



Vol. 28, Nº 2 (Julio, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v28i2.29664

Fecha de recepción: 08/12/2023

Fecha de aceptación: 01/05/2024

LA MENTORÍA DESDE MENTORES Y MENTOREADOS. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Mentoring from mentors and mentees. A systematic literature review



Macarena Salas-Aguayo, Lorena Medina-Morales y Dany López

Pontificia Universidad Católica de Chile

E-mail:

msalas1@uc.cl; lmedinam@uc.cl;

dxlopez@uc.cl

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0002-2776-5463>;

<https://orcid.org/0000-0003-1157-5670>;

<https://orcid.org/0000-0001-9611-9775>

Resumen:

Los programas de mentorías constituyen una de las políticas más utilizadas para apoyar a los profesores noveles, considerando las altas tasas de deserción que se producen durante los primeros años. El propósito de esta revisión sistemática de literatura consiste en profundizar en la complejidad de las mentorías, al analizar y contrastar las perspectivas de mentores y mentoreados en escuelas de distintas partes del mundo. Se analizan 47 artículos empíricos, publicados entre 2008-2024, a partir de un análisis temático. Los resultados abordan temáticas destacadas por ambos actores: (a) características esperadas del mentor y del mentoreado, (b) saberes y prácticas, (c) necesidad del apoyo de los directivos y de la comunidad, y (d) desarrollo profesional en la mentoría. Si bien existen propósitos compartidos de la mentoría, se observan diferencias que permiten ampliar la concepción de este proceso hacia una práctica situada en la escuela, que requiere del apoyo de directivos y colegas para avanzar en un desarrollo profesional sostenido tanto para mentores como para mentoreados. Este artículo busca contribuir, a partir de una perspectiva internacional comparada, a la construcción de un marco dinámico y multifacético que permita



entregar información útil para programas de mentoría, desarrollados a nivel internacional, y para futuras investigaciones en el área.

Palabras clave: Escuelas; inducción; mentores; profesores principiantes; retención; revisión sistemática de literatura.

Abstract:

Mentoring programmes are one of the most often used policies to support beginning teachers, considering the high rates of attrition during their first few years of service. This systematic literature review explores the complexity of mentoring by analysing and contrasting the perspectives of mentors and mentees on this process in schools in different parts of the world. We use a thematic approach to examine 47 empirical papers published between 2008 and 2024. The results reveal themes that are highlighted by mentors and mentees: (a) expected characteristics of mentor and mentee, (b) knowledge and practices, (c) the need for support from school leaders and the community and (d) professional development in mentoring. Although mentoring has common purposes, there are differences that allow the conception of this process to be expanded to a situated practice in schools, that requires the support of school leaders and peers to enable advances in the sustained professional development of mentors and mentees. This paper seeks to use an international comparative perspective to contribute to the construction of a dynamic and multifaceted framework that can provide useful information for diverse mentoring programmes developed internationally and for future research in the area.

Key words: Beginning teachers; induction; mentors; retention; schools; systematic literature review.

1. Introducción

Los sistemas de inducción y apoyo docente se perfilan como una respuesta adoptada a nivel internacional frente a las altas tasas de deserción docente que se producen, en muchos países, durante los primeros años de inserción profesional (Díaz et al., 2021; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005, 2019; Salas et al., 2021). En este contexto las mentorías emergen como una temática que comienza a cobrar relevancia durante los últimos años (Goodwin et al., 2023; Madigan & Kim, 2021), sobre todo, en el contexto específico de la escuela (Horn & Little, 2010; Howe, 2006) al tratarse de una de las formas más importantes de facilitar la inducción de profesores noveles en el sistema educativo (Larsen et al., 2023; OCDE, 2019). En efecto, a partir de los años 80 estos programas han contado con una adopción generalizada a nivel internacional (Ávalos & Valenzuela, 2016; Larsen et al., 2023; New Teacher Center, 2016), a excepción de contextos como el Latinoamericano en que comienzan a proliferar recién a partir de 2010 (Elacqua et al., 2018; Marcelo & Vaillant, 2017).

Si bien no existe una definición única de la mentoría (Larsen et al., 2023; Orland-Barak, 2016, 2021) se han logrado identificar ciertos beneficios para los profesores noveles como: desarrollar capacidades de gestión del aula, del tiempo y de la carga de trabajo (Malderez et al., 2007; Stanulis & Floden, 2009), incidir en el bienestar profesional (Voss et al., 2017), contribuir a la adaptación a las normas y estándares de los centros educativos (Clarke & Mena, 2020; Damico et al., 2018),

entre otros elementos decisivos para la inducción y retención docente. No obstante, la literatura es enfática al señalar que este proceso de acompañamiento profesional se caracteriza por desarrollarse dentro de redes profesionales complejas, ya que se evidencia un desajuste entre las expectativas de los profesores noveles y las características y presiones propias del sistema educativo (Jokikokko et al., 2017; Orland-Barak, 2021).

Durante la última década se han publicado diversas revisiones de literatura que se focalizan en la mentoría. Algunas se han centrado en la efectividad de las mentorías para la retención de profesores principiantes (den Brok et al., 2017; Spooner-Lane, 2017), en cómo el liderazgo de mentores y directivos incidiría en el desarrollo de los profesores principiantes (Kutsyruba et al., 2020), en el análisis de prácticas efectivas en la mentoría (Crutcher & Naseem, 2016), en la mentoría como mediación del aprendizaje (Orland-Barak, 2014), entre otras temáticas. Sin embargo, varias investigaciones (Langdon et al., 2014, 2016; Orland-Barak, 2023; Salas et al., 2021) señalan la importancia de avanzar en una concepción más multidimensional e integrada de la mentoría que permita analizar y contrastar, de manera conjunta, las perspectivas de mentores y mentoreados en torno a la mentoría, ya que una aproximación limitada podría desestimar los alcances y posibilidades que emergen de este encuentro profesional (Izadinia, 2016; Langdon et al., 2016; Rodríguez & Senent, 2024; Spooner-Lane, 2017). En este sentido, resulta atingente poder adentrarse en los contextos de práctica de mentores y principiantes para abordar y profundizar en cómo son implementadas las políticas y programas de mentoría a nivel internacional por ambos actores (Ball, 2015).

La presente revisión sistemática de literatura busca abordar la mentoría desde la perspectiva de mentores y principiantes profundizando en cómo actualizan este acompañamiento profesional desde sus contextos de práctica. De esta manera se busca aportar a la creación de políticas educativas contextualizadas y situadas, que consideren los hallazgos de investigaciones internacionales sostenidas por la empiria. Evidenciar y problematizar de manera conjunta las perspectivas de mentores y principiantes cobra especial relevancia al considerar que las visiones compartidas o no compartidas, en torno a la mentoría, inciden en su interpretación y en cómo se recrea este proceso en contextos educativos particulares (Langdon et al., 2016; Orland-Barak, 2014, 2021, 2023).

