



Vol.25, nº3 (Noviembre, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

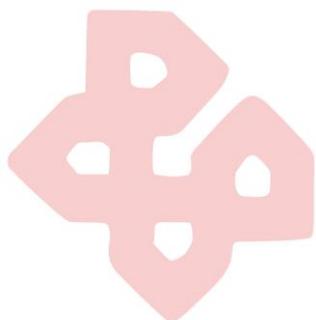
DOI: 10.30827/profesorado.v25i3.22668

Fecha de recepción: 12/04/2019

Fecha de aceptación: 03/12/2020

LA MENTORÍA EN LOS PROCESOS DE INDUCCIÓN DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE. LAS COMPETENCIAS DEL MENTOR COMO INSUMO PARA ORIENTAR SU PROCESO FORMATIVO.

Mentoring in the beginner teacher induction processes. Mentor's competences as input to guide their training process



Daniela Cecilia Maturana Castillo y José Antonio Cieza García

Universidad de Salamanca

Universidad de Chile

E-mail: daniela.maturana@usach.cl; jacg@usal.es

ORCID ID: [0000-0003-1914-4170](https://orcid.org/0000-0003-1914-4170)

Resumen:

Los procesos de inducción cumplen un rol relevante en el acompañamiento del profesorado principiante, reduciendo el shock de realidad e impactando de manera positiva en la retención. Si bien estos procesos pueden tomar diversas formas, la presencia de un mentor constituye un elemento transversal. Sin embargo, la mentoría es un rol profesional que requiere de competencias y formación específicas, ya que ser buen profesor no es suficiente. El presente estudio cualitativo recoge tanto las necesidades de acompañamiento que presenta el profesorado principiante como las necesidades de desarrollo profesional continuo que presentan profesores experimentados en ejercicio. Luego, a partir del análisis de estos datos y el levantamiento de un sistema categorial, se propone un perfil de competencias para la mentoría que distingue: un perfil inicial donde se definen las condiciones que deben presentar quienes desean transitar hacia el rol de la mentoría; y un perfil que define los desempeños del mentor en ejercicio, una vez concluido la formación para

este rol profesional. Por lo tanto, el perfil terminal propuesto es a su vez una herramienta orientadora para la elaboración de planes de formación de mentores.

Palabras clave: *competencias docentes; desarrollo profesional; formación docente en servicio; inducción de profesores principiantes; mentores.*

Abstract:

The induction process plays a relevant role in the beginner teachers' accompaniment, reducing the reality shock and giving a positive impact on retention. While these processes can take different forms, the mentor role is a cross-cutting element. Nevertheless, mentoring is a professional role that requires specify competences and formation, as being a good teacher is not enough. This qualitative study collects as the needs of accompaniment presented by the beginning teacher as the needs of continuous professional development by experienced teachers in practice. Then, after data analysis and the categorical system building, a competences profile is proposed for mentoring, differentiating between an initial profile where the conditions that must be presented by those who wish to move towards to the role of mentoring are defined and a profile that defines the active mentor's professional performances once the training for this role is finished. For that reason, the proposed profile, in this study, is a tool to design new models of mentor training.

Key Words: *teacher competencies; professional development; inservice teacher education; induction; beginning teacher; mentors.*

1. Introducción

El acceso al ejercicio de la docencia por parte del profesorado, una vez superada su formación inicial, está planteando a nivel internacional un desafío constante para los sistemas educativos nacionales y regionales, no sólo por la aspiración permanente hacia la calidad y la excelencia, sino también por el aumento de recursos presupuestarios que conlleva la implementación de programas formativos, especialmente referidos a los procesos de inducción del profesorado principiante.

El denominado *shock de realidad* (Ingersoll & Strong, 2011; Kapadia, Coca & Easton, 2007) al que tiene que enfrentarse el profesorado principiante, está generando consecuencias muy diversas. A nivel personal, produce desequilibrio emocional, conflictos con el ejercicio de la profesión e incluso deserción en etapas muy tempranas de la vida profesional (Ávalos, 2014; Crasanova & Ungureanu, 2010; Helms-Lorenz, van de Grift, & Maulana, 2015). Este último aspecto puede tener a nivel estructural un importante impacto en el mercado docente, complejizando la oferta de profesorado pertinente para todas las disciplinas, niveles educativos y territorios escolares, en especial cuando la tasa de recambio docente se proyecta como negativa (CIAE, 2017 Y 2018).

Este estudio, realizado en el contexto educacional chileno, se enmarca en una realidad particularmente relevante y desafiante. Durante los últimos veinte años, se han realizado diversos esfuerzos por mejorar la formación inicial y continua del profesorado (Bellei & Valenzuela, 2010; Ávalos, 2014). Sin embargo, dichos esfuerzos, con el consecuente aumento de recursos, no han logrado revertir los malos resultados obtenidos por los estudiantes de nivel escolar del país. En un intento por reconducir la situación, se promulga, en el año 2016, una nueva legislación, que

regula todos los tramos de la vida profesional de los docentes, desde el ingreso en la Universidad hasta la jubilación.

Al amparo de este nuevo marco legal, el Estado define por vez primera los procesos de inducción profesional orientados a facilitar el tránsito desde la formación inicial a la vida laboral, entendiendo que éstos pueden impactar positivamente en una mejora de las competencias docentes, en un aumento de las tasas de retención del profesorado y, en general, en una mayor calidad educativa (Ingersoll & Strong, 2011; Kapadia, *et al.*, 2007; Helms-Lorenz, Slof & van de Grift, 2012; Glazerman, *et al.*, 2010; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). La ley explicita claramente la necesidad de contar en el proceso de inducción con la figura de un mentor (profesor experimentado) que, a partir de una relación dual con el principiante, contribuya decididamente a su inserción docente.

No obstante, si bien la ley define ciertas condiciones mínimas para quienes aspiren a desempeñar el rol profesional de mentor, no explicita cómo debe entenderse la mentoría y qué características y competencias profesionales son deseables y requeridas para tal función.

Nuestro estudio tiene por objeto precisamente la construcción de un perfil competencial del mentor que tenga en cuenta la realidad y condiciones del sistema escolar chileno, la diversidad que mantiene en materia de formación inicial docente y las necesidades que los profesores principiantes presentan y demandan al insertarse laboralmente en los centros escolares

Sin embargo, considerando que la mentoría representa también un quehacer profesional específico para profesores experimentados, este estudio aspira asimismo a orientar los programas de formación para mentores que, junto a la propia experiencia y ejercicio de la mentoría, ofrezcan posibilidades de desarrollo profesional continuo, con impacto favorable en sus niveles de motivación (síndrome de burnout) o en su tasa de abandono del aula y/o del sistema escolar (Ruffinelli, 2014; Ríos y Valenzuela, 2013; Ferrada, Villena y Tuna, 2015).

