

Catherine Ximena Flores Gómez (ORCID: 0000-0002-6877-8025)  
Universidad de Santiago, Chile

Jose Francisco Perez Quintero (ORCID: 0000-0003-0286-7647)  
Universidad de Humanismo Cristiano, Chile

Date published: 12 de febrero de 2024    Last modified: 30 de mayo de 2024

## Resumen

La formación del profesorado en Chile, desde la etapa inicial a la instalación efectiva y sostenible en el campo laboral, es una prioridad de la política pública. Esta revisión analizó la literatura sobre la inducción y mentoría del profesorado, especialmente en el contexto de la Ley 20.903. Se identificaron 122 artículos de investigación que evidencian la importancia de la mentoría como un derecho para los docentes principiantes, y se discuten los desafíos y oportunidades en la implementación de políticas de inducción en Chile.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional docente; inducción, mentoría, formación de profesorado.

## Abstract

Teacher training in Chile, from the initial phase to effective and sustainable insertion into the labor field, is a public policy priority. This review analyzed literature on the induction and mentoring of teachers, especially in the context of Law 20.903. A total of 122 research articles were identified, highlighting the importance of mentoring as a right for beginning teachers, and discussing the challenges and opportunities in the implementation of induction policies in Chile. **Keywords:** Teacher professional development; induction, mentoring, teacher training.

## 1 Introducción

Después de décadas de investigación educativa, la deserción e inducción problemática que experimenta el profesorado principiante sigue siendo un tema central en el debate actual sobre el futuro de la profesión docente. Con tasas de deserción que circundan el 40% en los primeros cinco años en Chile (Valenzuela & Sevilla, 2013); (Ávalos, 2014) y en otros países (Brill & McCartney, 2008); (Wilkinson, 2009), la retención de profesores y profesoras de alta calidad se considera un desafío importante.

Con el fin de facilitar la transición desde la formación inicial al mundo de las escuelas, varios países han desarrollado políticas de inducción (Gujarati, 2012); (Kang & Berliner, 2012), aunque estas no han logrado por sí solas resolver todos los desafíos que implica la inserción y el desarrollo profesional. Al respecto, Ingersoll y Strong destacan que, al alero de los procesos de inducción, la mentoría emerge como uno de los vehículos más utilizados para facilitar la transición a la vida profesional del profesorado principiante, relacionándola tanto con la retención de profesores y profesoras principiantes como con la mejora de la enseñanza.

Esta temática ha adquirido gran relevancia en Chile, producto de la promulgación de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y, junto con ello, instala la inducción y la mentoría como un derecho para todos los profesores y las profesoras principiantes que ingresan al

ejercicio profesional en escuelas con financiamiento estatal y carrera docente. En este sentido, la ley busca proveer apoyo a profesores y profesoras principiantes, principalmente, por 2 razones: 1) las altas tasas de deserción que se asocian a la etapa de inducción. En Chile, el estudio de Valenzuela & Sevilla estima que la tasa de abandono del ejercicio profesional en los primeros 5 años bordea el 39%; 2) la necesidad de mejorar la calidad de la educación y los logros del estudiantado (Haynes, 2011). Actualmente, la evidencia existente respecto del proceso de implementación de la política de inducción revela que uno de los mayores obstáculos radica en la insuficiente cantidad de mentores y mentoras con los que se cuenta luego de 6 años de implementación de la ley.

Consecuentemente, esto ha dificultado la conformación de duplas de mentoría, por lo que la información disponible señala que hasta el momento se han formado 2.810 docentes mentores y mentoras –como también– educadores y educadoras mentores y mentoras Integra y Junji, conformando alrededor de 580 duplas, de las cuales 325 han finalizado el periodo de 10 meses de inducción estipulado por la Ley (CPEIP, 2023). Este número es absolutamente insuficiente, por tanto, el propósito de esta revisión consiste en profundizar sobre el marco referencial que aporta la literatura focalizada en la inducción y mentoría para profesionales principiantes, utilizando este conocimiento como sustento teórico y empírico para un análisis de la Ley 20.903 que permita abordar la siguiente interrogante: ¿Cuál es el vínculo entre la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la evidencia teórica y empírica sobre la temática de inducción y mentoría?

## 2 Metodología

En esta investigación, se desarrolló una revisión sistemática analítica con el propósito de referir las investigaciones realizadas en los últimos quince años en el ámbito de la política de inducción y mentoría. Para avalar el rigor metodológico, se siguieron las etapas de conducción de la revisión sistemática, tomando como guía los lineamientos del método cualitativo para la búsqueda, extracción, análisis y síntesis de información (Urrútia & Bonfill, 2010).

Esta revisión analítica-sistemática se fundamentó en fuentes de información académica como Scopus, Ebsco, ProQuest, Web of Science, las cuales fueron elegidas por su alto influjo internacional en calidad científica, así como por el reconocimiento internacional a las referidas indexaciones. Inicialmente, se identificó el problema de investigación y se formuló una pregunta orientadora que fuera congruente con el problema identificado.