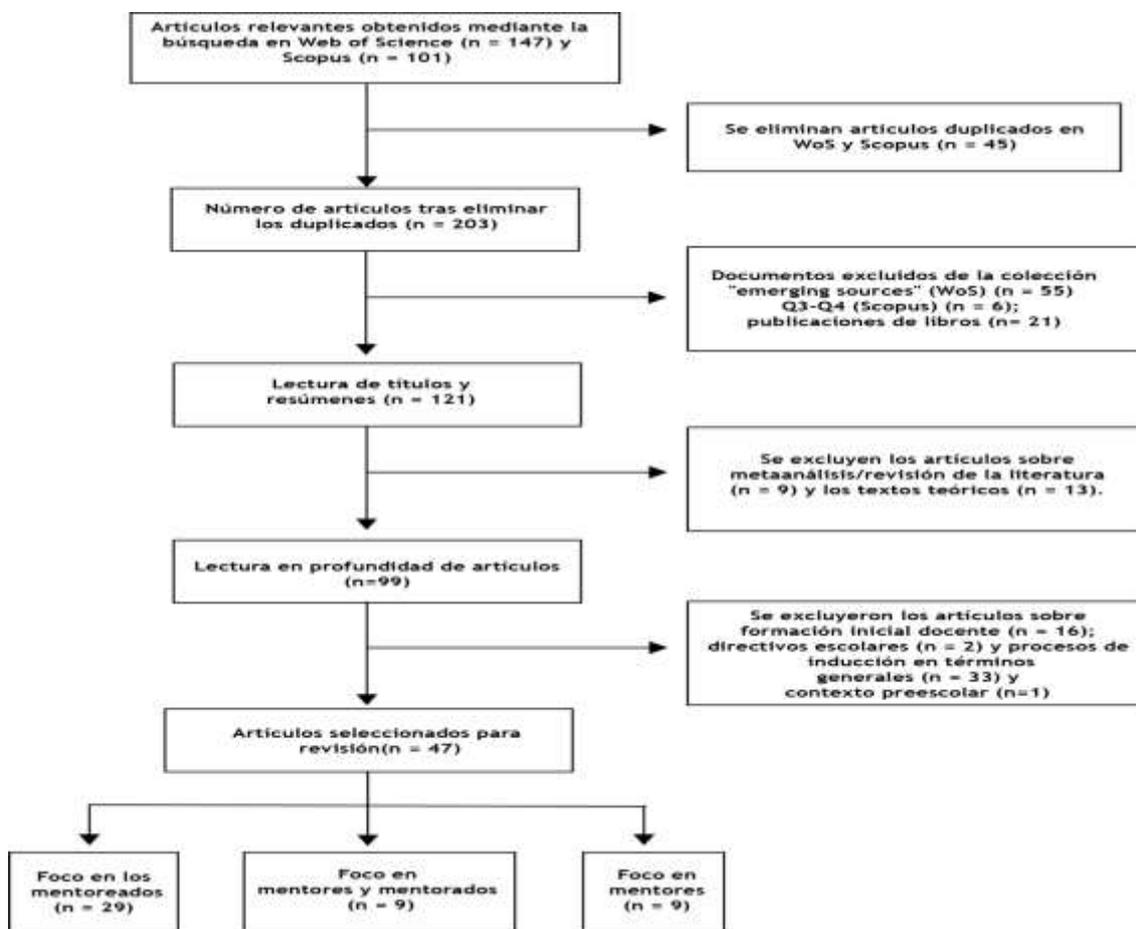
Para analizar y contrastar las perspectivas de mentores y principiantes en torno a las mentorías se realizó una revisión sistemática de literatura de artículos empíricos, a partir de la pregunta: ¿Cuáles son las perspectivas de mentores y mentoreados con respecto a las mentorías y a su incidencia en la inducción y retención de profesores? Al incorporar los hallazgos de estudios empíricos de la literatura internacional, se busca aportar en la creación de una agenda de investigación y de política educativa más integrada en torno a las mentorías (Orland-Barak, 2016; Salas et al., 2021).

2. Metodología

Para desarrollar esta investigación se realizó una búsqueda de artículos empíricos publicados entre 2008 y 2024 en la base de datos Web of Science (core collection) y Scopus (Q1-Q2). Las palabras claves que orientaron la búsqueda fueron: beginning teacher; induction; mentor, retention y school. De esta primera búsqueda se obtuvieron 203 publicaciones, de las cuales se excluyeron las que se encontraban indexadas en la colección (a) emerging sources de WoS o en los cuartiles Q3-Q4 de Scopus, (b) publicaciones de libros, (c) metaanálisis, revisiones de literatura y textos teóricos, (d) artículos que se focalizaran en la Formación Inicial Docente, (e) en directores de la escuela o (f) en la inducción a nivel general.

Para la inclusión de artículos se consideraron los siguientes criterios: (a) que fueran empíricos, (b) que se focalizaran en las perspectivas de mentores y/o principiantes y (c) que abordaran procesos de mentorías en contextos escolares primarios y/o secundarios. Luego de aplicar estos criterios se obtuvieron 47 artículos (Figura 1) que fueron analizados exhaustivamente a partir de un análisis temático (Braun & Clarke, 2021) que permitió identificar 4 categorías centrales para ambos actores: (a) características esperadas del mentor y del mentoreado, (b) saberes y prácticas, (c) necesidad del apoyo de los directivos y de la comunidad, y (d) desarrollo profesional en la mentoría.

Figura 1. Artículos empíricos seleccionados.



3. Resultados

El análisis y sistematización de los 47 artículos empíricos (Tabla 1) evidencia que 29 se centran en las perspectivas de principiantes, 9 analizan conjuntamente a mentores y principiantes y 9 se focalizan en mentores. En relación a la perspectiva de investigación adoptada; 21 artículos poseen un enfoque cualitativo, 13 uno cuantitativo y 13 una perspectiva mixta. En cuanto al contexto de producción los artículos se distribuyen de la siguiente manera: (a) casi la mitad de los artículos (46,8%) pertenece a América del Norte: EEUU (20) y Canadá (2); (b) 27,7% a Europa: Alemania (2), Bélgica (2), Inglaterra (4), Irlanda (2), Malta (1), Chipre (1) y Noruega (1); (c) 12,8% a Oceanía: Nueva Zelanda (3) y Australia (3); (d) 10,6% a Asia: Israel (3), China (1) y Corea del Sur (1); y (e) solo 2,1% a Latinoamérica con un artículo sobre República Dominicana (1). Las temáticas abordadas por los artículos pueden agruparse en: (a) efectos de la mentoría en el bienestar o en los conocimientos de los principiantes (12), (b) percepción de apoyos u obstáculos de la mentoría para los principiantes (12), (c) experiencias de principiantes en la mentoría (8), (d) percepciones de mentores sobre la mentoría (7), (f) prácticas de mentoría (6), (g) mentoría experimentada por distintos actores de la escuela (1) y (h) perspectivas de mentores y principiantes sobre la mentoría, abordadas de manera conjunta (1).

Tabla 1.
Características artículos seleccionados.

