

Tesis Doctoral en Educación

**EL MENTOR PRINCIPIANTE.**  
**ANÁLISIS DEL ROL DURANTE EL PROCESO DE**  
**ASESORAMIENTO a partir de un Programa de Inducción Docente**

---



Sandra González Miguel

Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España

Directoras: Dra. Cristina Mayor Ruíz y Dra. Elena Hernández de la Torre

Enero 2021



“La enseñanza que deja huella  
no es la que se hace de cabeza a cabeza,  
sino de corazón a corazón”  
(Hendricks, 2003)

\* Las referencias a personas, colectivos o cargos académicos figuran en el presente documento como nombres invariables, expresiones neutras o genéricos. Cuando no ha sido posible, para evitar un uso del lenguaje reiterativo, se ha hecho uso del género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los preceptos correspondientes en género femenino.



---

## Resumen

---

Los cambios actuales en educación necesitan nuevos agentes que faciliten el desarrollo profesional de los docentes para contribuir a la mejora del desempeño laboral. En esta investigación se presenta la figura del *mentor principiante* (inmerso en un Programa de Inducción Docente, denominado Inductio y desarrollado en República Dominicana), desde el análisis del rol durante los procesos de asesoramiento. En efecto, el propósito general es analizar y profundizar en la figura del mentor principiante, y en los factores que condicionan los procesos de asesoramiento. Por ende, el diseño de esta investigación es íntegramente cualitativo, basado en un ciclo reflexivo sobre asesoramiento. Los instrumentos son: entrevistas biográficas (44 participantes), biogramas, incidentes críticos, fotografías, metáforas, grupos de discusión y técnica del diamante, con la colaboración total de 10 participantes. Generalmente, los resultados muestran que los mentores principiantes necesitan formación, antes y durante el desarrollo de la mentoría en competencias pedagógicas y digitales ya que muestran dificultades en la búsqueda de recursos didácticos y herramientas educativas que ofrecer al docente novel. En la discusión de resultados se destacan las competencias, funciones y estilos propios del mentor principiante en comparación con otros autores, como rol central de análisis. Las conclusiones señalan que los participantes en su práctica tratan de ser constantes en la detección de fortalezas, extrayendo de las mismas, motivación individual y grupal; y debilidades como carencias formativas. En suma, los mentores principiantes, se sienten promotores del cambio y agentes necesarios para la mejora de la calidad educativa en República Dominicana.

**Palabras claves:** asesoramiento, desarrollo profesional, inducción, mentor, principiante.

---

## Abstract

---

The current changes in education require new actors to facilitate the professional development of teachers to contribute to improved job performance. This research presents the figure of the *beginner mentor* (immersed in a Teacher Induction Programme, called Inductio and developed in the Dominican Republic), from the analysis of the role during counseling processes. In fact, the general purpose is to analyse and deepen the figure of the beginner mentor, and the factors that condition the counselling processes. Therefore, the design of this research is entirely qualitative, based on a reflective cycle on advice. The instruments are: biographical interviews (44 participants), biograms, critical incidents, photographs, metaphors, discussion groups and diamond technique, with the total collaboration of 10 participants. Generally, the results show that novice mentors need training, before and during the development of the mentoring in pedagogical and digital competences as they show difficulties in finding didactic resources and educational tools to offer to the novice teacher. In the discussion of results, the competencies, functions and styles of the novice mentor are highlighted in comparison with other authors, as a central role of analysis. The conclusions point out that the participants in their practice try to be constant in detecting strengths, extracting from them individual and group motivation; and weaknesses such as training deficiencies. In summary, novice mentors feel they are promoters of change and necessary agents for the improvement of the quality of education in the Dominican Republic.

**Key words:** counseling, induction, mentor, novice, professional development.

---

## Agradecimientos

---

Todo camino comienza por un “sí quiero” y el de la investigación ha sido y será uno de los más apasionantes de mi vida. Gracias papá por ser mi ejemplo de desarrollo profesional y personal, persistente en todo lo que te propones, “nunca te cansarás de leer y aprender”. Cuántas llamadas telefónicas me has aguantado mamá... luchadora y trabajadora donde las haya, gracias por tu escucha permanente y por tus “empujoncitos”. Gracias Belén, mi hermana del alma, con tus miradas me has dado siempre aliento para continuar. Os quiero.

Dar las gracias a la Universidad de Sevilla, al Programa Inductio y al profesor D. Carlos Marcelo por haberme dado la oportunidad de experimentar vivencias nunca imaginadas, descubrir la República Dominicana y su gente. Agradecer infinitamente la disponibilidad 24/7 de todos los participantes de esta Tesis Doctoral, mis *mentores principiantes*, “os llevo siempre en mi corazón y estaré siempre a la orden para ustedes”.

Toda persona necesita tener a un profesional que le guíe en los procesos de aprendizaje y yo he tenido la dicha de tener a dos, muy importantes, en el recorrido hacia el Doctorado. Desde el año 2011 comencé como alumna interna de la profesora Dña. Cristina Mayor, aquella que promovió e impulsó el desarrollo de mi identidad profesional como pedagoga hacia la figura de personal docente universitario e investigador. Gracias Cristina por brindarme día tras día tu plena confianza, formación y asesoramiento continuo. La profesora Dña. Elena Hernández llegó a mi senda formativa e investigadora para quedarse, “me hiciste resurgir como el ave fénix”, actos de agradecer siempre. Gracias Elena por tus sabios consejos, formación y sostener mis estados anímicos durante el proceso.

Gracias a mi familia política por todo el apoyo y a mis sobrinas, que sin ellas saberlo, me han dado fuerzas para continuar, os quiero.

Gracias a mi amiga Belén por ser mi hermana de no sangre, por tus sonrisas y complicidad. Gracias infinitas a mi amigo a distancia Fran, por alegrarte de corazón con cada paso que he ido dando, mejor que tú no sabe nadie este sendero, ánimo con tu tesis.

Gracias a mi marido, apoyo incondicional, aquel compañero de vida que elegí cuando apenas tenía 16 años. Eres mi fuente inspiradora y motivadora del saber. Nunca ha sido una traba para ti el que yo esté horas y más horas sentada delante del ordenador trabajando. Abogado de la frase “con constancia y esfuerzo todo se consigue”. Siempre con una mano extendida para agarrarme en mis momentos de desvanecimientos. Te amo.

Agradecer a mi familia y amistades que me han escuchado, comprendido y enseñado. Y a los que no están presentes, GRACIAS por brindarme las alas y guiar mi camino desde donde estéis, siempre conmigo abuelos, os quiero.



---

## ÍNDICE GENERAL

---

<i>Resumen</i> .....	5
<i>Abstract</i> .....	6
<i>Agradecimientos</i> .....	7
Parte I. Introducción y planteamiento del problema .....	15
<i>Capítulo 0. Introducción</i> .....	15
Introducción y justificación.....	15
Problema de Investigación .....	19
Objetivos de investigación .....	23
Parte II. Marco Teórico .....	25
<i>Capítulo I. Desarrollo Profesional Docente</i> .....	25
1.1. Aproximación conceptual y etapas del DPD.....	25
1.2. Inducción y Profesionalización Docente .....	36
1.3. El Trabajo Colaborativo en la Formación Profesional .....	50
<i>Capítulo II. Programas de Inducción en el DPD</i> .....	57
2.1. Los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente .....	57
2.1.1. Definiciones y características .....	61
2.1.2. Componentes .....	65
2.2. El proceso de asesoramiento en los Programas de Inducción .....	80
2.2.1. Características.....	83
2.2.2. Etapas .....	87
2.3. Experiencias en Programas de Inducción.....	92
2.3.1. Políticas docentes en República Dominicana .....	100
<i>Capítulo III. La figura del mentor</i> .....	105
3.1. El mentor .....	105
3.1.1. Concepto de Mentor .....	105
3.1.2. Competencias del Mentor.....	110
3.1.3. Funciones del Mentor .....	118
3.1.4. Estilos de Mentor.....	125
3.2. El Mentor principiante.....	131
3.2.1. Transición de coordinadores pedagógico a mentores principiantes .....	131
3.2.2. Aproximación conceptual, competencias, características y funciones del mentor principiante .....	143
3.2.3. Las relaciones mentor-docente principiante .....	151
3.3. La Formación de Mentores.....	157
Parte III. Marco Metodológico .....	173
<i>Capítulo IV. Metodología de Investigación</i> .....	173
4.1. Diseño de investigación.....	173
4.2. Sujetos .....	179
4.3. Instrumentos de investigación .....	183
4.3.1. Instrumentos Fase Descripción.....	184

---

4.3.1.1. Entrevistas biográficas.....	185
4.3.1.2. Biogramas .....	187
4.3.1.3. Incidentes Críticos .....	188
4.3.2. Instrumentos Fase Explicación.....	190
4.3.2.1. Metáforas .....	191
4.3.2.2. Fotografías.....	192
4.3.3. Instrumentos Fase Confrontación.....	194
4.3.3.1. Grupos de Discusión.....	195
4.3.4. Instrumentos Fase Transformación .....	197
4.3.4.1. Técnica del Diamante .....	198
4.4. Análisis de Datos.....	199
<i>Capítulo V. Resultados</i> .....	209
5.1. Fase Descripción del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento .....	210
5.1.1. Resultados Entrevistas.....	211
5.1.2. Resultados Biogramas .....	219
5.1.3. Resultados Incidentes Críticos .....	225
5.1.4. Resultados Generales Fase Descripción.....	231
5.2. Fase Explicación del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento.....	238
5.2.1. Resultados Metáforas .....	239
5.2.2. Resultados Fotografías .....	244
5.2.3. Resultados Generales Fase Explicación .....	250
5.3. Fase Confrontación del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento.....	256
5.3.1. Resultados Grupos de Discusión.....	257
5.3.2. Resultados Generales Fase Confrontación .....	262
5.4. Fase Transformación del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento .....	266
5.4.1. Resultados Diamantes .....	267
5.4.2. Resultados Generales Fase Transformación.....	272
Parte IV. Discusión.....	277
<i>Capítulo VI. Discusión y Conclusiones</i> .....	277
6.1. Discusión de resultados .....	277
6.2. Conclusiones.....	296
6.3. Limitaciones .....	312
6.4. Implicaciones.....	314
6.5. Futuras líneas de investigación.....	324
<i>Referencias bibliográficas</i> .....	327

---

---

## ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

### Figuras

---

Figura 1.....	20
Figura 2.....	24
Figura 3.....	28
Figura 4.....	31
Figura 5.....	33
Figura 6.....	34
Figura 7.....	38
Figura 8.....	39
Figura 9.....	42
Figura 10.....	44
Figura 11.....	45
Figura 12.....	53
Figura 13.....	62
Figura 14.....	63
Figura 15.....	67
Figura 16.....	69
Figura 17.....	70
Figura 18.....	73
Figura 19.....	75
Figura 20.....	76
Figura 21.....	77
Figura 22.....	83
Figura 23.....	84
Figura 24.....	86
Figura 25.....	87
Figura 26.....	88
Figura 27.....	91
Figura 28.....	95
Figura 29.....	102
Figura 30.....	110
Figura 31.....	113
Figura 32.....	114
Figura 33.....	121
Figura 34.....	126
Figura 35.....	129
Figura 36.....	134
Figura 37.....	139
Figura 38.....	140
Figura 39.....	148
Figura 40.....	153
Figura 41.....	158
Figura 42.....	161

---

Figura 43.....	168
Figura 44.....	169
Figura 45.....	174
Figura 46.....	176
Figura 47.....	182
Figura 48.....	183
Figura 49.....	184
Figura 50.....	190
Figura 51.....	194
Figura 52.....	197
Figura 53.....	201
Figura 54.....	201
Figura 55.....	208
Figura 56.....	211
Figura 57.....	212
Figura 58.....	213
Figura 59.....	214
Figura 60.....	215
Figura 61.....	216
Figura 62.....	217
Figura 63.....	221
Figura 64.....	222
Figura 65.....	228
Figura 66.....	230
Figura 67.....	232
Figura 68.....	233
Figura 69.....	240
Figura 70.....	242
Figura 71.....	244
Figura 72.....	245
Figura 73.....	249
Figura 74.....	251
Figura 75.....	262
Figura 76.....	263
Figura 77.....	268
Figura 78.....	270
Figura 79.....	273
Figura 80.....	314

---

## Tablas

---

Tabla 1 .....	65
Tabla 2 .....	79
Tabla 3 .....	90
Tabla 4 .....	93
Tabla 5 .....	112
Tabla 6 .....	116
Tabla 7 .....	119
Tabla 8 .....	123
Tabla 9 .....	141
Tabla 10 .....	155
Tabla 11 .....	163
Tabla 12 .....	166
Tabla 13 .....	181
Tabla 14 .....	182
Tabla 15 .....	199
Tabla 16 .....	202
Tabla 17 .....	204
Tabla 18 .....	205
Tabla 19 .....	205
Tabla 20 .....	206
Tabla 21 .....	207
Tabla 22 .....	220
Tabla 23 .....	225
Tabla 24 .....	236
Tabla 25 .....	239
Tabla 26 .....	252
Tabla 27 .....	257
Tabla 28 .....	321
Tabla 29 .....	322



---

## Parte I. Introducción y planteamiento del problema

---

### Capítulo 0. Introducción

---

#### Introducción y justificación

---

El origen de la presente investigación se fundamenta en la reflexión acerca de los continuos cambios socioeconómicos, culturales y educativos latentes a nivel mundial. Los sistemas educativos necesitan reinventarse continuamente progresando en el desarrollo profesional docente. En palabras de Vaillant (2007), se señala que “son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primera opción de carrera ya que las condiciones de trabajo son a menudo inadecuadas y existen serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos” (p. 2).

En suma, los docentes deben dar respuestas “a los cambios, escenarios y problemas que se producen en la sociedad (...) entendiendo que el campo profesional de la docencia no puede quedar al margen de la revolución que supone la generación y co-creación de información” (Ponce et al., 2020, p. 59).

En este sentido, las políticas de perfeccionamiento para el fortalecimiento de los sistemas educativos deben estar actualizándose constantemente. Concretamente, el Ministerio de Educación de República Dominicana, mediante el uso de los estándares nacionales “definen un marco de excelencia para la enseñanza, proveen una metodología para obtener evidencias evaluativas y establecen el nivel de calidad del desempeño docente” (MINERD, 2014, p. 126).

---

Asimismo, los estándares nacionales justifican “las aspiraciones de la sociedad dominicana en la calidad, que en términos del desarrollo profesional y personal ayudan a la permanencia en la carrera docente” (Santos y Van, 2013, p. 445). Conviene especificar que la Secretaría de Estado de Educación del país señala que “sólo el Estado puede contribuir a ofrecer la cantidad y la calidad de servicios necesarios para nivelar los desajustes originados por las desigualdades socio-económicas y culturales que existen en el país” (SEE, 2009, p. 13).

En la línea de la formación docente y como aportación del Ministerio de Educación de República Dominicana se señala que “la formación conlleva el desarrollo de competencias por los docentes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; apoderarlos para tomar decisiones continuamente sobre cómo aprenden sus estudiantes, aplicar efectivamente el currículo nacional y analizar los resultados de su desarrollo” (MINERD, 2014, p. 42). Para que un país avance en clave de mejora, debe “repensar las políticas de desarrollo profesional docente y los nuevos escenarios de colaboración entre maestros y profesores” (Vaillant, 2016, p. 6); por lo que sería conveniente la evaluación de las condiciones laborales sin olvidar una formación de calidad.

A propósito de ello, la figura docente “necesita apoyos para el compromiso, energía y destreza, al contar con el hándicap de las reformas gubernamentales en curso y los movimientos sociales; a lo que se le añaden los problemas específicos planteados durante los primeros años de desempeño” (Day et al., 2006, p. 614; Vezub, 2011, p. 104). De ahí que sea vital dar “respuestas a los diferentes desafíos y necesidades impuestos por la complejidad de los contextos educativos” (Reis-Jorge et al., 2020, p. 1).



---

Ante ello, existen infinitudes de soluciones para la mejora del desarrollo profesional y carrera docente; por ejemplo, los Programas de Inducción son “opciones de política para asegurar un buen desempeño de la enseñanza de los docentes latinoamericanos al ofrecer una variedad de componentes formativos: seguimiento por parte de un profesor experimentado (mentor), cursos y seminarios, colaboración con otros docentes principiantes, etc.” (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1232; OCDE, 2019). Concretamente, la labor del mentor “fue pensada para ayudar a los colegas que comienzan su ejercicio profesional a su integración en la cultura escolar y superar los retos y situaciones derivadas de su escasa experiencia” (Calderón, 2020, p. 38).

La presente investigación se enmarca dentro del Programa Piloto de Inducción Docente denominado Inductio, el cual surge en el año 2015 desde el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de República Dominicana en colaboración con el grupo de investigación IDEA! de la Universidad de Sevilla y junto con el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC); estudiando a un agente clave del Programa, el mentor. La finalidad principal del mismo es favorecer e incidir en el proceso de iniciación profesional a la docencia del profesorado principiante, con el apoyo de la figura del mentor. Los participantes, en los inicios del programa alcanzan un número de 44 mentores, los cuales asesoran a 363 docentes principiantes de República Dominicana. Cada mentor tiene asignado un máximo de 10 docentes principiantes con los que se desarrollan procesos de planificación, observación, reflexión y asesoramiento basados en las prácticas de aula.

Todos los conocimientos adquiridos sobre la función mentora son puestos en práctica a través de visitas a las instituciones donde trabajan los profesores noveles (dos visitas por cada docente al mes); por lo que el apoyo de estos mentores principiantes a los docentes noveles en su iniciación profesional a la docencia evitaría quizás “posibles situaciones de abandono profesional” (Beca, 2012, p. 11).

Los antecedentes formativos en República Dominicana son adquiridos en la “Universidad Autónoma de Santo Domingo” (UASD) y en el organismo estatal, “Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña” (ISFODOSU). Paralelamente, no existen Programas previos en el país de Iniciación a la Práctica Profesional Docente que contribuyan a la mejora de la formación (teórica y práctica) del profesorado con el fin de obtener un buen desempeño docente y estimularlos para la dedicación plena al puesto laboral. La formación del mentor principiante se hace fundamental en esta situación de mejora del desempeño docente del profesor novel.

Centrándonos en esta investigación, la población real y total de participantes asciende a 44 mentores. Entre los criterios de selección del *mentor* para su aceptación y entrada al Programa Inductio, se encuentran los siguientes: ser docente con siete o más años de experiencia en el aula, coordinador o participante en Proyectos de Innovación Docente, participantes en actividades de mejora escolar y actividades de formación docente como formador. Se justifica la figura del mentor como un agente de vital importancia para el éxito del proceso de iniciación a la práctica profesional de profesores noveles, es por ello que este estudio se centra en el análisis de los procesos de asesoramiento desde el rol del *mentor principiante* (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019; Marcelo, Burgos et al., 2016; Marcelo y López, 2020; Maturana, 2018; Vaillant, 2020).

---

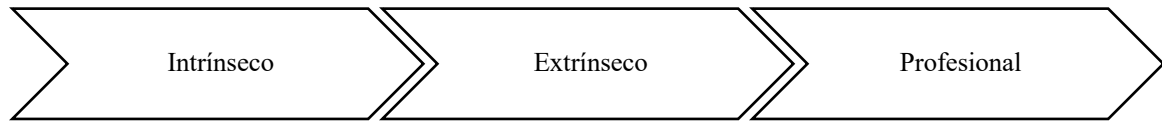
## Problema de Investigación

---

En lo concerniente al concepto de inducción a la práctica profesional docente, el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2013), establece que “el camino de realizar el acompañamiento a los principiantes mediante mentores parece acertado, según la experiencia de otros países” (p. 11).

Por ende, la experiencia profesional del mentor tiene su base en la docencia y diversas capacitaciones, entre otras características; por lo que el objeto de investigación principal de la presente Tesis Doctoral es la figura del mentor principiante. La asignación del término principiante es definida según el Diccionario de la Real Academia Española como adjetivo con el significado de “que empieza a aprender o ejercer un oficio o una profesión, o a realizar una actividad” (RAE, 2019, p. 1). De tal modo, los participantes de este estudio se denominan mentores principiantes ya que no cuentan con experiencia ni formación previa en los procesos de asesoramiento definidos como “relaciones de ayuda profesional contando con habilidades interprofesionales para establecer un apoyo en el seno de un grupo que pretende abordar la mejora en el día a día” (Mas y Torrego, 2014, p. 20). En este sentido, y en relación a los primeros años de inserción laboral de los profesores noveles, los mentores se convierten en figuras claves para guiarlos en la detección de necesidades formativas teóricas y prácticas.

El principal problema de investigación es el análisis del rol de mentor principiante durante los procesos de asesoramiento a los docentes principiantes, inmersos en el programa Inductio. Dicha cuestión se ramifica en tres factores fundamentales, detallados a continuación:

**Figura 1***Factores del problema de investigación*

Tal y como se observa en la Figura 1, el primero de los ejes que determina el problema de investigación es el *factor intrínseco*, el cual abarca la formación para ejercer el rol de mentor. Uno de los requisitos indispensables para ser mentor en el Programa de iniciación profesional docente es la dedicación a tiempo completo para desarrollar una buena labor. Conociendo la realidad de los profesores que realizan la función de mentores, este factor intrínseco se relaciona con compartir dicha función con otros cargos laborales del sistema educativo dominicano de forma simultánea, entre los que se encuentran coordinadores docentes pedagógicos, docentes universitarios, técnicos distritales, etc.; por lo que esta desventaja temporal, en cuanto a la dedicación para desempeñar el rol de mentor, se convierte en un obstáculo para el propio desarrollo profesional y personal en materia de asesoramiento.

En cuanto al segundo de los ejes, está el *factor extrínseco* justificado desde la necesidad de apoyo institucional. En diversas ocasiones existen procesos aislados de mentoría a docentes noveles con carácter informal, sin determinar si el mentor está capacitado o no profesionalmente. Este aspecto de la realidad educativa dominicana se basa, por lo tanto, en la falta de soporte de tipo institucional-gubernamental con carácter formal, tanto para los Programas de Inducción Profesional como para paliar la diversidad de obstáculos en el camino de la mentoría.

Sería primordial un apoyo institucional para crear la figura del mentor como un cargo educativo oficial en las escuelas de República Dominicana.

Y por último, el *factor profesional* relacionado con la carencia de formación para desarrollar las funciones de mentor y por ende, de experiencias en este campo. Por estos motivos, se señala que los sujetos que comienzan a desarrollar las funciones de mentor en el programa de inducción son profesionales principiantes. En las revisiones bibliográficas sobre mentores principiantes, se detecta una notable ausencia de estudios referentes a esta figura, por lo que se complica la labor investigativa sobre sus funciones, estilos, tipos, asesoramiento, desarrollo profesional, tiempo de dedicación, etc.

Una vez detallados los factores que determinan el problema de investigación para este estudio se establecen las principales cuestiones a resolver:

1. ¿Cuáles son los antecedentes formativos y laborales del mentor que se inicia en este proceso?
2. ¿Qué carencias formativas surgen durante el desempeño de este rol?
3. ¿Qué tareas, procedimientos y medios están vinculados a la función del mentor principiante?
4. ¿Cómo compaginan el rol de mentor principiante con otras funciones laborales?
5. ¿Qué tipo de apoyo necesitan los mentores principiantes para desarrollar los procesos de asesoramiento?
6. ¿Qué tipología o estilos de mentor principiante se vislumbran en los procesos de asesoramiento?

7. ¿Qué obstáculos encuentran durante el proceso de asesoramiento a los docentes noveles?
8. ¿Cómo se enfrentan los profesores con experiencia al nuevo rol de mentor principiante?

---

## Objetivos de investigación

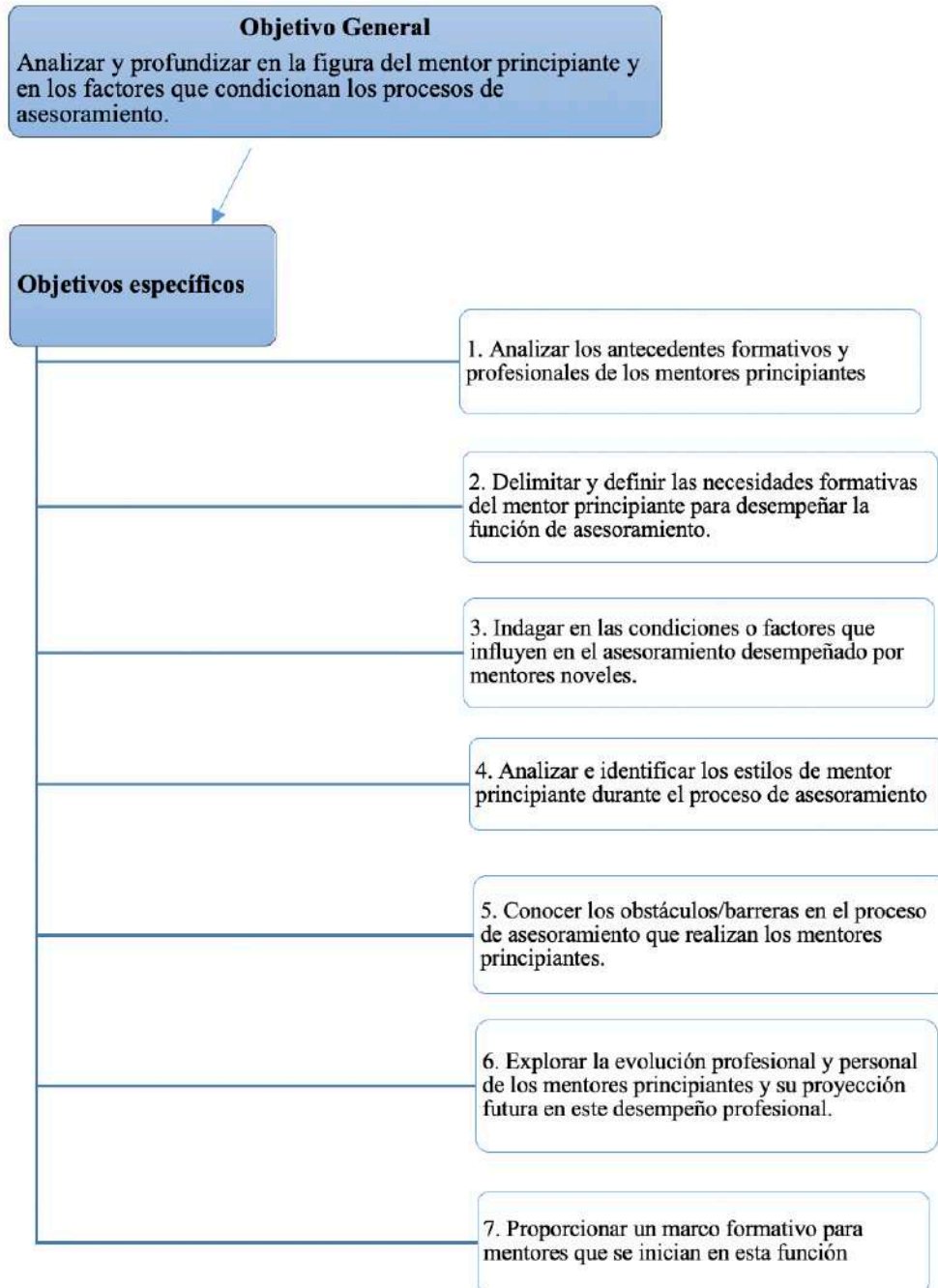
---

El propósito general planteado para esta investigación consiste en analizar y profundizar en la figura del mentor principiante y en los factores que condicionan los procesos de asesoramiento.

Los objetivos específicos que se pretenden lograr a lo largo del desarrollo del trabajo de investigación son los siguientes:

- Analizar los antecedentes formativos y profesionales de los mentores principiantes
- Delimitar y definir las necesidades formativas del mentor principiante para desempeñar la función de asesoramiento
- Indagar en las condiciones o factores que influyen en el asesoramiento desempeñado por mentores noveles
- Analizar e identificar los estilos de mentor principiante durante el proceso de asesoramiento
- Conocer los obstáculos/barreras en el proceso de asesoramiento que realizan los mentores principiantes
- Explorar la evolución profesional y personal de los mentores principiantes y su proyección futura en este desempeño profesional.
- Proporcionar un marco formativo para mentores que se inician en esta función.

Para facilitar la visualización del objetivo general y específicos del mismo se presenta la Figura 2 en la que se muestra en forma resumida los mismos.

**Figura 2***Objetivos de investigación*



---

## Parte II. Marco Teórico

---

### Capítulo I. Desarrollo Profesional Docente

---

En este primer capítulo del Marco Teórico se realiza una revisión bibliográfica a través de temas principales en el DPD. En este sentido, es relevante su indagación al ser los mentores principiantes, docentes previamente. Por ende, los temas presentados son: aproximación conceptual y las etapas del DPD, la inducción y profesionalización docente y finalmente como fuente metodológica, el trabajo colaborativo en la formación profesional.

#### 1.1. Aproximación conceptual y etapas del DPD

---

Como apertura al presente epígrafe se precisa conceptualizar el Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD) y las etapas que lo conforman.

Bernate y Romero (2020), conceptualizan el desarrollo profesional docente desde la formación y el juicio profesional ampliándolo en criterios personales basados en competencias y actitudes. Es un concepto que abarca la creación de la propia identidad profesional formada a partir de experiencias, conocimiento profesional, contextos, situaciones adversas, crecimiento laboral, etc. Del mismo modo, Vaillant y Cardozo-Gaibisso (2016), lo entienden como una mejora continua en el camino de las “buenas prácticas que se resuelve en el aumento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado” (p. 9) como receptores de la educación.

---

En tal medida, los profesionales de la educación son los que efectúan y planifican la acción teniendo en cuenta su propia realidad educativa inmersa en la reflexión y la crítica ante la complejidad del proceso de desarrollo profesional (Alarcón, 2012). Es decir, el avance del desarrollo profesional está supeditado al cúmulo de experiencias ligadas a la teoría aprendida en los estudios superiores.

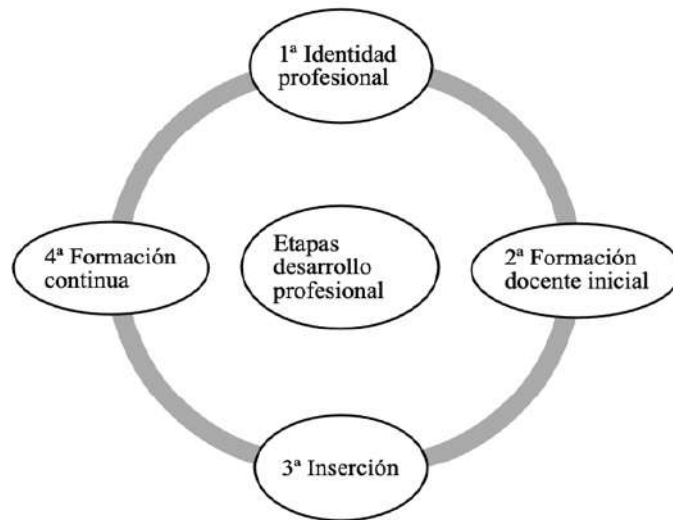
En relación con el concepto, Imbernón (2012), mantiene que es un camino hacia el avance profesional mejorando tanto en la cognición experta como las técnicas, recursos, prácticas, entre otras características. En el mismo sentido Vaillant (2019), justifica que el DPD “puede producirse de forma relativamente autónoma y personal. Pero la formación es también un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social” (p. 267). En este sentido, el DPD es definido como un proceso continuo íntimamente ligado a la figura del docente en su vida profesional. A su vez, es un conjunto de situaciones explícitas o implícitas del día a día que van ayudando al sujeto a instruirse en diferentes escenarios y praxis didácticas, comprendiendo la realidad acerca de la profesión en la que trabaja (Montecinos, 2003).

Reis-Jorge et al. (2020), señalan la “importancia de la construcción de nuevos conocimientos, en respuesta a los diferentes desafíos y necesidades impuestos por la complejidad de los contextos educativos” (p. 1). En efecto, el profesional está activo para la adquisición de nuevos contenidos, dando respuesta a los obstáculos y barreras detectadas ante las dificultades latentes en los diferentes centros educativos, lo que proporciona mayor calidad al DPD. Por consiguiente, Vaillant (2016), subraya que dicho proceso de desarrollo profesional “se produce autónomamente y con carácter particular esclareciendo que no sucede de manera solitaria dado que está inmerso en la intersubjetividad del contexto presente” (p. 8).

En esta línea, el DPD “corresponde a uno de los varios conceptos que se utilizan con frecuencia juntos a otros como: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación” (Vaillant, 2016, p. 6). En este sentido, dicha autora señala que hay docentes que no cuentan con una instrucción preliminar eficaz que se pueda extrapolar a la puesta en práctica de la profesión en los centros educativos. Del mismo modo, Andreucci (2012), justifica que en el enfoque de la “complejidad del escenario escolar, surge la necesidad de un educador competente para potenciar las capacidades de cada ser humano -niño, niña y jóvenes-, desde una perspectiva reflexiva y crítica ante la diversidad” (p. 258).

En base a ello, la “estrategia de la autoevaluación puede ser una buena opción haciendo que el desarrollo profesional docente avance en la línea de mejora consiguiendo la autonomía laboral” (Martínez-Izaguirre et al., 2018, p. 5). Dicha estrategia promueve “los avances en el aprendizaje de los estudiantes incorporando tiempo para que los maestros piensen, reciban comentarios y realicen cambios en sus prácticas con retroalimentación y/o reflexión” (Darling-Hammond et al., 2017, p. 14).

En síntesis, una vez presentadas las diferentes definiciones del concepto DPD, se establecen las etapas del proceso, siendo Marchesi (2007), quien las desglosa en seis grandes periodos: “formación inicial, iniciación, estabilización, nuevas preocupaciones, alejamiento o responsabilidad y declive profesional cuando se aproxima la edad de jubilación” (p. 42); sin embargo, Vaillant (2016), prefiere acotar las etapas en cuatro:

**Figura 3***Etapas del desarrollo profesional docente*

*Nota.* Adaptado de Vaillant (2016)

La primera de las etapas está marcada por la búsqueda de la *identidad profesional* a través de las experiencias previas y teorías interiorizadas durante los estudios universitarios. De este modo, los compañeros de profesión se convierten en modelos a seguir (Vaillant, 2016).

De acuerdo con Rikard y Banville (2010), el primer año laboral es una fase principal para el progreso laboral, necesitando ayuda sentimental y pedagógica desde el rol del mentor. En tiempos de cambios y en palabras de Marchesi (2007), cabe señalar que las continuas variaciones en la Legislación Educativa pueden llevar al docente a etapas críticas en el desempeño de su profesión. Es conveniente establecer que el docente no crea solo su propia identidad profesional, sino que es un proceso diario de convivencia con los iguales, alumnos e institución, lo que explica que él mismo reaccione ante los nuevos acontecimientos educativos. El avance en la identidad personal implica el aprendizaje sobre fortalezas y debilidades de la propia práctica profesional.

---

A todo ello, se suma el “crecimiento de la identidad personal incluyendo fortalezas y deficiencias, manejo del rol y la adaptabilidad personal para responder de manera efectiva a las condiciones ambientales en constante cambio” (Lindén, et al., 2013, p. 642). En los comienzos del desarrollo de la identidad docente, se encuentran intrínsecos múltiples obstáculos desembocando en una posible inestabilidad protagonizada por los requerimientos de la profesión y la epistemología teórica imaginada sobre la realidad (Herrera, et al., 2011).

La segunda etapa aboga por la *formación inicial docente* como el primer escalón hacia el futuro laboral del docente, en la cual, el docente padece la inseguridad laboral en este nuevo rol y la necesidad de aprendizaje de nuevas técnicas y herramientas tecnopedagógicas para dar solución a diversos contratiempos en el contexto educativo (Vaillant, 2009; 2016).

La teoría, a veces, resulta inconexa en la práctica y como elemento de mejora es significativo realizar procesos de asesoramiento en los primeros años de docencia para orientar el futuro profesional de la mano de una persona que cuenta con mayor experiencia en el ámbito docente, el mentor. La primera y segunda fase (etapas de continuas inquietudes), necesitan de apoyo experto para poder hacer frente a las incertidumbres e imprevistos de la profesión docente. Del mismo modo, Herrera et al. (2011), explican que es de vital importancia contar con la ayuda gubernamental ante la creación de categorías de ídoles formativas, acrecentando coyunturas específicas hacia el camino de la reforma laboral.

---

La tercera etapa se denomina *Inserción* y supone una evolución de la formación inicial a la entrada en el mundo laboral como un profesional íntegramente capacitado. En este sentido, Marcelo (2011), señala que “la inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes” (p. 57). En esta etapa se encuentran inmersos los participantes de esta investigación con la diferencia de que avanzan de docentes expertos a mentores principiantes; es decir, durante el primer año laboral, en las primeras promociones de los Programas de Inducción Docente, se denominan principiantes. En otras palabras Boerr (2011), señala que los mentores principiantes son “profesores experimentados (...) que puestos en esta nueva perspectiva, han encontrado un nuevo significado a su profesión” (p. 12).

Y por último, se cierra el ciclo de etapas en el DPD con la *formación continua*, conceptualizada por Vaillant (2016), como el período de mejora en aspectos concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha formación puede ser de tipo particular o grupal en relación a las demandas educativas. Como parte destacada del DPD,

... se requiere cada vez más una formación continua contextualizada y pertinente a las necesidades profesionales de maestros y profesores. Además es prioritario considerar en Latinoamérica, a la etapa de inserción a la docencia, como un espacio imprescindible para el fortalecimiento de la profesión. (Vaillant, 2016, p. 11)

En suma, se puntualiza que el DPD contiene una serie de fases vivenciadas profesionalmente pero “en la que mayor énfasis se presenta es en la inicial, la cual representa el salto a la cotidianidad laboral” (Calderón, 2020, p. 27). En este nivel se transcurre por situaciones de modificación de identidad de ser alumno en la Universidad a docente con responsabilidades ante un elevado número de estudiantes en el aula. Todo ello y dependiendo de las circunstancias particulares puede provocar insatisfacción laboral, estrés, depresión y demás aspectos negativos.

El propio desarrollo profesional necesita continuos procesos de mejora por parte de los mentores ante las posibles demandas ocasionadas por los docentes principiantes (Alliaud, 2018). Ante ello, es significativo matizar una serie de áreas en las que se puede fomentar la formación señaladas por Vezub (2015):

#### **Figura 4**

*Áreas para mejorar la formación*



*Nota.* Adaptado de Vezub (2015)

---

El área inmersa en la *capacidad de mejora* debe ser promovida por las Instituciones Educativas en función de la diversidad de ámbitos de gestión del propio sistema educativo sin obviar la estructura gubernamental de cada país. Cabe destacar que los mentores que acceden por primera vez al rol cuentan con una base profesional y formativa que debe ser ampliada ya sea en instituciones de índole pública o privada, construyendo el *bagaje experimental*. Aunque se promueve la autonomía bajo la figura del mentor, no se debe obviar la necesidad de *colaboración de o entre expertos* promoviendo el DPD a largo plazo (Mas y Torrego, 2014).

Para el correcto desarrollo de las áreas presentadas, es necesario el apoyo gubernamental para las mejoras en el sector educativo y más concretamente en la formación de los profesionales de la educación. En la mayoría de países latinoamericanos, los sistemas educativos cuentan con problemas de índole formativa ante el personal laboral. El DPD alcanza gran relevancia debido a las continuas demandas, a las circunstancias de los diferentes contextos y funciones realizadas por estos roles (Antúnez e Imbernón, 2009). En el caso de República Dominicana, los mentores principiantes en Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente deben estar formados en una serie de competencias específicas en su rol, requeridas para garantizar una calidad en los procesos de asesoramiento a los docentes principiantes (Beca, 2012).

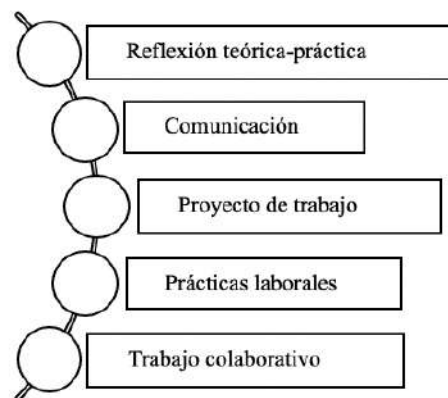
La continua difusión de la excelencia en las instituciones educativas hace que se hayan realizado y realicen reformas en los estándares, procedimientos formativos y fortalecimiento de métodos incesantes hacia la mejora pedagógica en todos los roles (Alliaud, 2018).



Todo ello supone una estrecha relación entre DPD y Excelencia en Educación, incrementando las mejoras en el sector educativo. Como mejora del proceso formativo, se presentan a continuación cinco ejes de actuación destinados a los profesionales en cuestión:

### Figura 5

#### *Ejes de actuación en formación*



*Nota.* Adaptado de Imbernón (2012)

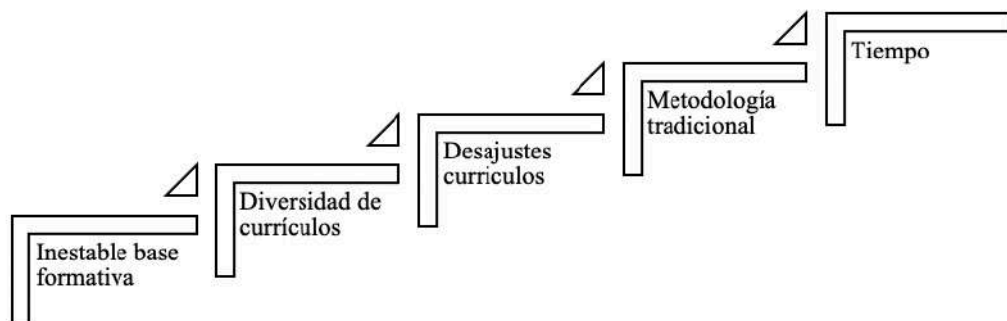
En cuanto al primer eje de actuación, denominado *reflexión teórica-práctica*, se refiere al estudio y la observación de la propia práctica profesional, autoevaluando todos los aspectos concernientes al trabajo diario. La *comunicación* como eje está basada en la correspondencia experiencial entre iguales de profesión, en concreto en este estudio, entre mentores principiantes. La unión entre iguales, sobre la base del compartir conocimientos teóricos y prácticos, concluye en el eje de un *proyecto de trabajo*. Las *prácticas laborales* como tal son necesarias y vitales para el buen desarrollo profesional de la institución, haciendo hincapié en valores principales como el respeto, compañerismo, colaboración, etc. Y como último eje, localizar el *trabajo colaborativo*, hace que se englobe a los anteriores ejes vertebradores basados en la formación, como una transición hacia la mejora en todos los aspectos del individuo.

El camino formativo de los docentes y posteriormente mentores principiantes comienza en Universidades como la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), que se trata de un organismo estatal. Los estudios realizados en dichos organismos son Licenciaturas en Educación Inicial y Básica con diferentes menciones/especialidades, destacando Asesoramiento pedagógico o alfabetización, Diplomaturas, Maestrías, Posgrados como Gestión de centros educativos o Intervención psicopedagógica.

A su vez, en el proceso del DPD se encuentran diversos obstáculos profesionales señalados por Beca (2012, pp. 5-6) en la siguiente Figura:

### Figura 6

#### *Problemas para el DPD*



Como primer obstáculo se encuentra la inestabilidad en la formación de los mentores debido a que cuentan con gran experiencia práctica pero necesitan mayor formación en contenidos teóricos. Existe una variedad de currículos en cuanto a la formación predeterminados por el Ministerio de Educación conllevando a desajustes en el DPD.

---

A su vez, el currículo que define la formación difiere del currículo escolar, por lo que en los primeros años de profesión docente es imprescindible conocer todos los aspectos concernientes a ambos currículos para incorporar la propia práctica docente a la normativa establecida en cada país. El cuarto escalón se corresponde con la influencia en las aulas del uso de la metodología tradicional en el proceso de instrucción. Es conveniente una actualización formativa, didáctica y pedagógica en nuevos recursos educativos a través de metodologías innovadoras y mediante el uso de las TIC. Y como último problema central, visualizado en el escalón más superior de la figura, sobresale el tiempo. Este factor tan relevante en cualquier ámbito profesional es destacable debido a que al existir necesidades formativas y estar trabajando, se hace más dificultosa la actualización formativa y pedagógica.

Por ende, se requiere de un continuo reciclaje formativo por parte de los mentores principiantes, y según Martín-Romera y García-Martínez (2018), “una re-definición constante del perfil del mentor requiriendo desarrollo de enfoques de indagación más comprensivos y ligados al día a día docente que permitan reflexionar sobre la práctica y construir conocimiento que sea trasladado a la formación” (p. 10). De igual modo, Livingston (2016), apuesta por el entrenamiento sistemático y la formación en la etapa de inducción de mentores que desarrollan su labor en centros educativos con el fin de optimizar sus funciones, competencias, actitudes, etc., y llegando a ser evaluados positivamente como instructores de docentes principiantes.

---

## 1.2. Inducción y Profesionalización Docente

---

La inducción profesional docente lleva implícito el propio DPD de todos los sujetos participantes en el proceso; por lo que el DPD en las escuelas se realiza “a través de diversos mecanismos de apoyo pedagógico in situ, constituyendo una política y una práctica cada vez más extendida en los países de Europa y América” (Vezub, 2011, p. 104). La citada autora argumenta que el acompañamiento en los primeros años profesionales ser trabajado desde “Programas de apoyo y asesoramiento pedagógico en respuesta de los gobiernos y expertos a los problemas específicos de los primeros años de desempeño” (p. 104). Asimismo, Gutiérrez y Cordero (2011), muestran que se debe “implementar, por parte de la gestión administrativa, un proceso de inserción laboral que incluya: la inducción (etapa inicial), la ejecución de actividades durante el curso lectivo y la capacitación de docentes, de acuerdo con las demandas reales” (p. 62).

No obstante, “los sistemas educativos llevan tiempo en proceso de transformación ante los profundos cambios derivados de la sociedad del conocimiento” (Elorrieta et al., 2020, p. 353). Como consecuencia de ello, existen una serie de necesidades para avanzar en la formación inicial como son: modificación constante de la práctica profesional avanzando en nuevos contenidos teóricos y la actualización de la base profesional ya que es perjudicada ante las dificultades en el propio DPD (Vaillant, 2020).

En palabras de Maturana (2018), se justifica que “los diversos sistemas de inducción comparten un vaso comunicante y punto de unión: la figura del mentor” (p. 146). En este sentido, Vaillant (2009), mantiene que “la inducción está a cargo de docentes experimentados que actúan como tutores informales a la manera de apadrinamiento profesional y cuyo vínculo radica en la buena voluntad” (p. 37).

Del mismo modo, Fernández-García et al. (2019) señalan que “la persona más experimentada trata de guiar a la otra persona con menor experiencia sobre un ámbito concreto en el desarrollo de habilidades, conocimientos y factores psicosociales, a través del establecimiento” (p. 28); de este modo el docente experto, bajo la denominación de mentor, asume los inicios en el rol como principiante. La definición de inducción docente se encuentra reflejada en palabras de Marcelo et al. (2016), señalando que la “inducción en la docencia se refiere a una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad” (p. 462). De este modo, los mentores al ser principiantes en dicha figura trascurren por inseguridades e inquietudes en el proceso de inducción que deben ser trabajadas en la propia práctica y teniendo en cuenta “las características del proceso de apoyo que ofrecen a los nuevos docentes y sus efectos” (Ávalos, 2012, p. 8).

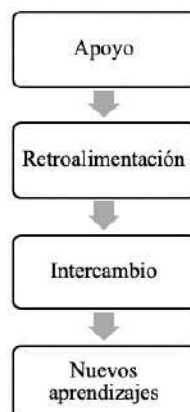
La figura de mentor debe impulsar y aumentar la preciada independencia del docente principiante, introduciendo la cualidad de búsqueda hacia nuevos métodos y escenarios para llegar a la resolución de obstáculos inmersos en la propia práctica profesional (Vezub, 2011; Imbernón, 2012). La inducción del mentor principiante es un continuo bagaje de progresos en: conocimientos, prácticas, actitudes, recursos, etc., para desarrollar competencias y funciones características del rol. En adición a lo anterior, es esencial que “los procesos de inducción consideren delimitar con claridad las características y competencias que están asociadas a cada rol” (Maturana, 2018, p. 146). En efecto, “el desempeño como mentor en la práctica de inducción pone en juego su rol de mediador crítico para el desarrollo personal y profesional del profesorado novel” (Inostroza de Celis, 2010, p. 35).

Por ello, la inducción docente “es un período considerado clave para mejorar la calidad de la práctica de enseñanza y aprendizaje, de modo que ésta impacte favorablemente en los resultados académicos de los estudiantes” (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019, p. 3).

La inducción profesional aporta diversos aspectos positivos reflejados en la Figura 7, con el “objeto de conducir el proceso al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes, para la formación de su desarrollo profesional, fomentando el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica” (MINEDUC, 2018, p. 1). Con ello, el mentor comienza su labor “con la descripción de algo observado o de algún incidente crítico que permita movilizar ciertas conversaciones” (Gorichon et al., 2020, p. 19). Siguiendo al mismo autor se señala que “es posible identificar una serie de recursos comunicativos que utilizan profesores mentores y principiantes como fuente de argumentación y validación del conocimiento que se ha construido, o se construye, en los diferentes espacios educativos en los que se insertan” (p. 24). Los recursos comunicativos van en la línea de los aportes de la inducción según Vaillant (2020):

### Figura 7

#### *Aportes de la inducción*



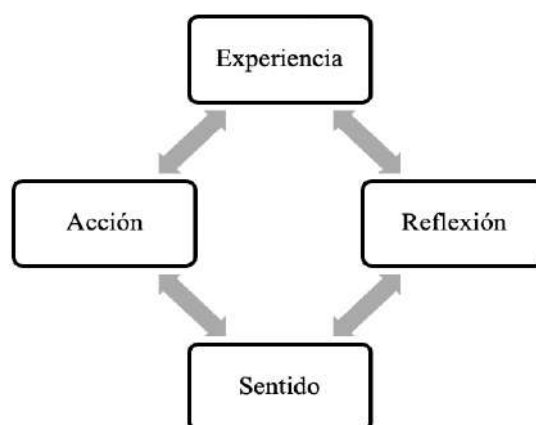
*Nota.* Adaptado de Vaillant (2020)

En la Figura 7, se puede observar que todos los beneficios en su conjunto están unidos entre sí; por tanto, la inducción profesional necesita de un apoyo continuo de la mano del mentor; la retroalimentación y el intercambio de ideas son beneficios latentes en la socialización, diálogo y asesoramiento del mentor al docente principiante; por lo que todo ello desemboca en la obtención de nuevos aprendizajes.

En definitiva, la selección del mentor versa sobre el cúmulo de experiencias previas, su trayectoria formativa e implicación en diversos proyectos educativos, entre otros; por ello, aunque el mentor es principiante en su primer año laboral es relevante conocer que la mentoría “implica el dominio de competencias genéricas y específicas que se conforman sobre la base de conocimiento pedagógico y habilidades que posibilitan el manejo de las relaciones interpersonales (...) desde un marco para la reflexión y la colaboración” (Maturana, 2018, p. 147). Por ende, las fases de actuación principales en la inducción del mentor principiante son las siguientes:

### Figura 8

#### *Ciclo de mentoría*



*Nota.* Adaptado de “Innovación en la Orientación Universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC)” (p. 344), por L. Oliveros et al., 2004, *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6).

Tal y como se observa en la Figura 8, la representación de las fases ha sido adaptadas por Oliveros et al. (2004) desde los ciclos primitivos de los autores: Alred et al. (1999), Carr (2000) y Valverde et al. (2004). La *experiencia* es uno de los factores que componen el ciclo pero sin olvidar que está en continuo avance, es decir, en la exploración mutua entre mentor y docente principiante debe abrir el camino hacia la identificación de las necesidades previas a la práctica. En una segunda etapa denominada *reflexión* se induce hacia la profundización de las prácticas desde la figura del mentor como profesional con escucha activa de las vivencias del docente principiante. En el posterior análisis es donde se establecen las prioridades y se da apoyo, generando *sentido* al proceso y motivando al docente principiante a lograr la autonomía profesional para tomar medidas hacia la mejora. Por último, se identifica la etapa de la acción donde la planificación (realizada en las fases anteriores), se ejerce en la práctica (Oliveros et al., 2004). En la finalización del ciclo es cuando el mentor y el docente principiante vuelven a la primera fase del mismo, donde:

revisan y exploran las experiencias llevadas a cabo, y toman las consideraciones oportunas al respecto, en función de si éstas han sido positivas o negativas. Si fueran positivas, se podría concluir el proceso de mentoría. Por el contrario, si fueran negativas, se debería intervenir sobre éstas analizándose el porqué y planificándose en función de los resultados, nuevas actuaciones. (Valverde et al., 2004, p. 104)

La inducción trabajada desde los programas creados específicamente para la mejora en los inicios laborales “constituyen una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño de la enseñanza de los docentes latinoamericanos” (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1232).



Las figuras iniciales encargadas del acompañamiento en los centros educativos de la República Dominicana son los coordinadores pedagógicos y los técnicos docentes con las siguientes características:

los coordinadores pedagógicos son los que se encargan de orientar, acompañar y apoyar a los profesores en su desempeño en y desde el aula, mientras que los técnicos docentes asesoran y acompañan a los centros educativos en el desarrollo de la gestión pedagógica. (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019, p. 11)

Conviene especificar que cada rol cuenta con una serie de competencias y habilidades que se van adquiriendo durante la práctica profesional.

De este modo, el mentor es el encargado de plantear tareas de planificación, evaluación, retroalimentación, búsqueda de recursos, etc., para mejorar el DPD en el principiante (Gorichon et al., 2020). A su vez, el mentor debe observar las prácticas en el aula del docente principiante para conseguir entre ambas figuras un diálogo enriquecedor a través de intercambios de tipo pedagógico, “ya que éste suele tener más fijación por realizar su oficio a partir del aprendizaje teórico que en las emociones o relaciones que puedan surgir en el día a día” (Andreucci, 2012, p. 269). Merece la pena subrayar que “el proceso se ve afectado por las características del propio docente principiante tales como sexo, biografía personal, creencias, ideas previas y formación” (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1226).

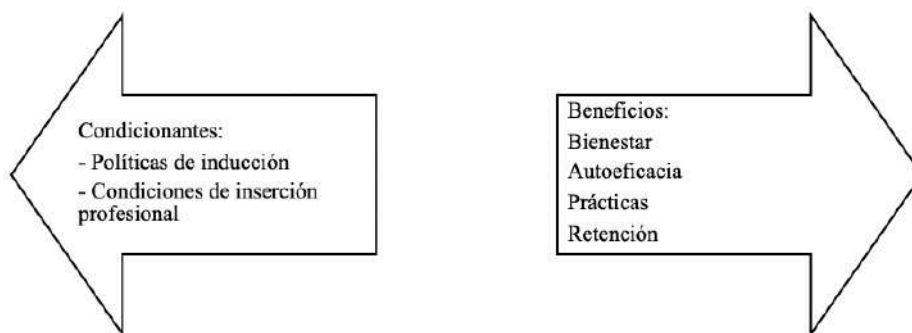
En esta misma línea, el concepto DPD ha suscitado beneficios en la evaluación del mentor en la línea de cuatro argumentos sólidos a través de los principales términos: dinamismo, intencionalidad, investigación y evaluación. Para el primero de ellos, se justifica que, al ser un concepto voluble en el transcurso profesional, debe ser valorado constantemente el proceso.

La intencionalidad está unida a las modificaciones destinadas al perfeccionamiento profesional. Además, la investigación versa sobre las referencias variables hacia la mejora y, por último, la evaluación se define como balance del estado del desarrollo profesional actualizado (Marcelo, 2009; Santos y Van, 2013).

Con más motivo, la trayectoria profesional y formativa mejora en las prácticas de la mentoría brindando oportunidades en el desarrollo profesional para ambas figuras, mentores y docentes principiantes; sin embargo, el mentor es a su vez “un docente que está empezando en este proceso de acompañar, siendo en ese escenario también un principiante” (Gorichon et al., 2020, p. 42). En este punto es interesante señalar que todo proceso cuenta con una serie de condicionantes como obstáculos o aspectos negativos de los que aprender y beneficios en el desarrollo del mismo. A continuación se muestran los relativos al proceso de inducción:

### Figura 9

#### *Condicionantes y beneficios en la inducción*



*Nota.* Adaptado de “Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes” (p. 2), por B. Ávalos, 2012, *III Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia* (1-17).

Los condicionantes registrados por Ávalos (2012), son las políticas de inducción y las condiciones de inserción profesional, tal y como se observa en la Figura 9. Con la inducción tomada desde los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional se trabajan ambos condicionantes teniendo el apoyo gubernamental para su continua evaluación (Livingston, 2016; Vezub, 2013). En cuanto a los beneficios que aporta el proceso de inducción docente son destacables cuatro: bienestar referido a la superación de la fase de incertidumbre, estrés laboral, miedos, etc. de los primeros pasos en el desarrollo del rol (Alliaud y Antelo, 2009; Andreucci, 2012; Peirano, 2007); la autoeficacia hacia el camino de la autonomía laboral (Popescu-Mitroi y Mazilescu, 2014); prácticas que son observables en el propio aula (Ligadu y Anthony, 2015); y la retención referida al posible abandono de la profesión (Vezub y Alliaud, 2012).

Sobre la base de la inducción se encuentra la propia profesionalización docente definida por Martín-Romera y García-Martínez (2018), como “proceso desarrollado in extenso de su desarrollo profesional docente, lo que se ha denominado etapa de perfeccionamiento o formación permanente” (p. 19). La profesionalización necesita de tiempo para actuar en un contexto determinado, teniendo en cuenta la cultura profesional y se construye bajo la experiencia en la propia práctica (Nóvoa, 2009). Por esta razón, Núñez (2019), destaca que:

el conocimiento práctico profesional docente es experiencial y se construye de manera situada en los contextos. Es precisamente en esos lugares de intervención pedagógica donde el profesorado genera su saber, gracias tanto al compromiso emocional que tiene con su profesión como a toda la actividad mental implicada en el procesamiento de la información, de su entorno escolar y comunitario. (p. 218)

Sin embargo, Alliaud (2018), precisa que los contextos que presentan dificultades latentes en la práctica laboral hacen crecer personal y profesionalmente a los mentores ante circunstancias adversas y no vivenciadas anteriormente. Enfocándolo a la práctica mentora, en la enseñanza se debe normalizar la improvisación debido a que se trabaja con personas; por lo que se enfatiza en la idea de que los mentores no son meros transmisores de soluciones al profesorado principiante, sino personas-guías durante los primeros años de profesión docente. Ante ello se señala que existe profesionalización bajo el rol de mentor debido al respaldo en antecedentes formativos y prácticos. En relación con la afirmación anterior, Calvo y Barba (2014), argumentan que la “cognición de la profesión ligada al conocimiento teórico conforman un dueto fundamental para realizar el empleo en la rama Educación” (p. 398).

Respecto a las esferas tradicionales para mejorar la profesionalización se encuentran las siguientes:

### **Figura 10**

*Esferas tradicionales para la profesionalización*



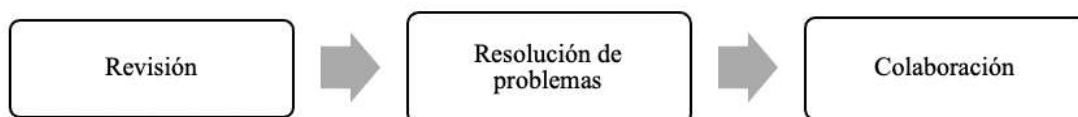
*Nota.* Adaptado de “Enfoques, metodologías y actividades de formación docente” (p. 66), por J. Miguel y M. B. Alfageme-González, 2017, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3).

La primera de las esferas, denominada *comunicación*, hace alusión a círculos de aprendizaje, exposiciones, congresos, jornadas, entre otros. En estos espacios comunes se crea conocimiento compartido, generando un avance profesional autónomo en el sujeto en cuestión. Sin embargo, la *transferencia* es la esfera idónea para transmitir y aplicar en la realidad la cognición laboral vivenciada desde modalidades telemáticas o presenciales, como seminarios que trabajan asuntos concretos de la propia práctica profesional. Y por último, el *auto-aprendizaje* como esfera basada en el análisis crítico individualizado a través del uso de diarios, biodatas, deliberación de la praxis, etc. (Miguel y Alfageme-González, 2017).

Todas las esferas presentadas son extrapolables a esferas innovadoras como mejora de la profesionalización en el mentor principiante e intrínsecamente enlazadas al desarrollo profesional docente. En la Figura 11, se señalan las siguientes:

### Figura 11

#### *Esferas innovadoras para la profesionalización*



*Nota.* Adaptado de “Enfoques, metodologías y actividades de formación docente” (p. 67), por J. Miguel y M. B. Alfageme-González, 2017, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3).

La *revisión* es la primera esfera innovadora que se visualiza en la Figura 11, encontrándose inmersa en el rol del mentor principiante a causa de la permuta de experiencias y saberes desde la figura de docente y en el compartir con compañeros mentores principiantes. Cabe subrayar que se puede realizar en diversos contextos formales o informales, a distancia o presenciales.

---

La *resolución de problemas* sigue la misma línea que la anterior esfera pero con la disparidad de revisión en grupo enfocada a mejorar conjuntamente situaciones concretas de la propia práctica profesional surgidas en diferentes contextos educativos. Como esfera final, se contempla la *colaboración* entre mentores principiantes pertenecientes al mismo Programa de Iniciación a la Práctica Profesional, perfeccionando la teoría y la práctica a través de redes que desembocan en la formación cooperativa y colaborativa (Miguel y Alfageme-González, 2017).

En palabras de Chalmers y Gardiner (2015), el conocimiento profesional se va construyendo desde “la base formativa, consolidándose con el paso de los años y en el que influyen diversos ámbitos (familiar, laboral, experiencial, teórico, práctico, etc.)” (p. 81). En este sentido, el conocimiento profesional del mentor principiante es un proceso que se inicia desde la propia inducción y recopilando la experiencia acompañada de saberes, conocimientos y concepciones.

Martínez y Valbuena (2013), mantienen que es “ese conocimiento diferenciado epistemológicamente, el cual posee un carácter práctico y se construye a partir de la integración y transformación de distintos saberes, conocimientos y concepciones de diversas fuentes” (p. 118); por lo que la profesionalización se va forjando con los años a través de la formación continua, experiencias, contextos, etc. Desde esta perspectiva, Gewerc y Montero (2015), corroboran que “la base de la competencia profesional del profesorado implica unir conocimientos y comprobación en la acción, en la capacidad de responder a demandas complejas y formas de llevar a cabo la diversidad de tareas adecuadamente” (p. 34).

---

Cuando se inicia un proceso de formación docente en la propia inducción, el mentor debe orientar hacia la “persecución de la autonomía del profesional, creando de este modo expertos críticos, con el adecuado uso de la investigación como aspecto de mejora en competencias, contenidos, actitudes y aptitudes” (Andreucci, 2012, p. 219). De esta forma, se manifiestan una serie de hándicaps en el proceso de evolución formativa y ello puede influir negativamente en sentimientos de insatisfacción laboral, fracaso e incertidumbre (Alliaud y Antelo, 2009; Andreucci, 2012; Peirano, 2007). En líneas generales, Vaillant (2009), enfatiza que “los docentes principiantes cuentan con niveles mayores de estrés debido a la falta de mecanismos o estrategias para solucionar escenarios imprevistos” (p. 35). A su vez, el mentor al ser principiante en dicho rol también puede transcurrir por los sentimientos detallados por los autores anteriores.

El hecho de vivir en una sociedad que avanza a un ritmo vertiginoso hace que las figuras más representativas en materia de educación mantengan controversias en la profesión ante el continuo análisis de sus propias prácticas. No se debe olvidar que “los conocimientos que se adquieren en la etapa de formación inicial tienen una fecha de caducidad por los continuos cambios sociales y educativos en los que estamos inmersos” (Marcelo, 2002a, p. 30). A ello se le suma las exigentes mejoras sobre la base de las competencias profesionales (Martínez-Izaguirre et al., 2018).

Las políticas educativas en continuo cambio, hacen que los organismos gubernamentales incidan o deban incidir en la práctica de la creación de Programas de Inducción Docente. Para ello, Vezub (2011), apela que el DPD, a través de dichos Programas, se convierte en una intervención pedagógica continua en el centro educativo con la finalidad de impulsar el acompañamiento por parte de los mentores a los docentes principiantes en los inicios de la profesión.

---

La inserción al puesto laboral, como menciona Vaillant (2016), es una etapa provisional en la que predominan las inquietudes e inseguridades en entornos desconocidos, a lo que se le suma la adquisición del conocimiento profesional. Del mismo modo, Marcelo (2002b), manifiesta que la inserción al puesto laboral es un “período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos” (p. 576).

En este estudio, y siguiendo a los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente, se reafirma la idea de que los mentores principiantes también viven estas circunstancias en sus principios debiendo continuar con su formación para llegar al conocimiento profesional experto en su rol. A su vez, deben conservar una estabilidad particular como figura-ejemplo y personas que guían los inicios de los docentes principiantes (Calderón, 2020; Goodwin et al., 2015; Vezub, 2011).

Otro factor a tener en cuenta, es el que mantiene Martínez (2012), referido a que la “alta vulnerabilidad social, académica y económica, repercute en el aumento de la complejidad del puesto laboral” (p. 122). A la hora de elegir la carrera docente puede suponer una traba en este sentido. Al comenzar los primeros años de docencia se cuenta con un conocimiento superficial de la profesión; de este modo se recalca la idea de que la clave de éxito se encuentra en el avance de los años y la experiencia profesional donde se va forjando el propio DPD, convirtiéndose en un conocimiento experto en función de las fuentes experienciales y académicas (Martínez y Valbuena, 2013).



Previamente, en el año 2003, el autor Montecinos incide en el ciclo de aprendizaje hacia el conocimiento profesional del mentor incorporando “la reflexión como una herramienta y actitud para construir un nuevo conocimiento profesional que va integrando teoría y práctica en colaboración con los otros profesores guías” (p. 120). En la misma línea, Abrahão y Bolívar (2014), establecen que el secreto del avance en el conocimiento profesional no solo está en la experiencia, sino en el estudio del desarrollo profesional y la cultura profesional en la que están inmersos los participantes de la comunidad educativa.

---

### 1.3. El Trabajo Colaborativo en la Formación Profesional

---

El Trabajo Colaborativo, desde la visión del presente estudio, se entiende como técnica de mejora del desarrollo profesional de los mentores principiantes. Por ende, se concibe como un proceso que contribuye al progreso profesional inmerso en una cultura colaborativa, evaluando la influencia en el aumento de las funciones de los docentes (Alarcón, 2012); por lo que puede llegar a ser útil para fusionar puntos de vista subjetivos en el proceso de mentoría, teniendo en cuenta el análisis de la realidad objetiva del entorno profesional (Loftus y Madden, 2020). A su vez, “proporciona el potencial para mejorar las necesidades compartidas obteniendo el apoyo entre compañeros” (González et al., 2019, p. 1).

En este sentido “la relación entre la institución y la identidad profesional sugiere que, dentro del contexto de la formación docente, la identidad profesional de los docentes en servicio no se puede desarrollar sin la posibilidad de una acción real” (Ruohotie-Lyhty y Moate, 2016, p. 319).

El trabajo colaborativo para la formación profesional es vital para avanzar en el aprendizaje del nuevo rol; por lo que Vaillant (2016), señala que el aprendizaje colaborativo “es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (p. 10). Del mismo modo, el trabajo se convierte en la acción y el aprendizaje en la herramienta para conseguir la colaboración entre iguales.

---

Para ello, la formación es uno de los elementos significativos que debe desarrollar el mentor principiante ya que “tanto la base pedagógica como la sabiduría de la práctica van construyendo su propio conocimiento unido a las prácticas profesionales” (Escudero et al., 2018, p. 157).

Para la puesta en práctica, Vezub (2015), mantiene la idea de que en un primer momento se debe “narrar la experiencia propia (...) seleccionando sucesos y enfatizando en ciertos aspectos” (p. 8); para en un segundo momento realizar el trabajo colaborativo de forma horizontal entre mentores principiantes. Es decir, cada sujeto debe aprender de sus iguales detectando obstáculos no vivenciados y tratando de buscar soluciones entre todos. Cabe destacar en este punto que para que el trabajo colaborativo surja efecto, el profesional de la educación debe ser “crítico-reflexivo, capaz de problematizar su práctica y trabajar en las escuelas colectivamente y en forma contextualizada” (Oliveira, 2013, p. 99). En relación a ello, el sujeto se desarrolla profesional y personalmente “inmerso en una comunidad educativa y no en forma aislada” (Ruohotie-Lyhty y Moate, 2016, p. 319). En efecto, tal y como subraya Vázquez (2018), “se deben establecer las medidas oportunas para garantizar que el entorno de aprendizaje se arropa de una metodología participativa y colaborativa con el empleo de los recursos y materiales más apropiados para hacer realidad la funcionalidad del aprendizaje” (p. 180).

En tal sentido, la palabra colaboración reúne a un grupo de sujetos, pero también existe la posibilidad de la interacción y el trabajo conjunto por dos personas, por pares, que comparten funciones en su profesionalización. En la etapa de inducción profesional se “debe promover como estrategia para fortalecer la permanencia laboral en la institución, el crecimiento personal y profesional mediante el trabajo colaborativo” (Gutiérrez y Cordero, 2011, p. 62).

---

En otras palabras, el trabajo colaborativo se convierte en una herramienta imprescindible para avanzar en el DPD teniendo la esencia en que “los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2019, p. 271). Por estas razones, Corbo (2014), enfatiza que el trabajo colaborativo debe nacer de la motivación y el factor solidario de ayuda al otro, es decir, “el aprendizaje colaborativo es promotor de verdaderos aprendizajes, por tanto el poder intercambiar puntos de vista, conocer más al otro, valorar opiniones, es un promotor de sinergia” (p. 63).

A propósito de las palabras de autores anteriormente citados, Cox et al. (2014), definen que el trabajo colaborativo, guiado en su aprendizaje “tiene una incidencia poderosa en el desarrollo de habilidades, en la configuración de creencias y valores y de hábitos que pesan fuertemente en las prácticas profesionales” (p. 14). Con más motivo, es relevante señalar que la creación de lazos profesionales para compartir hallazgos, dificultades, necesidades, recursos, etc., son vitales para el DPD. Dichas uniones deben contener responsabilidad por parte de los mentores principiantes, debido a las crecientes complejidades que surgen en los centros educativos en atención a la diversidad de motivos y oportunidades para estimular las competencias del profesional de la Educación (Andreucci, 2012). Para ello, se debe crear conciencia colectiva ante la necesidad de mejorar continuamente en materia formativa y profesional (Martínez-Izaguirre, de Eulate y Villardón-Gallego, 2018).

Ante esta situación, es significativo realizar procesos de acompañamiento en los primeros años de docencia como el camino para analizar las necesidades, remodelar la teoría junto a la práctica y orientar hacia el futuro profesional (Beca, 2012).