Se establecieron categorías iniciales de búsqueda, tales como "inducción", "mentoría" y "profesor principiante", que admitieron una extensa gradación de posibilidades para investigar la información en las bases de datos. La revisión se realizó reflexivamente en el primer trimestre del año 2023. Asimismo, como resultado de esta rigurosa indagación, se recopilaron 183 artículos de investigación alcanzados a partir de la revisión de colecciones de bibliotecas y bases de datos electrónicas: Scopus, Ebsco, ProQuest, Web of Science. Luego los artículos fueron sometidos a criterios de selección como los siguientes: a) Se escogieron únicamente aquellos artículos de investigación publicados en idioma inglés o español con el fin de garantizar la accesibilidad y comprensión de los contenidos; b) Se limitaron las áreas temáticas a Ciencias Sociales y Humanidades. Dicha selección se basó en la relevancia temática y en la necesidad de focalizar la investigación en áreas específicas; c) Se admitieron únicamente textos que pudieran ser leídos en su totalidad, con el propósito de garantizar una comprensión completa de los contenidos; d) Se descartaron resultados de discusiones y reportajes en prensa escrita, ya que estos tipos de documentos podrían ofrecer una perspectiva más general y no profundizar en los temas de interés específicos para este estudio, en que se han privilegiado estudios de investigaciones empíricas, artículos teóricos y artículos de revisiones.

Subsiguientemente, transcurrida la elección de artículos, se ejecutó la fase de depuración. Luego, se continuó con la lectura de encabezados y síntesis, que se inició con los 183 artículos de investigación. Se eliminaron los artículos científicos cuyos títulos y resúmenes no cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: a) preeminencia crítico-reflexiva sobre inducción y mentoría para el profesorado principiante; b) enfoque en educación; c) metodología cualitativa; d) análisis de discursos, representaciones o narrativas sobre el rol y la práctica del director o la directora en la inducción del profesorado principiante, e) desafíos y perspectivas en tanto política de desarrollo profesional docente.

Consecuentemente, se inició el proceso de análisis, con un total de 122 artículos de investigación para

cumplir con el objetivo de la revisión analítica de literatura. La obtención de datos de cada uno de estos documentos se llevó a cabo y se registró en una matriz de análisis en Microsoft Excel. Esta matriz permitió desglosar la información de cada artículo en diversas categorías definidas, a fin de organizar y distribuir debidamente los datos recopilados. Las categorías apriorísticas utilizadas para la clasificación fueron las siguientes: base de datos, revista, país, año de publicación, autores, idioma, palabras clave, resumen, problemática abordada, pregunta de investigación, objetivos del estudio, metodología empleada, discusión de resultados, conclusiones alcanzadas, recomendaciones planteadas, desafíos identificados, bibliografía de interés y, por último, una evaluación crítica.

Es preciso mencionar que la evaluación crítica fue relevante en este estudio, ya que se encargó de recoger las apreciaciones derivadas del análisis de cada artículo. Para ello, se plantearon preguntas como: ¿por qué el estudio es relevante en el contexto científico?, ¿cuál es la metodología utilizada y por qué resulta apropiada para dar respuesta a los objetivos planteados?, ¿cuáles son los desafíos del estudio?, ¿Cuáles son los aportes del estudio al conocimiento existente sobre el tema?, ¿cuáles son las fortalezas y debilidades del enfoque metodológico empleado en el artículo? Este detallado análisis crítico de los artículos permitió tanto poner de manifiesto ciertos vacíos en el conocimiento existente como también identificar tendencias emergentes en esta revisión acerca de la política de inducción y mentoría en el ejercicio profesional docente en Chile. Lo antes expuesto, posibilitó obtener una visión más completa y equilibrada del estado actual de las investigaciones científicas sobre inducción y mentoría en el ámbito educativo y además se pudieron extraer nuevas interrogantes y problemáticas que merecen ser abordadas en futuras investigaciones. A continuación, se presentan los resultados, los cuales han sido organizados en 3 grandes temas: 1) Inducción de profesores y profesoras principiantes: propósitos y conceptualización, 2) La mentoría como principal estrategia de inducción, 3) Rol y práctica del director o directora en la inducción de los profesores y las profesoras principiantes para el ejercicio de la profesión.