Autor/es	País	Mentoreado	Mentor	Metodología	Método	Foco
Anthony et al. (2011)	Nueva Zelanda	100		cualitativa	entrevista	Descripciones de profesores principiantes sobre programas de inducción
Attard (2019)	Malta		15	cualitativa	entrevistas online reflexiones de mentores	Beneficio de <u>mentorías</u> en escuelas maltesas
Bell et al. (2022)	EE. UU	2	1	cualitativa	registros de reflexión	Apoyo a principiantes en el desarrollo de prácticas reflexivas
Bianchini y Brenner (2010)	EE. UU	2		cualitativa	entrevista	Apoyo o limitación de programas de inducción para la enseñanza equitativa y eficaz de principiantes
Bressman et al. (2018)	EE. UU		20	cualitativa	entrevista	Percepciones de profesores experimentados sobre la tutoría
Brown (2015)	EE. UU	2		cualitativa	entrevista	Experiencias de principiantes en escuelas vulnerables, que cuentan con pruebas de alta exigencia
Burger et al. (2021)	Alemania	579		cuantitativa	encuesta	Modelos de tutoría para el bienestar de los principiantes
Burke et al. (2015)	Australia	336		cuantitativa	encuesta	Tipos de apoyo recibidos en la inducción profesional
Clark y Byrnes (2012)	EE. UU	136		cuantitativa	encuesta	Percepciones de principiantes sobre utilidad de apoyos recibidos por mentores
Corbell et al. (2008)	EE. UU	166		cuantitativa	encuesta	Instrumento que contribuye a medir las percepciones de éxito de los principiantes
Cronin (2023)	Inglaterra		13	cualitativa	entrevista semiestructurada	Experiencia de mentores en contexto de nuevas políticas de <u>mentoría</u>
Davis y	EE. UU	10		mixta	encuesta	Apoyos proporcionados a principiantes

Autores (Año)	País	Nº de participantes	Nº de estudios	Diseño	Métodos	Temas
					notas de campo	
Desimone et al. (2014)	EE. UU	57		mixta	encuesta entrevista	Diferencias entre <u>mentorías</u> formales e informales
Devos et al. (2012)	Bélgica	110		cuantitativa	encuesta	Relación entre entorno laboral, autoeficacia y sentimientos de depresión en principiantes
Douglas (2017)	Inglaterra		4	cualitativa	entrevista	Percepciones de cambios en la formación del profesorado
Foote et al. (2011)	EE. UU	167		mixta	encuesta entrevista	Apoyos recibidos por principiantes de programas con titulación alternativa
Gardiner y Weisling (2016)	EE. UU		6	cualitativa	entrevista observación	Prácticas internas de <u>mentoría</u>
Gunn y McRae (2021)	Canadá	300		mixta	encuesta grupo focal	Percepción de principiantes sobre tutoría
Hong y Matsko (2019)	EE. UU	1013		cuantitativa	encuesta	Efectos de la tutoría a partir de las interacciones entre mentores, principiantes y entorno
Hudson (2012)	Australia	10		Mixta	encuesta cuestionario entrevista grupo focal	Necesidades de principiantes en primer año
Hunt et al. (2013)	EE. UU	22		mixta	encuesta entrevista	Efecto de la tutoría electrónica en las competencias y percepciones de principiantes
Israel et al. (2014)	EE. UU	16	5	cualitativa	entrevista	Apoyos profesionales y emocionales en programas de <u>mentoría</u>
Jacobsen y Gunnulfsen (2023)	Noruega		4	cualitativa	entrevista	Percepciones de mentores sobre políticas de <u>mentoría</u>
Jones y Youngs (2012)	EE. UU	42		cuantitativa	encuesta	Experiencias afectivas de principiantes y su influencia en la retención docente
Kaplan (2021)	Israel	261		cuantitativa	cuestionario	Apoyo a necesidades psicológicas de principiantes en proceso de inducción
Kardos y Johnson (2010)	EE. UU	374		cuantitativa	encuesta	Experiencias de profesores principiantes en la inducción profesional
Langdon et al. (2014)	Nueva Zelanda	64	93	cuantitativa	encuesta	Percepciones de diferentes actores educativos sobre la <u>mentoría</u>
Langdon et al. (2016)	Nueva Zelanda	9	16	mixta	encuesta grupo focal	Percepciones en torno a la inducción y la <u>mentoría</u>
LoCascio et al. (2016)	EE. UU	53		mixta	encuesta entrevista	Experiencias de principiantes, de vía alternativa, en escuelas vulnerables
Lu et al. (2020)	China	3		cualitativa	entrevista	Dificultades y fortalezas de programas de tutoría para principiantes
Marcelo et al. (2021)	República Dominicana	105		mixta	cuestionario entrevista	Evaluación retrospectiva de programa de inducción para principiantes
März et al. (2016)	Bélgica		13	cualitativa	análisis de documentos entrevista observación	Interpretación de mentores de lógicas institucionales en contexto de políticas cambiantes
McIntyre y Hobson (2016)	Inglaterra	28	13	cualitativa	entrevista	Incidencia de mentores externos, especialistas en la disciplina, en el desarrollo de la identidad de principiantes
Menon (2012)	Chipre	25		cualitativa	entrevista	Apoyos y problemas reportados por principiantes en procesos de inducción
Murtagh et al. (2024)	Inglaterra		10	cualitativa	entrevista	Percepciones de mentores sobre programa de <u>mentoría</u>
Nam et al. (2013)	Corea del Sur	3	3	mixta	encuesta entrevista	Efectos de la tutoría colaborativa, centrada en la indagación
Nasser-Abu Alhija y Fresko (2010)	Israel	243		cuantitativa	cuestionario	Relación entre satisfacción y apoyos recibidos en la inducción de principiantes

O'Grady y Mooney-Simmie (2023)	Irlanda		54	cualitativa	cuestionario abierto	Concepciones de la práctica del respeto en la <u>mentoría</u>
O'Sullivan y Conway (2016)	Irlanda	9		cualitativa	entrevista	Incidencia de la <u>mentoría</u> en la inducción de principiantes
Rikard y Barville (2010)	EE. UU	20		mixta	cuestionario entrevista	Percepciones de principiantes sobre apoyos recibidos por mentores
Roehrig et al. (2008)	EE. UU	6	9	mixta	encuesta entrevista	Mejora de la instrucción efectiva en profesores principiantes
Schuck et al. (2018)	Australia	336		cuantitativa	encuesta	Experiencias de profesores principiantes en contexto de implementación de nuevas regulaciones gubernamentales
Shapira-Lishchinsky y Levy-Gazenfrantz (2016)	Israel	62		cualitativa	entrevista	Percepciones de principiantes sobre influencia del liderazgo de mentores
Stanulis et al. (2012)	EE. UU	83	7	mixta	encuesta observación	Efecto de la tutoría específica, focalizada en discusiones en el aula
Voss et al. (2017)	Alemania	746		cuantitativa	encuesta	Gestión del aula y agotamiento emocional de profesores principiantes
Wang y Bale (2019)	EE. UU	4	6	cualitativa	entrevista	Tutoría de principiantes, de vía alternativa, que enseñan idioma extranjero
Whalen et al. (2019)	Canadá	6		cualitativa	entrevista grupo focal	Experiencias de principiantes en primeros años de práctica en aula

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los principales hallazgos que emergieron de los estudios empíricos analizados (Tabla 2), agrupados en 4 grandes núcleos temáticos, que relevan las perspectivas de mentores y mentoreados respecto de las mentorías en escuelas: (a) características esperadas del mentor y del mentoreado, (b) saberes y prácticas, (c) necesidad del apoyo de los directivos y de la comunidad, y (d) desarrollo profesional.