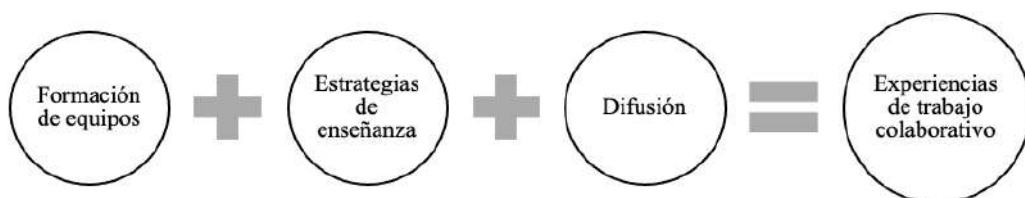
En palabras de Vélaz de Medrano (2009), “se trataría de elevar el potencial de la mentoría individual al acompañamiento mutuo de todo un equipo de docentes, unos más experimentados que otros, pero ninguno con todas las respuestas a todos los problemas” (p. 214). No se puede obviar la participación de “agentes educativos (supervisores y directores de las escuelas de práctica en los grupos de trabajo de centro) y de otros profesionales (educadores sociales, psicólogos y psicodramatistas)” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 266). Por ende, Vaillant (2016) señala que:

El aprendizaje profesional colaborativo no nace por recursos de generación espontánea sino que requiere de tiempo, pedagogía, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional. La tarea no es fácil pero sí urgente, hoy más que nunca los sistemas educativos requieren de un desarrollo profesional con incidencia en las aulas. Y para que esto ocurra, un paso importante a dar es reconocer la importancia de las redes de colaboración y apoyo entre docentes. (p. 12)

En efecto, las redes de colaboración y apoyo quedan plasmadas en tres modalidades principales detalladas por Torrecilla y Krichesky (2015), a continuación:

### Figura 12

#### *Experiencias de trabajo colaborativo*



*Nota.* Adaptado de “Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas” (p. 77), por F. J. M.

Torrecilla y G. J. Krichesky, 2015, *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1).

---

El trabajo colaborativo se puede entender como estrategia unida a la mejora profesional desde la *formación de equipos* identificando problemas, inquietudes, miedos, motivación, etc., e interviniendo de manera conjunta. Por otro lado, se encuentra las *estrategias de enseñanza* en las que los miembros de una comunidad educativa “reman en la misma dirección”; y por último, la *difusión* del conocimiento profesional, recursos e ideas (Alliaud, 2018; Hargreaves y Shirley, 2012; citado en Torrecilla y Krichesky, 2015, p. 77). La difusión del trabajo colaborativo entre mentores principiantes y docentes tiene sentido a través de “reuniones centradas en el análisis y discusión de los registros en el diario de los mentores, posterior a las visitas, para la detección de problemas, necesidades y expectativas de los noveles que permitieran la comprensión de los mismos y la proyección” (Martínez, 2012, p. 112).

Asimismo, “el acompañamiento aprovecha y comparte la experiencia reflexionada y el saber pedagógico entre mentores y/o tutores y los docentes noveles” (Calderón, 2020, p. 39). Por ello, es primordial la consolidación de unas bases comunes de formación contando con “referencias lógicas de seguimiento, de formación in situ, de análisis de la práctica y de integración en la cultura profesional docente” (Nóvoa, 2009, p. 212).

De igual modo es conveniente que se promueva la “existencia de sistemas de información y difusión que permitan recoger y disseminar buenas prácticas docentes y buenos métodos de enseñanza” (Vaillant, 2016, p. 12). En definitiva, el trabajo colaborativo “es un modelo cuya principal orientación es el desarrollo profesional de los docentes noveles, así como el mentor es la pieza de un engranaje más amplio, que enriquece las tareas de mentoría y su orientación” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 266).

---

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2017), mantiene que la evolución laboral del mentor es de elevada eficacia cuando se presentan numerosas ocasiones hacia la aplicación de técnicas específicas para el “aprender haciendo”; por lo que esta idea lleva al camino de creación de la identidad y superación próxima en el tiempo de transitar de mentor principiante a mentor experto. Asimismo, es relevante considerar que la motivación intrínseca hacia la consecución real de objetivos personales, cuenta con la finalidad de avanzar en la identidad profesional como mentores en diferentes contextos educativos (Hamman et al., 2010; Vaillant, 2017). En este punto se señala que:

es importante que los mentores hayan recibido formación y entrenamiento previamente y no se trabaje de manera individual, sino como equipo, de manera que los mentores no sólo puedan apoyarse entre sí, sino que respondan de manera colaborativa a los requerimientos de diversos maestros. (Vaillant, 2009, p. 39)

En definitiva, ello supone una mejora tanto en la labor del mentor como en el trabajo del docente principiante y por consiguiente un progreso en el rendimiento académico del alumnado inmersos en las aulas. Se trata de un modelo de mentoría llamada colaborativa que surge para “lograr una mayor coherencia dentro de los programas de educación docente y fomentar sistemas más sólidos de alianzas entre universidades y escuelas” (Dani et al., 2019, p. 117). Siguiendo a Vélaz de Medrano (2009), “los efectos de esta modalidad de afrontar la iniciación de los noveles, benefician así al conjunto de la escuela” (p. 214).

---

En las instituciones se forman los grupos colaborativos tratándose de un “componente fundamental de la cultura de la enseñanza. Se comparten experiencias, prácticas, herramientas y un lenguaje común entre los colegas así como la construcción del sentido de la identidad grupal” (Martínez, 2012, p. 141). Por ello, el acompañamiento del mentor al docente novel es un proceso de formación conjunta, en el que debe tener cabida los feedbacks oportunos ante el análisis de los problemas que son “analizados en colectivos docentes para dar alternativas de solución y mejorar el desempeño profesional; en suma, se apuesta al «cambio desde dentro» para dar confianza en la capacidad reflexiva del docente y propiciar su autonomía profesional” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 41).

A modo de síntesis del presente apartado cabe destacar que el trabajo colaborativo es una estrategia ligada al desarrollo profesional entre compañeros que comparten el mismo rol. De este modo, las relaciones horizontales entre mentores principiantes verticales es un proceso de aprendizaje constructivo entre ambos roles, los cuales, bajo sus experiencias aportan diferentes visiones de la práctica profesional docente. En este sentido, Hargreaves y Fink (2007), proponen que la seguridad entre iguales debe existir para que los profesionales se puedan comunicar con libertad y a su vez trabajar colaborativamente.



---

## Capítulo II. Programas de Inducción en el DPD

---

En el segundo capítulo del Marco Teórico denominado Programas de Inducción en el DPD se consideran los siguientes apartados: los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente, definiciones, características y componentes; el proceso de asesoramiento en los Programas de Inducción, características y etapas; experiencias en Programas de Inducción y políticas docentes en República Dominicana.

### 2.1. Los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente

---

En la actualidad, las instituciones educativas son el camino hacia el progreso, promoviendo el cambio y tomando el compromiso social y educativo que requieren (Ligadu y Anthony, 2015). En este sentido, Bernate y Romero (2020), argumentan que:

el fin principal de la educación es gestar seres humanos libres y liberadores, de tal manera que puedan interactuar e incidir en el contexto en el que se encuentran inmersos. Porque es la educación la posibilidad última de cimentar niveles de conciencia tan profundos que el ser humano pueda reinventarse e incidir sustancialmente no solo en su vivencia propia sino en la que aquellos que le rodean. (p. 11)

De este modo, Rodríguez-Gómez y Sallán (2015), señalan que “las organizaciones tienen que estar preparadas para el cambio constante, poniendo sus recursos (conocimiento, personas, procesos, relaciones, etc.), al servicio de las nuevas realidades que una sociedad dinámica siempre presenta” (p. 75).

---

En efecto, estos nuevos recursos y funciones-servicios, son planteados desde la Innovación en las instituciones educativas (Nóvoa, 2009). El obstáculo principal se presenta cuando existe resistencia al cambio por parte de los integrantes de la comunidad educativa o por parte del Gobierno del país, ante posibles modificaciones de intereses e interponiéndoseos ante el cambio desde dentro de las instituciones educativas hacia fuera (Vezub, 2013). No obstante, Ponce et al. (2020), afirman que:

... existe una responsabilidad de la comunidad educativa de responder a los cambios, escenarios y problemas que se producen en la sociedad, desde la dimensión socializadora de la educación, entendiendo que el campo profesional de la docencia no puede quedar al margen de la revolución que supone la generación y co-creación de información. (p. 59)

Estos cambios tienen sentido, en clave de mejora, cuando el “claustro del centro educativo facilita la reflexión sobre diferentes alternativas” (Mas y Torrego, 2014, p. 20) y están dispuestos a ingresar en Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente (Vezub, 2013). Los citados Programas, en palabras de Chalmers y Gardiner (2015), necesitan de un diseño y planificación como “base de evidencia desde la etapa de planificación inicial durante un período prolongado para permitir a los profesionales, investigadores e instituciones hacer preguntas más complejas sobre a quién afectan los programas, dónde y por qué tienen impacto” (p. 81).

---

Concretamente, el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD, 2014), señala que:

el fortalecimiento del sistema educativo es una de las tareas más importantes que tiene el país ya que el Gobierno en conjunto con organismos nacionales e internacionales, trabaja intensamente para asegurar que los estudiantes adquieran las competencias y habilidades necesarias para ser exitosos no solo en el país, sino en el mundo globalizado. (p. 9)

Con más motivo, merece la pena subrayar que los Programas de Inducción deben conocer la naturaleza educativa del país, y en este caso, se puede afirmar en palabras de Vaillant (2020), que existen “debilidades en la formación inicial en cuanto a las situaciones laborales con modificaciones a los inicios del curso escolar y la base formativa y profesional es siempre insuficiente para la complejidad del desempeño docente y sus demandas” (Diapositiva 4). A propósito de ello, se necesita “respuesta de los gobiernos y de los expertos a los problemas específicos que se plantean durante los primeros años de desempeño” (Vezub, 2011, p. 104). Es preciso tener presente que “el gobierno es el encargado de garantizar un servicio educativo en condiciones de igualdad, equidad y transparencia” (Gómez, 2020, p. 131). Siguiendo al mismo autor de la cita anterior, se añade que se deben facilitar recursos suficientes para atender a las posibles demandas de todos los miembros de la comunidad educativa.

Del mismo modo, Núñez et al. (2011), sostienen que como mejora en los Programas de Inducción se debe atender al proceso de la mentoría como modo de activar la inquietud por aprender en la práctica el desarrollo de la profesión docente, junto a una persona que guía su camino laboral.

En este sentido y bajo dicha definición, se argumenta que el mentor es “la persona que guía en el proceso de inducción profesional al docente novel” (Gunuc, 2015, p. 167). En palabras de Ambrosetti y Dekkers (2010), la mentoría es un proceso relacional “recíproco y no jerárquico entre mentores y aprendices que trabajan hacia resultados profesionales y personales específicos para el aprendiz” (p. 52). De ahí que la mentoría es definida como un “proceso conjunto del mentor y principiante en el cual, la primera figura cuenta con la experiencia en la organización, proporciona consejos y promueve la mejora en la carrera profesional del principiante” (Chao et al., 2013, p. 634).

---

### 2.1.1. Definiciones y características

---

En la búsqueda de definiciones relativas a los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente cabe señalar que son variadas y conceptualizadas por numerosos autores. En palabras de Misra y Tyagi (2019), es definido como “programa más o menos formalizado que tiene como objetivo apoyar a maestros principiantes en sus primeros años de enseñanza después de su educación previa al servicio” (p. 6). En el mismo sentido, Marcelo (2012), señala que los Programas de Inducción “han de entenderse como una propuesta específica para una etapa que es distinta tanto de la formación inicial como de la formación en servicio. Los estudios muestran que hay una gran variedad en cuanto a características y contenidos” (p. 32).

Vinculado con la realidad educativa actual, los Programas de Inducción son aplicables a cualquier ámbito profesional siempre y cuando exista adecuación de las características principales al puesto laboral (Bozu, 2009). En cierta medida,

... están destinados a orientar y proporcionar a los "nuevos" e inexpertos profesores principiantes con apoyo personal y profesional, así como con otros aprendizajes, experiencias indispensables para su transición sin problemas de la formación inicial del profesorado a una carrera docente a tiempo completo.

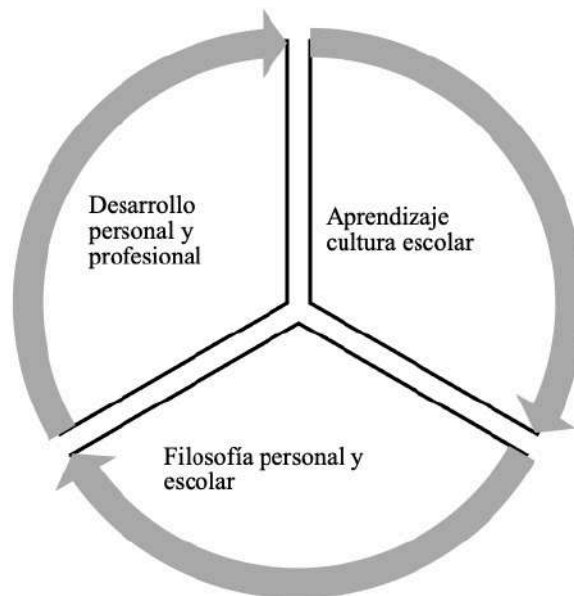
(Simatwa, 2010; citado en Mwelwa et al., 2015, p. 4)

La inducción como estrategia formativa prioritaria está asociada a otros factores como son: el aprendizaje del mentor transformado en desarrollo profesional y personal, formación en asesoramiento, autoevaluación, reflexión crítica, etc. (Klieger y Oster-Levinz, 2015). Según Flores (2014), “es un proceso en el que se aumenta el crecimiento profesional y se dan mejores aprendizajes en la escuela” (p. 42).

Por consiguiente, dichos programas “son creados para que los maestros mentores ayuden y apoyen a docentes noveles en su desarrollo profesional” (Strong, 2009, p. 6). Para ello es determinante la responsabilidad individual y colectiva con la finalidad de avanzar hacia los cambios de rutinas laborales (Nóvoa, 2009). A continuación y siguiendo a Misra y Tyagi (2019), se presentan tres grandes ejes de trabajo de los programas de inducción:

### Figura 13

*Ejes de trabajo en los Programas de Inducción*



El *aprendizaje de la cultura escolar* es trabajado desde la normativa de los centros educativos, acuerdos, objetivos, valores, etc., todos ellos planificados en el inicio del Programa de inducción. En cuanto a la *filosofía personal y escolar* es una unión que hay que crear para que todos los miembros de la comunidad educativa vayan en la misma dirección.

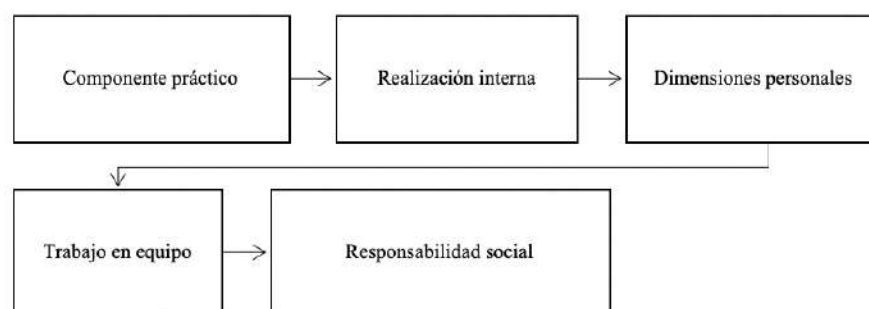
Por último, el *desarrollo personal y profesional* atienden a que los docentes reciban:

... apoyo psicológico y emocional dirigido a desarrollo de la confianza en sí mismos, una imagen positiva de sí mismos, aprender a lidiar con el estrés, etc. apoyo profesional y técnico como la comprensión del aprendizaje de los docentes, una visión de una buena enseñanza y emisión efectiva de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje, etc. (Misra y Tyagi, 2019, p. 48)

En palabras de Sun (2012), “el desarrollo profesional en los docentes principiantes crece cuando existe comparación entre noveles y expertos en la docencia; (...) la inducción en este contexto se convierte en una extensión de preparación inicial y un puente hacia el desarrollo profesional” (citado en Mwelwa et al., 2015, p. 5). Estos ejes deben tener sentido en las características principales para cualquier proceso de inducción, entre las que se encuentran: “aplicación del aprendizaje previo, evaluación y apoyo formativo, demostración avanzada del plan de estudios, reflexión frecuente sobre la práctica y un plan de inducción como tal” (Sierra, 2020, p. 35). Del mismo modo, algunas propuestas de trabajo pueden ir en la línea de las características presentadas:

#### Figura 14

##### *Propuestas de trabajo en los programas de formación docente*



*Nota.* Adaptado de “Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho?” (p. 203), por A. Nóvoa, 2009, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*.

---

En cierta medida, y para llegar al correcto funcionamiento de los Programas de Formación Docente se necesita tener una *responsabilidad social* compartida; tal y como se indica para aunar los modos de acción ante el *componente práctico* que está unido a la función docente en el aula, la *realización interna* se refiere a la creación de la identidad profesional bajo la experiencia y la cultura escolar; sin embargo, las *dimensiones personales* son entendidas desde la formación permanente en el diálogo, desarrollo pedagógico y curricular; todo ello no se entiende si no es un trabajo en equipo, es decir, motivado desde los claustros de las escuelas. Como última característica se indica la *responsabilidad social* en el sentido de participación y comunicación siguiendo los estándares nacionales docentes de la República Dominicana (Nóvoa, 2009).

Por ende, los Programas de Inducción Docente implican una variedad de propuestas entre las que se encuentran: talleres, asesoramiento, seminarios de orientación y, en especial, la tutoría como “orientación personal proporcionada por mentores a los profesores principiantes en las escuelas” (OEI, 2013, p. 161).



### 2.1.2. Componentes

La fortaleza de los Programas de Inducción Profesional reside en los componentes del mismo. De este modo, el hilo conductor para este epígrafe consiste en definir los objetivos principales, los diferentes roles de los participantes, la estructura y la temporización.

El primero de los objetivos principales a la hora de diseñar un Programa de Inducción Docente es “crear una transición más fluida desde la formación del profesorado hasta el primer trabajo docente” (Harmsen et al., 2019, p. 260). A continuación se señalan los principales objetivos con sus respectivos componentes y ejemplos para cada uno de ellos:

**Tabla 1**

*Objetivos de los programas de inducción*

Objetivo	Componente	Ejemplo
Aliviar las demandas del trabajo	Reducción de la carga de trabajo	Sin tareas de mentor/menos horas de enseñanza
Mejorar el comportamiento efectivo del maestro	Apoyo el comportamiento efectivo del maestro en el aula	Observación y retroalimentación de la lección por parte de un entrenador / mentor capacitado
Hacer que el maestro se familiarice con la cultura / clima escolar	Apoyo a la aculturación escolar	Proporcionar información básica sobre la cultura escolar/ Clima
Estimular el desarrollo profesional de los docentes	Apoyo el desarrollo profesional	Organizar reuniones/cursos para principiantes

*Nota.* Adaptado de “The longitudinal effects of induction on beginning teachers’ stress” (p. 260), por R. Harmsen et al., 2019, *British journal of educational psychology*, 89(2).

En la mayoría de los componentes se denota la mejora en el desarrollo profesional y personal de los participantes. Por consiguiente, el objetivo primordial de los programas de inducción es “promover metas entrelazadas de calidad docente, retención docente y aprendizaje de los estudiantes” (Misra y Tyagi, 2019, p. 37).

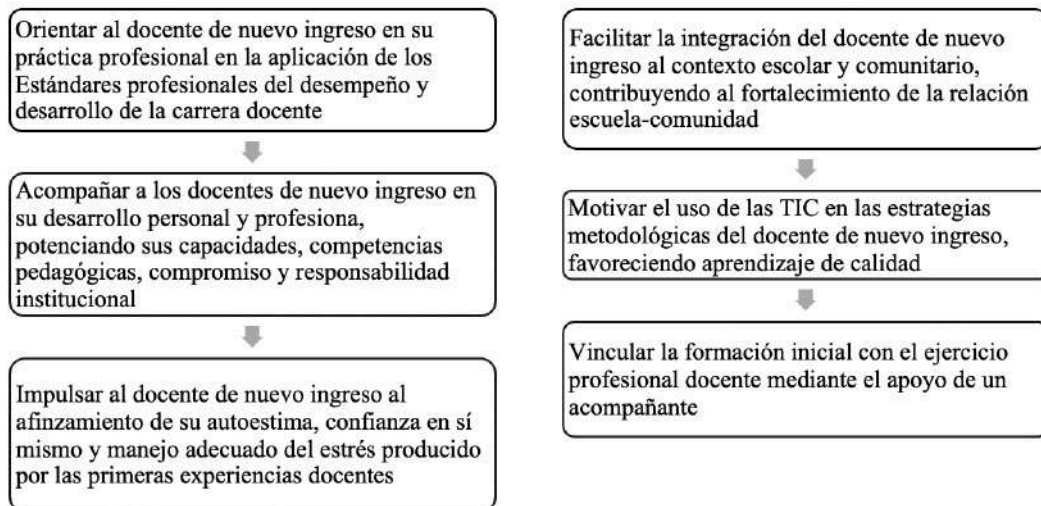
Como ejemplo se destaca el programa INDUCTIO desarrollado en República Dominicana, en el año escolar 2015-2016, debido a que los participantes del presente estudio pertenecen a dicha promoción. El objetivo principal marcado fue “contribuir a la mejora de la práctica de aprendizaje-enseñanza de los profesores principiantes de la República Dominicana que participaron en el mismo, a fin de lograr los resultados académicos deseados en los alumnos” (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019, p. 9).

Merece la pena subrayar en palabras de Calderón (2020), que la inducción profesional docente como estrategia formativa prioritaria es un “espacio intermedio entre la formación inicial y la formación continua” (p. 19), y está asociada a otros factores como son: el aprendizaje del docente transformado en desarrollo profesional y personal; creación de la identidad profesional; reflexión crítica, etc.

Actualmente, en el Programa Nacional de Inducción (2020), de República Dominicana en su tercera promoción se plantea los siguientes objetivos:

## Figura 15

### *Objetivos del Programa Nacional de Inducción*



*Nota.* Adaptado de Objetivos del Programa Nacional de INDUCCIÓN, por Ministerio de Educación de República Dominicana e Inafocam, 2018, <https://bit.ly/3jTuBw8>

Una vez detallados los objetivos principales de los Programas de inducción y concretamente los del Programa Nacional de Inducción de República Dominicana (2020), cabe destacar que los participantes principales son los mentores también denominados acompañantes, docentes principiantes, técnicos distritales y equipo directivo, entre otros. Según Marcelo (2012), en la revisión sistemática de programas de inducción se detecta “la participación de un profesor mentor como vínculo entre lo nuevo y lo antiguo, entre la experiencia y la inexperiencia” (p. 36). Este autor señala que “el éxito de cualquier programa de inserción es el compromiso de toda la escuela, incluyendo por supuesto a su equipo directivo, en apoyar e integrar a los nuevos profesores” (p. 37).

---

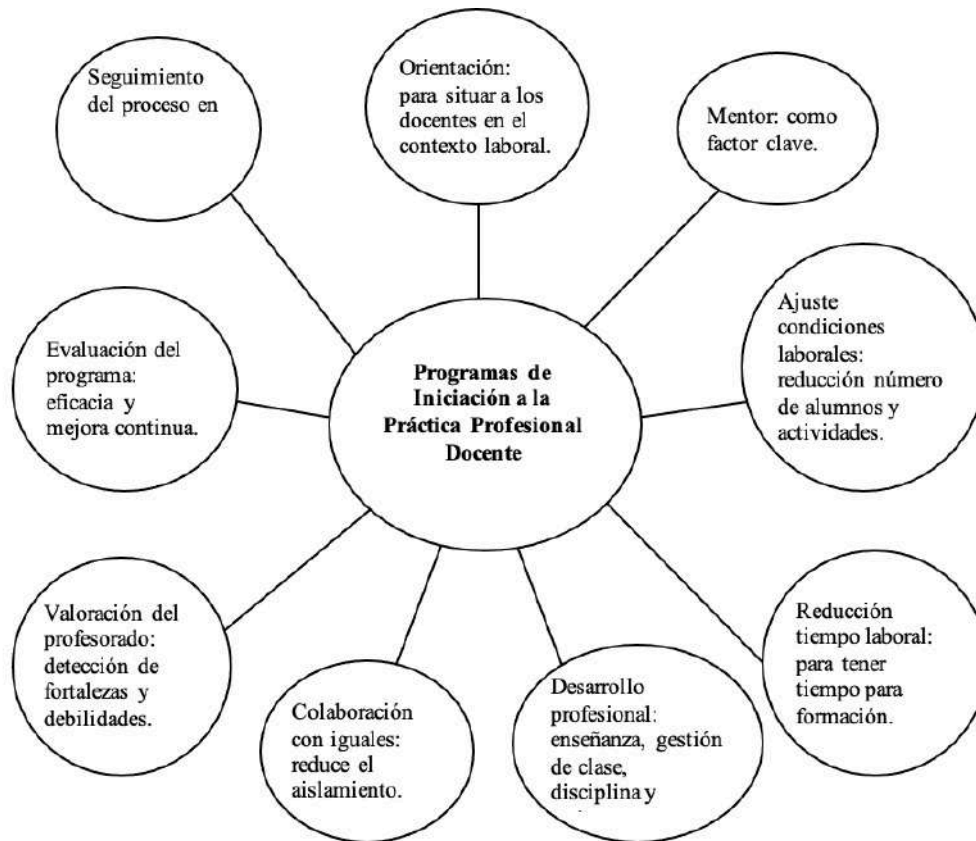
Siguiendo a Inostroza de Celis et al. (2010), la inducción toma sentido en el “profesorado que recién comienza a construir su desarrollo e identidad profesional y en aquellos que desde su experiencia permiten transitar de manera eficaz en la cultura escolar en la que el profesor novel se inserta” (p. 34). De este modo, la relevancia de dichos Programas se basa en el acompañamiento, como una práctica esencial hacia el camino de la transformación y enriquecimiento del centro educativo (Vezub, 2011). Al mismo tiempo, el acompañamiento pedagógico, es uno de los componentes distinguidos de los Programas de Iniciación y se debe tener en cuenta la siguiente premisa para su desarrollo:

... es fundamental en la etapa inicial del ejercicio docente, porque no solo favorece la confianza y convencimiento sobre la elección profesional y alienta las expectativas de permanencia, sino propicia la socialización con la organización y cultura escolar y la construcción de la identidad Profesional. (Calderón, 2020, p. 39)

En cuanto a los componentes principales de los Programas de Inducción Docente, en la Figura 16 (Horn et al., 2002; citado en Marcelo, 2009, p. 15), se observa que son nueve los componentes comunes a cualquier Programa de Inducción, tomando especial relevancia la figura del mentor como clave en el proceso. De este modo, los mentores son “guías para los docentes principiantes, con el fin de proporcionarles autonomía laboral y aprendizaje en su desarrollo profesional” (Bozu, 2009, p. 61).

**Figura 16**

*Componentes comunes Programas de Inserción Profesional Docente*



*Nota.* Adaptado de “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios” (p. 15), por C. Marcelo, 2009, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1).

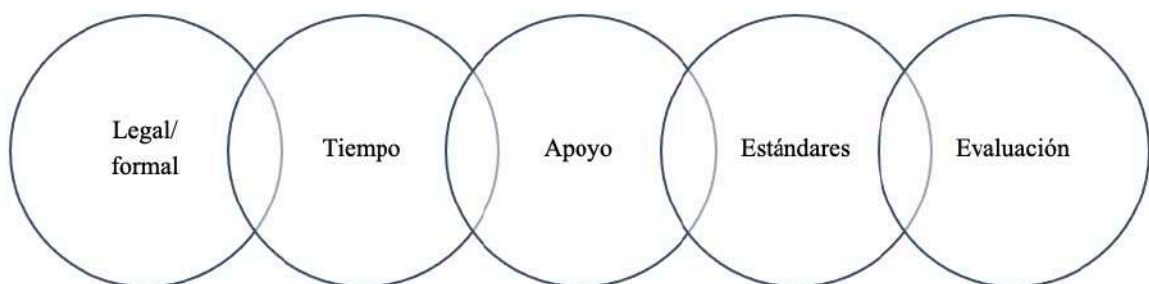
De igual modo, Vaillant (2016), argumenta que la figura del mentor cuenta con escasa formación inicial en las funciones de la mentoría, siendo éste principiante en el rol y “requiriendo de acciones y Programas de Desarrollo Profesional Continuo” (p. 8). Por consiguiente, el componente principal de estos Programas debe ser el desarrollo de la mentoría, en la cual, los docentes más veteranos enseñan su conocimiento experto basado en la teoría y la práctica con la finalidad de que el docente principiante avance en su propio camino de desarrollo profesional y personal (Montecinos, 2003; Rikard y Banville, 2010; Vezub, 2011).

En los Programas de Inducción Docente se debe tener en cuenta los motivos que impulsan a los docentes expertos a la decisión de desarrollar el rol de mentor, principiante en la figura durante el primer año de profesión en mentoría; por ende, se les debe proporcionar unas condiciones de trabajo adecuadas y el tiempo total para su dedicación, sin compartir con otros puestos laborales (Van Ginkel et al., 2016). Estos aspectos referenciados deben respetarse para evitar que los mentores principiantes vivan su primer año laboral con estrés y con dificultades en la propia práctica. En este sentido se hace necesaria la creación del “autoconcepto en cuanto al desempeño realizado y la utilización de estrategias, recursos, habilidades, etc., para resolver los obstáculos y situaciones durante el proceso de asesoramiento y mentoría” (Bozu, 2010, p. 57).

Sin embargo, Vaillant (2020), en la conferencia de cierre de la 3ª promoción del Programa Nacional de Inducción de República Dominicana destaca los siguientes componentes:

### **Figura 17**

#### *Componentes Programas de Inducción*



*Nota.* Adaptado de Vaillant (2020).

---

El primer componente es el *legal/formal* como el primer eslabón hacia la inducción. Sin la legalidad y “aceptación de la condición de principiante no se puede comenzar la primera etapa en la carrera docente ni reconocer el derecho a ser apoyado” (Vaillant, 2020, diapositiva 7). En otras palabras, los participantes “tienen derecho a percibir, mientras realicen el proceso de inducción, una asignación de inducción financiada por el Ministerio de Educación, por un máximo de diez meses” (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1237). El factor *tiempo* se convierte en ocasiones en una dificultad para el desarrollo profesional y personal de principiantes y mentores. El *apoyo* está unido al proceso de la mentoría, el cual, debe regirse por los *estándares* nacionales y/o expectativas del Programa. Y por último, “la *evaluación* sumativa que determina su registro en la profesión” (Diapositiva 8).

Llegados a este punto cabe señalar que existen semejanzas y diferencias entre los componentes detallados por Horn, Sterling y Subhan (2002), y Vaillant (2020), en las formas de nombrar los componentes pero de los nueve que presentan los primeros autores, Vaillant, los reduce en cinco. Las semejanzas están inmersas en el tiempo, el apoyo y la evaluación nombradas como orientación, mentor, reducción de tiempo y valoración del profesor en la Figura 16. En cuanto a las diferencias más significativas están el ajuste de las condiciones laborales y el ajuste de las condiciones laborales que no se detallan como tal en la Figura 17.

En suma, los Programas de Inducción Docente deben centrarse en las “experiencias prácticas, en las necesidades de los alumnos, en la participación en proyectos de innovación, en el contacto e intercambio con otros profesores principiantes, etc., para ayudar a los profesores a comprender la complejidad del acto de enseñar” (Marcelo, 2012, p. 37).

En definitiva, Misra y Tyagi (2019), señalan que la estructura de un Programa de Inducción:

... prepara a los nuevos profesores por sus nuevos roles, tanto como docentes como miembros de la organización escolar. A pesar de que las diferencias culturales y políticas locales de diferentes países generan algunas diferencias en los objetivos y el contenido de programas de inducción, el propósito básico sigue siendo el mismo. (p. 6)

La temporización para un Programa de inducción puede variar en función de los diferentes contextos, instituciones, participantes, etc., sin olvidar que “a partir de la experiencia internacional, parece no haber consenso con respecto a lo que debe incluirse en los programas de iniciación estándar y cuánto deberían durar” (Mwelwa et al., 2015, p. 11). Específicamente y en palabras de Marcelo y Vaillant (2017), se revela que:

... el proceso de inducción deberá iniciarse dentro del año escolar en que el profesor ingrese a prestar sus servicios profesionales, tendrá una duración de diez meses y requerirá una dedicación semanal exclusiva de un mínimo de cuatro y un máximo de seis horas. (p. 1237)

En líneas anteriores se desvela que en los programas de inducción existe un componente primordial para el avance de los mismos, la mentoría. En este sentido, Fogarty et al. (2017), conciben la mentoría como una conexión directa entre dos individuos, en la cual, la persona con más experiencia educativa suministra asesoramiento pedagógico a la otra persona con menor experiencia. El concepto de mentoría, se relaciona con un acompañamiento activo (por parte del mentor), en el que se fortalece el desarrollo profesional de los docentes principiantes (Alliaud, 2018; Chao et al., 2013).



Del mismo modo, Marcelo (2007), define el proceso desde dos visiones:

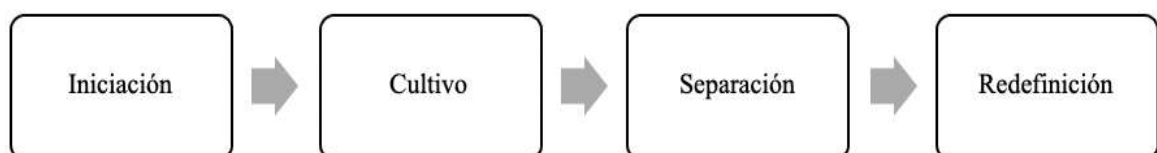
... una estrecha y limitada que lo entiende como una tarea para facilitar la entrada en la enseñanza a los nuevos profesores, ayudándoles en las preguntas e incertidumbres más inmediatas y otra visión más robusta que lo entiende desde un punto de vista evolutivo en el proceso de aprender a enseñar. (p. 45)

Sin embargo, los autores Fernández-Salineró et al. (2017), mencionan la mentoría como una evolución continua y profunda basada en el contexto específico en el que se desarrolla, con la finalidad principal de tutelar en el auto desarrollo profesional y personal del docente principiante y en el propio rol de mentor. Es preciso tener presente que la mentoría es en sí un conjunto de acciones sobre los procesos de orientación y apoyo continuo a las personas recién egresadas en la profesión de ser docentes (Vezub, 2013). Del mismo modo, se resalta la idea de que “la mentoría es ejercida a nivel individual pero no podemos obviar que asimismo se da a nivel de grupo por lo que un profesor mentor puede contar con varios docentes principiantes” (Vélaz de Medrano, 2009, p. 215).

La mentoría unida al desarrollo profesional debe ir avanzando en una serie de etapas con características particulares según los autores Crisp y Cruz (2009):

### **Figura 18**

#### *Etapas en la mentoría*



---

A través de la Figura 18, se denota que es una evolución longitudinal a lo largo de toda la vida profesional (Crisp y Cruz, 2009). A su vez, se declara que la primera de las etapas es la denominada *iniciación* comprendida entre los seis primeros meses y el año de profesión laboral, en la que se encuentra inmersa la figura del mentor principiante. Como bien indica el título de esta primera etapa es considerada como el inicio de la mentoría con los primeros contactos de la relación de mentor y docente principiante.

La siguiente etapa es la de *cultivo* que cuenta con una duración de dos a cinco años y va en la línea de la evolución en la mejora de las funciones del rol de mentor, considerándose éste como experto.

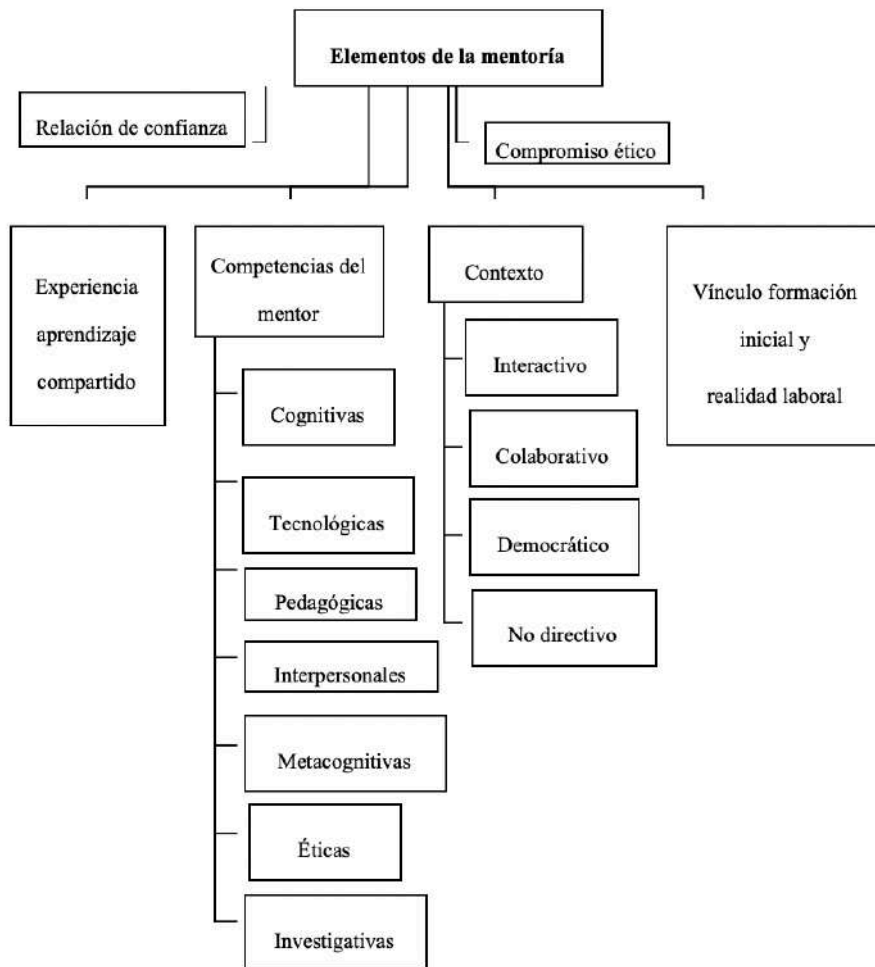
La tercera de las etapas es la de *separación*, consiguiendo la autonomía laboral y pedagógica para desarrollar las funciones propias del rol de mentor; es decir, se evoluciona de mentor principiante a mentor experto. Las características más relevantes de esta fase se centran en las adaptaciones pedagógicas, curriculares o estructurales en el contexto organizacional educativo.

Y por último, la etapa de *redefinición* en la que el mentor está suficientemente cualificado para asesorar o continuar su función de forma crítica, autónoma y reflexiva (Crisp y Cruz, 2009).

A continuación, se consideran una serie de elementos claves en la función de la mentoría señalados por Fernández-Saliner et al. (2017):

**Figura 19**

*Elementos de la mentoría*



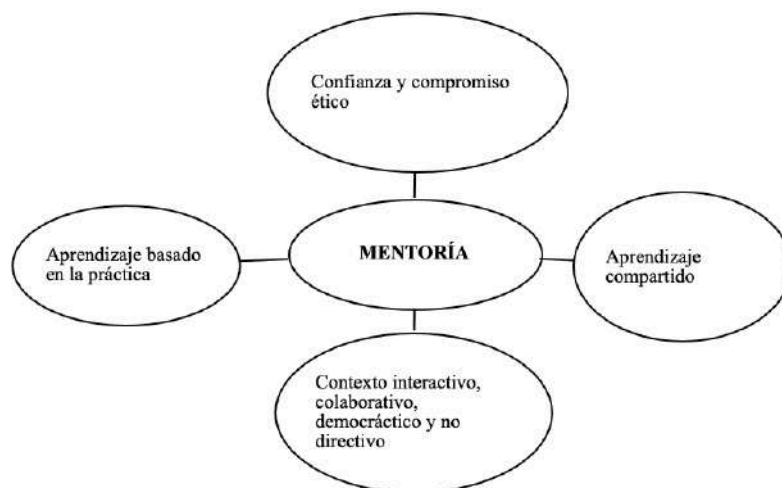
En la Figura 19, se alude a diferentes cuadros y niveles en la relación de confianza y el compromiso ético, como pilares primordiales en los que debe asentarse una mentoría apropiada. La experiencia en el aprendizaje compartido, las competencias del mentor, el contexto y el vínculo de la formación inicial con la realidad laboral son elementos principales de la mentoría.

Tal y como se puede observar las competencias son de diferente naturaleza, las cuales, deben ser aprendidas antes y durante la práctica; por lo que se señala que uno de los elementos principales de la mentoría es la creación del puente entre la formación y el desarrollo profesional basado en la práctica colaborativa y significativa (Fernández-Salineró et al., 2017)

Continuando en la línea de la investigación de los autores citados anteriormente, el desarrollo profesional en la mentoría debe ir unido a las siguientes características señaladas por Fernández-Salineró, et al., (2017):

### Figura 20

#### *Características de la mentoría*



Como se señala en la Figura 20, una de las características principales que sustenta la mentoría es el vínculo de confianza y el compromiso ético a través de las cuáles se genera un aprendizaje compartido en el proceso de crecimiento profesional.

En este enclave, el contexto de interacción y colaboración debe tener unas pautas claras para avanzar a buen ritmo hacia la autonomía de roles, tanto del mentor principiante como del docente novel. En la fase práctica, el mentor principiante cuenta con retroalimentación formativa y trabajo en red con otros compañeros que comparten el

oficio y a través de este diálogo, se desenvuelven estrategias de mejora e innovación educativa (Fernández-Salineró et al., 2017).

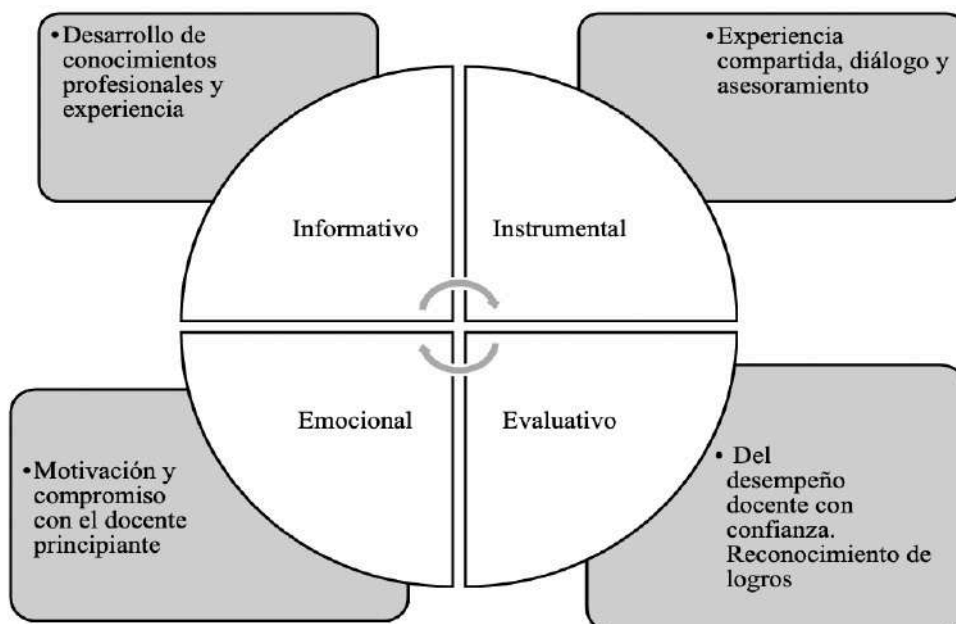
En suma, se destacan a los autores Valencic y Marentic (2014), que señalan que la capacitación de mentoría “debe ser basada en la experiencia ofreciendo la oportunidad de aprender activamente, intercambiar puntos de vista después de las observaciones mutuas de la enseñanza y aprender a reflexionar sobre sus experiencias” (p. 201).

Ante ello, existen infinidad de Programas dedicados a la formación con o sin ánimo de lucro con el principal objetivo de ayudar a los docentes en el camino del desarrollo profesional (Yus, 1999).

No obstante, las características de la mentoría necesitan de una serie de soportes planteados por Popescu-Mitroi y Mazilescu (2014):

### Figura 21

#### *Soportes para la mentoría*



*Nota.* Adaptado de “Students-teacher perspectives on the qualities of mentor-teachers” (pp. 3561-3562), por M. M. Popescu-Mitroi y C. A. Mazilescu, 2014, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116.

---

Respecto a la Figura 21, se considera el soporte informativo esencial para el desarrollo de los conocimientos a nivel principiante, relacionándolo en el avance temporal con el aprendizaje permanente hacia el rol de mentor experto. Es en este aspecto donde incide la idea de apoyar continuamente al docente principiante. El soporte instrumental está íntimamente ligado al apoyo en la instrucción del docente principiante, donde tiene cabida el diálogo y el asesoramiento. La relación de confianza entre mentor y docente se establece en el soporte evaluativo cuando el profesor deja de analizar al mentor como figura inspectora de sus quehaceres diarios. Es decir, existe un tránsito de confianza que se aumenta con el tiempo dedicado al rol de mentor. Y por último, el soporte emocional, significa ser un ejemplo, persona de confianza para compartir prácticas, inquietudes, motivación e incremento y afianzamiento de la identidad profesional (Popescu-Mitroi y Mazilescu, 2014).

Finalmente y como cierre al epígrafe principal, se señalan cuatro tipos de programas de inducción, entre los que se encuentran: “el tipo transmisivo, implicativo, con autonomía y el tipo relacionado con el Equipo Docente” (Yus, 1999, p. 10). Cada tipología cuenta con semejanzas en cuanto a la apertura hacia el docente principiante para superar la fase de incertidumbre por la que transcurren y la flexibilización, entre otras. Como diferencias, se puede destacar la formación llevada a cabo a través de seminarios, talleres, jornadas, etc., y en otros, mediante redes laborales en centros educativos con ayuda externa para la formación.

**Tabla 2***Tipos de programas de inducción basados en la formación*

<b>TIPOS</b>	<b>DEFINICIONES</b>
<i>Transmisivos</i>	Cuentan con características didácticas de asignaturas oficiales con la finalidad de conseguir la comunicación directa entre los miembros de la Comunidad. Son promocionados por Universidades o centros de carácter privado o público. Con escasos medios, la comunicación puede llegar a un gran número de docentes.
<i>Implicativos</i>	Sigue la línea del tipo transmisión pero con la diferencia que se proporcionan solicitudes para llevar la teoría a la práctica en centros educativos donde los docentes incorporan las estrategias aprendidas.
<i>Con autonomía</i>	Son programas de formación flexibles ya que cada individuo marca sus pautas de aprendizaje dentro del grupo. Se realizan talleres, seminarios, jornadas pedagógicas, etc. Se promueve la relación horizontal entre participantes y suelen estar financiados por las instituciones educativas.
<i>Equipo Docente</i>	Estos programas cuentan con la base del trabajo en equipo o redes laborales entre centros educativos, los cuales, trabajan temas comunes que suscitan inquietud e incertidumbre. Se cuenta con la ayuda de agentes extrínsecos a la institución que guían la teoría a la puesta en práctica, consolidando al equipo.

*Nota.* Adaptado de *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p. 10), por R. Yus, 1999, Akal.

A modo de conclusión se señala que la tipología de programas presentados es detallada por cada país en función de los estándares educativos; y generalmente, los participantes en los programas de inducción son los docentes principiantes, directores, mentores o tutores, coordinadores y el organismo gubernamental.

---

## 2.2. El proceso de asesoramiento en los Programas de Inducción

---

Como comienzo de este apartado se señalan algunas definiciones del asesoramiento, las características principales y etapas en los procesos. Partiendo de las palabras de Escudero y Moreno (1992; citado en Mas y Torrego, 2014) se entiende el asesoramiento como “proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas y a los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos” (p. 21). Como todo proceso llevado a la práctica, implica conseguir una serie de cambios en línea de mejora, es decir, “el asesoramiento debe plasmarse en un modelo de proceso de cambio como metodología de innovación y formación centrada en la escuela” (Bolívar, 2005; citado en Alarcón, 2012, p. 100). En el mismo sentido, Yañez (2008), define el asesoramiento como “un proceso que intenta romper el círculo vicioso en el que se encuentran atrapados los protagonistas, de tal manera que obliguemos al sistema a replantear sus estructuras” (p. 21).

Del mismo modo, centrar los procesos de asesoramiento unidos a los Programas de Inducción es primordial para determinar su efecto. Por esta razón, se conciben como (Mas y Torrego, 2014):

... relación de ayuda, y como práctica profesional implica contar con las necesarias habilidades interprofesionales para establecer un apoyo a la relación en el seno de un grupo que pretende abordar la mejora en el día a día, y esto indefectiblemente supone asumir que el conflicto forma parte de estas relaciones. (p. 20)



---

Si centramos la definición anterior en el estudio de Smith e Ingersoll (2004; citado en Marcelo, 2009), se señala que “si un Programa tiene éxito en el asesoramiento de mentores a los profesores principiantes, podría reducirse la dotación de personal en las escuelas” (p. 15).

Llegados a este punto y en palabras de Bonals y Sánchez-Cano (2007), “la función de asesoramiento debe ir enlazada hacia una educación comprometida, activa y transformadora para la sociedad en general” (p. 220); por lo que el asesoramiento se convierte en una estrategia activa en los procesos de mentoría. De este modo, el asesoramiento tiene sus inicios en:

... una base de conocimientos para poder orientar a los docentes principiantes en su proceso de enseñar al alumnado. Del mismo modo los mentores deben poseer la capacidad para conocer al alumnado y a los profesores en el contexto específico de la comunidad educativa. (Athanasos y Achinstein, 2003, p. 1491)

No obstante, el asesoramiento tiene más protagonistas y “modelos centrados en el acompañamiento y compromiso con el centro, en aras de una mejora de los rendimientos del alumnado y una mejor calidad de la educación” (Alarcón, 2012, p. 100). En cierto modo, “el asesoramiento consiste en crear un discurso que libere a los participantes en la comunicación de ciertas definiciones institucionales bajo las cuales se encuentran atrapados” (Yáñez, 2008, p. 21).

Sin embargo, no se puede obviar que el asesoramiento se convierte en avances del DPD de forma intrínseca (Camacho y Rubio, 2008); ya que la “labor del asesoramiento tiene su punto de partida en la propia práctica de la formación continua y a lo largo de la vida; creándose la identidad profesional de la persona asesorada, diferenciando sus competencias profesionales diarias” (Murillo, 2004, p. 2).

Por añadidura, hay que respetar y cumplir con los estándares nacionales en materia de currículo, las particularidades del centro y el factor tiempo (Díaz, 2013).

En este sentido, Losada y Elsevif (2020), plantean que para conseguir una óptima calidad en el DPD es imprescindible atender a la práctica diaria unida al asesoramiento de mentores. En otras palabras, se trata del acompañamiento pedagógico, estrategia inmersa actualmente en los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente (Calderón, 2020). Dicho concepto lleva intrínseco la supervisión y el asesoramiento de docentes experimentados que guían al docente principiante hacia la autonomía y el desarrollo profesional (Gorichon et al., 2020). Por consiguiente, “la tarea de asesoramiento dentro de la cual se ubican los programas destinados a los noveles que venimos analizando, implica esencialmente un trabajo formativo en el cual se implican el tutor y el docente” (Vezub, 2011, p. 118).

### 2.2.1. Características

Al principio del epígrafe principal se ha definido el concepto de asesoramiento de manera general y en el presente subapartado, se detallan las características principales de los procesos de asesoramiento inmersos en los programas de inducción.

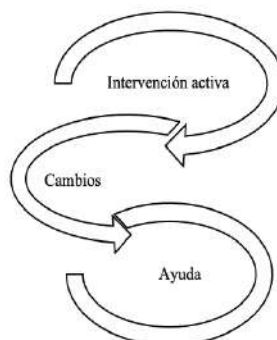
Antes de ello, es conveniente resaltar que las características están enfocadas a “contenidos disciplinares y pedagógicos, como al apoyo en la instalación de las fases del proceso de mentoría, las tareas que deben desarrollarse en cada fase y los focos que emergen en cada una de las intervenciones” (Gorichon et al., 2020, p. 22).

De otro modo, el asesoramiento en el caso de los mentores a sus principiantes, está más enfocado al “tipo pedagógico, simplificado a los diferentes roles a abordar en la propia práctica diaria y es desarrollado en un puesto de trabajo concreto” (Nicastro, 2008, p. 3). En los procesos de asesoramiento en Programas de Inducción Docente es primordial “dialogar, reflexionar y autoevaluar ambos roles para poder encauzar las futuras mejoras” (Martínez, 2012, p. 120).

En este sentido, los autores Bonals y Sánchez-Cano (2007), relacionan el proceso de asesoramiento con la planificación y revisión de secuencias didácticas con una serie de características comunes como son:

#### Figura 22

*Características del asesoramiento*

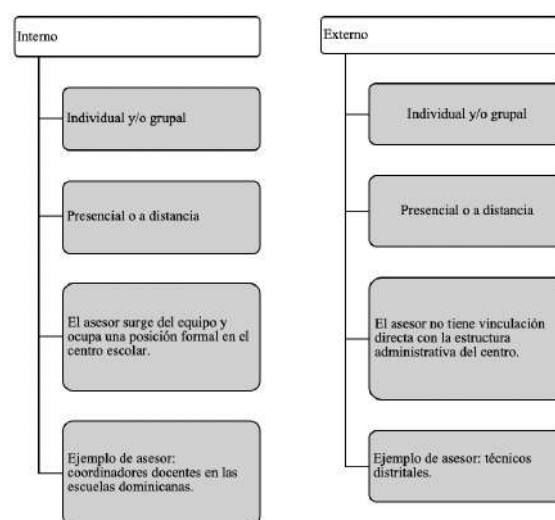


Tal y como se observa en la Figura 22, la *intervención activa* aparece en la parte superior de la misma y está relacionada con las diversas circunstancias acaecidas en el tiempo y actuaciones aisladas y puntuales del asesor y asesorados. El proceso de asesoramiento es orientado a la introducción de *cambios* en la práctica profesional docente encaminado al logro de mejoras tanto en el diseño, desarrollo o revisión; y la tercera característica está enlazada con la *ayuda* y construcción de los cambios realizados entre la figura del asesor o mentor y los docentes principiantes, por lo que es un trabajo colaborativo (Bonals y Sánchez-Cano, 2007).

En efecto, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2014), considera que los procesos de asesoramiento tienen características en función del contexto donde se realicen. En la Figura 23 se muestra las características principales según el tipo de asesoramiento, éstas centradas en el país de República Dominicana, donde se contextualizan a los participantes de la investigación.

### Figura 23

#### *Tipos y características del asesoramiento en República Dominicana*



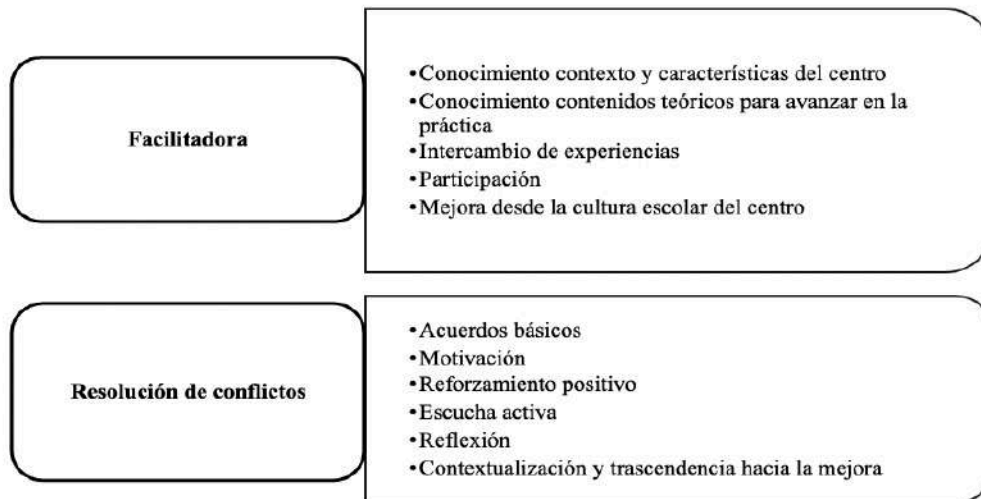
*Nota.* Adaptado de *Evaluación de impacto del coordinador pedagógico en los centros educativos de República Dominicana* (p. 7), por IDEICE, 2014, MINERD, IDEICE E INTEC.

En cierto modo, existen características semejantes para ambos tipos de asesoramiento. El asesoramiento interno es aquel que se realiza en el centro educativo, conociendo de primera mano la realidad educativa del mismo; por ello, el asesor surge desde el equipo docente y el rol que se hace cargo de ello es el coordinador pedagógico.

Sin embargo, el asesoramiento externo es asignado desde el Ministerio, institución que conoce la realidad educativa a nivel de regional y distrito pero no específicamente las características del centro; por lo que se trata de un asesoramiento más superficial. En ambos tipos, los asesores se convierten en mentores dentro del Programa Inductio (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019). En cuanto al nivel individual o grupal, el primero de ellos, es centrado en las necesidades, obstáculos, barreras, etc., del propio docente; mientras que el nivel grupal, hace referencia a las necesidades compartidas del grupo clase, equipo docente, por ejemplo. Los tipos de asesoramiento presentados cuentan entre sus características con que “el proceso se puede desarrollar de forma presencial (en el centro educativo o sus inmediaciones) o a distancia (TIC)” (IDEICE, 2014, p. 7).

Asimismo, otra de las características básicas en el proceso de asesoramiento, según Vázquez (2018), es que “se deben establecer las medidas oportunas para garantizar que el entorno de aprendizaje se arrope de una metodología participativa y colaborativa con el empleo de los recursos y materiales más apropiados” (p. 180).

En la función de asesoramiento, bajo un asesor cualificado, debe manejar la mediación desde dos vertientes (Mas y Torrego, 2014):

**Figura 24***Vertientes en la función asesora*

*Nota.* Adaptado de “Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar” (pp. 24-25), por C. Mas y J. C. Torrego, 2014, *Innovación educativa*, (24).

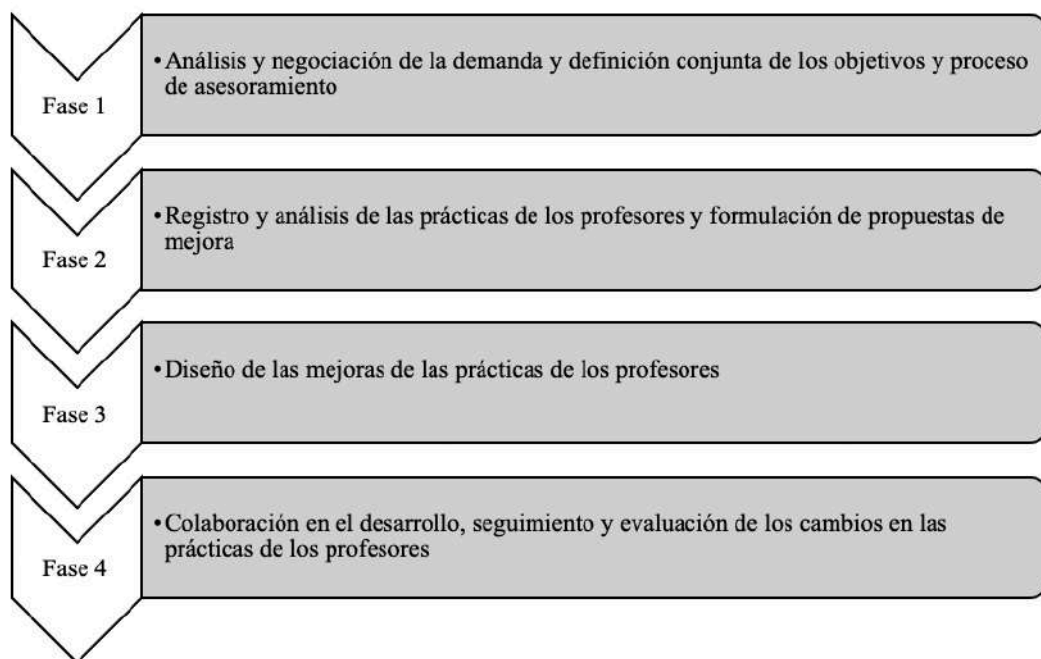
Las características presentadas para cada una de las vertientes señaladas hacen que el proceso de asesoramiento avance hacia las mejoras aportando “reflexión, motivación, participación y conociendo la realidad educativa del centro en cuestión” (Mas y Torrego, 2014, p. 25); por lo que ambas vertientes siguen la línea de mejora y facilitan los inicios laborales desde el proceso de inducción (Nasser-Abu y Fresko, 2014).

### 2.2.2. Etapas

Partiendo de las características primordiales para el desarrollo del asesoramiento en los Programas de Inducción, es conveniente resaltar en este apartado las diversas etapas por las que transcurre el proceso. Concretamente, son cuatro las fases principales detectadas por Lago y Onrubia (2008):

**Figura 25**

*Fases en el proceso de asesoramiento*



*Nota.* Adaptado de “Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa” (pp. 5-6), por J. R. Lago y J. Onrubia, 2008, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1).

En la Figura 25, se señala que todos los procesos de asesoramiento parten de una fase inicial como primer contacto que enfatiza en la idea de intercambios de ideas, inquietudes, actitudes, habilidades, etc., para crear vínculos de confianza. En la segunda de las fases se trabaja desde la observación no participante sobre el quehacer cotidiano a nivel profesional.

En este punto es donde el mentor debe registrar en hojas anecdóticas o diarios todo lo que acontece en el aula. Se debe ir pensando en las futuras y no lejanas propuestas de mejora. En la penúltima fase, se debe diseñar de manera conjunta las mejoras tanto prácticas como teóricas en el rol del docente principiante para de este modo llevarlas a la práctica haciendo hincapié en un seguimiento, evaluación y autoevaluación del proceso; por lo que, las fases descritas transcurren en forma cíclica que puede comenzar en cualquier momento del curso escolar (Lago y Onrubia, 2008).

Las fases presentadas y señaladas por los autores anteriores deben ser llevadas a cabo desde cuatro ámbitos diferentes de intervención (Vezub, 2011):

### Figura 26

*Ámbitos de intervención en el proceso de asesoramiento*



*Nota.* Adaptado de “Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes” (pp. 119-120), por L. Vezub, 2011, *Revista del IICE*, (30).



Tal y como se señala en la Figura 26, el primer ámbito es el interpersonal, el cual, está íntimamente relacionado con la confianza entre mentor y docente principiante. Este ámbito en concreto, tiene una serie de objetivos a conseguir en la función de asesoramiento, lideradas por la figura del mentor en los programas de inducción:

- Crear un clima de confianza y respeto mutuo
- Mantener una comunicación activa y empática
- Brindar ayuda continua
- Planificar el trabajo del docente principiante.

Continuando con el ámbito pedagógico-didáctico, es necesario destacar en palabras de Vezub (2011), que “los mentores ayudan a que los docentes sigan desarrollando sus saberes y estrategias sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (p. 119). En cuanto al ámbito desarrollo profesional se señala que “el mentor colabora con los docentes para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas” (p. 120). Y por último, para la creación del vínculo con la comunidad, el mentor trata de mejorar las habilidades y competencias del docente principiante con la finalidad de que existan relaciones con otros centros educativos.

En suma, cada ámbito presentado (Vezub, 2011), debe tener su tiempo de desarrollo en las diferentes fases presentadas anteriormente (Lago y Onrubia, 2008); por lo que podría determinarse del siguiente modo:

**Tabla 3***Desarrollo de ámbitos de intervención en fases del proceso de asesoramiento*

<b>Fases</b>	<b>Ámbitos</b>
1	Interpersonal
2 y 3	Pedagógico-didáctico
1, 2, 3 y 4	Desarrollo profesional
1	Vínculo con la comunidad

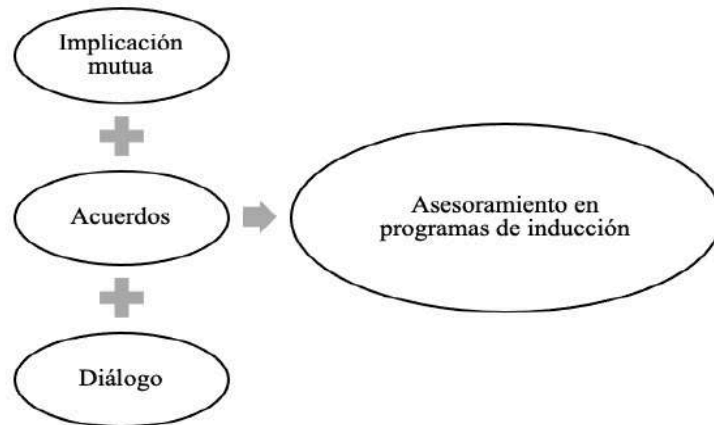
A través de la Tabla 3, conviene especificar que el desarrollo profesional se da en todas las fases ya que es un proceso continuo “en el ámbito laboral y de mejora de los aprendizajes profesionales” (Imbernón, 2012, p. 77). En la fase 1 se avanza desde la negociación en el ámbito interpersonal y en el vínculo con la comunidad educativa; mientras que en la fase 2 y 3, detalladas con las tareas de formulación de propuestas de mejora y su diseño, se desarrolla el ámbito pedagógico-didáctico.

Por consiguiente, una vez presentadas las fases y ámbitos de aplicación, Bonals y Sánchez-Cano (2007), señalan una serie de procedimientos básicos en cuanto a la planificación y revisión de secuencias didácticas trabajadas en el asesoramiento de los Programas de Inducción:

... consensuar las fases del desarrollo de la secuencia de asesoramiento y los componentes específicos de la planificación hacia los contenidos de mejora. Esta última etapa trata de una revisión conjunta de todo lo planificado y ejecutado para realizar una evaluación y seguimiento de las mejoras incorporadas. (Bonals y Sánchez-Cano, 2007, p. 220)

**Figura 27**

*Procedimientos para el asesoramiento en Programas de Inducción*



El procedimiento de implicación mutua entre mentor y docente principiante es útil para atender a las demandas planteadas a través de la observación en el aula y su posterior análisis. Los acuerdos deben ser transparentes y estar pactados por ambos roles en los inicios del proceso de asesoramiento; todo ello, sin olvidar el diálogo activo para la resolución de problemas y necesidades que surjan durante la propia práctica profesional docente.

---

### 2.3. Experiencias en Programas de Inducción

---

En el presente epígrafe se describen algunas experiencias en Programas de Inducción Docente describiendo la contextualización e indagando en la figura del mentor, como rol inmerso en dichos programas. A lo largo del apartado surgirán otras denominaciones como pueden ser: programas de mentoría, programas de orientación profesional, programas de perfeccionamiento/ desarrollo profesional docente, etc. (Vezub, 2005).

En el informe *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica* (OEI, 2013), denominado *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*, se destaca el concepto de inducción profesional asociado al acompañamiento que realiza un mentor a docentes principiantes; por lo que los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente se consideran como un puente entre “el estudiante de la enseñanza” y “el maestro de los estudiantes”. De este modo, Marcelo y Vaillant (2017), señalan que “los programas de inducción aparecen como la respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional” (p. 1228).

Ejemplificando los países latinoamericanos y europeos que cuentan con Programas de Inserción se señala que no todos se denominan bajo el concepto inducción. A continuación, se presenta una tabla con países y programas que se han llevado a cabo (OEI, 2013):

**Tabla 4***Países con programas de inducción docente*

<b>Países</b>	<b>Programas</b>
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Mentoría y Orientación para docentes principiantes y directores noveles.</li> <li>• Programa de Iniciación a la Práctica Profesional Docente para supervisores</li> </ul>
Argentina	Programas de Acompañamiento en la inserción profesional de profesores principiantes
Uruguay	Programas de Acompañamiento en la inserción profesional de profesores principiantes
Colombia	Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente y Reciclaje para nuevos docentes
España	Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente
Portugal	Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente
Cuba	Programas de Tutoría y Preparación Metodológica

Tal y como se observa en la Tabla 4, cada país denomina los programas de inducción bajo diferentes términos. En la actualidad, existen más países que cuentan con programas de esta índole, como es el caso de República Dominicana. En este sentido, Gómez (2020), manifiesta que generalmente existen muchos países latinoamericanos realizando continuas mejoras desde la Educación para saldar las irregularidades sociales y educativas. Y aquí reside el futuro.

Otro elemento destacable de las experiencias en Programas de Inducción es la estrategia del *mentoring* que consiste en un “proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el docente principiante) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimiento” (Torres-

Gordillo et al., 2011, p. 2). La mentoría, en este sentido trata de “ofrecer orientación profesional de un veterano experimentado y erudito a un nuevo profesional (...) requiriendo confianza y compromiso a lo largo del tiempo” (Rikard y Banville, 2010, p. 246).

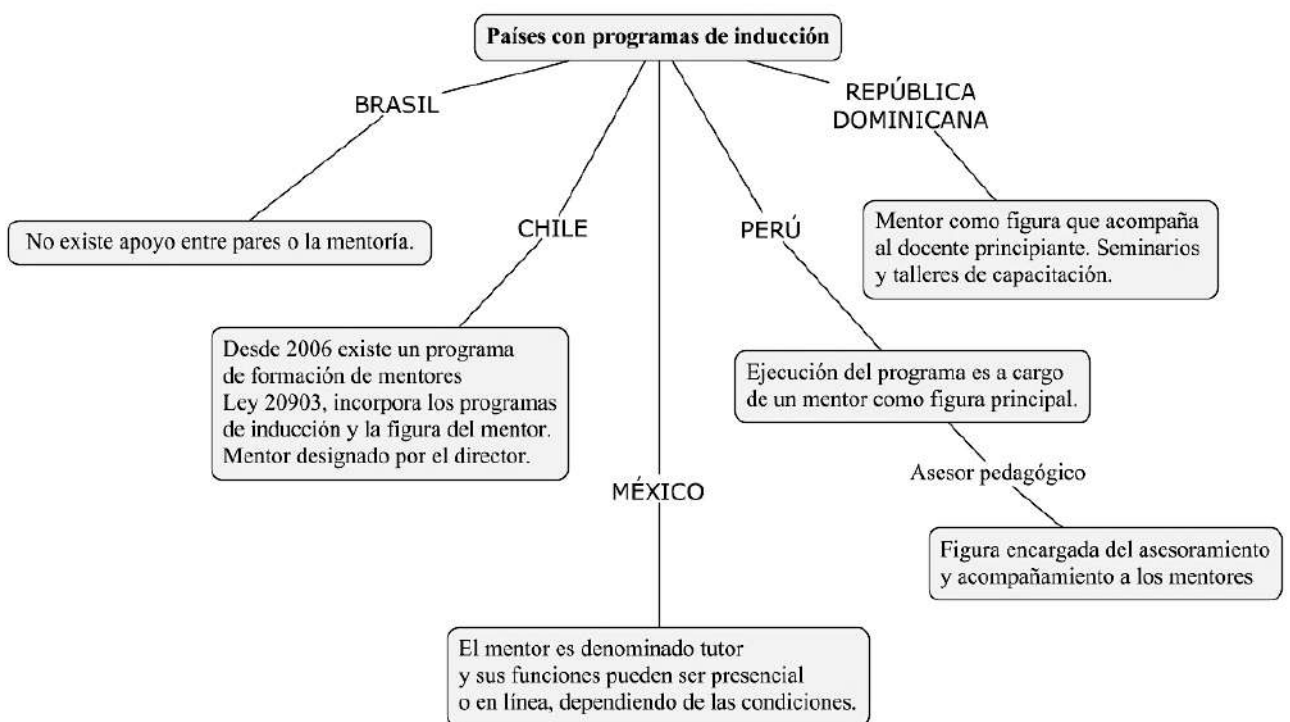
En el proceso de la mentoría es relevante tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla, ya que según Langdon et al., (2014), a los años de experiencia docente de los mentores hay que sumarle la formación continua y el asesoramiento a través de las tutorías que pueden cambiar de un contexto a otro. Es decir, estos autores señalan en su estudio que los mentores pertenecientes a escuelas rurales y de bajo nivel socioeconómico cuentan con percepciones más bajas de apoyo entre compañeros posiblemente atribuibles a varias condiciones existentes “... aislamiento, baja visibilidad del Programa de Iniciación a la Práctica Profesional Docente e inequidad de recursos. A su vez, en las escuelas de tipo rural, los mentores tienden a aislarse de sus colegas” (Langdon, et al., 2014, p. 103).