## **3 Resultados y Discusión**

### **3.1 Inducción del profesorado principiante: propósitos y conceptualización**

La inducción se refiere a procesos de acompañamiento que entregan orientación y soporte para facilitar la inserción del profesorado principiante en el espacio laboral. En términos generales, existe consenso sobre la necesidad de proveer apoyo a profesores y profesoras principiantes, especialmente por 2 razones: 1) las altas tasas de deserción que se asocian a la etapa de inducción, pues las estadísticas muestran una tasa de deserción del 50% para los profesores y las profesoras principiantes dentro de los primeros 5 años de enseñanza en los países desarrollados (Rooksvaag & Texmon, 2012); y 2) la necesidad de mejorar la calidad de la educación y los logros del alumnado (Haynes, 2011); (Ingersoll & Strong, 2011). Las experiencias del profesorado principiante durante los primeros años en la profesión tienen una gran influencia en la retención, la satisfacción con la profesión y el bienestar y desarrollo de estos . A su vez, la retención de profesores y profesoras principiantes se ha discutido no sólo en términos de la necesidad de reemplazar a una fuerza laboral envejecida, sino también ha sido asociada a temas de equidad (Kardos & Johnson, 2010). La investigación muestra que altos niveles de abandono de la profesión aumentarían la probabilidad de que las escuelas tengan un maestro sin experiencia o sin título en el aula (Johnson & Birkeland, 2003).

Desde una mirada más sistémica, Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce & Hunter , apuntan a la necesidad de una transformación de la cultura escolar, en la cual los y las docentes sean visualizados como parte de un sistema de apoyo continuo, y donde la inducción a los y las principiantes se convierta en una experiencia compartida. Estos autores consideran que la inducción necesita ser reconceptualizada como un aprendizaje permanente a lo largo de la carrera profesional. “La inducción debe ser orientada a que el profesorado principiante se convierta en un profesional investigador de su propia práctica y la enseñanza” , al alero de una política realista, que apueste por promover la mentoría como parte del desarrollo profesional docente amparado por un sistema de incentivos y reconocimiento, asociado a la responsabilidad adicional que ello supone para el cuerpo de docentes (Vélaz de Medrano, 2009).

Ahora bien, al conceptualizarla como un proceso, la inducción tiende a ser limitada, ya que su desarrollo se concibe en el marco de programas; sin embargo, estos difieren entre sí. Mientras en algunos casos

los programas de inducción son formales y obligatorios, en otros son informales o voluntarios (Wood & Stanulis, 2009). En este último caso la inducción abarca el apoyo informal que tiene lugar fuera de las estructuras formales y las prescripciones de prácticas de inducción derivadas de políticas (Avalos & Aylwin, 2007). Bajo esta perspectiva, la inducción es definida como “una fase del desarrollo docente, que ocurre con o sin un programa formal, y que a menudo es un proceso abrupto y solitario” . ¿Cómo se implementan los procesos de inducción?. Una forma es a través de programas integrales. Éstos comprenden una variedad de componentes alineados e integrados entre sí, que incluyen la participación de mentores (Bickmore & Bickmore, 2010), reducción obligatoria de la carga de enseñanza (Langdon, 2011) y el aprendizaje sobre el contexto . Por consiguiente, un gran número de programas de inducción se basan en talleres periódicos diseñados para brindar apoyo emocional a los profesores y las profesoras principiantes, ayudarlos a aprender sobre roles y responsabilidades, políticas y reglas escolares y gestión del aula, y propiciar el crecimiento del principiante y la construcción de su identidad profesional (Ticknor, 2014).

### **3.2 La mentoría como principal estrategia de inducción**

La mentoría puede ser llevada a efecto en muchos contextos, estar basada en una variedad de propósitos o enfoques teóricos (Domínguez & Hager, 2013) y ser realizada bajo circunstancias distintas en una variedad de formas con diferente duración e intensidad (Bullough, 2012); (Ingersoll & Strong, 2011). Diversas investigaciones han intentado establecer un vínculo entre la participación de los y las principiantes en un programa de inducción y la mejora de los aprendizajes del alumnado. Por ello, se critica que los programas de inducción se centren solo en aspectos emocionales, ya que hacerlo podría significar ir en detrimento del desarrollo de estrategias pedagógicas que sean apropiadas para tratar con estudiantes cada vez más diversos (Gold, 1996).

Más recientemente, Aspfors, & Fransson , definen la mentoría como una actividad, un proceso y una relación a largo plazo entre un profesional experimentado y un profesor o una profesora principiante menos experimentado, de modo que el primero cumple el propósito de apoyar el aprendizaje del principiante, su desarrollo profesional y bienestar, facilitando así su inducción a la cultura de la docencia y al contexto local. En función de lo anterior, el objetivo asociado a la mentoría es facilitar y desarrollar las competencias y socialización del principiante, incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar. Cabe destacar que un reto que se da por sentado es desplazar el poder jerárquico y las estructuras de autoridad para crear relaciones horizontales entre mentores, mentoras, mentorizadas y mentorizados (Taylor, 2013).

#### *Relación mentor-mentorizado*

En el área de la inducción, los esfuerzos por mejorar la mentoría formal se han centrado en identificar aquellas características de los mentores y las mentoras y de la mentoría que parecen importar más. Entre estas, el que el mentor y la mentora tengan experiencia en la misma área del conocimiento, el mismo nivel de enseñanza y la comunidad escolar que el profesor y la profesora principiante (Eisenschmidt & Oder, 2018). Al mismo tiempo, se ha visto que la labor del mentor o mentora puede verse potenciada desde ciertas condiciones como la excelencia en la enseñanza, la experiencia docente, poseer habilidades en la gestión de clase, el conocimiento disciplinar; la comunicación con los compañeros y las compañeras; expresar cualidades personales como flexibilidad, paciencia y sensibilidad; capacidad de liderazgo, y predisposición a aprender (Marcelo, 2009); (Velaz de Medrano, 2009); (Day & Gu, 2013).

