

INVESTIGACIONES

Contribuciones de la ética profesional a la *puesta en acto* de la mentoría en Chile¹

Contributions of professional ethics to the *enactment* of mentoring in Chile

Macarena Salas^a

Cecilia Aguayo^b

Lorena Medina^b

Alessandra Díaz^c

^a Universidad San Sebastián – CHIC, Chile.
macarena.salas@uss.cl

^b Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
caguayou@uc.cl, lmedinam@uc.cl

^c Universidad de los Andes, Chile.
aodiaz@uandes.cl

RESUMEN

Los programas de mentoría comienzan a proliferar en el contexto Latinoamericano como respuesta a las altas tasas de deserción docente que se producen en los primeros años de ejercicio profesional. Esta investigación pretende avanzar, desde los aportes de la ética profesional, en la comprensión de las complejidades que subyacen a la mentoría a partir de la pregunta por los valores que movilizan a mentores y principiantes en la *puesta en acto* del sistema de mentorías en Chile. Se propone un enfoque cualitativo deductivo-inductivo, que profundiza en los discursos de 4 duplas de mentores y principiantes sobre tres dimensiones claves de la mentoría: individuales, relacionales y comunitarias. Los hallazgos evidencian la importancia que adquieren reconocimiento, confianza y vocación, en tanto valores que guían y dan sentido al quehacer profesional. Se discute cómo se tensionan estos valores en la escuela y cómo son actualizados por mentores y principiantes.

Palabras clave: inducción, mentores, profesores principiantes, valores.

ABSTRACT

Mentoring programs are beginning to increase in the Latin American context in response to the high rates of teacher attrition that occur in the first years of professional practice. This research aims to advance, from the contributions of professional ethics, in understanding the complexities that underlie mentoring from the question about the values that mobilize mentors and beginners in the *enactment* of the mentoring system in Chile. A qualitative deductive-inductive approach is proposed, which delves into the discourses of 4 pairs of mentors and beginners about three critical dimensions of mentoring: individual, relational, and community. The findings show the importance of recognition, trust, and vocation as values that guide and give meaning to professional work. It is discussed how these values are highly strung at school and how mentors and beginners update them.

Key words: Induction, Mentors, Beginning Teachers, Values.

¹ Esta investigación cuenta con el financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) Iniciación N° 11250648; de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo - Programa de Formación de Capital Humano Avanzado (ANID PFCHA), Doctorado Nacional 2018-21180490; y del Centro Cape Horn International Center for Global Change Studies and Biocultural Conservation CHIC - ANID PIA/BASAL PFB210018.

1. INTRODUCCIÓN

Los programas de inducción y mentoría emergen con fuerza durante la última década a nivel internacional (Heikkinen et al., 2018; Mena et al., 2017; Salas et al., 2021, 2024) debido a su contribución a la inducción y retención de profesores principiantes en el sistema educativo; en un contexto de altas tasas de deserción, producidas a nivel nacional e internacional durante los primeros años de ejercicio profesional (Ávalos & Valenzuela, 2016; New Teacher Center, 2016; Whalen et al., 2019). A nivel global, destacan otros países con elevadas tasas de abandono y rotación como: Estados Unidos, Reino Unido, Bélgica francófona y Suecia (Darling-Hammond & Podolsky, 2019; Lindqvist et al., 2014; Sutchter et al., 2019). En Chile el 20% de los profesores/as² que ingresan al sistema educativo se retira luego de los primeros cinco años de ejercicio profesional (Valenzuela et al., 2024). Particularmente preocupantes resultan las altas tasas de deserción producidas en educación básica (Observatorio de Formación Docente [OFD], 2020; Salas et al., 2021), lo que sumado a la deserción generalizada de docentes podría constituir, a futuro, un gran problema en la dotación de profesores.

Diversas investigaciones en el contexto educativo chileno han intentado identificar cuáles serían las principales motivaciones que permitirían comprender este fenómeno destacando, además de las condiciones laborales asociadas a bajas remuneraciones, otros elementos decisivos como: (a) insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional, (b) insatisfacción con la gestión directiva, (c) escasa percepción de autonomía profesional y (d) escaso apoyo de otros profesores (Ávalos & Valenzuela, 2016; Díaz et al., 2021; Gaete, 2017). En este sentido, la investigación en el área ha sido contundente al señalar que la decisión de abandonar la enseñanza no referiría a un proceso meramente individual, sino más bien a características del trabajo docente y de los establecimientos educativos en que se desempeñan los profesores principiantes (den Brok et al., 2017), lo que involucraría la confluencia de diversos elementos, que configuran un escenario multifacético y complejo de abordar (Díaz & Zamora, 2023; Nguyen et al., 2020). En esta línea, el estudio a gran escala de Díaz et al. (2021), que realizó un seguimiento a 5.753 docentes chilenos a lo largo de 12 años, evidenció que la deserción y rotación de docentes constituye un fenómeno que implicaría a la escuela en su conjunto. En este sentido, las chances de no permanecer en un establecimiento aumentarían un 61% entre la escuela de menor y mayor riesgo; lo que podría explicarse por diferencias entre las culturas y contextos educativos, y no por otras variables como el Índice de Vulnerabilidad Escolar [IVE], tipo de relación contractual, rango etario o género de los docentes.