En definitiva, en la mentoría se unen diversos factores que influyen en la experiencia de los mentores de los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente, incluidas las “percepciones vivenciadas, su experiencia, el entorno de la formación del profesorado, el instructor pedagógico y los docentes asignados” (Klieger y Oster-Levinz, 2015, p. 124). Para hacerlos más llamativos, estos Programas deben ofrecer incentivos para los mentores, además de requerir unos altos estándares de calidad y formación y por lo tanto “se debe cuidar: la selección de mentores, la preparación de mentores y el tiempo asignado y la entrega de incentivos” (Vaillant, 2020, Diapositiva 15). En suma, es vital desarrollar una capacitación en mentoría para poder guiar a los docentes principiantes (Marcelo et al, 2016).

Profundizando en el contenido principal del apartado presente, se detallan diversas experiencias de Programas de Inducción en América Latina mencionando las siguientes:

### Figura 28

#### *Países con programas de inducción y mentores*



*Nota.* Adaptado de “Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica” (pp. 1234-1244), por C. Marcelo y D. Vaillant, 2017, *Cadernos de pesquisa*, 47(166).

En la Figura 28, se presentan cinco países latinoamericanos que llevan a la práctica procesos de inducción al profesorado principiante visualizado desde la contextualización de los mismos y la inclusión de la figura del mentor en los mismos.

Para empezar, se analiza el caso de Brasil detallando que concretamente en el Plan Nacional (2014-2024), no existe el apoyo de mentores en programas de inducción como tal. Por el contrario, cuentan con variados cursos para los docentes principiantes distribuidos por los diferentes estados y municipios del país (Elacqua et al., 2018).

Ejemplo de ello es lo siguiente:

... la municipalidad de Sobral, en el estado de Ceará, ofrece, desde 2005, un programa de inducción para los docentes durante el *estágio probatório* (período de prueba de tres años previo a que el docente sea nombrado de forma definitiva). Los docentes deben asistir a clases una vez por semana en horario nocturno en la Escola de Formação de Professores y participar en el programa Olhares, que busca ampliar sus conocimientos culturales. (Elacqua et al., 2018, p. 190).

Actualmente, Chile promueve el Programa de Inducción y Mentorías desde la página web del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2020), el cual señala que la mentoría consiste en “el acompañamiento de profesores experimentados, con formación específica para ejercer como mentores, a docentes principiantes durante el primer o segundo año de ejercicio” (párr. 7). El mentor se convierte en un agente principal para la inducción de los profesores principiantes, destinando entre 4 y 6 horas semanales con una duración total de 10 meses. Sin embargo, México opta por un programa denominado “tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso” promovido por la Unidad del Sistema para la Carreras de las Maestras y Maestros (USICAMM) y dirigido a los nuevos docentes que comienzan a desarrollar su profesión en el ámbito educativo público (Reséndiz, 2019). Las tutorías cuentan con tres modalidades para su desarrollo, entre las que se encuentran: presencial, en línea y en zonas rurales.



Este programa tuvo sus comienzos en el año 2014, con la figura clave de docente tutor (o mentor), en el cual, la labor de tutoría es definida por la Secretaría de México como:

acompañamiento que un docente experimentado (con más de tres años de servicio) proporciona a uno de recién ingreso por un periodo de dos años, durante los cuales brinda un conjunto de acciones sistemáticas de acompañamiento, apoyo y seguimiento personalizado al nuevo docente. (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – INEE, 2019; citado en Reséndiz, 2019, p. 132)

En Perú, se inicia en el año 2020, (aún en etapa de implementación) un Programa de Inducción Docente con capacitación específica para mentores, siendo este pionero en el ámbito educativo y diseñado e implementado por la “Pontífice Universidad Católica del Perú, y se espera que se amplíe la participación de nuevas instituciones que, adicionalmente, contarán con el apoyo de las UGEL y los lineamientos del MINEDU” (párr. 11). Del mismo modo, el mentor es la figura que asesora a los docentes principiantes en las escuelas; por lo que al iniciarse la figura de mentor es relevante la capacitación de los mismos tanto en modalidad presencial como virtual al ser principiantes en el rol.

Análogamente, pero en forma pionera en América Latina, República Dominicana cuenta con varias promociones del Programa de Inducción Docente, comenzando en el curso académico 2015/2016 con la primera promoción y denominado INDUCTIO.

---

Específicamente y a diferencia de los programas existentes en los países anteriormente detallados, la formación de los mentores es presencial a través de seminarios formativos y en modalidad online a través del portal creado para establecer diálogo, asesoramiento e interacciones entre mentores y docentes principiantes (<http://inductio.org>). Como semejanza al programa que se desarrolla en Chile, se señala que el Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso del Sistema Educativo Dominicano (2020), el mentor acompaña al docente principiante en modalidad presencial con una temporalización de 4 a 6 horas semanales. A su vez, “el acompañamiento realizado a los docentes de nuevo ingreso será supervisado por los equipos de coordinación distrital y regional” (Programa Nacional de INDUCCIÓN, 2020, párr. 16).

En este punto cabe destacar que Ecuador también cuenta con un Programa de Inducción en el año 2020, en el cual, el rol del mentor es definido como “docentes en función, con excelente desempeño profesional, que liberan horas de docencia para realizar funciones de formación a docentes nuevos o a aquellos en ejercicio, a fin de ayudarlos a fortalecer sus habilidades pedagógicas” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2020, párr. 5). Siguiendo en la misma línea, se destaca el Programa Noveles Educadores de Uruguay, promovido por el marco de la División Planeamiento Educativo del Consejo de Formación en Educación (CFE), el cual tiene como objetivo:

... contribuir a la inserción del novel profesional de la educación en procesos de innovación educativa, para generar dispositivos de acompañamiento que contribuyan a su integración en la comunidad educativa, fomentando la reflexión y análisis en y desde las prácticas cotidianas. (Consejo de Formación en educación, 2020, párr. 3)

A diferencia de los programas de inducción destacados anteriormente, éste cuenta con un protocolo de formación de mentores para el acompañamiento de noveles educadores con modalidad semipresencial y duración de 12 semanas (CFE, 2020), con cierta similitud al programa de República Dominicana, trabajada la formación desde el propio Programa y no anterior al ingreso en el mismo.

En la mayoría de los países latinoamericanos, se concibe el proceso de inducción desde la formación de los docentes principiantes, explicitando que:

... el tutor o mentor apoya al profesor de nuevo ingreso para resolver retos profesionales de manera más efectiva, adecuada y con menos angustia, y cuya intención es mejorar las prácticas de enseñanza, a fin de brindar a todos los alumnos una educación de calidad. (Reséndiz, 2019, p. 133)

En resumen, se hace evidente que los Programas de Inducción son necesarios en todos los países para paliar obstáculos y dificultades iniciales en el DPD; aunque el sistema educativo cuente con formación de elevada calidad, el maestro principiante necesita “apoyo en las situaciones de trabajo que muchas veces son nuevas para él por qué la formación inicial no puede preverlo todo, un ejemplo de esto es la situación actual de pandemia que afecta a todos los países” (Vaillant, 2020; citado en Red de Comunicadores, 2020, párr. 10). En definitiva y siguiendo a Vaillant (2020), en el acto de cierre pedagógico de la 3ª promoción del Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso del Sistema Educativo Dominicano, la experiencia en programas de inducción “enseña que los docentes necesitan para aprender: experiencias formativas dentro de la escuela y fuera de ellas, de observación, retroalimentación, reflexión y colaboración con docentes experimentados, pero también con docentes que se inician en la enseñanza” (Diapositiva 19).

### 2.3.1. Políticas docentes en República Dominicana

---

Con respecto a las Políticas Educativas, tema concerniente de este último subepígrafe del capítulo II, cabe señalar que cada país cuenta con una serie de normativas educativas para que todos los centros se rijan en el mismo sentido, el camino hacia la mejora educativa.

Por ello, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2014), detalla que “el gobierno, conjuntamente con organismos nacionales e internacionales, trabaja intensamente para asegurar que los estudiantes adquieran las competencias y habilidades necesarias para ser exitosos no sólo en el país, sino en el mundo globalizado” (p. 9).

En esta línea, la idea de la calidad educativa propuesta por Bernate y Romero (2020), debe promover:

la constante toma de decisiones que hagan dinámico y activo el proceso educativo, esta toma de decisiones parte del docente, pasando por las directivas y el mismo gobierno, porque no es posible lograr la calidad cuando ni los espacios físicos, ni los espacios pedagógicos para el debate del conocimiento propician la constante producción de ideas. (p. 12)

En este sentido existen nuevas metas educativas basadas en las dificultades profesionales, detectando un Sistema Educativo caracterizado por: la masificación de alumnos en las aulas, la incorporación de las TIC cómo avance en la formación el profesorado y alumnado, inclusión de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. (Vezub, 2011).

---

A propósito de lo señalado, la figura del docente es primordial en el camino hacia la mejora de las políticas educativas de un país debido a que su trabajo “ha sido su compromiso con la transformación de ese conocimiento en aprendizajes relevantes para los estudiantes” (Marcelo, 2011, p. 52). Por consiguiente, el Gobierno de cada país debe incentivar la motivación destinada a la función laboral docente con estrategias llamativas para el colectivo. Concretamente, Van Grieken (2018), señala que:

el análisis de la situación docente en República Dominicana evidencia, a pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la calidad docente —(...) capacitaciones, mejoras salariales, becas, Plan de Reformulación de la Formación Docente, proyecto de acreditación de programas de formación docente, entre otros— la situación docente no ha logrado los avances esperados. (p. 14)

Del mismo modo, los organismos gubernamentales deben avanzar en sus metas, mantener el compromiso en materia de Educación con los ciudadanos y favorecer las buenas prácticas docentes en las instituciones educativas (Bruns y Luque, 2014). Para ello, algunos países siguen unos estándares educativos revisables que conforman los Planes de Desarrollo Profesional Docente (Varela y Pellicer, 2019). Se puede inferir en la afirmación de Vaillant y Manso (2012), “la sociedad requiere de buenos docentes cuya práctica profesional asegure los estándares profesionales de calidad y garantice el derecho de los estudiantes a aprender” (p. 26).

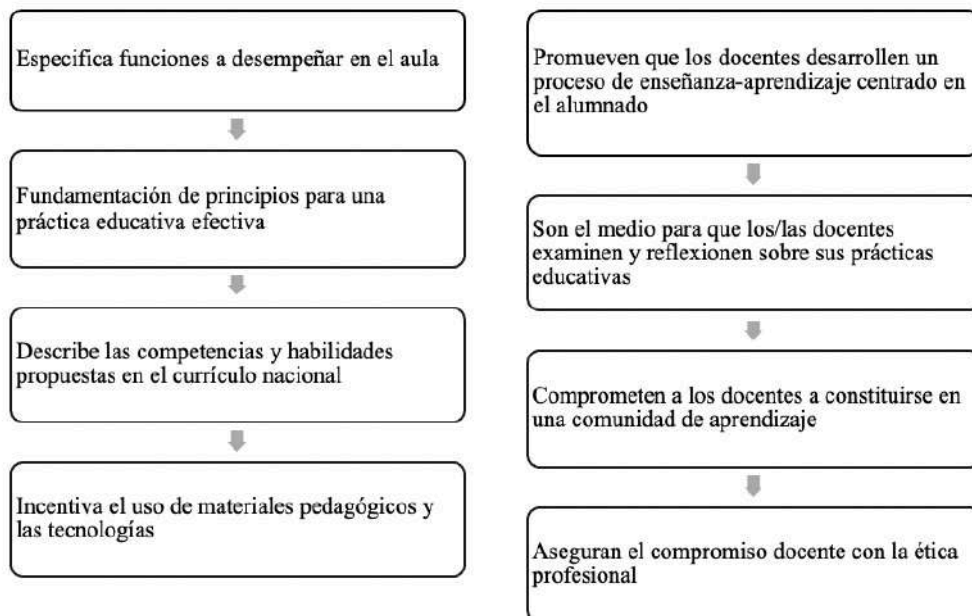
La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/ UNESCO, 2014), definen los estándares como guía hacia la optimización profesional docente y manejo de las competencias esenciales para un buen Desarrollo Profesional Docente.

Sin embargo, “el estándar se define como una aspiración de calidad establecida de manera consensuada con el propósito de valorar al sujeto” (MINERD, 2014, p. 18).

Asimismo, cuenta con una serie de características comunes, establecidas en el Diseño Curricular por Niveles y Ciclos del Sistema Educativo Dominicano:

### Figura 29

#### *Características de los estándares docentes de República Dominicana*



*Nota.* Adaptado de *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente* (p. 20), por Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2014, MINERD.

Conviene especificar que, en República Dominicana, dichos estándares son obligatorios por el Ministerio de Educación haciendo reflexionar y autoanalizar la práctica docente. Para la creación de los mismos se realizan reuniones distritales y regionales para tomar acuerdos comunes con el fin de conseguir los parámetros igualitarios de calidad para todos los centros educativos del país (Santos y Van, 2013).

Por otro lado, y relacionado con el eje principal del presente epígrafe, Van Grieken (2018), afirma que:

en América Latina y el Caribe han priorizado la carrera docente, es decir, el conjunto de políticas relacionadas con el perfil de ingreso, la formación inicial, la creación de condiciones para atraer los mejores candidatos a la docencia, la evaluación del desempeño y su continuo desarrollo profesional. (p. 14)

Ello promueve el sentido de pertenencia a una institución y el propio desarrollo profesional docente (Marcelo, 2011). En ese mismo sentido, Vaillant y Manso (2012), inciden en que “la formación inicial docente puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inequidades múltiples o, por el contrario, puede impulsar reformas que tengan como eje, el derecho de aprender de todos los estudiantes” (p. 12).

En las políticas docentes se detectan que las condiciones laborales son analizadas por el Gobierno del país e íntimamente relacionadas con la “ratio de alumnado por aula, horas y salario” (MINERD, 2014, p. 54); de ahí que, los aspectos descritos, deben ser cuidados y el sistema educativo dominicano debe recibir apoyos económicos en materia de formación a los docentes durante los primeros años de iniciación a la práctica profesional (Bernate y Romero, 2020). Dicha formación debe estar centrada en cuatro ejes principales (Vaillant, 2017), “las etapas previas de los aspirantes a docentes; la formación inicial en una institución específica; la iniciación signada por los primeros años de ejercicio profesional; y el desarrollo profesional docente” (p. 269).

A modo de síntesis, cabe destacar que las políticas docentes en República Dominicana deben repensar continuamente diversas estrategias de apoyo al docente y su formación a través de programas de inducción donde se “haga posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que se insertan cada año en las escuelas, así como capacitar a un elevado número de mentores con la formación adecuada” (Vaillant, 2020, Diapositiva 18).



---

## Capítulo III. La figura del mentor

---

En el último capítulo del Marco Teórico se profundiza en la figura clave del mentor, y concretamente un apartado se corresponde con el mentor principiante, rol principal de los participantes de esta Tesis Doctoral. El hilo conductor va desde el concepto de mentor, competencias del mentor, funciones del mentor, estilos de mentor; el mentor principiante, transición de docentes expertos a mentores principiantes, las relaciones entre mentor y docente principiante y la formación de mentores.

### 3.1. El mentor

---

#### 3.1.1. Concepto de Mentor

---

Desde la mitología griega, concretamente en la “Odisea” de Homero, el hijo de Alcimo (habitante de Ítaca) era denominado mentor debido a que se encargó de la educación de Telémaco (hijo de Ulises, rey de Ítaca) (Alonso et al., 2011). De este modo y en palabras de los autores Ballesteros y Nubiola (2013), mentor, tuvo que:

actuar como maestro y modelo, como padre y amigo para ejercer su autoridad, estando siempre asequible. Fue así como estimuló a Telémaco en su desarrollo integral, y lo que permitió que se convirtiera en un rey sabio, bueno y prudente, que era lo que deseaba su padre. (p. 2)

Al respecto, Díaz y Bastías (2013), señalan que “mentor era mucho más que un profesor, puesto que era considerado mitad Dios y mitad hombre, mitad masculino y mitad femenino, con un fuerte sentido de credibilidad y sabiduría” (p. 303).

A través de la Historia y desde los años 80, la figura del mentor es un “pilar fundamental que facilita la inducción en la cultura de la profesión” (Maturana, 2018, p. 146). En la Edad Media, y en palabras de Marcelo (2016), “los gremios creaban oportunidades para que los principiantes aprendieran del maestro, no existía la formación institucionalizada en las universidades” (Inductio Inafocam, 2016, 2:52-3:08).

Inicialmente, se concreta que el rol del mentor es la figura clave que encamina al docente en sus inicios laborales (OEI, 2013; Gunuc, 2015). En este punto, cabe destacar que existen numerosas investigaciones que presentan el concepto de mentor como personal docente con experiencia que cuenta con un reconocido prestigio por su calidad docente e intervención en Proyectos de Innovación Educativa (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019). Del mismo modo, Vélaz de Medrano (2009), presenta al mentor como:

un profesional competente que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de los mismos ajustándolos a las circunstancias específicas del problema o situación a la que se enfrenta. (p. 218)

Asimismo, un mentor con años de experiencia docente según Orland-Barak y Yinon (2005; citado en Álvarez et al., 2010):

... debe ser una persona abierta y flexible para adaptarse a cualquier situación inesperada y poder restaurar su razonamiento ante tales acontecimientos. Para ello es esencial tener una capacidad creativa y ser una persona clara y directa ante las dificultades; suministradora de recursos legítimos ante la resolución de conflictos personales y profesionales, etc. (p. 44)

Antes de continuar con el concepto de mentor es relevante definir una serie de requisitos para acceder al rol, como principiante en sus inicios, entre los que se encuentran:

... tener una cierta trayectoria profesional (diversos estudios coinciden en al menos 5 años de experiencia docente) y que esté legitimado como un “buen profesor” a través de los sistemas de evaluación establecidos, en los que se hayan considerado la autoevaluación y la evaluación de la comunidad escolar en la que trabaja y ha trabajado. (Vélaz de Medrano, 2009, p. 225)

Por último, Vaillant (2020), argumenta que “los mentores deben funcionar según estándares de asesor contando con apoyo para sus funciones” (Diapositiva 13); debido a ello, los estándares no deben obviarse ya que se pueden identificar como guía para el correcto desarrollo profesional docente.

Al mismo tiempo, se define el concepto de mentor como docente experto que colabora con distintas personas que tienen menor experiencia para que consigan sus propios propósitos, autonomía, competencias, etc., en la línea del desarrollo profesional docente (Megía, 2015). Por ende, los mentores requieren de constantes búsquedas y reflexiones en cuanto a alternativas inéditas y recursos para la mediación, progresando en el desarrollo profesional docente (Vezub, 2011).

Por añadidura, los mentores “no son sólo un profesorado experimentado, sino que es un colectivo con capacidad y competencia profesional reconocida, lo que les faculta para guiar a los profesores principiantes en sus primeras experiencias como profesionales de la enseñanza” (López y Pareja, 2012, p. 5428).

Sin embargo, los autores Valverde et al. (2004), conceptualizan mentor como “*partner parrain*, tratándose de una persona con un mayor bagaje de conocimientos y experiencias, que le sitúa como una persona idónea para ayudar a otra que carece de dicho bagaje en su proceso de desarrollo o superación de necesidades” (p. 98). Aunque los términos sean diferentes, se hace alusión a funciones principales como son las de “fomentar y acrecentar la autonomía del otro, a través de una actitud permanente de indagación que permita afrontar los problemas como retos profesionales que requieren buscar, pensar y construir -entre todos- nuevas alternativas, recursos y estrategias de intervención que mejoren el aprendizaje de los estudiantes” (Vezub, 2011, p. 111).

Desde otro punto de vista el mentor es considerado “un investigador de su propia práctica e intelectual, reflexivo y crítico, de formación amplia y comprometido con la justicia social” (Bretones, 2013, p. 444). Años más tarde, Lofthouse (2018), define a los mentores como “profesores más experimentados que son designados para ayudar a los futuros profesores a desarrollar las habilidades y los conocimientos profesión. Los mentores también asumen la responsabilidad en nombre del programa de inducción” (p. 4).

En definitiva, el mentor es “un docente con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelve” (López y Pareja, 2012, p. 5428). De acuerdo con los autores anteriormente citados, la figura de mentor se establece como aquel que suministra ayuda, asesoramiento, orientación, recursos, etc.; y el docente principiante es el que lo recibe (Popescu-Mitroi y Mazilescu, 2014).

En relación al compendio de definiciones presentadas por diversos autores cabe señalar que el mentor es considerado como aquel docente experto en el ámbito educativo, comprometido con la inducción profesional de los docentes principiantes, realizando funciones de asesoramiento, diálogo y socialización continua en la propia institución educativa; convirtiéndose en una guía permanente en los inicios laborales del docente novel.

### 3.1.2. Competencias del Mentor

En relación a las definiciones referenciadas desde diversos autores en el apartado anterior es relevante delimitar las competencias que debe tener un mentor para desarrollar los procesos de mentoría en los Programas de Inducción. En relación a ello, la competencia según Inostroza de Celis, Jara et al. (2010), es entendida como:

un saber actuar movilizandando recursos propios (asociados al saber, saber hacer y saber ser), y del entorno para resolver problemas o satisfacer necesidades reales emanadas del contexto profesional. En tal sentido, las competencias tienen un nivel de complejidad superior al de los principales atributos, pues integran un repertorio más amplio de destrezas. (p. 121)

Según los autores Valverde et al. (2014, pp. 98-99), las competencias básicas implícitas en dicha figura son las presentadas a continuación:

**Figura 30**

*Competencias básicas del mentor*



Tal y como se muestra en la Figura 30, son catorce las competencias básicas, cada una de ellas con una serie de características, entre las que se encuentran:

- *Compromiso*: íntimamente ligada con las interacciones del mentor con el docente principiante durante el proceso de inducción que requiere de responsabilidad por ambos agentes.
- *Querer y saber ayudar*: esta competencia requiere de motivación intrínseca para desarrollar el rol de mentor y para ello es necesario tener formación y conocimientos específicos sobre la legislación educativa y sus estándares.
- *Capacidad de asesorar y orientar*: destinada a la ayuda continua y la competencia de adaptación a situaciones imprevistas.
- *Habilidades personales*: orientadas hacia el diálogo, la empatía, resolución de problemas, lluvia de ideas, etc.
- *Actualizada base de conocimientos* a nivel general en el ámbito educativo y desde sus experiencias docente pero siempre relacionada en específico con las demandas de los docentes principiantes y el desarrollo profesional y personal del mentor.
- *Ser buen ejemplo y aprendizaje mutuo y continuo*, están relacionadas con el conocimiento de la moral y la ética de la institución educativa donde se trabaja.
- *Bagaje experiencial*, sin discriminación de experiencias positivas y negativas y en la línea de que el mentor haya participado anteriormente en *procesos de mentoría*, ya sea formal o informalmente.

- *Aptitudes personales* en cuanto a la posesión de competencias propias de la mentoría natural y contar con ellas previamente a la función como mentor para dar cabida a la *neutralidad* en sus aportes.
- *Escucha activa* junto a la *reflexión*, con cuestiones abiertas para dar paso al diálogo crítico y poder mostrar buenas respuestas.
- Y por último, la *retroalimentación positiva* que tal y como muestra su denominación, la característica principal es la activación del proceso de mentorización con feed-backs positivos. (Valverde et al., 2004, pp. 98-99)

En efecto, para desarrollar las competencias básicas se hace necesario “el reajuste formativo en el ámbito formal o informal que agudizan el sentido del proceso permanente de aprendizaje íntimamente ligado a actividades” (Andreucci, 2012, p. 269). En resumen, se presenta la siguiente Tabla:

**Tabla 5**

*Competencias a desarrollar en los mentores*

Competencia Técnica (Saber)	Competencia Metodológica (Saber Hacer)	Competencia Social y Participativa (Saber Ser y Estar)
Conocimiento del perfil del docente de nuevo ingreso	Procedimientos de resolución de problemas	Compromiso con el cambio y la mejora de la calidad de enseñanza
Comprensión del proceso de mentoría	Establecimiento de la relación mentor-mentorizado.	Colaboración
Comprensión de las fases del ciclo de la mentoría: captación, análisis de necesidades, planificación de la actuación, evaluación.	Dominio de las técnicas de comunicación.	Escucha activa.
Conocimiento de la problemática.	Gestión y dinamización de grupos.	Respeto a principios éticos de la actuación de mentor.

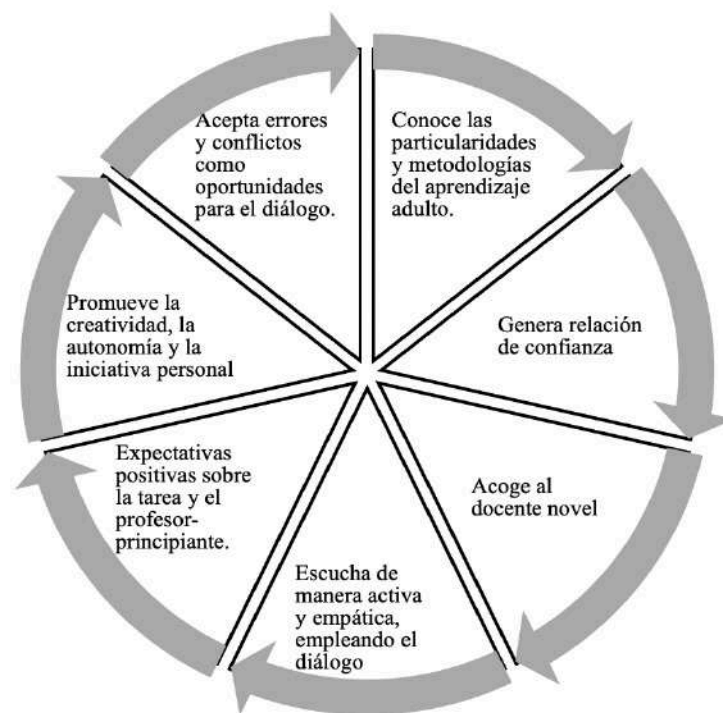
*Nota.* Adaptado de “Innovación en la Orientación Universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC)” (p. 341), por L. Oliveros et al., 2004, *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6).



Desde estos aportes, Oliveros et al. (2004), señalan que las competencias deben basarse en tres ámbitos primordiales como son la técnica, la metodológica y la social/participativa. En este sentido, se repiten de nuevo algunas de las competencias justificadas por Valverde et al. (2004), como son: el compromiso, la colaboración y la comunicación. Siguiendo en la línea del conocimiento de las competencias que debe tener un mentor para desarrollar su labor conviene presentar las competencias generales según Vélaz de Medrano (2009), las cuales son “adecuadas tanto al contexto de la escuela, como a las necesidades del profesor o profesora principiante” (p. 219).

### Figura 31

#### *Competencias generales del mentor*



*Nota.* Adaptado de “Competencias del profesor-mentor para el asesoramiento al profesorado principiante” (pp. 222-223), por C. Vélaz de Medrano, 2009, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1).

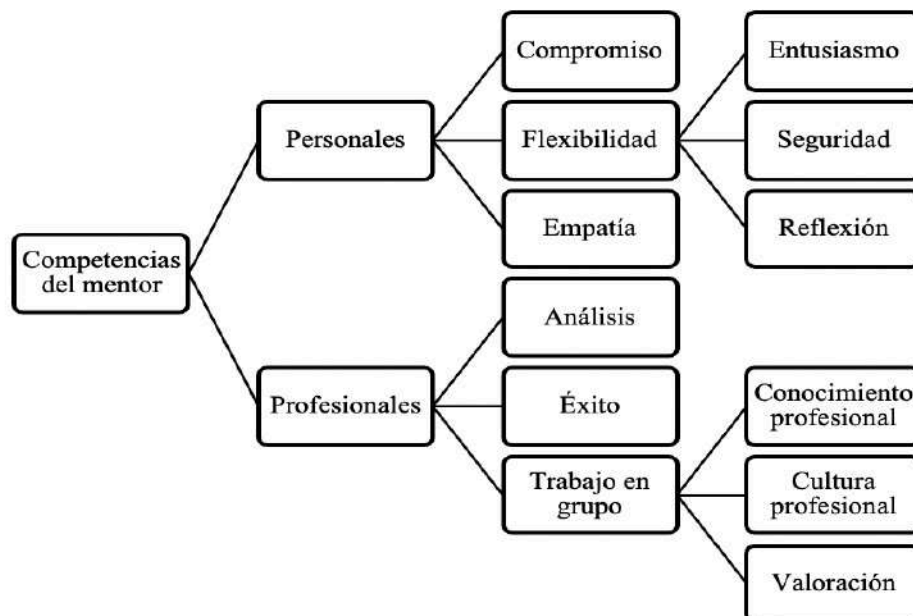
En contraposición con las competencias básicas de los autores Valverde et al. (2004), es relevante destacar que éstas detallan componentes activos durante el proceso de inducción como buenas prácticas en “asesoramiento, trabajo colaborativo, disposición hacia el diálogo y asunción de riesgos” (p. 223).

Sin embargo, un aspecto concreto a destacar es que la competencia ligada al feedback positivo está presente en los autores anteriormente citados. A su vez, la relación de confianza necesita de tiempo para desarrollarse, evolucionar y afianzarse entre la figura del mentor y docente principiantes.

En relación al desarrollo del mentor en el plano personal y profesional se emerge desde competencias específicas en cada uno de ellos (Sánchez y Mayor, 2006):

### Figura 32

#### *Competencias específicas del mentor*



*Nota.* Adaptado de Sánchez y Mayor (2006)

---

A través de la Figura 32, Sánchez y Mayor (2006), manifiestan que los mentores deben alcanzar una serie de competencias específicas para el buen desarrollo de la función de mentoría. Por ello destacan la empatía, la responsabilidad y la reflexión como las principales de las competencias personales y de las profesionales: el análisis, el trabajo colaborativo y las habilidades centradas en el diálogo, la reflexión y el acompañamiento. En conjunto, la experiencia toma un papel esencial en el avance de las mismas al requerir de flexibilidad para que el mentor genere en el docente principiante el entusiasmo, la seguridad y la reflexión ante los procesos de asesoramiento. Por ende, las competencias específicas en el ámbito profesional requieren de conocimiento previo, es decir, base formativa, saber desde la cultura educativa de la institución donde se trabaja y capacidades para la valoración de los procesos de asesoramiento.

Cabe destacar a Inostroza de Celis et al. (2010), los cuales presentan competencias similares a las anteriores con características comunes como el “compromiso ético, la creación del clima adecuado para la mentorización, el intercambio de ideas y el asesoramiento en todo el proceso” (p. 129).

Por consiguiente, es conveniente definir una serie de competencias y objetivos, en el acompañamiento bajo el rol de mentor, señaladas por el Libro *Pautas y cuadernillo de ejercicios para mentores*, para el Programa de Mentoría de los Centros de la Cosecha del Futuro (Género y Diversidad, 2006):

**Tabla 6***Competencias y objetivos del mentor*

<b>Competencias</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Facilitación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender los puntos fuertes y las necesidades formativas del docente principiante.</li> <li>• Explorar la forma de ayudar para alcanzar las metas de su desarrollo.</li> <li>• Proporcionar acceso a los materiales, a los recursos y a las instalaciones.</li> <li>• Dar ejemplos concretos de una práctica adecuada, consideradas actualmente como buenas prácticas.</li> </ul>
<b>Opinión o evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el tipo de interacciones establecidas con el docente principiante para lograr una comunicación eficaz.</li> <li>• Tener confianza para evaluar los aspectos negativos para convertirlos en fortalezas.</li> <li>• Animar al docente a hacer preguntas sobre el asesoramiento que recibe.</li> <li>• Señalar las ventajas e inconvenientes de las actividades que planifican entre ambos.</li> </ul>
<b>Motivación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir el éxito y fracaso cotidiano.</li> <li>• Demostrar entusiasmo como guía permanente.</li> <li>• Ayudar al docente a desarrollar una visión de su futuro profesional.</li> </ul>
<b>Proyección</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyar los intereses propios del docente.</li> <li>• Compartir con él las experiencias, sensaciones, inquietudes, problemas, etc.</li> <li>• Pensar en la forma de exponer y dar mayor visibilidad a su labor docente.</li> <li>• Apoyar las ideas del docente en público.</li> <li>• Incitar a desarrollar desafíos de mayor magnitud para que se siga actualizando y formando constantemente.</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de *Pautas y cuadernillo de ejercicios para mentores* (pp. 8-9), por Género y Diversidad, 2006, Centro Future Harvest.

Concretamente son cuatro las competencias señaladas en la Tabla 6, destacando la de opinión o evaluación, sobre la cual versa las conversaciones o diálogo entre mentor y docente principiante. La proyección es relevante para destinar las acciones de mejora hacia la autonomía profesional del docente novel (Antúñez e Imbernón, 2009). En cuanto a la facilitación y la motivación es necesario que exista un “apoyo personal y social indicaba motivación y creación y establecimiento de una buena relación” (Ligadu y Anthony, 2015, p. 413).

En suma, Vaillant (2008), señala que es necesario para el buen desarrollo de las competencias del mentor tener un “respaldo institucional que retroalimente los procesos de transformación, ajustes en el rol y en las distintas tareas que deben afrontar los mentores en el ejercicio profesional” (p. 9). A su vez, se insiste en la idea de que el desarrollo profesional de los mentores “debe incentivarse particularmente para que puedan desarrollar sus habilidades y a su vez ayuden a los principiantes a desarrollar su enseñanza de forma crítica y analítica” (Aspfors y Fransson, 2015, p. 76).

En definitiva, las competencias se pueden entender en la figura del mentor como el “saber hacer” ante circunstancias dispares e improvisadas que surgen en la propia práctica requiriendo de su aplicación con responsabilidad y poniendo en juego las habilidades, destrezas y actitudes.

---

### 3.1.3. Funciones del Mentor

---

Como apertura del presente apartado se van a señalar diversas funciones a realizar por el mentor teniendo en cuenta que éste debe respetar “la confidencialidad, el compromiso ético y la promoción de una relación de confianza, basándose en la empatía y el asertividad” (Fernández-Salinero et al., 2017, p. 53). En este sentido, Orland-Barak (2014), señala que las funciones del mentor están relacionadas con el patriarcado o matriarcado, dependiendo de las circunstancias y contextos en los que se desarrolle el mentor. De este modo, “la función matriarcal representa el cuidado, apoyo emocional y el desarrollo integral del docente principiante y la función patriarcal está orientada hacia la instrucción, guía y desafío al maestro novel” (Orland-Barak, 2014; citado en Helvegol et al., 2015, p. 129).

En esta línea, Ambrosetti y Dekkers (2010), destacan que existen funciones comunes a los mentores como son “el apoyo, la retroalimentación y el comportamiento de modelado” (p. 45). A su vez, Marcelo y López (2020), indican que “los mentores realizan tareas de acompañamiento a los nuevos docentes mediante la planificación conjunta, la observación en el aula, la retroalimentación y la propuesta de planes de mejora” (p. 3). Por consiguiente, en las aportaciones señaladas por los autores se considera que las funciones del mentor son similares en ambas investigaciones.

Por ello y para el desarrollo de las funciones en forma óptima es necesario el aprendizaje continuo en “estrategias cognitivas, investigativas, tecnológicas, pedagógicas, interpersonales, metacognitivas y éticas” (Fernández-Salinero et al., 2017, p. 70). En este sentido, para interiorizar el “compromiso personal y laboral de mejora de la calidad, el asesoramiento se debe trabajar desde el enfoque del aprendizaje personal, continuo y mutuo” (Van Ginkel et al., 2016, p. 105).

De esta manera, el aprendizaje longitudinal en la figura del mentor requiere el desarrollo de funciones, tanto personales como profesionales con interacciones activas que desemboquen en la eficacia del puesto laboral (Popescu-Mitroi y Mazilescu, 2014).

Por lo tanto y como mejora del rol, conviene especificar una serie funciones, detalladas por diferentes autores y citado en Ambrosetti y Dekkers (2010):

**Tabla 7**

*Funciones del mentor según autores*

Autores	Funciones del mentor
Hall et al. (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciona apoyo dando retroalimentación, estímulo, intercambio de ideas, guía, dirección, modelado y demostración.</li> <li>- Proporciona apoyo para las tareas universitarias: oportunidades para realizar observaciones, un lugar para enseñar y completar los elementos de evaluación.</li> <li>- Ofrece críticas constructivas, fomentar la reflexión y la resolución de problemas.</li> <li>- Colaboración entre profesores en equipo y enseñanza en equipo.</li> </ul>
Jaipal (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejecución de tareas de modelado explícitamente para que el profesor en formación las observe.</li> <li>- Ofrece sugerencias, comentarios, sugerencias y recordatorios.</li> <li>- Asesoramiento, asistencia, retroalimentación y apoyo físico.</li> </ul>
Kwan y López-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimentación-discusión del desempeño del alumno-docente.</li> </ul>
Real (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayuda con problemas profesionales o personales.</li> <li>- Observación de lecciones, preparación y comportamiento profesional.</li> <li>- Modelo a seguir, un buen ejemplo de comportamiento profesional.</li> <li>- Apoyo mutuo y aprendizaje mutuo.</li> <li>- Crítica constructiva de la enseñanza del alumno.</li> <li>- Proporciona instrucciones específicas sobre cómo enseñar.</li> </ul>

*Nota.* Adaptado de “The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships” (p. 46), por A. Ambrosetti y J. Dekkers, 2010, *Australian journal of teacher education*, 35(6).

Tal y como se observa en la Tabla 7, se puede detallar que cada autor señala variadas funciones a desarrollar en el proceso de mentoría y concretamente en el de asesoramiento, dando lugar a la conexión de los roles de docente y mentor, ambos principiantes en los inicios del proceso de inducción bajo dichas figuras.

Durante el proceso de inducción, entre las funciones del mentor, está la de guiar el camino del docente principiante hacia su propia autonomía con actividades relacionadas con “la preparación de clases, el desarrollo de habilidades de todos los estudiantes, la evaluación y retroalimentación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el análisis de prácticas pedagógicas efectivas en el aula y los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Gorichon et al., 2020, p. 20). En líneas generales, Marcelo (2009), señala que “la tarea que se asigna al mentor es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante de forma que se constituye en un elemento de apoyo” (p. 18). De tal modo que “una de las principales funciones del mentor es conversar y escuchar de manera intencionada y deliberada” (Malderez y Wedell, 2007; citado en Díaz y Bastías, 2013, p. 305).

No obstante, los autores anteriores señalan que “en países en los cuales la mentoría ha sido institucionalizada en el sistema educacional, la investigación demuestra una cierta controversia en relación con los roles y funciones del mentor” (Díaz y Bastías, 2013, p. 306). Tal es el caso de Israel, en el cual Orland-Barak (2005) a través de estudios de casos, distingue diferentes funciones del mentor: “ellos tratan de equilibrar el discurso horizontal, de diálogo y colaboración en los programas de desarrollo profesional académico con el discurso de mentoría más, vertical, orientado a los logros de los estudiantes promulgado por las políticas ministeriales recientes” (p. 3).

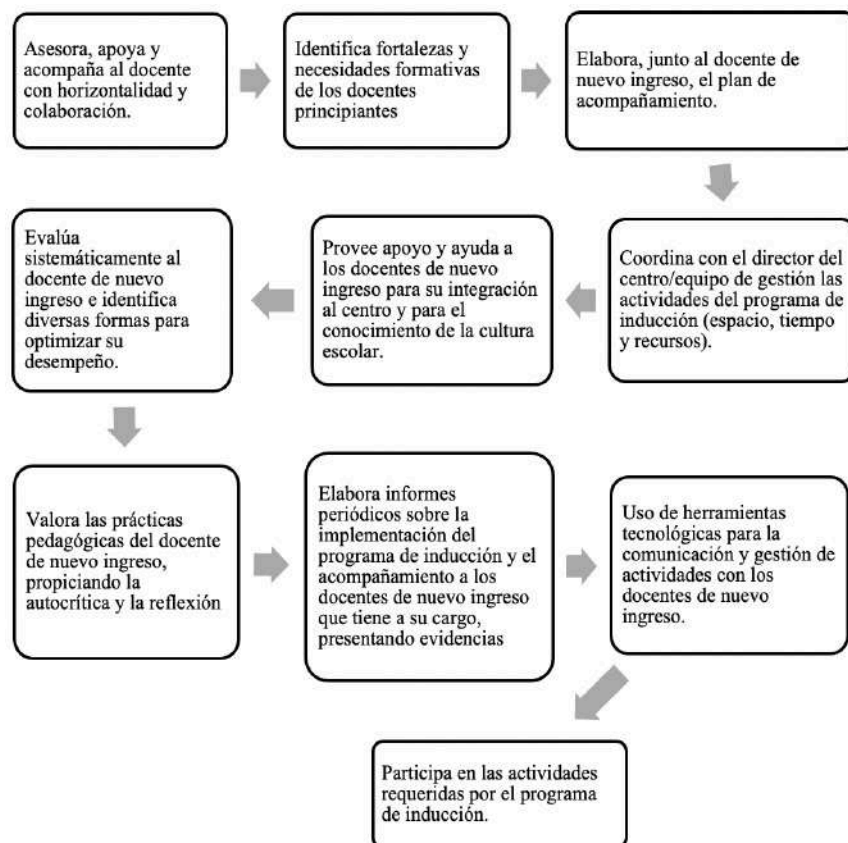


Marcelo y López (2020), destacan como “una de las funciones importantes que desarrollan los acompañantes, la observación y retroalimentación, de forma que son capaces de identificar necesidades formativas de docentes y hacer que estos las perciban como tales” (p. 12).

Del mismo modo, y en relación a la labor del mentor en los Programas de Inducción se pueden especificar una serie de funciones entre las que se encuentran (López y Marcelo, 2018):

### Figura 33

#### *Funciones del mentor en un programa de inducción*



*Nota.* Adaptado de “Informe sobre seminarios formativos acompañantes de docentes de nuevo ingreso en el contexto del Programa Nacional de Inducción de la República Dominicana” (p. 70), por M. A. López y C. Marcelo, 2018, *Ciencia y educación*, 2(2).

---

Todas las funciones señaladas para desarrollar el mentor están unidas al proceso de inducción del docente principiante. Algunas de ellas se han descrito anteriormente como la de “asesorar, apoyar y acompañar, integración en el centro o evaluación”. En cambio, el uso de recursos digitales no se ha referenciado anteriormente siendo éste, un elemento central de mejora de la práctica profesional docente. El registro diario de acciones en “informes es una cuestión primordial para la evaluación del programa de inducción; por ello, se debe presentar las evidencias en el acompañamiento a los docentes principiantes” (López y Marcelo, 2018, p. 70). En este sentido, los autores Malderez y Wedell (2007), años anteriores a la investigación descrita, no incluían las tecnologías para el avance en la búsqueda de recursos digitales, siendo el rol de mentor patrocinador, el encargado de poseer los materiales para mejorar la profesión docente en la inserción en el aula. No obstante, es llamativa la función de planificar el plan de acompañamiento con el docente principiante, también denominado plan de mentoría (Vélaz de Medrano, 2009); concretamente en República Dominicana, esta función del mentor en un programa de inducción se relaciona directamente con las “necesidades formativas detectadas, Estándares profesionales y del desempeño para el desarrollo de la carrera docente” (López y Marcelo, 2018, p. 70).

Posteriormente a detallar las funciones en relación a las aportaciones de diferentes autores, es conveniente realizar una discriminación entre funciones positivas y negativas señaladas en el libro de *Pautas y cuadernillo de ejercicios para mentores*, para el Programa de Mentoría de los Centros de la Cosecha del Futuro (Género y Diversidad, 2006):

**Tabla 8***Funciones positivas y negativas del mentor*

<b>FUNCIONES POSITIVAS</b>	<b>FUNCIONES NEGATIVAS</b>
Motivar al docente principiante a tomar la iniciativa.	Esperar que el docente principiante haga el primer movimiento, a menos que esta sea su estrategia de desarrollo.
Mostrar respeto hacia el docente principiante.	Respaldarse con su antigüedad.
Fijar con claridad los límites personales, por ejemplo, de tiempo, de horario, etc.	Pensar que el mentor tiene todas las respuestas.
Recordar que la labor del mentor es ayudar al docente principiante a que desarrolle su propio estilo.	Esperar la conformidad de ideas.
Resolver conflictos	Apartar problemas sin solución.
Mantener una relación de carácter profesional.	Crear un vínculo amistoso.
Tratar los problemas con el docente principiante	Realizar suposiciones de los pensamientos del docente principiante.
Tener presente los tiempos de mentoría.	Continuar con la mentoría, una vez finalizado el programa de inducción.
Mantener un contacto cordial con el docente principiante.	Finalizar la mentoría sin resolver problemas al término del programa.
Incentivar al docente principiante a que investigue nuevos recursos educativos.	Sentir temor al dar ayuda o acceso a las oportunidades y a los recursos.

*Nota.* Adaptado de *Pautas y cuadernillo de ejercicios para mentores* (p. 8), por Género y Diversidad, 2006,

Centro Future Harvest.

---

Las funciones positivas detalladas y a destacar son: dar apoyo y motivación en el desarrollo profesional docente en la fase de inducción, contacto directo, investigación continua en estrategias y recursos para desarrollar en el aula. Las funciones negativas están relacionadas con la mala praxis de la función mentora, errores en los que se pueden desarrollar sin a veces, ser percibidos (Género y Diversidad, 2006). En resumidas cuentas, todas las funciones a desarrollar por el mentor requieren de un apoyo durante el proceso de mentoría; por ello, existen “programas de mentores entre pares en los que los maestros en prácticas forman grupos para proporcionar comentarios constructivos sobre las prácticas de enseñanza” (Hudson et al., 2013, p. 1293).

A modo de cierre, y clarificando que en el desarrollo de las funciones existen factores intrínsecos y extrínsecos a la labor de mentor, como por ejemplo: la espera de la conformidad de ideas, finalizar el proceso de asesoramiento sin resolver problemas latentes, adaptación a los tiempos para la mentoría, planificación de los procesos de asesoramiento, etc.; es destacable la afirmación de Marcelo (2016), ya que “si no existe satisfacción profesional, será una relación burocrática comprometida por el hecho de se trabaja en un programa de inducción; pero no generará conocimientos, no abrirá esas ventanas de aprendizaje” (Inductio Inafocam, 2016, 11:49-12:05). Por ende, los mentores cuentan con una doble tarea: por un lado, deben aportar conocimientos psicológicos y pedagógicos a los principiantes para mejorar y, por otro lado, las funciones en su puesto laboral deben ser analizadas y mejoradas (Flores, 2014).

---

### 3.1.4. Estilos de Mentor

---

Los epígrafes anteriores fundamentan teóricamente las competencias y funciones que debe tener un mentor para desarrollarlas en la propia práctica y para guiar los primeros pasos en la asimilación de los diferentes estilos bajo esta figura. De esta manera, “el mentor ofrece una orientación al entorno escolar, ideas y estrategias para la enseñanza exitosa, el modelado y la crítica de los estilos de enseñanza, y la orientación al nuevo docente” (Rikard y Banville, 2010, p. 246).

A pesar de ello, Valverde et al. (2004), consideran que “un mentor se va moldeando a lo largo de su experiencia de vida” (p. 98). De acuerdo con Boerr (2011), es relevante destacar que la mentoría es “una posibilidad de crecimiento profesional para los mentores y los noveles, y una oportunidad de desarrollo para la profesión docente, en la medida que se instale como una práctica necesaria y en la cual también la comunidad educativa tenga participación” (p. 13). En este sentido, el estilo que se desarrolle bajo el rol de mentor influye en el proceso de inducción del docente principiante ya que éste es “quien gestiona las acciones relacionadas con la acogida del docente en el contexto escolar y en la realidad del aula. Apoya y orienta a los estudiantes, e interviene en su evaluación” (Megía, 2016, p. 137).

En relación al desarrollo de la mentoría se pueden dar dos estilos: formal e informal (Flores, 2014). La vía formal es la que se caracteriza por la planificación del proceso y por el contrario, la informal está basada en las ayudas improvisadas ante cualquier dificultad o necesidad a resolver, por lo que son sucesos no planificados. Ambos estilos, el formal e informal sirven de ayuda para los docentes principiantes en su camino hacia la formación continua y buenas prácticas en su quehacer diario en el aula.

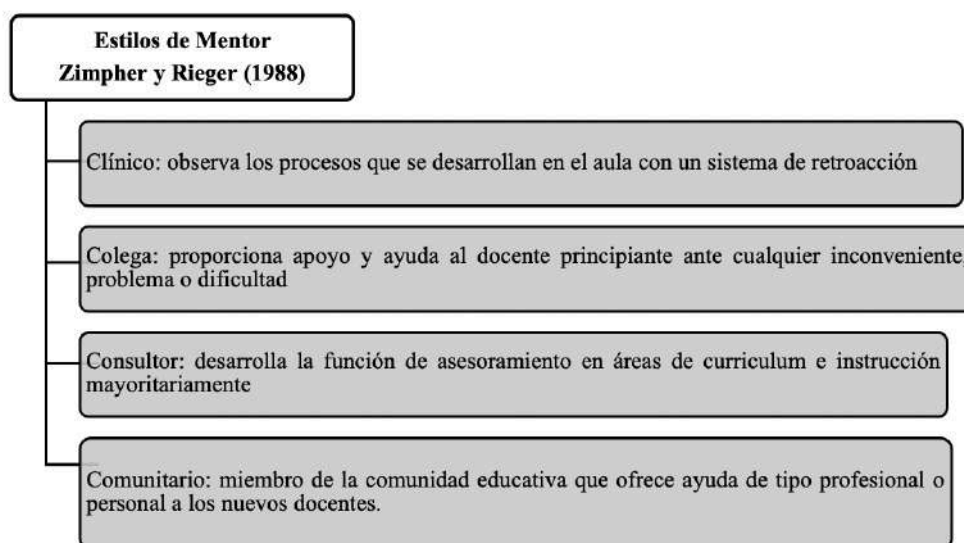
Sin embargo, Desimone et al. (2013), plantean que los mentores que utilizan el estilo informal, no planifican generalmente el asesoramiento. No obstante, señalan que “los mentores informales y formales a veces cumplen funciones similares, pero a menudo brindan apoyo compensatorio y complementario” (Desimone et al., 2013, p. 88). Por otro lado, James et al. (2015), mantienen que los mentores informales están disponibles en el asesoramiento cara a cara, telefónico, online, etc., resolviendo dudas sobre la planificación e incluso en momentos de inseguridad. Dichos autores demuestran que:

... el conocimiento de la vía informal es importante para explicar el éxito o el fracaso de las políticas de inducción debido a que las interacciones informales se producen dentro del contexto de una amplia gama de apoyos de iniciación de docentes principiantes. (p. 89)

En relación a los estilos de mentor, en el año 1988, los autores Zimpher y Rieger detallaron cuatro: clínico, colega, consultor y comunitario. A continuación se presentan en la Figura:

### Figura 34

#### *Estilos de mentor (I)*



---

Es destacable reconocer que la modalidad puede ir variando sobre la base del contexto en el que se desarrolle el mentor (Zimpher y Rieger, 1988). De ahí que, dependiendo de las características principales detectadas en la práctica bajo el rol de mentor, puede llegar a ser clínico, colega, consultor o comunitario.

En este sentido, las características de cada estilo cuentan con una “continua revisión, desde la exploración inicial a la toma de decisiones, tratándose así de un proceso circular con una retroalimentación continua que ofrece a sus participantes la oportunidad de mantener un cierto control sobre los acontecimientos y sus consecuencias” (Valverde et al., 2004, p. 103).

Por ende, cada estilo requiere el desarrollo de unas funciones características, siendo relevantes en el mentor *clínico*, la observación en el aula ya sea de carácter participante o no participante profundizando en las debilidades recabadas.

En el mentor *colega* destaca la función de la creación de un vínculo de confianza plena con la finalidad de que el docente principiante se pueda mostrar tal y como es.

El mentor *consultor* destaca con funciones de desarrollo profesional continuo en materia curricular, conocimiento de los estándares educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y por último, el mentor *comunitario* está inmerso en el centro educativo, por lo que conoce la realidad laboral en el día a día, ayudando desde su propia experiencia docente.

En suma, el autor Marcelo (2016), en el video de YouTube titulado *Naturaleza de los procesos de mentoría* señala que en los Programas de Inducción:

se requiere que los docentes mentores sean personas abiertas, sensibles, sean personas que escuchen y que no impongan. No aprendemos porque alguien nos diga lo que tenemos que hacer, aprendemos cuando alguien nos escucha, cuando alguien nos observa, cuando alguien sirve de modelo para nosotros. Por eso es tan importante que los mentores no sean solo observadores externos, deben ser personas que entrando en el aula, practiquen, demuestren al principiante con sus propios alumnos como pueden generar un ambiente de aprendizaje más propicio. (Inductio Inafocam, 2016, 6:37-7:21)

Del mismo modo, Mas y Torrego (2014), consideran que el mentor debe tener “habilidades interprofesionales para establecer un apoyo a la relación en el seno de un grupo que pretende abordar la mejora en el día a día, y esto indefectiblemente supone asumir que el conflicto forma parte de estas relaciones” (p. 20); por ello, se manifiesta que:

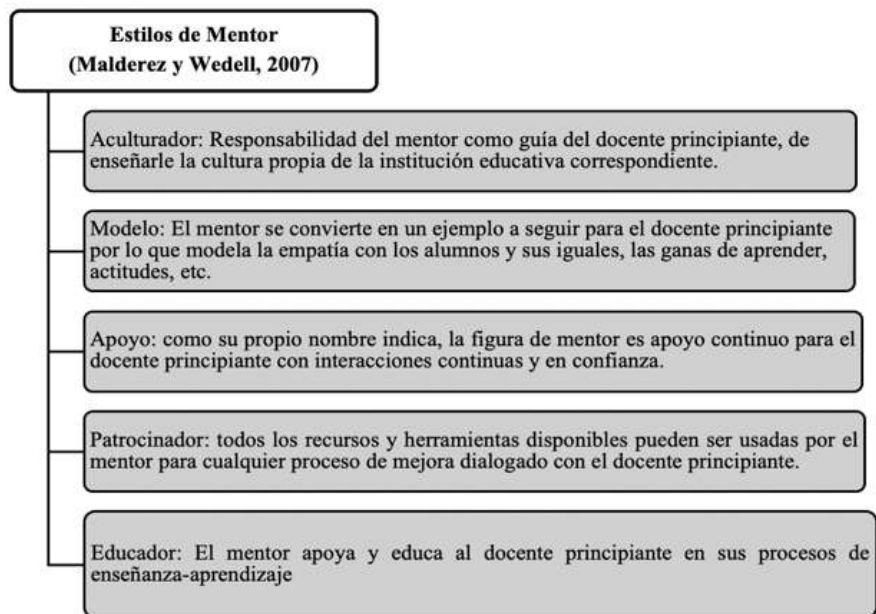
la idea de que la mentoría funciona a través de ciclos, es familiar; en su nivel más simple, un ciclo podría enmarcarse como episodios de tutoría con un estudiante de maestro individual durante el transcurso de una colocación, a menudo asociada con observaciones de lecciones, retroalimentación y establecimiento de objetivos. (Lofthouse, 2018, p. 12)



Aun así, los autores Malderez y Wedell (2007), destacan cinco estilos de mentor entre los que se encuentran: aculturador, modelo, apoyo, patrocinador y educador.

### Figura 35

#### *Estilos de mentor (II)*



*Nota.* Adaptado de Malderez y Wedell (2007)

En la Figura 35, se señalan los cinco estilos principales de mentor. El mentor *aculturador*, como su propio nombre indica, es aquel que tiene conocimientos y experiencias de la cultura de la propia institución educativa y le enseña al docente principiante la misma. Sin embargo, el mentor *modelo* y de *apoyo*, representan el apoyo emocional y de guía durante el proceso de inducción docente. El mentor *patrocinador* es aquel que está en constante búsqueda de recursos y materiales para implementar la innovación del DPD en el novel (Eirín et al., 2009). Y el último estilo presentado por Malderez y Wedell (2007), es el *educador*, aquel mentor que interviene en el aula de manera planificada e intencionada a través de la socialización y el diálogo.

---

Algunos de los beneficios de la práctica como mentores pueden incluir:

la satisfacción de haber contribuido positivamente a la profesión docente; una renovación de su compromiso y entusiasmo; una mayor comprensión de su propia enseñanza y la de los demás; un reenfoque en las prácticas de instrucción y el desarrollo de habilidades de reflexión; el establecimiento de nuevas relaciones, tanto profesionales como personales; mejora del bienestar personal y profesional; capacidades de liderazgo más sólidas; mayor capacidad para colaborar eficazmente; mayor satisfacción laboral; reconocimiento de su condición de excelente maestro; acceso a las nuevas ideas y tecnologías aportadas por el maestro principiante. (Asociación de Maestros de Terranova y Labrador, 2006, p. 11)

A modo resumen, los estilos de mentor presentados van modificando los nombres pero las funciones son semejantes tanto en los presentados por Zimpher y Rieger (1988), como los estilos señalados por Malderez y Wedell (2007). Es relevante destacar que los estilos van evolucionando con el paso de tiempo al ir construyendo la propia identidad como mentores, principiantes en el primer año laboral bajo dicho rol y posteriormente, mentores expertos. Asimismo, los mentores pueden sentirse, en ocasiones, que no son autoeficaces en su “capacidad para formar un vínculo de mentoría positivo con su aprendiz, lo que podría afectar la calidad de la relación” (Boat et al., 2019, p. 575).

A todo ello cabe resaltar que por norma general, los mentores en sus diferentes estilos “se ven a sí mismos como "maestros de docentes" y con capacidad para aprender personalmente” (Van Ginkel et al., 2016, p. 105).

---

## **3.2. El Mentor principiante**

---

El epígrafe denominado “el mentor principiante” pretende profundizar en el rol de los participantes de la presente investigación. El hilo conductor trata de explicar la transición de coordinador pedagógico (figura implantada en República Dominicana) a mentor, las definiciones de este rol, los criterios de selección, las competencias del mentor principiante, características y funciones, las relaciones entre mentor y docente principiante y por último la formación de mentores en otros países.

### **3.2.1. Transición de coordinadores pedagógicos a mentores principiantes**

---

En este apartado se presentan los antecedentes profesionales de los mentores principiantes de esta investigación. Estos mentores han participado en el Programa de Inducción (Inductio) y conviene especificar que la mayoría de ellos ejercían anteriormente la función de coordinadores docentes asignados a un centro educativo concreto.

La figura de coordinador pedagógico se encuentra introducida en los centros educativos de República Dominicana, específicamente en los niveles de educación básica e inicial. A partir del año 2010 y en el contexto de las “Escuelas Efectivas” asumidas por el Ministerio de Educación se introdujo el rol de coordinador pedagógico para el diseño y promoción de acciones formativas y apoyo a los docentes en su quehacer diario (MINERD, 2014). Asimismo, este coordinador puede ser denominado académico o pedagógico, según el contexto en el que nace el rol; ejemplo de ello es que en España se denomina asesor (labor principal de seguimiento del trabajo pedagógico de los docentes como un servicio externo a las instituciones educativas); en Costa Rica son denominados

coordinadores académicos; en Argentina como asesores pedagógicos; en México como Asesor Técnico Pedagógico (ATP). En República Dominicana varía su denominación en función del nivel en el que trabaje, es decir, si su rol está inmerso en la educación media se llaman coordinadores pedagógicos.

El proceso de selección de los coordinadores docentes comienza con la presentación de los candidatos, elegidos desde la plantilla de docentes del centro educativo, y que merezcan la distinción en el nuevo cargo laboral según el MINERD. En este sentido, cuando acceden a coordinador pedagógico, deben ser liberados de las horas de docencia para poder cumplir con las funciones atribuidas al puesto.

En el libro *Evaluación de impacto sobre el coordinador pedagógico en los centros educativos del nivel primario en la República Dominicana* (MINERD, 2014), se justifica que:

una de las cualidades o rasgos de personalidad que debe tener una persona que opta por esta función es la madurez emocional, entendida ésta como la capacidad de aceptarse a sí mismo y a los demás, lo cual le hace capaz de establecer relaciones colaborativas basadas en el reconocimiento y profundo respeto hacia la otra persona como a sí mismo. (p. 12)

Según la Secretaría de Estado de Educación (SEE, 2009), y el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2014), en el documento *Evaluación de impacto del coordinador pedagógico en los centros educativos de República Dominicana*, se describe detalladamente el perfil profesional del coordinador pedagógico:

1. Tener conocimiento y dominio del currículo, y experiencia de buenas prácticas de aula, en el ciclo del nivel y modalidad del cual será coordinador/a docente;

2. Conocer las leyes, reglamentos y normas que regulan la carrera docente;
3. Capacidad para ejercer un liderazgo ético y positivo;
4. Demostrada dedicación, rigor profesional, interés por el saber, y por su continua actualización;
5. Disposición a aprender con los/as colegas docentes;
6. Manejo efectivo de la comunicación;
7. Buena salud y condiciones físicas necesarias para realizar las tareas del puesto;
8. Sentido crítico y reflexivo para observar y acompañar adecuadamente la práctica docente;
9. Buen manejo de las relaciones interpersonales;
10. Comprobada responsabilidad en las funciones y tareas que viene desempeñando;
11. Creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en las tareas propias del puesto;
12. Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, o disposición para aprender a usarlas;
13. Capacidad de diálogo, búsqueda de consenso y trabajo en equipo. (p. 15)

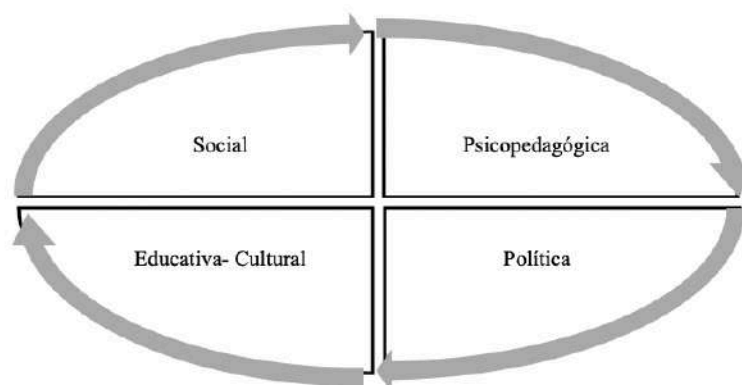
Del mismo modo, los coordinadores docentes ocupan este puesto debido a su andamiaje significativo y liderazgo escolar; es decir, estas figuras “son docentes del sistema educativo que están asignados a las escuelas y cuya función es la de asegurar la planificación conjunta, la coordinación curricular y la formación de los docentes de su propia escuela” (Marcelo y López, 2020, p. 6).

En este sentido Beca (2012), señala que en el camino hacia la transición de docente a coordinador se hace necesario llevar a la práctica una formación que avance por una serie de fases, entre las que se encuentran: la inicial y la permanente, estando esta última basada en la reflexión crítica de la práctica laboral. No se trata solo de experimentar estas fases, sino que el coordinador pedagógico debe ser visto como un “modelo a seguir (...), investigadores, intermediarios o desarrolladores de planes de estudio” (Bouckaert y Kools, 2018, p. 32).

Entre las competencias profesionales del coordinador pedagógico destaca el sentido crítico y reflexivo, capacidad de autoformación, manejo de las TIC, evaluación de proyectos de mejora, impulso y motivación en los docentes hacia la innovación, entre otras. La preferencia profesional para optar al puesto laboral de coordinador pedagógico es ser pedagogo con experiencia educativa en el aula como una garantía para proporcionar ayuda cualificada y gane credibilidad en los docentes que acompañe (IDEICE, 2014). De este modo, las competencias se sustentan en la función principal del acompañamiento pedagógico como proceso que optimiza la calidad de la educación y que cuenta con cuatro dimensiones específicas en la práctica educativa (García, 2006):

### Figura 36

#### *Dimensiones del acompañamiento pedagógico*



Tal y como se puede observar en la Figura 36, la multidimensionalidad está presente entre las funciones del coordinador pedagógico, a diferencia de otros roles del ámbito educativo. La dimensión social se caracteriza por la participación de todos los miembros de la comunidad educativa; sin embargo, la dimensión psicopedagógica se produce a nivel individual, teniendo en cuenta factores como la motivación, habilidades y competencias. La dimensión política va en la línea del conocimiento de los estándares y las transformaciones. Y por último, la dimensión educativa-cultural enfatiza en la ética y la moral dentro del contexto educativo (García, 2006).

En relación a las funciones principales de coordinador pedagógico de República Dominicana se señalan las siguientes:

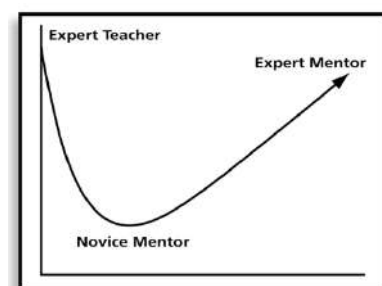
1. Dar seguimiento y cumplimiento en coordinación con el director o directora del centro educativo a la carga horaria establecida para el trabajo del aula y al uso de espacios comunes del centro educativo.
2. Diseñar y promover estrategias metodológicas para el desarrollo del modelo pedagógico curricular y el logro de los aprendizajes.
3. Compartir y debatir sus experiencias pedagógicas en busca de mejorar las prácticas docentes en el aula.
4. Mantenerse actualizados para contribuir al logro de los objetivos planificados en cada grado y área.
5. Poner en marcha acciones innovadoras con el apoyo de la tecnología.
6. Compartir documentos curriculares, textos y buenas prácticas de aula, revisándolas y adecuándolas con el equipo de docentes, según las necesidades del centro, de los/as docentes y estudiantes.

7. Articular el trabajo docente respecto a las áreas curriculares, así como desarrollar el plan de seguimiento y acompañamiento a las labores pedagógicas.
8. Revisar periódicamente las evidencias (cuadernos, evaluaciones, portafolios, registros de grado, informes, etc.) relativas a cómo los y las estudiantes construyen sus aprendizajes, de acuerdo al currículo y al grado que cursan.
9. Identificar conjuntamente con los/as docentes las fortalezas y debilidades de los y las estudiantes para favorecer la mejora de los aprendizajes, a través de diversos apoyos (tutorías, clínicas, cursos de verano, etc.).
10. Coordinar con directores y docentes las funciones referentes a orientaciones pedagógicas, tutorías, evaluación y recuperación de los y las estudiantes.
11. Enlazar las competencias académicas y técnicas de los y las estudiantes con la empleabilidad y el mercado de trabajo. (SEE, 2009; citado en IDEICE, 2014, pp. 18-19)

Así pues, en el ámbito de la gestión, los coordinadores docentes deben elaborar y ejecutar planes anuales y mensuales en coordinación con los directores y evaluarlos para tomar decisiones.

Continuando con el apartado de transición de la figura de docente a coordinador pedagógico y posteriormente a mentor principiante cabe incidir en que se trata de un proceso que refleja el apoyo en los “elementos cognitivos, prácticos, emocionales y

sociales” (Muñoz et al., 2017, p. 97). Dichos elementos deben ser promovidos por los organismos gubernamentales con compromiso ante los continuos cambios de estructuras,





formas y contenidos (Day et al., 2006), a los que deben adaptarse posteriormente el mentor.

Para el Programa de Inducción Docente, sobre el que se basa esta investigación, se recurre a los coordinadores pedagógicos para desempeñar el rol de mentores dentro de este proyecto formativo. No obstante, se realiza un proceso de selección en base a una serie de criterios, como son: personales (buenas relaciones interpersonales y actitud profesional positiva), formativos (nivel académico de especialidad en alguna temática educativa, buena expresión oral y escrita, buena cultura general) y laborales (antecedentes y tiempo de servicio, formación profesional, experiencia y competencia tecnológica).

En cuanto a los requisitos complementarios se encuentran la experiencia formativa (coordinación/ participación en: proyectos o planes de innovación docente, Proyectos de mejora escolar, actividades de formación docente como formador, experiencia en acompañamiento de alumnos en prácticas de formación del profesorado y diseño materiales didácticos formativos) y competencia tecnológica (gestión documentos digitales, herramientas de comunicación digital y uso de plataformas tecnológicas). Esta última, es imprescindible puesto que la formación ofrecida es tanto presencial como a distancia a través de la plataforma del Programa, correo electrónico y aplicaciones móviles. Además, la disponibilidad y disposición para desplazarse a uno o varios centros escolares y dedicación a tiempo completo, son características importantes para la selección (Marcelo, 2015).

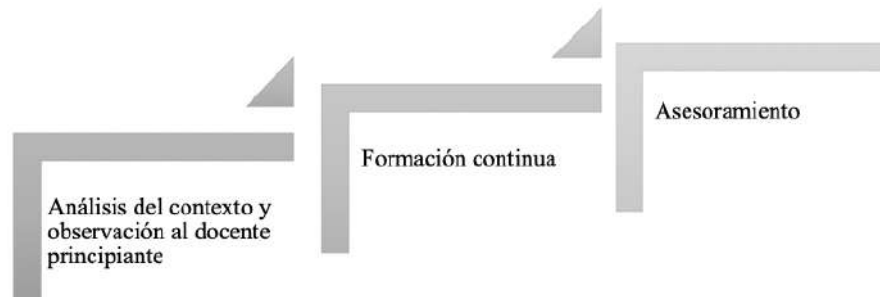
De este modo, para acceder al rol mentor principiante se debe ser competente profesionalmente (Vélaz de Medrano, 2009), es decir:

... saber sobre (conocimientos); saber cómo intervenir (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); saber relacionarse (disponer de habilidades sociolaborales); saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (disponer de competencias metacognitivas); y saber comportarse (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas). (p. 218)

En este sentido, la selección del mentor se fundamenta por las experiencias previas en el ámbito formativo y profesional relacionadas con su implicación en diversos Proyectos Educativos. En el primer año laboral bajo el rol de mentor principiante, debe obtener capacitación en el “dominio de competencias genéricas y específicas que se conforman sobre la base de conocimiento pedagógico y habilidades que posibilitan el manejo de las relaciones interpersonales (...) desde un marco para la reflexión y la colaboración” (Maturana, 2018, p. 147).

Las asignaciones se realizan al inicio del curso escolar para que el mentor principiante pueda desarrollar, cuanto antes, las funciones de apoyo, asesoramiento, acompañamiento, diagnóstico de necesidades y toma de decisiones, entre otras (como señalan Mas y Torrego, 2014). En contraposición, existen circunstancias adversas en las que los procesos de mentoría no comienzan en los inicios debido a que los docentes principiantes asignados comienzan más tarde a trabajar en los centros escolares. De este modo, “los mentores seleccionados tienen menos probabilidades de cumplir su función de manera eficiente” (Nasser-Abu y Fresko, 2014, p. 163).



**Figura 38***Pilares básicos en el rol del mentor*

*Nota.* Adaptado de Vezub (2011).