Tabla 2.
Agrupación de artículos de acuerdo con dimensiones obtenidas de análisis temático.

Dimensiones	Subdimensiones	Artículos que abordan temática
Características personales y del rol	Características personales	Brown (2015); Kaplan (2021); LoCascio et al. (2016); Lu et al. (2020); McIntyre y Hobson (2016); Roehrig et al. (2008)
	Desempeño del rol: voluntariedad y formación especializada	Langdon et al. (2014); Shapira-Lishchinsky y Levy-Gazenfrantz (2016)
	Mentor externo/interno	Brown (2015); Burke et al. (2015); Desimone et al. (2014); McIntyre y Hobson (2016)
Saberes y prácticas	Saberes cognitivos y emocionales	Israel et al. (2014); Jones y Youngs (2012); Voss et al. (2017)
	Saberes para la práctica en el	Bianchini y Brenner (2010); Burger et al. (2021); Corbell et al. (2008); Davis y Higdon

	aula	(2008); Hudson (2012); Hunt et al. (2013); Kardos y Johnson (2010); Langdon et al. (2016); Marcelo et al. (2021); Murtagh et al. (2024); Nam et al. (2013); O'Grady y Mooney-Simmie (2023); O'Sullivan y Conway (2016); Rikard y Banville (2010); Stanulis et al. (2012)
	Saberes especializados para la mentoría	Bell et al. (2022); Gardiner y Weisling (2016); Murtagh et al. (2024); Nam et al. (2013); O'Grady y Mooney-Simmie (2023); Stanulis et al. (2012)
Apoyo de los directivos y de la comunidad	Directivos	Attard (2019); Clark y Byrnes (2012); Devos (2012); Gunn y McRae (2021); Hong y Matsko (2019); Jacobsen y Gunnulfsen (2023); Menon (2012); Schuck et al. (2018)
	Pares	Attard (2019); Devos et al. (2012); Foote et al. (2011); Gunn y McRae (2021); Nasser-Abu Alhija y Fresko (2010); Schuck et al. (2018); Whalen et al. (2019)
Desarrollo profesional en la mentoría	Formación continua	Anthony et al. (2011); Bressman et al. (2018); Cronin (2023); Douglas (2017); März et al. (2016), Wang y Bale (2019)
	Comunidades profesionales	Douglas (2017)

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Características personales y del rol

Uno de los elementos destacados de la mentoría, tanto por mentores como por principiantes, refiere a la necesidad de contar con ciertas características personales o relacionadas con el desempeño del rol, que incidirán en la calidad y potencialidades del acompañamiento.

En relación con las características personales, los principiantes destacan la necesidad de contar con mentores: accesibles, flexibles, activos (Kaplan, 2021; LoCascio et al., 2016; Lu et al., 2020), con experiencia (Roehrig et al., 2008) y que generen espacios de confianza, exentos de juicio (Brown, 2015; LoCascio et al., 2016; McIntyre & Hobson, 2016). Por su parte, los mentores consideran que los principiantes que obtienen mejores resultados en la mentoría son los más abiertos a las críticas y sugerencias, y quienes cuentan con un desarrollo avanzado en habilidades autorreflexivas y metacognitivas (Roehrig et al., 2008).

En cuanto a las características vinculadas con el desempeño del rol, ambos actores relevan la voluntariedad en la participación y la importancia de que el mentor pueda contar con una formación especializada (Langdon et al., 2014), que posibilitará la consolidación de un liderazgo auténtico, capaz de incidir en la autoconfianza, en la empatía y en las habilidades sociales de los principiantes (Kaplan, 2021; Shapira-Lishchinsky & Levy-Gazenfrantz, 2016).

Un elemento tensionado para ambos actores refiere al acompañamiento realizado por un mentor externo o interno a la escuela. Mientras un mentor externo

contribuiría a la construcción de un tercer espacio libre de juicios, propicio para negociar y dar forma a las identidades profesionales de los principiantes (Burke et al., 2015; McIntyre & Hobson, 2016), un mentor interno permitiría interpretar el contexto educativo de manera situada, contribuyendo a amortiguar la difícil inserción de los principiantes (Brown, 2015). El estudio de Desimone et al. (2014), concluye que ambas modalidades actuarían de forma complementaria y compensatoria, ya que la búsqueda de apoyos por parte del principiante constituirá una acción inherente a los procesos de inserción profesional.

3.2. Saberes y prácticas

Para mentores y principiantes la mentoría se traduce en un despliegue de saberes cognitivos y emocionales que se interrelacionan (Israel et al., 2014; Jones & Youngs, 2012; Voss et al., 2017). En este sentido, emergen posibilidades de la mentoría, en tanto espacio privilegiado para trabajar con experiencias afectivas de los principiantes, lo que influirá decisivamente en la decisión de permanecer en la profesión (Jones & Youngs, 2012; Voss et al., 2017). En este punto, el estudio de Voss et al. (2017), realizado con 716 principiantes en Alemania, enfatiza en la importancia de la duración de la mentoría, ya que durante el primer año los niveles de agotamiento de los principiantes aumentarían, volviendo a su nivel inicial recién durante el segundo año.

La mayoría de las investigaciones refrendan la necesidad, reportada por mentores y principiantes, de poder compartir y profundizar en ciertos saberes que se relacionan con las prácticas desplegadas en el aula, que permitirían responder a las necesidades de los principiantes y a los requerimientos de los estudiantes y de sus contextos escolares particulares (Hunt et al., 2013; Langdon et al., 2016; Murtagh et al., 2024; O'Grady & Mooney-Simmie, 2023; Stanulis et al., 2012). La relevancia de disponer de estos saberes constituirá una posibilidad única para consolidar un lenguaje común, que permita enmarcar las posibilidades de la mentoría (Stanulis et al., 2012). Específicamente, los principiantes manifiestan la necesidad de contar con saberes vinculados con: necesidades educativas especiales de los estudiantes (Bianchini & Brenner, 2010; Hunt et al., 2013; Langdon et al., 2016; Marcelo et al., 2021), gestión de aula y estrategias de enseñanza (Corbell et al., 2008; Davis & Higdon, 2008; Marcelo et al., 2021; Stanulis et al., 2012), y reflexión sobre la propia práctica (Hudson, 2012; Kardos & Johnson, 2010; Nam et al., 2013). Estos saberes, de alto apalancamiento, tendrán un efecto significativo en la transformación de las prácticas de los principiantes y en la consolidación de su autonomía profesional (Burger et al., 2021; Corbell et al., 2008; Hudson, 2012; Marcelo et al., 2021; Nam et al., 2013; Rikard & Banville, 2010; Stanulis et al., 2012)

Por su parte, para los mentores resulta esencial poder contar con saberes especializados, que permitan focalizar la mentoría en desempeños específicos requeridos por los principiantes (Gardiner & Weisling, 2016; Murtagh et al., 2024; Nam et al., 2013; O'Grady & Mooney-Simmie, 2023; Stanulis et al., 2012), con tutorías centradas en actividades de indagación (Nam et al., 2013) y desarrollo de prácticas de enseñanza reflexiva (Bell et al., 2022). En este punto, el estudio de

Gardiner y Weisling (2016) advierte que las prácticas internas, cruciales para los principiantes, referidas a la coenseñanza y la enseñanza demostración serían las más infrutilizadas por los mentores, debido a elementos relacionados con la autoridad y credibilidad de los mentores.