2. Inducción, mentoría y desarrollo profesional docente

A nivel internacional existen sistemas de inducción que adquieren formas y grados de obligatoriedad diversos (European Commission, 2010; European Commission, 2015). Sin embargo, en su mayoría, descansan en la figura de mentores, que alcanzan este estatus luego de una larga carrera profesional y un buen desempeño en el aula (Ingersoll & Strong, 2011).

No obstante, la exigencia que la mentoría encierra como rol profesional, no suele guardar correspondencia con los muchos años de ejercicio profesional, el desempeño ni los requerimientos del aula. En este ámbito, la literatura se ha esforzado especialmente en los últimos diez años, en definir las competencias propias del ejercicio del rol de mentor. Situados entre lo personal, lo profesional y lo académico estos saberes ofrecen, en su conjunto, un panorama general sobre lo que

es la mentoría y lo que se espera de quienes ejercen esta función. En este sentido, es posible definir tres aspectos del saber fundamentales:

- Contenidos centrados en cómo deben aprender los estudiantes. Este ámbito considera saberes didácticos propios de la disciplina que se enseña, anclados en profundas raíces epistémicas (Brousseau, 2007), de modo que permitan al mentor guiar al profesor principiante en la toma de decisión más pertinente según el contexto. El saber esperado está asociado, por tanto, a lo didáctico y a las metodologías que le permitan reflexionar con los mentorizados sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes (Venet y Correa, 2014).
- Resolución colaborativa de problemas. Considerando el shock de realidad que sufre el profesor principiante, resulta evidente que un requerimiento para el mentor implica el acompañamiento a este profesor para que la realidad compleja pueda significarse sin constituir un trauma (Nahmad-Williams & Taylor, 2015). Significar la realidad emergente es un proceso fundamental para la comprensión profunda de los procesos de aula, así como para la construcción de la identidad profesional. Cuando esta realidad es problemática, confrontando y tensionando al profesor hasta el replanteamiento de su propia identidad profesional, precisa de un acompañamiento planificado, sistemático e intencional que promueva la reflexión y la construcción de soluciones (Nail, 2013).
- Diseño y desarrollo de un plan de mentoría, que si bien pueden tener aspectos y protocolos estandarizados, debe articularse con posibles situaciones inéditas, desafiantes y demandantes, así como acciones de apoyo específico y situacional para el mentorizado. La proporción justa dependerá de las decisiones que tome el mentor a medida que se ejecuta el plan. En definitiva, tal como lo señalan Marcelo y Vaillant (2001), se requiere que el mentor demuestre capacidad para diagnosticar a los individuos y a las organizaciones, adaptándose a las características personales del mentorizado y de la institución donde se desarrolla la mentoría (Tardif, 2004).

Estos tres tipos de saberes se complementan para el mentor con habilidades comunicacionales y emocionales, ampliamente profundizadas en la literatura (Chiappe & Cuesta, 2013; Chang, 2009; Quaas, Born, Davis, & Young, 2002; Lull, March, Cerda, & Brage, 2015). En este sentido, lo que se espera es que el mentor actúe como un sujeto que logra integrar actuaciones focalizadas en el mentorizado, adquiriendo un rol facilitador y mediador de aprendizaje (Vélaz de Medrano, 2009; Díaz & Bastías, 2013). Para ello, deberá demostrar actitudes relacionales con vinculación emocional, capaces de tender puentes de diálogo fructíferos entre los interlocutores, con el propósito de hacer frente a las tensiones y dicotomías que presenta el ejercicio de la mentoría (Cases, 2002).

La dimensión afectiva incide, pues, claramente en el desarrollo de los procesos dialógicos que conlleva la mentoría, procesos que exigen a mentor y mentorizado la construcción de significados a partir de creencias, pensamientos y también de emociones que se suscitan desde la experiencia (Nahmad-Williams & Taylor, 2015).

Una última dimensión en el actuar del mentor, se refiere a sus capacidades para aprender, generar innovación e investigar en su contexto, demostrando ser un profesional que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento en sus dimensiones cognitiva y emocional, haciendo un uso estratégico de los mismos (Vélaz de Medrano, 2009; Latorre, 2003; Fernández & Johnson, 2015). Esto implica que el mentor es un sujeto profundamente metacognitivo, capaz de visibilizar su pensamiento y explicitar los principios que subyacen a su práctica, descomponiendo la complejidad de la realidad y diseñando un currículum para aprender a enseñar (Díaz & Bastías, 2013)

Los sistemas educativos que han implementado procesos de inducción asociados a espacios de mentoría, han concebido la necesidad de establecer conjuntamente programas formativos para que los mentores logren desenvolverse de manera exitosa en las tres dimensiones señaladas anteriormente y faciliten la inserción profesional del profesorado principiante (Ambrosetti, 2014; Orland-Barak, 2010; Ulvik & Sunde, 2013; Nahmad-Williams & Taylor, 2015; Langdon, 2017).

Ahora bien, considerando que los sistemas educativos son diversos en numerosos aspectos como la formación inicial, diversidad y exigencias al profesorado, así como sus sistemas de contratación, requerimientos curriculares, marcos reguladores de la profesión docente, entre otros, se hace necesario definir propuestas competenciales para la formación de mentores. Así, éstos puedan ser capaces de responder no sólo a las demandas específicas que presenta un sistema escolar determinado, sino también a las condiciones específicas de la carrera docente o a los volubles escenarios que afectan a los desarrollos curriculares y metodologías de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, una formación de mentores acorde con unos sistemas de inducción concebidos como pertinentes y flexibles.

Aspiramos en nuestro estudio a concretar un cuadro de competencias que oriente la selección del profesorado experimentado que accederá a este nuevo rol profesional (competencias input) y que defina asimismo con precisión los saberes requeridos para enfrentar de manera exitosa esta nueva función, saberes que se incorporarán a los programas formativos correspondientes (competencias output).

Entender por otra parte la mentoría como un espacio de desarrollo profesional en sí mismo para el profesor experimentado, implica algunas consideraciones. En primer lugar, tiene repercusión en la profesionalización de la actividad. Esto significa que la mentoría no solo representa un proceso de acompañamiento basado en la experiencia profesional del mentor y sus habilidades profesionales para esa conducción, sino que abarca saberes y desempeños competenciales específicos que requieren de una formación para su logro.