En el contexto latinoamericano, para intentar dar respuesta a las altas tasas de deserción docente, que se producen durante los primeros años de ejercicio profesional, se crean a partir de 2010 sistemas de mentorías en distintos países de la región: Ecuador (2011); México (2014); Perú y Chile (2016) (Elacqua et al., 2018; Marcelo & Vaillant, 2017). Específicamente en Chile, en 2016, surge el sistema de inducción y mentorías en el contexto de la promulgación de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD). Esta ley marca un hito en el abordaje sistémico e integral de la profesión docente (Fernández & Madrid, 2020; Medina & Salas, 2021) al proponer un nuevo modelo

² En adelante, siguiendo un criterio de economía lingüística, se utilizará el género masculino de forma genérica para referir tanto a docentes mujeres como a hombres.

de desarrollo profesional basado en las comunidades educativas, la colaboración y el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes. Ahora bien, pese al espíritu de esta ley la *puesta en acto*³ del sistema de mentorías no ha estado exenta de desafíos, lo que ha repercutido en su baja cobertura y apropiación por parte de las comunidades educativas. El informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2023) señala que la cobertura de las mentorías en Chile no ha logrado superar el 1% de los docentes que podrían acceder a este programa de inducción profesional.

Para abordar esta problemática surgen recientemente algunas investigaciones empíricas en el contexto chileno, que buscan profundizar en la *puesta en acto* de este sistema de mentorías (Gorichon et al., 2020; Medina & Salas, 2021; Salas et al., 2021). Específicamente Salas et al. (2021), en consonancia con diversas investigaciones que refrendan la importancia de considerar dimensiones comunitarias, relacionales e individuales, que inciden en la instalación de procesos de inducción y mentoría (Flores, 2009; Strom et al., 2018), identifican ciertos elementos que posibilitarían u obstaculizarían el desarrollo de estos procesos de mentoría en la escuela.

Resulta interesante mencionar que los resultados de estas investigaciones, realizadas en el contexto chileno, concluyen transversalmente que el *ethos* de la escuela, que se expresaría en su funcionamiento, en el vínculo que establecen los actores que conforman la comunidad escolar y en las decisiones y acciones de mentores y principiantes, constituirá un elemento decisivo para la inducción de principiantes y para instalar la mentoría como una práctica de relevancia contextual en la escuela. Por lo tanto, poder ahondar en el conocimiento de este *ethos*, permitirá arrojar luz sobre las complejas redes profesionales interpersonales, sociales y culturales que inciden en el proceso de mentoría (Orland-Barak, 2014, 2021). En este escenario, se hace patente la necesidad de avanzar en el reconocimiento de la escuela como espacio ético que propicia -o no- el desarrollo profesional de sus docentes y la posibilidad de establecer relaciones profesionales, abordando tres dimensiones claves para la instalación de los procesos de mentoría en la escuela: individual, relacional y vinculada con la comunidad e institucionalidad (Salas et al., 2021, 2024).

Si bien la literatura en el área ha avanzado en la identificación de ciertas dificultades inherentes a los procesos de inducción y mentoría en el lugar de trabajo como: la complejidad de las redes profesionales en que ocurren (Achinstein & Athanases, 2005; Orland-Barak, 2014), los desajustes entre las expectativas de los principiantes y la complejidad de los contextos educativos (Orland-Barak, 2021), la dificultad de adaptación al entorno organizativo (Attard, 2019; Devos et al., 2012; Menon, 2012) entre otras; existen algunos elementos singulares del contexto educativo chileno en los que resulta relevante seguir profundizando; sobre todo, al considerar que Chile ha sido destacado como un referente para los países latinoamericanos, al hacer de la inducción uno de los temas prioritarios de su agenda sobre políticas docentes (Marcelo & Vaillant, 2017; Vaillant, 2021). Asimismo, resulta interesante profundizar en cómo una política de naturaleza orgánica, que busca potenciar el desarrollo profesional de los docentes y de sus comunidades, se *pone en acto* en

³ Se retoma el concepto de la *puesta en acto* de Ball (2015) para relevar los *contextos de práctica* en que se reformulan creativamente los sentidos y significados de una ley. Se busca reemplazar la noción de *implementación*, que referirá siempre a una acción destinada al fracaso; al evidenciar la distancia que existe entre la forma en que se diseña y vivencia una política. La *puesta en acto* o *enactment* permite avanzar en el estudio de las políticas al considerar que los actores resignifican creativamente los discursos provenientes de las políticas, a partir de sus propios lenguajes, historias de vida y contextos profesionales.

un escenario educativo como el chileno, que ha privilegiado reformas educativas orientadas a la privatización, estandarización, sobre examinación de los docentes y *accountability* externo (Ruffinelli, 2016; Salas et al., 2021).