Una concepción limitada de la mentoría y, por ende, de los saberes y prácticas involucrados, desencadenará en una focalización en cuestiones técnicas a la hora de acompañar a los principiantes (Langdon et al., 2016; O'Sullivan & Conway, 2016). De acuerdo con el estudio de Langdon et al. (2016) este elemento se encontraría tensionado entre ambos actores, ya que mientras los principiantes se focalizarían preferentemente en conocimientos y prácticas técnicas, requeridos para cumplir satisfactoriamente los requerimientos del programa de mentoría, los mentores estarían más centrados en saberes y prácticas focalizados en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela.

3.3. Apoyo de los directivos y de la comunidad

Esta dimensión considera en su mayoría artículos que reportan las perspectivas de principiantes, quienes destacan la necesidad compartida de poder contar con el apoyo de sus directivos (Attard, 2019; Clark & Byrnes, 2012; Gunn & McRae, 2021; Hong & Matsko, 2019; Menon, 2012; Schuck et al., 2018) y pares (Devos et al., 2012; Foote et al., 2011; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Schuck et al., 2018). El estudio de Hong y Masko (2019), realizado en EE. UU con 1013 principiantes, evidencia que el liderazgo pedagógico del director incidiría en el compromiso, la autoeficacia y la decisión de permanecer en la escuela por parte de los principiantes. Específicamente, los principiantes reportan la importancia de poder contar con el apoyo de los directivos para abordar áreas problemáticas como la adaptación al entorno organizativo (Devos et al., 2012; Menon, 2012), a culturas escolares poco solidarias (Menon, 2012; Schuck et al., 2018), y a los retos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Menon, 2012). Para ambos actores, este apoyo e implicación activa de los directivos permitirá instalar y desarrollar culturas de colaboración en las escuelas, decisivas para el periodo de inducción (Attard, 2019; Clark & Byrnes, 2012; Jacobsen & Gunnulfsen, 2023; Menon, 2012; Schuck et al., 2018). El estudio de Clark y Byrnes (2012) evidencia que la percepción de utilidad de la mentoría estará condicionada al apoyo estructural que provean los directivos; sobre todo, al asegurar tiempos de planificación conjunta entre mentor y principiante. En este sentido, resulta inquietante que varios estudios evidencien la percepción de poco apoyo de los directivos, debido a su sobrecarga laboral (Attard, 2019), y la existencia de culturas escolares antagónicas y reticentes a la inducción de los principiantes (Attard, 2019; Devos et al., 2012; Jacobsen & Gunnulfsen, 2023; Menon, 2012).

Asimismo, los principiantes manifiestan la necesidad de contar con apoyo de sus pares (Attard, 2019; Devos et al., 2012; Foote et al., 2011; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Schuck et al., 2018). En este sentido, varios estudios señalan que el apoyo y la relación establecida entre principiantes, sus mentores y/o colegas, constituiría el elemento más importante para la socialización de los principiantes

(Devos et al., 2012; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Whalen et al., 2019). Cabe mencionar que los principiantes valorarían tanto los apoyos formales como informales de sus colegas (Foote et al., 2011; Gunn & McRae, 2021; Whalen et al., 2019) que operarían de forma complementaria. Específicamente los apoyos informales serían ampliamente valorados, por tener consonancia con las prácticas de la escuela y por posibilitar la colaboración cotidiana e inmediata con los pares (Foote et al., 2011; Gunn & McRae, 2021; Schuck et al., 2018; Whalen et al., 2019).

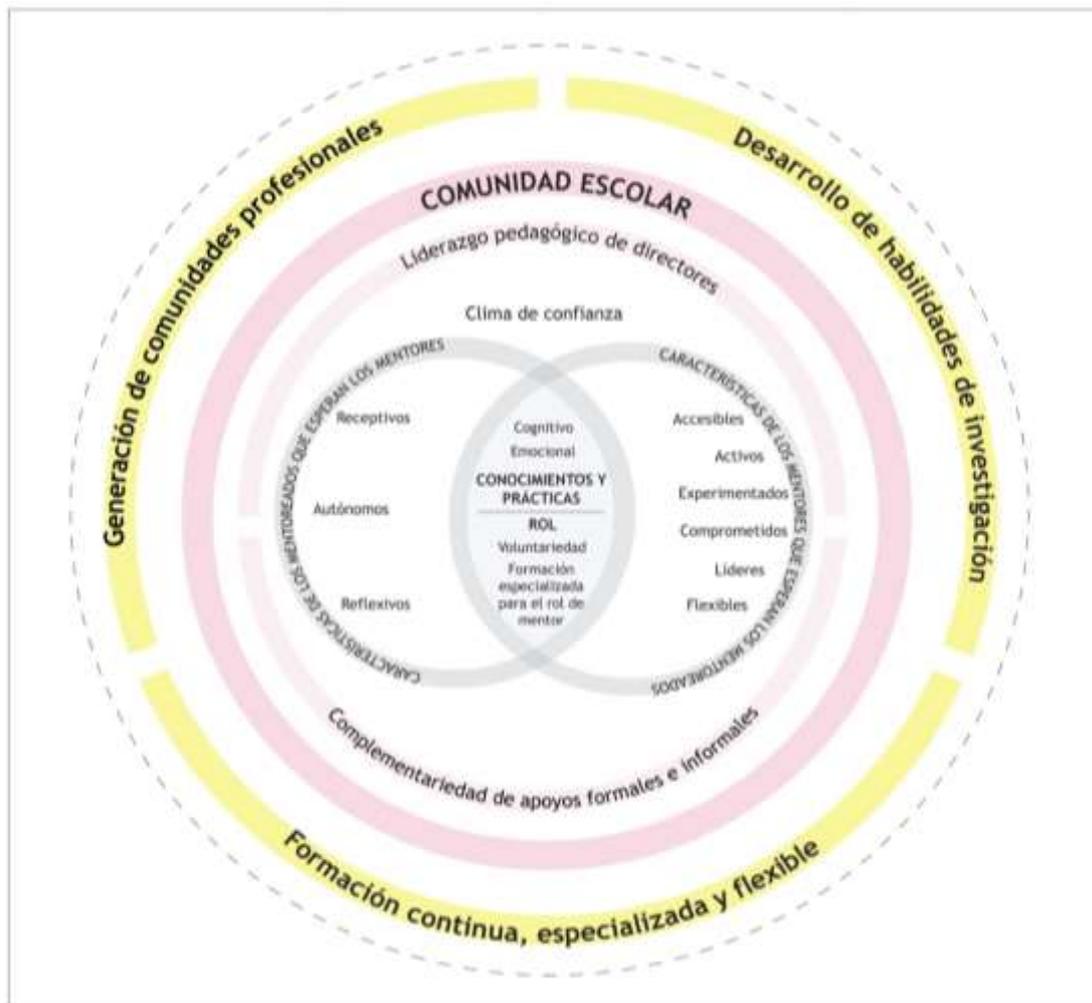
3.4. Desarrollo profesional en la mentoría