En segundo lugar, requiere la definición de una perspectiva clara respecto de lo que el sistema educativo entiende y promueve como desarrollo profesional continuo. En este plano, la mentoría puede situarse exclusivamente como una relación dual, o puede enriquecerse, transformándose en un espacio de desarrollo profesional para el que ejerce la función de mentoría, para quien participa como mentorizado y en definitiva, para el conjunto de profesores de la escuela.

En este sentido Kennedy (2005) distingue entre modelos de formación continua del profesorado, clasificándolos en: 1) los que favorecen la transmisión del conocimiento, otorgando menor grado de autonomía profesional; 2) los que se orientan a la transformación de la práctica, fomentando el cambio y la constitución de comunidad educativa; 3) los modelos de transición, que combinan situación de transmisión del conocimiento con espacios de autonomía profesional.

A la luz de la clasificación que aporta Kennedy, sólo los modelos formativos que promueven una mayor autonomía profesional a través del desarrollo de procesos de reflexión e investigación sobre la práctica, serían aquellos que lograrían mayores efectos en el ejercicio profesional e impactarían en la transformación de la práctica docente.

Al extrapolar estos criterios a la formación de mentores, los programas más pertinentes serían aquellos que promovieran el tránsito hacia una mayor autonomía profesional, que permita a quienes se forman para este rol y a la comunidad educativa en la que se desenvuelven, reflexionar e investigar sobre su práctica para transformarla. Solo logrando este nivel de autonomía, sería posible hablar de procesos de mentoría comprensiva, es decir, que promueve el dominio de un mayor número de competencias docentes, el desarrollo de una visión de carrera docente anclada en la comprensión del trabajo y de la construcción de la identidad profesional, en interacción con otros profesionales y orientada hacia la investigación del propio ejercicio profesional (Marcelo, 2011, Ingersoll & Strong, 2011; Orland-Barak, 2006; Langdon, 2017).

3. Objetivos de la investigación

Considerando la relevancia de los procesos de inducción que cuenten con mentores pertinentes y formados específicamente para tal fin, este estudio tiene como propósito diseñar un perfil de competencias para la mentoría que promueva procesos de inducción significativos para el profesorado principiante y simultáneamente, ofrezca una nueva trayectoria de desarrollo profesional para el profesorado experimentado.

Para ello, nos proponemos, por una parte, identificar competencias iniciales (input) para aquellos profesores que aspiren al ejercicio de la mentoría, y por otra, definir las competencias que se debieran esperar como adquiridas (output) cuando los mentores han recibido procesos formales de formación para tal fin y que, por lo tanto, orientarán los programas formativos correspondientes.

4. Metodología

Esta investigación se posiciona desde una perspectiva hermenéutica, ya que busca develar los significados que la inserción e inducción representan para el profesorado chileno, transitando hacia un análisis sobre las finalidades que se persiguen al promover procesos de acompañamiento a la inserción. Por ello, analiza

las necesidades formativas y de acompañamiento de experimentados y principiantes, a partir de sus propias experiencias vividas.

El enfoque de esta investigación es cualitativo exploratorio (Taylor & Bogdan, 1987) y el marco de análisis seleccionada se basa en los procedimientos que aporta la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). La selección de la teoría fundamentada como marco global para el análisis, responde a la potencialidad que ésta ofrece para la construcción de categorías –y relaciones categoriales– que permiten definir la mentoría y el perfil del mentor pertinente e idóneo en un sistema educativo determinado, que presenta sus propias demandas, dificultades y posibilidades.

De esta forma, para la construcción de competencias que configuran el perfil para la mentoría, fue necesario indagar en las percepciones, necesidades y atribuciones de sentido y significado que tanto profesores principiantes como experimentados otorgan a sus roles, realizándose un estudio que permite, a partir de los discursos de informantes clave, develar los requerimientos competenciales que puedan requerirse a los mentores en el marco de los procesos de inducción del profesor principiante.

Finalmente, el proceso que a continuación se describe, permitió construir una aproximación a lo que la mentoría y la inducción podrían representar en el sistema chileno, develando (o fortaleciendo) nuevos núcleos conceptuales que no necesariamente se han desarrollado con igual preeminencia en la literatura. El perfil es una apuesta concreta que deviene como respuesta a los significados emanados desde los informantes, de ahí el valor de la teoría fundamentada como marco de acción.

4.1 Recogida de información.

Los datos de este estudio se levantaron a partir del desarrollo de:

- 1) Entrevistas en profundidad semiestructuradas. Se entrevistó a 27 profesores (13 principiantes y 14 experimentados) de educación básica (con y sin mención), educación diferencial, educación técnica y educación media de disciplinas diversas que se desempeñan en diversos contextos educativos, dependencias, los diferentes niveles de enseñanza y los diferentes proyectos u orientaciones.

La selección de estos participantes respondió a los criterios para la selección no probabilística, específicamente la muestra de casos tipo, la que permite representar a profesores que se desempeñan laboralmente en segmentos específicos del sistema educativo chileno (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). De esta forma, para la selección de la muestra se diferenciaron variables que permiten clasificar a los establecimientos del sistema escolar chileno, a razón de: a) dependencia, es decir colegios con financiamiento estatal (municipales y particular subvencionados); b) nivel formativo, es decir colegios solo de enseñanza básica, de enseñanza básica y media, o solo media; c) tipo de enseñanza, es decir, colegios científico - humanistas, técnico - profesionales o polivalentes; d) proyectos educativos o segmentos

específicos a los que se enfocan, por ejemplo, colegios confesionales y aula hospitalaria; y e) emplazamiento, considerando ubicación en comunas urbanas y rurales. Una vez asegurada que la muestra seleccionada representaba toda esta diversidad del sistema educativo, se cauteló además que el profesorado presentara diversidad entre sí (experiencia y áreas de desempeño).

- 2) Entrevistas de contrastación. Se realizaron dos instancias de entrevista realizadas a participantes entrevistados previamente, en los que se ahondó sobre los temas tratados en la instancia inicial, asegurando con ello la fiabilidad y credibilidad del estudio, el control cruzado entre las afirmaciones de los participantes en las fases precedentes (Taylor & Bogdan, 1994), a modo de triangulación de métodos y de las opiniones de diferentes actores en momentos diferentes (Piñuel, 2002).