De este modo, el mentor principiante debe desarrollar sus funciones desde los tres pilares básicos señalados (análisis del contexto, formación continua y asesoramiento), los cuales, se retroalimentan y engrandecen mutuamente.

A diferencia del puesto de coordinador pedagógico, el mentor principiante realiza funciones específicas como son el diseño y validación de instrumentos para la recogida de información y asesoramiento individualizado y grupal a través de círculos de aprendizaje, realización de informes, evaluación y análisis de la práctica de docentes principiantes, entre otras.

En el ámbito de la gestión, los coordinadores docentes elaboran y ejecutan planes anuales y mensuales en coordinación con los equipos de gestión y su posterior evaluación para tomar decisiones y los mentores principiantes, además, deben diseñar planes de mejora enfocados hacia la resolución de problemas en la práctica diaria. Asimismo, el coordinador pedagógico trabaja en un centro concreto atendiendo a cualquier docente que necesite ayuda; sin embargo, el mentor principiante tiene asignados docentes concretos, que pueden trabajar en diferentes centros, normalmente espacialmente cercanos.

Se puede afirmar que se detectan diferencias significativas en diversos aspectos si se comparan las funciones de coordinador pedagógico con las de mentor.

**Tabla 9**

*Funciones del coordinador pedagógico y mentor*

<b>COORDINADOR DOCENTE</b>	<b>MENTOR</b>
Da seguimiento y cumplimiento en coordinación con el director o directora del centro educativo a la carga horaria establecida para el trabajo del aula y al uso de espacios comunes del centro educativo.	Asesora, apoya y acompaña al docente con horizontalidad y colaboración
Diseña y promueve estrategias metodológicas para el desarrollo del modelo pedagógico curricular y el logro de los aprendizajes.	Elabora, junto al docente de nuevo ingreso, el plan de acompañamiento
Comparte y debate sus experiencias pedagógicas en busca de mejorar las prácticas docentes en el aula.	Valora las prácticas pedagógicas del docente de nuevo ingreso, propiciando la autocritica y la reflexión
Mantenerse actualizados para contribuir al logro de los objetivos planificados en cada grado y área.	Provee apoyo y ayuda a los docentes de nuevo ingreso para su integración al centro y para el conocimiento de la cultura escolar
Pone en marcha acciones innovadoras con el apoyo de la tecnología.	
Comparte documentos curriculares, textos y buenas prácticas de aula, revisándolas y adecuándolas con el equipo de docentes, según las necesidades del centro, de los/as docentes y estudiantes.	Uso de herramientas tecnológicas para la comunicación y gestión de actividades con los docentes de nuevo ingreso
Articula el trabajo docente de las áreas curriculares, así como desarrollar el plan de seguimiento y acompañamiento a las labores pedagógicas.	Elabora informes periódicos sobre la implementación del programa de inducción y el acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso que tiene a su cargo, presentando evidencias
Revisa periódicamente las evidencias (cuadernos, evaluaciones, portafolios, registros de grado, informes, etc.) relativas a cómo los y las estudiantes construyen sus aprendizajes, de acuerdo al currículo y al grado que cursan.	Evalúa sistemáticamente al docente de nuevo ingreso e identifica diversas formas para optimizar su desempeño
Identifica conjuntamente con los/as docentes las fortalezas y debilidades de los y las estudiantes para favorecer la mejora de los aprendizajes, a través de diversos apoyos (tutorías, clínicas, cursos de verano, etc.).	Identifica fortalezas y necesidades formativas de los docentes principiantes
Coordina con directores y docentes las funciones referentes a orientaciones pedagógicas, tutorías, evaluación y recuperación de los y las estudiantes.	Coordina con el director del centro/equipo de gestión, las actividades del Programa de Inducción (espacio, tiempo y recursos)
Enlaza las competencias académicas y técnicas de los y las estudiantes con la empleabilidad y el mercado de trabajo.	Participa en las actividades requeridas por el Programa de Inducción

---

De este modo, el mentor debe conocer la cultura educativa de cada centro en el que desarrolla sus funciones para poder integrar al docente novel asignado a la institución y a su práctica diaria. Por lo que se puede definir al mentor principiante como “un docente con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelve” (López y Pareja, 2012, p. 5428).

Otra de las principales diferencias es que el coordinador pedagógico es una figura oficial en los centros de República Dominicana y el mentor principiante es una figura inmersa en un Programa de Inducción.

En suma, mientras que el coordinador pedagógico articula las diferentes áreas curriculares y niveles educativos de los docentes de un centro en concreto (sin ser requisito principal que sean principiantes o no), el mentor se centra en el diseño, validación, puesta en marcha y evaluación de planes de mejora en el acompañamiento de docentes noveles.

El mentor principiante, debe realizar todas las funciones como mentor manifestando posibles necesidades en el proceso. Ejemplo de algunas de ellas son: el uso de herramientas tecnológicas para la comunicación y gestión de actividades con los docentes de nuevo ingreso; la evaluación sistemática de la praxis del docente novel; estrategias para la identificación de fortalezas y necesidades formativas en el docente principiante.

En definitiva, debe existir una transición formativa, personal y profesional para desempeñar el rol a través de acciones formativas promovidas por los Programas de Inducción Docente con la finalidad principal de capacitar a los mentores principiantes en sus funciones, competencias y habilidades.

### **3.2.2. Aproximación conceptual, competencias, características y funciones del mentor principiante**

---

En líneas anteriores se han mostrado algunos aspectos relacionados con el término de mentor principiante. Conviene especificar que la asignación del término principiante como adjetivo calificativo al rol, es definida según el Diccionario de la Real Academia Española como “empezar a aprender o ejercer un oficio o una profesión, o realizar una actividad” (RAE, 2019, p. 1).

Inicialmente, el mentor es una figura clave que encamina al docente en sus inicios profesionales (Gunuc, 2015; OEI, 2013). En este punto, el concepto de mentor es definido como personal docente con experiencia que cuenta con un reconocido prestigio por su calidad docente e intervención en proyectos de innovación educativa (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019). En otras palabras, se describe al mentor como persona que guía y realiza funciones de “apoyo, análisis, retroalimentación y asesoramiento al docente principiante” (Ambrosetti y Dekkers, 2010, p. 45).

Es necesario destacar en el camino hacia la definición de la figura de mentor principiante que el término está escasamente referenciado en investigaciones y estudios. Al igual que ocurre con estudios sobre docentes principiantes, los mentores noveles/principiantes transcurren durante su primer año laboral por etapas de inquietudes, incertidumbres, necesidades formativas, emociones contrapuestas, etc., que deben ser atendidas por profesionales de la educación. Gorichon et al. (2020), definen al mentor en sus inicios como “un docente que está empezando en este proceso de acompañar, siendo en ese escenario también un principiante” (p. 42).

El mentor novel se puede entender que es un “docente que ha experimentado desarrollo profesional, en virtud de lo cual está en condiciones de promover el desarrollo de un profesor en la fase de inducción” (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012, p. 13).

Otra de las definiciones de mentores principiantes es la señalada por Boerr (2011), quien los define como “profesores experimentados, inquietos, innovadores, que han estado permanentemente perfeccionándose pero que, puestos en esta nueva perspectiva, han encontrado un nuevo significado a su profesión” (p. 12). Por ello, se requiere que el mentor principiante cuente con la suficiente formación para poder desarrollar sus funciones con seguridad y confianza debido a que es el encargado de plantear tareas de planificación, evaluación, retroalimentación, búsqueda de recursos, etc., para mejorar el DPD en el principiante (Gorichon et al., 2020).

A su vez, el mentor principiante debe realizar observaciones en el aula, para las cuales, necesita formación en técnicas de recogida de evidencias, tales como: registros anecdóticos, listas de control, cuestionarios, encuestas, cuaderno de bitácoras, diarios, etc. En apoyo a lo descrito anteriormente, es relevante que “los mentores hayan recibido formación y entrenamiento previamente y no se trabaje de manera individual, sino como equipo, de manera que los mentores no sólo puedan apoyarse entre sí, sino que respondan de manera colaborativa” (Vaillant, 2009, p. 39).

Pinto (2011), en su libro *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. Inserción al ejercicio profesional Metas Educativas*, destaca que “para muchos profesores no resulta fácil insertarse en el mundo laboral, ser mentor tampoco lo es, y requiere de una serie de características y aprendizajes que son necesarios tener presente” (p. 39). No obstante es significativo que el mentor principiante tenga motivación intrínseca hacia la consecución de objetivos personales y profesionales para avanzar en el rol (Hamman et al., 2010).



En la selección de los mentores principiantes se debe tener en cuenta, “la actitud y formación en su nueva tarea, el apoyo institucional en el reconocimiento, prestigio de la nueva función, el apoyo formativo y la dotación de recursos” (Duhart, 2011, p. 35); y en palabras de Marcelo (2016), se señala que:

algunas veces se es docente experimentado pero no mentor experto, es decir, los mentores son principiantes porque han sido seleccionados de entre los profesores; son buenos profesores, pero ser docente no significa ser buen docente, no acredita ser buen formador. (Inductio Inafocam, 2016, 10:37-11:17)

Sin embargo, es conveniente especificar que para que el mentor principiante tenga su propia autonomía en el desarrollo del rol “requiere de una formación de competencias estratégicas que le posibiliten la adopción de decisiones adecuadas a partir de reflexiones y razonamientos basados en principios y en procedimientos de intervención acordes a las necesidades de los profesores principiantes” (Inostroza de Celis, Jara et al., 2010, p. 122).

En este punto se considera necesario detallar las competencias básicas que debe tener un mentor principiante en sus actuaciones iniciales desempeñando este rol. Para ello, se presentan once competencias generales:

1. Manifiesta compromiso ético en el proceso de toma de decisiones asociadas a su rol.
2. Genera un ambiente facilitador del encuentro profesional con el profesor principiante.
3. Comunica ideas en los diversos escenarios de su actuación profesional como mentor.

4. Genera situaciones para la construcción de aprendizajes significativos por parte del profesor principiante.
5. Asesora al profesor principiante en el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas pertinentes a los estudiantes y al contexto.
6. Asesora al profesor principiante en el proceso de autoevaluación de su propio desempeño profesional.
7. Distingue áreas y acciones de apoyo crítico para la autogestión del desarrollo profesional del profesor principiante.
8. Evalúa el impacto de los procesos de mediación profesional implementados.
9. Gestiona el tiempo en función a las necesidades.
10. Promueve que el profesor principiante se constituya en agente de cambio.
11. Genera redes para la inserción del profesor principiante con su realidad laboral y los contextos de desempeño. (Orland- Barak, 2007; citado en Inostroza de Celis et al., 2007, p. 59)

En relación a las competencias presentadas en líneas anteriores con las generales señaladas por Vélaz de Medrano (2009), Figura 31, el mentor principiante debe profundizar en la aceptación de errores y conflictos como oportunidades para el diálogo. En relación a la competencia de asesorar al profesor principiante en el proceso de autoevaluación de su propio desempeño profesional, el mentor principiante debe mejorar hacia la promoción de la creatividad, autonomía e iniciativa personal del mentorizado. A su vez, el mentor principiante debe crear buenos ambientes para los encuentros profesionales que a diferencia del mentor, experto en sus funciones, éste necesitará conocer estrategias de dominio de las situaciones.

De este modo, las competencias ligadas al mentor principiante se organizan en dos áreas: la mediación profesional y la gestión. La mediación profesional (competencias desde la 1 hasta la 8) es trabajada por el mentor novel con los saberes de la cultura de la institución educativa y en los acompañamientos. Sin embargo, el área de gestión (competencias desde la 9 hasta 11) está enfocada hacia el diseño, organización e implementación de acciones que guíen hacia aprendizajes de calidad. Por tanto, el mentor principiante es el profesional encargado de “movilizar recursos propios y ajenos para la conformación de redes que faciliten la inserción profesional” (Orland-Barak, 2007; citado en Inostroza de Celis et al., 2007, p. 59).

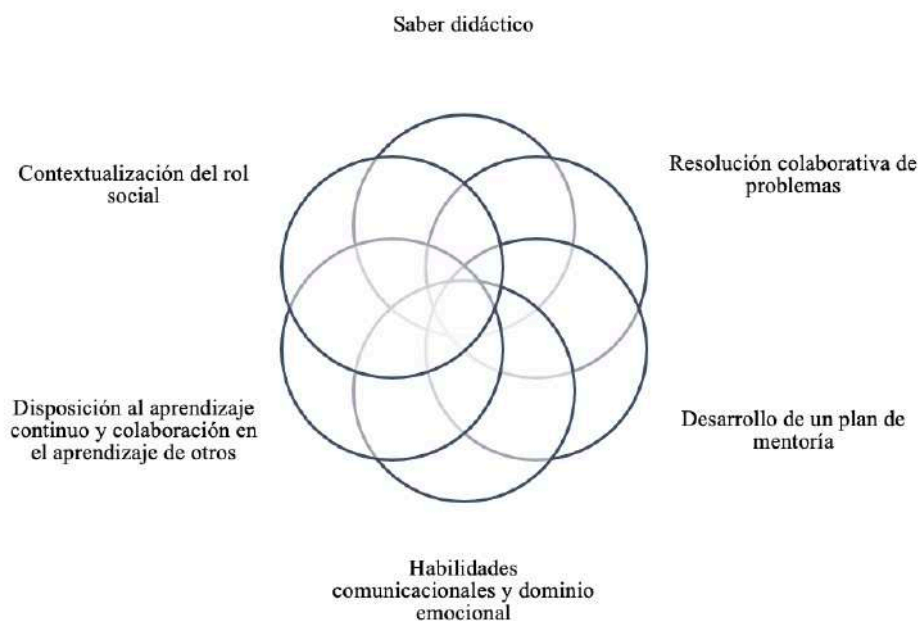
En definitiva, existen diferencias significativas entre las competencias del mentor y mentor principiante que se pueden englobar en que éste último, en sus inicios, no conoce las particularidades y metodologías del asesoramiento a docentes noveles. Por otro lado, la capacidad para asesorar es muy simple necesitando de técnicas de indagación para el conocimiento de los contextos educativos que visita. En resumen, el mentor principiante necesita de formación tanto teórica como práctica para poder desarrollar sus competencias y funciones principales en un Programa de formación.

Con respecto a la capacitación del mentor, Marcelo (2012), señala que existe una “necesidad de estrategias de formación para los profesores mentores que les permitan desarrollar los conocimientos y las destrezas que la tarea requiere” (p. 236). La personalidad del mentor principiante, actitudes y motivación hacia el progreso en las competencias influye, ya que éste, debe tener conocimientos pedagógicos al asesorar a personas adultas (IDIECE, 2014). El mentor principiante debe contar con una “serie de estrategias de facilitación y habilidades para la superación de obstáculos en las prácticas de mentoría” (Dorner et al., 2020, p. 11).

Estos requisitos son determinantes en la praxis, por lo que es primordial agrupar las competencias en dimensiones ya que éstas guían hacia el conocimiento de las funciones del mentor principiante:

### Figura 39

#### *Dimensiones de las competencias del mentor principiante*



*Nota.* Adaptado de “Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica” (pp. 147-153), por D. Maturana, 2018, *Aula*, 24.

El *saber didáctico* se convierte en una de las dimensiones principales de estudio, esto es debido a que si el mentor principiante no conoce la didáctica de las disciplinas que enseña el profesor novel, difícilmente puede desarrollar las funciones de guiar, apoyar, asesorar y acompañar, entre otras. Del mismo modo, la reflexión sobre la toma de decisiones se convierte en un proceso vital para avanzar en el desarrollo profesional de dicha figura.

No obstante, la *resolución colaborativa de problemas* se puede ir mejorando desde el uso de técnicas como los incidentes críticos, en los que se visualiza los principales obstáculos de la práctica del mentor novel; es decir, centrar el foco de atención en la práctica reflexiva desde situaciones conflictivas para el análisis.

Para avanzar en las competencias sobre el *desarrollo de un plan de mentorías* se hace necesaria la comprensión y el conocimiento de la cultura educativa de las instituciones donde se trabaja. Con ello, el mentor principiante debe estar capacitado para diseñar planes de mejora, informes de seguimiento, retroalimentación, evaluación (fundamentalmente para analizar las necesidades latentes en la práctica). Así, el mentor principiante cuenta con la “necesidad de capacitación continua en gestión del aula, prácticas de instrucción y construcción de relaciones para seguir siendo mentores eficaces” (Sowell, 2017, p. 219).

Por consiguiente, las competencias para el diálogo están unidas a la dimensión de *habilidades comunicacionales y dominio emocional*, con la finalidad de profundizar en la reflexión hacia el desarrollo profesional y personal este rol. Si el mentor principiante no cuenta con el suficiente control y conocimiento sobre sus estados emocionales, no podrá guiar al docente novel en “el tránsito de emociones contrapuestas que surgen en el ejercicio en el interior del aula como son la culpa-satisfacción, miedo-confianza, soledad-comunicación y tensión-distensión” (Maturana, 2018, p. 150).

La *disposición al aprendizaje continuo y colaboración con el aprendizaje de otros* hace referencia a que el mentor principiante debe estar abierto hacia la innovación, propiciando la instrucción desde sí mismo y su práctica.

---

Generalmente, en los inicios del rol se puede generar tensiones al tener que “transformarse en un profesional que intenciona la reflexión y que comparte incertidumbres con otros” (Bullock y Ritter, 2016; citado en Maturana, 2018, p. 152). Y por último, la dimensión de la *contextualización del rol social*, determina las competencias ligadas al conocimiento de los contextos, acciones reflexivas y pedagógicas y su papel en la sociedad. A modo de síntesis, es primordial tener presente que el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes presentes en la conjunción de estas dimensiones permite establecer el grado de competencia que alcanzaría un profesor experimentado para transitar hacia el rol de mentor” (Maturana, 2018, p. 147).

En este sentido, el mentor principiante debe tener conciencia de su rol recontextualizador desde la Pedagogía. Esto hace que se convierta en un agente relevante a nivel social y educativo para avanzar en las transformaciones educativas. La complejidad de trabajar en un nuevo rol como es el de mentor principiante, necesita de un periodo de conocimiento y asimilación de sus competencias y funciones (Garza et al., 2019, p. 5). En definitiva, el mentor principiante es un “sujeto experto en el ámbito educativo que se inicia en mentoría, necesitando formación permanente en materia de asesoramiento, liberación de otros roles laborales simultáneos, apoyo económico y futura creación oficial de este desempeño laboral” (González-Miguel et al., 2020, p. 9).

---

### 3.2.3. Las relaciones mentor-docente principiante

---

El presente epígrafe tiene sentido desde el proceso de acompañamiento, el cual es “desarrollado por el mentor y el docente novel, expresado en su tarea de guía, orientación y consejo, no es un proceso simple y exige atención, compromiso y comprensión de ambas partes” (Valenzuela, 2018, p. 70). De este modo, el mentor novel se convierte en guía activa para el DPD, como apoyo y facilitador pedagógico (Vezub, 2011), por lo que el acompañamiento hace mejorar las circunstancias, inquietudes y tensiones previas al desarrollo de la profesión docente (Alliaud y Antelo, 2009).

En este sentido se distinguen diferentes tipos de interacciones, desde autoritarias y formales en la propia institución educativa hasta interacciones horizontales, entre “colegas” que aportan un amplio abanico experiencial (Flores, 2014). Sin embargo, Vaillant (2016), considera que en estas interacciones es necesario tener responsabilidad debido a la necesidad de transformación que tienen los sistemas educativos y como no, también el de República Dominicana.

En el camino hacia la inducción de la práctica profesional se localiza, de forma intrínseca, múltiples tipologías de interacciones entre ambos participantes y es que tal y como afirman Díaz y Bastías (2013):

... la interacción constante entre ambos núcleos es considerada resolutive y activa.

En dichas socializaciones es necesario tener en cuenta problemas comunes que se les presentan y que sienten la necesidad de tener una ayuda externa para la resolución de los mismos. (p. 306)

---

En el desarrollo temporal, “la figura del mentor se ha revalorizado como una persona que interactúa activamente con su docente principiante, sirviendo de modelo y tomando una papel importante en el desarrollo profesional del sujeto acompañado” (Álvarez et al., 2010, p. 44). En consecuencia, el mentor está experimentado en docencia, aunque sea principiante en el desarrollo de esta función. De este modo, es el encargado de guiar el camino de la inducción profesional a los docentes principiantes para fomentar el desarrollo profesional y personal. En apoyo a esta idea cabe indicar que la “relación sigue un patrón de desarrollo, dentro de un período de tiempo específico (...) y las expectativas se describen con un propósito claramente delineado” (Ambrosetti y Dekkers, 2010, p. 52).

En la propia interacción, se obtienen una serie de beneficios para ambas partes, demostrándose que durante este proceso se promueve “el desarrollo profesional a través de una mayor productividad laboral, una enseñanza más eficaz estableciendo un conjunto de redes más dinámicas con mejores perspectivas de promoción” (Yun et al., 2016, p. 442). De igual forma y en las continuas interacciones, ambas figuras aprenden de forma simultánea y mutua (Certo, 2005). Como resultado de las interacciones se considera que:

se da un intercambio de ideas, mediante el cual, el mentor pone en marcha técnicas que permiten al profesor principiante consolidar habilidades autónomas de su propio cargo profesional y personal, haciendo balance de las debilidades y fortalezas encontradas en el camino convertidas en principios de aprendizaje.

(Inostroza de Celis et al., 2010, p. 121)

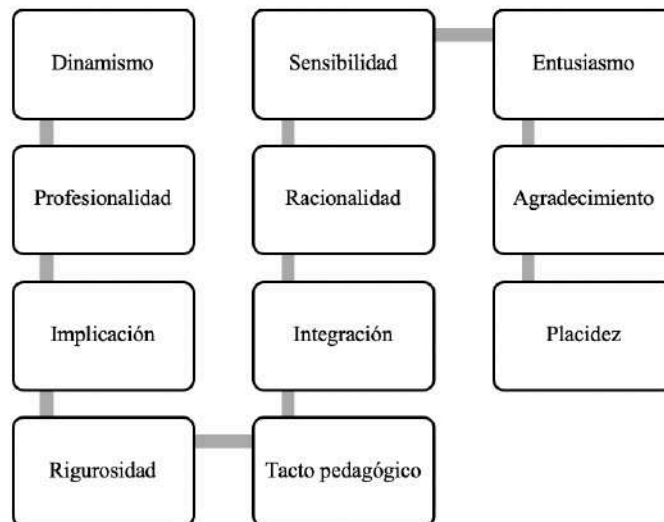


Paralelamente, el diseño y planificación del asesoramiento por parte del mentor principiante debe tener objetivos o metas bien definidas para conseguir desarrollarlas durante el proceso. Dicha planificación debe estar abierta a modificaciones ya que se debe atender a los posibles obstáculos del día a día, y también, como no, dando paso a la improvisación. Es relevante señalar que el mentor ejerce sus funciones con los docentes noveles asignados a través del asesoramiento, ya sea a nivel individual o grupal (Vélaz de Medrano, 2009).

Para el diseño de la formación de mentores es necesario tener presentes algunas pautas o características hacia las que enfocar la praxis en los procesos de asesoramiento y sus interacciones:

#### **Figura 40**

##### *Características praxis mentor*



*Nota.* Adaptado de Popescu-Mitroi y Mazilescu (2014)

A propósito de las características presentadas, el diálogo y la observación son las técnicas más útiles para conocer la realidad, a través de la rigurosidad del proceso y el tacto pedagógico. Durante las interacciones es conveniente que exista entusiasmo, sensibilidad y agradecimiento por parte del mentor principiante para crear el vínculo de confianza. Dicho vínculo hará que fluya la comunicación y el mentor acceda a la escucha activa de obstáculos y necesidades del docente asignado; y en suma, se comience a trabajar hacia la mejora.

En efecto, se señala que el mentor debe usar los diálogos con metas predeterminadas y deliberación compartida como camino hacia la exitosa interacción entre ambos roles (Flecha y Puigvert, 2005). A pesar de ello, la comunicación debe basarse en el proceso de “retroalimentación del trabajo y el reconocimiento, constituyendo causas-efectos” (Yañez, 2008, p. 13).

En consecuencia, el mentor principiante se convierte en un modelo como ejemplo a seguir, motivador y promotor de experiencias para los docentes que se inician laboralmente en los centros escolares (Goodwin et al., 2015; Tonna et al., 2017). Cabe considerar, por otra parte, que existe una tendencia hacia ejemplificar al mentor con la figura de padre o madre que guía el camino profesional. Por ello, Helgevold et al. (2015), afirman que “la función matriarcal tiene que ver con el cuidado personal y el apoyo emocional, mientras que la función patriarcal se refleja en roles tales como guiar, instruir y desafiar al novicio” (p. 129).

Por último, se deben considerar los estilos de mentor desde el modelo MERID, como “una forma de comprender la naturaleza del apoyo de mentoría” (Hennissen et al., 2008). El modelo MERID (mentor-docente-roles en el diálogo), consta de dos ejes basados en el análisis de las interacciones en el asesoramiento:

...el eje vertical representa la dimensión de "entrada", indicada por el grado en que el mentor introduce temas en el diálogo. Esta dimensión es un continuo con dos polos: activo; y reactivo. El eje horizontal representa la dimensión "directividad", que indica el grado en el que el mentor dirige el curso del diálogo. Esta dimensión es un continuo con dos polos: directiva; y no directiva. (Mena et al., 2017, p. 49)

**Tabla 10**

*Estilos de mentor en el modelo MERID*

<b>Estilo</b>	<b>Funciones</b>
Emperador	Uso de habilidades directivas e iniciación de temáticas
Asesor	No introduce temáticas y usa herramientas directivas
Propulsor	Introduce temáticas a trabajar y hace uso de habilidades no directivas
Animador	No introduce temáticas y hace uso de habilidades no directivas

*Nota.* Adaptado de “Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring” (p. 49), por J. Mena, P. Hennissen y J. Loughran, 2017, *Teaching and teacher education*, 66.

El primer estilo de mentor (detallado en la Tabla 10) es denominado *emperador*, caracterizado por tener el control total del proceso de inducción docente, siendo el mentor el encargado de iniciar las conversaciones en el asesoramiento. Tal y como se señalaba en la Tabla 8 (sobre las funciones del mentor), éste debe motivar al novel a que participe en la temática presentada.

El estilo de *asesor* tiene como característica principal la escucha activa en el diálogo comenzado por el principiante; por lo que de ese modo, se detectan necesidades y demandas de su práctica profesional. En cuanto a los estilos de *propulsor* y *animador*, ambos, comparten el uso de habilidades no directivas para obtener el acceso al conocimiento profesional en desarrollo (Mena et al., 2017, p. 49).

Por consiguiente, la diferencia principal radica en que el mentor tome el control de las temáticas a trabajar y si mantienen el intercambio de habilidades de forma directiva o no.

En conclusión, el mentor principiante debe formarse continuamente en estrategias de interacción, diálogo y asesoramiento ante posibles debilidades en la práctica de su rol.

---

### 3.3. La Formación de Mentores

---

Este apartado trata aspectos a tener en cuenta para la formación de mentores desde el análisis de las funciones y competencias para el desarrollo del rol, aportando un análisis comparativo entre países que cuentan con Programas de Inducción Docente. Ante todo es conveniente “formar y capacitar al mentor en el fortalecimiento del vínculo y la red de apoyo necesaria” (Oyanedel et al., 2018, p. 7). En la puesta en marcha de los Programas de Inducción es necesario tener presente la premisa de que “sin mentores capacitados eficazmente, los Programas no lograrán sus objetivos de mejorar la instrucción y retener a los maestros después de su año de inducción” (Sowell, 2017, p. 219). Por lo tanto, no se puede obviar que “los profesores que van a actuar como mentores deben recibir formación para el desarrollo de su práctica” (Odell, 2006; citado en Marcelo, 2009, p. 34).

Un aspecto previo en el diseño de la formación de mentores y promovida por el Programa de Inducción, es tener presente que el docente experto o coordinador pedagógico, debe tener conocimientos sobre:

Psicología del aprendizaje adulto, acompañamiento, establecimiento de secuencias de aprendizaje y reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje; los cuales, el mentor tiene que ir incorporando en su mochila de aprendizaje para que la vinculación mentor principiante y mentor de un grupo de principiantes sea una relación fructífera y de aprendizaje para todos. (Marcelo, 2016; en Inductio Inafocam, 11:17-11:49)

Dentro de este enclave, hay que destacar que para que el proceso formativo avance “el mentor debe estar dispuesto a invertir el tiempo y el esfuerzo necesario para ser buenos mentores” (Pastén, 2011, p. 48). Dicha tarea se puede considerar bastante compleja desde la figura del mentor principiante ya que debe existir una predisposición hacia el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes específicas de la mentoría. Por ende, Moir y Bloom, en el año 2003, afirmaban que se debe “ayudar a los mentores a construir sus propios planes de desarrollo profesional e identificar los recursos que necesitan para cumplir con esos planes” (p. 2).

Por estas razones, se debe puntualizar una serie de objetivos formativos sobre el rol de mentor, inmersos en aportaciones de diferentes autores a través de sus investigaciones (Calvo, 2013; Sánchez-Núñez et al., 2011; Inostroza de Celis et al., 2010; y Ortúzar et al., 2011), resumidos en la siguiente Figura:

**Figura 41**

*Objetivos formativos para el rol de mentor*



La totalidad de los objetivos señalados en la figura anterior recalca el desarrollo de las competencias y funciones principales en el rol de mentor; el cual, “necesita una formación y una experiencia profesional amplia que le permita disponer de las competencias adecuadas para el desarrollo de la formación profesional de docente, pero sabiendo que nunca actúa solo” (Megía, 2016, p. 136).

Una de las competencias a desarrollar por el mentor es la digital, debido a que deben estar preparados tecnológicamente con conocimientos ante la diversidad de recursos y herramientas disponibles para la mejora en sus funciones. De este modo, los Programas de Inducción implementan la formación del mentor principiante con “aulas virtuales y plataformas de e- learning que permiten realizar actividades, debates en foros, etc. Las tecnologías digitales permiten ampliar la cobertura, la cantidad de docentes capacitados y poner a circular materiales valiosos” (Vezub, 2013, p. 7).

En diversos Programas de Inducción de diferentes países se incorpora la formación de mentores porque éstos “cuentan con la necesidad de obtener formación teórica-práctica para poder desenvolverse en su puesto laboral de forma óptima” (Gutiérrez y Vindas, 2011, p. 66). De igual modo se justifica que los mentores “necesitan formación específica y de seguimiento de su nuevo rol, por lo que es conveniente buscar tiempos y espacios en el sobrecargado horario escolar para su habilitación” (Eirín et al., 2009, p. 103).

Pero...¿cuáles son las estrategias formativas necesarias para desarrollar el rol de mentor? Para dar respuesta a dicha cuestión, Vaillant (2020), señala que “la preparación es variable; cursos de un día centrados en materias administrativas y formatos para observar y hacer informes; algunos países apoyan la organización de redes de mentores y otros países apoyan la preparación que hacen las instituciones formadoras” (Diapositiva 14).

Acercas de la cuestión planteada en el párrafo anterior, la formación específica para el mentor “debe ser diseñada, analizada y evaluada por la institución competente en materia de educación” (Fernández-Salinero et al., 2017, p. 70). Hay que mencionar, además que “para ser considerado un mentor de calidad, este profesor debe y tiene que poseer características y habilidades de orden superior para desempeñarse como mentor y formador de nuevos profesores” (Oyanedel et al., 2018, p. 7).

Por consiguiente, es relevante señalar que cada Programa de Inducción cuenta con una determinada formación para mentores, realizada a través de seminarios presenciales y formación online. No obstante, en los informes internacionales se propone establecer “tutorías o mentorías, considerando entre otras acciones, la observación de clase y la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas” (OREALC/UNESCO, 2012, p. 130).

En la misma línea, se justifica una visión globalizada de la formación del mentor teniendo en cuenta “estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible (...) capacitar a un elevado número de mentores con la formación adecuada” (Vaillant, 2020, Diapositiva 18).



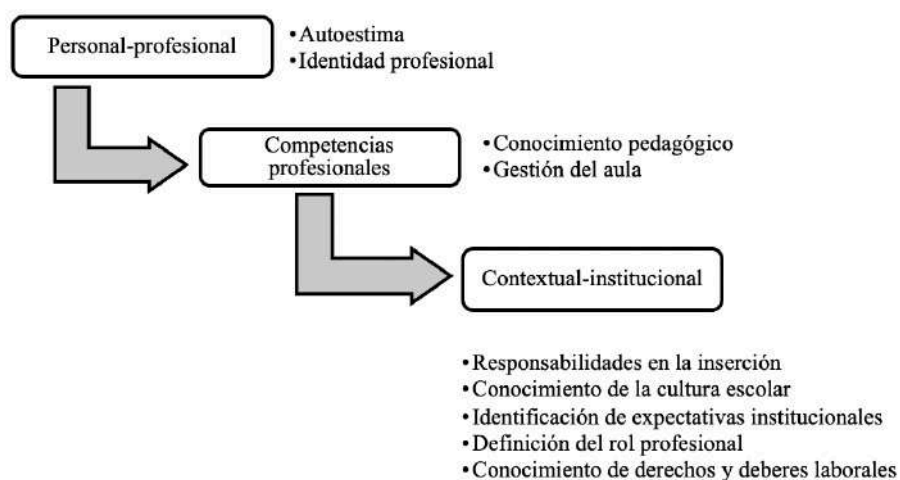
En efecto, la formación del mentor debe tener el compromiso de estar diseñada hacia el logro del conocimiento profesional específico y actualizado para desempeñar dicho rol, siendo éste capaz de anticiparse ante cualquier imprevisto (Ríos y Gómez, 2013). Asimismo, Aspors y Fransson (2015), señalan que la formación de mentores “debe estar bien integrada en el contexto educativo, bien equilibrada con componentes teóricos y prácticos, incluir ricas posibilidades de interacción y reflexión crítica y prepararse para una tutoría basada en evidencias” (p. 84).

Otra de las aportaciones que hacen referencia a la formación de mentores es la señalada por la *Association for Teacher Education*, la cual, resalta la importancia del “análisis de la práctica, la comunicación con los principiantes, apoyo a los principiantes, retroacción constructiva, desarrollo de estrategias y evaluación, entre otros.” (Odell, 2006; citado en Marcelo, 2009, p. 34).

No obstante, para el diseño de la formación de mentores es conveniente considerar una serie de dimensiones para desarrollar estas funciones, como son las siguientes:

### Figura 42

#### *Dimensiones en el diseño de la formación de mentores*



*Nota.* Adaptado de Vonk (1995; citado en Cornejo, 2008).

De este modo, las tres dimensiones principales (mostradas en la Figura 42), inciden directamente en las competencias primordiales que debe tener un mentor, como figura inmersa en los Programas de Inducción. En efecto, la aportación de Beca (2012), argumenta el sentido de la formación de mentores en diferentes espacios temporales dándose “la etapa inicial breve, previa al ejercicio de mentoría y, luego, una etapa de formación en la acción basada fundamentalmente en la reflexión crítica sobre el trabajo en curso” (p. 1).

En el contexto internacional, concretamente en Latinoamérica, la experiencia en la formación de mentores ha avanzado desde el año 2005 en países como Argentina, Ecuador y Chile; posteriormente, Brasil, República Dominicana, Uruguay y México se han sumado a las iniciativas de la puesta en marcha de Programas de Inducción. Bajo diferentes denominaciones, también son llamados “Programas de Acompañamiento”, “Programas de Tutorías” o “Programas de Mentorías”, entre otras. Es destacable como desde el año 2008, “la investigación iberoamericana en esta materia ha cobrado mayor visibilidad mediante congresos internacionales sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia” (Calderón y Aguayo, 2017, p. 102). Concretamente, desde el año 2008, se vienen desarrollando, bianualmente, los *Congresos Internacionales sobre Profesores Principiantes e Inducción a la Docencia*, en los cuales, se comparten numerosas investigaciones y programas formativos en diferentes países de América Latina y El Caribe.

A continuación, se señala una selección de Programas de Inducción desarrollados en varios países de Latinoamérica -Chile, México, Perú y República Dominicana- incidiendo en este último y presentando la formación de mentores de las 3 promociones realizadas, por ser el país donde se desarrolla esta investigación.

En clave comparada se muestran los seminarios, las modalidades y las temáticas trabajadas para la formación de mentores.

**Tabla 11**

*Formación de mentores en Programas de inducción*

<b>Países</b>	<b>Modalidades</b>	<b>Seminarios</b>
Chile. Sistema Nacional de Inducción y Mentoría para Docentes Principiantes (2016)	Presencial y online; pertenecientes a la red de maestros de maestros (RMM), a través del Diplomado para Formación de Mentores en las universidades formadoras de profesores y CPEIP.	El diplomado «Formación de Mentores para el apoyo a profesores principiantes» de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (400 horas), contempla sesiones presenciales para la formación teórica, jornadas de Círculos de Reflexión, junto a horas de transferencia práctica que incluyen la participación en la plataforma virtual y en el diseño y ejecución de un plan piloto de mentoría a docentes noveles, en el que cada docente/mentor en formación pone en práctica las competencias desarrolladas en el diplomado. (Vezub y Alliaud, 2012, p. 61).
México. Programa Nacional de Tutorías para Docentes Noveles de la Educación Básica (Calderón, 2020)	Presencial y online adquiriendo una “formación específica y especializada mediante programas de actualización suscritos por convenios con instituciones de educación superior, centros de investigación y organismos educativos a través de convocatorias públicas” (Calderón, 2020, p. 180).	Talleres de formación de tutores, diplomado y plataforma virtual, realizados antes del inicio del curso académico.
Perú. Programa de inducción docente (PID, 2020)	Semipresencial	La formación de mentores se lleva a cabo a través de 3 talleres formativos presenciales y puesta en práctica de la asesoría pedagógica.
República Dominicana. Programa INDUCTIO (2015)	Blended-learning (con espacios de formación presenciales y virtuales) Programa de Formación del Profesorado Principiante de la República Dominicana. Formación virtual a través del portal: <a href="http://inductio.org">http://inductio.org</a>	Seminarios presenciales, talleres y círculos de aprendizaje.
República Dominicana. Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso. (López y Marcelo, 2018)	Blended-learning (con espacios de formación presenciales y virtuales). Formación virtual a través del portal: <a href="http://induccionesedu.com">http://induccionesedu.com</a>	Organización de 6 seminarios de manera presencial que se fortalecen con la formación virtual para acompañantes. Impartidos por los facilitadores de INTEC y del Grupo IDEA
República Dominicana. Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso. (Marcelo y López, 2020)	Blended-learning (con espacios de formación presenciales y virtuales). Formación virtual a través del portal: <a href="http://induccionesedu.com">http://induccionesedu.com</a>	Programa formativo presencial (2 seminarios presenciales de 20 horas cada uno) y un curso de formación en línea conformado por 13 módulos formativos.

Tal y como se observa en la Tabla 11, la formación de mentores o también denominados “tutores o acompañantes” tiene semejanzas y diferencias en función del país donde se desarrolle. Seguidamente vamos a destacar algunas características principales según estos contextos:

**Chile.** Se destaca que “los mentores, deben haber recibido una formación validada y certificada por el CPEIP y estar inscritos en el Registro Nacional de Mentores para realizar el acompañamiento a docentes principiantes en el marco de la implementación de la ley” (Boerr, 2020, p. 126). La ley citada es la 20903, en la cual, se detalla que el programa de inducción tendrá una duración total de “10 meses con dedicación semanal exclusiva de 4-6 horas” (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1237). En palabras de Vezub y Alliaud (2012), argumentan que “cada Universidad en el marco de su autonomía presenta sus propios programas de formación de mentores” (p. 38). Las principales temáticas a abordar en la formación de mentores, según el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2019, Diapositiva 16), son:

- Análisis de estrategias de enseñanza.
- Competencias comunicativas centradas en el diálogo.
- Gestión del proceso de acompañamiento.
- Apoyo al profesor principiante en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.
- Uso de nuevas tecnologías de la comunicación.
- Procesos pedagógicos a vivenciar.
- Enfoque transversal (inclusivo-interculturalidad -enfoque de género).

Los contenidos son trabajados mediante 5 módulos, entre los que se encuentran: “políticas educativas nacionales; la mentoría, un medio para la inducción profesional; comunicación dialógica; comunidades de aprendizaje; estrategias de observación y registro mediante la investigación-acción” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 61). En cuanto al financiamiento para el desarrollo de la mentoría, Vezub (2011), señala que es de “160 horas docentes anuales para cubrir sus actividades de mentoría, traslados y visitas a otras escuelas” (p.116).

Otra de las propuestas destacadas es la de los autores, Ortuzar et al. (2011), para la formación de mentores en Chile. Dicha formación cuenta con carácter presencial de uno o dos años previa al ejercicio de la mentoría.

**México.** La modalidad de formación es semejante a Chile ya que según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), “en el marco de la Estrategia de Formación Continua, las Autoridades Educativas Locales son las encargadas de organizar y elaborar los programas de formación para los Tutores, con sus respectivos cursos, diplomados y materiales” (p. 41). A diferencia de Chile, los mentores son denominados “tutores” que son aquellos:

...docentes y técnicos docentes experimentados y reconocidos por su óptimo desempeño en un centro escolar de educación básica obligatoria que deciden, de manera voluntaria, participar en un proceso de selección para acompañar pedagógicamente, mediante tutorías presenciales, en línea o en zonas rurales por un periodo de dos años, a los docentes noveles que resultaron idóneos en el concurso de oposición. (Calderón, 2020, p. 180)

Una vez definida la figura del tutor se señalan las temáticas a desarrollar en la formación de mentores del Programa Nacional de Tutorías para Docentes Noveles, entre las que se encuentran:

Importancia de la Tutoría para la mejora de la enseñanza en el aula; aprendizaje profesional entre pares; estrategias de acompañamiento para la reflexión sobre la práctica docente; técnicas de observación de las prácticas de enseñanza y del desempeño de los alumnos. Comprensión del currículo y de la práctica docente; características específicas de la modalidad de Tutoría presencial. Secretaria de educación publica. (SEP, 2018, pp. 41-42)

En este sentido, los contenidos formativos del tutor/mentor, en México son:

**Tabla 12**

*Contenidos formativos del tutor*

BLOQUES	CONTENIDOS
Procesos y funcionamiento de la tutoría	Desconocimiento de la función que se adquiere mediante la experiencia y la ayuda de otros docentes
Comunicación	Uso de la tecnología mediante WhatsApp y correo electrónico, excepto quienes trabajan en zonas rurales. Establecer confianza, empatía y compromiso entre ambos y acordar el medio para interactuar
Comunicación entre tutores	Muy escasa y la establecida en la plataforma sin coordinación
Motivación por la tutoría	1) la experiencia docente para compartir estrategias y aprendizajes; 2) aprender de los otros; 3) reto personal
Cambios experimentados	1) autorreflexión de la práctica; 2) aprendizaje mutuo; 3) crecimiento y compromiso profesional
Vacios y propuestas	1) normar para acordar y cumplir acuerdos; 2) mejorar procesos de selección de tutores; 3) pago puntual de incentivos.

*Nota.* Adaptado de *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay* (pp. 189-190), por J. Calderón, 2020, Taberna Librería Editores.

**Perú.** Existe la figura del mentor en Programas de inducción docente desde el año 2016 (primera promoción). Dicho programa cuenta con los siguientes componentes: “a) presencial, dentro del cual los nuevos docentes tienen mentores en la institución educativa, y b) virtual, donde se ofrece una plataforma con herramientas y recursos pedagógicos” (Elacqua et al., 2018, p. 190).

Del mismo modo, los contenidos formativos de mentores se llevan a cabo a través de 3 talleres presenciales y asesoría pedagógica en modalidad semipresencial, los cuales, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU, 2020), los detalla de la siguiente forma:

- 1º Taller formativo, previo al inicio del programa, para el desarrollo de estrategias con una duración de 10 días en jornadas de 8 horas diarias.
- 2º Taller formativo corresponde a los módulos 2 y 3 del programa con una duración de 3 días en jornada de 8 horas diarias.
- 3º Taller formativo es el de preparación del cierre del programa, que tiene por finalidad precisar los criterios para recoger evidencias del proceso y logro de las competencias. 3 días y 8 horas diarias. (pp. 10-11)

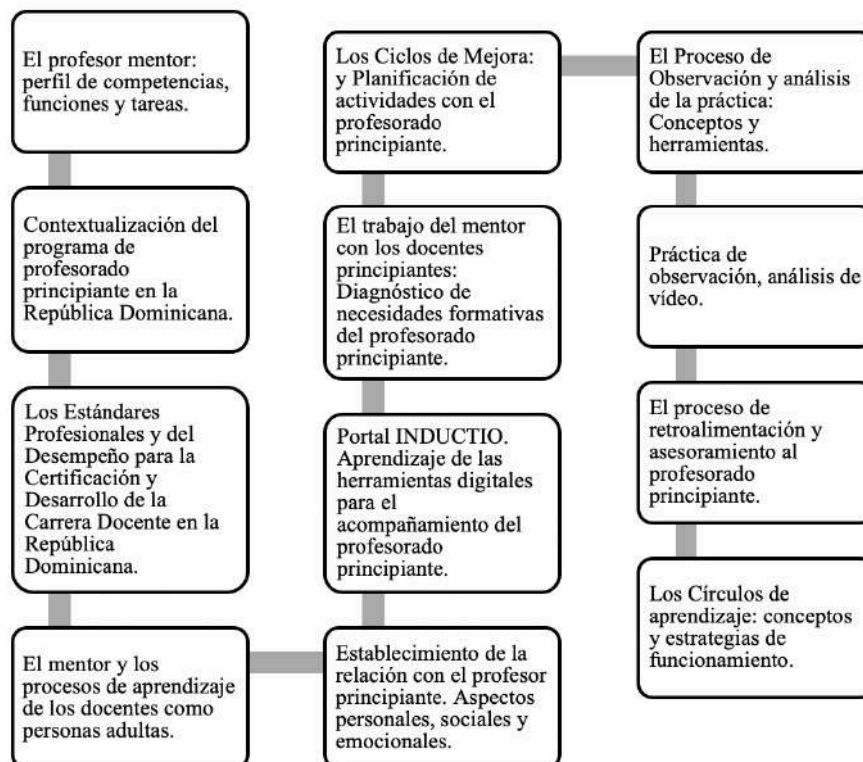
**República Dominicana.** Es relevante señalar que, hasta la fecha se han desarrollado tres ediciones de Programas de Inducción, incluyendo en ellos la formación de mentores. La 1ª promoción del Programa de Formación del Profesorado Principiante de la República Dominicana denominado Inductio (se implanta en el curso 2015/2016). Es destacable señalar que desde este programa se contextualiza el marco metodológico de la presente investigación; por lo que se profundiza, a continuación, en las temáticas para la formación de la figura del mentor.

Tal y como observamos en la Figura 44, se detallan las temáticas específicas trabajadas en la formación del mentor Partiendo de las temáticas para la formación de mentores en INDUCTIO, es necesario incidir que también consta de actividades en el Aula Virtual en apoyo a los siguientes módulos: 1. El profesorado principiante y el aprendizaje de los estudiantes; 2. Contenido curricular; 3. Estándar 3. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; 4. Estándar 4. Compromiso Personal y Profesional.

En la modalidad virtual, se destaca la participación de los mentores en los foros de discusión con la finalidad de que los docentes principiantes muestren sus inquietudes, dudas, recursos, etc., para que el mentor de apoyo y asesoramiento de forma efímera. Por ultimo, conviene especificar que los mentores obtienen la titulación de Diplomado al realizar la formación y su práctica en mentoría.

**Figura 43**

*Temáticas desarrolladas en Programa de inducción, Inductio (2015-2016)*



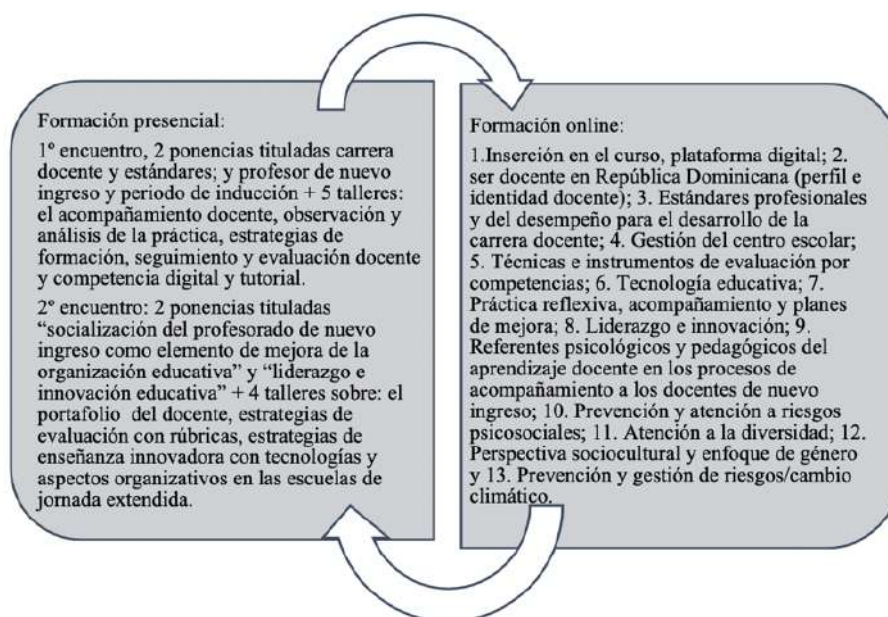


En la 2ª promoción del Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso de República Dominicana, se siguió avanzando en las necesidades formativas del mentor. Concretamente, se realizó específicamente variados talleres impartidos por los facilitadores de INTEC y del Grupo IDEA sobre: “el acompañamiento docente; Observación y análisis de la práctica; Estrategias de acompañamiento en la práctica, Plataforma y Competencia Digital; y Seguimiento y evaluación docente” (López y Marcelo, 2018, p. 70). A su vez, se realizaron dos conferencias en cada seminario trabajando sobre el docente de nuevo ingreso; los estándares profesionales y su desempeño. Los contenidos abordados son semejantes a los de la 1ª promoción pero en ésta se afina más sobre las funciones del mentor en un programa de inducción.

Y por último, en la 3ª promoción del Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso de República Dominicana se señala de forma detallada, los contenidos trabajados de forma presencial y online (Marcelo y López, 2020).

#### Figura 44

*Formación de mentores en Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso de República Dominicana (2020)*



En suma, es relevante destacar que en las tres promociones presentadas anteriormente, la formación de mentores está encauzada hacia la resolución de problemas iniciales que presentan los docentes principiantes en su inserción a la práctica profesional. Del mismo modo, se abordan temáticas relacionadas con las dimensiones presentadas en la Figura 44, entre las que se destacan:

- El conocimiento pedagógico y la gestión del aula desde la dimensión de competencias profesionales.
- El conocimiento de la cultura escolar, definición del rol profesional y responsabilidades en la inserción desde la dimensión contextual-institucional.
- Y desde la dimensión personal y profesional son relevantes las competencias sobre el análisis de la práctica, responsabilidades, habilidades y actitudes.

En este sentido, Beca (2012), hace alusión a temas específicos en materia de formación como pueden ser los siguientes: “acompañamiento e inducción a profesores principiantes; evaluación del desempeño y certificación; habilitación pedagógica; y formación continua” (p. 9). Todo ello sin olvidar que en los contenidos de la formación de mentores debe existir un alto componente de “asesoramiento didáctico y personal al profesor principiante, ya que éste se constituye como un elemento de apoyo” (Marcelo, 2009, p. 32).

Como se ha señalado anteriormente, las investigaciones sobre Programas de Inducción detallan los contenidos para la formación de mentores a través de diversas propuestas de aprendizaje en el rol.

---

El aprendizaje de las funciones que tiene que realizar un mentor es vital para el buen desempeño laboral (en concordancia con el buen desarrollo de los programas de inducción); ya que como se ha definido anteriormente, el mentor y sus buenas prácticas, son componentes esenciales para el desarrollo positivo de dichos programas (Ávalos, 2012; Losada y Elsevif, 2020; Maturana, 2018).

En consecuencia, es apropiado señalar la propuesta de Moir y Bloom (2003), la cual tenía carácter presencial mediante foros semanales con la finalidad de promover la confianza bajo el rol de mentor. Concretamente, consistía en “capacitaciones básicas de 3 días y 2 días más para capacitaciones en entrenamiento y observación, entre otras” (p. 2). Los seminarios para el “primer año constan de 3 días de entrenamiento inicial, 3 días de entrenamiento focalizado y un día de seminario de cierre. Sin embargo, el segundo año cuenta con 2 días de sesiones de entrenamiento intensivo” (p. 19). Los módulos que se trabajan son 5 en total con las siguientes denominaciones: “estándares de desempeño docente; el rol del mentor centrado en el aprendizaje; generación de comunidades de aprendizaje; estrategias de observación, registro y retroalimentación; y el lenguaje del mentor y sus estrategias de comunicación” (Ortuzar et al., 2011, p. 21). En tal sentido, y como ejemplo de ello, Austria “imparte una formación especial de mentores en las Facultades de Educación. Además de otros temas, esta capacitación se enfoca en cómo dar y recibir retroalimentación de los colegas sobre las lecciones observadas. También hay capacitación en manejo de conflictos” (Valencic y Marentic, 2014, p. 196).

En definitiva, la formación de los mentores es esencial para el desarrollo de los Programas de Inducción en clave de éxito, sea cual sea la denominación de dicha figura, los contenidos formativos van en la línea del asesoramiento, apoyo y retroalimentación al docente principiante (Ambrosetti y Dekkers, 2010; Darling-Hammond et al., 2017; Fernández-Salinero et al., 2017; Gorichon et al., 2020; Ligadu y Anthony, 2015).

---

## Parte III. Marco Metodológico

---

### Capítulo IV. Metodología de Investigación

---

En este Capítulo IV, se hace referencia a la Metodología de Investigación empleada respecto al diseño, sujetos, instrumentos y análisis de los datos.

#### 4.1. Diseño de investigación

---

El enfoque metodológico utilizado es de corte cualitativo teniendo en consideración el propósito general de analizar y profundizar en la figura del mentor principiante y en los factores que condicionan los procesos de asesoramiento.

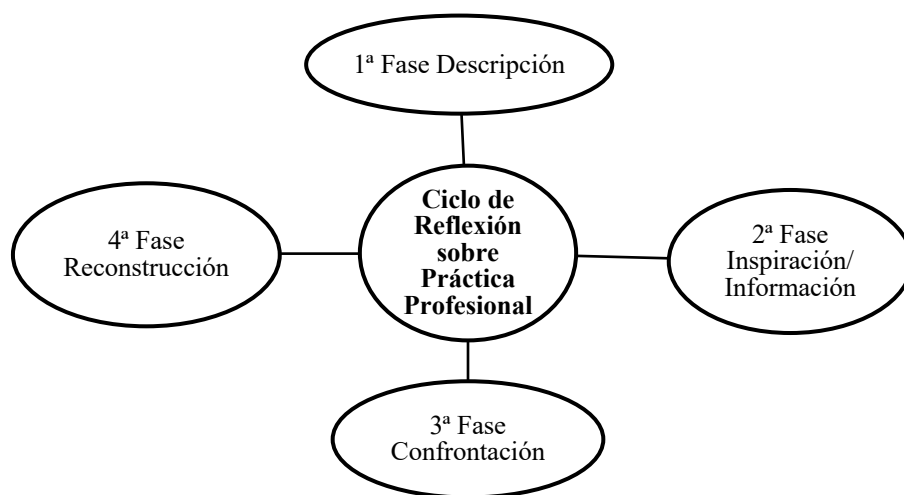
De este modo, se comienza definiendo el método cualitativo como un conjunto de acciones ordenadas en el proceso de investigación para lograr el objetivo principal, el conocimiento ante el análisis de los datos recabados (Castro y Castro, 2001).

Un aspecto que caracteriza a este método es que posee “una serie de características derivadas de su enfoque filosófico y teórico del mundo social, que incluyen permanecer cerca de las experiencias y puntos de vista de los investigadores” (Roberts, 2002, p. 2). Este enfoque se considera adecuado para los objetivos de la investigación, ya que se propone conocer y analizar “las experiencias de las personas en detalle” (Hennink et al., 2011, p. 9). En suma, el enfoque metodológico es íntegramente cualitativo con la finalidad de estudiar vivencias, conocimientos, actitudes, etc., de los participantes de la investigación a partir de una serie de instrumentos que posteriormente serán detallados.

En relación a ello, el diseño de investigación opta por una adaptación del ciclo reflexivo sobre la práctica profesional planteado por Domingo y Fernández (1999), que fue adaptado del primitivo ciclo de enseñanza reflexiva de Smyth (1991). Dicho ciclo se presenta a continuación:

### Figura 45

#### *Ciclo de reflexión sobre la práctica profesional*



*Nota.* Adaptado de *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado* (p. 28), por J. Domingo y M. Fernández, 1999, Universidad de Deusto.

Tal y como se observa en la Figura 45, el ciclo se divide en cuatro grandes fases: la primera es denominada **Descripción**, fase que pretende dar respuesta a ¿qué y cómo hacerlo?, reflexionando acerca de las acciones de los participantes en una primera aproximación a la realidad. La segunda fase se centra en la **Inspiración/Información** y da lugar a ¿por qué y para qué hacerlo?, uniendo los contenidos teóricos y prácticos del profesional en cuestión. La tercera fase, denominada **Confrontación**, no trata solo de recabar datos, sino de discutir sobre ellos a través de la cuestión ¿cómo se ha llegado a...?.

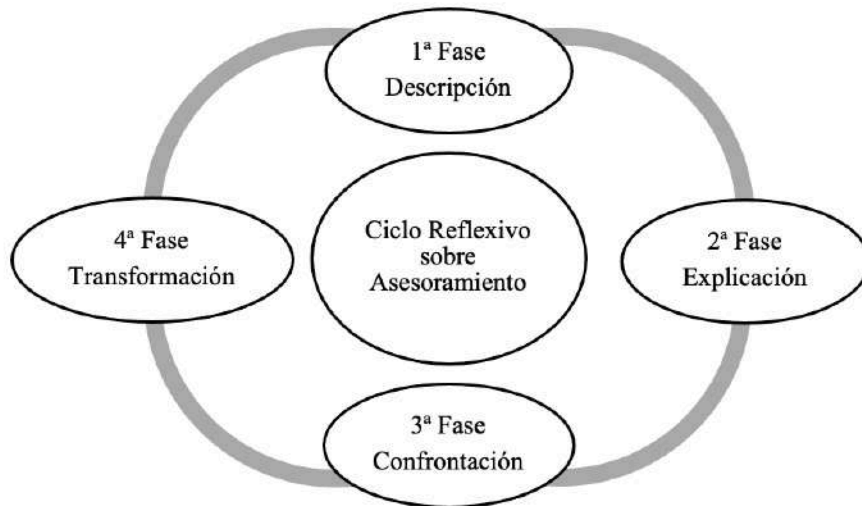
Y por último, la fase de **Reconstrucción**, donde se planifica la mejora consensuada en los anteriores puntos, y dando respuesta a ¿qué se podría hacer diferente a lo existente? (Domingo y Fernández, 1999, pp. 28-30). De este modo, se cierra el ciclo de reflexión sobre la práctica profesional y se vuelve a la primera fase si fuese necesario nuevas mejoras.

En efecto, el diseño del *ciclo reflexivo sobre asesoramiento* es una adaptación del presentado por los autores citados anteriormente, en el cual, se respetan las fases de descripción y confrontación (primera y tercera, respectivamente) y se modifica la denominación de la segunda fase llamada inspiración/información a “explicación” y la última fase de reconstrucción a “transformación”. Estas leves modificaciones en los títulos de las fases se deben a que el primitivo ciclo de Smyth (1991), señalaba la explicación como segunda fase y se adapta a los objetivos diseñados en esta investigación; y el título de la cuarta fase ha sido modificado en relación a la validación en el diseño del *ciclo reflexivo sobre asesoramiento*, por expertos de la Universidad Paris 8.

En definitiva, la creación del ciclo reflexivo gira en torno a los procesos de asesoramiento conteniendo las fases descritas con una serie de instrumentos para cada una de ellas. Tal y como señalan Domingo y Fernández (1999), una vez finalizadas las cuatro fases, se puede comenzar de nuevo para llegar a una mejora óptima sobre la temática investigada.

**Figura 46**

*Ciclo reflexivo sobre Asesoramiento.*



En la Figura 46, se muestra el ciclo reflexivo sobre asesoramiento dando comienzo a la primera fase nombrada *descripción*, la cual, trata de dar respuesta a la cuestión ¿qué y cómo hacerlo?. El objetivo principal en este periodo es tener un primer acercamiento a los participantes y comenzar a conocer su realidad profesional.

En la segunda fase denominada *explicación*, se profundiza en la formación del mentor principiante y en su práctica laboral bajo la cuestión ¿por qué y para qué hacerlo?; por lo que, en esta etapa se indica la necesidad de conocer el contexto donde se desarrolla la labor de dicha figura para llegar a comprender la interpretación de la realidad que hacen los participantes de la investigación. Merece la pena subrayar que en esta segunda fase se profundiza en los obstáculos, necesidades formativas/profesionales y la resolución de problemas desde la visión del mentor principiante.



---

En la tercera fase, nombrada *confrontación*, se pretende analizar las condiciones o factores que influyen en el asesoramiento desempeñado por mentores principiantes, ya sean de tipo social, institucional, estructural, político o personal; para ello, se trata de replicar el ¿cómo se ha llegado a...?.

Finalmente, el ciclo culmina con la fase de *transformación* que hace referencia a la realidad con la pregunta ¿qué se podría hacer diferente a lo existente? ¿cómo se ha dado respuesta a los obstáculos encontrados?. De nuevo, es imprescindible señalar que el ciclo reflexivo sobre asesoramiento debe transcurrir por todas las etapas en ese orden para poder llegar a buen término y conclusiones adecuadas. Si fuese necesario, se puede comenzar desde la primera fase ante nuevos procesos de asesoramiento pero siempre desde la diada asesor-asesorado, en este caso, mentor-docente principiante.

No obstante, el ciclo reflexivo sobre asesoramiento (adaptado de Domingo y Fernández, 1999), ha sido validado mediante el juicio de expertos con la finalidad de llegar a acuerdos comunes para determinar los instrumentos para cada fase. Dicho proceso, ha transcurrido en la Universidad Paris 8 (Facultad de Ciencias de la Educación-Saint Denis) en el mes de Marzo de 2017, por cuatro profesores titulares de la Facultad de Educación especialistas en Teoría de la Educación y con experiencia en el uso de ciclos formativos. Es necesario señalar que no se ha realizado ninguna modificación en cuanto a instrumentos asignados para cada etapa; sin embargo, sí se ha dado un cambio en la denominación de la cuarta fase llamada *reconstrucción* por Smyth (1991), y modificada a “transformación” en la validación por los expertos, anteriormente mencionados.

Del mismo modo, los especialistas muestran opiniones sobre la realidad de los participantes en formación con la finalidad de determinar los cambios producidos, necesidades y obstáculos aparecidos en el proceso para llegar a sus mejoras. En definitiva, existe acuerdo sobre las diferentes fases e instrumentos del ciclo.

## 4.2. Sujetos

En esta investigación han participado un total de 44 mentores seleccionados desde el Programa INDUCTIO. Los criterios de selección para la participación en dicho Programa de Inducción han sido de tipo personal (buenas relaciones interpersonales y actitud profesional positiva), formativo (nivel académico de especialidad en alguna temática educativa, buena expresión oral y escrita, buena cultura general) y laboral (antecedentes y tiempo de servicio, formación profesional, experiencia y competencia tecnológica). En cuanto a los requisitos complementarios se encuentran: experiencia formativa (coordinación/ participación en: proyectos o planes de innovación docente, Proyectos de mejora escolar, actividades de formación docente como formador, experiencia en acompañamiento de alumnos en prácticas de formación del profesorado y diseño materiales didácticos formativos) y competencia tecnológica (gestión documentos digitales, herramientas de comunicación digital y uso de plataformas tecnológicas). Esta última es imprescindible puesto que la formación recibida es tanto presencial como a distancia a través de la plataforma del Programa, correo electrónico y aplicaciones móviles. La disponibilidad y disposición para desplazarse a uno o varios centros escolares y dedicación a tiempo completo, son características importantes para la selección.

En este estudio la muestra se compone de un total de 36 mujeres (81,8%) y 8 hombres (15,9%). El rango de edad es entre 26 y 62 años, con los siguientes intervalos: de 26 a 30=3 mentores; de 31 a 40=20 mentores; de 41 a 55=20 mentores y con más de 56 años hay solo 1 mentor. Existe una diversidad de regionales (denominación de República Dominicana) y distritos que cuentan con mentores principiantes desempeñando esta función.

La cualificación académica de los mentores transcurre desde Licenciaturas en Educación inicial y básica con diferentes menciones/especialidades, destacando asesoramiento pedagógico o alfabetización; Diplomados, Maestrías y Postgrados en gestión de centros educativos o intervención psicopedagógica y estudiantes de Doctorado.

Los antecedentes laborales en materia de educación se agrupan en maestros de Educación inicial y básica, coordinadores docentes pedagógicos, mentores que realizan funciones docentes en la institución oficial, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y solo uno de los participantes es Técnico Docente Distrital. El tiempo de servicio de los mentores en el sistema educativo dominicano comprende desde los 5 años hasta más de 25 años y los porcentajes son: 5%= 5 años, 26%=5-10 años, 30%=11 y 15 años, 24%= 16 y 20 años, 4%=21 y 25 años, 11%= más de 25 años.

Los participantes totales (44) han sido seleccionados para la recogida de datos a partir del instrumento de la entrevista biográfica con la finalidad de comenzar la primera fase del ciclo reflexivo sobre asesoramiento de forma general. Para el resto de instrumentos (biogramas, incidentes críticos, fotografías, metáforas, grupos de discusión y técnica del diamante) de las diferentes fases del ciclo, se ha seleccionado un total de 10 participantes relacionado con el criterio de participación en dichos instrumentos durante su visita a España (en el mes de septiembre de 2016).

Dicha elección fue decisión de realizar la recogida de datos en forma presencial ya que de forma online hay algunas trabas como el cambio horario, entre otros; por lo que, los 10 mentores principiantes seleccionados participan en el resto de instrumentos de las siguientes fases del ciclo. Para el instrumento de entrevista, en su mayoría, fueron presenciales pero a su vez a distancia y el proceso de recogida fue tedioso. Por ello, se decidió continuar el ciclo con los 10 participantes en forma presencial.

**Tabla 13***Participantes en el Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento*

Fases		Instrumento	Sujetos
Descripción		Entrevista biográfica	44
		Biograma	10
		Incidente crítico	10
Explicación		Fotografía	10
		Metáfora	10
Confrontación		Grupos discusión (2)	4 y 6
Transformación		Técnica del diamante: Resolución de problemas	10

En la Tabla 13, se representa que se han realizado dos grupos de discusión con diferentes participantes teniendo un total de cuatro y seis, respectivamente. La elección de los mismos fue por disponibilidad ante otras ocupaciones formativas durante sus estancias en Sevilla.

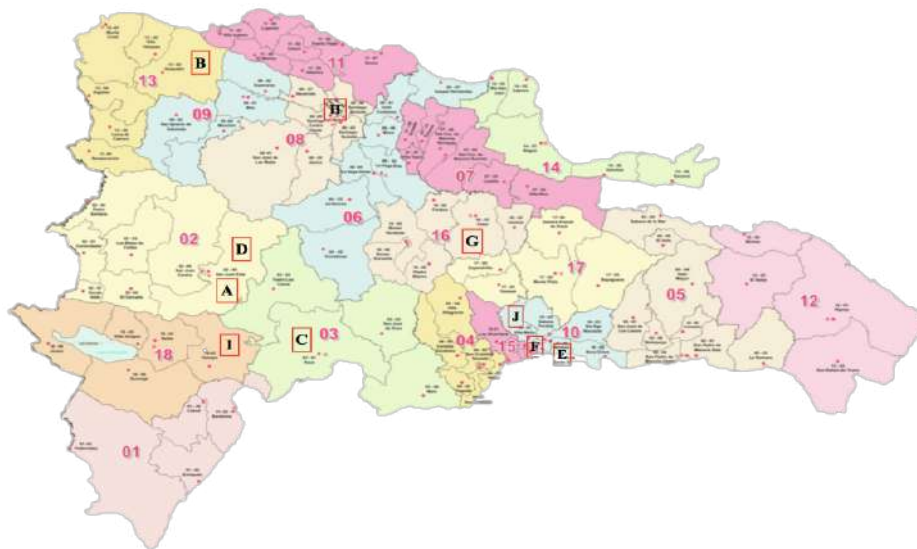
A continuación, se detallan los datos representativos de los 10 participantes representativos. El género que ha prevalecido es el femenino. En relación a edades y antecedentes formativos, se presentan los siguientes rangos y porcentajes:

- De 35 a 40 años: 3 mentores (30%). Licenciatura en Educación Básica e Inicial (2) y Maestría en Gestión de Centros Educativos (1).
- De 41 a 45 años: 3 mentores (30%). Licenciatura en Biología y Química (1), Especialidad en Educación Superior (1) y Maestría en Gestión de Centros Educativos (1).
- De 46 a 52 años: 4 mentores (40%). Licenciatura en Educación Básica e Inicial (3) y Especialidad en Acompañamiento Pedagógico (1).

**Tabla 14***Resumen datos participantes*

Participantes	Edades	Formación
Tres	35-40 años	Licenciatura en Educación Básica e Inicial (2) y Maestría en Gestión de Centros Educativos (1).
Tres	41 a 45 años	Licenciatura en Biología y Química (1), Especialidad en Educación Superior (1) y Maestría en Gestión de Centros Educativos (1).
Cuatro	46-52 años	Licenciatura en Educación Básica e Inicial (3) y Especialidad en Acompañamiento Pedagógico (1).

Tal y como se observa en la Figura 47, el mapa de República Dominicana está dividido en regionales y distritos y representada la procedencia de los 10 mentores principiantes señalado con iniciales de la A-J. Los mentores A y D, son procedentes de la misma regional y distrito; por lo que trabajan en diferentes centros pero en la misma zona. Los mentores principiantes restantes se ocupan de la regional y distrito donde residen.