Otra cualidad de la relación mentor o mentora - mentorizado o mentorizada es la presencia de una fuerte conexión emocional, la que favorece la autoimagen y mejora la autoestima del mentorizado o la mentorizada (Izadinia, 2015); (Deutsch & Spencer, 2009). Asimismo, Díaz & Bastías , argumentan que entre los aspectos socioemocionales que median la relación entre mentor o mentora y mentorizado o mentorizada, se encuentra la escucha activa, la cual podría ser una señal de calidez y apoyo de parte del mentor o mentora, lo que favorecería la implementación de una serie de estrategias. Más recientemente, se destaca un rol distinto en los mentores y las mentoras, transitando de mostrar empatía y dar consejos a empoderar a los mentorizados y las mentorizadas y resaltar sus fortalezas personales (Izadinia, 2015). Asimismo, se argumenta que el apoyo al profesorado principiante puede proporcionar oportunidades para combatir el aislamiento característico de la labor docente , promover la colaboración (Greene, 2014) y el crecimiento profesional (McNally, 2015).

A su vez, se ha generado una distinción entre una mentoría instrumental, orientada principalmente a la entrega de ciertas herramientas concretas, y una mentoría comprensiva, más propicia para el desarrollo de ambientes de trabajo colaborativo y con foco en el desarrollo profesional (Stanulis & Brondyk, 2013). En esta línea, el estudio de Eisenschmidt y Oder argumenta que el profesorado principiante que desarrolla una relación colaborativa con sus mentores o mentoras durante un período de 5 años establece relaciones más colaborativas con sus colegas, lo cual es considerado como el primer paso para la creación de comunidades profesionales de aprendizaje dentro de las escuelas.

#### *Más allá de las duplas: modalidades colaborativas de mentoría*

Tradicionalmente, la relación mentor o mentora - mentorizado o mentorizada ha sido concebida como una relación exclusivamente dual. Sin embargo, esta condición se ha visto superada por puntos de vista más contemporáneos que complejizan el proceso de mentorización a partir del desarrollo de procesos colaborativos y colegiados . De esta forma, se ha transitado hacia una concepción de mentoría grupal, con la presencia de múltiples mentores o mentoras y aprendices en un espacio seguro y confidencial para que tanto los mentores y las mentoras como los mentorizados o mentorizadas exploren y compartan desafíos personales (Carvin, 2011). Se plantea que una comunidad de mentores y mentoras capaces, con diversas experiencias y puntos de vista pueden proporcionar prácticas de mentoría más nutritivas y productivas al profesorado principiante (Vaillant, 2009; . En esta modalidad, el profesorado como colectivo asume la responsabilidad por el aprendizaje y el bienestar del estudiantado (Day & Gu, 2013).

Además, los mentores modelan procesos de investigación y reflexión (Day & Gu, 2013). Por lo tanto, una comunidad profesional de aprendizaje se constituye como una fuente de mentoría, orientación, retroalimentación y aliento (Day & Gu, 2013), en la cual los y las principiantes se sienten más apoyados y capacitados teniendo mayores oportunidades para la reflexión crítica en un marco colaborativo, lo que posibilitaría reconceptualizar sistemas y estructuras para transformar la cultura escolar .

#### *Limitaciones de la mentoría*

La literatura destaca que la inserción profesional representa un proceso muy arduo para el profesorado principiante, que no siempre se sortea satisfactoriamente con la presencia de un mentor o mentora (Kozikoğlu, 2018). Algunos programas de mentoría se sustentan en una visión deficitaria de la formación inicial docente con un énfasis mínimo en desarrollar las fortalezas de los profesores y las profesoras principiantes.

Para abordar este enfoque limitado, Norman y Feiman-Nemser abogan por una forma “educativa” de mentoría que va más allá del asesoramiento técnico y el apoyo emocional. Este enfoque considera que la mentoría está “vinculada a una visión de buena enseñanza y el desarrollo de una visión de aprender a enseñar” . Más recientemente, Feiman-Nemser conceptualiza este tipo de mentoría como *rol, relación y proceso*. Interpretada a través de un lente educativo, argumenta que “al ayudar a los novatos a aprender a enseñar, los mentores toman un rol educativo, forman una relación pedagógica [y] se involucran en una actividad educativa” . Al adoptar esta mirada, los mentores y las mentoras en lugar de perpetuar las prácticas de enseñanza y la cultura de la escuela, “se desprenderían de las normas institucionales para focalizarse en nuevas posibilidades para estudiantes y profesores en función de mejorar los aprendizajes” (Stanulis & Brondyk, 2013).