4.2 Procedimiento de análisis

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad de manera literal (Gibbs, 2012) y posteriormente, fueron abordadas desde un enfoque analítico basado en la teoría fundamentada (grounded theory) con el objeto de generar una teoría inductiva respecto de los requerimientos para la mentoría en contextos específicos de acción (Strauss & Corbin, 2002; Raymond, 2005).

De esta forma, los textos provenientes de las transcripciones de las entrevistas realizadas se analizaron desde los conceptos, y su agrupación a través de categorías conceptuales. Este proceso implicó numerosas reformulaciones hasta que la codificación alcanzó el nivel de saturación que permitió la elaboración de narrativas que integraran la perspectiva hermenéutica.

Para ello se realizó una codificación en las tres fases recomendadas: abierta, axial y selectiva. Esta codificación se realizó con apoyo de un programa de análisis de datos cualitativos asistido por ordenador (CAQDAS). El programa utilizado fue Atlas ti en su versión 7.0, programa que permite el ordenamiento de los códigos y su traspaso a redes semánticas en las fases de codificación axial y selectiva.

Luego, el análisis de los datos recogidos requirió del diseño de un sistema que permitiera abordar la ingente cantidad de información proveniente de las entrevistas realizadas, cautelando la fiabilidad del proceso y garantizando que el análisis, sistematización e integración de los datos respondiera al problema de la investigación, explicando los fenómenos que intervienen en él y que a su vez lo configuran (Cáceres, 2003).

4.3 Procedimiento de validación categorial

Considerando que la definición de códigos y categorías requiere de un mayor grado de interpretación, se desarrollaron instancias de validación para cautelar las siguientes condiciones como criterios de rigor científico en las categorías definidas: exhaustividad, exclusividad, pertinencia, objetividad y complementariedad (Cáceres, 2003; Romero, 2005).

Las categorías construidas se validaron en dos instancias. La primera fue la validación intra juez. Este proceso tuvo como finalidad evaluar la fiabilidad y estabilidad en el tiempo del codificador principal. Por ello, se realizó una fase inicial

de codificación abierta y axial inicial que consideró las 27 entrevistas realizadas y una segunda fase seis meses después, en la que se recodificó de extractos de nueve entrevistas, lo que representa al 33% de la totalidad.

Luego, se contrastaron los códigos y categorías asignados en la primera y en la segunda fase, para proceder al cálculo de coeficiente de fiabilidad (Torres & Perera, 2009). El resultado es de un índice de 0,7 lo que se atribuye como una codificación fiable, estable en el tiempo.

El segundo proceso de validación correspondió a la validación inter juez. A semejanza del proceso anterior, éste tuvo como propósito la validación del sistema de categorías levantada de los datos a partir del juicio que emiten expertos en la materia. Por ello, se solicitó a los 4 expertos que asignaron códigos a extractos de 9 entrevistas, lo que corresponde al 33% de las entrevistas realizadas. Para evaluar la pertinencia del sistema de categorías se evaluó el acuerdo porcentual en función de las categorías asignadas originalmente (Silva & Gros, 2007).

Como resultados generales del proceso, se puede señalar que el principal problema detectado fue el resguardo del criterio de exclusividad y objetividad de las categorías (Cáceres, 2003; Romero, 2005), ya que al momento de categorizar, los jueces optan por categorías similares, dejando en evidencia la difusa línea entre una y otra.

Para corregir este problema y así resguardar los criterios de exclusividad y objetividad, las categorías se reordenaron, agrupando y fusionándolas nuevamente, así como denominando subcategorías que permitían precisar mejor el análisis. Lo anterior invitó a la consideración de los códigos, ya que al fusionar categorías, los códigos se ordenaron bajo nuevos criterios para asegurar la condición de exclusión (Cáceres, 2003).

A partir del proceso señalado, se definieron 256 códigos y 12 categorías, de las cuales solo 10 eran coherentes con los propósitos de la investigación, por lo que las dos restantes fueron excluidas en el análisis.

5. Resultados

Como consecuencia del proceso anteriormente descrito, los resultados de esta investigación presentan tanto la descripción de la relación entre categorías que permiten la aproximación a un perfil de competencias para la mentoría, como el producto final del estudio, es decir, el perfil validado de competencias para el ejercicio de la mentoría como insumo orientador para la formación de mentores.

5.1 Relaciones categoriales

A partir del proceso de análisis, el discurso y las voces docentes segmentado en códigos fueron agrupados en categorías, las que a su vez sufrieron un nuevo proceso de agrupación que permitió establecer relaciones entre ellas y develando los sentidos que sustentan el discurso implícito y explícito del profesorado principiante y experimentado, permitiendo establecer niveles de análisis.

A nivel institucional, la mentoría debería responder a un perfil profesional capaz de comprender las condicionantes favorables y desfavorables para la inducción profesional, asociadas a falta de recursos y resistencias propias de los actores involucrados, de manera tal de generar intervenciones pertinentes para que el mentorizado alcance la plena autonomía en el aula, logre desenvolverse en espacios profesionales y a su vez, contribuya a la construcción de un espacio profesional orientado hacia la reflexión y mejora de sus propios procesos.

A nivel de los sujetos, el perfil para la mentoría requiere de saberes, habilidades y actitudes que permitan identificar tanto las fortalezas como las necesidades que presenta el profesorado principiante, actuando en consonancia con su diversidad y las diferentes experiencias formativas asociadas a la formación inicial. Sin embargo, este nivel también implica reconocer las dificultades que presenta el profesorado experimentado, distinguiendo entre acciones que contribuyen al desarrollo del principiante y aquellas que promueven la reproducción de prácticas tradicionales que no permiten la mejora de los espacios escolares. Por lo tanto, responde a lógicas de deconstrucción profesional que le permitan analizar y reflexionar sobre su propia identidad docente para luego transitar hacia procesos de formación de otros profesionales.