2. ABORDAJE DE LA MENTORÍA DESDE LA ÉTICA PROFESIONAL

Desde la filosofía moral se han propuesto algunos fundamentos éticos como: la ética prudencial (Aristóteles, 2015), la ética calculadora y el utilitarismo (Mill, 1997), la ética deontológica (Kant, 2005), la ética comunicativa (Apel, 1991; Habermas, 2018), la ética intercultural de tradición hermenéutica crítica (Fornet-Betancourt, 1994; Salas, 2006), la ética del reconocimiento (Honneth, 1997), la ética del cuidado (Noddings, 2013), entre otros, que contribuyen a deliberar los problemas de la acción humana.

En una búsqueda por profundizar en la vinculación entre estos fundamentos éticos y los problemas de la praxis, emerge la ética profesional al alero de la ética aplicada o ética práctica, cuyos orígenes formales se remontan a la década de 1970, en el área tecnocientífica, para dar respuestas a nuevas problemáticas que emergen en campos profesionales específicos, desplegados en sociedades modernas (Knapp et al., 2017; Page & Larraín, 2021). Desde este prisma, es posible abordar la ética como un saber práctico basado en la experiencia profesional, que se sustenta en principios y valores que guían y dan sentido a la acción profesional (Aguayo & Calderón, 2021). Adela Cortina (2000) enfatiza en tres elementos centrales, que habría que considerar para abordar la ética profesional: las profesiones (a) persiguen ciertas metas que le dan sentido y le confieren una legitimación social, (b) la profesión no refiere a una actividad individual, sino a una actividad de naturaleza colectiva, y (c) el ingreso a una actividad y a una comunidad profesional dota al profesional de una peculiar identidad y sentido de pertenencia. Bajo este prisma la actividad profesional no solo será concebida como un medio para conseguir una meta que se encuentra fuera de ella (por ejemplo, a partir de una retribución económica) sino como una actividad que posee un fin en sí misma.

Específicamente, en el ámbito educativo, la ética profesional surge como foco de atención en los últimos años, reconociéndose como un ámbito particularmente relevante para la formación docente, a partir de: la configuración de la identidad profesional (Heggen, 2008); el desarrollo de competencias éticas y morales para la praxis (Aguayo & Marchant, 2020; Cronqvist, 2021; Maxwell & Schwimmer, 2016; Ribers et al., 2021), las percepciones en torno a la dimensión ética de la evaluación (Darabi, 2023) y la comprensión de las acciones de los profesores en ejercicio (Campbell, 2022; Harðarson & Magos, 2022). Si bien la literatura en el área refrenda la importancia de considerar la ética profesional en el ámbito educativo, los estudios en esa línea han tendido a focalizarse en la Formación Inicial Docente (FID) (Decker et al., 2021; Maxwell & Schwimmer, 2016), existiendo un número reducido de investigaciones que la aborden; específicamente en los procesos de inducción y mentoría (Maxwell & Schwimmer, 2016; Orland-Barak, 2016), que constituyen momentos decisivos de inflexión en la trayectoria profesional de los docentes. Ahora bien, los estudios que han abordado la ética en los procesos de inducción enfatizan en: (a) características decisivas del mentor como la colegialidad, la humildad (Sellers et al., 2021), y la accesibilidad (Sellers et al., 2021; Smith, 2022), (b) la importancia de construir relaciones afectivas y longevas entre mentor y principiante (Sellers et al., 2021) y (c) la

necesidad de contar con el apoyo de directivos y del resto de la comunidad (Smith, 2022). Por otra parte, pese al creciente interés que suscita la ética profesional en los procesos de mentoría, esta dimensión emerge como parte de los resultados y no como foco central de las investigaciones en el área.

En este contexto abordar la mentoría desde la ética profesional a partir de la pregunta por: ¿Qué valores subyacen en la instalación del programa de mentorías en escuelas, considerando dimensiones individuales, relacionales y comunitarias, desde los discursos de mentores y principiantes? permitirá profundizar en este proceso de naturaleza dialógica y conflictiva. Ahondar en el *ethos* de la escuela, a partir de los valores que movilizan a mentores y principiantes en la inducción, posibilitará avanzar en una comprensión de la mentoría, como una práctica anclada en la realidad de las comunidades, que cristaliza los dilemas y desafíos propios de la profesión (Mullen & Klimaitis, 2021; Sellers et al., 2021).

3. METODOLOGÍA

Esta investigación consideró un enfoque cualitativo deductivo-inductivo (Guba & Lincoln, 2000) basado en un estudio de casos múltiple (Stake, 2006) de cuatro duplas de mentores y principiantes de educación básica. Profundizar en duplas que se desempeñan en este ciclo resulta decisivo, ya que representan la mayor proporción de docentes en ejercicio y en el sistema educacional chileno, alcanzando un 51% del total (Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile [CIAE], 2019). Asimismo, existe evidencia de un descenso sostenido en las matrículas de educación básica (OFD, 2020; Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2023).

El objetivo de la investigación fue identificar y profundizar en los valores éticos que subyacen a la instalación de programas de mentoría, a partir de los discursos de mentores y principiantes, considerando tres dimensiones cruciales para la mentoría, que han sido previamente relevadas por la investigación en el área: individuales, relacionales y comunitarias.

Cabe señalar que esta investigación cuenta con la aprobación del comité de Ética de la universidad de afiliación de la autora principal.