### **3.3 Rol y práctica del director en la inducción de los profesores principiantes para el ejercicio de la profesión**

La literatura en el área destaca que la dirección puede desempeñar un papel fundamental en la inducción del profesorado principiante. Es más, un programa de inducción integral de calidad debería ir acompañado de un fuerte liderazgo directivo, que dé cuenta de 3 roles fundamentales en relación con los profesores y las profesoras principiantes: a) constructores de cultura escolar, b) líderes instruccionales, y c) coordinadores y coordinadoras de mentores y mentoras (Weathers, 2004); (Brock & Grady, 1997). Al respecto, Wood , documentó estos roles y reveló 2 adicionales: 1) reclutadores de profesores y profesoras novatos o novatas; y 2) defensores de profesionales novatos o novatas.

De manera similar, Bickmore y Bickmore , en su estudio sobre la implementación y la eficacia de los componentes de 2 programas de inducción, hallaron que el papel de la dirección en la provisión de condiciones de trabajo positivas, incluidas las estructuras institucionales para la inducción, mejoraba

el clima escolar, lo cual era primordial en la inducción efectiva del profesorado principiante. Se destaca así el rol que juegan los directores y las directoras en crear una relación profesional entre ambas partes, junto con desarrollar capacidades profesionales de la manera más efectiva para el contexto de la escuela (Eisenschmidt & Oder, 2018).

El apoyo desde la dirección es crucial, dado que el desarrollo profesional significativo necesita llevarse a efecto en el tiempo, a través de oportunidades para planificar, aprender y reflexionar con los y las colegas en el lugar de trabajo (Ellul & Fehring, 2017). Sin duda, la inducción es más efectiva cuando se integra sistemáticamente en la cultura de la escuela (Weathers, 2004). Por lo tanto, desarrollar y retener profesores o profesoras de calidad, así como promover procesos efectivos de mentoría, actualmente se consideran acciones claves en el trabajo de los directores y las directoras (Watkins, 2005); (Wood, 2005); (Youngs, 2007).

### **3.4 Ley de Desarrollo Profesional Docente en Chile: un intento por proveer apoyo al profesorado principiante**

La importancia de la revisión de la literatura realizada radica en que ha permitido un análisis de la Ley 20.903 que, si bien respalda los supuestos subyacentes sobre la inducción, también deconstruye las generalidades asociadas con estas concepciones y resalta las particularidades que son centrales para el contexto altamente dinámico que constituye la inducción.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, más conocido como la Ley N° 20.903, representa un hito crucial en materia de profesionalización docente en Chile. En este contexto, por primera vez se define el quehacer docente a partir de un *Marco para la Buena Enseñanza*, que identifica los marcos de acción que contempla la acción educativa (Educación, 2021). Posteriormente, se entregaron los lineamientos para que las instituciones formadoras alcanzaran ciertos niveles formativos, o Estándares para la Formación Inicial Docente, como línea de base para la acción profesional futura, los cuales han sufrido actualizaciones a lo largo del tiempo (Educación, 2022).

Dentro de lo que la Ley denomina Proceso de Acompañamiento Profesional Local, se sitúa la inducción, la que es entendida como un proceso formativo de derecho universal, que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional. Este derecho considera que cada profesor o profesora principiante pueda solicitar el apoyo de un mentor o mentora desarrollado en universidades públicas o privadas o instituciones formadoras sin fines de lucro que se encuentren acreditadas por el CPEIP<sup>[1]</sup>. Esta, de una forma similar a otros modelos internacionales, establece la mentoría como la principal y única iniciativa que compone la inducción (Klinge, 2015). Además, se establece la disminución de horas lectivas para el y la principiante, lo cual mejorará las condiciones laborales y, con los resguardos adecuados, debería permitir aumentar el tiempo para la preparación de la enseñanza.

Este marco regulatorio es el primero que oficialmente reconoce la inserción al espacio profesional como un periodo crucial en el desarrollo profesional docente, que requiere atención y acompañamiento. Sin embargo, a partir de lo definido en la ley y su consecuente proceso de implementación desarrollado hasta hoy, surgen algunas interrogantes y puntos de tensión que orientan el análisis crítico del marco legal que pretende ser de alcance nacional y atingente a todos los y las docentes principiantes. En primer lugar, es evidente que la ley, de la mano de la política de inducción que plantea, reconoce el shock de realidad y el profundo impacto que este genera en el profesorado novato (Veenman, 1984). Sin embargo, no traslada este reconocimiento a una política obligatoria de inserción que conceptualice la formación de los y las docentes como un continuo que se inicia en la formación de pregrado, se refuerza durante el período de inducción como una especie de puente y continúa durante la formación en servicio en un marco de aprendizaje continuo. En el marco de la ley, la inducción es concebida como un derecho universal pero que no se activa de manera automática. Es decir, es un derecho que se solicita al ingresar al ejercicio profesional en establecimientos con subvención del Estado y solo atingente a docentes que no han tenido experiencia profesional previa y que se encuentren hasta en el segundo año de egreso de la institución formadora.