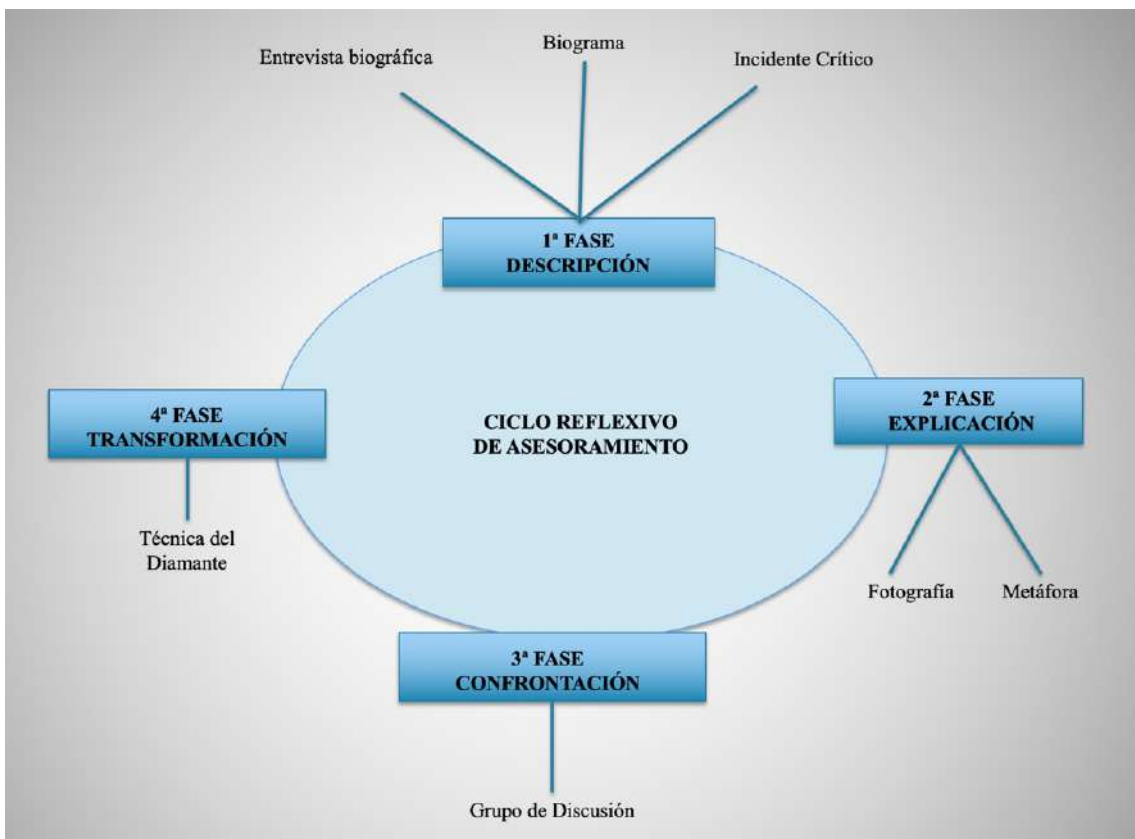
**Figura 47***Mapa asignación mentores principiantes*

### 4.3. Instrumentos de investigación

La presente investigación de carácter cualitativo evoluciona por diferentes fases metodológicas presentadas anteriormente con sus respectivos instrumentos. Realmente, a través del ciclo reflexivo sobre asesoramiento se trata de dar respuesta al objetivo general (analizar y profundizar en la figura del mentor principiante y en los factores que condicionan los procesos de asesoramiento) y a los objetivos específicos. Asimismo, se señala cada una de las fases individuales junto a los instrumentos de investigación seleccionados.

#### Figura 48

*Instrumentos del ciclo reflexivo sobre asesoramiento por fases*

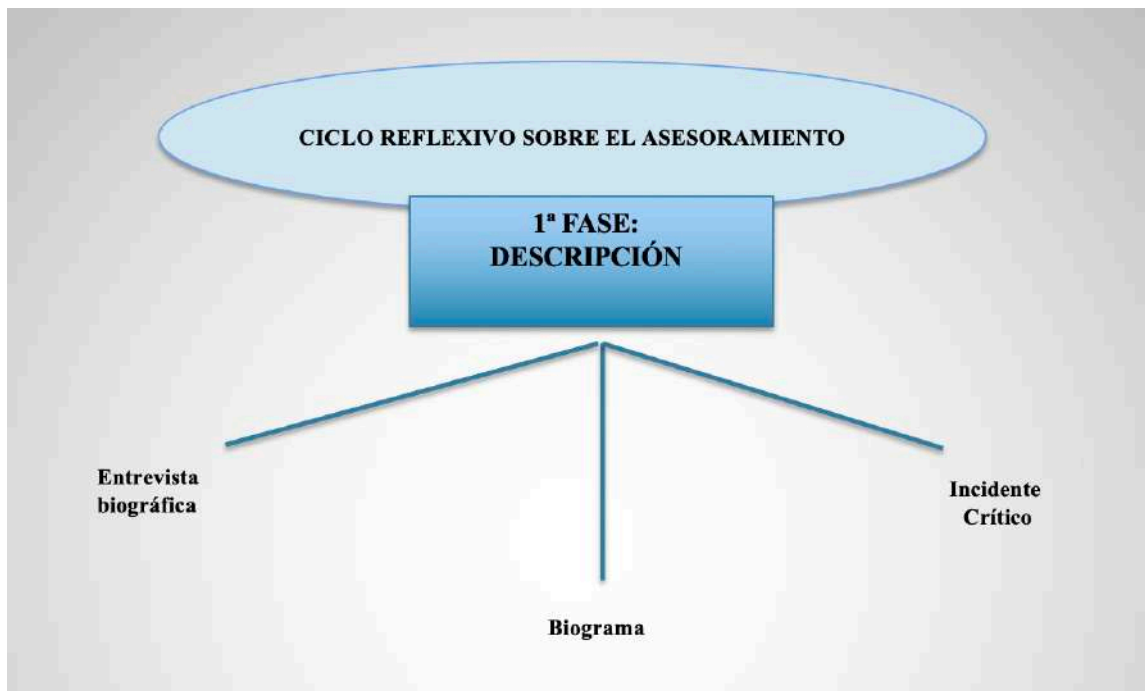


### 4.3.1. Instrumentos Fase Descripción

Para esta primera fase, los instrumentos seleccionados son: entrevista biográfica, biogramas e incidentes críticos.

#### Figura 49

*Instrumentos Fase Descripción*



En los siguientes subepígrafes se señalan los diferentes instrumentos de la primera fase junto a sus definiciones, finalidades, participantes, validación y proceso de recogida de datos.



---

#### 4.3.1.1. Entrevistas biográficas

---

En esta primera fase, el instrumento clave es la *entrevista biográfica* con carácter semiestructurado sobre el perfil de mentor. Castaño y Quecedo (2003), lo definen como herramienta “guía”, donde las cuestiones deben ser contestadas por toda la muestra entrevistada. Concretamente, y adaptado a la presente investigación, se trata de acceder a las secuencias de asesoramiento con las que desenvuelven en la práctica de la mentoría.

Es destacable señalar que este instrumento es utilizado para conocer datos biográficos, antecedentes laborales, trayectoria formativa, etc., a través de 22 cuestiones divididas en varias dimensiones: autopercepción; desarrollo profesional y personal; estimulación del recuerdo; asesoramiento; autoevaluación y prospectiva de futuro.

Con ello, se pretende dar respuesta a los objetivos específicos planteados para esta investigación, entre los que se encuentran: analizar los antecedentes formativos y profesionales de los mentores principiantes; delimitar y definir las necesidades formativas del mentor principiante para desempeñar la función de asesoramiento; indagar en las condiciones o factores que influyen en el asesoramiento desempeñado por mentores noveles; analizar e identificar los estilos de mentor principiante durante el proceso de asesoramiento; conocer los obstáculos/barreras en el proceso de asesoramiento que realizan los mentores principiantes; explorar la evolución profesional y personal de los mentores principiantes y su proyección futura en este desempeño profesional; y proporcionar un marco formativo para mentores que se inician en esta función.

La validación del instrumento fue realizada por tres expertos pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE). La primera validación supuso efectuar algunas modificaciones estructurales y semánticas. En la segunda validación realizada por los mismos expertos que en la primera, se realizaron modificaciones de escasa relevancia obteniendo la entrevista definitiva.

La entrevista biográfica semiestructurada se ha realizado a un total de 44 mentores durante los meses de Enero-Febrero del año 2016 con carácter descriptivo. La forma principal de contacto ha sido cara a cara durante la estancia en República Dominicana a finales del mes de enero del año 2016 y también por llamadas telefónicas a través de la aplicación WhatsApp, grabadas en audio. Para ello, se realizó un cronograma de citas consensuando el día y la hora de la entrevista (debido al cambio horario entre España y República Dominicana).

---

#### 4.3.1.2. Biogramas

---

El *biograma* es el segundo instrumento seleccionado para la primera fase. En palabras de López (2015), es definido como “recurso de análisis gráfico que expresa los acontecimientos y situaciones formativas coincidentes en nuestros participantes” (p.82). En el mismo sentido, Domingo y Fernández (1999), señalan que es “necesario realizar una reflexión previa para organizar los elementos fundamentales de forma clara y concisa” (p. 46).

En definitiva, se trata de realizar una representación gráfica de tipo biográfico y cronológico en el que se destaquen tiempos y lugares determinantes en la trayectoria profesional y personal del participante. La aplicación de este instrumento tiene el propósito de: analizar los antecedentes formativos y profesionales de los mentores, delimitar y definir las necesidades formativas del mentor para desempeñar la función de asesoramiento, identificar los obstáculos/barreras en el proceso de asesoramiento y explorar la evolución profesional y personal de los mentores y su proyección futura en este desempeño profesional.

Los biogramas versan sobre la trayectoria profesional de un total de 10 mentores, seleccionados a causa de la visita a Sevilla con fines formativos. El procedimiento para recoger estos datos ha sido por escrito durante la visita de los participantes a Sevilla en el mes de Septiembre de 2016. En cuanto al diseño del instrumento, se ha elaborado una plantilla basada en la propuesta de Bolívar et al. (2001, p. 179).

---

### 4.3.1.3. Incidentes Críticos

---

El último instrumento de la primera fase se corresponde con los *incidentes críticos*, señalando los principales obstáculos o dificultades en el aprendizaje significativo y el conocimiento pedagógico durante el desarrollo profesional del rol de mentor principiante. Es decir, es una herramienta ligada a la reflexión, bajo la experiencia y análisis de la propia práctica. Las dimensiones a analizar en este instrumento son: contexto, descripción de la problemática, posibles causas y posibles soluciones (González et al., 2003).

Análogamente, se pretende dar respuesta a los siguientes objetivos específicos: analizar los antecedentes formativos y profesionales de los mentores principiantes, delimitar y definir las necesidades formativas del mentor para desempeñar la función de asesoramiento, conocer los obstáculos/barreras en el proceso de asesoramiento y explorar la evolución profesional y personal de los mentores y su proyección futura en este desempeño profesional. Dicho instrumento se puede manifestar por diferentes vías:

- Incidente tratado como un problema junto a la posible solución de los mismos.
- Manifestación de apoyo pedagógico y didáctico con el análisis de las posibles soluciones de tipo profesional.

No obstante, “la eficacia de la técnica, al centrarse en el análisis holístico, identifica los principales hitos significativos de los informantes” (Hernández, 2013, p. 92). Con este instrumento se indaga en “la situación vivenciada u observada con una muestra de aspectos positivos y secuelas negativas resultantes indagando en las soluciones a dicho incidente” (González et al., 2003, p. 43).

Para el análisis de este instrumento se han seguido las recomendaciones de Nail et al. (2012), tal y como muestra su propuesta:

1) Presentación del caso: Se describe la situación, el incidente en sí, de la manera más objetiva posible. Este punto carece de toda interpretación subjetiva del hecho, además se debe evitar emitir un juicio valórico respecto a lo sucedido. 2)

Emociones despertadas: Se entenderá por emoción aquel estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a un estímulo determinado, pudiendo ser positiva o negativa (...). Se deben enunciar aquellas emociones que se presentan

en el momento en que se enfrentó el incidente, recordando que es una descripción y no una interpretación. 3) Actuación profesional: es el relato de la actuación del mentor en el manejo del incidente crítico, específicamente lo que hizo y también

lo que no hizo conductualmente. Sea ésta positiva o negativa carece de todo juicio valórico. 4) Resultados de esta actuación: Es el hecho de describir, en forma de

problemas o de consecuencias, los efectos que tuvo la acción profesional en los diferentes implicados en el incidente. 5) Dilemas: En esta sección se deben dar

respuestas a preguntas como: ¿Qué dificultades me ha planteado este caso? ¿Podría haber sido resuelto de otra manera? En resumen, es el planteamiento de

las problemáticas suscitadas a partir del hecho. 6) Enseñanzas del caso: Se pretende responder a preguntas como: ¿Qué aprendí de esta situación? ¿Qué

aprendieron los demás? Se detectan las necesidades de aprendizaje, a partir de lo sucedido, y la posible aplicabilidad de lo ocurrido en situaciones similares,

sirviéndole de experiencia al profesional que se ve enfrentado al incidente, adquiriendo así la experiencia necesaria para poder reaccionar frente a otro hecho

similar, o pudiendo prever el incidente en un futuro. (Nail et al., 2012, p. 58)

### 4.3.2. Instrumentos Fase Explicación

Esta fase cuenta con dos instrumentos de investigación principales: las metáforas, relacionadas con la labor de mentoría y superación de obstáculos; y las fotografías, las cuáles reflejan los estilos de asesoramiento y resolución de problemas. Es destacable señalar que las metáforas han sido creadas por los propios mentores y las fotografías muestran la propia práctica de asesoramiento. Ambos instrumentos, han tenido una participación total de 10 mentores principiantes; sin embargo, no se debe olvidar que el conocimiento profundo del contexto es determinante para la comprensión de los problemas e interpretación de la realidad que hacen los protagonistas, los propios mentores. A continuación se detallan los instrumentos utilizados.

#### Figura 50

*Instrumentos Fase Explicación*



---

#### 4.3.2.1. Metáforas

---

Las *metáforas* están directamente enlazadas con el desarrollo profesional y personal del mentor en su propia práctica educativa y da sentido al proceso de asesoramiento bajo la resolución de problemas. Kalra y Baveja (2012) señalan que las metáforas “son constituyentes elementales del procesamiento cognitivo humano que tienen un lugar útil en el pensamiento del profesional y la investigación de creencias en la actualidad. Por lo tanto reflejan el conocimiento del mentor y su ejecución” (p. 317). En este sentido, Tannehill y MacPhail (2014), las definen como “experiencias de aprendizaje y una comunidad dentro de la cual pueden analizar, explorar y modificar sus creencias a través del debate y la identificación de formas alternativas de pensar acerca de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 149).

El uso de las metáforas es para “construir significados con el fin de enseñarnos los aspectos específicos, los pequeños detalles” (Rojas, 2005, p. 54). Asimismo, Buchanan (2015), señala que es “una forma de ver las mentes y corazones” de los mentores (p. 33). Por ende, Akinoglu (2017) afirma que “la principal fortaleza está en las preguntas relacionadas con los adjetivos ya que cada individuo puede atribuir diferentes significados a la misma metáfora” (p. 266).

Para desarrollar este instrumento se solicita al sujeto que complete una frase inacabada: “Como mentor me veo como...”. Previo a la respuesta se les aconseja que reflexionen sobre el asesoramiento, el desarrollo profesional y personal como mentores principiantes y la resolución de problemas; con el propósito específico de analizar los estilos de asesoramiento que manifiestan en el ejercicio de su función. La recogida de los datos ha sido de manera presencial, redactada a mano por los 10 participantes de esta investigación en su visita a Sevilla en el mes de Septiembre de 2016.

---

#### 4.3.2.2. Fotografías

---

Las *fotografías* pueden ser definidas como capturas específicas de los procesos de asesoramiento desde la resolución de problemas. El procedimiento se ha basado en el análisis de diversas imágenes respondiendo a diversas cuestiones: ¿por qué has elegido esa foto?, ¿cuándo sucedió?, ¿dónde?, ¿quién o quienes aparecen?, etc.

Miles y Howes (2015), definen este instrumento como “técnica novedosa en investigación cualitativa porque subimos imágenes a la nube o a las redes sociales que muestran las funciones que desarrollamos. La fotografía selectiva es una herramienta para involucrar a individuos y grupos en cuestiones y acciones” (p. 116). Desde la experiencia de estos autores, se debe seguir una serie de pautas para formular las cuestiones e impulsar el análisis de las mismas; así como detallar la identificación de lo que aparece en el fotografía.

La técnica presentada por los autores anteriores mantiene una estrecha relación con la teoría sobre el fotolenguaje, la cual, Quiroz et al. (2002), señalan que pertenece a las “técnicas interactivas para la investigación social cualitativa como evocación de los espacios donde transcurren los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionados en los usos de espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades” (p. 74). En la presente investigación se han tomado como referentes a los autores Miles y Howes (2015), al ser investigaciones más actuales que los fotolenguajes.

Con ello, se pretende lograr los siguientes objetivos específicos: conocer los obstáculos/barreras en el proceso de asesoramiento y analizar e identificar los estilos de mentor principiante durante el proceso de asesoramiento.



Con este fin, se analizan las fotografías seleccionadas, las cuales han pasado por varias fases: en un primer momento los mentores enviaron entre tres y cinco fotografías representativas de los procesos de asesoramiento; y en un segundo momento, se les solicita que seleccionen solo una, el más representativo de su labor asesora durante la mentoría. La participación en este instrumento ha sido de 10 participantes (el envío se ha realizado mediante la aplicación WhatsApp).

### 4.3.3. Instrumentos Fase Confrontación

El instrumento principal para la tercera fase denominada confrontación es el *grupo de discusión*, en el cual, se destaca la interacción de todos los miembros del grupo respondiendo y debatiendo a una serie de cuestiones planteadas. Concretamente, se han realizado dos grupos de discusión presenciales (4 y 6 participantes respectivamente) en el mes de Septiembre de 2016.

#### Figura 51

*Instrumentos Fase Confrontación*



---

#### 4.3.3.1. Grupos de Discusión

---

Es necesario partir de una serie de premisas para llevar a cabo los grupos de discusión. En este sentido, Barbour et al. (2013), afirman que primero es conveniente realizar entrevistas individuales y luego los grupos de discusión; no obstante, cabe incidir que hay participantes que necesitan narrar secuencias de asesoramiento y compartirlas con sus iguales. De igual modo, los propios autores señalan que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos sobre planificación y desarrollo de los grupos de discusión:

- Lugar: debe ser en una sala donde sólo se encuentre el grupo y el investigador.
- Grabación y transcripción: usar un buen equipo de grabación para que recoja todas las opiniones y el debate. La transcripción debe ser literal para no perder fragmentos relevantes.
- Toma de notas: anotar impresiones, gestos, comentarios relevantes, etc.

Para la selección de las cuestiones se ha tenido en cuenta aspectos concretos como el desarrollo de la mentoría, el asesoramiento y el desarrollo profesional y personal del mentor principiante con el fin de profundizar en los datos recabados en anteriores instrumentos. El número total de cuestiones para este instrumento es de 14, las cuáles han sido diseñadas y validadas por los expertos del instrumento entrevista, con cambios en el orden de las preguntas.

A su vez, se ha determinado una serie de normas vitales para el buen desarrollo práctico del instrumento:

- La sesión debe ser grabada en audio.
- El moderador plantea una cuestión y da la palabra para que sea contestada y debatida de forma ordenada por los participantes.
- En el turno de palabra se debe indicar el nombre del participante con la finalidad de recoger la respuesta auditiva.
- Las respuestas o discusión de cada cuestión tendrán un máximo de 15 minutos.

#### 4.3.4. Instrumentos Fase Transformación

Este instrumento es elaborado por los autores Domingo y Fernández (1999), confluendo en la estrategia de resolución de problemas. Esta fase se corresponde con la última del ciclo reflexivo sobre el asesoramiento. La selección de participantes para esta fase es de un total de 10 mentores (los mismos que en anteriores instrumentos).

#### Figura 52

*Instrumentos Fase Transformación*



#### 4.3.4.1. Técnica del Diamante

---

Con la *técnica del diamante* se señalan entre 5 y 9 aspectos a mejorar en el proceso de asesoramiento que ya han sido detectados en la fase anterior en los grupos de discusión. Cada participante puntúa cada categoría y dibuja su propio diamante. Seguidamente se explica individualmente y se llega a un consenso para crear un solo diamante común a todos. De este modo, con el diamante común a todos, se señala que la estrategia de *resolución de problemas* consensuada acerca a una realidad presente en la trayectoria profesional de los participantes como mentores y permite indagar en las dificultades, obstáculos, soluciones, etc., durante el desempeño profesional del rol de mentor principiante.

#### 4.4. Análisis de Datos

En el presente epígrafe se continúa con el mismo orden de fases, detalladas en el anterior apartado. Para el primer instrumento de la primera fase, entrevista biográfica, el análisis de los datos está centrado en las dimensiones de: autopresentación; desarrollo profesional y personal; estimulación del recuerdo; asesoramiento; autoevaluación y prospectiva de futuro. Para ello, se ha utilizando un sistema de categorías basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994), emergente y fundamentado en los esquemas teóricos de partida y con codificación descriptiva. Para los instrumentos biogramas e incidentes críticos se sigue con un sistema de categorías emergente, para cada uno de ellos.

En este punto conviene especificar que a través de la visualización de la Tabla 15- Resumen- se muestran los instrumentos, objetivos y participantes para cada una de las fases del ciclo reflexivo sobre asesoramiento.

**Tabla 15**

*Resumen del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento*

FASES	INSTRUMENTO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
Descripción	Entrevista biográfica	1, 2, 3, 4, 5 y 6	44
	Biograma	1, 2, 5 y 6	10
	Incidente crítico	1, 2, 5 y 6	10
Explicación	Fotografía	3 y 5	10
	Metáfora	5	10
Confrontación	Grupos discusión (2)	2, 3, 4, 5 y 6	4 y 6
Transformación	Técnica del diamante: -Resolución de problemas	5, 6 y 7	10

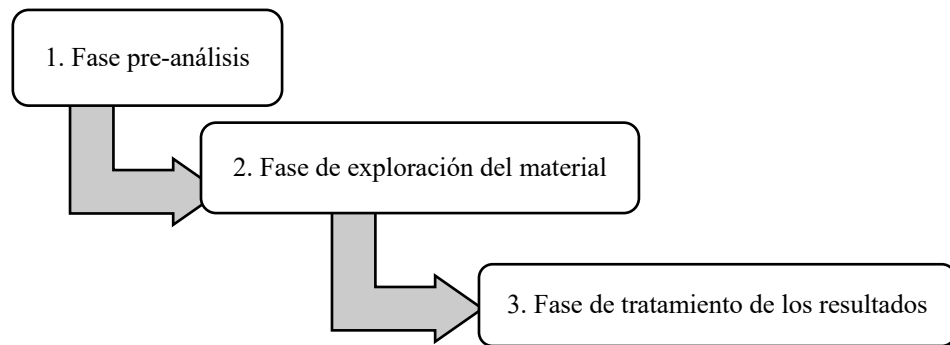
*Nota.* Objetivos específicos: 1=Analizar los antecedentes formativos y profesionales de los mentores principiantes; 2=Delimitar y definir las necesidades formativas del mentor principiante para desempeñar la función de asesoramiento; 3=Indagar en las condiciones o factores que influyen en el asesoramiento desempeñado por mentores noveles; 4=Analizar e identificar los estilos de mentor principiante durante el proceso de asesoramiento; 5=Conocer los obstáculos/barreras en el proceso de asesoramiento que realizan los mentores principiantes; 6=Explorar la evolución profesional y personal de los mentores principiantes y su proyección futura en este desempeño profesional. 7=Proporcionar un marco formativo para mentores que se inician en esta función.

---

El procedimiento del análisis de los datos se ha fundamentado en la secuencia de Saldanha da Silveira et al. (2015):

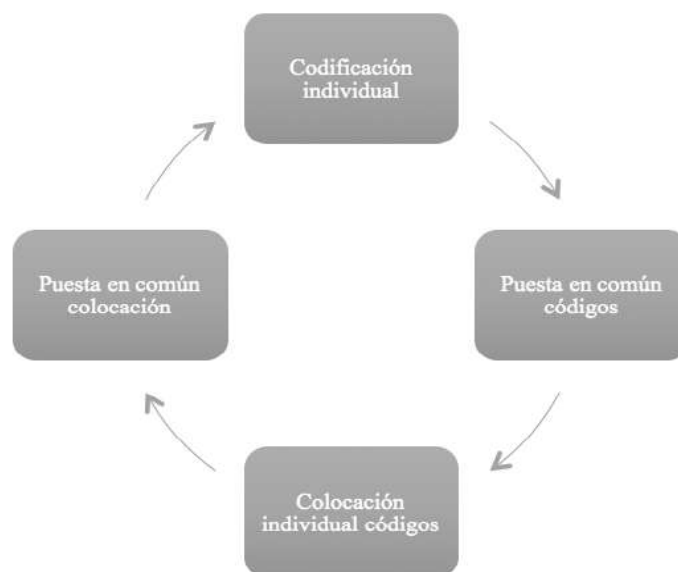
1. *Fase pre-análisis*: organización del material de los datos obtenidos en las grabaciones del grupo, transcripción para construir el corpus de la investigación y construcción de las categorías; a partir del análisis temático del pre-análisis utilizando en el análisis de contenido siempre un orden semántico. A continuación, construcción de la tabla/matriz con los siguientes elementos: participantes, tema de discusión, contribuciones de las personas sobre el tema, reflexiones de investigadores, observaciones, etc. Los elementos para incluir en las tablas/matrices deben ser pensados en función de los objetivos de la investigación. 2. *Fase de exploración del material*: a partir de la organización del material, se procede al diseño de tablas/matrices, dada la gran cantidad de datos extraídos de las sesiones, en función de los datos que deben ser depurados y organizados en relación a la temática de estudio de modo que los datos de las tablas/matrices se organicen en módulos y temas. 3. *Fase de tratamiento de los resultados*: diseño de modelos de tablas y matrices adecuados para el análisis de los datos obtenidos. Con estas matrices el investigador puede reflexionar de manera sistemática en el análisis de los resultados, compararlos y construir las ideas compartidas a partir de estos. (citado en Hernández y González-Miguel, 2020, p. 11)



**Figura 53***Procedimiento de análisis de los datos*

*Nota.* Adaptado de Saldanha et al. (2015).

En cuanto a la validación de los sistemas de categorías es destacable señalar que se ha recurrido a tres codificadores, cuyo proceso ha sido riguroso y minucioso. Este proceso se ha visto necesario por estar inmersos en un análisis cualitativo emergente.

**Figura 54***Proceso de codificación general de los instrumentos*

Tal y como se observa en la Figura 57, el proceso comienza con una codificación individualizada con una posterior puesta en común de los códigos diseñados por cada experto. Una vez están correctamente definidos por todos los expertos, se realiza la colocación o asignación en el texto transcrito de los códigos seleccionados. Y por último, se realiza el proceso de puesta en común de las asignaciones de códigos en los párrafos transcritos. De este modo, cada instrumento tiene su propio sistema de análisis de la información mostrado en líneas posteriores.

En este punto se señala el sistema de categorías diseñado y validado para el instrumento de entrevista biográfica.

**Tabla 16**

*Sistema de categorías del instrumento Entrevista Biográfica*

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CÓDIGO	DEFINICIÓN
AUTOPRESENTACIÓN	Nombre y apellidos Regional y distrito Edad Formación académica	DESC	Información relativa a la identificación personal y profesional del participante.
	Antecedentes laborales	ANLA	Información relacionada con el desempeño profesional anterior al acceso a la mentoría del participante.
DESARROLLO PROFESIONAL Y PERSONAL	Situación actual y decisión de ser mentor	SENT	Conocimiento de los sentimientos que tiene el participante como mentor/a.
		ELEC	Información sobre el porqué eligió o decidió ser mentor/a.
	Satisfacción profesional	SATIS	Conocimiento de los elementos que han causado la satisfacción profesional durante el proceso de la mentoría en el participante.
	Insatisfacción profesional	INSAT	Información de los elementos que han causado la insatisfacción profesional como aplicación de la función de mentor/a.
	Dificultad o problema	DIFIC	Información de las dificultades o problemas surgidos durante el desarrollo del programa INDUCTIO.
	Impacto estrategias	VENT	Conocimiento de los beneficios en cuanto al impacto de las estrategias utilizadas diariamente como mentor/a.
	DESV	Conocimiento de las desventajas en cuanto al impacto de las estrategias utilizadas diariamente como mentor/a.	

ESTIMULACIÓN DEL RECUERDO	Historia de una visita a un/a principiante.	HIST	Conocimiento de una breve historia vivenciada en una de las visitas a las escuelas de los principiantes mentorizados por el participante.
		VALO	Conocimiento acerca de la elección y valoración de la historia narrada por el participante.
ASESORAMIENTO	Secuencia	SEAS	Indagación en el proceso de asesoramiento a los principiantes desde el principio hasta el final.
	Planificación	PLAS	Información relacionada con la planificación realizado por mentores y el tiempo que le ocupa esta actividad.
	Materiales o recursos	REAS	Conocimiento del tipo de material o recurso que preparan los mentores para sus encuentros con los principiantes.
	Temas	TEAS	Indagación en los temas que tratan en los encuentros.
		PREOC	Información relativas a los temas que más les preocupa a los principiantes.
	Interacción	NEGO	Conocimiento del tipo de interacción que mantiene con sus principiantes, de tipo negociación.
INTER		Conocimiento del tipo de interacción que mantiene con sus principiantes, de tipo intercambio de ideas.	
CONFR		Conocimiento del tipo de interacción que mantiene con sus principiantes, de tipo confrontación.	
AUTOEVALUACIÓN	Formación	FORM	Información sobre el tipo de formación esencial para el desempeño del rol de mentor/a.
	Autoevaluación	AUME	Indagación en los aspectos a mejorar al haber realizado el/la mentor/a el proceso de autoevaluación de su propia práctica.
		PROPUQ	Información acerca de quienes les puede ofrecer una propuesta de mejora.
		PROPUF	Conocimiento de la forma en la que le pueden ofrecer ayuda para mejorar la función como mentor/a.
PROYECCIÓN FUTURA	Continuación rol mentoría	MENT	Indagación en cuanto al seguimiento como mentor/a una vez finalice el curso académico.
	Expectativas laborales	EXPE	Conocimiento en cuanto a las expectativas laborales creadas o imaginadas por el/la mentor/a.
	Rol fuera del programa	ROLF	Información de si el/la mentor/a continuaría desempeñando el rol fuera del programa INDUCTIO.
	Apoyo Institucional	APIN	Conocimiento sobre la necesidad de tener un apoyo institucional para desempeñar el rol de mentor/a.

Nota. Adaptado de Miles y Huberman (1994).

En la Tabla 16, se señala el sistema de categorías del instrumento entrevista biográfica, en el cual, se han diseñado y validado un total de seis dimensiones, con 21 categorías y 27 códigos.

Todos los datos recogidos de las entrevistas han sido procesados y analizados mediante el uso del programa de análisis de datos cualitativos MAXQDA 2020. De este modo, se señala que este programa informático permite estructurar los datos con diferentes niveles de análisis y establecer conexiones mediante criterios; por lo que aporta facilidades para el análisis individualizado de los códigos comprobando en cada instrumento donde se sitúan.

A su vez, se presentan las plantillas de recogida de información de los instrumentos biogramas e incidentes críticos.

### **Tabla 17**

#### *Plantilla Biogramas*

1. Nombre y apellidos del mentor/a:
2. Cargo actual laboral:

<b>Cronología/Hechos</b>	<b>Acontecimientos</b>	<b>Valoración</b>
Ejemplo: Inicial y básica (1989-1996)	Ejemplo: Estudios en escuela pública.	Ejemplo: Buenos recuerdos de mis maestros/as. Etapa clave de mi primera formación.

**Tabla 18***Plantilla Incidentes Críticos*

CASOS	1	2	3
Título			
Elementos significativos			
Contexto			
Descripción			
Repercusiones			
Sentimientos (+ o -)			

*Nota.* Adaptado de González, Pérez y Escartín (2003)

En cuanto a la segunda fase denominada *explicación*, consta de dos instrumentos principales: metáforas y fotografías. En efecto, cada instrumento tiene su propio sistema de análisis de la información; concretamente, las metáforas han sido recogidas en un sistema de rejillas según vemos en la Tabla 19, adaptado de Domingo y Fernández (1999, p. 67), siendo posteriormente analizadas en comparación con los estilos de asesoramiento bajo diferentes roles y funciones de Malderez y Wedell (2007) expuestos en el marco teórico de esta investigación. Para el segundo de los instrumentos, las fotografías, la recogida de los datos ha sido a través de un guion de cuestiones detallado en la Tabla 19 y basado en la propuesta de los autores Miles y Howes (2015, pp. 116-117).

**Tabla 19***Sistema de rejillas del instrumento Metáfora.*

Categoría	Relato 1	Relato 2	Relato 3	Relato 4	Relato 5
Animal					
Objeto					
Naturaleza					
Buscador informático					

*Nota.* adaptado de Domingo y Segovia (1999)

Para cada categoría asignada de las metáforas se ha incorporado los relatos pertenecientes a cada una de ellas. De este modo, a través del sistema de rejillas se visualizan todos los resultados obtenidos.

**Tabla 20***Guion de cuestiones instrumento fotografías*

Cuestiones	Respuestas
¿Qué... • ves en la fotografía? • puedes decir sobre la fotografía? • no ves en la fotografía que podría ser importante? • (otras) historias podría decirse esta fotografía? • es interesante de esta fotografía?	
¿Dónde... • se tomó la fotografía? • están los sujetos?	
¿Cuándo... • se tomó la fotografía? • se tomó la fotografía, se sabía que se iba a realizar la foto? O fue espontanea? • primero vio la fotografía, ¿su impresión fue diferente de lo que es ahora?	
¿Quién... • está en la fotografía? • está relacionado con la fotografía o los sujetos?	
¿Cómo... • te hace sentir esta fotografía? • te relacionas con esta fotografía? • la fotografía se relaciona con la participación de comunidades o grupos?	

*Nota.* Miles y Howes (2015)

En referencia a las cuestiones principales diseñadas y adaptadas de los autores Miles y Howes (2015), se incorpora en la columna de respuestas los resultados obtenidos por cada una de las fotografías seleccionadas por los propios mentores principiantes.

Para la tercera fase denominada *confrontación* se ha diseñado y validado por tres expertos (de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla), el sistema de categorías fundamentado en la aportación de Miles y Huberman (1994). Seguidamente, se señala la Tabla 21 que contiene, las dos dimensiones para el instrumento grupo de discusión junto a 13 categorías, 17 códigos con sus definiciones y el objetivo de cada código.

Para la representación de las categorías y códigos se ha utilizado MAXQDA 2020 en las transcripciones de los grupos de discusión; y posteriormente, para la representación visual de los resultados generales se ha utilizado el programa informático, Atlas. Ti., versión 8, en el cual, se ha creado una figura en red en forma cuadrada representando las relaciones entre categorías y códigos.

**Tabla 21***Sistema de categorías Grupos de Discusión*

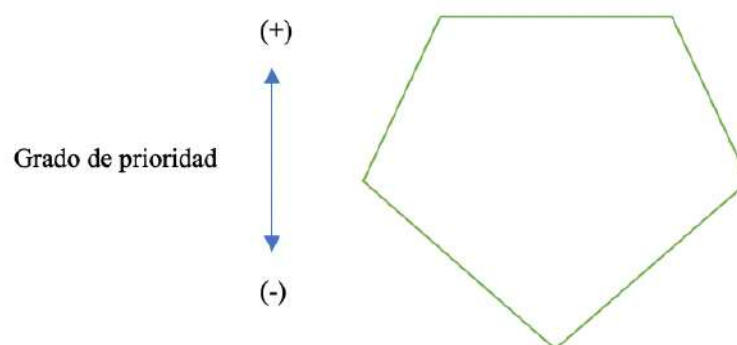
Dimensión	Categoría	Código	Definición	Objetivo
MENTORÍA	Definición	MENA	Información relativa a la propia concepción que tienen los participantes (mentores) sobre el proceso de mentoría basado en el acompañamiento a los docentes principiantes.	Indagar sobre el concepto creado por ellos mismos sobre la mentoría en el proceso de acompañamiento.
	Dificultades	DIFIC	Conocimiento de los principales inconvenientes y problemas surgidos en el desempeño del rol de mentor en la práctica.	Conocer individualmente los obstáculos latentes en la función como mentor.
	Tarea	TARA	Indagación en las funciones relevantes desarrolladas con los docentes principiantes.	Profundizar en las labores principales realizadas y sobre todo creadas por ellos mismos.
	Soluciones	SOLA	Explicación de los hallazgos realizados por los mentores ante los obstáculos presentados en su desempeño laboral.	Averiguar los remedios utilizados ante problemas del propio desempeño del mentor.
	Ayuda	AYUD	Conocimiento acerca de la aplicación o no de refuerzo externo a la labor como mentor.	Analizar si ha existido o no asistencia a la función de mentoría.
	Diferencias	DIFE	Profundización en si existen funciones desiguales como coordinadores pedagógicos/ mentores.	Conocer cuáles son las tareas disímiles a dichos cargos educativos.
	Similitudes	SIMA	Conocimiento de las labores relacionadas al cargo de coordinador pedagógico/ mentor.	Indagar en la semejanza de ocupaciones entre dichos cargos educativos.
	Modalidades	FORA	Identificación de la vía formalizada del mentor.	Especificar si las funciones desarrolladas son pertenecientes a la opción formal.
			INFA	Identificación de la vía informal del mentor.
	Consejos	PROF	SIAF	Conocimiento de las situaciones en las que el mentor ha desempeñado el tipo formal de mentoría.
SIAI			Indagación en las circunstancias en las que el mentor ha desarrollado el tipo informal de mentoría.	Conocer circunstancias donde han desenvuelto la vía informal.
			Información acerca de las recomendaciones profesionales dadas a nuevos mentores bajo el rol de mentores expertos.	Reflexionar la propia práctica profesional.

		PERS	Información relativa a sugerencias de tipo personal dadas a mentores principiantes bajo el rol de mentores expertos.	Pensar en los aspectos personales necesarios para ser mentor.
DESARROLLO PROFESIONAL Y PERSONAL	Formación	FORM	Exploración en el tipo de estudios que debe poseer un mentor.	Indagar en la trayectoria educativa.
	Cualidades	CUAL	Información de los requisitos personales considerados necesarios para ser mentor.	Identificar las actitudes o comportamientos precisos para desarrollar el cargo de mentor.
	Tiempo	TIEM	Conocimiento del periodo disponible para desempeñar el cargo de mentor por asignación de otros cargos laborales dentro del sistema educativo de La República Dominicana.	Profundizar en el espacio temporal fijado para realizar el cargo de mentor.
	Acciones	ACCA	Indagación en la creación de modos de trabajo desarrollados en el acompañamiento a los docentes principiantes.	Identificar las fortalezas creadas en la práctica diaria.

Por último, se señala el proceso de análisis de los datos para la cuarta fase del ciclo reflexivo sobre asesoramiento, *transformación*, compuesta por el instrumento de la técnica del diamante y basada en la resolución de problemas. Por ende, se ha planteado a los mentores principiantes una autorreflexión sobre la detección de las necesidades abordadas en el proceso de asesoramiento, como elementos de mejora de la propia práctica mentora. Para ello, se ha tomado como referentes a Domingo y Fernández (1999).

### Figura 55

#### *Plantilla Técnica del Diamante*





---

## Capítulo V. Resultados

---

Para la exposición de los resultados se va a seguir minuciosamente el orden de las fases del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento, diseñado y validado con sus correspondientes instrumentos analizados. De este modo, se comienza con la fase de descripción, le sigue la fase explicación, confrontación y transformación.

Como aclaración ante la modalidad para presentar los resultados se señala que el análisis, por lo general, es “código a código”; no obstante, se revisa la nomenclatura del mismo y la definición elaborada para cada caso. Posteriormente, se procede a señalar los resultados de los instrumentos específicos, los resultados generales por cada una de las etapas del ciclo; y por último, los resultados del ciclo reflexivo sobre asesoramiento en conjunto. Para ello, se presentan figuras-resumen y posteriormente, líneas de análisis de resultados por cada fase.

---

### 5.1. Fase Descripción del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento

---

Comenzando con la primera de las fases se contempla los siguientes instrumentos: la entrevista realizada a un total de 44 participantes, los biogramas y los incidentes críticos a un total de 10 participantes. El orden de presentación de los resultados es el indicado en su descripción.

Los resultados para el primero de los instrumentos, *entrevista biográfica*, aborda seis dimensiones: autopercepción; desarrollo profesional y personal; estimulación del recuerdo; asesoramiento; autoevaluación y prospectiva de futuro.

Como aclaración señalar que las abreviaturas utilizadas para el instrumento entrevista desarrollado a un total de 44 mentores principiantes se usan las iniciales de sus nombres de pila. A su vez, se presentan los resultados obtenidos para los instrumentos, biogramas e incidentes críticos individualizados a un total de 10 mentores como se ha señalado en líneas anteriores.

### 5.1.1. Resultados Entrevistas

Los resultados según las dimensiones definidas para el instrumento entrevista biográfica son los siguientes:

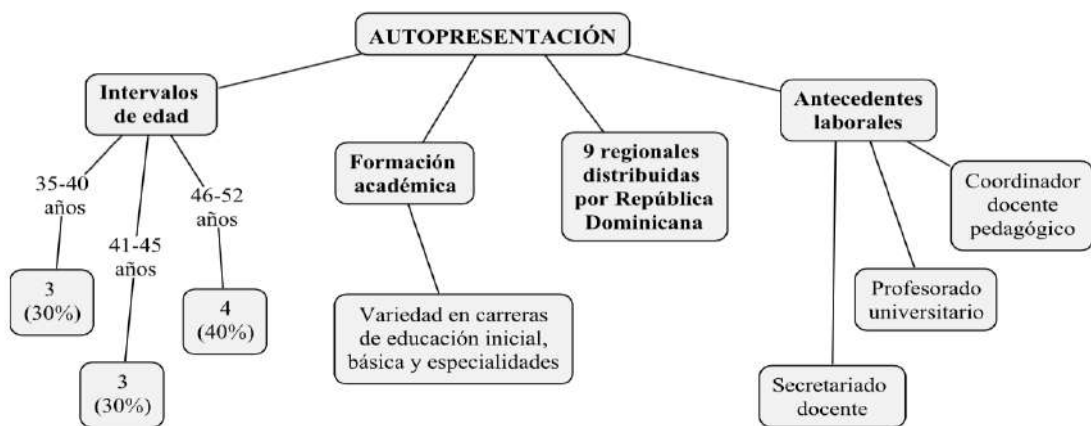
#### *Dimensión autopresentación*

Los resultados para la dimensión de *autopresentación* son presentados con los códigos DESC y ANLA. El primero de ellos se define desde la categoría de información relativa a la identificación personal y profesional del participante, en la línea de: nombres y apellidos, regional-distrito y edad que tienen, como primeros datos identificativos. La presente dimensión analiza los datos biográficos principales a lo largo de 5 cuestiones.

Por ello, se presenta una Figura que representa los resultados generales.

**Figura 56**

#### *Resumen resultados dimensión autopresentación*



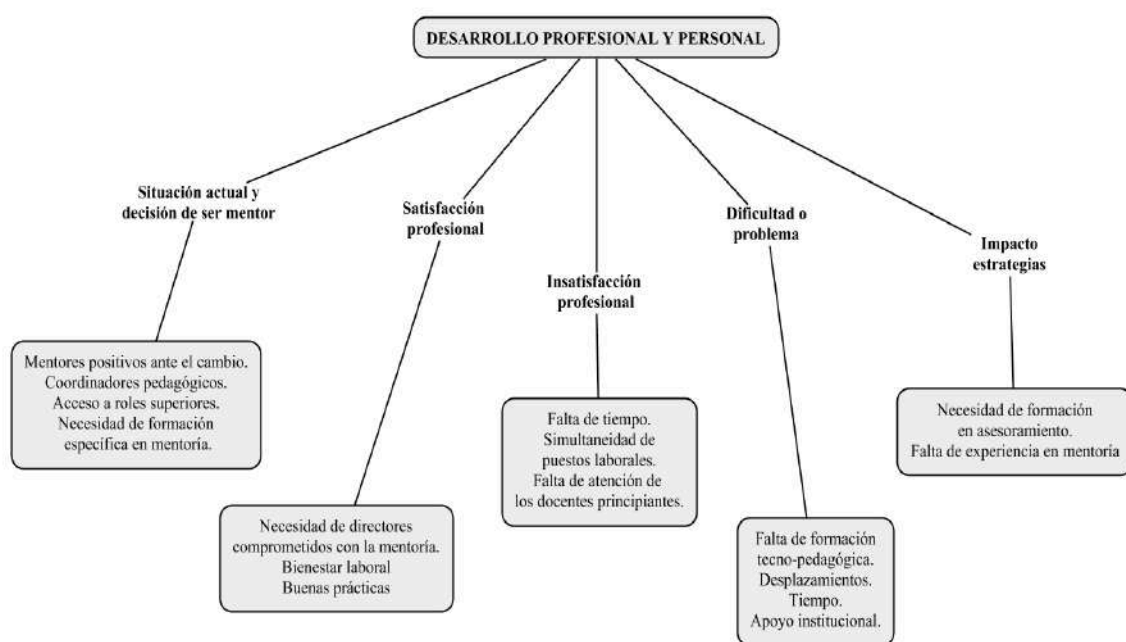
En definitiva, los resultados obtenidos para la dimensión definida van en la línea de que las trayectorias formativas y laborales son comunes a todos los participantes relacionadas con la rama de la Educación desde diferentes intervalos de edad. Es destacable como los mentores principiantes siguen formándose y asistiendo a numerosas jornadas y congresos nacionales e internacionales con el fin de mejorar su propia práctica.

### *Dimensión desarrollo profesional y personal*

La presente dimensión cuenta con un total de cinco categorías y siete códigos que son presentados de forma resumida debido a que el análisis es descriptivo.

#### **Figura 57**

#### *Resumen resultados dimensión desarrollo profesional y personal*



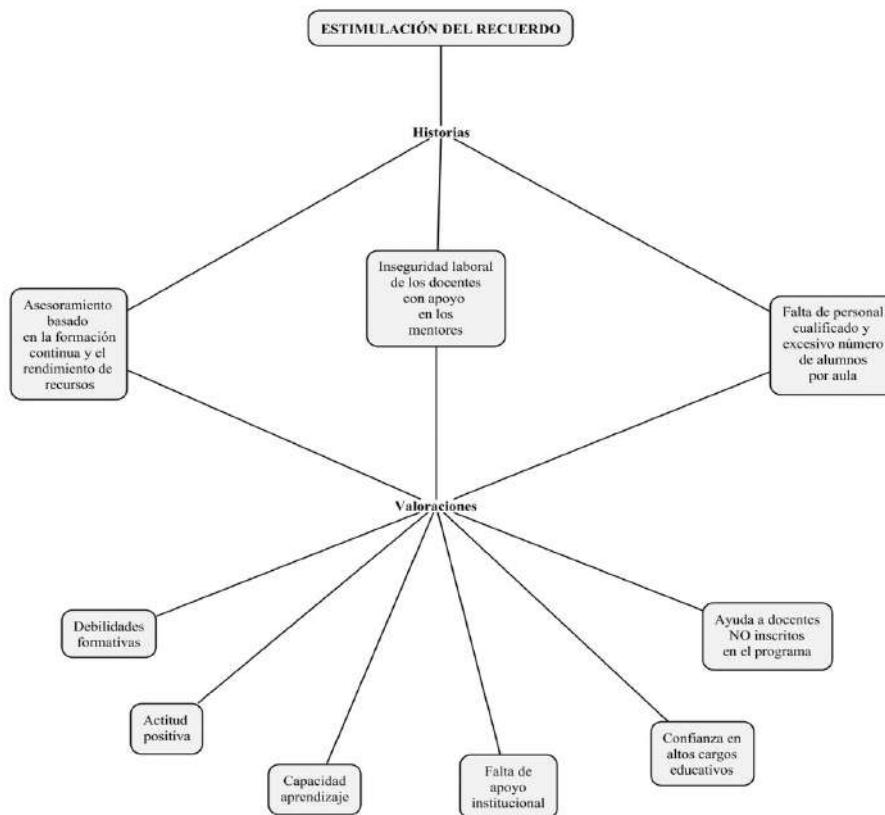
Por ende, la falta de tiempo de dedicación al cargo de mentor y el apoyo institucional son problemas de investigación latentes ya que se convierten en trabas en el camino hacia la mejora educativa. En cuanto a la formación pedagógica y en materia de asesoramiento, en la propia práctica diaria se va denotando la necesidad de avanzar intelectualmente para obtener satisfacción y bienestar laboral desempeñando el rol de mentor principiante.

### *Dimensión estimulación del recuerdo*

Del mismo modo que en las dimensiones anteriores, en este punto se presentan los resultados generales. La finalidad es describir una situación relevante en la que el mentor principiante muestre cómo ha sido su desempeño profesional durante el Programa de inducción profesional. Es interesante profundizar en la autovaloración del recuerdo narrado, el por qué ha sido elegido y lo que más destacaría del mismo. En definitiva, es la narración de una historia vivenciada durante el proceso de asesoramiento reconociendo aspectos destacables y la autovaloración del desempeño del rol como mentor, a lo largo de 3 cuestiones.

### **Figura 58**

#### *Resumen resultados dimensión estimulación del recuerdo*



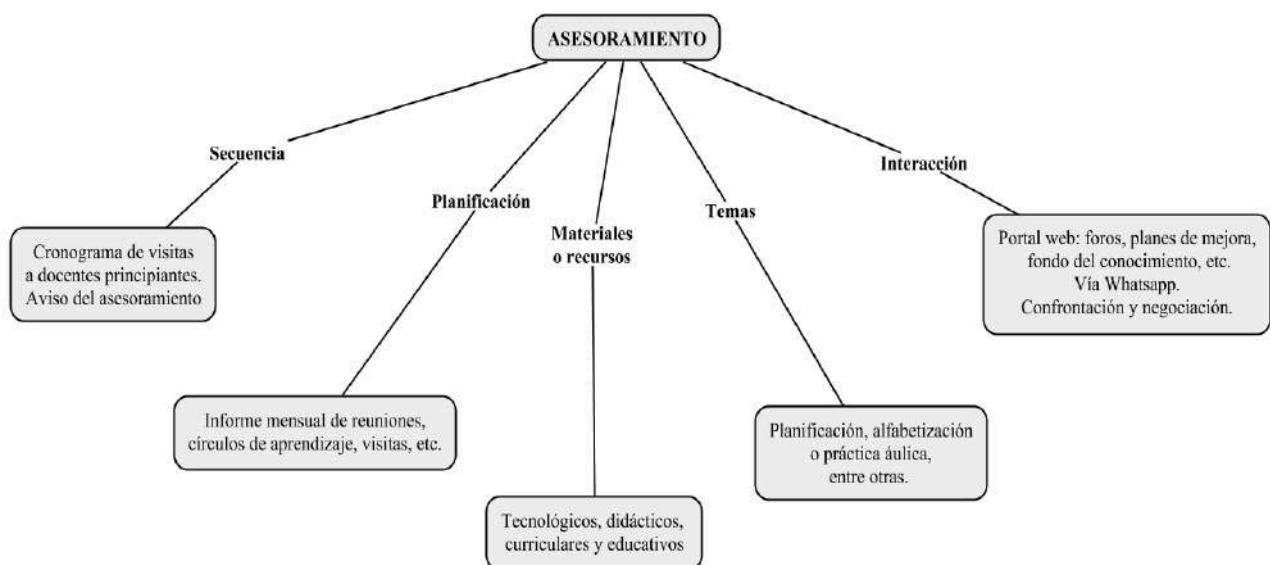
Tal y como se observa en la Figura 61, las historias más generalizadas por los mentores principiantes son aquellas que muestran una ayuda continua a sus docentes principiantes, desde la formación, mejora de las inseguridades laborales y condiciones en el aula. No obstante, las valoraciones son positivas ya que cada historia relatada ha tenido la consiguiente resolución del problema.

### *Dimensión Asesoramiento*

Cabe señalar que para la dimensión de asesoramiento se señalan un total de cinco categorías y ocho códigos. Se continúa con la presentación resumen.

### **Figura 59**

#### *Resumen resultados dimensión asesoramiento*



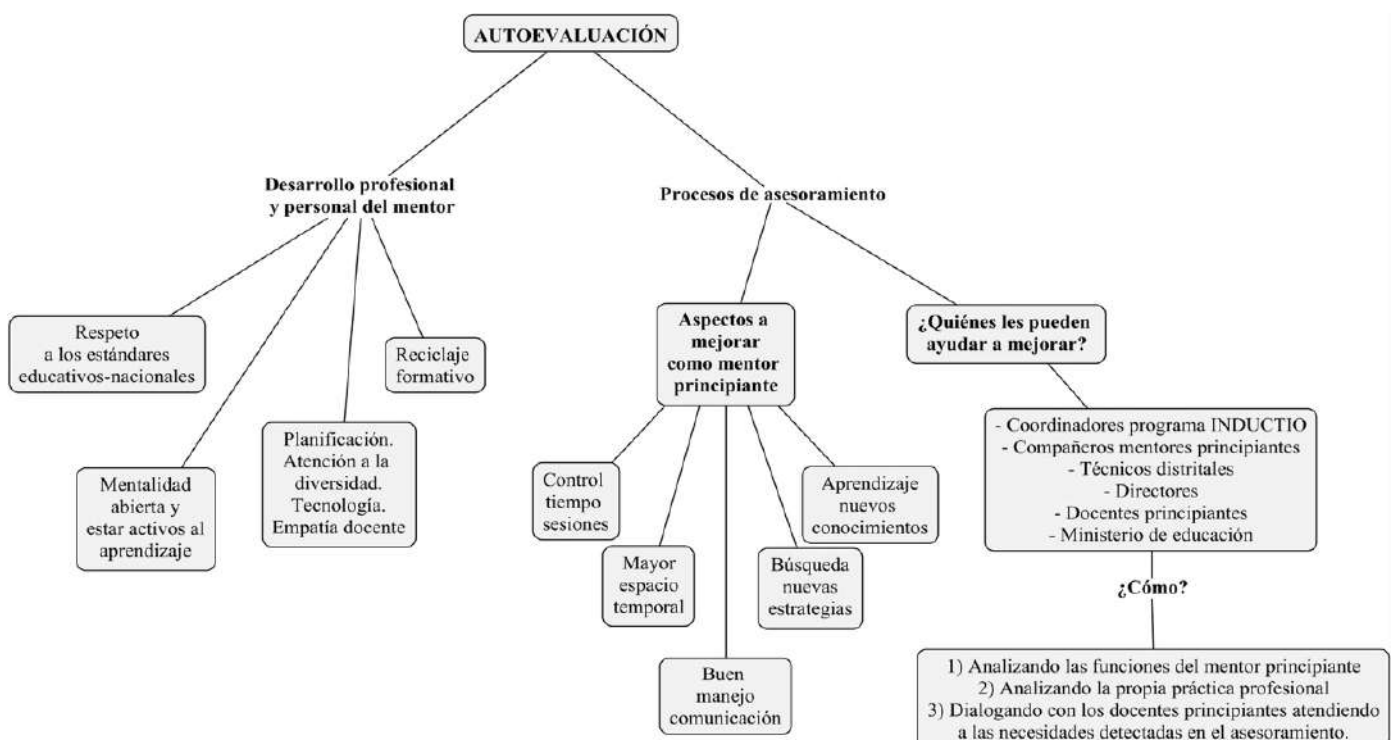
A modo de conclusión, los resultados de la dimensión asesoramiento están enlazados con procesos de intercambio de ideas, aprendiendo todos de todos. Es una continuidad en el aprendizaje de las funciones del rol de mentor principiante en la propia práctica. La planificación, juega un papel primordial en el asesoramiento con puntos aislados de improvisación, pero todos encaminados hacia la mejora y desarrollo del nuevo rol.

### Dimensión autoevaluación

Los resultados referentes a la *autoevaluación* están denominados bajo los códigos FORM (formación en el desarrollo profesional y personal del mentor), AUME, PROPUQ y PROPUF (procesos de asesoramiento del mentor a los docentes principiantes). La finalidad de esta dimensión es conocer la evaluación que los mentores principiantes realizan de su propio desarrollo profesional y personal y su desempeño en el proceso de asesoramiento a lo largo de 7 cuestiones. En definitiva, tanto el desarrollo profesional como el personal son principales para la formación de la identidad laboral como mentores principiantes.

### Figura 60

#### Resumen resultados de la dimensión autoevaluación



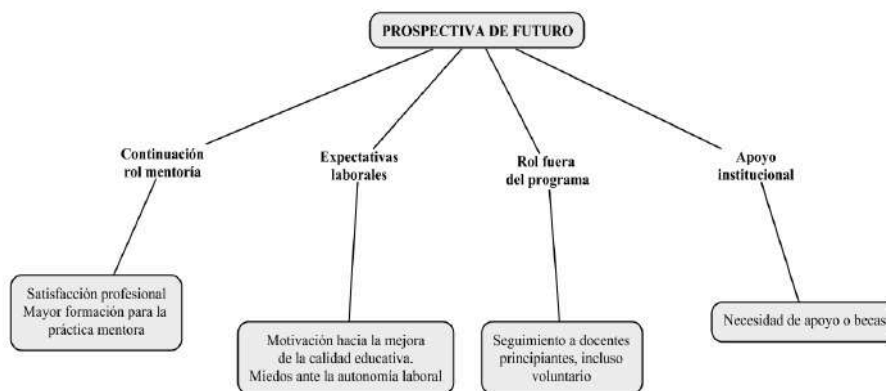
Por estas razones, se concluye que la autoevaluación es una estrategia enriquecedora destinada al óptimo desarrollo profesional y personal. En el mentor principiantes, se justifica que en los procesos de asesoramiento es donde mayores avances se detectan en el propio aprendizaje continuo sin obviar el apoyo institucional.

### *Dimensión prospectiva de futuro*

En esta última dimensión del instrumento entrevista es analizada bajo cuatro categorías principales: continuación rol mentoría, expectativas laborales, rol fuera del programa y apoyo institucional; con un total de cuatro códigos, uno por cada una de las categorías señaladas.

### **Figura 61**

#### *Resumen resultados dimensión prospectiva de futuro*

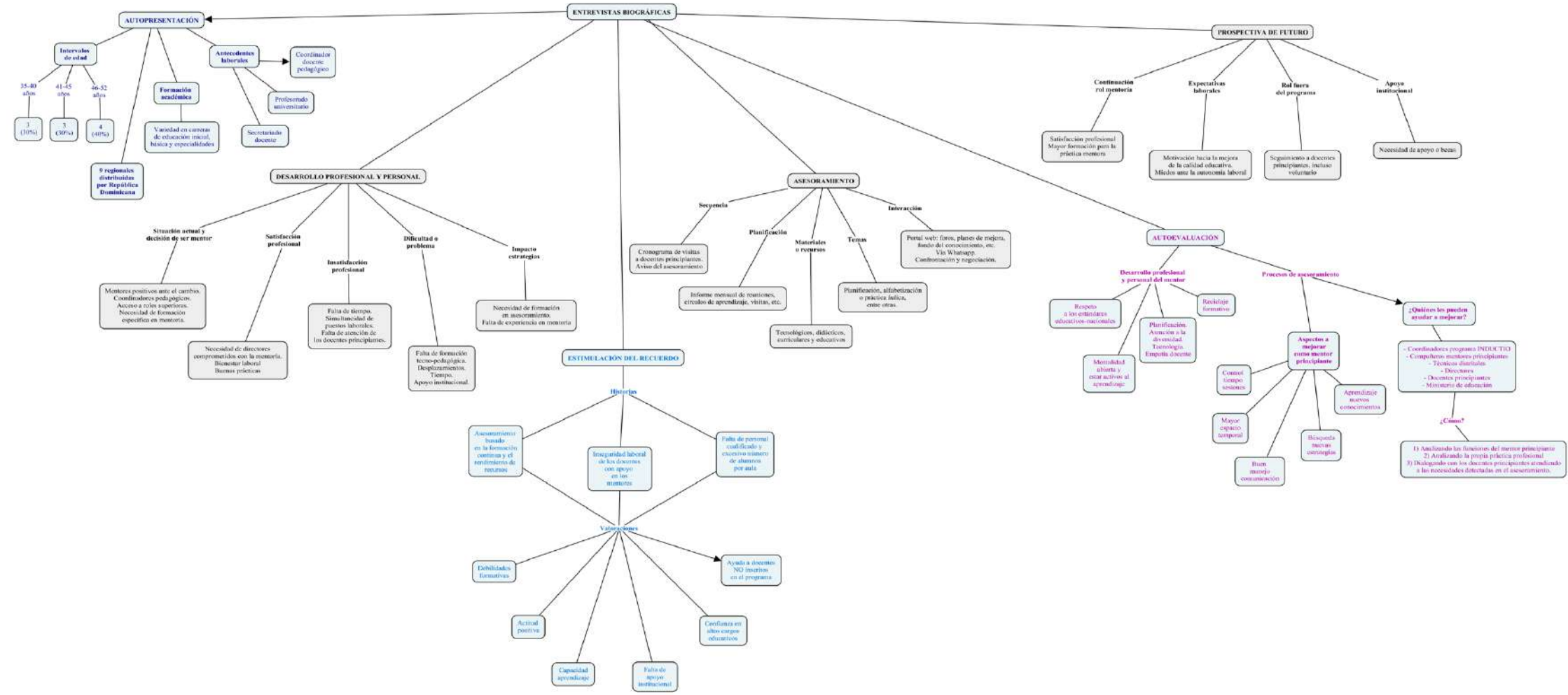


Como conclusiones a esta última dimensión se señala que, generalmente, los mentores cuentan con satisfacción profesional bajo su rol y pretenden continuar sus funciones en el futuro próximo. Para ello necesitan el apoyo institucional aunque varios participantes detallan que no es un factor determinante para que continúen con su labor de forma voluntaria. A continuación, en la Figura 65, representa los resultados de la entrevista biográfica para cada dimensión.



Figura 62

Resumen resultados entrevistas biográficas



A modo de conclusión, cabe señalar que se incide en la idea de que la formación continua de los mentores principiantes es vital para su buen desempeño profesional, detectando la positividad en los cambios y superando el hándicap del tiempo disponible para desarrollar la labor de mentoría. Sin embargo, en los procesos de asesoramiento se mantiene que las mejoras están relacionadas con la formación y el tiempo de dedicación; por lo que es relevante tener presente que el progreso no se produce aislada ni individualmente, sino que al ser principiantes en el rol de mentor, precisan de ayuda para crecer profesionalmente.

---

### 5.1.2. Resultados Biogramas

---

En este apartado se muestran los resultados de los *biogramas*, basados en las trayectorias profesionales realizadas por los mismos mentores. Éste es el primer instrumento que profundiza en 10 de los mentores participantes en esta investigación.

A cada mentor se le asigna a partir del instrumento biograma en adelante, las iniciales de A, B hasta la inicial J para simplificar el anonimato y la confidencialidad. A continuación se detalla la relación de las iniciales A-J con las iniciales usadas para el instrumento entrevista. A su vez, el género no se distingue debido al uso del masculino genérico para la economía lingüística.

- Mentor A: en la entrevista es P. M. L.
- Mentor B: en la entrevista es K. C. P.
- Mentor C: en la entrevista es Y. L.
- Mentor D: en la entrevista es N. Y. M.
- Mentor E: en la entrevista es M. E. G.
- Mentor F: en la entrevista es C. P.
- Mentor G: en la entrevista es C. O.
- Mentor H: en la entrevista es S. G. U.
- Mentor I: en la entrevista es B. M.
- Mentor J: en la entrevista es J. M.

En este sentido, los biogramas analizados tratan sobre el conocimiento acerca de la trayectoria formativa y profesional de los mentores principiantes participantes en este estudio. A su vez, se destaca que los biogramas están analizados bajo 3 categorías: cronología de los hechos, acontecimientos o lugares y valoración de la vivencia.

De este modo, serían los siguientes: cronología: CRON; acontecimientos o lugares: ACON; valoración: VALO. Por consiguiente, se presenta una tabla general con los tres códigos analizados, en la cual, se indican las semejanzas y diferencias individuales de los mentores principiantes mostrando el análisis de los resultados de los biogramas en su totalidad. Seguidamente, se analizan de forma generalizada dando paso a la creación de un biograma común de los mentores principiantes participantes.

**Tabla 22**

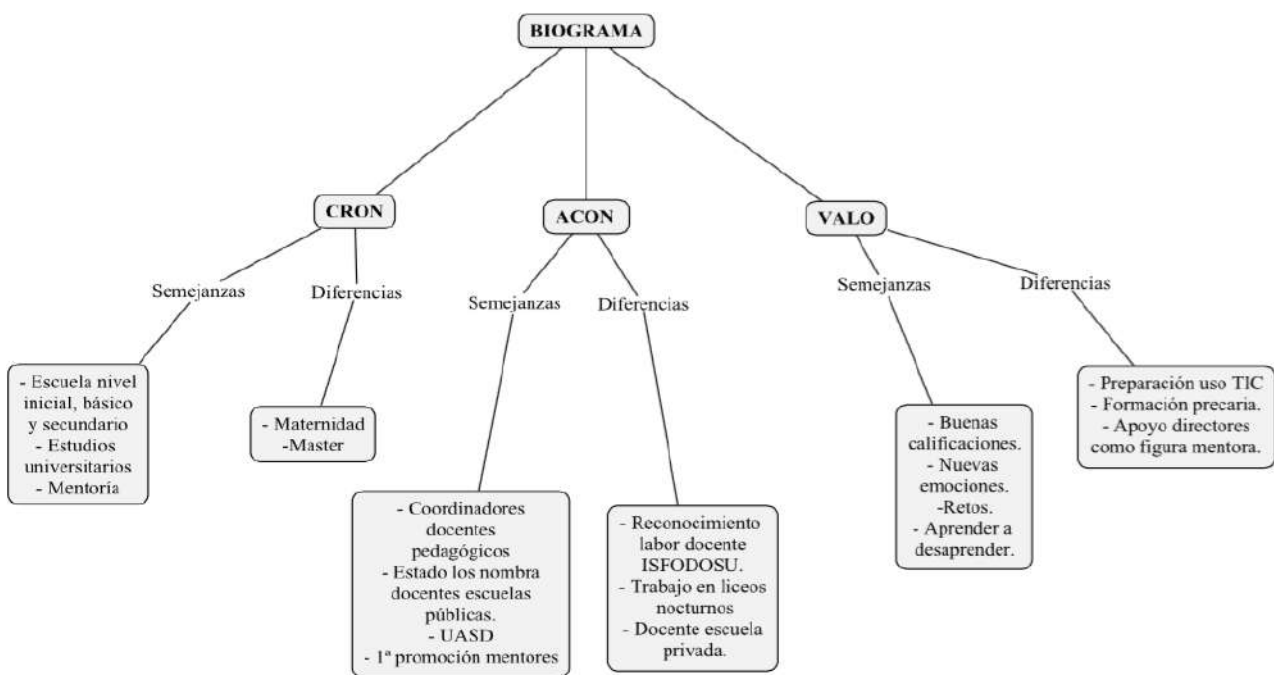
*Semejanzas y diferencias en los biogramas individuales*

CATEGORÍA	CÓDIGO	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
Cronología	CRON	Estudios en escuelas públicas	Estudios de Mecanografía (1)
		Nivel inicial, básico, primario y secundario	Estudios de Master (1)
		Estudios universitarios en INTEC e ISFODOSU	6 años para finalizar los estudios secundarios por dedicación plena a la maternidad (1)
		Gestión de centros educativos Coordinación pedagógica	
Acontecimientos o lugares	ACON	Institutos privados para labor docente	Reconocimiento como maestro destacado en ISFODOSU (1)
		Universidad UASD	Mención en Biología y Química (1)
		INAFOCAM (Público)	Mención en Física y Matemáticas (1)
		Nombramiento del Estado a ser maestros en escuelas públicas	Estudios secundarios en liceos nocturnos debido a otras ocupaciones (1)
		Coordinadores docentes pedagógicos	Docentes en escuelas privadas (3)
		Primera promoción de mentores en República Dominicana	
Valoración	VALO	Estudios con buenos aprendizajes y calificaciones	Formación precaria en el nivel primario (2)
		Nuevas emociones al desempeñar el cargo de docente	Preparación en el uso de las TIC en instituto privado (1)
		Nuevos retos en la etapa secundaria y universitaria al trabajar y estudiar a la vez	El secretariado lo valora negativo porque se dio cuenta que no era lo suyo (1)
		Aprender a desaprender en el comienzo de la docencia en el sector oficial	Director de escuela se convirtió en mentor (1)
		Etapas de mentoría valorada de forma excelente	

A raíz de presentar los resultados de los biogramas en la Tabla 22 se señalan las semejanzas y diferencias en las respuestas de cada participante bajo un código específico, analizadas en la siguiente Figura:

**Figura 63**

*Resumen resultados biogramas*



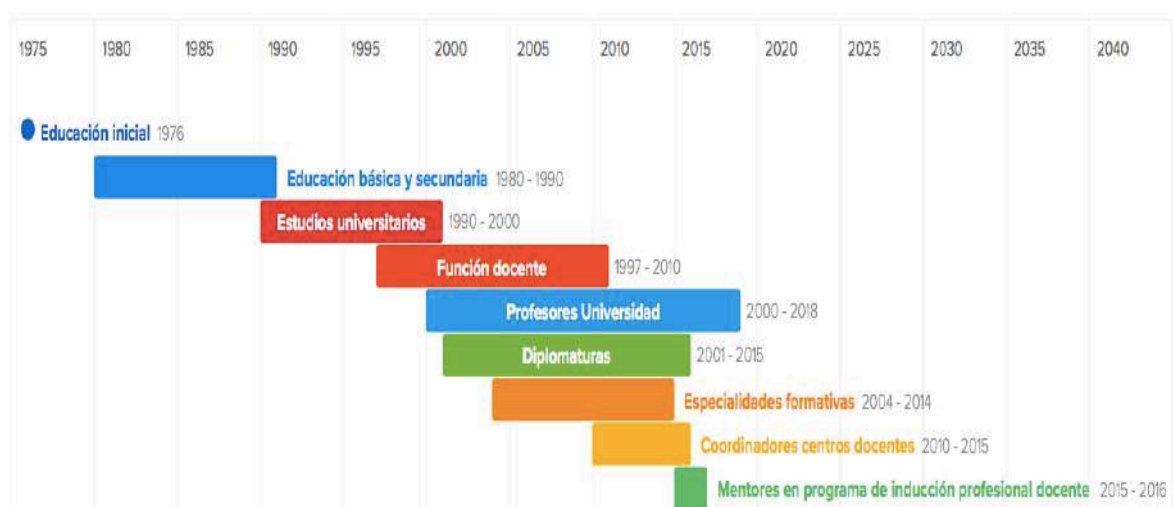
Tal y como se observa en la Figura 63, las semejanzas formativas siguen la línea normalizada de estudios, es decir, desde la educación inicial hasta estudios superiores, profundizando en especialidades. En tan solo dos casos aislados, los estudios fueron prolongados en el tiempo debido a la maternidad de una mentora y a estudios de Máster. Los acontecimientos más destacados en los biogramas consisten en que ocho participantes comparten el cargo de coordinador pedagógico desarrollado anteriormente al rol de mentor; a su vez, los mentores son nombrados por el Estado de República Dominicana y pertenecen a la primera promoción en el país.

En cuanto a las diferencias significativas entre los participantes se señalan los trabajos en liceos nocturnos debido a la incompatibilidad de horarios, reconocimiento docente universitario por parte del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y el anterior trabajo como docentes en la escuela privada. En efecto, las valoraciones positivas versan sobre las buenas calificaciones obtenidas en las trayectorias profesionales junto a las nuevas emociones y retos en el avance de la formación. Por otro lado, existen valoraciones negativas como la formación precaria recibida en los primeros niveles educativos y la escasa formación en el uso de las TIC. Ésta es la única diferencia en cuanto a las valoraciones, puesto que solo un participante ha subrayado la importancia de la labor de los directores como mentores de ellos mismos.

De este modo, se presentan los resultados de los biogramas en forma generalizada pero especificando que todos los datos recogidos de los participantes han sido seleccionados por fechas y acontecimientos relevantes.

#### Figura 64

*Biograma común sobre las trayectorias profesionales y formativas*



Para la mejor visualización del gráfico presentado, se añade la leyenda por colores, fechas y acontecimientos comunes a todos los participantes en este instrumento:



*Nota.* Leyenda Figura 67

Generalmente, todos los mentores principiantes tienen una amplia formación académica y profesional en materia educativa. Por el contrario, algunos de ellos, comenzaron sus carreras en otras materias como son Administración, Ciencias Naturales o Química; dándoseos cuenta durante su evolución formativa que no era realmente a lo que se querían dedicar en su futuro laboral.