3.1. PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 4 duplas, de profesores de educación básica, conformadas por 4 mentores y 4 principiantes, que se desempeñaban en establecimientos educativos municipales⁴. La selección se realizó a partir de un muestreo intencional deliberado de casos interesantes para la investigación (Flick, 2004), considerando las características establecidas en la Ley 20.903 (2016), que define los criterios que deben cumplir mentores y principiantes para poder participar del sistema de mentorías. En el caso de los mentores la ley estipula que: (a) pertenezcan al menos al tramo avanzado, (b) posean al menos 8 años de experiencia, (c) hayan participado de un programa de formación de mentores y (d) cuenten con la inscripción vigente en el registro de mentores del Centro de Perfeccionamiento,

⁴ El sistema educativo chileno se caracteriza por ser uno de los más segregados en el mundo, lo que se expresa en las diferencias entre establecimientos de distintas dependencias (Bellei, 2013; Bellei & Muñoz, 2023).

Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP); organismo dependiente del Ministerio de Educación de Chile que está a cargo de la instalación y funcionamiento de las mentorías. En el caso de los principiantes se estipula que: (a) se encuentren en primer o segundo año de inserción profesional, (b) cuenten con un contrato que no exceda las 38 horas semanales⁵ y (c) se desempeñen en establecimientos que hayan ingresado a la Carrera Docente (municipales, particulares subvencionados, de administración delegada y servicios locales).

Los mentores que participaron en esta investigación tenían entre 9 y 17 años de experiencia docente y todos los principiantes se encontraban en el primer año de inserción profesional.

Tabla 1. Caracterización de duplas participantes

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

Fuente: Elaboración propia.

3.2. PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron un total de ocho entrevistas semiestructuradas (Flick, 2004) a cada uno de los participantes, al finalizar el proceso de mentoría, que tiene una duración de 10 meses; momento que presupone una consolidación del proceso que posibilita un análisis retrospectivo. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 90 minutos.

Para el análisis de datos se utilizó un método temático para la identificación y análisis de los temas centrales (Braun & Clarke, 2021), que emergieron de las tres dimensiones relevadas previamente por la literatura: individuales, relacionales y comunitarias. Se realizó un primer análisis de la totalidad del material. Posteriormente, se procedió con un análisis singular e iterativo de cada una de las entrevistas, lo que permitió consensuar entre las autoras nudos temáticos, que fueron organizados en un libro de códigos de acuerdo a estas tres categorías. Se revisaron los temas emergentes de forma iterativa, lo cual permitió

⁵ Este requisito fue recientemente modificado a partir de la ley 21.625 que amplía el número de horas de contrato que pueden tener los docentes principiantes para poder acceder a la mentoría.

la estabilización de la propuesta. Los resultados evidencian tres valores éticos, relevados sistemáticamente por mentores y principiantes: reconocimiento, confianza y vocación.

4. RESULTADOS

4.1. RECONOCIMIENTO MUTUO ENTRE LA COMUNIDAD Y EL PRINCIPIANTE: *APRENDER A ESCUCHAR Y LEER, ADAPTARSE Y LLEGAR A SER PARTE*

El reconocimiento profesional otorgado por la comunidad se erige como un valor central tanto para mentores como para principiantes, ya que constituye una condición necesaria y suficiente para que los principiantes puedan integrarse, participar y; finalmente, llegar a ser miembros activos en la comunidad educativa en que se insertan. Este reconocimiento provisto por la comunidad se traducirá en mayores niveles de compromiso y en un sentido de pertenencia por parte de los docentes principiantes. Mentores y principiantes coinciden al señalar que la obtención de este reconocimiento profesional no referirá a un proceso fácil ni inmediato, sino que constituirá un proceso gradual, que se encontrará supeditado, entre otros elementos, al conocimiento que pueda alcanzar el principiante sobre la cultura escolar local. En este sentido, mentores y principiantes concuerdan al señalar que este reconocimiento profesional se encuentra tensionado por diversos elementos como: (a) la rigidez y poca apertura de las comunidades educativas, (b) procesos de inserción profesional de naturaleza eminentemente compleja, y por (c) desajustes entre los contenidos enseñados en la FID y los requerimientos propios de la inducción y de la escuela.

En primer lugar, ambos actores refieren a la rigidez de las comunidades educativas, lo que se expresaría en la consolidación de culturas escolares cerradas y de difícil acceso para quien recién está insertándose:

Las comunidades educativas no son demasiado receptivas para el principiante, no es que sean pura paz, o bueno de repente hay muchas experiencias, hay algunos que sí lo han hecho fantástico y lo encuentro increíble, pero generalmente no es tan fácil entrar. Entonces yo creo que esos son escalones o porrazos demasiado grandes (principiante, dupla 3).