Como segundo tema sobre la inserción y a partir de la definición que la misma ley entrega, es posible vislumbrar que la inducción es considerada principalmente como un proceso de acompañamiento que puede adoptar formas y características diversas en función del establecimiento educacional donde se

inserta el principiante. Cabe aclarar que esto no constituye un problema en sí mismo. Resulta claro que para asegurar la viabilidad de una política de carácter nacional y estandarizada en la diversidad de contextos que ofrece el país, es urgente generar espacios de mediación y diálogo con los servicios locales de educación pública .

Por otra parte, la ley se enfoca en la construcción de la mentoría como engranaje prioritario en el desarrollo de las políticas de inducción. Nuevamente, esto implica un claro reconocimiento a la importancia que cobra la inserción en la posterior carrera profesional. Los programas pilotos desarrollados en Chile antes de la promulgación del SDPD ya daban cuenta de la importancia de avanzar hacia la consolidación de duplas profesionales al interior de las comunidades escolares que fueran capaces de colaborar en el proceso formativo docente, a todas luces no acabado al momento del egreso de la formación universitaria. En el contexto de la ley enunciada, la mentoría resulta indisoluble del proceso de inducción, es decir, la presencia de un mentor o una mentora es condición *sine qua non* para que el profesor y la profesora principiante ejerza su derecho a recibir el acompañamiento necesario a fin de disminuir el shock de realidad. Y sobre ello la ley es clara.

La mentoría es un proceso cautelado y organizado por el Estado a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas , lo que se traduce principalmente en 3 ámbitos: 1) el rol de mentoría considera una retribución específica. No es una labor más para el profesorado experimentado, sino más bien es una labor profesional en sí misma; 2) es una labor que requiere de formación especializada para tal fin. Años de práctica y buenas evaluaciones son necesarios, pero no suficientes. Ni siquiera la oferta de educación continua de post título o postgrado vigente es válida para emprender este derrotero profesional; y 3) el actuar del mentor responde a una serie de acciones concretas engarzadas en lo que se ha denominado plan de mentoría.

En términos generales, estos 3 ámbitos de acción se encuentran en coherencia con lo que la literatura señala. De manera profusa, el desarrollo de la investigación en la materia, tanto en Chile como en otros modelos, ha dado cuenta de la importancia de reconocer en la mentoría un área de desarrollo profesional específica que requiere de ciertas condiciones de idoneidad que no solo se sustentan en la dualidad experiencia-buen desempeño (Aspfors & Fransson, 2015).

El proceso de inducción estriba en la coordinación que el Estado realice, en base a la dupla aludida que no siempre será conformada dentro de una comunidad educativa, dada la falta de mentores y mentoras en todas las regiones del país y para todos los niveles de enseñanza. Esto no responde a lo señalado en la literatura, que destaca la importancia del mentor o mentora en la inserción del principiante a la profesión y a la cultura del establecimiento educativo, argumentando que el aprendizaje en el lugar de trabajo es siempre contextual debido a la variedad de necesidades organizacionales que influyen el apoyo de los mentores y las mentoras al proceso de socialización de los mentorizados (Eisenschmidt & Oder, 2018). Se ha señalado que las mentorías realizadas por mentores y mentoras de la misma escuela en donde se desempeña el profesorado principiante tienen un mayor impacto no solo en el desempeño del docente sino en la comunidad escolar en su conjunto . Más importante aún, la mentoría colaborativa –desarrollada y abordada por la literatura más reciente– se podría ver obstaculizada si la inducción se construye desde una relación donde sus protagonistas pertenecen a realidades educativas diferentes.

En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, el desarrollo de estos procesos podría ir en directo beneficio de la política de desarrollo profesional local, eje de la ley, como también ir en detrimento de esta noción al instaurar procesos de mentorización entre docentes de comunidades diferentes. Aprender acerca del contexto es una parte integral de un proceso de inducción , aprendizaje que podría verse dificultado si el mentor o la mentora no es parte de la institución y, por lo tanto, tampoco de la cultura escolar del establecimiento. Otro aspecto necesario de destacar es que la ley plantea la mentoría con una duración de 10 meses. Al respecto, la literatura señala que cuando la mentoría se define como un proceso de corta duración para ayudar a los y las principiantes a sobrevivir en su primer año de trabajo, su rol en el desarrollo de habilidades en el mentorizado o mentorizada para implementar práctica de enseñanza de calidad se ve disminuido .

En cuanto a la formación del mentor o mentora, la Ley plantea que este debe recibir una formación específica, la cual en estos momentos está a cargo de las universidades y otras instituciones formadoras sin fines de lucro, siguiendo los lineamientos dados por el CPEIP. Si bien, la mentoría ha sido ampliamente utilizada como un medio de proveer apoyo estructurado, sus efectos en cómo y qué

aprenden los profesores y las profesoras principiantes respecto de la práctica pedagógica pueden ser de calidad muy variable (Eisenschmidt & Oder, 2018).

