviembre de 2020

Segunda versión: 25 de noviembre de 2020

Tercera versión: 12 de enero de 2021

Aceptado: 18 de enero de 2021