En segundo lugar, mentores y principiantes refieren a la dificultad de ser reconocidos por parte de la comunidad como un elemento transversal que es consustancial e inherente a los procesos de inducción: “Algo pasa en la cultura institucional, que necesita una mirada; porque no puede ser que yo estoy observando 12 años, vivir lo mismo que un profesor que está recién partiendo” (mentora, diada 3). Este elemento ilustra las complejidades inherentes a los procesos de inducción, que parecieran perpetuarse en el tiempo a través de culturas resistentes al cambio y a los procesos de inducción de principiantes. En este sentido, ambos actores de la dupla enfatizan en la necesidad de contar con mediación y apoyo para lograr instalar una cultura de la inducción y mentoría en la escuela. Mentores y principiantes identifican de manera transversal 2 tipos de apoyos: uno que respondería a la voluntad individual de algún miembro de la comunidad, que no lograría consolidarse como una práctica compartida por la escuela, y otro intencionado por la dirección del establecimiento, que sí posibilitaría la instalación de estas prácticas colaborativas en

la escuela. En definitiva, mentores y principiantes, reconocen específicamente que el grado de implicación de los directivos posibilitará o dificultará la instalación de culturas de colaboración en la escuela, decisivas para los procesos de inducción. Se reconoce el protagonismo que adquieren los directivos para liderar los procesos de mentoría, generando las condiciones necesarias para que se consolide como una práctica sostenida y compartida por toda la escuela.

Tiene que ver directamente con la gestión de la directora, porque yo creo que ha movilizado y ha generado esta comunidad, donde se valora y respeta a todo el mundo como individuo (...) De la directora hacia abajo, que te dieran la posibilidad de trabajar con la mentoría. Nunca tuvimos ninguna dificultad (mentor, dupla 1).

Contrariamente una principiante reporta la dificultad que implicó para su proceso de mentoría, la negativa y desconfianza que producía en los directivos; al considerarla como un proceso poco significativo y “útil” para la escuela y para la comunidad educativa en su conjunto:

Lo que más nos costó, lejos, fue un poco los directores de los dos colegios. No entender lo que era la mentoría, lo que generaba en la comunidad, por qué son positivas (...) tú dices como “es mi director, ¿cómo se lo explico?”, o sea, como que él debería ir diez pasos más encima para entender que esto es para la comunidad (principiante, dupla 3).

Por último, ambos actores, mencionan como un elemento decisivo, que incide en el reconocimiento profesional hacia el principiante, el desajuste que se produce entre los conocimientos entregados en la Formación Inicial Docente (FID), más innovadores y actualizados, y los requerimientos de la escuela, focalizados preferentemente en aspectos burocráticos y en las necesidades de la escuela. En este sentido, ambos actores reportan la tensión que existe entre ambos saberes y la necesidad de avanzar en un reconocimiento mutuo entre el principiante y la comunidad.

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

En esta misma línea, una principiante reconoce este desajuste entre los saberes entregados en la FID y los requerimientos de la escuela; o bien, entre saberes más teóricos y las demandas de la práctica. Vuelve a recalcar la importancia de avanzar en un reconocimiento mutuo entre la comunidad y el principiante: “A veces tienes que sacarte un poco la mochila de lo que te enseñó la universidad o lo de la sala ideal, porque en un contexto real los autores no cachan mucho lo que pasa dentro de la sala” (principiante, dupla 1).

Ahora bien, cómo ambos actores de la dupla se movilizan para la obtención de este reconocimiento dentro de la escuela. Particularmente en el caso de los principiantes se

evidencia una tensión entre las expectativas de pertenecer y adaptarse a la comunidad, y la necesidad de innovar y plasmar la propia identidad en la escuela. Esto sugiere un proceso de aprendizaje-desaprendizaje que se produce en el aquí y en el ahora del ejercicio profesional:

Aprender a escuchar a tu contexto y escuchar no siempre va a ser con palabras, también es entender, aprender a leer y estar dispuesta y abierta a la escucha. Adaptarse. Adaptarse y conocer; conocer todo un sistema desconocido (...) Es difícil no dar el brazo a torcer entre comillas porque las ganas de pertenecer a algo muchas veces son mucho más fuertes que las ganas de plasmar tu identidad dentro de una comunidad (principiante, dupla 3).

En este sentido, se insiste en la importancia de poder conectar con las necesidades reales de los contextos educativos y desde ahí poder aportar e innovar con pertinencia local y de modo significativo para las comunidades escolares.

Es como que no intentar calzar tus proyectos de antes al lugar, sino primero entender el lugar y qué necesita de mis proyectos, o qué puedo aportar yo en él, pero como en el fondo hacer una lectura inversa (...) primero escuchar para entender qué puedo y cómo puedo aportar (principiante, dupla 3).

Por su parte, ambos actores enfatizan en la importancia de que el principiante cuente con conocimientos y habilidades, promovidos por el mentor, que serán decisivos para acceder a la cultura escolar y, consecutivamente, al reconocimiento profesional. Se relevan los conocimientos en torno a los reglamentos, estándares y normativas que rigen a la escuela. Aquí destaca el abordaje del Marco para la Buena Enseñanza, los Estándares Pedagógicos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, entre otras orientaciones ministeriales. Queda de manifiesto que, para mentores y principiantes, mucho de la cultura escolar quedaría expresado en el conocimiento profundo de la institucionalidad, que rige y permea a la escuela.

Le puedes ayudar con todos los instrumentos que existen, a saber dónde está pisando, en qué terreno está pisando, que conozca la institución, que conozca la misión, la visión, el PEI, el CPEIP; todo, la comuna (...) que conozca el tipo de estudiante, el tipo de profesores que hay. La cultura institucional (mentora, dupla 3).