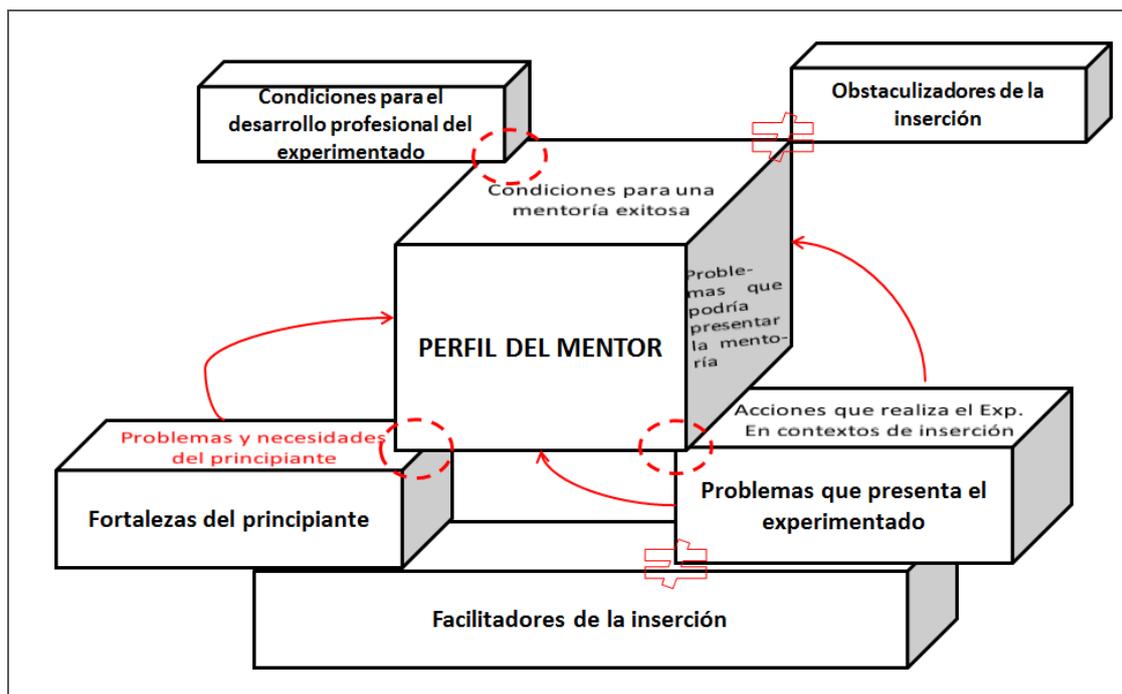


Figura 1. Relaciones categoriales que permiten la construcción del perfil para la mentoría. Fuente: Elaboración propia.

A partir de esto, se logra dilucidar que el perfil del mentor responde a diferentes fuerzas y situaciones representadas en dimensiones que orientan del desempeño de los mentores. De este modo, al tensionar el rol de lo didáctico, de la colaboración o la identidad profesional, las voces docentes promueven un perfil que se gira hacia lo profesional y lo académico de manera más robusta, demandándole nuevas exigencias al rol de la mentoría no previstas en su totalidad por la literatura. Esto representa un ámbito emergente considerando el modo particular en que esto se

presenta desde las voces de los propios informantes. Por ende, lo que en la literatura se avizoraba como una de las facetas, desde el análisis de los discursos se convierte en una de las bases sobre las que levantar la acción de la mentoría. Es decir, una mentoría volcada hacia el aprendizaje.

Por otra parte, el perfil emanado de este proceso de relación categorial considera dimensiones asociadas a las instituciones y a los sujetos que intervienen directa e indirectamente en esta relación y que contribuye finalmente, al desarrollo profesional del núcleo de profesores donde se desenvuelve. Nuevamente aquí, la institucionalidad escolar se releva como una categoría de mayor relevancia, perfilándose como algo emergente y que adquiere preponderancia a la hora de analizar posibles procesos de inducción y mentoría.

Finalmente, como estrategia para la validación del perfil, se seleccionó el Panel Delphi. La razón principal estriba en que la estrategia resguarda el sesgo que se produce entre expertos cuando participan en otras instancias de validación, principalmente simultáneas (Olabuénaga & Ispizua, 1989).

En este panel participaron cinco académicas expertas en la formación de profesores y educación continua, de universidades españolas y chilenas. En todos los casos, la participación se realizó desde el anonimato, ya que en ningún momento las respuestas se individualizaron, aun cuando se compartieron los resultados de la primera y segunda circulación.

En la primera circulación se presentó un perfil para la mentoría de 13 competencias, distribuidas en tres dimensiones: profesional, académica y social, y a su vez, subdivididas entre competencias genéricas y competencias específicas.

Como resultado, las competencias del perfil (agrupadas en la dimensión profesional, académica y social) se valoraron como pertinentes y consistentes en sí mismas y entre sí. Sin embargo, se estimó que la diferenciación entre competencias genéricas y específicas no contribuía a clarificar el perfil, dado que algunas competencias situadas como genéricas eran propias de la acción de la mentoría y otras, por lo tanto no aportaban significativamente en la diferenciación entre un mentor formado para tal labor y un profesor experimentado.

Por otra lado, considerando que desde la literatura se plantea como consenso pleno que la mentoría es un ámbito profesional específico que requiere formación especializada (Araya, 2008; Orland-Barak, 2006 y 2010), desde las observaciones emana la sugerencia de diferenciar entre el perfil de un mentor formado y un profesor experimentado con condiciones específicas para comenzar a desarrollarse en un nuevo ámbito, es decir, la mentoría como espacio de formación continua de profesores (Hobson, et al, 2009).

De este modo, la propuesta reelaborada de perfil para la mentoría, y sometida a una segunda circulación, consideró los siguientes cambios:

- Eliminación de la diferenciación entre competencias genéricas y específicas.

- Diferenciación entre 1) competencias iniciales, entendiéndolas como aquellas que debieran manifestar aquellos profesores experimentados que deseen emprender una carrera como mentores pero que aún carezcan de formación específica para tan ámbito de realización profesional, y 2) competencias terminales para cada dimensión, entendiéndolas como aquellas que se debieran alcanzar luego de concluir un proceso formativo específico para la mentoría.

5.2 Perfil de competencias

A partir del proceso de investigación, análisis, relación categorial y validación a través de la aplicación del Panel Delphi, surge el perfil de competencias para la mentoría. La particularidad de este perfil radica en su composición, dividida en un perfil inicial y un perfil terminal.

A su vez, este perfil se subdivide en las dimensiones profesional, académica y social, que hace algunos años consignó el Proyecto Tunnig (2013) al elaborar marcos competenciales y en base de la recopilación teórica respecto de los saberes requeridos en el ejercicio de la mentoría (Maturana, 2018).

a) El perfil inicial (Competencias input)

El perfil inicial muestra las competencias de entrada a procesos de formación para la mentoría. Este perfil está enfocado en aquellos profesores experimentados que, contando con los años de experiencia requeridos y alcanzando buenos resultados en las evaluaciones de desempeño docente, puedan acceder a formación específica para el ejercicio de la mentoría como ámbito de desempeño profesional y desarrollo continuo.