No hay evidencia para aseverar que esta política podría generar poco impacto en el profesorado principiante. Es probable que este acompañamiento, sea un aporte significativo para controlar el shock de la inserción, los sentimientos negativos o la angustia emocional que provoca iniciarse en la docencia. La pregunta que nos queda realizar es si este proceso de mentoría tan acotado va a ser capaz de desarrollar en el profesorado principiante mejores prácticas de enseñanza o solo va a contribuir a promover en ellos y ellas un sentido de confort en la profesión. Lamentablemente, el tiempo transcurrido desde el inicio de la implementación de la ley no permite proyectar impactos en términos de retención. Sin embargo, tampoco hay evidencia para señalar que este tipo de implementación podrá contribuir significativamente a la política de desarrollo profesional docente local, aun cuando la literatura es clara respecto de la necesidad de avanzar hacia procesos de fortalecimiento profesional que emanen desde dentro de las comunidades educativas, en una construcción permanente y colaborativa para la comprensión y abordaje de los problemas que presenta la práctica.

En esta línea, debemos señalar que la ley no considera el rol de la escuela en el proceso de inducción. Al respecto, Anthony, Haigh & Kane, en su estudio longitudinal en Nueva Zelandia, destacan la influencia del contexto y la cultura en relación con los resultados que se pueden alcanzar en la implementación de políticas de inducción. Es sabido que los programas de inducción exitosos son aquellos que se desarrollan en escuelas caracterizadas por sus altos niveles de colaboración y, particularmente, en aquellas que poseen comunidades de aprendizaje instaladas, con profesores y profesoras que sistemáticamente se ayudan mutuamente (Vanblaere & Devos, 2016). De esta manera, la evidencia internacional es clara en resaltar el rol del director o directora en atraer profesionales talentosos y talentosas y retenerlos en el ejercicio docente en las etapas iniciales al ofrecerles no sólo apoyo sino un desarrollo profesional que resulte atractivo, con programas de formación continua pertinentes (Eisenschmidt & Oder, 2018).

De la misma manera, se ha destacado el rol del director o directora en el éxito de la mentoría (Wood, 2005), particularmente en promover la relación profesional entre ambas partes junto con desarrollar capacidades profesionales en los profesores y las profesoras de la manera más efectiva para el contexto de la escuela (Eisenschmidt & Oder, 2018). Cabe destacar que en el contexto chileno, entre las causas que incidirían en las altas tasas de deserción, se encuentran la insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional, insatisfacción con la gestión directiva y escaso apoyo de otros profesores o profesoras, entre otras (Ávalos & Valenzuela, 2016). En consecuencia, resulta un tanto incomprensible que el contexto escolar y el rol del director o la directora en el proceso de inducción no aparezca en la ley con mayor preponderancia.

## 4 Conclusiones

La revisión de literatura presentada en este artículo accede revelar que el proceso de incorporar a un o una docente principiante en un sistema escolar es complejo; en tal sentido, la tarea de aprendizaje para los profesores y las profesoras principiantes no solo implica el desarrollo de una identidad profesional, sino también la adquisición continua de habilidades y conocimientos profesionales y prácticos a través del aprendizaje continuo. Por lo tanto, la mentoría debe esforzarse por hacer más que aumentar las tasas de retención. Esta debería ir más allá de medidas para reducir el estrés y abordar los problemas inmediatos del principiante, por lo que es necesario que esta esté respaldada por una visión de enseñanza sólida, dirigida a promover el desarrollo del profesorado y fomentar la mejora en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Para ello, un aspecto significativo para desarrollar en la política de inducción y mentoría en el ejercicio profesional docente en Chile debería centrar la atención por igual en los profesores y las profesoras principiantes y los equipos directivos, resaltando aquello que se puede hacer para guiar a los directores y las directoras en el desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y atributos personales como verdaderos líderes que buscan promover una cultura de aprendizaje profesional en sus escuelas.

Por otra parte, si bien existe un acuerdo general en que la inducción incluye el apoyo planificado para el profesorado principiante, existen formas obvias de apoyo que no forman parte de estos programas estructurados ni son formalizadas. Estudios previos realizados en Chile y otros países evidencian que los profesores y las profesoras principiantes reciben un tipo de apoyo informal que no sigue los patrones



tradicionales de ayuda o los propuestos por los programas de inducción existentes en la literatura. Estos hallazgos revelarían una suerte de paradoja: mientras la literatura sobre inducción, como también la Ley 20.903, plantean la necesidad de proporcionar más apoyo a través de programas formales de inducción aplicados en las escuelas, los profesores y las profesoras principiantes muestran una gran valoración por el apoyo informal entregado dentro y fuera de los límites de la escuela. Pareciera que la creación de sus propias redes internas y externas provee un espacio de aprendizaje no mediado por instancias de evaluación formal o informal alguna.