4.2. RELACIÓN: DE LA CONFIANZA AL DIÁLOGO PROFESIONAL

En segundo lugar, tanto mentores como principiantes reconocen la confianza, que se establece a partir de la consolidación de una relación personal y profesional entre mentor y profesor principiante, como otro valor ético crucial para la instalación de la mentoría en la escuela, que dota de un sentido colectivo a la profesión. En este sentido, ambos actores reconocen la mentoría como un espacio privilegiado para desarrollar la confianza, y con esto, la posibilidad de crear un espacio de encuentro y diálogo profesional: “Una puede hablar sinceramente de lo que le va a pasar, te van a escuchar, te van a contener cuando es necesario, y te van a también permitir desarrollar tus propios procesos” (principiante, dupla 3).

Es posible identificar de manera transversal, para la dupla, dos elementos decisivos para la consolidación de este clima de confianza: uno más vinculado a aspectos personales y otro a profesionales. En cuanto a los elementos personales los principiantes enfatizan en que los mentores deben contar con ciertas características como: ser cercanos, disponibles, capaces de establecer una escucha activa, proporcionar apoyo como guías y contar con un conocimiento acabado del contexto escolar. Asimismo, la empatía de los mentores emerge como una característica muy valorada por los principiantes, ya que permitirá desarrollar niveles crecientes de autoconfianza y seguridad profesional. Por su parte los mentores enfatizan en que para poder desarrollar esta relación de confianza es crucial que los principiantes puedan mantenerse abiertos, receptivos, permeables a las críticas y a las necesidades de la escuela. En segundo lugar, se reconocen elementos más vinculados a aspectos profesionales. Los principiantes destacan del mentor: la capacidad de flexibilizar y adaptar el programa de mentoría considerando sus necesidades y las del contexto, y contar con habilidades pedagógicas de acompañamiento. Estos elementos son identificados por la dupla como condiciones necesarias para la creación de un espacio de confianza, que se consolida a partir de la identificación de experiencias compartidas por la dupla, que les permiten reconocerse como profesionales y colegas:

En algún momento se van a cruzar experiencias con las tuyas y en ese momento es cuando se ilumina esto y dices: “wow, parece que ahí puedo, ahí puedo ayudar, porque como yo ya lo viví, tampoco le quiero dar mi experiencia, como la directriz, pero parece que ahí podemos sacar algo limpio juntos”; abrir ese diálogo. Yo creo que ahí está la magia (mentora, dupla 3).

Ahora bien, tanto mentores como principiantes mencionan que podrían existir algunos elementos que tensionarían la posibilidad de consolidar esta relación de confianza, vinculados principalmente a condiciones materiales, que dificultarían el encuentro y el diálogo de la dupla. Específicamente, aluden a: dificultades y/o posibilidades que emergerían del acompañamiento de un mentor interno o externo, dificultades para poder reunirse en espacios de la escuela y trabas existentes para la consolidación de las duplas.

En primer lugar, emerge la tensión sobre el acompañamiento de un mentor externo o interno a la comunidad escolar. En general mentores y principiantes coinciden en que es óptimo contar con el acompañamiento de un mentor de la misma escuela, ya que sabrá negociar de mejor forma los significados de la cultura escolar, actuando como una especie de mediador institucional. Se valora preferentemente: la comunicación permanente, la capacidad de responder a las situaciones contingentes de forma contextualizada e inmediata y la retroalimentación; sobre todo, en lo referido a elementos burocráticos.

[Me ayudó que] mi mentor estuviera ahí mismo, como inmediato, cualquier duda, cualquier cosa que el libro, que no sé, que la asistencia, que: “oye, hoy día hicimos esta actividad, ¿cómo se pone en el libro?” (...) como palpar el contexto para ver qué se puede hacer (principiante, dupla 1).

Por otra parte, solo una dupla, que reconoce no haber contado con apoyos de sus directivos ni colegas para el desarrollo de la mentoría, identifica el acompañamiento de un mentor externo como elemento central para la construcción de un clima de confianza.

Específicamente se valora la entrega de otra perspectiva que no se encuentra mediada por el conocimiento del contexto escolar. Podría aventurarse que para las duplas que no cuentan con apoyos de sus directivos o colegas, la consolidación de este ambiente de confianza tendería a externalizarse, al no contar con las condiciones necesarias para este encuentro dentro de la escuela: “Creo yo, por lo que vivimos, que se dio el paso a una confianza en una comunicación mucho más estrecha, debido a que no éramos del mismo colegio”. (mentora, dupla 3)

En segundo lugar, se reconoce la dificultad de no disponer de tiempos para reunirse debido a la sobrecarga laboral de los docentes, al desempeño de múltiples funciones en la escuela y a la focalización en tareas burocráticas. Asimismo, se menciona la dificultad de contar con espacios protegidos y apropiados para reunirse:

Quando yo llegaba a la sala de ella, son salas gigantes y siempre estaba lleno, entonces igual había como muchos distractores (...) había como 20 personas, más los niños que entraban, los apoderados. Entonces, igual esa hora que trabajábamos se reducía como por interrupciones y todas esas cosas (mentora, dupla 2).