En suma, cualquier tipo de formación engrandece el propio desarrollo personal y profesional. En cierto modo, los mentores principiantes formados en educación siguen ampliando sus conocimientos y mejorando sus competencias para ejecutar este rol.

En cuanto a los cargos laborales actuales, cuatro de los participantes, continúan como mentores de docentes principiantes. Este dato es relevante debido a que los demás (6 restantes), no cuentan con el apoyo institucional para continuar y afianzar la figura del mentor en el sistema educativo dominicano y han vuelto a ocupar los cargos anteriores al de mentor (coordinador pedagógico pedagógico, profesor universitario y técnico distrital).

En el biograma común a todos los mentores se analiza que el cargo de coordinador pedagógico oscila entre 2010 y 2015; esto es debido a que se deben cumplir una serie de requisitos previos para acceder a este puesto laboral, descritos en el epígrafe de transición de coordinador pedagógico a mentor principiante.

No obstante, se requiere de un tiempo de servicio en el sistema educativo dominicano y los presentes participantes, como se puede observar en la Figura 60, cuentan con más de 10 años de experiencia laboral en educación. La razón de no continuar desarrollándose profesionalmente como mentores (6 de ellos) se justifica con la falta de consolidación y apoyo institucional a esta nueva figura laboral.

En síntesis, la falta de apoyo gubernamental es un problema latente ya que al no permanecer dicho rol oficialmente configurado en las instituciones educativas de República Dominicana, por ende, los mentores vuelven a ocupar el puesto anterior como coordinador pedagógico. No obstante, los cuatro participantes que siguen siendo mentores es gracias al apoyo regional-distrital que apuestan por la mentoría pero no a nivel gubernamental-institucional.



### 5.1.3. Resultados Incidentes Críticos

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos en el tercer y último instrumento de la primera fase del ciclo reflexivo sobre asesoramiento, señalando la reflexión bajo la experiencia y análisis de la propia práctica y/o trayectoria personal y profesional. Concretamente, se analiza cualquier acontecimiento vivenciado en la etapa de mentoría que haya sido relevante y que haya contribuido a desarrollar el rol como mentor durante el asesoramiento a los docentes principiantes. En efecto, la finalidad principal es identificar hechos o situaciones significativas en la construcción y desarrollo del rol de mentor.

**Tabla 23**

*Tipología incidentes y participantes.*

TIPOS DE INCIDENTES CRÍTICOS	CATEGORIAS	PARTICIPANTES
- Conflictos en el aula - Mejoras educativas	Relación mentor-docente principiante	A, B, C, D, E, F, H.
Necesidad de compartir experiencias, inquietudes, dudas, recursos, etc.	Relación mentor-mentor	H.
Apoyo institucional por parte de los directivos de los centros	Relación mentor-equipo directivo de escuelas	I, J.
- Conocimiento de la realidad educativa de las escuelas. - Formación permanente. - Tiempo. - Recursos.	Superación de obstáculos	A, C, D, G, J.
Confianza por parte de los directores en los nuevos roles como son el de profesor mentor principiante y los docentes principiantes.	Mediación entre roles	E, F, I.
-Mala conectividad a Internet. - Formación tecnológica.	Uso de las TIC	G, J.

Según los datos recogidos en la Tabla 23, la categoría *relación mentor-docente principiante* contiene tipos de incidentes relacionados con los conflictos en el aula y la resistencia a los cambios para llegar a las mejoras educativas. Siete de los diez mentores participantes han narrado sus incidentes críticos sobre esta primera categoría. Ejemplo de ello se señala seguidamente: “ayudó a mejorar las prácticas dentro de las aulas de los participantes y me sirvió como motivación para continuar mi desarrollo personal y profesional” (mentor B); “quería que ella me observara y después me dijera las fortalezas y dificultades dadas en el proceso. La maestra me dio el permiso y lo hicimos. Después de ese día, viendo los resultados de trabajar en semicírculo, acepto intentar trabajar así” (mentor C).

De modo similar, la segunda categoría se basa en la *relación mentor-mentor*, es decir, con sus iguales. Es destacable cómo los propios incidentes críticos sobre sus trayectorias profesionales y formativas no reflejan la ayuda entre iguales, solo un participante narra un incidente crítico ante la necesidad de compartir inquietudes y recursos en la mentoría: “tenía a mis compañeros cerca, en la distancia, a través del móvil” (mentor D).

En cuanto a la *relación mentor-equipo directivo escolar* se señala la falta de apoyo institucional a este nuevo rol, depositando en dos incidentes críticos, poca confianza en el desarrollo profesional de esta figura. Un ejemplo evidente de lo descrito es el siguiente: “falta de empatía del director como apoyo a mi rol como mentora” (mentor J).

Todo incidente crítico lleva inmerso la *superación de obstáculos* para continuar en la línea de la mejora y en la presente investigación, cinco mentores participantes anotan la necesidad de la formación permanente, la falta de tiempo y recursos para desarrollar la mentoría y el conocimiento de la realidad educativa diaria en las escuelas. Prueba de ello se muestra lo siguiente: *“le expliqué a la docente que yo no iba a evaluarla y con aquello se marcó el inicio de un nuevo concepto de acompañamiento con una función asesora hacia la mejora”* (mentor H). *“En mi papel de mentora me toco ponerme en el lugar de ellas y crear las condiciones para que el ambiente en sus aulas fuera diferente, para eso hicimos actividades para integrar los padres al centro educativo y otras para desarrollar en los niños el amor y cuidado hacia los demás compañeros del salón de clases y de toda la escuela”* (mentor F).

La categoría *mediación entre roles*, está relacionada con que el mentor es el mediador entre docente principiante y equipo directivo, y en ocasiones media entre docente principiante y alumnado: *“maestra un poco desesperada, equipo de gestión preocupado por la situación. Sentimientos de inseguridad, desmotivación, desesperanza, etc. Ser mediadora entre maestra principiante y directora del centro educativo, llevar a la reflexión desde el rol que le toca a cada uno en la escuela en marco de respeto y con un único propósito”* (mentor D). En suma, tres mentores señalan sus incidentes críticos relacionados con la falta de confianza en el profesorado principiante y como el mentor le hace ver al equipo directivo que el docente principiante necesita de tiempo, experiencia y confianza para desarrollar su trabajo diario en la escuela.

Finalmente, se señala la categoría sobre el *uso de las TIC* como incidentes críticos primordiales para el avance tecnológico y educativo del rol de mentor; por ello, se necesita ampliar la formación en cuanto al conocimiento pedagógico y didáctico como soporte para la resolución de problemas. Como ejemplos referentes son: “*mejor dominio de recursos tecnológicos*” (mentor G); “*siempre positivas ya que aunque no sirvan los recursos encontrados para el momento seleccionado pueden servir en un futuro no muy lejano*” (mentor J). Por añadidura, existe una mala conectividad en algunas regionales del país y escasos cursos formativos de tipo tecnológico.

En este sentido, se analizan los resultados en diferentes dimensiones centradas en las categorías de relación del mentor con el alumnado, docencia con maestros noveles, socialización con compañeros mentores, relaciones con el equipo de gestión, superación de obstáculos, mediación entre docentes e institución y uso de la tecnología.

### Figura 65

*Resultados incidentes críticos en las relaciones del mentor*

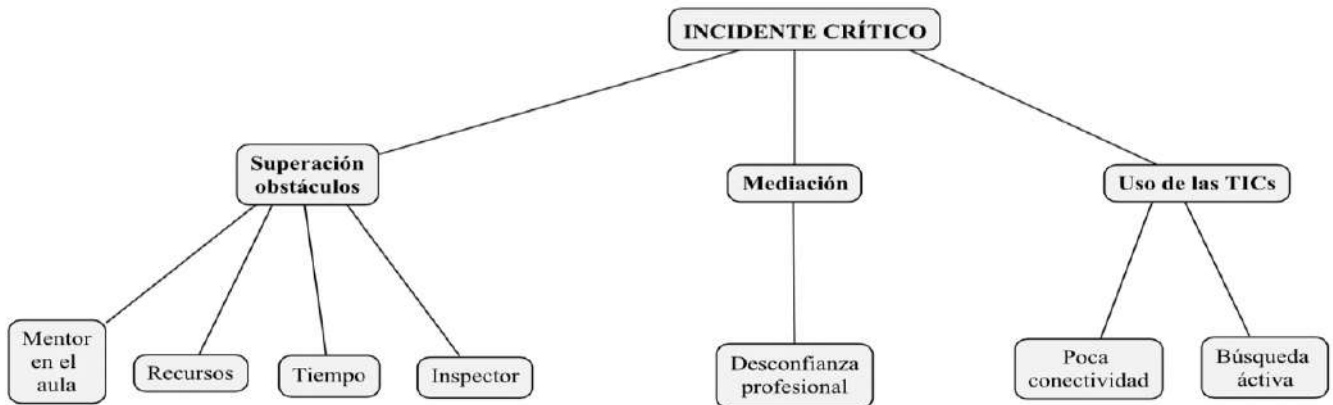


En la Figura 65, a la izquierda, la *relación entre mentor y docente principiante* es continua y los incidentes críticos surgen a partir de los conflictos en el aula debido, en estos casos, a la falta de motivación del alumnado en el proceso de aprendizaje.

A su vez, la pobreza en el contexto inmediato a las escuelas del país repercute en la obtención de recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos en la enseñanza. Esto supone que el mentor principiante indague en nuevos recursos y herramientas para mejorar las situaciones de clase. Por otro lado, todos los docentes principiantes se reúnen con el mentor principiante asignado para resolver dudas, compartir experiencias, sentimientos, etc. En ocasiones, en el desarrollo de estas sesiones existe una falta de escucha por parte de los docentes principiantes ante propuestas del mentor; por lo que éste, tiene que negociar las ideas como resolución del obstáculo presentado.

En las *relaciones entre iguales* (mentores) se señala que resuelven dudas, inquietudes, comparten éxitos, etc., a través de la aplicación WhatsApp debido a la lejanía entre regionales y distritos. Los temas tratados a través de este medio son de necesidades formativas (obtención de recursos digitales y educativos, realización de seminarios tecnopedagógicos, etc.), y profesionales (dudas en el asesoramiento individual y grupal, mejora de la capacidad de diálogo con los equipos directivos de las escuelas y buenas prácticas).

Las relaciones entre *mentor y equipo directivo de las escuelas* van en la línea de una falta de empatía latente que conlleva carencias en el diálogo para comprender las funciones de la mentoría. En cierta medida, los directores de los centros educativos (como máxima figura representativa de liderazgo profesional), deben generar confianza en el rol del mentor principiante.

**Figura 66***Resultados incidentes críticos personales*

En la Figura 66, perteneciente a la segunda parte de los incidentes críticos, se analiza la *superación de obstáculos*, la *mediación* y el *uso de las TIC*. En la *superación de obstáculos* se determinan los siguientes: mentor en el aula: observación participante desempeñando el rol de docente; tiempo de dedicación completo a la mentoría; recursos: deben contar con una base de tipo pedagógico y lúdico; inspector: en ocasiones, el mentor es visionado por el docente principiante como un sujeto que evalúa todos sus movimientos y el mentor debe hacerle entender que no son sus funciones.

La *mediación* es un aspecto clave para el buen desarrollo de los roles individuales ya que señalan incidentes críticos en la línea de la desconfianza profesional de directores en docentes principiantes. El mentor resuelve mediando entre ambas figuras a través del diálogo permanente.

En los resultados generales existen variados incidentes críticos relacionados con el *uso de TIC*; por lo que, la realidad muestra que los mentores cuentan con poca conectividad en algunas zonas de República Dominicana y deben superar habilidades tecnológicas como es la búsqueda activa de artículos, recursos, uso de redes sociales, etc.

Concluyendo el análisis de los incidentes críticos se señala que el proceso de formación e inmersión de los mentores marca “un antes y un después” en su labor profesional ya que cada uno cuenta con estrategias variadas para afrontar cada situación vivida de forma autónoma.

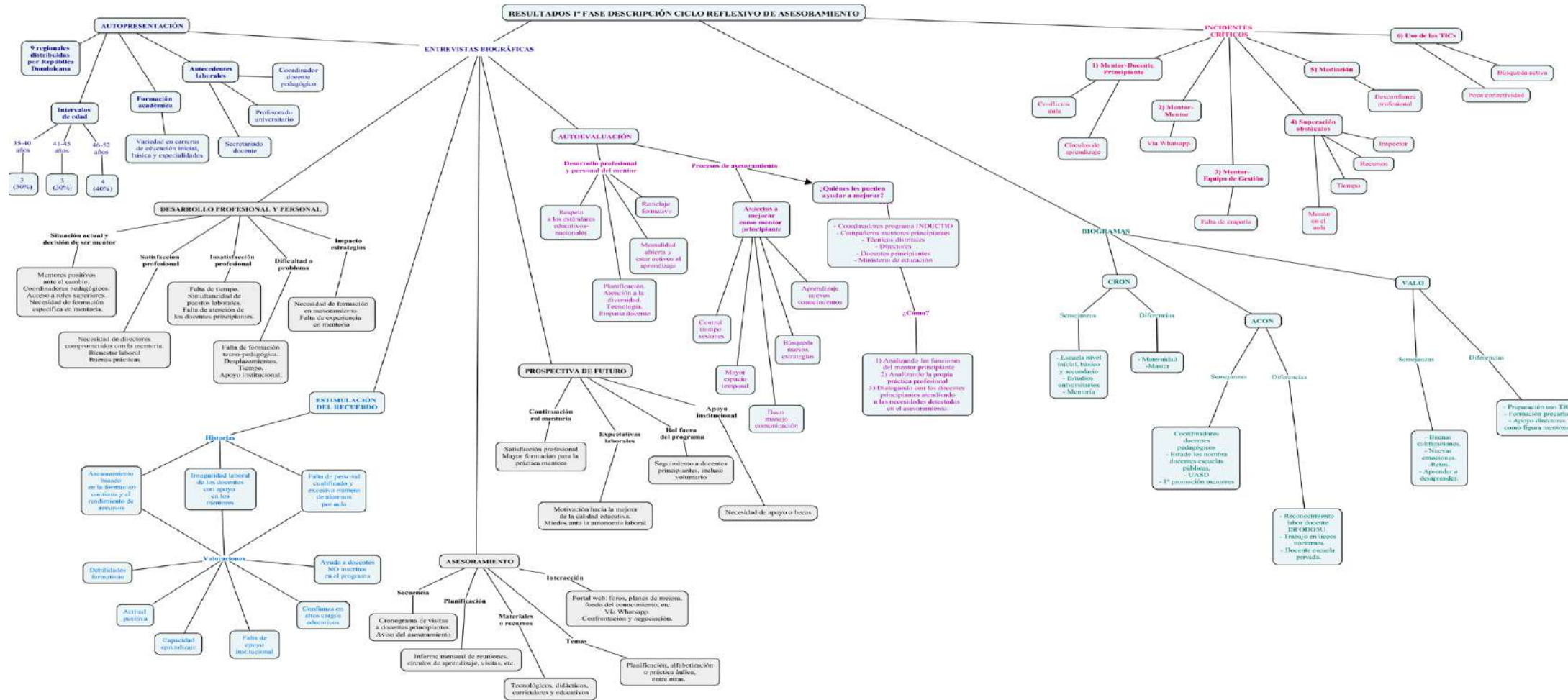
#### **5.1.4. Resultados Generales Fase Descripción**

---

Al principio del epígrafe de resultados se indica que al finalizar el análisis de cada instrumento, se señalan los resultados generales de la fase en la que están inmersos. De este modo, se presenta la Figura 67 como resumen:

Figura 67

Resultados 1ª Fase Descripción

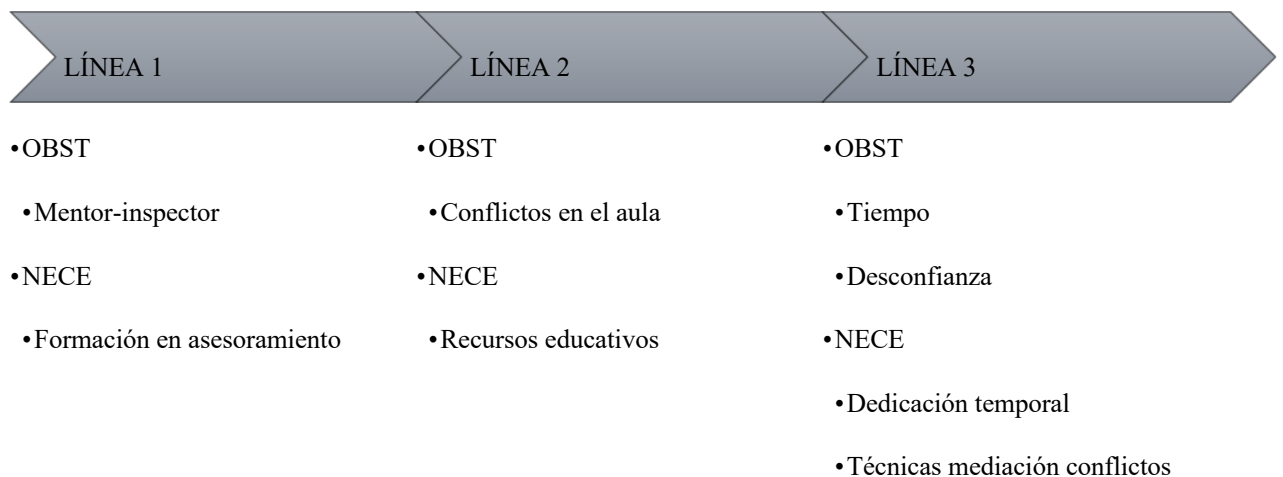




Referente a los resultados individuales de cada uno de los instrumentos presentados anteriormente e inmersos en la fase 1 del ciclo reflexivo sobre asesoramiento, se muestran los resultados generales basados en las semejanzas y diferencias detectadas a través de las figuras anteriores. Para su mejor visualización se han diseñado tres líneas (1, 2 y 3), que dan respuesta al ¿qué y cómo hacerlo? Desde el conocimiento de la realidad vivenciada por los mentores principiantes. En este sentido, se señalan obstáculos y necesidades detectados por los mentores principiantes, en sus inicios:

### Figura 68

#### *Líneas de análisis de resultados fase descripción*



LÍNEA 1: generalmente, los participantes pertenecientes a esta línea han desempeñado puestos laborales como secretarios docentes y coordinadores pedagógicos, en escuelas públicas. Los antecedentes formativos son diplomaturas y especialidades en secretariado docente. En cuanto a los resultados del instrumento biograma, en esta línea, se destaca el reconocimiento de nuevas emociones; especificando que existe una falta de condiciones positivas en el puesto laboral anterior junto a la necesidad de seguir avanzando profesionalmente.

Los nuevos retos se marcan cuando los mentores estudian y trabajan a la vez para poder pagarse sus estudios debido a que les rodeaban un contexto empobrecido, de ahí, la *formación precaria*. En esta línea, los incidentes críticos están relacionados con la visión de los mentores como *inspectores* que evalúan el día a día de los docentes principiantes en las aulas. En definitiva, esta línea es significativa debido a la necesidad de resolver los nombrados obstáculos para comenzar a mentorizar a los docentes; es decir, pasar de la figura de evaluador a la de mentor basado en las buenas prácticas.

LÍNEA 2: los mentores principiantes pertenecientes a este grupo coinciden en los antecedentes laborales, todos bajo el rol de coordinador pedagógico. Al relacionar los resultados de dimensión autopresentación con los biogramas se señala que la formación inicial, básica y secundaria fue precaria. El cargo anterior a la mentoría, coordinador pedagógico, fue nombrado por el Estado y la formación académica fue en escuelas públicas y posteriormente en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), también de carácter público. A su vez, destacan en su trayectoria formativa el comienzo preparatorio para el uso de las TIC. En uno de los casos, debido a la maternidad, la formación fue más lenta en los estudios secundarios. Generalmente, todos comparten la idea del *aprender a desaprender* al iniciar la labor de mentoría. No obstante, en el ejercicio del rol de mentor principiante se detallan algunos incidentes críticos como los conflictos en el aula, resueltos a través del diálogo, socialización y asesoramiento a los docentes principiantes asignados. En cuanto a la relación con los iguales (mentores principiantes) se señalan temas principales mediante el intercambio de dudas, inquietudes, satisfacciones, etc.; cabe incidir en que el medio más utilizado ha sido la aplicación móvil WhatsApp. La mayoría de los mentores principiante superan los

obstáculos en la propia práctica profesional, entre los que se encuentran: la observación directa en el aula y los recursos disponibles de tipo educativo, pedagógico o tecnológico.

LÍNEA 3: a diferencia de las otras dos líneas, los antecedentes laborales de los mentores principiantes se corresponden con el desempeño del rol profesor universitario. En cuanto a la formación académica va desde la escuela inicial hasta estudios universitarios. En los biogramas, se vincula la trayectoria formativa con el reconocimiento a la labor docente por parte del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Existen semejanzas con sus compañeros mentores en la preparación para el uso de las TIC y una *formación inicial precaria*. En efecto, y en el instrumento de los incidentes críticos, se señalan la falta de empatía del equipo de gestión en cuanto a la desconfianza profesional de la labor de los docentes principiantes y mentores. En estos casos, los mentores han tenido que mediar entre directores y docentes principiantes y ganar la confianza de los altos cargos directivos de las instituciones educativas asignadas. En esta línea, el tiempo es el principal obstáculo a superar, debido a la *simultaneidad de puestos laborales*.

Finalmente, se presenta en la Tabla 24, las líneas y sus participantes, antecedentes formativos y laborales, si ha existido sincronía laboral, obstáculos y necesidades de los mentores principiante.

**Tabla 24***Líneas de análisis resultados generales de la 1ª fase descripción*

LÍNEAS	PARTICIPANTES	ANTECEDENTES FORMATIVOS	ANTECEDENTES LABORALES	SINCRONÍA LABORAL	OBSTÁCULOS	NECESIDADES
1	3	Educación inicial, básica y secundaria. Licenciado en Biología y Química.	Secretario Docente en Liceo.	NO	Docentes principiantes ven la figura de mentor como inspectores que evalúan su práctica laboral.	-Formación específica en asesoramiento al docente principiante.
2	4	Educación inicial, básica y secundaria. Licenciado en Educación Básica. Maestría en gestión de centros educativos. Especialidad en acompañamiento pedagógico. Máster.	Docente nivel básico y Coordinador pedagógico docente	NO	- Asesoramiento específico sobre conflictos en el aula. - Escasos recursos educativos en los centros escolares.	- Mayor contacto entre mentores para resolver dudas, compartir experiencias, etc. - Uso de las Tic para indagar en recursos, artículos, blogs, etc.
3	3	Educación inicial, básica y secundaria. Licenciado en educación básica. Maestría en Enseñanza Superior y formador de formadores.	Director y profesor de escuela multigrado. Docente enseñanza superior.	SI	- Desconfianza laboral en el mentor por parte del equipo directivo de las escuelas asignadas. - Tiempo asignado para la mentoría.	- Formación en técnicas de mediación de conflictos. - Mayor espacio temporal para desarrollar el puesto laboral de mentor. Alivio de otras cargas laborales.

---

A modo de conclusión, los resultados de esta primera fase avanzan en los puntos detallados a continuación:

- El rol de mentor principiante es compartido con otros cargos laborales del sistema educativo dominicano de forma simultánea, entre los que se encuentran: coordinadores docentes pedagógicos, docentes universitarios, técnicos distritales, etc. En efecto, esta desventaja temporal en cuanto a la dedicación para el desempeño del rol de mentor se convierte en un obstáculo para el propio desarrollo profesional y personal en materia de asesoramiento.
- Falta de apoyo institucional, debido a que en diversas ocasiones existen procesos aislados de mentoría a docentes noveles con carácter informal, sin determinar si el mentor está capacitado o no profesionalmente para ello.
- Por último, se señala que todos los participantes son los primeros mentores nombrados en República Dominicana, hecho que les hace sentir orgullosos de poder avanzar en la calidad educativa de su país y ser promotores del cambio. Éstos tienen un papel relevante tanto social como institucional como figura de cambio hacia la excelencia educativa.

---

## 5.2. Fase Explicación del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento

---

A lo largo de este epígrafe se aportan los resultados de los instrumentos de las metáforas y las fotografías. A través de esta fase se señalan las respuestas al ¿por qué y para qué hacerlo? con el fin de profundizar en los estilos de asesoramiento en su relación teoría y práctica junto a la resolución de problemas.

Para el “análisis de las metáforas se utiliza un sistema de rejillas” (Domingo y Segovia, 1999, p. 67), el cual, ha sido adaptado a la muestra de participantes, en la fase de recogida de datos. En cuanto al instrumento de fotografía, los mentores principiantes han seleccionado cinco fotografías significativas para ellos, las cuales, en una segunda ronda han tenido que elegir una imagen, la más representativa de los procesos de asesoramiento. Cabe recordar que para esta fase se han seleccionado un total de 10 participantes.

### 5.2.1. Resultados Metáforas

En los comienzos de este apartado sobre los resultados de las metáforas es necesario destacar que en un primer momento, se señalan los datos recabados y su explicación; en un segundo momento, las relaciones de las metáforas con los diferentes estilos de asesoramiento bajo diferentes roles y funciones, justificados por los autores Malderez y Wedell (2007). En la Tabla 25, se aportan los finales de las metáforas escritas por los propios mentores, las cuales comienzan con la frase “*como mentor me veo como...*”.

**Tabla 25**

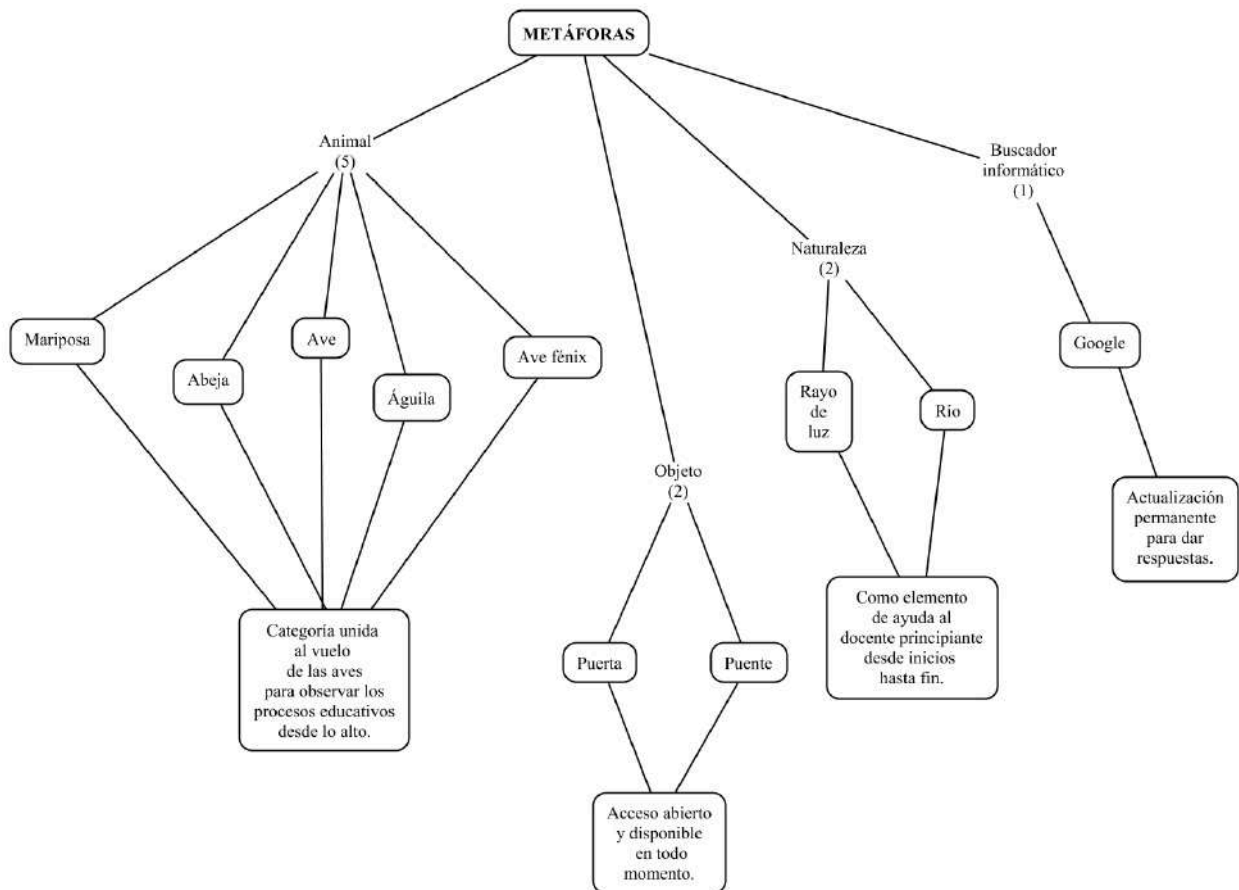
*Sistema de rejillas con los resultados del instrumento metáforas*

Categoría	Relato 1	Relato 2	Relato 3	Relato 4	Relato 5
Animal	<i>...una mariposa”</i>	<i>...una abeja obrera”</i>	<i>...un ave volando acompañada”</i>	<i>...un águila”</i>	<i>...el ave fénix”</i>
Objeto	<i>...una puerta”</i>	<i>...me veo como un puente que ayuda el paso de las personas al otro lado del río”</i>			
Naturaleza	<i>...un rayo de luz”</i>	<i>...un río”</i>			
Buscador informático	<i>...el google”</i>				

Aludiendo a las terminaciones de las metáforas se señala que la categoría animal es la más usada para finalizar el comienzo de la frase “como mentor me veo como...”, siguiéndole la categoría de objeto y naturaleza. Cabe destacar que este instrumento es elaborado en los finales del primer año de mentoría ya que se deben describir, en cuanto al desempeño profesional y personal como mentores principiantes. De forma más resumida se diseña la siguiente Figura para la mejor visualización de los datos.

**Figura 69**

*Mapa conceptual resultados metáforas*





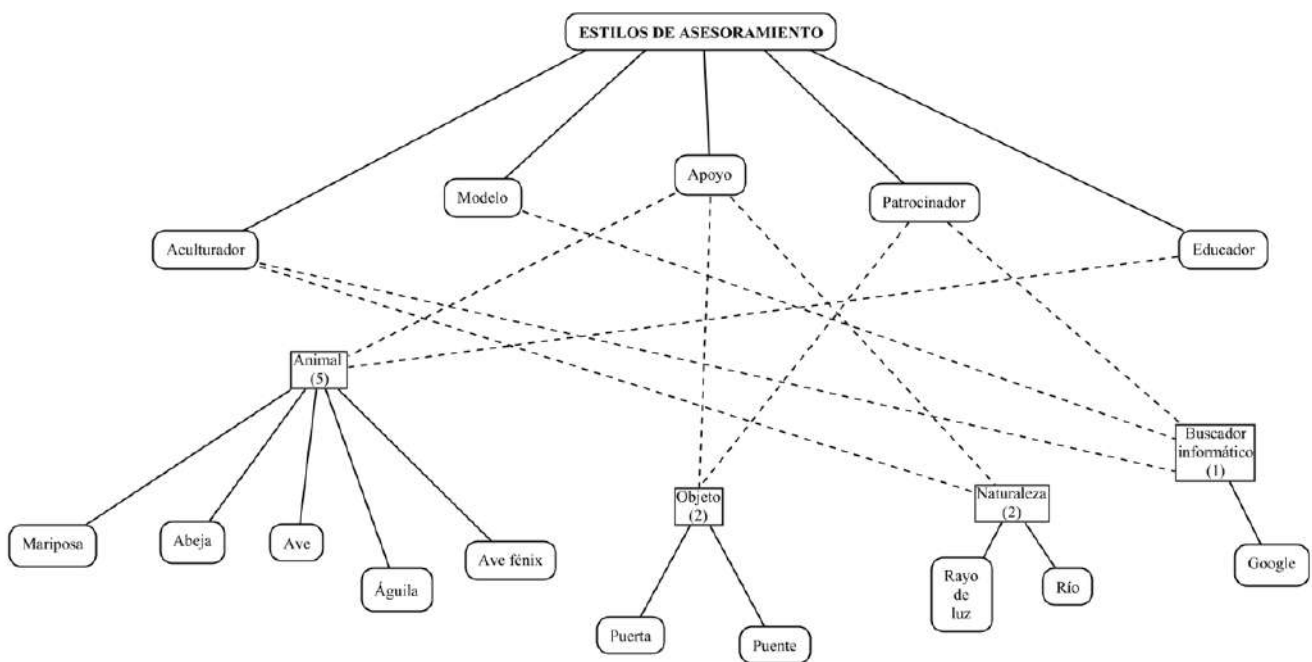
En la Figura 69, se observa que la categoría *animal* es la que obtiene mayor frecuencia de aparición, en concreto, en cinco ocasiones. Generalmente, esta categoría está unida al vuelo de insectos y aves (desde lo alto), con la correspondiente explicación de tener observación continua de los procesos educativos; y así, poder avanzar en la mejora de la calidad educativa de su país, República Dominicana. Al realizar los procesos de asesoramiento, los insectos y las aves disminuyen su vuelo para acudir a la tierra, en los casos presentes, a los centros educativos para dialogar, socializar y resolver problemas.

Por otro lado, las categorías de *objeto* y *naturaleza* se encuentran citadas dos veces respectivamente, destacando en la primera de ellas: la disponibilidad abierta y completa (en la medida de las posibilidades debido a la sobrecarga laboral al compartir otros roles); y en la segunda, la ayuda continua durante todo el proceso de inducción profesional a los docentes principiantes. Por último, la categoría de *buscador informático* es la que menor frecuencia tiene de las cuatro. Ésta hace referencia a la formación permanente de los mentores principiantes ante las demandas de los docentes principiantes y las propias inquietudes en el desempeño del rol. En la mayoría de las ocasiones, deben ser investigadores de nuevos recursos, estrategias, herramientas, etc., en relación a las necesidades y la resolución de problemas profesionales cotidianos. Por lo general, las metáforas indican que los mentores principiantes están dispuestos a llegar a la meta marcada superando la diversidad de obstáculos en el camino de la mentoría.

En este punto se presenta una figura, en la cual, se relacionan las categorías, los ejemplos y su frecuencia de coincidencia con los estilos de asesoramiento bajo diferentes roles y funciones del mentor (Malderez y Wedell, 2007).

### Figura 70

*Relaciones entre estilos de asesoramiento y metáforas*



En la Figura 70, la categoría *animal*, se relaciona con el estilo de asesoramiento de apoyo y educador debido a que la figura del mentor principiante es una guía en todo el proceso de iniciación a la práctica profesional e interviene atendiendo a la planificación y el diálogo, queriendo en todo momento alcanzar el éxito profesional. Se continúa con la categoría *objeto*, en la cual, las relaciones van desde el estilo de apoyo al de patrocinador, visto este último estilo como persona que ofrece diversidad de herramientas y recursos para la mejora y como figura presente y de enlace entre el centro educativo y los docentes principiantes.

---

La categoría *naturaleza* está relacionada con el estilo *aculturador* y de *apoyo*, englobando ambos, el conocimiento profundo de la cultura educativa y su puesta en práctica. Y por último, la categoría *buscador informático* se relaciona, a diferencia de las anteriores, con tres estilos de asesoramiento: *aculturador*, *modelo* y *patrocinador*; por lo que, el mentor principiante que describe su metáfora en este sentido se denota que tiene competencias pedagógicas para el avance de la educación de República Dominicana y ejemplo a seguir.

Cada uno de los estilos tiene en cuenta una serie de obstáculos que van superando durante el proceso de la mentoría. El estilo *aculturador* supera los problemas de conocimiento de la cultura de cada centro educativo en el que realiza sus funciones como mentor principiante. El estilo *modelo* supera barreras profesionales y personales mejorando en habilidades sociales como la empatía, diálogo, autorreflexión, etc. El estilo de asesoramiento de *apoyo* trabaja problemas de interacción y confianza con los docentes principiantes asignados. El estilo *patrocinador* está relacionado con la categoría de buscador informático resolviendo problemas de índole cognitivo. Y el estilo *educador* da soluciones a dificultades presentadas por los docentes principiantes en el propio aula; en efecto, bajo la observación no participante relacionada con la categoría *animal*, y en concreto, con las aves e insectos que visualizan volando desde arriba pero cuando es necesario su intervención dejan de volar para participar activamente.

### 5.2.2. Resultados Fotografías

En el presente apartado se analizan los resultados de las fotografías. Para ello, el mentor principiante ha seleccionado una imagen representativa de los diferentes estilos de asesoramiento y resolución de problemas. En un primer momento, se detallan las respuestas individuales en torno a las diferentes cuestiones de la plantilla adaptada de Miles y Howes (2015), junto a las fotografías seleccionadas. Como ilustración, se presenta un collage de todas las imágenes seleccionadas que muestran los procesos de asesoramiento de los mentores principiantes participantes en esta investigación.

#### Figura 71

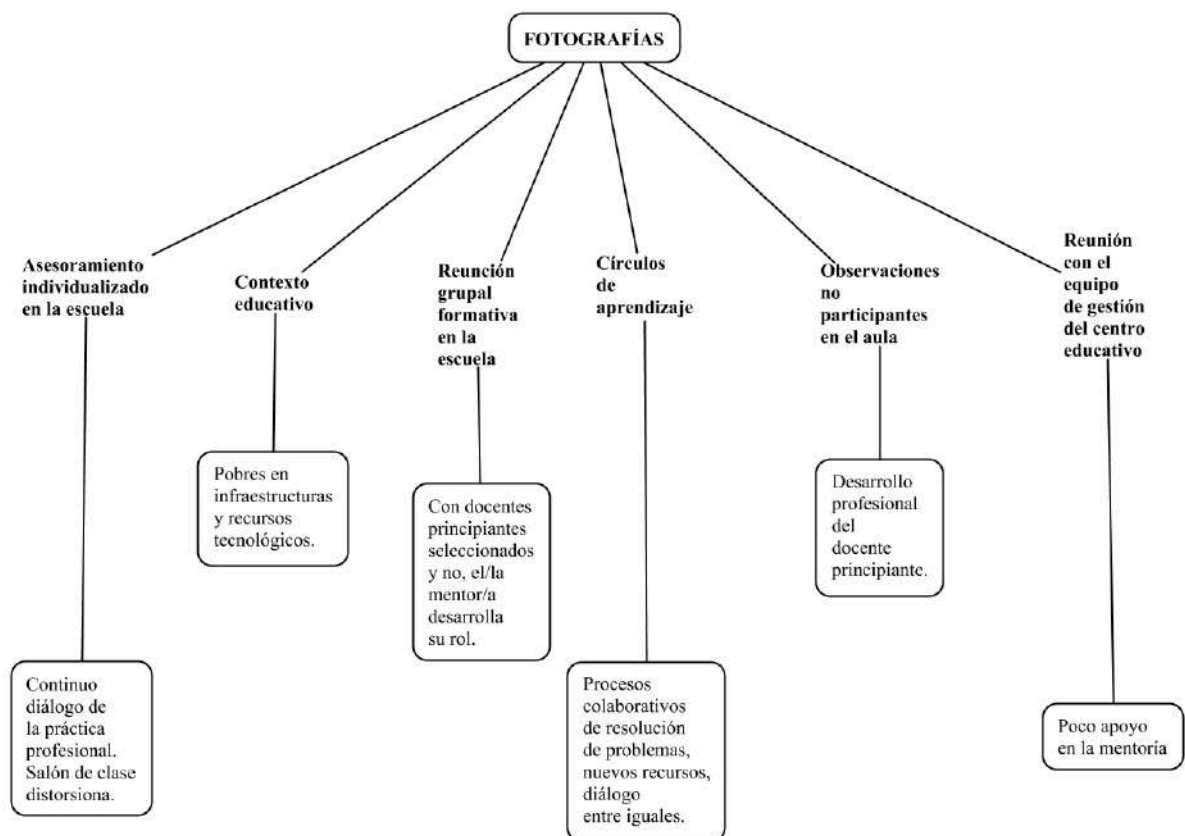
*Collage de las fotografías seleccionados*



Los resultados generales son analizados teniendo en cuenta una serie de dimensiones y categorías para los procesos de asesoramiento. Dichas categorías son: asesoramiento individualizado en la escuela, contexto educativo, reunión grupal-formativa en la escuela, círculos de aprendizaje, observaciones no participantes en el aula y reunión con el equipo de gestión del centro educativo.

**Figura 72**

*Resultados fotografías*



*Asesoramiento individualizado en la escuela*

Es relevante la individualización de la práctica, en la cual, se establecen aspectos de planificación, autoevaluación, mejoras, dificultades, etc. En todas las imágenes se muestra un continuo diálogo y socialización de la propia práctica profesional del mentor principiante. En ocasiones, el asesoramiento se da en el salón de clase con los niños debido a la falta de tiempo lectivo seleccionado para la mentoría; esto hace que no se dé un correcto uso de la función debido a que existen elementos que distraen el asesoramiento y por ello los mentores principiantes resuelven el problema realizando el diálogo en un lugar sin ruidos.

*Contexto educativo*

En el análisis de las fotografías se puede observar que las comunidades educativas son pobres y pequeñas, el suelo de las escuelas es arenoso y poseen de escaso mobiliario. Por el contrario, hay algunas fotografías en las que el mobiliario es más nuevo y el suelo es de losa. En tan solo una de las imágenes se señala que las escuelas cuentan con recursos tecnológicos como ordenadores y televisión. En ocasiones, en un mismo salón de clase se trabaja grupalmente o por parejas y el mentor desarrolla simultáneamente el estilo de asesoramiento con varias docentes principiantes. Las imágenes coinciden en su totalidad en que la función asesora se desarrolla en el aula escolar, aula de profesores o casas particulares. En este sentido, se expone una fotografía de un patio exterior de una vivienda particular; por lo que, se denota que el horario de asesoramiento no es en el lectivo. La resolución de problemas en esta categoría va unida a la búsqueda de espacios educativos acordes a la mentoría.

### *Reunión grupal-formativa en la escuela*

El estilo de asesoramiento es compartido entre mentores y profesores docentes de forma presencial. En algunas imágenes, se observan grupos de profesoras que no necesitan la ayuda constante del mentor y trabajan solas; el mentor solo se acerca a sus iguales para resolver cuestiones específicas. En las reuniones grupales de tipo formativo es relevante la posición que toma el mentor para que se dé un asesoramiento activo, resolutivo y planificado. En uno de los fotografías, el mentor está planificando las asignaturas a impartir por los docentes principiantes en una mesa principal con libros de texto del nivel educativo correspondiente.

### *Círculos de aprendizaje*

En esta categoría se destaca la técnica de resolución de problemas en el asesoramiento desde los círculos de aprendizaje; éstos se pueden dividir en varios grupos. Un ejemplo de ello, es una imagen en la que varios docentes principiantes están dialogando sobre sus experiencias o resolviendo dudas-problemas con sus iguales y el mentor atiende a cada pequeño grupo. En otro de los fotografías, totalmente improvisado, la mentora está dialogando y a su vez, algunas docentes noveles están consultando a sus iguales en voz baja.

### *Observaciones no participantes en el aula*

El mentor puede realizar en el mismo día varios asesoramientos dentro del aula; por lo que se comienza con la observación no participante en el aula para posteriormente, dialogar y reflexionar sobre la propia práctica profesional. En ocasiones, no se espera a finalizar la clase y mientras que los niños realizan actividades guiadas previamente por el docente, el mentor usa ese espacio para asesorarlo.

Es relevante una de las fotografías (mentor G) porque es un claro ejemplo de la observación no participante en el aula, manteniéndose al margen de la actividad desarrollada por la docente principiante y los niños que aparecen se muestran interesados en ello.

*Reunión con el equipo de gestión del centro educativo*

A través de las imágenes se observa que solo un mentor ha dado prioridad al equipo directivo. Concretamente, se muestra el diálogo con el director de un centro educativo sobre la planificación de las visitas a los docentes principiantes.

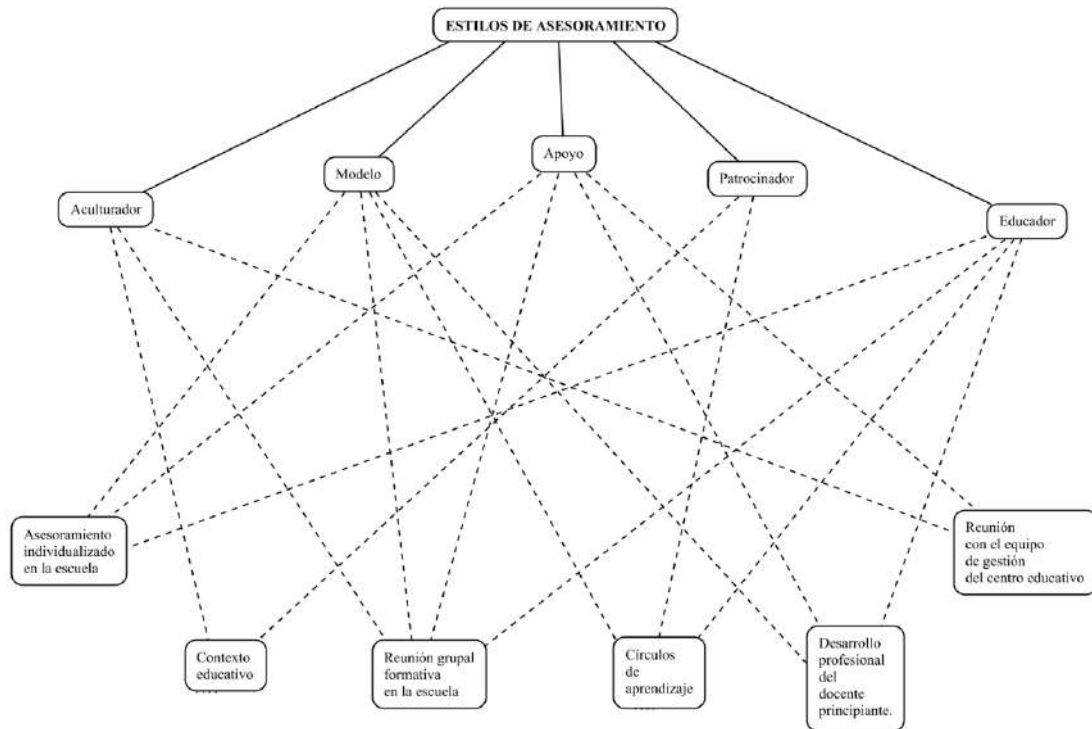
Concluyendo y en relación con los resultados de las fotografías se puede subrayar que, en su mayoría, las imágenes seleccionadas muestran el proceso de asesoramiento activo y continuo de los mentores a los docentes principiantes en el contexto educativo del centro al que pertenecen. Por el contrario, algunas de las imágenes son capturadas fuera del horario lectivo, en contextos privados, que justifican la falta de tiempo lectivo asignado al desarrollo del proceso de mentoría.

A continuación, se representa en la Figura 76, la relación entre estilos de asesoramiento bajo diferentes roles y funciones (Malderez y Wedell, 2007) y categorías asignadas a las diferentes fotografías seleccionadas; y posteriormente, se analizan dichas relaciones.



**Figura 73**

*Relaciones entre los estilos de asesoramiento y categorías de las fotografías*



El primero de los estilos, *aculturador*, se relaciona con el contexto educativo, las reuniones grupales con los docentes principiantes y equipo de gestión del centro educativo. Estas relaciones están basadas en el proceso de asesoramiento dentro de la cultura educativa atendiendo a la resolución de problemas del día a día como son la motivación del profesorado principiante, falta de recursos, sobrecarga laboral, etc. Sin embargo, el estilo denominado *modelo* cuenta con relaciones en cuatro de las categorías de las fotografías: asesoramiento individualizado, reunión grupal, círculos de aprendizaje y desarrollo profesional. Como se ha indicado anteriormente, este estilo de asesoramiento hace especial hincapié en las habilidades sociales para transmitir a los docentes principiantes.

El estilo de *apoyo* también se relaciona con cuatro categorías, entre las que se encuentran: asesoramiento individualizado, reunión grupal, desarrollo profesional y reunión grupal con el equipo directivo, esta última, a diferencia de la anterior. El estilo *patrocinador* a través de los círculos de aprendizaje y el contexto educativo cuidando continuamente los espacios de reunión, tanto individuales como grupales. Y el estilo *educador* está relacionado en las fotografías con el asesoramiento individualizado, las reuniones grupales formativas en las escuelas, los círculos de aprendizaje y el desarrollo profesional. Las relaciones de todas las categorías de este estilo justifican un diálogo continuo y un amplio abanico de estrategias y recursos de mejora para resolver cualquier problema que se presente.

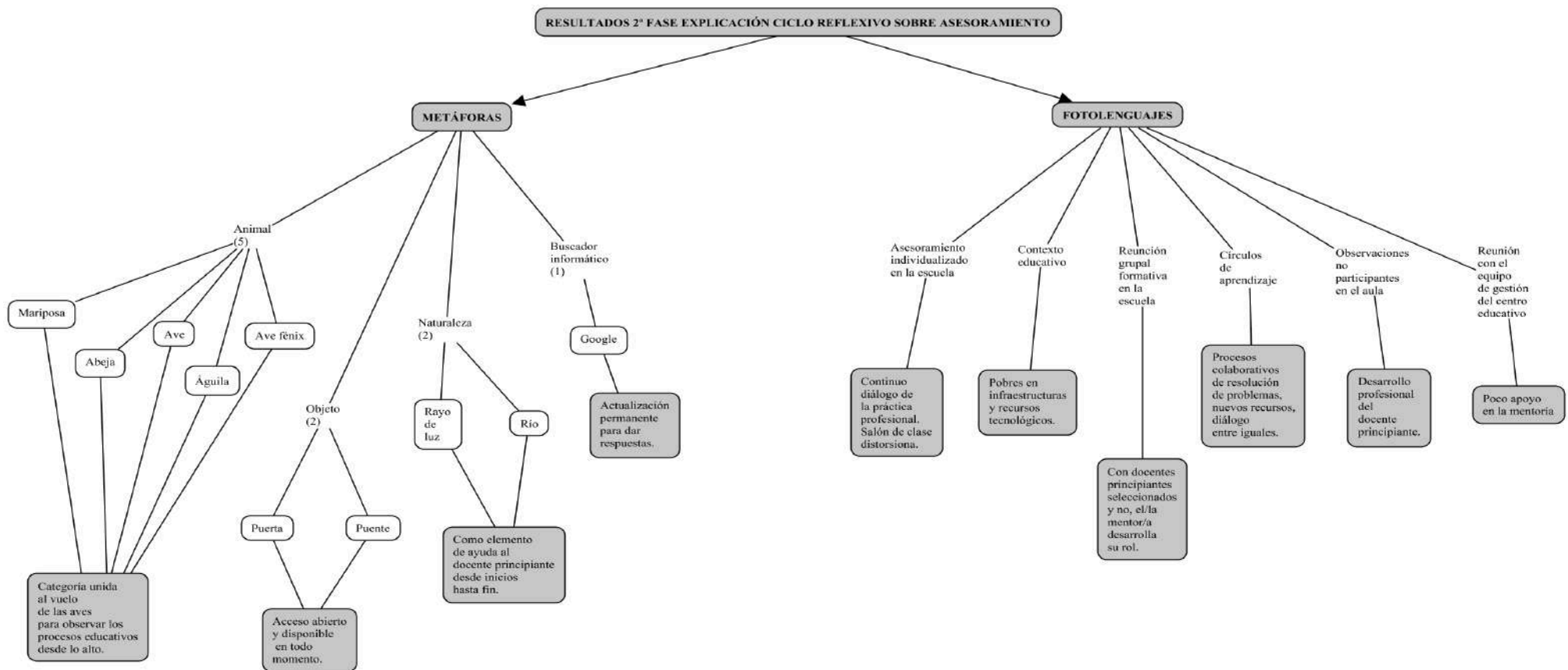
### **5.2.3. Resultados Generales Fase Explicación**

---

Al igual que en el apartado de resultados generales de la primera fase, se diseña un mapa conceptual resumen de todos los instrumentos realizados en esta etapa para posteriormente realizar una comparación en cuanto a los estilos de asesoramiento y los datos recabados. En este sentido, no se va a explicar el contenido del mapa conceptual debido a que en cada instrumento se ha realizado dicho análisis de resultados.

**Figura 74**

*Mapa conceptual resultados generales 2ª Fase Explicación*



La relación y comparación de los instrumentos de metáforas y fotografías se ha realizado en torno a cinco líneas que representan los diferentes estilos de asesoramiento y la resolución de problemas (Malderez y Wedell, 207).

A continuación, se presenta la Tabla 26, como resumen de los resultados obtenidos de la relación y comparación de los instrumentos metáforas y fotografías; seguidamente, se señalan las características de cada línea.

**Tabla 26**

*Líneas de análisis resultados generales 2ª fase explicación*

<b>Líneas</b>	<b>Estilo</b>	<b>Participantes Metáforas</b>	<b>Fotografías</b>	<b>Problemas</b>	<b>Soluciones</b>
1	Aculturador	2 Naturaleza y buscador informático	Contexto educativo, reuniones grupales en la institución y reuniones con el equipo de gestión.	Necesitan de formación específica en asesoramiento.	Dar paso al reciclaje de conocimientos a través de cursos de postgrado o talleres formativos basados en el asesoramiento a docentes.
2	Modelo	3 Buscador informático	Asesoramiento individualizado a los docentes, círculos de aprendizaje o equipos de gestión de los centros educativos.	Manejo de situaciones nunca vividas.	Entrenamiento en habilidades sociales.
3	Apoyo	2 Animal, objeto y naturaleza.	Asesoramiento individual, reuniones grupales con docentes y equipos de gestión y círculos de aprendizaje.	Escaso espacio temporal asignado para la mentoría al compartir con otros roles. Desconocimiento de respuestas ante un conflicto.	Liberación de trabajo en otras figuras, centrar e institucionalizar la figura educativa de mentor por cada centro. Formación en técnicas de mediación de conflictos.

4	Patrocinador	2	Buscador informático y objeto.	Círculos de aprendizaje y contexto educativo.	Necesidad de conocer dónde, cómo, manejo, etc. de recursos, estrategias y materiales educativos.	Cursos formativos en TIC.
5	Educador	1	Animal	Desarrollo profesional, asesoramiento individualizado, reuniones grupales y círculos de aprendizaje.	El mentor no impone a los docentes principiantes a realizar nada, solo recomienda.	Indagación en técnicas de socialización y diálogo compartido.

LÍNEA 1: los participantes pertenecientes a esta primera línea se encuentran inmersos en el estilo de asesoramiento denominado *aculturador*; esto es debido a que los mentores principiantes (un total de dos), tienen en cuenta la cultura educativa del centro y los problemas giran en torno a la formación específica bajo el rol de mentor. La resolución de problemas de esta línea se basa en la formación continua en materia de asesoramiento. En ocasiones, esta figura se confunde con la de inspector por el hecho de que las observaciones en el contexto educativo enseñando la propia cultura de centro a los docentes principiantes parecen evaluaciones internas. En el instrumento metáforas, concretamente, las categorías naturaleza y buscador informático son las que mantienen este estilo en relación con el contexto educativo; las categorías: reuniones grupales en la institución y reuniones con el equipo de gestión se enlazan directamente con el instrumento de fotografías bajo el estilo *aculturador*.

LÍNEA 2: el estilo de asesoramiento de esta vía es el de *modelo*. Los mentores principiantes (un total de tres), se convierten en guías continuas de apoyo que facilitan el desarrollo profesional autónomo de los docentes principiantes. En este sentido, los problemas atañen a las mejoras en habilidades sociales como son la empatía, escucha activa, diálogo, socialización, etc.

Para la resolución de problemas, los mentores principiantes deben avanzar en estos aspectos con la formación continua a través de talleres específicos. La única categoría ligada a este estilo es la de buscador informático que demanda continuamente necesidades específicas para el desarrollo profesional y personal. Sin embargo, en las fotografías se unen a este estilo cualquier proceso de asesoramiento realizado tanto con los docentes principiantes, como en círculos de aprendizaje o equipos de gestión de los centros educativos.

LÍNEA 3: bajo el estilo de *apoyo*, pertenecen un total de dos mentores principiantes. Al tener que estar mayor tiempo disponible para desarrollar sus funciones, la resolución de problemas se refiere a: la forma de obtener mayor tiempo para la dedicación exclusiva al rol de mentor, y el aprendizaje de técnicas de mediación de conflictos al ser un estilo de asesoramiento que necesitan de continuas interacciones y relaciones de respeto, confianza y escucha. Tres de las cuatro categorías diseñadas para las metáforas se relacionan con este estilo; no obstante, en el instrumento fotografías, todas las categorías del mismo mantienen un contacto permanente tanto a nivel individual como grupal, con los docentes principiantes o con los equipos de gestión de centros educativos.

LÍNEA 4: el estilo predominante en esta vía es el de *patrocinador* entendido como conecedor de recursos, estrategias y herramientas enfocadas a la mejora del diálogo y del asesoramiento. A esta línea pertenecen un total de 2 participantes, los cuales, cuentan con el conocimiento experto pero también tienen obstáculos debido a que las TIC no las manejan correctamente. En efecto, la resolución de problemas va en el camino de la necesaria actualización en recursos tecnológicos de carácter pedagógico-educativo.

---

Buscador informático y objeto son las categorías relacionadas de las metáforas con este estilo y para las fotografías se tiene en cuenta los círculos de aprendizaje, en los cuales, se desarrollan sesiones teóricas o prácticas sobre temas concretos en relación al contexto educativo.

LÍNEA 5: como última vía, el estilo de asesoramiento predominante es el de *educador*, a la cual, pertenece solo un mentor principiante. En las interacciones con los docentes principiantes deben existir procesos de confrontación y negociación de ideas para resolver problemas en el diálogo y socialización. Es destacable resaltar que las categorías de las fotografías se relacionan con este estilo y exclusivamente con personas; en este caso, con los docentes principiantes en el camino de la planificación de procesos de enseñanza-aprendizaje, expresión corporal, lenguaje creativo, etc. Igualmente en el instrumento de metáforas, esta línea, se relaciona con la categoría animal que es vista en la mayoría de los casos como aves o insectos que sobrevuelan el sistema educativo pero cuando ven pertinente la implicación directa, acuden a la tierra.

---

### 5.3. Fase Confrontación del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento

---

La tercera fase denominada confrontación señala los resultados del instrumento grupos de discusión. Cabe recordar que los resultados dan respuesta a ¿cómo se ha llegado a...? En este sentido, los temas a analizar son: el desarrollo profesional y personal del mentor principiante y requisitos, formación, obstáculos y necesidades latentes en el proceso de la mentoría.

En efecto, se presentan los resultados individuales de cada grupo de discusión para luego señalar los resultados generales comparativos de ambos. Por último, se presenta un mapa conceptual de la fase confrontación y la relación de las categorías diseñadas junto a las áreas competenciales del mentor principiante (Orland-Barak, 2007).



### 5.3.1. Resultados Grupos de Discusión

En el presente apartado se señala que los datos obtenidos de los dos grupos de discusión son analizados bajo dos dimensiones principales: mentoría y desarrollo profesional y personal con el diseño de una serie de categorías y códigos para cada una de ellas. De este modo, y a través de la Tabla 27 se señalan las dimensiones, categorías, objetivos, por cada grupo de discusión y el análisis comparativo de ambos.

El procedimiento para la extracción de categorías de análisis se realiza con dimensiones, las cuales cuentan con diversas categorías comunes para ambos grupos de discusión. Asimismo, los resultados son analizados en una matriz de tipo horizontal adaptada de Codina (2019):

**Tabla 27**

#### Resultados Grupos de discusión

Dimensión	Categoría	Código	Grupo discusión 1 (6 participantes)	Grupo discusión 2 (4 participantes)	Análisis comparativo 1 y 2
Mentoría	Definición	MENA	<i>“Ser mentor implica un proceso de actualización pedagógica, docente, cultural, intelectual, etc., teniendo en cuenta todas las experiencias prácticas”</i> (mentor A); <i>“La mentoría no debe faltar en ningún sistema educativo porque hace posible que la educación de todos los países sea de calidad”</i> (mentor C).	<i>“Es ir de la mano, paso a paso, con aquel docente que inicia y necesita tanto”</i> (mentor E); <i>“es como el soporte, la guía, su bastón, quien los guía día tras día”</i> (mentor J)	Ambos grupos van en la línea de la ayuda constante, estar activo como mentor y ser la guía de los docentes principiantes. De este modo, se señala la necesidad del apoyo institucional para la creación formalizada de la figura del mentor como agente clave en los comienzos del desarrollo profesional docente.
	Dificultades	DIFIC	<i>“El tiempo era otra dificultad ya que eran de jornada extendida y los maestros apenas tenían horas libres para yo poder socializar con ellos”</i> (mentor F); <i>“el desplazamiento, la forma de llegar a los centros educativos, yo estuve durante un año escolar desplazándome a 9 centros educativos. Algunos de ellos estaban en una zona distante”</i> (mentor C).	<i>“Dificultad de tiempo por el traslado a los centros educativos”</i> (mentor J); <i>“Dificultad en algún momento dentro del grupo, al ponernos de acuerdo en los círculos de aprendizaje al tener diferentes maestros de diferentes niveles y todos querían tratar su tema en el nivel correspondiente. Nos atrancábamos un poco en ese sentido”</i> (mentor G).	El tiempo de dedicación al rol de mentor es un aspecto primordial que debe tener dedicación completa, liberándoles de otros cargos laborales. A su vez, las distancias entre centros asignados dificultan la labor de mentoría por el alto espacio temporal dedicado a llegar presencialmente a las instituciones educativas de República Dominicana.

Tarea	TARA	<p>“La mejor técnica para mi fue el modelaje, el explicar cómo hacerlo e inmediatamente ellos captaban y asumían” (mentor F); “Los diarios reflexivos ha sido una de las técnicas mejores usadas creando facilidad para interactuar y dialogar” (mentor C); “para mí la experiencia del diálogo fue la estrategia fundamental que utilicé, sino se parte de esa idea de que somos compañeros, pues no funciona” (mentor A).</p>	<p>“estar disponible 24/7 porque aunque teníamos acompañamiento y círculos de aprendizaje, las diferentes situaciones no necesariamente pasaban solo en los acompañamientos” (mentor D); “en mi caso trataba de hacer algo diferente. Cuando me reunía con mi grupo preparaba una agenda y en ella lo desglosaba todo a problemas, soluciones” (mentor B).</p>	<p>Las tareas recomendadas por los mentores principiantes son los diarios reflexivos y cuentos anecdóticos como estrategias no presenciales de seguimiento del asesoramiento. En cuanto a tareas presenciales, destacan el diálogo, autoevaluación, observación participantes y no participante, implicación de los órganos de gestión y dirección en las ideas de los mentores como apoyo a la puesta en práctica de las mismas.</p>
Soluciones	SOLA	<p>“La solución fue que me busqué a un aliado, al técnico como apoyo de la escuela y cuando me tocaba hacer los acompañamientos a los centros lejanos, él me acompañaba porque en realidad yo sola no podía” (mentor I); “los cronogramas que hacía pensando en los centros educativos” (mentor C).</p>	<p>“En los círculos de aprendizaje invitaba a la técnico que estaba por encima de mí para que participara” (mentor B). “En la elaboración de los materiales didácticos tuve algunas dificultades ya que cada uno era de un nivel pero en los círculos de aprendizaje los manejábamos” (mentor E).</p>	<p>Las soluciones tratan la ayuda externa para resolver los problemas y recurrir al tiempo libre como los fines de semana para continuar, mejorar y afianzar los contenidos trabajados en los espacios asignados formalmente en la institución educativa.</p>
Ayuda	AYUD	<p>“consistió en la retroalimentación entre nosotros mismos, tanto mentor como principiantes, dialogar sobre las experiencias y qué podíamos mejorar” (mentor A); “no me ayudo nadie, en realidad tuve que irme abriendo camino por mi misma” (mentor C).</p>	<p>“tuve que recurrir a la ayuda de un orientador para los planes de mejora que requerían de tiempo y entre los dos ayudamos a las principiantes haciendo dos equipos” (mentor B).</p>	<p>Respecto a la ayuda externa que han tenido la mayoría de los mentores principiantes ha sido desde técnicos regionales como muestran en el grupo de discusión A hasta orientadores, como el caso del grupo de discusión B. Por lo general, los participantes deciden abordar los obstáculos de forma individualizada e indagando soluciones a través de recursos en Internet.</p>
Modalidades: formal, informal, situaciones formales e informales	FORA	<p>“La que más utilicé fue la mentoría formal porque era un proceso organizado, planificado. Entonces todo el proceso fue formal pero hay momentos que se dio el informal” (mentor A); “en general, yo diría que la formal porque fueron menos los incidentes que me hicieron utilizar algo informal” (mentor C).</p>	<p>“Me identifico con lo formal porque al tener gran distancia eso me hacía que lo hiciera formal” (mentor B); “siento que la mentoría es formal con muchas improvisaciones y con herramientas para solucionarlo” (mentor D).</p>	<p>Bajo la categoría de las modalidades de mentoría se señala que ambos grupos de discusión coinciden en que se dan las dos vías pero la que más sobresale es la formal. Las situaciones no planificadas se consideran imprevistos a resolver con urgencia mientras que los temas planificados se trabajan desde la función asesora dentro o fuera del contexto educativo.</p>
	INFA	<p>“ese día no había clase ni estudiantes entonces lo que hice fue un proceso informal entre ambos, creando diálogo acerca de la experiencia y orientación, improvisé” (mentor A).; “la informalidad siempre va a existir porque siempre se van a dar casos que llevan a ello” (mentor C).</p>	<p>“Lo informal no es improvisación, fue algo transversal, esa parte no está dentro de ese cuadro y yo tengo que formar parte de ser inactivo a activo” (mentor J). “hay momentos en los que hay que romper el esquema de lo formal para poder resolver a lo que se enfrenta” (mentor G).</p>	
	SIAF	<p>“Digamos que la técnica fue más formal pero dentro de ello también se dieron situaciones de informalidad” (mentor A); “siempre estamos planificados pero también le dejamos la brecha a algo que no está previsto que va a pasar” (mentor F).</p>	<p>“Teníamos que dedicarle el fin de semana porque no le permitían salir del centro” (mentor G); “siento que formal porque sabemos que teníamos que hacer, organizamos los acompañamientos en el centro y sabía a lo que iba” (mentor H).</p>	

Desarrollo profesional y personal	Consejos	SIAT	<p>“Siempre tenemos la facilidad de aprovechar el tiempo en esto y eso es siempre lo importante” (mentor B); “A través del grupo WhatsApp de los mentores podíamos tener en cuenta la problemática de cada uno de nosotros con zonas totalmente diferentes” (mentor F).</p>	<p>“Cuando la situación se da con una maestra principiante algo nuevo es informal aunque vayas preparada. Me involucré con maestras que no estaban en el programa y eso no estaba planificado ni formalizado” (mentor E); “hay situaciones que necesitan solución de momento” (mentor H).</p>	
		PROF	<p>“Hay que mirarlo desde 3 visiones: una que sea antes del proceso, durante el acompañamiento y después. Que se de un ciclo de orientación que sirva para la posterior reflexión y evaluación de todo el ciclo en la práctica” (mentor A); “Ayudar todo lo que podamos, una vez formados” (mentor B).</p>	<p>“Estoy de acuerdo, la parte profesional debe estar actualizada y leer. No quedarse con ser mentora sino seguir buscando más” (mentor D). “que lea mucho porque podemos tener a principiantes que quizás en el aula yo tenga experiencia pero es probable que ese principiante haya leído bastante” (mentor J).</p>	<p>Una de las categorías más relevantes basadas en la propia práctica es la de los consejos que los mentores principiantes convertidos en mentores expertos después del desarrollo profesional y personal abarcado pueden recomendar a futuros nuevos mentores principiantes. Los participantes de los dos grupos de discusión coinciden en tener una formación permanente en materia de asesoramiento y conocimientos pedagógicos para saber dinamizar grupos y atención personalizada a cada docente principiante. En cuanto a los consejos de tipo personal van en el camino de ser guías continuas, tener empatía con el asesorado y retroalimentarse ambos roles.</p>
		PERS	<p>“hay que tener una vocación porque hay que hacerlo con amor y entrega y estar dispuesto a entregarlo todo para la mejora” (mentor B). “Yo le diría que piensen en ayudar a una persona que lo necesita y que se adentre en el mundo de la mentoría” (mentor A).</p>	<p>“le diría que bienvenida, que me alegra de que pueda ser parte de esta experiencia. Lo segundo es que entienda que ella no lo sabe todo y que de esos chicos hay mucho que aprender. Yo soy mentora, soy nueva también, no todo lo sé” (mentor J); “que viva la experiencia maravillosa; se necesita amor, comprensión, valores, respeto, coherencia y confianza” (mentor E).</p>	
	Formación	FORM	<p>“debemos hacer una especialidad o como mínimo una maestría en Mentoría” (mentor C); “la formación cultural es importante, profesional, pedagógica y las competencias sobre relaciones humanas, el trato con personas que necesitan ayuda, es necesario la empatía” (mentor A).</p>	<p>“Es importante la formación universitaria y estar muy actualizado con lo que va pasando en el sistema” (mentor B). “Pienso que en la experiencia profesional hay temas puntuales como por ejemplo el diseño curricular, planificación, por lo menos en mi país” (mentor H).</p>	<p>El grupo de discusión A determina que la formación debe ser actualizada permanentemente y centrada en la empatía como cualidad principal; sin embargo, el grupo de discusión B ponen en común que la base formativa debe aparecer y continuarla. Ambos coinciden en la formación permanente para atender a los problemas formativos en la práctica de los docentes principiantes y para abordar mejoras después de la autoevaluación de sus propias prácticas como mentores principiantes. Resaltan que nunca se puede tener todo el conocimiento pero sí la motivación para investigar, innovar y seguir formándose a lo largo de toda la vida.</p>
		CUAL	<p>“Seguir siendo sensible de entender que somos personas que queremos mejorar, dar lo mejor cada día” (mentor C); “no todo el mundo esta dispuesto a dejar a la familia, dar clase en la universidad y luego ser mentor, son dos cosas que agotan y que necesitan tiempo. Paciencia,</p>	<p>“experiencia, trato humano, relaciones humanas, el respeto mutuo, espiritualidad, ideología política, etc. Hay que estar bien centrado” (mentor J). “Es importante que un mentor esté lleno de buenos espíritus para así poder salir a flote y manejar bien el</p>	<p>En cuanto al desarrollo personal relacionado con las cualidades que debe poseer un mentor toma parte principal la espiritualidad como eje principal de la cultura religiosa con la que cuentan los participantes. La ayuda, el estar “24/7” ya sea presencial o a distancia, la paciencia, la honestidad, etc., son otros de los</p>

	<i>entrega, honestidad y responsabilidad” (mentor F).</i>	<i>curriculum. Entiendo que un mentor bien preparado puede dar cátedra” (mentor B).</i>	adjetivos que priorizan en el aspecto personal de un mentor.
Tiempo TIEM	<i>“yo no fui profesor en la jornada de docencia por lo que tuve que realizar unos ajustes y no tenía el tiempo necesario para dedicarle al principiante” (mentor A); “me tocó ser directora junto a mentora en el primer mes y medio pero luego ya me liberaron” (mentor B).</i>		Por lo general, en el grupo de discusión A, todos los mentores han sido liberados de cargas laborales independientes a la de mentoría menos un caso concreto que es profesor universitario en el sector privado que ha sido imposible. Otro caso del mismo grupo fue la decisión personal de una de las mentoras, la cual, en los comienzos de la mentoría había sido recientemente nombrada directora de un centro educativo y decidió apostar por el nuevo puesto laboral confiando plenamente en la mejora de la calidad educativa de su país. Sin embargo, en el grupo de discusión B, los mentores han sido liberados de otros cargos laborales y cuentan con dedicación completa.
Acciones ACCA	<i>“Socializar una idea antes del conflicto para que por lo menos se sepa lo que realizar” (mentor A); “los mentores son personas que están siempre ahí. El mentor lo escucha y lo apoya” (mentor F).</i>		La creación de los modos de trabajo es presentada en el grupo de discusión A teniendo en cuenta la adecuación de los contenidos a trabajar en cuanto a las características personales de los docentes principiantes, actitudes, competencias, contexto educativo y los espacios habilitados para desarrollar la función de mentoría. Las detección de las fortalezas son fundamentales en el asesoramiento como motivación individual y grupal para continuar con la mentoría.