Por ello, es crucial desarrollar una mentoría que considere el apoyo y aprendizaje informal que ha caracterizado la inducción en Chile, vinculando la formación universitaria con el desarrollo profesional, reducir el tiempo de adaptación al ejercicio docente, potenciar el desarrollo de las y los profesores y el fortalecimiento de su autoestima profesional. Lo antes expuesto supone aprender de otros y otras e incorporar su experiencia en el ejercicio profesional como docentes, lo cual es clave para poder integrarse plenamente al siglo XXI y desarrollar una profesionalidad que sea pertinente a las necesidades del estudiantado.

En conclusión, las investigaciones presentadas en este artículo de revisión revelan la complejidad y la diversidad de desafíos de la política de inducción y mentoría para el ejercicio profesional en Chile y el mundo, fundamentalmente, para la comprensión de la ley de desarrollo profesional promulgada, la cual debería fortalecer el desarrollo profesional de los profesores y profesoras en su inicio profesional y facilitar su inserción en la comunidad educativa.

## 5 Referencias

- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, *48*, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Avalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, *23*(4), 515–528. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, *11*(1), 11–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- 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*(1), 279–290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1006–1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Brill, S., & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy*, *36*(5), 750–774. <https://doi.org/10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x>
- Brock, B., & Grady, M. (1997). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. Corwin Press.
- Bullough, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *20*(1), 57–74. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645600>
- Carvin, B. (2011). The hows and whys of group mentoring. *Industrial and Commercial Training*, *43*(1), 49–52. <https://doi.org/10.1108/00197851111098162>
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Deutsch, N., & Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development*, *121*, 47–70. <https://doi.org/10.1002/yd.296>
- Educación, M. de. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Educación, M. de. (2022). *Estándares de la profesión docente para carreras de pedagogía*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Eisenschmidt, E., & Oder, T. (2018). Does mentoring matter? On the way to collaborative school culture. *Educational Process: International Journal*, *7*(1), 7–23. <https://doi.org/10.22521/edupij.2018.71.1>
- Ellul, R., & Fehring, H. (2017). Adult learning and the mentoring and coaching of teachers. In H.

- Fehring & S. Rodrigues (Eds.), *Teaching, coaching and mentoring adult learners*. Routledge.
- Greene, K. (2014). Finding connections: The power of collegial conversations and collaboration. *English Journal, High School Edition*, 103(5), 12–14.
- Gujarati, J. A. (2012). Comprehensive induction system: A key to the retention of highly qualified teachers. *The Educational Forum*, 76(2), 218–223. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.652293>
- Haynes, M. (2011). *A system approach to building a world-class teaching profession: The role of induction*. Alliance for Excellent Education. <https://all4ed.org/wp-content/uploads/2013/06/ASystemApproach.pdf>
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Izadnia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- Johnson, S., & Birkeland, S. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581–617. <https://doi.org/10.3102/0002831204000358>
- Kang, S., & Berliner, D. C. (2012). Characteristics of teacher induction programs and turnover rates of beginning teachers. *The Teacher Educator*, 47(4), 268–282. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.707758>
- 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>
- Klinge, C. M. (2015). A conceptual framework for mentoring in a learning organization. *Adult Learning*, 26(4), 160–166. <https://doi.org/10.1177/1045159515594154>
- Kozikoğlu, İ. (2018). A metaphorical analysis of novice teachers' perceptions concerning first year in teaching, induction process, school administrators and mentor teacher. *Educational Research Quarterly*, 42(1), 3–44.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(1), 1–25.
- McNally, J. C. (2015). Learning from one's own teaching: New science teachers analyzing their practice through classroom observation cycles. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3), 473–501. <https://doi.org/10.1002/tea.21253>
- Rooksvaag, K., & Texmon, I. (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035* (18/2012). Statistics Norway.
- Stanulis, R., & Brondyk, S. (2013). Complexities involved in mentoring toward a high-leverage practice in the induction years. *Teachers College Record*, 115(10), 1–34. <https://doi.org/10.1177/016146811311501001>
- Taylor, J. L. (2013). The power of resilience: A theoretical model to empower, encourage and retain teachers. *The Qualitative Report*, 18, 1–25. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1474>
- Ticknor, A. S. (2014). Negotiating professional identities in teacher education: A closer look at the language of one preservice teacher. *The New Educator*, 10(4), 289–305. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.965094>
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). PRISMA\_spanish. *Medicina Clínica*, 135(11), 507–511.
- Valenzuela, J. P., & Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000. Un sistema escolar viviendo en peligro*. Universidad de Chile-Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57(5), 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(1), 209–229.
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as learning communities*. Routledge.
- Weathers, J. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. The Pennsylvania Alliance for STEM Education.

- Wilkinson, G. A. (2009). Supporting induction slows the revolving door. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 97–110. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.1.97>
- Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39–62.
- Wood, A. L., & Stanulis, R. (2009). Quality teacher induction: "Fourth- wave " (1997-2006) induction programs. *The New Educator*, 5(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561>
- Youngs, P. (2007). How elementary principals' beliefs and actions influence new teachers' experiences. *Education Administration Quarterly*, 43(1), 101–137.