Por último, ambos actores mencionan dificultades para acceder a información sobre el proceso de conformación y funcionamiento de las duplas:

Al principio me habían designado otra mentora y me costó contactarme con ella. Tampoco me habían avisado y cuando yo me contacté con ella, porque nos topamos en una asamblea me dijo “oh, disculpa, no nos, no te han avisado, yo ya no voy a ser tu mentora, renuncié” (principiante, dupla 2).

Ahora bien, cómo se movilizan ambos actores para potenciar esta relación de confianza. Los principiantes señalan que la guía y soporte provistos por mentores serán cruciales para el desarrollo de la autoconfianza y la seguridad profesional. Por su parte, mentores destacan la importancia de poder asegurar una relación horizontal, que contribuya al diálogo profesional y a la validación de ambos como profesionales, independiente del momento de la trayectoria profesional en que se encuentren. Se valora la experiencia compartida, que actúa como punto de encuentro profesional: “Yo creo que uno de los primeros acercamientos que debiera hacer un mentor, debiera ser el compartir sus propias experiencias, porque eso te permite abrir, empatizar con el profesor principiante” (mentor, dupla 1). Justamente la confianza emerge al reconocerse como profesionales y colegas que pueden trabajar y orientarse hacia metas conjuntas.

4.3. VOCACIÓN: CONECTANDO HISTORIAS PERSONALES Y PROFESIONALES

Por último, tanto mentores como principiantes coinciden en que la vocación constituirá un valor ético crucial para profundizar y potenciar los procesos de inducción y mentoría, en tanto movilizador del quehacer profesional. En este sentido, la vocación, para ambos actores, se vinculará estrechamente con sus historias de vida personales y sus trayectorias profesionales, con la configuración de sus identidades y con la pregunta por el sentido último de la profesión. Particularmente en el discurso de las mentoras mujeres emerge de forma transversal la figura de la madre como un pilar fundamental, en tanto impulsora de

su vocación profesional. Este hallazgo sugiere la importancia de integrar en la mentoría una dimensión biográfica, que permita articular las trayectorias personales y profesionales de los docentes en la escuela. A partir de esta dimensión la mentoría se erige como un espacio privilegiado para generar sentidos de pertenencia e identidad profesional.

[La mentoría] lo que hace es que se abra un poco más como esto, como esta identidad, como en verdad ¿por qué llegaste a ser profesora?, ¿cuál es tu historia con la educación? (...) en ese pensar sobre uno mismo en torno a tu carrera, en torno a quién quieres ser, en torno a estos ideales, porque es algo que va muy ligado como a la vocación docente (principiante, dupla 1).

Al igual que en los otros valores éticos, mentores y principiantes reconocen algunos elementos que tensionan el despliegue de la vocación en la escuela. Específicamente vuelve a identificarse (a) un contexto laboral burocratizado que se caracteriza por su mecanización, sobrecarga laboral y trabajo individualizado de los docentes, y (b) un bajo compromiso de las familias con los estudiantes; especialmente en espacios con IVE [índice de vulnerabilidad escolar] alto.

En primer lugar, ambos actores de la dupla reconocen que los espacios laborales se encuentran fuertemente tensionados por demandas externas y un trabajo docente individual y atomizado, que incide en una mecanización de la labor docente.

Hay profesores que están en la rutina, que no lo están haciendo muy bien. Cometen errores no necesariamente porque son malos docentes, sino que estamos hablando de una cultura institucional que los puede estar llevando a esa mecanización, a esos errores, a esas pocas ganas de salir más allá o progresar más; o de querer hacer las cosas. Los ambientes educativos son muy complejos y después esa pasión termina, para muchos, transformándose en solo ser profe en solo el sentido de: “esto me paga las cuentas” (mentora, dupla 3).

Así, emerge como una necesidad sentida para la dupla poder “humanizar”, “dignificar” y “ver de otra forma” los espacios educativos complejos, desafiantes y atomizados.

En segundo lugar, mentores que se desempeñan en contextos con mayor vulnerabilidad, señalan la dificultad de contar con el apoyo de las familias, lo que les exige un mayor compromiso con los estudiantes. Se recalca la necesidad de poder contar con un trabajo articulado entre la escuela y las familias, que contribuya y potencie la labor de los equipos docentes.

Yo recibo mucho niño solo en la vida (...) Yo les contaba [al resto de los docentes] que tuve a una niña en 6° internada dos semanas porque estaba adicta a la pasta base y la pasta base se la daba la mamá, porque ella vendía. Entonces los profesores me dicen: “¿y cómo tú llegas a saber todo eso?” (...) Esa alumna yo la conozco al revés y al derecho, yo sé lo que pasa, lo que está viviendo. Entonces la principiante, eso es lo que trata de hacer también (mentora, dupla 4).

En este punto, surge la interrogante por cómo se moviliza la dupla para resguardar la existencia de este valor en la escuela, crucial para su quehacer profesional y para asegurar la

permanencia de los principiantes en la escuela. De modo general, mentores y principiantes, destacan la vocación como un valor que permite orientarse al fin último de la profesión, que se relaciona con un compromiso con los estudiantes y con la idea de convertirse en agentes de cambio, orientados a transformar la sociedad:

Siempre tuve como harta vocación (...) creo que no hay nada más justo que la educación, no hay nada más igualitario que una buena educación y que tenemos una gran brecha. Y ahí yo creo que es donde, donde más quiero como aportar y generar un cambio (principiante, dupla 3).