Sin embargo, el perfil en sí mismo contribuye a explicitar la complejidad de la tarea, de modo que evaluaciones docentes favorables y años de desempeño no son suficientes para ingresar a procesos de formación de mentores ni menos aún para el ejercicio de este rol profesional. Es necesario que los futuros mentores cuenten con ciertas condiciones y demuestren algunas competencias que podrían conducir a mejores experiencias de inducción. Éstas quedan plasmadas en el siguiente perfil inicial.

Tabla 1
Perfil Inicial de competencias para la mentoría

Dimensión Profesional	Dimensión académica	Dimensión social
1. Demuestra capacidad para adaptarse a escenarios cambiantes y a los nuevos desafíos que se le presentan en el ejercicio de la docencia.	1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, que le permite comprender las complejidades de la escuela, el aula, las tensiones del ejercicio de la docencia, el cambio educativo y la necesidad de la construcción de conocimiento permanente a partir de la	1. Analiza el impacto social y el rol político de la profesión, y se entiende a sí mismo como un agente de cambios desde el aula, por lo que manifiesta una praxis educativa con compromiso por el aprendizaje y la formación

<p>2. Reflexiona sobre su propia práctica pedagógica y a partir de ella modifica y mejora su actuar profesional.</p> <p>3. Apoya y orienta las decisiones pedagógicas de otros profesionales, aportando desde sus conocimientos y experiencias previas en la resolución de dudas y problemas que presentan profesionales con menos experiencia, con el fin de facilitar la labor de otros en el espacio escolar.</p> <p>4. Demuestra sólido conocimiento disciplinar y pedagógico.</p>	<p>práctica.</p> <p>2. Valora el aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva busca mecanismos que le permitan seguir aprendiendo.</p>	<p>de ciudadanos.</p> <p>2.-Manifiesta en todas sus actuaciones compromiso ético, transparencia y confidencialidad.</p> <p>3. Se muestra generoso con sus conocimientos y está dispuesto a compartir información y experiencias con profesores principiantes.</p>
--	---	---

Fuente: Elaboración propia

b) El perfil terminal (Competencias output)

Por otra parte, el perfil terminal ofrece un marco competencial orientador para los procesos de formación de mentores, mostrando la progresión respecto de las competencias iniciales.

Tabla 2

Perfil de competencias para la mentoría

Dimensión Profesional	Dimensión académica	Dimensión social
<p>1. Diagnostica necesidades específicas de acompañamiento en el principiante, identificando sus principales fortalezas y debilidades profesionales, personales y asociadas a su formación inicial.</p>	<p>1. Analiza las situaciones propias del escenario escolar de una manera crítica y sistémica, lo que le permite comprender las tensiones en ejercicio de la docencia a la que se ven sometidos los profesores principiantes, así como las necesidades formativas que presentan tanto los profesores principiantes como los experimentados para el</p>	<p>1. Se comunica de manera efectiva con los miembros de la comunidad educativa y establece lazos de confianza con los profesores principiantes durante el proceso de inducción, empatizando con sus necesidades y demostrando una actitud de generosidad al</p>

<p>2. Diseña e implementa estrategias de acompañamiento al principiante, atendiendo a sus necesidades y contexto en el que se sitúa, orientando el proceso de construcción de la identidad profesional del principiante y fomentando gradualmente el desarrollo de su autonomía.</p> <p>3. Orienta al principiante en el diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas de aprendizaje desde un posicionamiento didáctico claro y profundo conocimiento de la disciplina que enseña, que le permite dialogar y discutir sobre las situaciones que promueven mejores aprendizajes entre los estudiantes.</p> <p>4. Retroalimenta el quehacer del principiante, propiciando espacios para que éste reflexione sobre su práctica y oriente el análisis de sus propias fortalezas y debilidades, con el fin de generar conocimiento de la propia praxis, tanto para el principiante como para sí mismo.</p>	<p>desarrollo profesional continuo.</p> <p>2. Valora la reflexión sobre su propia práctica como eje del aprendizaje permanente para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional, por lo que desde una postura autocrítica y reflexiva visualiza el ejercicio de la mentoría como un espacio crecimiento profesional.</p>	<p>brindar el apoyo requerido.</p> <p>2. Lidera equipos colaborativos e interdisciplinarios de trabajo al interior de la escuela que promueven el diálogo, la discusión didáctica y pedagógica, analizan situaciones y plantean innovaciones frente a problemáticas educativas detectadas, conformando con esto comunidades de aprendizaje y favoreciendo el desarrollo profesional de profesores principiantes y experimentados.</p> <p>3. Implementa estrategias de apoyo y contención emocional del principiante que permiten analizar las implicancias e impactos del shock de realidad, contribuyendo a la estabilidad emocional del principiante, a su comportamiento resiliente y a su permanencia en la escuela.</p> <p>4. Favorece y facilita el desarrollo personal del principiante apoyando la salida de su zona de confort y potenciando en él una conducta transformadora, así como un pensamiento educativo de carácter creativo, divergente e innovador.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, este perfil ofrece una meta clara para procesos de formación de mentores, respondiendo de manera pertinente a las necesidades del sistema

educativo y de los profesores principiantes. No obstante, su particularidad estriba en que promueve espacios de formación continua para el profesorado que atienden las necesidades emanadas desde los actores del sistema y posiciona a la mentoría como una nueva carrera u opción profesional en el curso de la carrera docente.

6. Discusión

Pensar y repensar la inducción de profesores principiantes de la mano de la figura de un mentor resulta coherente y alineado con lo que la vasta literatura nacional e internacional reconoce como claves para acompañar estos procesos (European Commission, 2010; Ingersoll & Strong, 2011; European Commission, 2015).

Precisamente, la literatura y las investigaciones acumuladas durante las últimas décadas reportan que los procesos de inducción y acompañamiento profesional generan impactos positivos principalmente en retención del profesorado novel y sus competencias profesionales y emocionales (Ingersoll & Strong, 2011; Kapadia, et al., 2007; Helms-Lorenz, et al., 2012; Helms-Lorenz, et al., 2015; Glazerman, et al., 2010; Hobson, et al., 2009).

Sin embargo, a pesar de este amplio desarrollo, la literatura poco cuenta sobre el impacto de estos procesos en los profesores experimentados. Los estudios que analizan tanto las políticas y programas de inducción como sus impactos, han situado el prisma de análisis prioritariamente en los profesores principiantes, sin profundizar en si esto podría tener un efecto positivo en los profesores experimentados.