En esta matriz, se realiza un análisis detallado en función de las dimensiones y categorías diseñadas para cada grupo por separado y el análisis comparativo entre ambos. Este modelo ofrece una Tabla de seis entradas horizontales que se pueden reducir a cuatro (dimensiones, categorías, objetivos y grupo discusión).

La participación en la presente ha sido a través de dos grupos de discusión, presentados en el sistema de matrices, de tal forma que, la primera columna *dimensiones* es general e indica la temática o temáticas principales a investigar; la segunda columna, *categorías* es específica, y trata cuestiones a plantear; la tercera columna trata el *objetivo* de la cuestión planteada, lo que se quiere indagar; la cuarta columna alude a las

---

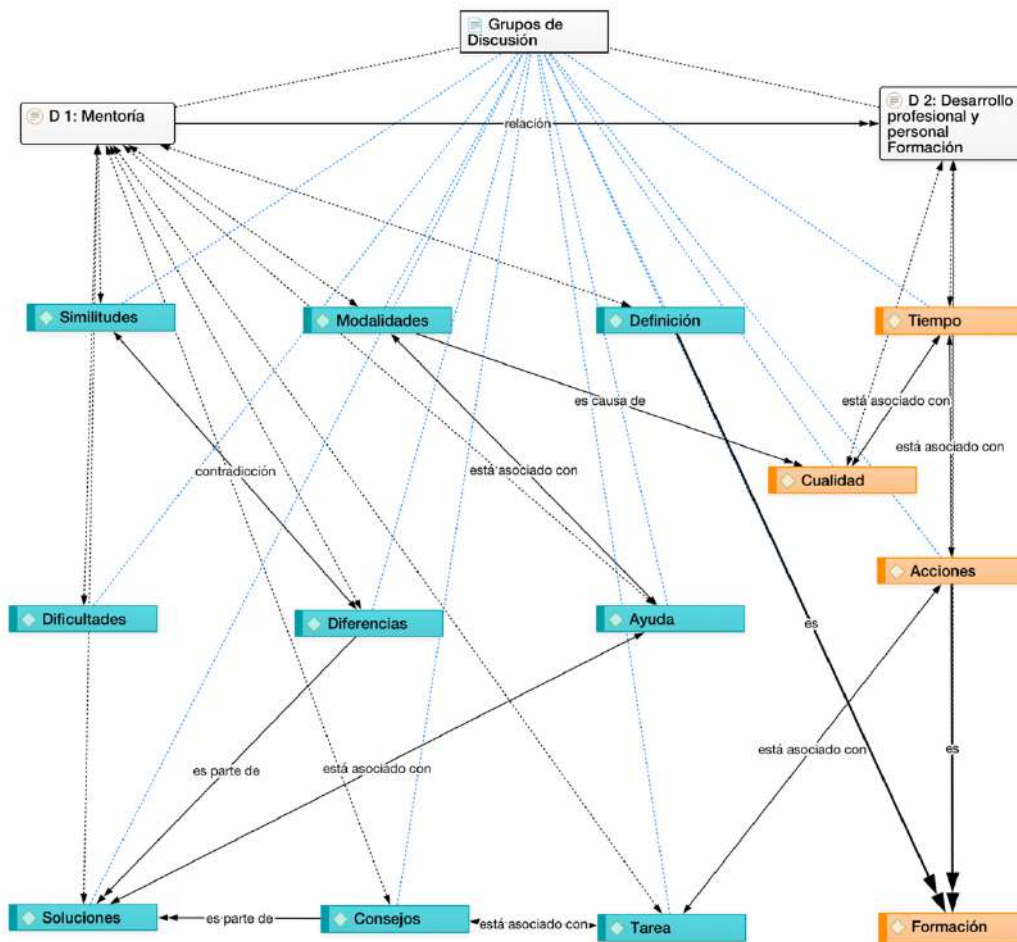
respuestas del primer grupo de discusión; la quinta columna se refiere a las respuestas referentes al segundo grupo de discusión; y la última columna permite avanzar en un análisis comparativo entre ambos grupos de discusión sin olvidar las dimensiones y categorías principales de la investigación.

En cuanto a los resultados generales de los grupos de discusión es relevante representarlo en forma visual mediante una figura en red en forma cuadrada. Para ello se ha utilizado el programa informático, Atlas. Ti versión 8, en el cual, se han incorporado las transcripciones de ambos grupos, creando dimensiones, categorías y códigos.

La Figura 75, en forma de red, a través de las dimensiones y categorías de análisis, permite realizar comparaciones para resaltar asociaciones, semejanzas y diferencias entre los diferentes grupos de resultados. Las categorías asignadas para la dimensión Mentoría son las sombreadas en azul mientras que las categorías para la dimensión de Desarrollo Profesional y Personal-Formación están sombreadas en naranja. Una vez cumplimentado el sistema de matrices se pasa a profundizar en los resultados obtenidos. De igual modo, se pueden colocar aportaciones individuales relevantes para su análisis posterior.

**Figura 75**

*Categorías de análisis para los grupos de discusión*

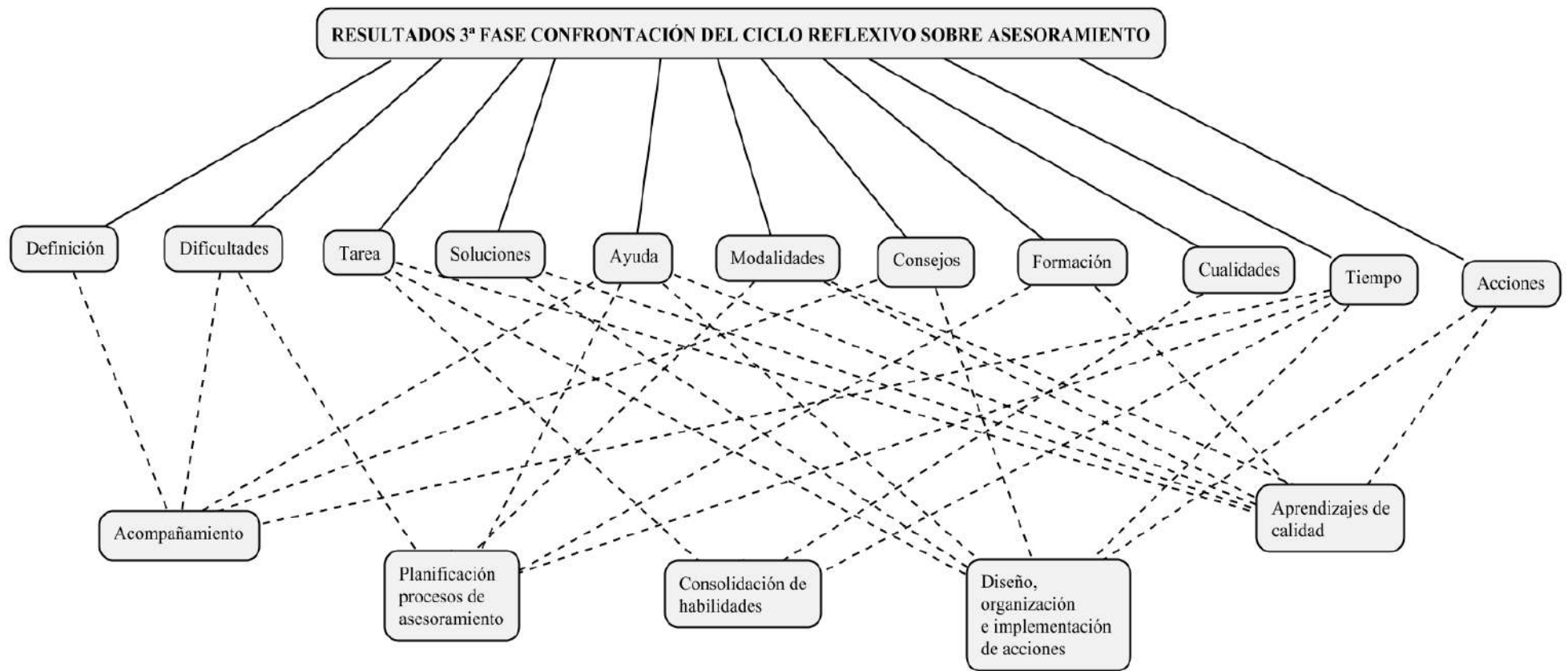


### 5.3.2. Resultados Generales Fase Confrontación

Como comienzo de este apartado que aborda los resultados generales de la fase confrontación se presenta un mapa conceptual y la relación de las categorías diseñadas junto a las áreas competenciales del mentor principiante bajo líneas de análisis (Orland-Barak, 2007).

**Figura 76**

*Mapa conceptual resultados generales 3ª Fase Confrontación*



Tal y como se puede observar en la Figura 79, se relacionan las categorías señaladas en el instrumento Grupo de discusión relacionadas con las diferentes áreas competenciales del mentor principiante. De este modo, se señala que las competencias inmersas en la mediación profesional (acompañamiento, planificación de procesos de asesoramiento y consolidación de habilidades), cuentan con un total de 13 relaciones categoriales; sin embargo, en el área competencial de gestión (diseño, organización e implementación de acciones; y aprendizajes de calidad), están unidas igualmente a 13 relaciones categoriales. En efecto, ha sido coincidencia que los resultados vayan en la misma línea de uniones, diferenciando, que la primera de las áreas, la mediación profesional tiene más competencias asignadas que el área competencial de gestión.

Concretamente, en esta fase, no se puede presentar una tabla comparativa de resultados de diferentes instrumentos, debido a que solo cuenta con los grupos de discusión. Como semejanza a otras fases se determinan solo dos líneas de análisis general de los resultados, cada una de ellas representadas bajo las áreas competenciales y presentadas a continuación:

LÍNEA 1: la primera de las líneas de la fase 3, está relacionada con el área competencial de mediación profesional, mayoritariamente. En este sentido, se señala que este área tiene cabida en los acompañamientos, conociendo la cultura educativa de cada institución; por lo que, la definición del compromiso ético; la superación de obstáculos junto a la ayuda interna o externa para obtener consejos; y el tiempo, son competencias claves. En cuanto a la competencia de planificación es relevante señalar que cuentan con dificultades en la práctica, requiriendo de ayuda, formación y tiempo.



De este modo, se hacen visibles las necesidades más inmediatas de mejora en la labor del mentor: tiempo y soluciones. La mayoría de los participantes del Grupo A (un total de 6), muestran enriquecimiento en todas las áreas, detectando como categorías débiles: modalidades y tiempo. Ambas categorías representan que los mentores principiantes necesitan mayor formación para poder resolver situaciones inesperadas a través de la improvisación y tiempo, referente a la liberación de otros puestos laborales mientras ejercen el rol de mentor. En contraposición, el Grupo B (un total de 4 participantes), tienen interiorizadas todas las competencias pero aún falta trabajar más las unidades a las acciones y el tiempo; es decir, los mentores principiantes necesitan tener mayor autonomía y confianza en su propia labor para crear modos de trabajo cooperativos y el tiempo va en el mismo camino que el Grupo A.

LÍNEA 2: en cuanto a la segunda línea, es representativa del área competencial de la gestión, al existir mayores enlaces creados en la Figura 72. En consecuencia, los mentores pertenecientes a esta línea enfocan sus competencias hacia la implementación de acciones y los aprendizajes de calidad. Desde este área, se señala que es vital para el desarrollo de la labor de mentoría; sin embargo, se requiere de mentores activos en: la búsqueda de recursos, herramientas y estrategias de aprendizaje; formación de redes en el espacio para los círculos de aprendizaje, etc., sin olvidar la finalidad principal de insertar al docente principiante en su profesión.

A modo de conclusión, la fase de confrontación es desarrollada con el instrumento de grupos de discusión, situando en la práctica que los mentores principiantes autoevalúen su propia práctica profesional y realicen un proceso de *mentoría compartida* entre iguales. Al fin y al cabo, la mayoría comparten ilusiones, obstáculos, desarrollo profesional y formación.

---

#### 5.4. Fase Transformación del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento

---

En el presente epígrafe de resultados se señala la cuarta fase del ciclo reflexivo sobre asesoramiento denominada *transformación*. En esta fase y bajo su denominación, marca un antes y un después en el proceso de asesoramiento; por lo que en este punto, es vital reconocer la realidad de los procesos de asesoramiento, fortalezas y debilidades, y resolución de problemas planteados en anteriores fases del ciclo. Conviene especificar que las cuestiones de investigación para esta fase son: ¿qué se podría hacer diferente? ¿cómo se ha dado respuesta a los obstáculos encontrados?. De este modo, las respuestas a estas cuestiones y sus consiguientes mejoras deben ir encaminadas hacia un incremento de la calidad educativa en República Dominicana; por ello es necesario contar con profesionales sobresalientemente formados; apoyo desde las instituciones gubernamentales y la creación de la figura del mentor como puesto laboral oficial. Aún así, cabe la posibilidad de comenzar desde la fase 1 del ciclo para indagar en nuevas barreras latentes en los participantes.

En cuanto al instrumento de investigación seleccionado para la fase transformación, la *técnica del diamante*, requiere que los mentores principiantes realicen una autorreflexión de su labor en el asesoramiento a los docentes principiantes. Dicho instrumento alumbra hacia el conocimiento de la resolución de problemas vividos durante el desarrollo profesional y personal como mentores principiantes.

---

### 5.4.1. Resultados Diamantes

---

Comenzando con la presentación de los resultados de la técnica del diamante se señalan varias etapas en el proceso de recogida de datos.

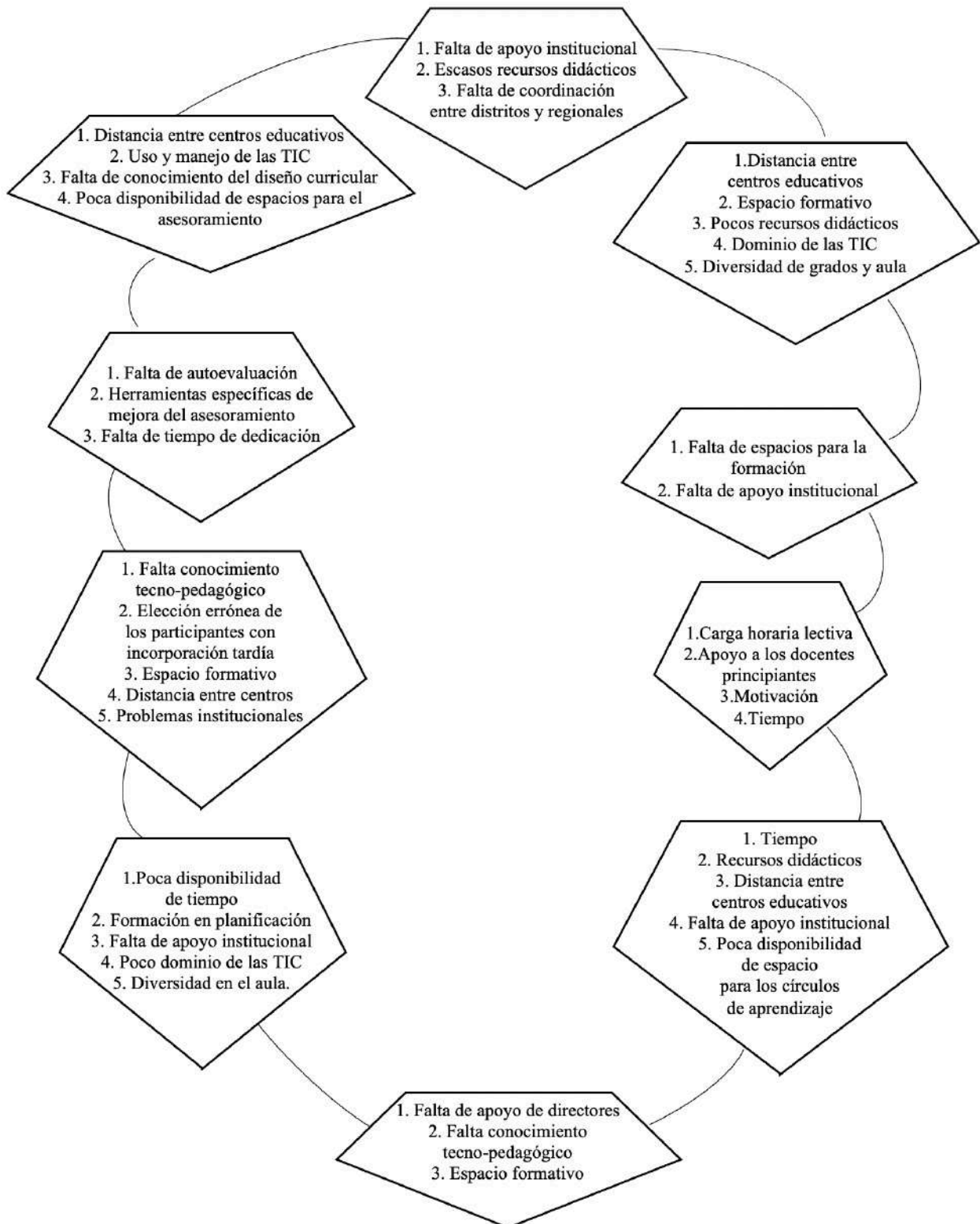
1. Los datos recogidos son individuales y pertenecientes a cada participante desde la autorreflexión de sus propias prácticas como mentor principiante. A su vez, en cada diamante se determinan los obstáculos y necesidades según el grado de prioridad para su resolución, siendo 1 el más relevante y 5, en algunos casos, el menor.
2. Una vez recabados todos los diamantes individuales se realiza al consenso entre todos los mentores principiantes basado en la resolución de problemas.
3. Y por último, se representa bajo un diamante común y en el mismo orden, los obstáculos y necesidades del mentor principiante en el proceso de asesoramiento a los docentes noveles.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos de la investigación, con esta técnica, se trata de conocer los obstáculos/barreras en el proceso de asesoramiento que realizan los mentores principiantes, explorar la evolución profesional y personal de los mentores junto a su proyección futura en este desempeño profesional y Proporcionar un marco formativo para mentores que se inician en esta función.

A continuación, se señalan los diez diamantes creados, uno por cada mentor principiante.

**Figura 77**

*Diamantes individuales mentores principiantes*



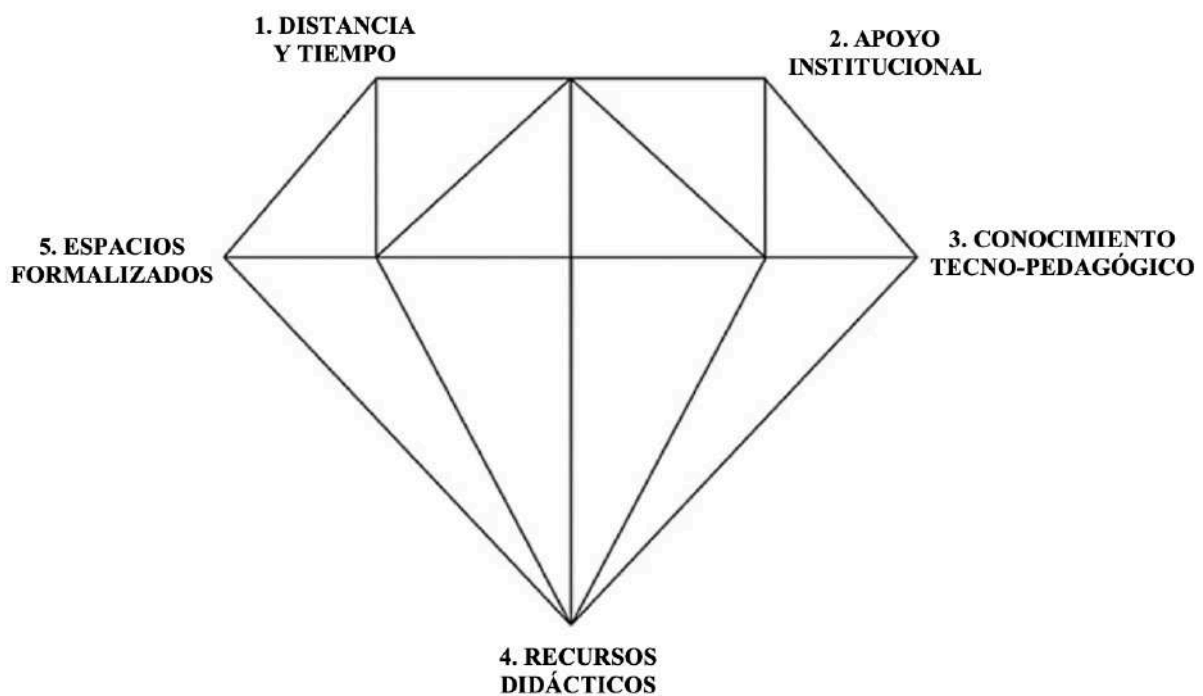
En el análisis de los resultados bajo la Figura 77, se puede observar que se cuenta con marcadas connotaciones negativas, destacando los siguientes obstáculos en la labor del mentor principiante: escaso apoyo institucional; falta de recursos materiales y tecnológicos que dificultan la labor tanto del mentor como del docente principiante en el aula; distancia entre centros asignados; liberación de carga laboral ante la simultaneidad de puestos profesionales; formación en asesoramiento a adultos; espacios formalizados para realizar los círculos de aprendizaje de los docentes principiantes; y dominio de las TIC, entre otros. De esta manera, la mayoría de los mentores principiantes comparten los mismos obstáculos, en concreto y como diferencia significativa, uno de los mentores señala que la diversidad de grados y aulas a los que pertenecen los docentes principiantes asignados, dificulta el proceso de asesoramiento. A su vez, otro hándicap incorporado a la labor asesora se relaciona con las distancias entre centros; debido a que de los diez docentes principiantes asignados a cada mentor pertenecen a diferentes instituciones educativas. Esta circunstancia hace que el mentor solo pueda realizar una visita por centro y día.

Es relevante destacar que los mentores principiantes tienen que continuar trabajando desde sus casas en la planificación, temáticas de socialización, búsqueda de recursos y herramientas para desarrollar en el aula, etc., con la finalidad de aprovechar el tiempo-espacio para los procesos de asesoramiento. Del mismo modo, a las necesidades del mentor se le suma las demandas y obstáculos del docente principiante durante el proceso de inducción profesional.

En efecto, se presenta el diamante común, dialogados y diseñado por los diez mentores principiantes seleccionados para esta última fase del ciclo. En un primer momento, se presentan todos los obstáculos y necesidades individuales y se puntuaron en orden de importancia. Cuando se llegó al acuerdo común, se seleccionaron seis problemas compartidos bajo el rol de mentor principiante. Finalmente, se numeraron los obstáculos según el grado prioritario de resolución. De esta manera, es preciso tener presente que no existió discusión alguna entre mentores, se dialogó de forma dinámica exponiendo cada uno de ellos sus puntos de vista. Sin embargo, cuando se señaló los números según el grado de prioridad de los problemas, si existieron desacuerdos en un primer momento que fueron subsanados para dar lugar a la creación del diamante general a todos los participantes. Seguidamente se presenta el diamante común con los principales obstáculos detectados.

### Figura 78

*Diamante común*



Tal y como se observa en la Figura 78, se señala que el primer obstáculo es la distancia y el tiempo disponible para desarrollar la función de asesoramiento como mentores. Por ende, se continúa con la falta de apoyo institucional en el nuevo rol. Por consiguiente, en el punto tres, se señala la necesidad de formación en conocimientos pedagógicos y tecnológicos.

En unión al punto tres, el punto cuatro, está relacionado con la disponibilidad de herramientas y recursos didácticos para recomendar a los docentes principiantes; por ello, los mentores principiantes deben tener una continua indagación y actualización formativa. En este sentido, los mentores cuentan con una sobrecarga laboral al tener que facilitar el trabajo docente en el aula; es decir, no se puede obviar que la finalidad de la inducción es que el docente principiante llegue a ser un profesional autónomo. Por ello, se considera un error que el mentor realice tareas que no le corresponde con la finalidad de ayudar constantemente al docente. En cuanto al punto cinco del diamante general, se señala la falta de espacios para desarrollar el asesoramiento formal, punto que hace desvirtuar la concentración de los temas trabajados en el proceso.

A modo de conclusión, se señala que la autorreflexión de las prácticas en asesoramiento muestra los principales obstáculos que han tenido que ir solucionando de forma individual, entre iguales con sus propios compañeros mentores principiantes y/o reclamando ayuda externa.

### **5.4.2. Resultados Generales Fase Transformación**

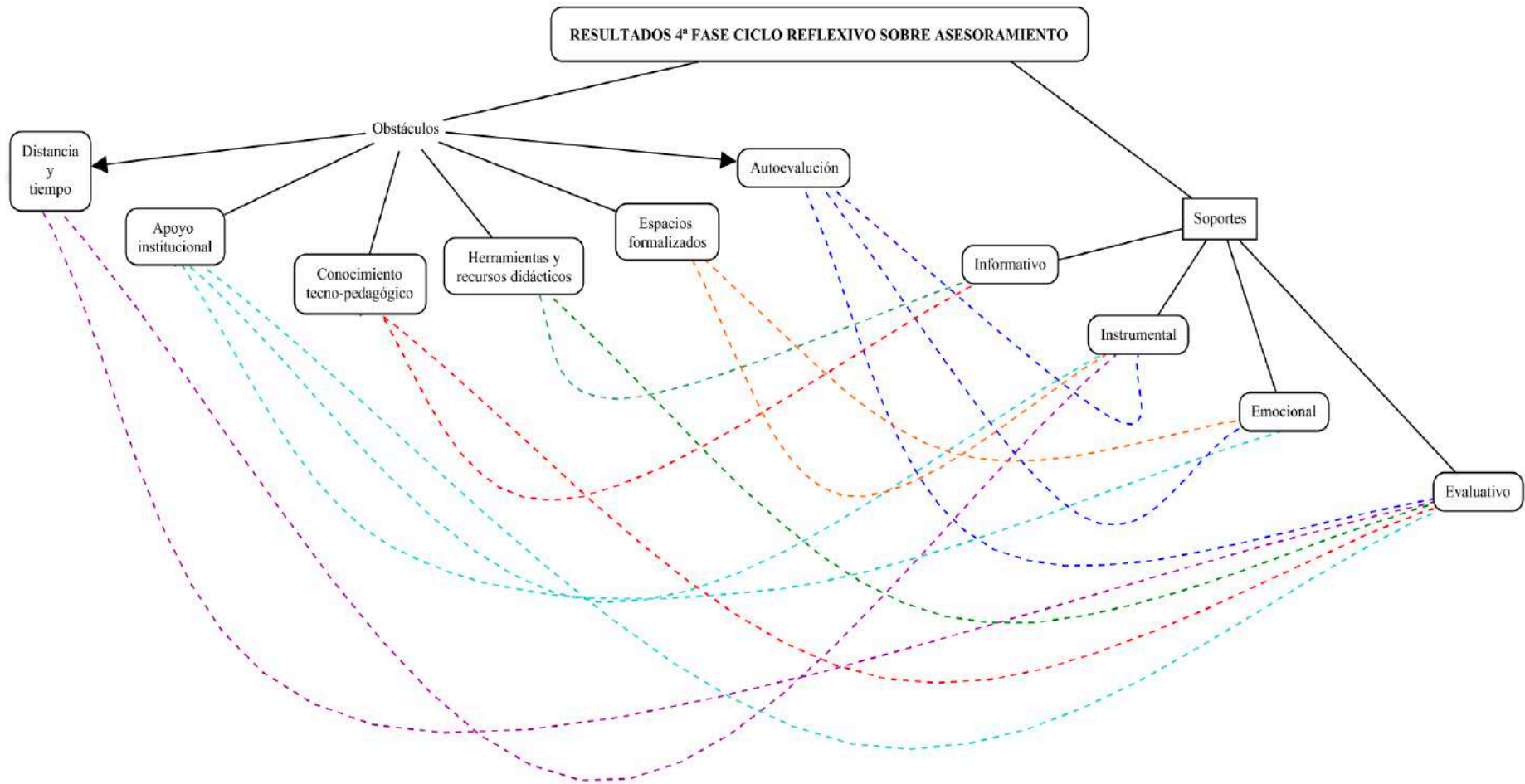
---

A diferencia de las fases anteriores del ciclo reflexivo sobre asesoramiento, en esta etapa, no se presenta un mapa conceptual a modo resumen debido a que el diamante común ya destaca los puntos necesarios para diseñar las siguientes líneas de análisis. Éstas, se relacionan con los diferentes soportes para la mentoría señalados en el Marco Teórico y diseñados por los autores Popescu-Mitroi y Mazilescu (2014). De este modo, son cuatro las líneas a analizar según los cuatro soportes justificados por los autores.



**Figura 79**

*Obstáculos en la mentoría y soportes para su resolución*



En relación con la Figura 79, se señalan las siguientes líneas de análisis basadas en los soportes para la mentoría diseñados por Popescu-Mitroi y Mazilescu (2014); no obstante, a diferencia de los resultados generales de otras fases, en ésta, no se describen números de mentores puesto que el análisis está fundamentado en el diamante general, común a todos.

LÍNEA 1: el soporte informativo se encuentra relacionado en la Figura 78, con el conocimiento tecno-pedagógico y las herramientas/ recursos didácticos. Para este tipo de ayuda se señala que el conocimiento debe tener el nivel de experto a través del desarrollo de los conocimientos profesionales y la experiencia bajo el rol de mentor. El conocimiento pedagógico, inmerso en este soporte, relaciona el camino hacia la formación permanente y la consiguiente obtención de la experiencia práctica. Del mismo modo, las herramientas y recursos didácticos necesitan de la continua actualización formativa.

LÍNEA 2: esta segunda línea se relaciona con el soporte instrumental, siendo éste el principal apoyo a la instrucción del docente principiante a través del asesoramiento y el diálogo. En la Figura 78, existen uniones desde los obstáculos: apoyo institucional, espacios formalizados, distancia-tiempo y autoevaluación. Concretamente, el apoyo institucional necesita soporte instrumental en el sentido que es necesario un diálogo constante, coordinación y planificación; en este caso, con las comisiones educativas de distritos y regionales. En cuanto a los espacios formalizados, se señala que la experiencia compartida en el asesoramiento necesita de los mismos para crear un buen clima de buenas prácticas. La distancia entre centros escolares a los que visita el mentor y el tiempo que supone están unidos a este soporte debido a que hay que dar un apoyo continuo y presencial a la inducción de los docentes principiantes.

Y por último, la autoevaluación de la práctica mentora está inmersa en la experiencia del día a día con el permanente diálogo y asesoramiento.

LÍNEA 3: los principales obstáculos a resolver con la ayuda emocional son: el apoyo institucional, la autoevaluación y los espacios formalizados. En cierto modo, el soporte emocional permite la creación de vínculos de confianza, compartir experiencias, inquietudes, motivación dando lugar al afianzamiento de la identidad profesional. Las uniones realizadas con los problemas latentes definidos por los mentores principiantes van en concordancia con este soporte; esto es debido a que se caracteriza por la motivación y el compromiso con el docente principiante.

LÍNEA 4: el último soporte es el evaluativo, desde el cual, el docente principiante deja de pensar que el mentor es un inspector o evaluador de su práctica profesional y se crean lazos de confianza durante el proceso de asesoramiento. De ahí que los obstáculos más representativos que se pueden subsanar en esta línea sean: la distancia y el tiempo; el apoyo institucional; el conocimiento pedagógico; las herramientas y recursos didácticos; y la autoevaluación. En este sentido, todas las barreras menos los espacios formalizados tienen mejoras bajo este soporte específico que señala el buen desempeño docente basado en la confianza y el reconocimiento de los logros.

En resumen, todos los obstáculos pueden ser resueltos teniendo en cuenta los diferentes soportes para la mentoría, diseñados por Popescu-Mitroi y Mazilescu (2014), destacando el soporte emocional sobre la base de seguir avanzando profesional y personalmente en la consecución de las mejoras en la calidad educativa de República Dominicana.



---

## Parte IV. Discusión

---

### Capítulo VI. Discusión y Conclusiones

---

En el presente capítulo VI se muestran los siguientes epígrafes: discusión de resultados generales del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento y conclusiones.

La discusión de resultados se aborda desde el contraste de los datos obtenidos en esta investigación con los trabajos de otros investigadores relevantes en la materia. Seguidamente se muestran las conclusiones obtenidas con la finalidad de dar respuestas al objetivo general, a los objetivos específicos de la presente Tesis Doctoral y a las cuestiones de investigación planteadas al inicio. Finalmente, se abordan, las limitaciones, las implicaciones y las futuras líneas de investigación.

#### 6.1. Discusión de resultados

---

En este epígrafe se describen los resultados generales del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento, en relación a la interpretación de los datos y en contraste con los resultados de otras investigaciones de índole similar para su discusión. El esquema que se sigue para la exposición de la discusión de resultados mantiene el orden de las fases del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento desde diversas dimensiones y en relación con las competencias, funciones y estilos del mentor principiante.

### *1ª Fase Descripción*

En esta primera fase se señalan las dimensiones de desarrollo profesional y personal y asesoramiento. De este modo, se comienza con la discusión en cuanto a la dimensión *desarrollo profesional y personal*. En efecto, el rol de mentor principiante se va afianzando con el paso de los meses, a través de la experiencia y la formación. Dicha afirmación coincide con la investigación de Kissling (2014), en la que se “desarrolla la estimulación del recuerdo de los antecedentes laborales sobre la base de un curso de aprendizaje a lo largo de toda la vida; formando parte de ello sus experiencias profesionales y personales, dentro y fuera de la institución” (p. 81). Esto indica que es relevante el continuo reciclaje formativo, proceso en el que se encuentran los mentores principiantes. En nuestra investigación se hace uso de la técnica de la estimulación del recuerdo, desde la selección del suceso más relevante realizado en el proceso de asesoramiento; y de este modo, analizarlo de forma que se extraigan fortalezas y debilidades como puntos de mejora en el futuro.

Por ende y según la postura de Rockett y Percival (2002), se mantiene que para que un mentor principiante se habitúe a la práctica diaria y sea exitoso, requiere una base formativa en materia de asesoramiento, para poder ofrecer el apoyo continuo a los docentes noveles durante los primeros años profesionales. En concordancia con nuestra investigación es destacable reconocer que dicha labor se realiza desde antes de iniciar el Programa de Inducción como primeros aportes a la formación del nuevo rol.

Generalmente, en nuestra investigación, los participantes sienten satisfacción profesional cuando observan que los docentes principiantes asignados van avanzando de forma autónoma en sus funciones; por lo que el crecimiento personal y profesional del mentor principiante está íntimamente ligado con las experiencias vivenciadas en los procesos de asesoramiento.

De modo similar, en la investigación de Carrinus et al. (2012), los resultados muestran que los mentores cuentan con indicadores de desarrollo profesional en la línea de “la satisfacción laboral, la autoeficacia, el compromiso ocupacional y el cambio en el nivel de motivación de los docentes” (p. 118). Es decir, si no observan satisfacción en el docente novel, difícilmente los mentores principiantes se sienten plenos en el desarrollo de sus funciones, algo está fallando. Paralelamente, ahí es donde comienza el proceso de autoevaluación de la práctica mentora, destacando los siguientes puntos de mejora: control del tiempo por sesión, manejo del diálogo, búsqueda de nuevas estrategias y el aprendizaje de nuevos conocimientos. Para la resolución y mejora de lo anterior, los mentores principiantes revelan que necesitan ayuda de los coordinadores del Programa Inductio, compañeros mentores, técnicos distritales, directores y docentes principiantes. Sobre la base de la investigación realizada por Hudson et al. (2013), cabe señalar que la ayuda que necesitan los participantes de nuestra investigación puede tener mejoras en la línea de la incorporación de “programas de mentores entre pares, en los que los maestros en prácticas forman grupos para proporcionar comentarios constructivos sobre las prácticas de enseñanza” (p. 1293).

En cuanto a los resultados obtenidos para la selección y formación de mentores principiantes, Van Ginkel et al. (2016), señalan entre los hallazgos de su investigación que se deben conocer los “motivos que impulsan a los profesores a la decisión de convertirse en mentores, y de las formas en que pueden proporcionar condiciones de trabajo para ellos” (p. 113). En nuestra investigación, los resultados contienen semejanzas en cuanto a que los participantes vivencian la transición de la figura de coordinador pedagógico hacia la de mentor como una oportunidad única de avanzar profesionalmente. Sin embargo, Gilles et al. (2018), justifican que “durante el programa, los mentores demuestran a los profesores principiantes las características del líder, ya que comparten las mejores prácticas, modelan el profesionalismo y ofrecen apoyo. Normalizan que el liderazgo es simplemente parte de una buena enseñanza” (p. 455). Dichos aportes no muestran relación con los resultados de nuestra investigación ya que por lo general, los mentores principiantes trabajan desde la posición de “colegas” y no de líderes. De este modo, el liderazgo del mentor novel en nuestra investigación presenta semejanzas con la investigación de Van Ginkel et al. (2016), en el sentido de que cuentan con la “intención de desarrollar comunidades colaborativas de aprendizaje profesional, para apoyar el aprendizaje del docente principiante a través de un enfoque de investigación” (p. 113).

En el proceso de *asesoramiento*, los mentores principiantes, por lo general, señalan que antes de iniciarlo se debe realizar un análisis de las funciones a desarrollar desde el rol, para posteriormente ponerlas en práctica a través del diálogo activo con los docentes principiantes. Para ello, los mentores principiantes destacan que tener una mentalidad abierta y estar activos en el aprendizaje hace que se sientan positivos ante los cambios. Todo lo contrario se señala en los resultados de la investigación de Izadnia (2014), ya que determina que los “nuevos formadores de docentes desarrollan puntos de



---

vista negativos sobre sus habilidades y competencias, descubriendo que las actividades de autosuficiencia y apoyo comunitario facilitan la transición de los formadores de docentes y mejoran su desarrollo profesional” (p. 426).

Los obstáculos y necesidades extraídos de los resultados de esta primera fase versan sobre los siguientes aspectos concretos:

La primera línea de análisis muestra que la dedicación al rol de mentor es plena, detectando la necesidad principal de formación específica en asesoramiento al docente novel. El presente hándicap hace que los obstáculos existentes frenen las propias intervenciones, de acuerdo con los resultados de Gorichon et al. (2020), en los que los “contenidos disciplinares y pedagógicos, la instalación de las fases del proceso de mentoría, las tareas a desarrollar y los focos que emergen” surgen como freno al desarrollo profesional y personal del mentor principiante en nuestra investigación (p. 20). Por ello, se pueden detectar obstáculos como el transcurrir por una etapa inicial de inseguridades, al no tener afianzado este nuevo rol. En todo caso, pese a las necesidades detalladas, el mentor novel de nuestra investigación mantiene el respeto hacia los estándares educativos a nivel nacional.

Por ende, Vélaz de Medrano (2009), señalaba en su investigación que la figura del mentor experto es de un “profesional competente que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento (...) haciendo un uso estratégico de los mismos y ajustándolos a circunstancias específicas del problema” (p. 218). En contraposición, nuestra investigación no cuenta con participantes expertos en mentoría pero sí profesionales de la educación, los cuales llegarán a realizar el uso estratégico de técnicas para la toma de decisiones y la solución de problemas. Al ser principiantes en el rol, los resultados de nuestra investigación resaltan carencias en técnicas de

asesoramiento debido a la falta de formación específica, que en conjunto, hace que los participantes de nuestra muestra transcurran por ciertas incertidumbres en la inducción.

Para que el mentor principiante pueda fomentar y acrecentar la autonomía del docente novel es necesario que, primeramente, éste cuente con una actitud permanente de indagación para poder afrontar los problemas detectados en el asesoramiento. En suma, el mentor principiante debe conocer la cultura educativa de la propia institución, idea defendida y apoyada en la investigación de López y Pareja (2012), con la finalidad de poder ayudar al docente novel “en la comprensión de la misma en su etapa de inducción profesional” (p. 5428). No obstante, guarda relación con nuestros resultados ya que se señala que los mentores principiantes cuentan con gran empatía docente, característica particular que ayuda a la creación de vínculos de confianza.

Desde una perspectiva más general, los participantes de nuestra investigación necesitan formación en el diseño y planificación de su labor y los procesos de asesoramiento. De esta manera, en la investigación de Andreucci (2012), se señala que el mentor debe tener un “reajuste formativo que agudice el sentido del proceso permanente de aprendizaje ligado a actividades” (p. 269). Es decir, si no existe dicha apertura hacia la formación, se puede llegar a errores en cuanto al desarrollo profesional de la figura del mentor principiante. Sin embargo, los participantes de nuestra investigación, no niegan avanzar en su formación, mostrando apertura hacia la mejora formativa. Es relevante resaltar que si existiese resistencia al cambio, el mentor seleccionado no hubiese aceptado el nuevo rol profesional.

En suma, los resultados de la investigación de Beca (2012), señalan que existe la necesidad de formación ligada al desarrollo profesional y personal, tanto en contenidos pedagógicos y tecnológicos como en habilidades sociales, corporales y emocionales. De

ahí que, en nuestra investigación, se muestre especial atención al asesoramiento individualizado en la escuela, a través del continuo diálogo sobre la práctica profesional. En efecto, la formación específica en asesoramiento es relevante para dar paso al reciclaje de conocimientos a través de cursos de postgrado o talleres, definiendo el estilo de mentor aculturador. Tal es el caso de los resultados extraídos de la investigación de Valverde et al. (2014), en los que se destacan que las competencias básicas en el rol de mentor deben ser la capacidad de asesorar y orientar, habilidades personales, tener una base de conocimientos educativos, bagaje experiencial y aprendizaje continuo y mutuo (Valverde et al., 2014). Los participantes de nuestra investigación, al ser principiantes en el rol, están avanzando en el desarrollo de las competencias detalladas aunque tienen bagaje experiencial bajo la figura de docente y coordinador pedagógico, no lo tienen en el de mentor.

En la segunda y tercera línea de análisis de la figura del mentor principiante se detallan obstáculos en cuanto al desconocimiento de técnicas para la resolución de problemas y la falta de recursos materiales en los centros escolares.. Concretamente, Pinto (2011), en su investigación señala la capacidad de análisis de la práctica del mentor principiante, el ser capaces de crear feedbacks en el proceso, la planificación de la función en asesoramiento, recogida de datos y evaluación de la práctica, entre otros. Dichas pautas de mejora en el rol de mentor se tienen en cuenta en la propuesta de formación de mentores (véase apartado 6.4.).

En los resultados obtenidos en esta primera fase conviene destacar que los mentores principiantes sienten desconfianza en el desarrollo de sus labores, por parte del director/equipo directivo. Desde este punto de vista, la investigación de Duhart (2011), muestra concordancia en confirmar que el mentor novel debe tener “apoyo institucional

---

en el reconocimiento y prestigio de la nueva función, apoyo formativo y dotación de recursos”. Una posible solución sería que se replantee al mentor principiante como agente interno de un centro educativo, con la finalidad de que éste tenga conocimiento de la cultura educativa propia y confianza de los miembros de la comunidad educativa. A su vez y en los inicios del rol, nuestros participantes detectan falta de confianza por parte de los docentes noveles, lo que hace que el mentor novel no desarrolle sus funciones libremente. Esto es debido a que, en los inicios de la relación, estos son observados como inspectores que evalúan las prácticas laborales del docente principiante.

### 2ª Fase Explicación

En relación a la segunda fase, se muestran los resultados pertinentes contrastados con otras investigaciones. Para ello se continua en la misma línea que la anterior, mostrando la dimensión de desarrollo profesional, asesoramiento desde los estilos de mentor y su formación.

Teniendo en cuenta la dimensión del *desarrollo profesional*, los resultados obtenidos de la investigación de Thomas y Beauchamp (2011), señalan que a través del instrumento metáfora se logra exteriorizar y asumir el nivel de conocimiento adquirido. Paralelamente, los resultados obtenidos en nuestra investigación muestran que las metáforas creadas por los mentores principiantes son útiles ya que se conoce el alto grado de implicación en el Programa de inducción, apertura hacia la innovación y creación de la identidad profesional de mentor. Siguiendo con la discusión de resultados se precisa la investigación de Gjedra y Gardinier (2018), en la cual, se “identifica una serie de áreas clave que necesitan mejoras, entre ellas: la selección de mentores; formación profesional para mentores; comunicación entre las diferentes partes interesadas; y la planificación y

coordinación general de los servicios de tutoría” (p. 102); todas las áreas descritas tienen cabida en la práctica desde el Programa de Inducción, Inductio.

En el análisis de los datos para la 2<sup>a</sup> fase del ciclo se relacionan los resultados de los instrumentos, metáforas y fotografías con los estilos de mentor de Malderez y Wedell (2007). En este punto, el entrenamiento en habilidades sociales y en el aprendizaje adulto, son claras señales de déficit en la formación de los mentores principiantes, concretamente en el estilo de asesoramiento denominado “modelo”. Coinciden del mismo modo con las competencias generales del mentor descritas por Vélaz de Medrano (2009), siendo escaso el desarrollo del “conocimiento de las particularidades y metodologías del aprendizaje adulto” (p. 222). El resto de competencias generales detalladas por la autora, sí son desarrolladas durante el primer año profesional del mentor, como se recoge en los resultados; ejemplo de ello son: la aceptación de errores y conflictos como oportunidades para el diálogo, la creación del vínculo de confianza, la acogida al docente novel, la escucha empática, expectativas positivas y la creatividad.

Actualmente, las herramientas tecnológicas forman parte de la vida de cualquier ser humano, de ahí que los mentores principiantes demanden conocimientos en recursos tecnológicos, estrategias para la innovación y materiales educativos (Calvo, 2013; Marcelo y López, 2020; Misra y Tyagi, 2019). Esta demanda es una de las características principales del estilo “patrocinador”, en el cual, se sigue avanzando formativamente en estrategias para la práctica. Por lo general, el estilo patrocinador se muestra intrínseco en todos los participantes de nuestra investigación.

En suma, y en relación a los contenidos de la *formación* de mentores se afirma que debe existir un alto componente de “asesoramiento didáctico y personal al profesor principiante, ya que éste se constituye como un elemento de apoyo” (Marcelo, 2009, p.

32). El estilo de mentor característico para dicha afirmación es el de “aculturador” ya que los problemas latentes y detectados en los resultados muestran carencias pedagógicas específicas como la planificación, el diseño de planes de acción y mejora, registro diario en instrumentos de corte cuantitativo como cuestionarios, etc.

Asimismo, el estilo de mentor “patrocinador” se refleja en la investigación de los autores Inostroza de Celis et al. (2010), los cuales señalan que tanto en la formación como en la práctica del rol de mentor, los procesos de interacción son los que forjan la reflexión crítica y colaborativa en el participante. Las semejanzas con esta investigación denotan que los mentores principiantes necesitan mejorar en el uso de técnicas de socialización y diálogo compartido con la premisa principal de la no imposición en los procesos de asesoramiento. Al ejemplificarse dicho rol con el de guía, se trata de recomendar el manejo de las competencias y funciones como aspectos de mejora desde el estilo de mentor “educador”.

Por ende, los mentores principiantes se caracterizan por ser personas abiertas y flexibles en la adaptación a situaciones inesperadas empleando la creatividad y suministrando recursos a los docentes principiantes, resultados semejantes a los de la investigación de Orland-Barak y Yinon (2005).

En el desarrollo de las competencias básicas del mentor, las aptitudes personales y la retroalimentación positiva están afianzadas en el rol del mentor principiante. Ambas competencias señaladas por Valverde et al. (2014), dan cabida a la neutralidad en los aportes al docente principiante y en el desarrollo de las funciones, tales como la planificación de las secuencias de asesoramiento, la escucha activa, la propia reflexión en el rol y feedback al docente principiante.

De este modo y en relación a los resultados de esta segunda fase del ciclo es conveniente resaltar que los mentores principiantes muestran competencias relacionadas con las actitudes de compromiso, colaboración y comunicación; a su vez, cuentan con insuficientes competencias técnicas como pueden ser: el conocimiento formativo del perfil del docente de nuevo ingreso, la comprensión de las fases del ciclo de mentoría en la práctica y la evaluación. Concretamente, estos resultados guardan una estrecha relación con las competencias detalladas por Oliveros et al. (2004), en su investigación experiencial con mentores hacia la innovación.

A su vez, y en relación a los estilos de mentor principiante, generalmente, cada participante desarrolla un tipo diferente según las situaciones vivenciadas. Siguiendo la clasificación que realizan Zimpher y Rieger (1988), quienes diferenciaban entre mentor clínico, colega, consultor y comunitario, nuestro estudio muestra las siguientes consideraciones:

- *Mentor Clínico*: es visible en la observación no participante que realiza el mentor en el aula, seguidamente se debe dar un proceso de retroacción y diálogo con el docente principiante señalando los puntos fuertes y débiles. En este estilo se denota en los resultados que los participantes necesitan entrenamiento en metodologías y estrategias de intervención educativa y evaluación.
- *Mentor Colega*: la mayoría de los mentores principiantes mantienen esta tipología con sus docentes. Un claro ejemplo de ello es que pueden hacerles cualquier consulta cara a cara o por la aplicación WhatsApp de forma instantánea y directa.
- *Mentor Consultor*: es el tipo que más se asemeja al análisis de la figura del mentor en los procesos de asesoramiento, ya que asesora en materia de instrucción, diseño de actividades, conocimientos sobre el currículum, planificación, evaluación, etc.

- *Mentor Comunitario*: dicho estilo se puede observar desde la figura del coordinador pedagógico ya que al estar trabajando en un solo centro educativo, conoce en profundidad la cultura de la institución y a los trabajadores del mismo. Si se extrapola a la figura del mentor principiante, los resultados muestran que no se niegan a prestar ayuda a cualquier docente de la institución, al contrario, mantienen una actitud colaborativa. Este aspecto es destacable debido a que el mentor tiene que asesorar al docente principiante y no tiene por qué realizar procesos de asesoramiento con docentes que llevan más años trabajando en la propia institución.

Conviene detallar que en la línea del asesoramiento, los mentores principiantes planifican los encuentros y a su vez, preparan diapositivas, fichas impresas, artículos y videos para promover la autorreflexión en el docente novel.

En conjunto, nuestros participantes deben estar en continuo aprendizaje para dar respuesta a las inquietudes de los docentes principiantes; prueba de ello, las preocupaciones están relacionadas con la planificación, disciplina y manejo del aula, entre otras.

En definitiva, y como se ha señalado en el capítulo anterior, los mentores principiantes de nuestra muestra requieren formación en técnicas de mediación de conflictos, gestión y dinamización de grupos de personas adultas, características similares a las competencias profesionales detalladas por Sánchez y Mayor (2006). En contraposición, la figura del mentor novel necesita tener años de experiencia bajo dicho rol ya que el mentor experto es entendido como aquel profesional inmerso en el rol, el cual, cuenta con el bagaje experiencial de varios años desarrollando tales competencias y funciones. En otras palabras, el mentor principiante cuenta con años de experiencia como



docente y coordinador pedagógico pero no como mentor; por lo que las necesidades que presenta el primero de los roles versan sobre la autonomía en el desarrollo de sus funciones y competencias para mejorar en las intervenciones al docente principiante. En relación a ello, Marcelo (Inductio Inafocam, 2016), señala que “los mentores son principiantes porque han sido seleccionados de entre los profesores, son buenos profesores, pero ser docente no significa ser buen docente, no acredita ser buen formador” (10:45-11:17). Dicha afirmación es una de las características principales a tener en cuenta en el rol principal de nuestra investigación. En suma, se debe continuar trabajando en la línea de la formación de mentores hacia la excelencia en el rol.

### 3ª Fase Confrontación

Los resultados de la tercera fase del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento señalan que los mentores principiantes tienen metas comunes, entre las que se encuentran: el conocimiento de la cultura de la institución donde se trabaja, el compromiso ético y la mejora en la planificación de los acompañamientos. No obstante, dichas metas a mejorar guardan relación con la investigación de Vezub (2011), quién manifiesta que los pilares básicos en el rol del mentor son: el análisis del contexto, la formación continua y el asesoramiento. De este modo y para la consecución de las metas planteadas, al inicio del desarrollo de las funciones del mentor principiante, éste necesita de apoyo pedagógico y emocional para avanzar en clave de mejora. Asimismo, los resultados muestran que el *desarrollo profesional y personal* del mentor principiante está ligado a la implementación de acciones y aprendizajes de calidad, como por ejemplo: la búsqueda de nuevos recursos, herramientas y estrategias para el aprendizaje, formación de redes referentes a los círculos de aprendizaje, etc.

Estas acciones denotan relación y semejanza con las señaladas por Darling-Hammond et al. (2017), como son: “las observaciones en el aula, el modelado de la instrucción de alfabetización, el proporcionar asesoramiento y comentarios, participar en debates y otras actividades con el personal de la escuela” (p. 9). No obstante, el contexto de intervención es característico ya que en la investigación de Hammond et al. (2017), los mentores son líderes de una institución educativa concreta; sin embargo, nuestros mentores principiantes presentan la dificultad de adaptarse a la idiosincrasia de los diversos contextos educativos donde trabajan con los docentes noveles.

Como semejanzas a los resultados obtenidos, la investigación realizada por Camacho y Rubio (2008), señala que el asesoramiento, tiene un carácter pedagógico debido a que se debe cuidar las demandas profesionales de los asesorados. Para tal efecto, se reitera que los mentores principiantes de nuestra investigación necesitan formación en mediación profesional y gestión. De este modo, la relación entre nuestros resultados y los de la investigación de Camacho y Rubio (2008), se centra en la toma de conciencia e implicación en las tareas a desarrollar para “ayudar a formular soluciones a problemas significativos que originan la demanda de intervención” (p. 8).

En cuanto a las funciones del mentor en un Programa de Inducción (señaladas por López y Marcelo, 2018), se destacan semejanzas en la propia práctica del mentor principiante, concretamente en la línea del asesoramiento al docente novel; retroalimentación; planificación, etc. No obstante, en el periodo de inducción al asesoramiento, el diseño y la elaboración de planes de mejora, puesta en práctica y evaluación de los mismos, son aspectos principales en la evolución de las funciones del mentor principiante que no han sido detallados en la recogida de información. Por otro lado, en los hallazgos de la investigación de Nasser-Abu y Fresko (2014), y

---

concretamente en la capacitación de los mentores, se pueden extraer implicaciones importantes sobre cómo funcionan y cómo perciben el asesoramiento. En este sentido se ratifica que, desde los resultados obtenidos en nuestra investigación, es vital realizar un estudio previo de las necesidades formativas en el rol de mentor principiante. De este modo, es necesario prestar atención al libro de *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana*, en el cual Beca (2012), sugiere que la formación de mentores “debe tener una etapa inicial breve (previa al ejercicio de la mentoría) y luego una etapa de formación en la acción basada en la reflexión crítica sobre el trabajo en curso” (p. 11).

En resumen, y siguiendo la investigación de Popescu-Mitroi y Mazilescu (2014), se señala que se debe realizar un aprendizaje longitudinal en la figura del mentor principiante con interacciones activas que desemboquen en la eficacia del puesto laboral. En relación a los resultados de nuestra investigación, los cuales determinan que la planificación es una de las funciones principales del mentor en las que se reflejan dificultades en la propia práctica, debe ser mejorada desde la opción presentada por los autores anteriores. No obstante, los mentores principiantes deben avanzar en una mayor autonomía en el desempeño y confianza en el desarrollo del rol para lograr ser mentores expertos en el ámbito educativo. En efecto, Dorner et al. (2020), obtienen resultados que detectan que los mentores principiantes deben obtener una “serie de estrategias de facilitación y habilidades para la superación de obstáculos en las prácticas de mentoría” (p. 11). En definitiva, existe semejanzas en nuestra investigación ya que los mentores principiantes son activos en la búsqueda de recursos y estrategias de intervención; diseño de planes de mejora; formación en asesoramiento a nivel individual y grupal, etc., detectando la necesidad de obtener pautas para ello.

#### 4ª Fase Transformación

En la última de las fases del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento se encuentran los resultados obtenidos desde la técnica del diamante. Generalmente, éstos indican que el conocimiento pedagógico debe ser apoyado por el soporte evaluativo de la propia práctica mentora, sin obviar el reconocimiento de los logros. Dichos resultados se ratifican con los resultados presentes en el artículo de los autores Jáspez y Sánchez-Moreno (2019), los cuales añaden que a partir del quinto mes del proceso de inducción, los mentores mejoran en sus funciones. Es relevante el transcurso temporal de la inducción profesional del mentor principiante porque en nuestros resultados se detecta dicha mejora; concretamente en funciones principales como la elaboración de informes, donde se evidencian el acompañamiento a los docentes principiantes, necesarios para la evaluación del Programa de Inducción Docente (Inductio).

Desde los resultados obtenidos en la dimensión *formación del mentor*, se hallan similitudes con la investigación de Wong (2005), en cuanto a la instrucción de las competencias pedagógicas que debe tener un mentor. Concretamente, dicha investigación apuesta por una propuesta de 100 horas de formación y 40 horas de entrenamiento en competencias con la finalidad de mantener una buena interacción con el docente principiante y avances en el desarrollo profesional, la instrucción y la evaluación desde el rol. En este sentido, nuestra investigación muestra semejanzas con la mostrada por Wong (2005), ya que los mentores principiantes son formados previamente y durante el desarrollo del Programa de Inducción (Inductio) en competencias pedagógicas habilitantes para el asesoramiento a los docentes noveles.

---

Asimismo, cabe incidir en el conocimiento de los talleres o cursos que se realizan en Programas de Inducción de otros países Latinoamericanos para compararlos con la formación realizada en el Programa de Inducción (Inductio), al que pertenece nuestra muestra. En primer lugar, y en el caso de Perú, los contenidos formativos para mentores se llevan a cabo a través de 3 talleres presenciales, contando con asesoría pedagógica en modalidad semipresencial (MINEDU, 2020).

En contraposición, se señala que en Chile, “los mentores, deben haber recibido una formación validada y certificada por el CPEIP y estar inscritos en el Registro Nacional de Mentores para realizar el acompañamiento a docentes principiantes en el marco de la implementación de la ley” (Boerr, 2020, p. 126). En cuanto al financiamiento para el desarrollo de la mentoría, Vezub (2011), señala que se debe dedicar a la formación en torno a “160 horas anuales para cubrir sus actividades de mentoría, traslados y visitas a otras escuelas” (p. 116). De este modo, las expectativas del *asesoramiento* versan sobre el aumento de “oportunidades de participación minimizando los tiempos de duración (...); animando a los participantes a asistir a la orientación del programa, las discusiones de las lecturas y la reunión final del programa” (Baiduc et al., 2016, p. 240). A diferencia de los anteriores resultados, la formación a nuestros participantes inmersos en el Programa Inductio, se realiza a través de reuniones periódicas, observaciones en el aula y asesoramiento continuo en modalidad presencial o a distancia.

---

En relación a los estilos de mentor principiante, los resultados avanzan en la línea del tipo mentor “colega”, con disponibilidad total y con un afianzado vínculo de confianza, transcurrido unos meses del proceso de inducción profesional. Ligado a este estilo de mentor, se ratifica que el asesoramiento proporcionado por nuestra muestra contempla el uso de recursos didácticos, apoyo emocional, y análisis de la práctica, siendo este último aspecto, una de las áreas de mejora en el rol. Estos resultados guardan relación con la investigación de Popescu-Mitroi y Mazilescu (2014), los cuales señalan en su investigación que los mentores manejan distintos tipos de soportes en mentoría, entre los que se encuentran el de tipo instrumental, emocional, informativo y evaluativo.

En contraste con nuestros resultados, el soporte instrumental se ve reflejado en la falta de confianza por parte de la institución educativa en el desarrollo de las funciones del mentor principiante en sus inicios; no obstante, en el transcurso del tiempo, existe la mejora de dicho vínculo con la propia praxis de nuestra muestra. Con respecto al análisis de la práctica de los mentores principiantes de nuestra investigación, cabe incidir que los resultados muestran la necesidad de formación en técnicas de autoevaluación. Dicha estrategia se encuentra mínimamente trabajada en el rol. No obstante, con el fin de que el mentor avance en su desarrollo profesional y autonomía profesional, se señala en la investigación de Martínez-Izaguirre et al. (2018), que es primordial el uso y realización de procesos autoevaluativos de la práctica.

---

Continuando con el contraste de los soportes detallados por Popescu-Mitroi y Mazilescu (2014), se afirma que en nuestra investigación, los resultados avanzan en la misma línea. Por ende, los mentores principiantes manejan el soporte emocional a través de la motivación y el compromiso con el docente novel; éstos son similares en ambas investigaciones. Sin embargo, el soporte informativo se encuentra escasamente desarrollado por los mentores principiantes necesitando de este modo, talleres prácticos para conocer e indagar recursos didácticos y herramientas pedagógicas. En cuanto al soporte evaluativo se destacan los vínculos de confianza entre mentor principiante y docente novel, creación de un buen clima para los procesos de asesoramiento, apoyo continuo, diálogo fluido, entre otros. En efecto, en los resultados presentados se encuentran coincidencias con los resultados de la investigación de Vezub (2011), concretamente aspectos tales como: “crear un clima de confianza y respeto mutuo; mantener una comunicación activa y empática; brindar ayuda continua; y planificar el trabajo del docente principiante” (p. 119).

De este modo, y tal y como se señalaba en el Capítulo III, el mentor principiante lleva implícito en su práctica la superación de sentimientos o emociones negativas como miedo, inseguridad, incertidumbre, etc.; prueba de ello son los aspectos resaltados en los resultados del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento. En suma, el mentor como figura clave de los Programas de Inducción, se enfrenta a la complejidad de trabajar en un nuevo puesto laboral, por ello la denominación de mentor principiante desde el análisis del rol.

---

## 6.2. Conclusiones

---

Las consideraciones finales giran en torno al cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos diseñados para este estudio y las respuestas a las cuestiones de investigación. El propósito general de esta investigación ha sido analizar y profundizar en la figura del mentor principiante y en los factores que condicionan los procesos de asesoramiento.

Seguidamente, se muestra la explicación detallada de los objetivos específicos para verificar y constatar el alcance de los mismos como profundización del objetivo general.

**El primer objetivo específico** trata de *analizar los antecedentes formativos y profesionales de los mentores principiantes* de este estudio. Los resultados se muestran a través de los datos recogidos para los instrumentos: entrevistas biográficas a un total de 44 mentores, biogramas e incidentes críticos a un total de 10 participantes. Generalmente, todos los instrumentos pertenecen a la primera fase del ciclo reflexivo sobre asesoramiento denominada Descripción.

A partir de los resultados obtenidos se da respuesta a la siguiente cuestión de investigación ¿cuáles son los antecedentes formativos y laborales del mentor que se inicia en este proceso? Tal y como se detalla a lo largo del estudio, la mayoría de los participantes son coordinadores pedagógicos, profesor de Universidad o técnicos distritales en sus antecedentes laborales. En cuanto a los formativos, destaca la rama educativa desde Licenciaturas de Educación Básica, Inicial o Media y cursos de Postgrado específicos en acompañamiento y orientación, entre otros.



Concretamente, se revela que los antecedentes laborales de los mentores principiantes son: docentes con más de siete años de experiencia, coordinadores pedagógicos, técnicos distritales y profesor universitario; sin embargo, en ninguno de los casos, el director ha optado al puesto de mentor.

En cuanto a las trayectorias formativas, la mayoría de los participantes pertenecen a la rama de la educación en sus diferentes titulaciones como maestrías, licenciaturas, postgrados, etc.; con excepción de una mínima parte de los participantes que realizaron Licenciaturas en Biología. Antes de ser mentores principiantes, ya tenían en cuenta la actualización pedagógica permanente a través de asistencia a Congresos, Jornadas, Talleres de Capacitación y estudios de Postgrado, en materia de acompañamiento y orientación.

Cabe incidir que los mentores principiantes deben tener una serie de requisitos previos para poder acceder al rol y participar en el Programa de Inducción Docente. Todos los seleccionados cuentan con características similares entre las que se encuentran las siguientes: tener buenas relaciones interpersonales, actitud profesional positiva, buen estado de salud física y mental, en cuanto a las características personales; en lo que se refiere a la formación profesional, era necesario tener un nivel académico mínimo de especialidad en alguna temática educativa, una buena expresión oral y escrita y una buena cultura general; en cuanto a la experiencia laboral previa era imprescindible contar con siete o más años de experiencia docente en el aula y haber trabajado en el nivel educativo al que pertenecen los docentes principiantes asignados.

Por otro lado, se destaca que para el buen desempeño como mentor principiante es necesario atender a los requisitos personales como puede ser: la dedicación a tiempo completo, la disponibilidad y disposición para desplazarse hacia uno o más centros escolares (Marcelo, 2015). Los participantes trabajan en la línea del respeto hacia los estándares educativos, planificación del proceso de asesoramiento al docente novel con una mentalidad abierta y no se resisten al cambio en cuanto a la formación permanente desde su rol para mejorar los acompañamientos. En la consecución del presente objetivo específico es necesario destacar que los mentores principiantes esperan el reconocimiento de sus funciones en el desarrollo de sus trayectorias formativas.

En cuanto al **segundo objetivo específico**, *delimitar y definir las necesidades formativas del mentor principiante para desempeñar la función de asesoramiento*, se muestran los resultados a través de los instrumentos de la primera fase del ciclo reflexivo y los grupos de discusión, pertenecientes a la tercera fase del mismo, Confrontación.

Por lo general, las demandas del mentor principiante versan sobre la formación en recursos, estrategias, materiales y conocimientos pedagógicos con carácter presencial y mediante el uso de las nuevas tecnologías. Conviene especificar que, todos los participantes se autoevalúan para dar respuesta y mejorar los aspectos débiles trabajados. En la propia autoevaluación se detecta que existen necesidades formativas en cuanto a la competencia pedagógica ya que requiere, en el rol del mentor principiante, que se realice un estudio de las necesidades del entorno donde trabajan los docentes noveles, para profundizar e insertar a los mismos en la cultura educativa del centro asignado. Sin embargo, los mentores principiantes demandan evolucionar en la competencia digital en cuanto al uso creativo, crítico y seguro de la búsqueda de recursos pedagógicos en la web para facilitar la inclusión educativa de todos los agentes y atender a la diversidad.

---

De este modo, es conveniente dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿qué carencias formativas surgen durante el desempeño de este rol? Las principales necesidades están unidas a las áreas tecnológicas (en la búsqueda de recursos digitales, desarrollo de sesiones, uso del portal digital, etc.) y pedagógicas para paliar dificultades latentes en los procesos de asesoramiento, como se ha venido desarrollando.

No obstante, las diversas necesidades formativas relacionadas con el asesoramiento son: el diseño del proceso, la planificación de las secuencias, técnicas para el análisis de la práctica docente, estrategias para transmitir los feedback y la realización de informes de las prácticas de los docentes principiantes, entre otras. En este sentido, los mentores principiantes cuentan con trabas formativas en la práctica ante el diseño de instrumentos y sus validaciones, recogida de datos, uso de programas informáticos para el análisis de la información recabada, etc.

A su vez, existen carencias formativas en estrategias de mediación y conflicto como principales competencias inmersas en el rol de mentor principiante, detectando que son levemente trabajadas y que necesitan formarse en la dinamización de grupos de personas adultas como competencias profesionales ligadas al rol. No obstante, la evaluación de la práctica mentora es vital para avanzar profesionalmente en el Programa de Inducción, realizando autoevaluaciones o planes de mejora para ello. Los participantes de este estudio señalan que se autoevalúan pero no usan ninguna estrategia específica para ello, tan solo el uso de los diarios y posteriormente la creación de planes de mejora.

Todos los aspectos señalados son claves para el buen desarrollo profesional del mentor principiante, sin embargo, no se detallan como tal en los resultados obtenidos en las fases del ciclo reflexivo sobre asesoramiento. Este hecho es destacable debido a que en la recogida de datos, los mentores principiantes se encontraban avanzando en la formación del rol en el Programa de Inducción. Por ello, cuentan con las diversas necesidades señaladas y no detectadas por ellos mismos ante el desconocimiento de las funciones concretas de la mentoría.

Ante tales necesidades detalladas, los mentores principiantes necesitan atenderlas para mejorar en sus propias funciones y competencias pero, ¿Qué tipo de apoyo necesitan los mentores principiantes para desarrollar los procesos de asesoramiento? En relación a los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos realizados se manifiesta que los principales apoyos son: los organismos gubernamentales competentes en el ámbito educativo, los equipos directivos de las escuelas, los coordinadores del Programa de Inducción (Inductio) y los técnicos distritales, entre otros.

En resumen, los mentores principiantes siempre están dispuestos a adquirir capacitaciones para desempeñar de forma óptima el rol, a través del aprendizaje permanente y el reciclaje de la formación previa aunque para ello, necesitan de ayuda externa.

En la línea del asesoramiento, se señala el **tercer objetivo específico**, *indagar en las condiciones o factores que influyen en el asesoramiento desempeñado por mentores noveles*. A través de los diferentes datos analizados se muestra a continuación que los factores principales son los sociales, institucionales y personales.

Comenzando por el primero de ellos, el principal factor social es el desconocimiento de las funciones a realizar por el mentor principiante. Ejemplo de ello se reflejaba en el Capítulo V de resultados, en el que, los mentores principiantes señalan que en los inicios de la mentoría, no obtienen el suficiente apoyo motivacional por parte del equipo directivo de las escuelas. Es relevante señalar que conforme el Programa de Inducción Docente avanzaba, los directores confiaban más en la labor desarrollada por los mentores principiantes. Éstos, a veces detallan que necesitaban al inicio obtener ese punto de confianza en la práctica ante el desarrollo de las funciones desde el rol. Posiblemente, las inseguridades ante lo desconocido por parte de los equipos directivos hacían que el mentor principiante lo vivenciara como amenazas en el desarrollo del rol.

Respecto al factor social, cabe incidir que la realidad en el ámbito educativo dominicano denota, generalmente, que se necesita de personal cualificado y con vocación por la enseñanza. A pesar de todo, los participantes seleccionados por su formación docente y gran bagaje experiencial, entre otros, son conscientes de sus propias debilidades formativas y cuentan con una actitud positiva ante los cambios en clave de mejora.

En este sentido, cabe señalar la siguiente cuestión de investigación: ¿cómo compaginan el rol de mentor principiante con otras funciones laborales? Las condiciones de tipo institucional interceden en el asesoramiento ante la falta de liberación de carga laboral debido al desarrollo de otros puestos laborales. Prueba de ello, es la aportación de Marcelo y López (2020), sobre el Programa Inductio, los cuales señalan que un problema a resolver es “la liberación de horas para el ejercicio de la mentoría ya que los acompañantes son en su mayoría coordinadores pedagógicos de centros educativos dominicanos.