Esta dimensión amplía la concepción de la mentoría desde un espacio de apoyo profesional, decisivo para la inducción y retención, hacia una posibilidad de formación docente continua para ambos docentes (Bressman et al., 2018; Douglas, 2017; März et al., 2016; Wang & Bale, 2019). Si bien esta dimensión constituye la menos reportada por ambos actores, son preferentemente los mentores quienes la relevan. En efecto, solo el estudio de Anthony et al. (2011) enfatiza en la mentoría como una oportunidad de desarrollo profesional para profesores principiantes, a partir de la consecución de 4 objetivos: aprender sobre el contexto, encajar en la escuela, completar requisitos de registro y convertirse en investigador profesional.

Por su parte, los mentores destacan la necesidad de contar con una formación continua y sostenida a lo largo de su trayectoria profesional, que les permita responder a las necesidades contingentes que emergen de la mentoría. Destaca la necesidad de contar con habilidades investigativas (Douglas, 2017) y con una formación especializada, flexible y personalizada (Bressman et al., 2018; Cronin, 2023; März et al., 2016; Wang & Bale, 2019). Aquí emerge un elemento novedoso que sugiere el protagonismo que podría adquirir la universidad al contribuir al desarrollo profesional de mentores con formaciones actualizadas y contingentes (Douglas, 2017; Wang & Bale, 2019). Asimismo, los mentores coinciden en la importancia de crear comunidades profesionales que permitan potenciar su desarrollo profesional (Douglas, 2017). En este sentido, la relevancia de los mentores no se limitará al acompañamiento que realicen a los profesores principiantes, sino al protagonismo que adquieran en la interpretación creativa y permanente de los programas de inducción (Bressman et al., 2018; März et al., 2016).

A continuación, se presenta la propuesta de un modelo integral y comprensivo (Figura 2), que considera los elementos destacados por ambos actores desde sus contextos de práctica.

Figura 2. Modelo de mentoría para el desarrollo profesional de mentores y mentoreados.



Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y Conclusiones

A partir de esta revisión sistemática de literatura, que adopta una perspectiva internacional comparada, es posible evidenciar cómo la mentoría ha comenzado a posicionarse como un proceso esencial para la inducción y la retención de docentes principiantes (Madigan & Kim, 2021; OCDE, 2005, 2019).

Particularmente esta investigación buscó profundizar en cómo mentores y principiantes, significan estos programas en sus *contextos de práctica* (Ball, 2015) aportando a la limitada investigación, que analiza y contrasta las perspectivas de ambos actores de manera conjunta. Si bien ambos actores coinciden en algunos elementos comunes y transversales de la mentoría; también es posible evidenciar divergencias que permiten situar a la mentoría como un proceso que se desarrolla dentro de redes profesionales de carácter eminentemente complejo (Achinstein & Athanases, 2005; Horn & Little, 2010; Orland-Barak, 2021). A partir del análisis sistemático de 47 artículos empíricos es posible evidenciar cómo se interconectan y

confluyen las 4 temáticas destacadas por mentores y principiantes: (a) características personales y del rol, (b) saberes y prácticas, (c) apoyo de los directivos y de la comunidad y, (d) desarrollo profesional en la mentoría.

Respecto de las características esperadas por cada actor de la dupla, resulta interesante que ambos consignen como elementos cruciales la voluntariedad en la participación y la simultaneidad y complementariedad que debieran tener los acompañamientos formales e informales. Mientras los principiantes destacan la importancia de contar con un mentor líder, capaz de mediar el conocimiento de la cultura escolar; los mentores declaran la necesidad de contar con principiantes que posean habilidades reflexivas avanzadas. Aquí se constata la necesidad de avanzar en cómo estas características podrían ser potenciadas y trabajadas en el proceso de mentoría, sin esperar que vengan ya consolidadas desde la Formación Inicial Docente.

En cuanto a los saberes y prácticas, elementos ampliamente reportados por mentores y principiantes, se manifiesta que su consolidación se encontrará supeditada a la generación de un ambiente de confianza para la dupla. Asimismo, se enfatiza en la importancia de consolidar saberes, que permitan responder a las necesidades educativas emergentes de los estudiantes y de sus contextos educativos. En cuanto a los apoyos requeridos por los principiantes, los hallazgos de esta revisión vuelven a instalar la importancia de poder de ampliar la concepción de la mentoría como un proceso que involucra a la comunidad educativa en su conjunto (Orland-Barak, 2023; Salas et al., 2021); al considerar la necesidad de una implicación activa por parte del director y otros profesores de la escuela. En este estudio se refrenda el protagonismo que adquiere el rol del directivo para liderar el aprendizaje profesional del mentor y del mentoreado (Kutsyuruba et al., 2020; Lazcano et al., 2022), generando las condiciones necesarias para que la mentoría se vuelva una práctica sostenida y compartida por toda la escuela. Es de gran interés para futuras investigaciones poder integrar mayormente las perspectivas de directivos y pares, que no participan directamente de la mentoría, considerando su importancia para el desarrollo de este proceso de acompañamiento profesional.

Un último elemento mencionado, mayormente por mentores, refiere a la importancia de que la mentoría se consolide como una oportunidad de desarrollo profesional para la dupla en su conjunto. Se destaca la necesidad de contar con una formación especializada, que se encuentre en sintonía con la experiencia y saberes ya acumulados. En este sentido, avanzar en la consolidación de la mentoría como una oportunidad de desarrollo profesional para la dupla en su conjunto, implicará promover la creación de comunidades profesionales de mentores y de principiantes, a partir de las cuales poder compartir conocimiento situado y experiencias significativas. Lo anterior pone de relieve la importancia de contar con una formación flexible para mentores, que les permita adaptarse a las características socioculturales de los lugares de trabajo (Orland-Barak, 2021, 2023) y a las necesidades de los principiantes (Salas et al., 2021). En este sentido, cabe preguntarse cuán prescriptivos debieran ser estos programas formativos y qué grados

de autonomía debieran tener mentores para la toma de decisiones formativas en relación con estos acompañamientos.