Por otra parte, es preciso considerar lo diverso del profesorado en Chile, específicamente en relación a su formación según el tipo de institución de educación superior a la que acceden, su grado de selectividad y el nivel socio económico de origen de los estudiantes de pedagogía. Por ello, en este sistema educativo en particular, avanzar hacia procesos que contribuyan a facilitar el shock de realidad de los principiantes y abran posibilidades de crecimiento durante la trayectoria profesional, implicaría un aporte relevante en el ejercicio de la docencia.

En el marco de este estudio, las visiones y problemáticas explícitas o implícitas que levantan, permiten dar un giro respecto de cómo la política pública ha entendido los procesos de mentoría y permite a su vez, generar luces de alarma sobre las precauciones para que el modelo de inducción previsto por ley efectivamente constituya un eslabón y engranaje para el desarrollo profesional docente.

A partir de la experiencia de los participantes de este estudio, los saberes valorados, validados o evocados presentan puntos de convergencia respecto de lo que la revisión de la literatura ha permitido determinar como saberes para la mentoría. Evidentemente, al revisar los saberes que se requieren para entender y ejercer la mentoría como un nuevo desempeño profesional, o en palabras de Orland-Barak (2010), un nuevo lenguaje, éstos nos ayudan a aproximarnos a la complejidad de la tarea volcada en la figura de la mentoría.

De esta forma, el perfil para la mentoría construido a partir de la revisión de la literatura se profundiza, amplía y tensiona al contrastarlo con los aportes de los participantes del estudio, lo que deviene finalmente en la elaboración de un nuevo perfil donde lo didáctico y la colaboración adquieren un rol preponderante, superando y complejizando el discurso que se refiere a la mentoría como un proceso de acompañamiento centrado principalmente en el desarrollo emocional de mentor y mentorizado.

Por otra parte, a partir del perfil construido es posible advertir la importancia de la formación de una identidad docente capaz de hacer frente a las incertidumbres del ejercicio docente en el mundo global y a las vicisitudes que puede presentar el aula y de definir el desarrollo profesional continuo (European Commission, 2010), pero sin propender hacia la determinación de normas homogeneizadoras que no permitieran el despliegue de una identidad profesional única en sintonía con el contexto específico.

Ante esto, son los mismos profesores los que ofrecen salida a este laberinto, y lo hacen a partir de la preocupación por el Contexto y por la Colaboración. A nivel general, se puede señalar que el sistema educativo chileno es un sistema altamente privatizado donde predominan las lógicas de la competencia, propias de un sistema de mercado.

Este panorama ha significado, para el profesorado presión por los resultados obtenidos en mediciones estandarizadas, salarios comparativamente bajos frente a los que perciben otras profesiones y excesiva cantidad de horas frente a curso; cantidad de estudiantes por aula (que puede llegar a 45 niños), entre otras. Pero principalmente ha significado trabajo en solitario del profesorado con muy pocos espacios reales para pensar los procesos educativos y pensar-se como agentes de este proceso.

Si bien es cierto que algunos lugares son más proclives a constituirse como espacios para el desarrollo profesional, se advierte la necesidad inmediata de una escuela que ofrezca intencionadamente esta posibilidad, de modo que ésta no solo sea un escenario, sino un actor que promueva la constitución de comunidad. Esto está en plena coherencia con lo que la literatura recoge respecto de la pertinencia de los procesos de formación continua.

Tal como ha propuesto Kennedy (2005), son los modelos de transición y transformación los que impactan en mayor medida entre el profesorado y orientan cambios reales, significativos y sustentables en la práctica docente. No obstante, los modelos transmisivos siguen teniendo mucha popularidad. Ante esto, no es de extrañar que Terigi (2012), al analizar los modelos de formación continua del profesorado (preferentemente en América latina) concluya que éstos no son lo suficientemente efectivos ni significativos para el profesorado, ya que quedan reclusos en procesos individuales y de transmisión del conocimiento.

Pareciera que el mejoramiento de las condiciones laborales se explica en parte por las posibilidades de desarrollo, de la presentación de nuevos desafíos y por la generación de nuevas oportunidades en la escuela. Oportunidades que permitan

transitar desde las formas (la norma, la disciplina) hacia el fortalecimiento de saberes y prácticas docentes de un determinado contexto, con el sello identitario que éste aporta como impronta.

Por lo tanto, la mentoría debiese ser un canal en esa línea. La riqueza para todo el profesorado con y sin experiencia estaría en el diálogo y en la co-construcción conjunta. A partir de los resultados de esta investigación, cabe preguntarse qué herramientas debieran desarrollar los mentores para activar un cambio en la configuración de la escuela y sus relaciones profesionales.

A estas alturas, parece evidente que este proceso formativo no puede replicar las lógicas inertes de la individualidad. Los cambios esperados requieren de una escuela volcada hacia procesos de reflexión conjunta, independiente que algunos de sus miembros tengan la titularidad de la mentoría. Probablemente el impacto de la formación de mentores se diluiría si posteriormente se situaran en el mismo espacio escolar estéril, individualizado y atomizado, cuya preocupación son las formas y no el fondo.

Por otra parte, es relevante preguntarse sobre qué o con qué móvil se debieran activar los procesos de reflexión conjunta, más allá de un quehacer instalado por la fuerza en la práctica a través de leyes, decretos y estándares, cuando al parecer el sistema no se ha preocupado de construir un significado propio y que se explique a sí mismo.

Los discursos y significados emanados de cada uno de los relatos en singular, pero también a partir del mosaico de voces, permiten aventurar que buenos procesos de reflexión y por ende de mentoría y desarrollo profesional, requieren de profesores que comprendan que las problemáticas educativas o profesionales que enfrentan responden a diferentes dimensiones por las que es necesario transitar, aproximándose a los fenómenos desde diferentes niveles. En este punto, reemergen las voces de Edelstein (2011), Zeichner (2010) y Terigi (2012), los que de manera enfática han situado el papel de la reflexión más allá del individuo y su práctica solipsista, llevándola a los fines sociales y de construcción social que ejerce el profesorado.