Estos coordinadores han debido de compartir su dedicación a su centro con la del acompañamiento” (p. 21). No obstante, los factores institucionales que influyen en el asesoramiento es el análisis de los contextos educativos para que el mentor principiante conozca la cultura escolar de cada institución a la que pertenecen los docentes principiantes asignados. En este sentido, es relevante destacar que el mentor principiante al haber sido anteriormente docente conoce la cultura educativa del centro en el que trabajaba pero no la de otros centros. A favor se destaca que la guía para el desarrollo educativo está representada en los estándares, los cuales, se siguen para las buenas prácticas. En definitiva y desde el Ministerio de Educación se debe pensar y repensar estrategias hacia la mejora del ámbito educativo como el desarrollo de Programas de Inducción Docente con agentes especializados y capacitados para el buen desempeño en las instituciones educativas del país.

En cuanto a la influencia de los factores personales en el asesoramiento, se señala que los mentores principiantes centran sus logros en el avance formativo y laboral de los docentes principiantes; por lo tanto, no se detienen a analizar y profundizar en los propios aprendizajes continuos (experienciales y formativos), bajo el rol de mentor. Los mentores al ser noveles transcurren por un ciclo de aprendizaje en términos del proceso de asesoramiento a los docentes principiantes y por ende, necesitan del desarrollo de habilidades específicas para facilitar el crecimiento profesional de los mismos. Dichas habilidades transcurren por el compromiso ético, la creación de ambientes facilitadores de las secuencias de asesoramiento, diálogo activos referentes a la actuación profesional, establecimiento de aprendizajes significativos y asesoramiento al docente principiante en el diseño, implementación y evaluación de las propuestas pedagógicas (Orland-Barak, 2007; citado en Inostroza de Celis et al., 2007).

De este modo, las habilidades señaladas requieren de una formación permanente como mejora en el rol del mentor principiante ya que según los resultados obtenidos se denota el desempeño de las mismas pero con debilidades.

No obstante, la satisfacción profesional desempeñando el cargo de mentor principiante es plena, encontrándose unida a los avances profesionales de los docentes noveles. Por este motivo, los participantes se sienten promotores del cambio hacia la mejora de la calidad educativa de República Dominicana, desde las aulas universitarias (algunos mentores comparten el rol con el de docente universitario), formando a los futuros docentes, hasta las aulas de educación básica, inicial y media asesorando a los docentes principiantes en los acompañamientos.

Por consiguiente, el **cuarto objetivo específico** definido como, *analizar e identificar los estilos de mentor principiante durante el proceso de asesoramiento*. En este punto se concluye que el estilo que se desarrolle bajo el rol de mentor principiante influye directamente en el proceso de inducción del docente novel.

Por ende, es relevante resolver la siguiente cuestión: ¿qué tipología o estilos de mentor principiante se vislumbran en los procesos de asesoramiento? En relación a la tipología se señalan dos: formal e informal. La vía formal se caracteriza por la planificación de los procesos de asesoramiento a lo que cabe incidir que los resultados denotan una fuerte implicación en el diseño y desarrollo de la mentoría con dificultades en la evaluación de los procesos. Sin embargo, la vía informal es usada por los mentores principiantes para ayudar a los docentes noveles ante situaciones improvisadas que requieren de la ayuda de éstos. En definitiva, las dos tipologías de mentor principiante se llevan a cabo en diferentes momentos del ciclo de asesoramiento ya que depende de las circunstancias que rodee la propia práctica.

---

Entre los estilos de mentor principiante detectados según los resultados obtenidos y en función de la clasificación realizada por los autores Malderez y Wedell (2007), prevalece el estilo “modelo” en los participantes de este estudio. A través del mismo, el mentor principiante desarrolla el rol como figura ejemplo que guía y apoya en todo momento al docente principiante. No obstante, el entrenamiento en habilidades sociales y pedagogía en el aprendizaje adulto son claras señales de falta de formación de los mentores principiantes. Del mismo modo aunque en menor frecuencia, los estilos aculturador, apoyo, patrocinador y educador se detectan en algunos mentores principiantes en concreto. El estilo aculturador está presente cuando el mentor principiante conoce en profundidad la cultura educativa del centro, la cual, debe insertar en ella al docente principiante. El estilo de mentor patrocinador se corresponde con los mentores principiantes que centran su prácticas en las relaciones mantenidas con el docente principiante, ya sean formales o informales, presenciales o a distancia. El mentor principiante como estilo de apoyo es representado por todos los participantes ya que como se muestra en los resultados, se encuentran inmersos en el rol 24/7, es decir, a pleno rendimiento aunque cuenten con otros puestos o labores simultáneas. Y por último, el estilo de mentor principiante denominado educador, es el que en menor medida se representa. Escasos participantes realizan la observación participante en el aula ya que mayoritariamente piensan que si toman el papel de docente en el aula, el docente principiante se sentirá mal por no realizar sus funciones correctamente. En este sentido, las habilidades comunicativas en el asesoramiento deben ser mejoradas, con la finalidad de que el docente novel entienda que el mentor principiante toma su rol para enseñarle como resolver situaciones concretas, ya que con una explicación teórica no sería suficiente.



Los principales obstáculos/barreras detectados en el proceso de asesoramiento, los cuales, dan respuesta al **quinto objetivo específico**, toman sentido en la necesidad de formación en competencias o habilidades para la mediación y la gestión, entre otras.

Del mismo modo, se señalan las respuestas a la siguiente cuestión: ¿qué tareas, procedimientos y medios están vinculados a la función del mentor principiante? En el Capítulo III, se señalan las funciones principales del mentor, las cuales, en la discusión de resultados se presentan las realizadas por el mentor principiante detectando necesidades en la planificación del asesoramiento y contenidos pedagógicos para poder desarrollar y avanzar en la autonomía laboral; y por consiguiente, en el proceso formativo de los profesores que se inician en la labor docente.

Por norma general, las fases del proceso de asesoramiento coinciden con las detalladas por Lago y Onrubia (2008), las cuales, son detalladas desde los propios resultados:

1. La planificación se diseña en un cronograma mensual de visitas a los docentes principiantes, con la finalidad de señalar los propósitos u objetivos a observar durante la práctica del docente principiante. No obstante, es semiestructurada con espacios para ir modificando sobre la base de las improvisaciones de la práctica diaria. Los mentores principiantes deben visitar a los docentes una vez a la semana y desplazarse hasta los centros educativos donde éstos trabajan. En definitiva se trata de una fase inicial como primer contacto que enfatiza en la idea de intercambios de ideas, inquietudes, actitudes, habilidades, etc., para crear vínculos de confianza.

2. Cuando el mentor principiante recibe al docente novel, lo acompaña al aula asignada y comienza el proceso de observación. Generalmente, suele ser no participante, según los resultados obtenidos pero en ciertas ocasiones, la observación es participante por demanda del docente principiante. No obstante, Marcelo (Inductio Inafocam, 2016, 7:00-7:21) señala que los mentores principiantes “deben ser personas que entrando en el aula, practiquen, demuestren al principiante con sus propios alumnos como pueden generar un ambiente de aprendizaje más propicio” (Inductio Inafocam, 2016, 6:37-7:21). Es conveniente reiterar que en esta segunda fase se trabaja desde la observación no participante sobre el quehacer cotidiano a nivel profesional. En este punto es donde el mentor debe registrar en hojas anecdóticas o diarios todo lo que acontece en el aula. Se debe ir pensando en las futuras y no lejanas propuestas de mejora.
3. En esta fase se concentra la interacción del mentor principiante con el docente novel durante el proceso de asesoramiento, posterior a la observación. Sobre la base de los resultados obtenidos se señala que el mentor principiante crea lazos de confianza, respeto y responsabilidad entre ambos agentes. Generalmente, la técnica usada para la comunicación en el asesoramiento es la confrontación de ideas mediante la cual se obtienen soluciones a las debilidades observadas en la práctica.

4. En la última fase, se diseña de manera conjunta las mejoras tanto prácticas como teóricas en el rol del docente principiante para de este modo llevarlas a la práctica haciendo hincapié en un seguimiento, evaluación y autoevaluación del proceso. Es decir, a través del diálogo y la socialización de aspectos acontecidos durante la sesión se detectan necesidades, debilidades y fortalezas en el rol del docente novel. Por ende, se da apertura de un espacio final auto-evaluativo del desarrollo de ambos roles.

En las propias autoevaluaciones realizadas por los mentores principiantes se detectan obstáculos en la dimensión desarrollo profesional y personal y en el asesoramiento. A través de la primera dimensión se concluye que necesitan actualización formativa respecto a los estándares educativos nacionales; en ocasiones necesitan estar activos para el aprendizaje y conocer estrategias para la planificación, atención a la diversidad y empatía docente. Sin embargo, las conclusiones de las autoevaluaciones en cuanto a los procesos de asesoramiento, los mentores principiantes señalan que necesitan tener un mayor espacio temporal para los encuentros, tener un buen manejo de las situaciones y comunicación y aprendizaje de nuevos conocimientos y estrategias.

En este sentido, los mentores principiantes concluyen que las estrategias de mejora van en la línea del conocimiento de sus propias funciones, análisis de la propia práctica profesional y diálogo activo hacia la resolución de problemas detectados en el asesoramiento.

Es conveniente resolver la siguiente cuestión para comprobar el cumplimiento del quinto objetivo específico diseñado: ¿qué obstáculos encuentran durante el proceso de asesoramiento a los docentes noveles? El principal obstáculo que los mentores

principiantes reiteran en los resultados de los diversos instrumentos es el factor tiempo, referente a la necesidad de contar con más horas para el desarrollo del rol de mentor, horas liberadas de otros cargos laborales como por ejemplo, coordinador pedagógico. De este modo, uno de los puntos de selección de los mentores es liberar al mentor de cualquier otra ocupación laboral y en la mayoría de los casos, en la práctica, no ha sido así.

Otro de los obstáculos más presentes en la información detallada por los mentores principiantes es la falta latente de soporte institucional-gubernamental. Concretamente, se refieren a que no existe la ayuda formalizada desde el Ministerio de Educación de República Dominicana. Realmente al ser una figura nueva en el contexto educativo, necesita más apoyo para poder afianzarla. Se dan procesos en la práctica como la falta de empatía de órganos directivos de los centros, falta de apoyo y dudas en cuanto al desempeño profesional. En estos casos comunes, los mentores principiantes tienen que mediar entre los docentes noveles y los directores de los centros educativos con el fin de ganar la confianza de éstos en cuanto al desarrollo profesional y personal.

El desconocimiento de algunas de sus funciones hace que éstas no se desarrollen en la figura del mentor principiante como son: diseño y validación de instrumentos, proceso de recogida de información, análisis de los datos y evaluación de la práctica para poder realizar informes de calidad sobre las prácticas docentes; y que los participantes no lo detallen como obstáculos o barreras en su práctica.

A su vez, la competencia digital es una barrera relevante en el proceso formativo de los mentores principiantes ya que limita el uso del portal digital, el cual, contiene un fondo de conocimiento creado para docentes y mentores principiantes.

De este modo, el mentor principiante debe estar en constante formación tanto a nivel personal como profesional, profundizando en nuevas estrategias de asesoramiento, habilidades sociales y comunicativas, recursos y materiales didácticos, etc. En definitiva, la resolución de problemas va en la línea de mejorar la formación en contenidos pedagógicos y tecnológicos para avanzar en el rol de mentor principiante a mentor experto.

En suma, **el sexto objetivo específico**, *explorar la evolución profesional y personal de los mentores y su proyección futura en este desempeño profesional*, se ha cumplido en cuanto a los resultados obtenidos en la primera fase del ciclo y la tercera, respectivamente. La mediación profesional es una de las áreas primordiales de competencias a desarrollar por un mentor que se inicia en su labor. De este modo, la mediación profesional está presente en los acompañamientos de los mentores principiantes a los docentes noveles asignados sobre la base de los diferentes saberes asociados a la cultura de la institución educativa; a su vez, es el protagonista de planificar los procesos de asesoramiento en la práctica educativa y por ello, es el agente clave para ayudar al novel a consolidar sus habilidades.

Pero... ¿cómo se enfrentan los profesores con experiencia al nuevo rol de mentor principiante? Para dar respuestas a dicha cuestión es conveniente referenciar brevemente el proceso de inserción al rol de mentor principiante. De este modo, en los inicios, los participantes no son conocidos en la primera visita a los centros educativos y en la presentación al docente principiante y equipo directivo. Por lo tanto, se denota una falta de reconocimiento en sus funciones e incluso, a veces, a los mentores principiantes se les reconoce por parte del docente novel como inspectores y evaluadores de sus prácticas.

Es un proceso en el que el mentor principiante se debe ganar la confianza de los agentes de la comunidad educativa a nivel centro, a través de sus buenos modos de acción.

En el transcurso del periodo de inserción profesional como mentores principiantes se denota una etapa de inseguridades y miedos sobre el quehacer diario. Ejemplo de ello se resume en que la técnica de autoevaluación de la práctica, como mentores principiantes, era solo reflexiva; no se hace uso de instrumentos cuantitativos como cuestionarios de autoevaluación para analizar las respuestas a diferentes ítems concretos. En este sentido, hubiera sido positivo poner en práctica el asesoramiento desde la supervisión clínica al rol de mentor principiante, iniciado por figuras con bagaje experiencial desde dicha figura. Dicha estrategia puede ser una futura mejora para las próximas promociones del Programa de Inducción Docente, realizada por los mentores expertos (en el presente estudio son los mentores principiantes) a los nuevos mentores.

No obstante, al finalizar el programa, los mentores principiantes son considerados referentes en sus comunidades por todos los agentes que la componen; por lo que representan un papel social e institucional relevante en República Dominicana. Este hecho hace que se les conceda un reconocimiento en sus funciones como mentores principiantes, lo cual, incentiva las ganas de continuar en el puesto laboral de mentor o actualmente, acompañante.

Y por último, el **sexto objetivo específico**, *proporcionar un marco formativo para mentores que se inician en esta función*. Dicha finalidad específica tiene en consideración los resultados obtenidos del instrumento técnica del diamante como reflexiones finales del Ciclo. En el apartado de implicaciones (véase el punto 6.4.), se ha diseñado una propuesta de formación que tiene como destinatarios a los mentores principiantes con la

finalidad principal de mejorar sus competencias, funciones y estilos como modos de acción bajo el rol. Las competencias son de tipo personal, profesional y contextual/institucional basadas en Vonk (1995; citado y adaptado en Cornejo, 2008).

A modo de conclusión final, cabe sintetizar que ante las adversidades que han vivenciado los mentores principiantes, durante los procesos de asesoramiento a partir del Programa de Inducción Docente en República Dominicana, éstos se sienten promotores del cambio hacia la excelencia educativa del país; por lo que, los mentores se convierten en pilares fundamentales de apoyo, seguridad y confianza para el desarrollo profesional y personal de los docentes noveles.

---

### 6.3. Limitaciones

---

En el presente apartado se muestran las limitaciones más relevantes detectadas en el desarrollo de esta investigación. A partir de su análisis, surgen las futuras líneas de investigación señaladas en el último epígrafe.

Referente a ello, cabe destacar que una de las limitaciones latentes en el presente estudio es el acceso a los participantes con carácter espacio-temporal. Al ser originarios de República Dominicana, el proceso de recogida de los datos ha sido uno de los grandes obstáculos presentados en la práctica, ralentizando el avance en la fase de análisis de los mismos.

De este modo se señala que el contacto más frecuente ha sido en modalidad a distancia, a través de WhatsApp, correo electrónico y videollamadas. De dicha limitación surge el cambio horario, cinco/seis horas menos que en España; por lo que la recogida de datos se ha realizado a partir de las 22:00 horas peninsulares. Todo ello, con el objetivo de no dificultar los procesos de asesoramiento en el horario matutino establecido en los centros educativos del país de origen.

A esta limitación se le suma un aspecto positivo y de agradecimiento a los mentores principiantes de la investigación ya que se han sido continuamente participativos durante el proceso de recogida de datos en la totalidad de los instrumentos que componen el Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento.

Otro de los obstáculos principales ha sido el conocimiento de la realidad formativa y profesional de los mentores principiantes, participantes en este estudio. Concretamente, en los numerosos instrumentos desarrollados a lo largo del ciclo reflexivo se señala y justifica la falta de formación de los participantes.



---

Dicha limitación surge desde la aceptación del puesto laboral de mentor hasta mediados del proceso. Aunque han recibido talleres formativos, en la práctica diaria surgen nuevas demandas que fueron solucionadas. A pesar de ello, los mentores principiantes no han perdido la motivación para seguir mejorando la calidad educativa de República Dominicana.

En cuanto al Marco Teórico, la limitación trata sobre la escasez de estudios científicos basados en la figura del mentor principiante. Para la creación del apartado de formación de mentores, se pretendía señalar los títulos de las unidades a desarrollar en los diferentes Programas de Inducción a nivel latinoamericano, convirtiéndose en una ardua tarea al no tener acceso directo a los mismos.

En la misma línea, y en el Marco Metodológico, la dificultad a destacar en el diseño de investigación, es la numerosa cantidad de instrumentos para dar respuesta a los objetivos específicos y por ende, al objetivo general. Es decir, la limitación principal ha sido la unión de los datos recabados de la amplia selección de instrumentos. Los resultados siguen el hilo conductor pero ha sido muy laborioso tener en cuenta todos los conceptos, dimensiones, categorías y códigos diseñados para cada uno de los instrumentos de cada fase del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento.

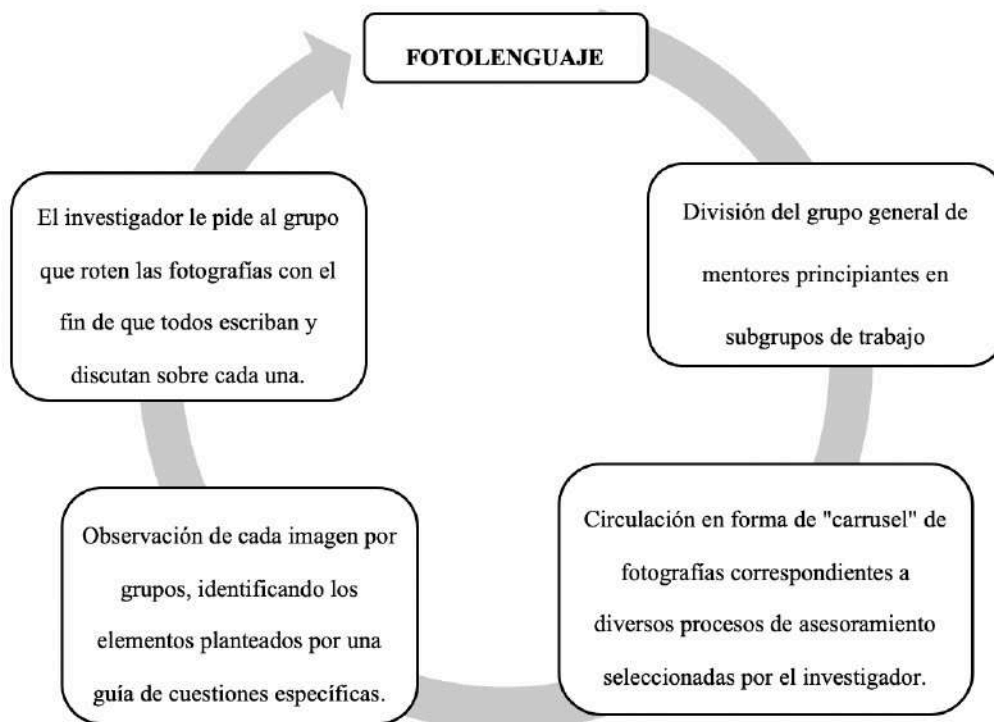
## 6.4. Implicaciones

En este apartado se presentan aspectos específicos de mejora de la presente investigación. Concretamente, se presentan propuestas de mejora en la metodología en cuanto al uso de la técnica del fotolenguaje y el uso de videos cortos instructivos; y en la formación de los mentores principiantes.

La repercusión de los resultados obtenidos cuenta con avances en la metodología en cuanto a la segunda fase del ciclo reflexivo, explicación. La mejora principal sería el uso de fotolenguajes como técnica interactiva en la investigación social cualitativa, siguiendo una serie de fases principales y determinada a continuación:

**Figura 80**

*Fases en la técnica del Fotolenguaje*



*Nota.* Adaptado de Quiroz et al. (2002)

---

En la última fase propuesta se debe dar respuestas a una serie de interrogantes como son: “¿qué lugar es?, ¿a quiénes les gusta utilizar ese lugar?, ¿qué actividades se desarrollan?, ¿qué tipo de encuentros se dan en ese lugar?, ¿qué tipo de problemas se presentan allí?, ¿qué reglas existen para estar en ese lugar?, etc.” (Quiroz et al., 2002, p. 75). Las cuestiones son modificables en función de la temática a investigar.

Siguiendo con la propuesta de mejora en cuanto al diseño de investigación del presente estudio, en la investigación de Mrstik et al. (2018), se establece una nueva técnica de *asesoramiento*, el uso de videos cortos instructivos; por lo que, según los investigadores y con su puesta en práctica, se aumenta la posibilidad de desarrollo profesional para el mentor y el docente. Dicha propuesta es una proyección futura de mejora en el asesoramiento de la presente investigación como recurso tecnológico, al alcance de todos, en su forma síncrona. Cabe apuntar sin embargo, que tanto los autores Ciavaldini- Cartaut (2015), como Mrstik et al. (2018), aunque presentan semejanzas en el uso del video como herramienta tecnológica empoderada, cada cual, cuenta con un empleo diferente, mediado por distintas finalidades.

Del mismo modo, la investigación de Oliveros et al. (2004), presenta entre sus resultados, “la necesidad de un mayor control y seguimiento debido a los problemas de horarios y espacios” (p. 349). En relación a la mejora de esta demanda, se podría usar la visualización de pequeños videos instructivos para el intercambio de experiencias, opiniones, recursos, etc., entre mentores; y en el futuro, su uso como herramienta de formación a los mentores principiantes impartido por los mentores expertos.

---

Continuando con la idea del uso del video para el asesoramiento, Ciavaldini-Cartaut (2015), señala que se mejoran las habilidades de gestión de los participantes a través de la micro-enseñanza y la ayuda entre iguales. En este sentido, se puede confundir el asesoramiento con la supervisión clínica desde el sentido de la autoevaluación de la práctica. Prueba de ello, es la investigación de Sánchez y Mayor (2006), en la cual, “la supervisión clínica es trabajada desde los ciclos de mejora que impulsan a los profesores a implicarse activamente en sus actuaciones” (p. 935). La presente investigación, en contraposición, destaca en su marco metodológico el asesoramiento desde un ciclo reflexivo, coincidiendo en el uso de fases de afianzamiento y desarrollo profesional.

A continuación, se presenta una propuesta de formación para mentores principiantes con la finalidad de mejorar las competencias, funciones y estilos del rol; y a su vez, capacitarlos hacia la autonomía laboral en un Programa de Inducción Docente, como implicación principal de la Tesis Doctoral.

## **Propuesta formativa para mentores principiantes**

### **Introducción**

La presente propuesta de formación tiene como destinatarios a los mentores principiantes. Dicha figura se encuentra inmersa en Programas de Inducción Docente. El mentor principiante es aquel mentor que se inicia en la función asesora y que apoya y facilita el tránsito de estudiante a profesor como guías activas en el desarrollo profesional docente. En cuanto a los procesos de asesoramiento cabe señalar que las interacciones entre mentor principiante y docente novel deben ser de tipo horizontal y basadas en reflexiones críticas sobre el desarrollo en la propia práctica. Generalmente, el diseño de esta propuesta se basa en las evidencias recabadas desde un ciclo de investigación previo, en atención a las necesidades.

Las dimensiones principales que se tienen en cuenta para el diseño de la propuesta son las de tipo personal-profesional (autoestima e identidad profesional), competencias profesionales (conocimiento pedagógico y autogestión) y contextuales-institucionales (responsabilidad en la inserción, conocimiento de la cultura escolar, identificación de expectativas, entre otras) (Vonk, 1995; citado y adaptado por Cornejo, 2008).

### **Contextualización**

Esta propuesta se puede desarrollar en cualquier país donde se requiera de formación de mentores de nuevo ingreso en este rol. Específicamente, está dirigida al contexto de República Dominicana desde sus 18 regionales que componen al país. A pesar de ello, cada regional cuenta con una serie de centros educativos situados tanto en zonas urbanas como rurales.

Por lo general, el acceso a los centros educativos rurales no es un camino fácil, es decir, existen grandes distancias entre centros a los cuales se tiene que desplazar el mentor principiante para realizar los acompañamientos a los docentes noveles. No obstante, para el desarrollo de la mentoría desde dicha figura hace necesaria la formación en competencias, el conocimiento de los Estándares Profesionales y del desempeño para el desarrollo de la carrera del docente principiante. Por ende, el mentor principiante debe tener como mínimo una amplia formación previa en la rama educativa, años de experiencia docente, implicación en proyectos de innovación, actitud positiva, responsabilidad, etc.

### **Objetivos**

La finalidad principal es formar a un docente experto, coordinador pedagógico o figura que cuente con experiencia en la rama educativa (directores, técnicos distritales o regionales), para desempeñar el rol de mentor con la intención de que vaya adquiriendo competencias genéricas y específicas para desarrollar su labor de forma óptima y autónoma.

- Proporcionar información y apoyo en los periodos de transición de la formación inicial al rol de mentor con el conocimiento de los Estándares nacionales.
- Formar al mentor principiante en aspectos facilitadores para desempeñar funciones de asesoramiento a docentes noveles.
- Desarrollar procesos eficaces de aprendizaje basados en la adquisición de competencias genéricas de asesoramiento que puedan ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo profesional, personal y social.
- Promover las relaciones interpersonales y la participación en el mentor principiante.

- Fomentar las habilidades sociales en la figura del mentor principiante para las buenas prácticas de acompañamiento.
- Impulsar los procesos de autoevaluación del rol de mentor principiante.
- Incitar a tener nuevos desafíos para la continua actualización y formación.

### **Módulos formativos**

1. Los Estándares educativos nacionales
2. Las competencias, funciones y estilos del mentor
3. La mediación profesional y la autogestión
4. La planificación en los procesos de asesoramiento
5. Las habilidades sociales y comunicativas en el acompañamiento
6. Las metodologías y estrategias de intervención
7. Técnicas de análisis de la práctica
8. La autoevaluación práctica mentora
9. La búsqueda de recursos, técnicas y estrategias digitales.

### **Metodología**

A partir de las evidencias ante las necesidades de los mentores principiantes del ciclo de investigación realizado, se propone el desarrollo de los módulos formativos de forma presencial y virtual. Asimismo, se opta por una formación inmersa en el ámbito de la intervención intensiva y a su vez en un corto espacio de tiempo (Turner et al., 2014).

La clasificación de los módulos formativos según el formato de instrucción es:

- Presencial: Los Estándares educativos nacionales. La planificación en los procesos de asesoramiento. Las habilidades sociales y comunicativas en el acompañamiento. Técnicas de análisis de la práctica. La autoevaluación práctica mentora.

- Virtual: Las competencias, funciones y estilos del mentor principiante (síncrona). La mediación profesional y la autogestión (asíncrona). Las metodologías y estrategias de intervención (síncrona). La búsqueda de recursos, técnicas y estrategias digitales (síncrona y asíncrona).

En relación a la participación, generalmente son actividades de desarrollo previo en forma individual y posteriormente puesta en común al grupo completo. En ejercicios concretos como la actividad 2 y 5, entre otras, se realizan dinámicas en grupo para potenciar el aprendizaje colaborativo.

Por otro lado y para el desarrollo de las acciones formativas virtuales es necesario la utilización de una plataforma, en la cual, se crean videoconferencias para las exposiciones de las sesiones; se cuenta con un foro de dudas generales y foros de debate; espacio para compartir recursos digitales; espacio para la entrega de las actividades; creación de informes mensuales sobre la práctica mentora; diseño de planes de mejora, entre otros. Por ende, los usuarios necesitan un ordenador y buena conectividad a la red.

Generalmente, la participación se compone por el grupo al completo de mentores principiantes seleccionados aunque en las sesiones se trabaje por pequeños grupos. Por ello, la metodología de trabajo debe ser vivencial, reflexiva y expositiva.

En cuanto a las sesiones de refuerzo/seguimiento se establecen un total de 6 (aproximadamente cada dos meses) con una duración de 3 horas cada una. Se propone trabajar contenidos pedagógicos sobre los módulos formativos desarrollados, compartir experiencias y expresar los posibles obstáculos que se presenten de la propia práctica mentora. De este modo se trata de realizar un aprendizaje experiencial (Turner y Sanders, 2006).



Una vez seleccionados los docentes expertos que transcurren hacia el rol de mentor principiante, éstos deben realizar una formación intensiva en el mes previo al comienzo del Programa de Inducción Docente, concretamente los encuentros presenciales son 4 días repartidos en un encuentro semanal y otros 4 días en forma virtual; por lo que serían 3 días de forma síncrona y 1 de forma asíncrona. En definitiva, las horas totales inmersas en la presente propuesta de formación para mentores principiantes es de 100, repartidas en sesiones dirigidas por especialistas en las respectivas temáticas y trabajo autónomo.

**Tabla 28**

*Cronograma propuesta de formación de mentores principiantes*

<b>Contenidos</b>	<b>Formato</b>	<b>Sesiones y duración</b>	<b>Actividades</b>
Estándares educativos nacionales	Presencial	Sesión 1 (120 minutos): actividad 1 Sesión 2 (120 minutos): actividad 2 y 3	Actividad 1: Conociendo los estándares Actividad 2: Dinamizando Actividad 3: Puesta en común
Competencias, funciones y estilos del mentor principiante	Virtual en forma síncrona	Sesión 3 (120 minutos): actividad 4 Sesión 4 (120 minutos): actividad 5 y 6	Actividad 4: Brainstorming Actividad 5: Buenas prácticas mentoras Actividad 6: Role-playing
Mediación profesional y la autogestión	Virtual en forma asíncrona a través de plataforma	Sesión 5 (120 minutos): actividad 7 Sesión 6 (120 minutos): actividad 8	Actividad 7: Conocimientos previos Actividad 8: Construyendo juntos
Planificación en los procesos de asesoramiento	Presencial	Sesión 7 (120 minutos): actividad 9 Sesión 8 (120 minutos): actividad 10	Actividad 9: Fases en el proceso. Tacto pedagógico. Actividad 10: Juntos aprendemos
Habilidades sociales y comunicativas en el acompañamiento	Presencial	Sesión 9 (120 minutos): actividad 11 y 12	Actividad 11: Movimiento expresivo Actividad 12: Exposición teatral
Metodología de intervención	Virtual en forma síncrona	Sesión 10 (120 minutos): actividad 13 Sesión 11 (120 minutos): actividad 14	Actividad 13: Diseño y validación instrumentos Actividad 14: Recogida de datos y análisis.
Autoevaluación práctica mentora	Presencial	Sesión 12 (120 minutos): actividad 15 y 16 Sesión 13 (120 minutos): actividad 17 y 18	Actividad 15: Elección de la técnica Actividad 16: Análisis DAFO Actividad 17: Mapa conceptual y puesta en común Actividad 18: Planes de mejora
Búsqueda de recursos, técnicas y estrategias digitales	Virtual en forma síncrona y asíncrona a través de plataforma	Sesión 14 (120 minutos): actividad 18 Sesión 15 (120 minutos): actividad 19	Actividad 18: ¿Cómo indagar en internet? Actividad 19: Puesta en marcha

## Evaluación

La finalidad del presente epígrafe es comprobar si los objetivos diseñados se han alcanzado o no, y a su vez, el conocimiento del nivel de desarrollo de los contenidos. Todo proceso debe ser evaluable y evaluado para poder continuar avanzando en el proceso en línea de mejora. No obstante, se señala una tabla con las dimensiones principales a tener en cuenta según Tejada (2004):

**Tabla 29**

*Dimensiones en la evaluación de la propuesta formativa*

Aspecto sobre el que se decide	Tipo de finalidad de evaluación	Criterios de evaluación
Los medios y recursos a disposición	Sumativa	Eficiencia
El proceso de aprendizaje	Diagnóstica	Pertinencia Actualización Coherencia Aplicabilidad
	Formativa	Suficiencia Satisfactoriedad Eficacia
	Sumativa	Eficacia
La aplicación en el puesto laboral	Aplicativa	Efectividad

En relación a las dimensiones presentadas, se opta por una metodología mixta para la evaluación a través del análisis de contenido. Específicamente, se trata de un diseño pre-experimental con grupo de control para el contraste de los efectos de la propuesta.

El instrumento principal es un cuestionario con preguntas abiertas (para detectar nuevas necesidades y expectativas ante la formación a recibir) y cerradas; esta última, con respuestas politómicas medidas en una escala tipo Likert con cinco anclajes de respuesta (donde 1 significa nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

---

La recogida de datos se comienza con la primera sesión, realizando un estudio previo para conocer el nivel de conocimiento pedagógico y digital, entre otros, que tienen los mentores principiantes seleccionados. Para ello se debe cumplimentar un cuestionario inicial (pretest), a través del cual se va a detectar una serie de necesidades formativas que serán mejoradas desde las siguientes sesiones.

Durante el desarrollo de la propuesta formativa, es conveniente realizar grupos de discusión desde el diseño de investigación cualitativo para acceder a los rasgos descriptivos para el análisis del impacto. Del mismo modo, los grupos de discusión no deben sobrepasar los 6 participantes por cada uno de ellos.

Al final del proceso formativo del mentor principiante, éste debe cumplimentar un cuestionario final (postest) para abordar nuevas promociones de la propuesta. Con ello, se localiza posibles carencias formativas, objetivos no alcanzados, necesidades personales, expectativas no cumplidas, etc.

Una vez, recabado todos los datos, se deben analizar para poder afirmar si se ha cumplido el propósito general y los objetivos específicos diseñados para la presente propuesta formativa de mentores principiantes.

---

### 6.5. Futuras líneas de investigación

---

Siguiendo la línea de las limitaciones, en el presente apartado, se señalan las posibles mejoras a las mismas.

En el diseño de la formación de mentores principiantes de un Programa de inducción docente, sería conveniente atender a la planificación de reuniones mensuales o círculos de aprendizaje con los participantes; por ello, la finalidad va encaminada a mejorar la formación permanente en materia de asesoramiento, contenidos pedagógicos y tecnológicos. En relación al agente clave de la presente investigación, el mentor principiante, es interesante establecer una red de mentores expertos que asesoren a los mentores que se inicien en la labor. Esta idea es señalada por Beane-Katner (2014), justificando que “la construcción de una red de mentores con diferentes niveles y tipos de mentores puede ayudar a los nuevos profesores a enfrentar estos desafíos” (p. 91).

En este sentido, las ventajas van en el camino de mejorar la formación de los nuevos mentores desde la experiencia de los mentores expertos; en definitiva, dar a conocer la realidad laboral a través de consejos, recursos, asesoramiento, apoyo, etc. En otras palabras, apoyar desde el Ministerio de Educación, la creación de un Programa de Formación de Mentores, en el que dicha formación es impartida por mentores expertos, que en su día, fueron mentores principiantes.

Esta línea de investigación se viene desarrollando en países como Chile o Perú, con la diferencia de que es promovida por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP), en el caso de Chile; y en Perú por las instituciones, MINEDU, UNESCO y PUCP.

---

En República Dominicana, la continuidad del Programa Inductio ha tenido en cuenta los mentores de la primera promoción para la formación y acompañamiento de los mentores que iniciaban el proceso de mentoría. Con ello, se pretende revelar que para cualquier proceso formativo es indudable el apoyo de una institución formalizada, que contrate a mentores expertos para impartir la formación de mentores a los que optan por primera vez a este rol.

En la tercera promoción del Programa Nacional de Inducción de República Dominicana, la figura del mentor es denominada como tutor y el mentor principiante es denominado como acompañante. De este modo, al comprobar que ya se está realizando la presente línea de investigación es destacable avanzar en la investigación de los procesos de inducción en las diferentes promociones.

Esta segunda línea de investigación que se presenta está unida a la anterior y se caracteriza por realizar un estudio longitudinal pasados cinco años de la primera promoción del programa de inducción docente en República Dominicana. Para ello, se tendría en cuenta el diseño de investigación presentado, con la diferencia significativa de que cada fase del Ciclo Reflexivo sobre Asesoramiento, contendría un solo instrumento. En dicho estudio, se pretendería que los participantes fueran los mismos mentores, con la finalidad principal de conocer el desarrollo evolutivo a nivel profesional y personal detectado en los procesos de asesoramiento. Todo ello, tendría cabida si el programa de inducción siguiera sumando promociones. Actualmente, se ha cerrado la tercera promoción del Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso; por lo que, aún puede ser posible. Del mismo modo, el ciclo reflexivo sobre asesoramiento puede ser desarrollado a los mentores que se inician en las nuevas promociones.

Y como tercera línea de futura investigación sería poner en práctica la propuesta de formación de mentores principiantes, detallada en el epígrafe anterior, al inicio de una nueva promoción del Programa de Inducción Docente. De esta manera y en correlación con la segunda línea presentada, el mentor experto realizaría un seguimiento al mentor principiante en la propia práctica, sin necesidad de formarlos en contenidos teóricos, antes de comenzar el programa y durante el desarrollo del mismo.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Abrahão, M., y Bolívar, A. (2014). *La investigación auto biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. EDIPUCRS.
- Akinoglu, O. (2017). Pre-Service Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding the Concept of Curriculum. *International Journal of Instruction*, 10(2), 263-278. <https://bit.ly/3lMa9ON>
- Alarcón, A. (2012). La formación del profesorado. una asesoría competente para una escuela competente. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(10), 97-104. <https://bit.ly/3lOPUzM>
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa*, 13(2), 278-293. <https://bit.ly/33NeMSl>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 89-100. <https://bit.ly/3i8fO0y>
- Alonso, M. A., Sánchez-Ávila, C., y Calles, A. M. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista española de Pedagogía*, 485-501. <https://bit.ly/2ZePxWN>
- Álvarez, Z., Porta, L., y Sarasa, M. C. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa*, 14(14), 42-48. <https://bit.ly/35jSk5b>
- Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6). <https://bit.ly/2lizWjX>

- 
- Ambrosetti, A., y Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian journal of teacher education*, 35(6), 3. <https://bit.ly/39Z8djR>
- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association: the official guide to APA style (Seventh edition)*. American Psychological Association.
- Andreucci, P. M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 257-275. <https://bit.ly/3bBHdFI>
- Antúnez, S., y Imbernón, F. (2009). *La formación permanente de docentes en la región centroamericana y República Dominicana. Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional*. AECI-CECC.
- Apoyo Primaria. (2018). *¿Qué es la tutoría a Docentes y Técnicos Docentes?* Recuperado el 28 de Agosto de 2020 de <https://bit.ly/330KWsw>
- Asociación de Maestros de Terranova y Labrador. (2006). *Tutoría de maestros principiantes*. NLTA Printing Services.
- Aspfors, J., y 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://bit.ly/3osUtlf>
- Athanases, S. Z., y Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers in individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520. <https://bit.ly/3mONcMf>



- 
- Ávalos, B. (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. En *Conferencia Mesa redonda: Profesores principiantes y los nuevos desafíos de las instituciones educativas, III Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia* (1-17). IDEA! y Universidad Autónoma de Chile. <https://bit.ly/3jVFP3K>
- Baiduc, R. R., Linsenmeier, R. A., y Ruggeri, N. (2016). Mentored discussions of teaching: an introductory teaching development program for future STEM Faculty. *Innovative Higher Education*, 41(3), 237-254. <https://bit.ly/3om995w>
- Ballesteros, M., y Nubiola, J. (2013). Los mentores, una figura esencial de la Universidad. Propuesta para la formación de mentores. En *Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio Esbrina*. (1-8). Facultat de Belles Arts. <https://bit.ly/2R3VPnK>
- Barbour, R. S., Amo, T., y Blanco, C. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata. <https://bit.ly/2GEzLyb>
- Beane-Katner, L. (2014). Anchoring a mentoring network in a new faculty development program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 91-103. <https://bit.ly/2LbSpjg>
- Beca, C. E. (2012). *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana*. OEI.
- Bernate, J., y Romero, E. (2020). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes en educación, retos para la sociedad latinoamericana*. En J. Bernate (Ed.), *Innovación educativa desde la praxis y formación docente* (pp. 8-135). Eidec.

- 
- Boerr, I. (ed.). (2011). *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. Inserción al ejercicio profesional Metas Educativas*. OEI-Santillana.
- Boerr, I. (2020). *Mentoría para la inserción profesional: primer paso en el sistema de desarrollo profesional docente en Chile*. En J. Calderón (coord.). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay* (pp. 119-147). Editorial EIDEC.
- Bolivar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. FORCE.
- Bolivar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bonals, J., y Sánchez-Cano, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Graó.
- Bretones, A. (2013). El practicum de magisterio en la Educación Primaria. Una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471.  
<https://bit.ly/39GMLjk>
- Boat, A. A., Weiler, L. M., Bailey, M., Haddock, S., y Henry, K. (2019). Mentor's Self-Efficacy Trajectories During a Mentoring Program for At-Risk Adolescents. *The Journal of Primary Prevention*, 40(6), 575-589. <https://bit.ly/2VFT6Dm>
- Bouckaert, M., y Kools, Q. (2018). Teacher educators as curriculum developers: exploration of a professional role. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 32-49. <https://bit.ly/33KnZuD>
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328. <https://bit.ly/3IY6PBg>

- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72. <https://bit.ly/3247ysK>
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores Excelentes. Como mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo Banco Mundial. <https://bit.ly/33a8KtW>
- Buchanan, J. (2015). Metaphors as two-way mirrors: Illuminating pre-service to in-service teacher identity development. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 3. <https://bit.ly/2VIlvZv>
- Calderón, J., y Aguayo, L. M. (2017). Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México: procesos de inserción y evaluación. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 8(11), 100-115. <https://bit.ly/2R51MRA>
- Calderón, J. (coord.). (2020). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Taberna Librería Editores.
- Calvo, G. (2013). *Fortalecimiento de la Profesión Docente. Sistematización de Talleres Consultivos sobre Inserción y Certificación Docente*. OEI.
- Calvo, G. G., y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412. <https://bit.ly/3i8xdWY>
- Camacho, A., y Rubio, L. (2008). Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1–10. <https://bit.ly/3m2EdXU>

- 
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., y Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132. <https://bit.ly/39NLLKm>
- Castaño, C., y Quecedo, R. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. <https://bit.ly/2Fis5R1>
- Castro, M.A., y Castro, L. (2001). Cuestiones de metodología cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, 165-190. <https://bit.ly/2VPnf2Z>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (CPEIP). (2019). *Sistema Nacional de Inducción para Profesores Principiantes* [Diapositiva de PowerPoint]. Ministerio de Educación de Chile. <https://bit.ly/2ZeU1wy>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2020). *Inducción y mentorías para profesores principiantes ¡Lléname de experiencia!*. Ministerio de Educación Chile. <https://bit.ly/3icHUI0>
- Certo, J. L. (2005). Support, Challenge, and the Two-Way Street: Perceptions of a Beginning Second Grade Teacher and Her Quality Mentor. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 3–21. <https://bit.ly/2JW9DQN>
- Chalmers, D., y Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91. <https://bit.ly/37zZuBE>
- Chamberlayne, P., Bornat, J., y Aritzsch, U. (2004). *Biographical methods and professional practice: an international perspective*. The Policy Press.
- Chao, G. T., Walz, P., y Gardner, P. D. (2013). Formal and Informal Mentorships: a

- Comparison on Mentoring Functions and Contrast With Nonmentored Counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 99-126. <https://bit.ly/2JR0ysD>
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Moving beyond the reflectivity of post-lesson mentoring conferences in teacher education and creating learning/development opportunities for pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 496-511. <https://bit.ly/37DP2t1>
- Codina, L. (2019). *Sintetizar y representar información cualitativa: tablas y diagramas en trabajos de final de máster y tesis doctorales*. <https://bit.ly/2FHJZOb>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Publicaciones Universidad de Alicante. <https://bit.ly/3595vFU>
- Corbo, M. G. (2014). *El valor del trabajo en estaciones*. En Elgue, M., y Sallé, M. C. (2014). *Narrar las primeras experiencias laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional*. ANEP-CODICEN. <https://bit.ly/2DHGXIQ>
- Cornejo, J. (2009). *Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile*. En C. Marcelo (Coord.). *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 99-154). Octaedro.
- Cox, C., Beca, C. E., y Cerri, M. (2014). Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones políticas. En J. Díaz de la Torre (Ed.), *Realidades y Prospectiva Educativa* (pp. 41-92). SNTE.
- Crisp, G., y Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in higher education*, 50(6), 525-545. <https://bit.ly/2VW8ko5>

- Dani, D. E., Hallman-Thrasher, A., Harrison, L. M., Diki, K., Felton-Koestler, M., Kopish, M., y Harvey, L. W. (2019). *Affordances of a Cyclical and Content-Specific Model of Collaborative Mentoring*. En D.E. Dani (Ed.), *Handbook of Research on Field-Based Teacher Education* (pp. 117-141). IGI Global.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616. <https://bit.ly/3mOaiCC>
- De Escalona, B. R. (2005). El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 53-62. <https://bit.ly/2ZhP4TT>
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., y Johnson, L. J. (2013). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88-110. <https://bit.ly/3IIwFb7>
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11-33. <https://bit.ly/3bzY8s2>
- Díaz, C., y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315. <https://bit.ly/35d3CrG>
- Díez, E. P., García, J., Martín, F. y Perriñez, R. (2004). *Administración y Dirección*. McGraw-Hill Interamericana.

- 
- Domingo, J., y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Universidad de Deusto.
- Dorner, H., Misic, G., y Rymarenko, M. (2020). Online mentoring for academic practice: strategies, implications, and innovations. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1-14. <https://bit.ly/3gjN3Ou>
- Eirín, R., García, H. M., y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 101-115. <https://bit.ly/35cjdAT>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., y Paredes, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*. Inter-American Development Bank.
- Elorrieta, P. U., Iglesias, D. L., Ramos, V. L., y Tosina, R. Y. (2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de educación*, 31(3), 353-364. <https://bit.ly/2JTXwUF>
- Escudero, J. M., González, M. T., y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando?. *Educación XXI*, 21(1), 157-180. <https://bit.ly/2JR1htR>
- Escudero y Moreno (1992)
- Fernández-García, A., García, M. F. S., y Bullido, N. L. (2019). Análisis del perfil del e-mentor/a en el marco de estudios de posgrado a distancia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 26-45. <https://bit.ly/33Oiemf>
- Fernández-Salineró, C., Belando, M. R. y González, M. R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios Sobre Educación*, 33, 49-75. <https://bit.ly/3INyOCH>

- 
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 12-36. <https://bit.ly/3geq5Z3>
- Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 41-55. <https://bit.ly/3osl2a5>
- Fogarty, T. J., Reinstein, A., Heath, R. A., y Sinason, D. H. (2017). Why mentoring does not always reduce turnover: The intervening roles of value congruence, organizational knowledge and supervisory satisfaction. *Advances in Accounting*, 38, 63-74. <https://bit.ly/3mTz0le>
- García, D. (2006). Ponencia presentada en el seminario final del proyecto de capacitación de técnicos y docentes del nivel medio, celebrado en el INTEC. *Santo Domingo. p12*. En *Evaluación de impacto del coordinador pedagógico en los centros educativos de República Dominicana. Informe Final*. INTEC.
- García, M. P. (2012). *Estrategias e instrumentos de asesoramiento*. En Segovia, J. D. (Ed.). (2012). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución*. Octaedro.
- Garza, R., Reynosa, R., Werner, P., Duchaine, E., y Harter, R. A. (2019). Developing a Mentoring Framework Through the Examination of Mentoring Paradigms in a Teacher Residency Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 1-22. <https://bit.ly/3qz2tmn>
- Género y Diversidad. (2006). *Pautas y cuadernillo de ejercicios para mentores*. Centro Future Harvest.
- Gewerc, A., y Montero, L. (2015). Conocimiento profesional y competencia digital en la formación del profesorado. El caso del Grado de Maestro en Educación Primaria.



*RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 32-43.

<https://bit.ly/31GwLjG>

Gilles, C., Yang, J. F. y Stegall, J. (2018). "I learned by watching my mentor". Nurturing teacher leadership with an induction program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(4), 455-475. <https://bit.ly/36Kp3R9>

Gjedia, R., y Gardinier, M. P. (2018). Mentoring and teachers' professional development in Albania. *European Journal of Education*, 53(1), 102-117.

<https://bit.ly/3mR5aNW>

Gómez, B. (2020). *Calidad de la educación pública en América Latina*. En J. Bernate (Ed.), *Innovación educativa desde la praxis y formación docente* (pp. 8-135).

Eidec.

González-Miguel, S., Mayor, C., y Hernández, E. (2020). Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 7-30. <https://bit.ly/3lMRDpt>

González, J. F., Pérez, M. M., y Escartín, N. E. (2003). Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 263-270. <https://bit.ly/2DHJNgY>

González, K. A., Eberiel, D. T., y Shea, T. B. (2019). Collaborative Mentoring for Retaining Secondary Biology Teachers. *Journal of microbiology y biology education*, 20(3), 1-6. <https://bit.ly/2L3Gzrc>

Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yañez, M., Rojas-Murphy, A., y Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, (52), 12-48.

<https://bit.ly/36L2MCJ>

- Goodwin, A. L., Roegman, R., y Reagan, E. M. (2015). Is experience the best teacher? Extensive clinical practice and mentor teachers' perspectives on effective teaching. *Urban Education*, 51(10), 1198-1225. <https://bit.ly/3mIDTxc>
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K., y Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and teacher education*, 66, 370-382. <https://bit.ly/3lN9exw>
- Gunuc, S. (2015). Implementation and Evaluation of Technology Mentoring Program Developed for Teacher Educators: A 6M-Framework. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 164-191. <https://bit.ly/39Lp7lG>
- Gutiérrez, M., y Vindas, M. (2011). Propuesta para la inserción laboral de docentes en contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista Electrónica Educare*, 15, 55-67. <https://bit.ly/33Nh18d>
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., y Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and teacher education*, 26(7), 1349-1361. <https://bit.ly/36Mlquj>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2007). Principio de un liderazgo sostenible. *Revista Padres y Maestros*, 310, 17-21. <https://bit.ly/3i7PxPL>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., y van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British journal of educational psychology*, 89(2), 259-287. <https://bit.ly/2TRxpPX>
- Helgevold, N., Næsheim-Bjorkvik, G., y Ostrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128-137. <https://bit.ly/37FqgZl>
- Hennink, M., Hutter, I., y Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Sage.

- 
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., y Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186. <https://bit.ly/3nFPxcz>
- Hernández, E. (2013). El diálogo con las historias de vida: la narrativa de los incidentes críticos en la trayectoria vital de jóvenes en situación de riesgo. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 90-106. <https://bit.ly/2F6VFcX>
- Hernández, E. y González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132. <https://bit.ly/3mQrLkb>
- Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K., y Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 213-241. <https://bit.ly/324cUUS>
- Horn, P., Sterling, H., y Subhan, S. (2002). *Accountability through "Best Practice" Induction Model*. ERIC.
- Hendricks, H. (2003). *Enseñando para cambiar vidas*. Unilit.
- Herranz, C. (2017). *Programa Mentor Profesional, Formación Mentoring*. IMS. Recuperado el 16 de Noviembre de 2020 de <https://bit.ly/3o4PwPH>
- Hudson, P., Hudson, S., Gray, B., y Bloxham, R. (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1291-1300. <https://bit.ly/3mNg73d>
- Imbernón, F. (2012). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. <https://bit.ly/3geqZEV>

Inductio Inafocam. (2016, 22 de septiembre). *Naturaleza de los procesos de mentoría*.

*Carlos Marcelo* [video]. YouTube. <https://bit.ly/330Lb6U>

Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (IDEICE).

(2014). *Evaluación de impacto del coordinador pedagógico en los centros educativos de República Dominicana*. MINERD, IDEICE E INTEC.

Inostroza de Celis, G., Tagle, T., y Jara, E. (2007). Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica. *Revista Docencia*, 33, 57-

63. <https://bit.ly/36JUcV4>

Inostroza de Celis, G., Jara, E., y Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en

competencias. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 117–129. <https://bit.ly/2VFXiD6>

Inostroza de Celis, G., Del Valle Martin, R., Saavedra, S. M., y Sepúlveda, P. U. (2010).

Evaluación del modelo de formación de mentores a través de la modalidad b-learning. *Enunciación*, 15(2), 32-57. <https://bit.ly/3oqLz7M>

Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European journal of teacher education*, 37(4), 426-441. <https://bit.ly/3mOzc58>

James, J. M., Rayner, A., y Bruno, J. (2015). Are you my mentor? New perspectives and research on informal mentorship. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(5),

532-539. <https://bit.ly/3lNC1kr>

Jáspez, J. F., y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los

problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73), 1-27. <https://bit.ly/2JNHnzX>

Kalra, M. B., y Baveja, B. (2012). Teacher thinking about knowledge, learning and

learners: A metaphor analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 317-326. <https://bit.ly/39NUKeq>

- 
- Kissling, M. T. (2014). Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through the experiences of their living curricula. *Teaching and Teacher Education, 44*, 81–91. <https://bit.ly/3qr9OV8>
- Klieger, A., y Oster-Levinz, A. (2015). The influence of teacher education on mentor teachers' role perception in professional development schools. *Journal of Education for Teaching, 7476*, 1–13. <https://bit.ly/3mRfvcP>
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12(1)*, 1-13. <https://bit.ly/2ZdLVEC>
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Ryde, A., y Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education, 44*, 92-105. <https://bit.ly/3ggHYpR>
- Ligadu, C., y Anthony, P. (2015). E-Mentoring 'MentorTokou': Support for Mentors and Mentees During the Practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*, 410-415. <https://bit.ly/3okRGdQ>
- Lindén, J., Ohlin, M., y Brodin, E. M. (2013). Mentorship, supervision and learning experience in PhD education. *Studies in Higher Education, 38(5)*, 639-662. <https://bit.ly/3qAgZdA>
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education, 39*,1-4. <https://bit.ly/39NZ25w>
- Lofthouse, R.M. (2018). Re-imagining mentoring as a dynamic hub in the transformation of initial teacher education: The role of mentors and teacher educators. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 7(3)*, 248-260. <https://bit.ly/3gofw5K>

- 
- Loftus, M., y Madden, M. G. (2020). A pedagogy of data and Artificial Intelligence for student subjectification. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 456-475.  
<https://bit.ly/2Ij3Fcz>
- López, Y. (2015). La autobiografía (de) constructora del que-hacer-se educativo. *Tropelias: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, (23), 73-89. <https://bit.ly/2GD8igl>
- López, M. A., y Marcelo, C. (2018). Informe sobre seminarios formativos acompañantes de docentes de nuevo ingreso en el contexto del Programa Nacional de Inducción de la República Dominicana. *Ciencia y educación*, 2(2), 69-70.  
<https://bit.ly/3ghvU7T>
- López, M. C., y Pareja, E. F. (2012). *El liderazgo pedagógico ejercido por el profesorado universitario mentor en la formación del profesorado principiante y su impacto*. En C. Leite y M. Zabalza (coord.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) (pp. 5424-5437). <https://bit.ly/324bqKf>
- Losada, L., y Elsevif, R. P. (2020). Técnicas didácticas para la formación inicial de maestros. Programa “Enseñar como un campeón”. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 44-56. <https://bit.ly/37CoPuN>
- Malderez, A. y Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: processes and practices*. Continuum.
- Manual APA 7ª edición. (2020). *Guía de citación y referenciación*. Universidad Central.  
<https://bit.ly/3i95wNN>

- 
- Marcelo, C. (2002a). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.  
<https://bit.ly/3bAa5hv>
- Marcelo, C. (2002b). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. <https://bit.ly/35dcpKf>
- Marcelo, C. (2007). *Políticas de inserción en la docencia. De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. En C, Peirano. (2007). La evaluación docente en América Latina. *Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. Seminario Internacional*, 63.
- Marcelo, C. (coord.). (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Octaedro. <https://bit.ly/324egis>
- 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. <https://bit.ly/35fhLou>
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 209-221. <https://bit.ly/3lQwYAK>
- Marcelo, C. (2015). *Programa de Inducción para el Profesorado Principiante en la República Dominicana: Diseño metodológico* [material no publicado], 1–18.
- Marcelo, C. y Yot, C. R. (2010). Diseños del aprendizaje y enseñanza universitaria. Patrones de secuencias de tareas de aprendizaje. *En VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista (pp. 2-14)*. Pontificia Universidad Católica de Perú.

- 
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?. *Participación educativa*, (16), 49-68.  
<https://bit.ly/3habSLk>
- Marcelo, C., Yot, C. R., y Mayor, C. (2011). «Alacena»: repositorio de diseños de aprendizaje para la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 19(37), 37-44.  
<https://bit.ly/2JXKmpm>
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., ... y Jáspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168. <https://bit.ly/33QYmZs>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, P., y Marcelo-Martínez, P. (2016). Aprender a acompañar: análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (1), 461-480. <https://bit.ly/3bBtk3>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1224-1249.  
<https://bit.ly/3mNqUdJ>
- Marcelo, C., y López, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108), 1-28. <https://bit.ly/39TSClc>
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial. <https://bit.ly/3lZRgJm>



- 
- Martín-Romera, A., y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23. <https://bit.ly/35c3XL8>
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de educación y ciencia (España).
- Martínez, N. H. (coord.). (2012). *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de asesoramiento al docente novel*. Fondo Editorial de Nuevo León. <https://bit.ly/332vZGw>
- Martínez, C.A. y Valbuena, E.O. (2013). Complejidad del conocimiento profesional de una profesora de ciencias de Primaria sobre el conocimiento escolar. *Campo Abierto, Revista de Educación*, 32(1), 117-135. <https://bit.ly/3h4FLNi>
- Martínez-Izaguirre, M., de Eulate, C. Y. Á., y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-30. <https://bit.ly/39Lve9C>
- Mas, C., y Torrego, J. C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación educativa*, (24), 19-34. <https://bit.ly/33NY6KN>
- Maturana, D. (2018). Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica. *Aula*, 24(30), 145-160. <https://bit.ly/3giLBMk>
- Megía, C. (2016). *Competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro. Una propuesta de formación* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)]. <https://bit.ly/35gDEUa>

- 
- Mena, J., Hennissen, P., y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and teacher education*, 66, 47-59. <https://bit.ly/33NnC2t>
- Miguel, J., y Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81. <https://bit.ly/35dvxb6>
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Editorial Sage.
- Miles, S., y Howes, A. (2015). *Photography in educational research: critical reflections from diverse contexts*. Editorial Routledge.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2018). *Bases de postulación de docentes mentores al proceso de inducción y mentoría*. Resolución exenta No 6627. <https://bit.ly/2GDmt08>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2020). *Programa de Inducción para auditores y asesores educativos*. Gobierno de la República del Ecuador. <https://bit.ly/2GEvmeE>
- Ministerio de Educación de Perú (MINEDU). (2020). *Disposiciones para el desarrollo del Programa de Inducción Docente. Resolución Viceministerial n° 086-2020*. MINEDU. <https://bit.ly/3i1VJcd>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014). *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. MINERD. <https://bit.ly/3301gd2>
- Misra, P. K., y Tyagi, C. (2019). Induction, Peer Group Mentoring, and Continuing Professional Development: The Troika Approach for Improving the Quality of In-

- service Teachers in India. *MALTESAS Multi-Disciplinary Research Journal*, 4(1), 61-75. <https://bit.ly/3h7ITYs>
- Moir, E., y Bloom, G. (2003). Fostering leadership through mentoring. *Educational leadership*, 60(8), 58-61. <https://bit.ly/3jOQHjC>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128. <https://bit.ly/2FcuUf4>
- Mrstik, S. L., Vasquez, E., y Pearl, C. (2018). The Effects of Mentor Instruction on Teaching Visual Supports to Novice, Special Education Teachers. *International Journal of Instruction*, 11(1), 411-424. <https://bit.ly/33Ops3h>
- Muñoz, J. M. E., López, M. T. C., y Alonso, J. F. T. (2017). Aprendizaje Docente Y Desarrollo Profesional Del Profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 21(3), 83-102. <https://bit.ly/3jNvVRw>
- Murillo, P. (2004). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. *Educare*, 5(2), 44-57. <https://bit.ly/33ky2pB>
- Mwelwa, K., Mwanza, P., y Msango, H. J. (2015). Relevance of Teacher Induction Programmes in Promoting Professional Development of Teachers in Zambia. *Zambia Journal of Teacher Professional Growth*, 2(2), 31-44. <https://bit.ly/2R4rndo>
- Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76. <https://bit.ly/3qwpmLi>
- Nasser-Abu Alhija, F., y Fresko, B. (2014). An Exploration of the Relationships between Mentor Recruitment, the Implementation of Mentoring, and Mentors'

- Attitudes. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 162-180.  
<https://bit.ly/3opN0Dq>
- Newstrom, J. W. (2011). *Comportamiento humano en el trabajo*. McGraw-Hill Educación. <https://bit.ly/3jXJb6n>
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–10. <https://bit.ly/2JTXJao>
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 49-55. <https://bit.ly/337WRof>
- Núñez, C. G., Pino, M., y López, V. (2011). Horizontes de posibilidad de la mentoría en Chile: Análisis de la experiencia piloto desde la perspectiva del discurso. *Educação y Sociedade*, 32(117). <https://bit.ly/3quntLc>
- Núñez, M. A., Arévalo, A., y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 10-24. <https://bit.ly/3bxJzFH>
- Núñez, D. E. (2019). Teorías implícitas: su naturaleza contextual y práctica como saber docente profesional. *Qurriculum*, 32, 213-223. <https://bit.ly/2VGzkaH>
- OECD (2017). ¿Cómo puede el desarrollo profesional mejorar las prácticas docentes en el aula?. *Teaching in focus*, 16, 1-5. <https://bit.ly/2EYrmoZ>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://bit.ly/2ZaG7f2>
- Oliveira, H. H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Educación*, 22(42), 97-115. <https://bit.ly/3i8IPuf>

- 
- Oliveros, L., García, M., Ruíz, C., y Valverde, A. (2004). Innovación en la Orientación Universitaria. Una experiencia: red de estudiantes mentores en la Universidad Complutense (REMUC). *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6-7), 331-354. <https://bit.ly/2Ihqxmx>
- O'Neill, M., Roberts, B., y Sparkes, A. (2015). *Advances in Biographical Methods. Creative Applications*. Routledge.
- OREALC-UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC-UNESCO. <https://bit.ly/325RBST>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Inicia capacitación de los Mentores del Programa de Inducción en Perú*. <https://bit.ly/35bPuis>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI) (Ed.). (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Informe Metas Educativas 2021*, 155-224. <https://bit.ly/328c9ud>
- Orland-Barak, L., y Yinon, H.(2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31(4), 557-578. <https://bit.ly/2JQTegP>
- Orland-Barak, L. (2012). *Learning to Mentor-as-praxis. Foundations for a curriculum in teacher education*. Springer-Verlag.
- Ortuzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M. y Ayala, P. (2011). *Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente*.

Concurso Políticas Públicas / 2011. Propuestas para Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Oyanedel, J., Duque, C., Jara, R., y Merino, C. (2018). El proceso de mentoría como estrategia para la construcción de conocimiento profesional docente en el contexto de las prácticas pedagógicas en la formación inicial de profesores. En *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. VIII Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias*. Memorias.

Park, J., Nam, J., Kang, E., Park, J., y Son, J. (2019). The Relationship between Mentor Teachers' Mentoring Characteristics and Mentee Teachers' Reflective Practice in Collaborative Mentoring for Beginning Science Teachers. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 39(1), 115-128. <https://bit.ly/3h8l8jg>

Peirano, C. (2007). *La evaluación docente en América Latina*. En Vaillant, D., Y Cuba, S. (coord..) (2007). *Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Tarea, PREAL y Foro Educativo.

Ponce, I., Juárez, L. G., y Tobón, S. (2020). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el abordaje de la sociedad del conocimiento en docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 40-65. <https://bit.ly/3lMoScx>

Popescu-Mitroi, M. M., y Mazilescu, C. A. (2014). Students-teacher perspectives on the qualities of mentor-teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3559-3563. <https://bit.ly/2FgGbTC>

Programa Nacional de Inducción (2020). *Objetivos del programa*. Recuperado el 28 de Agosto de 2020 de <https://bit.ly/3lWABqf>

Programa Nacional de Inducción (2020). *Programa formativo*. Recuperado el 28 de Agosto de 2020 de <https://bit.ly/3lWABqf>

- Quiroz, A., Velásquez, A. M., García, B. E., y González, S. P. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Red de comunicadores R.D. (6 de Julio de 2020). *Experta uruguaya: RD es pionera en programa de inducción docente, política que está siendo asumida en América Latina*. <https://bit.ly/35dEP6J>
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. RAE. <https://bit.ly/3bDr170>
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., y Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 1-18. <https://bit.ly/3i5RVqw>
- Reséndiz, N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en Educación Básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 110-141. <https://bit.ly/37EHnKT>
- Rikard, G. L., y Banville, D. (2010). Effective mentoring: Critical to the professional development of first year physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3), 245-261. <https://bit.ly/37A7fYi>
- Ríos, J. M. y Gómez, E. R. (2013). Relación entre competencias básicas de los estudiantes y competencias del profesorado. *Revista Fuentes*, 14, 165-186. <https://bit.ly/3mP2Uab>
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Open University Press.
- Rockett, M., y Percival, S. (2002). *Thinking for learning*. AyC Black.

- 
- Rodríguez-Gómez, D., y Sallán, J. G. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. <https://bit.ly/325Vx67>
- Rojas de Escalona, B. (2005). El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 53-62. <https://bit.ly/3h3xYPP>
- Ruohotie-Lyhty, M., y Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and teacher education*, 55, 318-327. <https://bit.ly/2JyrKga>
- Saldanha da Silveira, D., Donaduzzi, Colomé, C., Teresinha Heck, T., Nunes da Silva, M., y Viviani, F. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://bit.ly/3qwKf59>
- Sánchez, C. (29 de enero de 2020). *Tablas. Normas APA (7ma edición)*. <https://bit.ly/3n5hCKI>
- Sánchez, M., y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, (339), 923-946. <https://bit.ly/2FaUNni>
- Sánchez-Núñez, C., Ramírez, S. y García, A. (2011). La formación de tutores externos de practicum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 119-145. <https://bit.ly/2VKrI7a>
- Santos, S. D. L., y Van, C. A. (2013). La certificación docente: otro eslabón para una carrera docente renovada. *Ciencia y sociedad*, 38(3), 443-461. <https://bit.ly/2VIRhFH>



- 
- Secretaría de Estado de Educación. (2009). *Plan Decenal de Educación*. SEE.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Manual para el Tutor de Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso Educación Básica. Modalidad presencial*. SEP.
- Segovia, J. D. (Ed.). (2012). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución*. Octaedro.
- Sierra, H. (2020). *Surviving and Thriving: A Description of the Experiences of Teachers and Mentors during a California Induction Program* [Tesis doctoral, Concordia University]. <https://bit.ly/3gVyNLR>
- Smith, T. M., y Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of Induction an Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *Personnel Psychology*, 45(3), 99–126. <https://bit.ly/3ghA4N3>
- 
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista Educación*, 294, 275-300.
- Sowell, M. (2017). Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: Mentor's perspectives. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 129-134. <https://bit.ly/31RqJN8>
- Strong, M. (2009). *Effective teacher induction and mentoring: Assessing the evidence*. Teachers College Press.
- Tannehill, D., y MacPhail, A. (2014). What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 149-163. <https://bit.ly/31KtO1r>

- 
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44.  
<https://bit.ly/2Ze0xUx>
- Tejada, J. (2004). *Evaluación de programas*. Síntesis.
- Thomas, L., y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers’ professional identities through metaphor. *Teaching and teacher Education*, 27(4), 762-769.  
<https://bit.ly/33MESVR>
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., y Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227. <https://bit.ly/39NifPR>
- Torrecilla, F. J. M., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://bit.ly/324uqs4>
- Torres-Gordillo, J. J., Santero, J. R., Reyes-Costales, E. M., y Utrera-Postigo, M. T. (Septiembre de 2011). Formación de mentores en la Universidad para la adquisición de competencias en orientación. *XV Congreso nacional y I internacional de modelos de investigación educativa*. AIDIPE, Madrid.
- Turner, K. M., y Sanders, M. R. (2006). Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: Learning from the Triple P—Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent behavior*, 11(2), 176-193.
- Turner, K. M., Sanders, M. R., y Hodge, L. (2014). Issues in Professional Training to Implement Evidence-based Parenting Programs: The Preferences of Indigenous Practitioners. *Australian Psychologist*, 49(6), 384-394.

- 
- OREALC- UNESCO. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016. <https://bit.ly/2ZegJ8e>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222. <https://bit.ly/3ovjexk>
- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales en la Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22. <https://bit.ly/31YImNv>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-45. <https://bit.ly/3jYCvF3>
- Vaillant, D., y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30. <https://bit.ly/36KePAs>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea. <https://bit.ly/3bE6aAf>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. <https://bit.ly/33P1TYa>

- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista hacia un movimiento pedagógico nacional, Docencia, 60*, 7-13. <https://bit.ly/3iaX40n>
- Vaillant, D., y Cardozo-Gaibisso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 13*(26), 5-14. <https://bit.ly/36KOeDe>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação, 13*(1), 87-106. <https://bit.ly/37Crogp>
- Vaillant, D. (2020). *La inducción como primera fase de la carrera docente* [Diapositiva PowerPoint]. Cierre pedagógico de la tercera promoción del Programa de Inducción, Santo Domingo, Inafocam. <https://bit.ly/3h7JF7V>
- Valencic, M., y Marentic, B. (2014). Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European Journal of Education, 49*(2), 192-205. <https://bit.ly/39Srh3b>
- Valenzuela, R. (2018). *Presentación y alcances de la figura del profesor pastor como respuesta a las implicaciones pedagógicas y políticas de la profesión docente* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Salamanca].
- Valverde, A., Ruíz, C., García, E., y Romero, S. (2003). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos. Revista de educación, (6)*, 87-112. <https://bit.ly/2VISNaR>
- Van Grieken, C. A. (2018). Políticas docentes en la República Dominicana. *Ciencia y educación, 2*(2), 13-28. <https://bit.ly/31OSKos>

- 
- Van Ginkel, G., Verloop, N., y Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and teaching*, 22(1), 101-116. <https://bit.ly/36MOmSL>
- Varela, M. y Pellicer, C. (2019). Acompañar la docencia en la escuela: retos y respuestas. En J. Manso y J. Moya (coord.). (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Editorial ANELE-REDE.
- Vázquez, E. (2018). La participación de la Inspección Educativa para el asesoramiento y la supervisión de la innovación escolar. *International Studies on Law and Education*, 29(30), 179-194. <https://bit.ly/35h6tjk>
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el asesoramiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 209-229. <https://bit.ly/324EYHG>
- Vélaz de Medrano, C., y Vaillant, D. (coord.). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI.
- Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. OEI.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124. <https://bit.ly/2Wzy21F>
- Vezub, L. (2015). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124. <https://bit.ly/36MPea7>

- 
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. OEI.
- Yáñez, J. L. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-28. <https://bit.ly/2FgDmBD>
- Yun, J. H., Baldi, B., y Sorcinelli, M. D. (2016). Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: Model, research, and practice. *Innovative Higher Education*, 41(5), 441-451. <https://bit.ly/3mNGwxD>
- Yus, R. (1999). *Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad*. En J. Angulo y A. Pérez (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. (pp. 54-208). Akal.
- Zimpher, N. L. y Rieger, S. R. (1988). Mentoring teachers: what are issues? *Theory into Practice*, 23(3), 175-182. <https://bit.ly/2JEpPXi>