A partir de los hallazgos de este estudio se evidencia una concentración de artículos focalizados en las perspectivas de principiantes. En este sentido, sería pertinente seguir desarrollando investigaciones que profundicen en la mentoría desde las perspectivas de mentores. Asimismo, resulta importante seguir avanzando en investigaciones que aborden a ambos actores de forma conjunta, ya que solo 9 de los 47 artículos consideran conjuntamente ambas perspectivas. Considerar las perspectivas de mentores y principiantes, como también la de directivos y pares, permitirá ampliar la concepción de este proceso transitando desde un apoyo profesional destinado preferentemente a principiantes, hacia una práctica que posibilita y promueve un desarrollo profesional sostenido para ambos actores y para sus contextos educativos. Por último, a partir de los resultados de esta revisión sistemática de literatura se evidencia una concentración de artículos en América del Norte, lo que podría deberse a limitaciones de la búsqueda, ya que un criterio de inclusión para la selección de artículos fue que las investigaciones estuvieran indexadas en la core collection de la base de datos WoS o en los cuartiles 1 y 2 de Scopus. Esto significó que investigaciones provenientes de las bases de datos Scielo o Latindex, que contienen principalmente artículos provenientes de América Latina, España, Portugal y África, fueran excluidos del análisis. Esta decisión metodológica si bien contribuyó a la búsqueda de fuentes de alta calidad, confiabilidad e impacto, sin duda constituye una limitación de este estudio.

A continuación, usando como base el modelo comprensivo construido a partir de la evidencia de estudios empíricos internacionales, se presentan las principales recomendaciones que se realizan a los programas de mentoría desarrollados a nivel internacional.

4.1. Recomendaciones para una política de mentoría desde los actores

Se recomienda optar por acompañamientos voluntarios, que consideren el desarrollo de prácticas de alto apalancamiento y que potencien la autonomía profesional de los principiantes. Se sugiere desarrollar prácticas de indagación, prácticas internas relacionadas con la coenseñanza y enseñanza demostración, y abordar habilidades reflexivas superiores. Asimismo, se recomienda que el acompañamiento considere la integración de saberes emocionales y cognitivos, y una duración mínima de dos años teniendo en cuenta el incremento en el agotamiento, que se produce durante el primer año, y su estabilización hacia el segundo año de inserción profesional.

Por otra parte, es necesario promover, de forma simultánea, acompañamientos formales e informales al profesor principiante y poder asegurar la implicación activa de directores y de pares; propiciando y potenciando la instalación de culturas colaborativas. Es importante asegurar la existencia de un liderazgo pedagógico, tanto de mentores como de directivos, que promueva el desarrollo profesional de docentes principiantes.

En cuanto a la formación de mentores se sugiere que sea: continua, especializada, actualizada y se relacione con los saberes y experiencias acumulados. Además, se sugiere que los programas de mentoría consideren la creación de comunidades de aprendizaje de mentores y de principiantes, que potencien actividades de investigación. Por último, es recomendable generar espacios de diálogo profesional entre mentores y principiantes, que se orienten al desarrollo profesional de la dupla en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.017>
- Anthony, G., Haigh, M. & Kane, R. (2011). The power of the “object” to influence teacher induction outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 861-870. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.010>
- Attard, M. (2019). The benefits of mentoring newly qualified teachers in Malta. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 268-284. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0034>
- Ávalos, B. & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Ball, S. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Bell, J., Wilcoxon, C. & Steiner, A. (2022). Mentoring and Coaching through Induction to Develop Reflective Practices in Beginning Teachers. *New Educator*, 18(4), 281-305. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2022.2104982>
- Bianchini, J. A. & Brenner, M. E. (2010). The role of induction in learning to teach toward equity: A study of beginning science and mathematics teachers. *Science Education*, 94(1), 164-195. <https://doi.org/10.1002/sce.20353>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Bressman, S., Winter, J. S. & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003>
- Brown, C. P. (2015). Taking and teaching the test are not the same: A case study of first-year teachers experiences in high-stakes contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(8), 1026-1044. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005870>
- Burger, J., Bellhäuser, H. & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers'

- well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Burke, P. F., Aubusson, P. J., Schuck, S. R., Buchanan, J. D. & Prescott, A. E. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*, 47, 241-253. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.005>
- Clark, S. K. & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.666935>
- Clarke, A. & Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education*, 90, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103026>
- Corbell, K. A., Reiman, A. J. & Nietfeld, J. L. (2008). The Perceptions of Success Inventory for Beginning Teachers: Measuring its psychometric properties. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1551-1563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.004>
- Cronin, S. (2023). Early career mentoring in England: a case study of professional discretion and policy disconnection. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(4), 366-386. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2022-0088>
- Crutcher, P. A. & Naseem, S. (2016). Cheerleading and cynicism of effective mentoring in current empirical research. *Educational Review*, 68(1), 40-55. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058749>
- Damico, N., McKinzie Bennett, C. & Fulchini, A. (2018). 'Show me what it's supposed to look like': Exploring mindfulness-based support for early career teachers in an era of neoliberal reform. *Policy Futures in Education*, 16(6), 828-847. <https://doi.org/10.1177/1478210318765322>
- Davis, B. & Higdon, K. (2008). The effects of mentoring/induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261-274. <https://doi.org/10.1080/02568540809594626>
- den Brok, P., Wubbels, T. & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 881-895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R. & Johnson, L. J. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88-110. <https://doi.org/10.1177/0022487113511643>
- Devos, C., Dupriez, V. & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>

- Díaz, A., López, D., Salas, M. & Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles Educativos*, XLIII(172), 42-59. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514>
- Douglas, A. S. (2017). Extending the teacher educator role: developing tools for working with school mentors. *Professional Development in Education*, 43(5), 841-859. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1258655>
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E. & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* BID. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Foot, M. Q., Brantlinger, A., Haydar, H. N., Smith, B. & Gonzalez, L. (2011). Are we supporting teacher success: Insights from an alternative route mathematics teacher certification program for urban public schools. *Education and Urban Society*, 43(3), 396-425. <https://doi.org/10.1177/0013124510380420>
- Gardiner, W., & Weisling, N. (2016). Mentoring 'inside' the action of teaching: induction coaches' perspectives and practices. *Professional Development in Education*, 42(5), 671-686. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1084645>
- Goodwin, A. L., Lee, C. C. & Pratt, S. (2023). The poetic humanity of teacher education: holistic mentoring for beginning teachers. *Professional Development in Education*, 49(4), 707-724. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973067>
- Gunn, T. M. & McRae, P. A. (2021). Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province. *International Journal of Educational Research Open*, 2(September), 100073. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100073>
- Hong, Y. & Matsko, K. K. (2019). Looking Inside and Outside of Mentoring: Effects on New Teachers' Organizational Commitment. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2368-2407. <https://doi.org/10.3102/0002831219843657>
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7). <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- Hunt, J. H., Powell, S., Little, M. E. & Mike, A. (2013). The Effects of E-Mentoring on

Beginning Teacher Competencies and Perceptions. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(4), 286-297.