Precisamente, la mayor riqueza en las intervenciones producidas e intencionadas a partir de esta investigación se encuentra en la capacidad que algunos profesores experimentados demuestran al analizar las situaciones de su experiencia a partir de estas dimensiones en una permanente permeabilidad. Para entenderse a sí mismo (el self) como sujeto profesional y avanzar hacia nuevas formas de identidad profesional, se requiere de la comprensión de las dimensiones macro: el sistema educativo y el contexto escolar y el nivel interno y subterfugio que constituye cada uno de los profesores en ejercicio, constituyendo el punto que desde la literatura se concibe como mentoría comprensiva (Marcelo, 2011, Ingersoll & Strong, 2011; Marcelo & Vaillant, 2009; Orland-Barak, 2006; Langdon, 2017).

Lo anterior, sin lugar a dudas, representa una invitación a construir procesos de formación de mentores que por un lado, se adapten a los requerimientos reales del profesorado, siguiendo modelos más anclados en la colaboración y en la

configuración de comunidades de aprendizaje, y por otro, avancen hacia la reflexión y la colaboración, superando la contención propia de una relación dual y posicionando al profesorado en un rol social y político, donde la identidad, la didáctica, los problemas pedagógicos y el contexto en el que se sitúa forman parte de un universo reflexivo. Esto implicaría avanzar realmente hacia procesos de inducción centrados en el desarrollo profesional, de profesores principiantes y experimentados.

Referencias bibliográficas

- Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Prep. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30 - 42.
- Araya, E. (2008). Políticas de formación continua: las posibilidades de la mentoría para profesores. Revisión de experiencias. *XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Edministración Pública*. Buenos Aires.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11 - 28.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. (2010). ¿Están las condiciones para que la Docencia sea una Profesión de Alto Status en Chile? En S. Martinic, & G. Elacqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. 257 - 284. Santiago: UNESCO - PUC.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *PsicoPerspectivas*, 11, 53 - 82.
- Cases, I. (2002). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. Imbernón, *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*, 119 - 142. Barcelona: Graó.
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193 - 218 DOI:10.1007/s10648-009-9106-y.
- Chiappe, A., & Cuesta, J. (2013). Strengthening the Emotional Skills of Teachers: Interaction in Virtual Environments. *Educación y Educadores*, 16(3), 503-524.
- CIAE. (2018). *Evolución de la oferta de formación docente en carreras de Pedagogía en Educación Media por macro-zona*. Santiago: Recuperado de: http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_noticias&id=1381.

- CIAE. (2017). *Evolución de la Matrícula en Carreras de Formación Inicial docente (2005-2017)*. Santiago: Recuperado de: http://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_noticias&id=1207.
- Crasanova, M., & Ungureanu, D. (2010). Teachers' convictions and beliefs regarding the professional debut. *Procedia Social and Behavioral Science* 2(2), 2829 - 2835. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.423
- Díaz, C., & Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301 - 315.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system - wide induction programmes for beginning teachers: a hand book for policymakers*. Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission. (2015). *The Teaching Profession in Europe*.
- Ferrada, D., Villena, A., & Tuna, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago: Ril Editores.
- Fernández, M. B., & Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93 - 105.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfín, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., and Jacobus, M. (2010). *Impacts of Comprehensive Teacher Inductions. Final Results a Randomized Controlled Study (NCEE 2010-4027)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010 (5° Ed)). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & van de Grift, W. (2012). First year effect of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes . *Eur J Psychol Educ*. DOI:10.1007/s10212-012-0165-y
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 - 27.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25, 207 - 216.

- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of. *Review of Educational Research*, 81(2), 201 - 233.
- Kapadia, K., Coca, V., & Easton, J. (2007). *Keeping New Teachers: A First Look at the Influences of Induction in the Chicago Public Schools. Research Report*. Consortium on Chicago school research at the University of Chicago.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235 - 250.
- Langdon, F. (2017). Learning to mentor: unravelling routine practice to develop adaptive mentoring expertise. *Teacher Development*, 21(4), 528 - 546. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2016.1267036>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Llull, D. S., March, M. X., Cerda, & Brage, L. B. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula*, 21, 245 - 257. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201521245257>
- Marcelo, C. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador*. Granada: Aljibe.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Maturana, D. (2018) Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica. *Aula*, 24, 145 - 160. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201824145160>
- Nahmad-Williams, L., & Taylor, C. (2015). Experimenting with dialogic. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(3), 184 - 199 DOI: 10.1108/IJMCE-04-2015-0013.
- Nail, Ó. (. (2013). *Aánlisis de incidentes críticos de aula*. Santiago: Ril Editores.
- Olabuénaga, J., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación en la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Orland-Barak, L. (2006). Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187 - 212.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to Mentor-as-Praxis*. Nueva York: Springer.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1 - 42.

- Quaas, C., Born, M. M., Davis, C., & Young, F. (2002). Salud mental de los docentes: Investigaciones realizadas sobre el síndrome de burnout. *Psicoperspectivas*, 1, 1 - 23.
- Raymond, F. (2005). La teorización anclada (Grounded theory) como método de investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta moebio*, 23, 217-227.
- Ríos, D. d., & Valenzuela, J. (2013). Los docentes chlenos. Caracterización general sociodemográfica, cultural y laboral. En B. Ávalos, *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (págs. 63 - 90). Santiago: Universitaria.
- Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113 - 118.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios pedagógicos*, XL(1), 229 - 242.
- Silva, J., & Gros, B. (2007). Una propuesta para el análisis de interacciones en un espacio virytual de aprendizaje para la formación continua de los docentes En *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 81 - 105.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en educación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: VIII Foro Latino americano de Educación. Santillana.
- Torres, J., & Perera, V. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89 - 103.
- Tuning América Latina. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754 - 770. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.754783>, 39(5), 754 - 770.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento del profesorado principiante. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 13(1), 209 - 229.

Venet, M., & Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo. *Pensando Psicología*, 10(17), 7 - 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Contribuciones del autor:

D.C.M-C. Participó en la revisión bibliográfica, recopilación de los datos y su análisis, definiendo un sistema categorial para la agrupación, análisis e interpretación de la información obtenida para la elaboración del perfil propuesto en el escrito. Redactora principal del texto.

J.A.C-G. Participó en el análisis y discusión de los datos obtenidos, contribuyendo a la definición del perfil final. Redactor y corrector del escrito.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: Se agradece el apoyo administrativo de la Universidad de Salamanca para el desarrollo de esta investigación.

Conflicto de intereses: No existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Esta investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica y en función de las normas definidas por la Universidad de Salamanca para los procesos de formación doctoral.

Cómo citar este artículo:

Maturana Castillo, D.C y Cieza García, J.A. (2020). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 349-370. DOI: 10.30827/profesorado.v25i3.9251