<https://doi.org/10.1177/0888406413502734>

Israel, M., Kamman, M. L., McCray, E. D. & Sindelar, P. T. (2014). Mentoring in Action: The Interplay Among Professional Assistance, Emotional Support, and Evaluation. *Exceptional Children*, 81(1), 45-63.

<https://doi.org/10.1177/0014402914532231>

Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3), 387-402.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>

Jacobsen, H. M. & Gunnulfsen, A. E. (2023). Dealing with policy expectations of mentoring newly qualified teachers-a Norwegian example. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250381>

Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A. & Estola, E. (2017). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International Journal of Educational Research*, 81, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.001>

Jones, N. & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *Teachers College Record*, 114(2), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811211400203>

Kaplan, H. (2021). Promoting Optimal Induction to Beginning Teachers Using Self-Determination Theory. *SAGE Open*, 11(2), 1-14.

<https://doi.org/10.1177/215824402110156800>

Kardos, S. M. & Johnson, S. M. (2010). New teachers' experiences of mentoring: The good, the bad, and the inequity. *Journal of Educational Change*, 11(1), 23-44.

<https://doi.org/10.1007/s10833-008-9096-4>

Kutsyruba, B., Godden, L. & Walker, K. (2020). The effect of contextual factors on school leaders' involvement in early-career teacher mentoring: A review of the international research literature. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(3), 682-720. <https://doi.org/10.30828/real/2020.3.3>

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>

Langdon, F. J., Alexander, P. A., Farquhar, S., Tesar, M., Courtney, M. G. R. & Palmer, M. (2016). Induction and mentoring in early childhood educational organizations: Embracing the complexity of teacher learning in contexts.

Teaching and Teacher Education, 57, 150-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.016>

- Larsen, E., Jensen-Clayton, C., Curtis, E., Loughland, T. & Nguyen, H. T. M. (2023). Re-imagining teacher mentoring for the future. *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178480>
- Lazcano, C., Guerrero, P. & Volante, P. (2022). Influence of instructional leadership on teacher retention. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2066187>
- LoCascio, S. J., Smeaton, P. S. & Waters, F. H. (2016). How Induction Programs Affect the Decision of Alternate Route Urban Teachers to Remain Teaching. *Education and Urban Society*, 48(2), 103-125. <https://doi.org/10.1177/0013124513514777>
- Lu, X., Kaiser, G., & Leung, F. K. S. (2020). Mentoring Early Career Mathematics Teachers from the Mentees' Perspective—a Case Study from China. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(7), 1355-1374. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10027-y>
- Madigan, D. J. & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L. & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248. <https://doi.org/10.1080/02619760701486068>
- Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P. & Jáspez, J. F. (2021). Five years later. Retrospective analysis of induction experiences of beginning teachers. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99-119. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- März, V., Kelchtermans, G. & Dumay, X. (2016). Stability and Change of Mentoring Practices in a Capricious Policy Environment: Opening the “Black Box of Institutionalization.” *American Journal of Education*, 122(3), 303-336. <https://doi.org/10.1086/685846>
- McIntyre, J. & Hobson, A. J. (2016). Supporting beginner teacher identity development: External mentors and the third space. *Research Papers in Education*, 31(2), 133-158. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1015438>
- Menon, M. E. (2012). Do beginning teachers receive adequate support from their headteachers?. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(2), 217-231. <https://doi.org/10.1177/1741143211427981>
- Murtagh, L., Dawes, L., Rushton, E. A. C. & Ball-Smith, C. (2024). Early career teacher mentoring in England: a case study of compliance and mediation. *Professional Development in Education*, 1-14.

- <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2291357>
- Nam, J., Seung, E. & Go, M. S. (2013). The Effect of a Collaborative Mentoring Program on Beginning Science Teachers' Inquiry-based Teaching Practice. *International Journal of Science Education*, 35(5), 815-836. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.584329>
- Nasser-Abu Alhija, F. & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter?. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- New Teacher Center. (2016). State policy review: New educator induction for New York.
- O'Grady, E. & Mooney-Simmie, G. (2023). Respect as a critical reflexive practice during induction: exploring mentor teachers' conceptions of respect. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2236986>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/34990905>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (vol. 2, pp. 105-14). Springer.
- Orland-Barak, L. (2021). "Breaking good": Mentoring for teacher induction at the workplace. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 27-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18535>
- Orland-Barak, L. (2023). Lost in Translation in the Study of Mentoring 17 Years Later. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/00224871231160377>
- O'Sullivan, D. & Conway, P. F. (2016). Underwhelmed and playing it safe: newly qualified primary teachers' mentoring and probationary-related experiences during induction. *Irish Educational Studies*, 35(4), 403-420. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1227720>
- Rikard, G. L. & Banville, D. (2010). Effective Mentoring: Critical to the Professional Development of First Year Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 245-261. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.3.245>
- Rodríguez, M. L. & Senent, J. M. (2024). Una década de los procesos de inducción docente en América Latina. Revisión bibliográfica (2012-2022). *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 88-102

<https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37640>

- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E. & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684-702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.008>
- Salas, M., Díaz, A. & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449-474. https://bit.ly/rmie_89
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Varadharajan, M. & Burke, P. F. (2018). The experiences of early career teachers: new initiatives and old problems. *Professional Development in Education*, 44(2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1274268>
- Shapira-Lishchinsky, O. & Levy-Gazenfrantz, T. (2016). The multifaceted nature of mentors' authentic leadership and mentees' emotional intelligence: A critical perspective. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(6), 951-969. <https://doi.org/10.1177/1741143215595413>
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>
- Stanulis, R. N. & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122. <https://doi.org/10.1177/00224871083305>
- Stanulis, R. N., Little, S. & Wibbens, E. (2012). Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers' learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 32-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.007>
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U. & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51(August), 170-184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
- Wang, W. & Bale, J. (2019). Mentoring for new secondary Chinese language teachers in the United States. *System*, 84, 53-63.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.002>
- Whalen, C., Majocho, E. & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>

Contribuciones del autor: M.S. participó en el análisis y sistematización de resultados y en la escritura; L.M. participó en el análisis y sistematización de los resultados y en la escritura del artículo; D.L. participó en el análisis y sistematización de los resultados y en la escritura del artículo.

Financiación: Esta investigación 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, del Centro Internacional Cabo de Hornos (CHIC)/Cape Horn International Center for Global Change Studies and Biocultural Conservation (CHIC) y de ANID, Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, [1221412].

Agradecimientos: Se agradece al Centro Cape Horn International Center for Global Change Studies and Biocultural Conservation CHIC - ANID PFB210018 y a ANID, Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, [1221412].

Conflictos de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este artículo.

Declaración ética: Si bien se trata de un estudio teórico se cuenta con aprobación de un Comité de Ética ID 200326005.

Cómo citar este artículo:

Salas, M., Medina, L., & López, D. (2024). La mentoría desde mentores y mentoreados. Una revisión sistemática de literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2) 89-110. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29664>