El compromiso con los estudiantes emerge, transversalmente en el discurso de mentores y principiantes, como un motor del ejercicio profesional, lo que se traduce en ampliar sus posibilidades, abrir sus horizontes de expectativas y marcar sus experiencias vitales:

Llegar a los niños y generar oportunidades, generar crecimiento, generar al final el futuro también como de que ellos puedan decidir, para mí eso es como un poco lo que me llena y lo que me hace estar segura que es lo mío (principiante, dupla 3).

Todo lo mencionado anteriormente posiciona a la docencia como un quehacer profesional mediado por elementos contextuales, éticos y políticos, donde la acción profesional lejos de ser neutral se posiciona y construye desde las realidades educativas desafiantes en que se despliega. En este punto, se menciona explícitamente el carácter político y contextual, que transversalmente mediaría el ejercicio profesional, donde la educación se erige como esa posibilidad de acción y transformación del mundo y de la propia trayectoria vital y profesional:

Yo estaba en la misma situación que ustedes, estudié en un colegio municipal e hice todo lo posible porque yo quería ser otra persona y ¿cómo lo logré? A través de los estudios, de ninguna otra manera (...) Porque al final, si queramos o no, uno cae en la política, somos seres políticos.

Para los mentores resulta imprescindible poder asegurar la motivación y el encanto permanente de los docentes principiantes con la profesión, emergiendo nociones como la de “encartarse”: “que no se aburran de la carrera, que es tan bonita, que no se vayan, que no deserten, esa es la idea” (mentora, dupla 2), lo que posibilitará la permanencia de docentes principiantes en la escuela y asegurar un desarrollo profesional significativo y sostenido.

A modo de síntesis, los resultados evidencian tres valores éticos, relevados sistemáticamente por mentores y principiantes: reconocimiento, confianza y vocación; ciertos desafíos éticos para su despliegue en la escuela y cómo se moviliza la dupla en torno a estos valores.

Tabla 2. Organización de resultados por dimensión

Dimensión	Valor ético	Desafío ético	Cómo se movilizan	
			Principiantes	Mentores
Comunidad	Reconocimiento mutuo entre la comunidad y el principiante	Culturas escolares rígidas y de difícil acceso	Conocer e interpretar la cultura escolar	Proveer conocimientos relevantes para la cultura escolar (predominio de normatividad)
		Procesos de inserción profesional complejos	Adaptarse e innovar de manera significativa para la escuela	
		Desajuste entre la Formación Inicial Docente (FID) y los requerimientos de la escuela		
Relación	Confianza entre mentor y principiante	Tensión entre mentor interno o externo	Ser abiertos, receptivos, permeables a la cultura escolar	Ser guías, empáticos, disponibles, conocedores del contexto, flexibles y contar con habilidades pedagógicas
		Espacios y tiempos para reunirse		
		Sobrecarga laboral		
		Trabas en la conformación de duplas y desinformación sobre el proceso		
Individual	Vocación	Contexto laboral burocratizado	Motivar y encantar a los principiantes con el sentido último de la profesión	
		Bajo compromiso de las familias		
			Foco en estudiantes	
			Ser agentes de cambio y avanzar en la transformación social	

Elaboración propia.

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Esta investigación identificó y profundizó en tres valores éticos: reconocimiento, confianza y vocación presentes, de forma recurrente, en discursos de mentores y principiantes durante la *puesta en acto* del sistema de mentorías en Chile. Resulta particularmente relevante poder profundizar en el contexto chileno; referente en Latinoamérica en el desarrollo de políticas de inducción y mentoría (Marcelo & Vaillant, 2017; Vaillant, 2021).

Al alero de tres dimensiones identificadas precedentemente en la literatura como cruciales para los procesos de inducción y mentoría: individuales, relacionales y comunitarias (Flores, 2009; Strom et al., 2018) y su abordaje en investigaciones empíricas desarrolladas en el contexto chileno (Gorichon et al., 2020; Medina & Salas, 2021; Salas et al., 2021), emergen tres valores que orientan el quehacer de mentores y principiantes en la escuela. Reconocimiento, confianza y vocación actúan como verdaderos vectores éticos de la acción profesional, que movilizan a ambos actores de la dupla en contextos desafiantes, fuertemente burocratizados y de altas presiones externas. En este sentido, se busca avanzar en cómo se significan estos valores, qué tensiones existirían para su despliegue en la escuela, y cómo mentores y principiantes los actualizan en los procesos de mentoría. Cabe precisar que los tres valores éticos, que emergen en la mentoría se encuentran en permanente interacción y se influyen mutuamente, por lo que su separación responde a un esfuerzo analítico para poder abordar el proceso de inducción y mentoría de mejor forma.

Si bien la dimensión ética ha sido progresivamente considerada en la Formación Inicial Docente (FID), todavía es una temática poco explorada en el campo de la inducción y mentoría (Maxwell & Schwimmer, 2016; Orland-Barak, 2016), que constituye un momento decisivo de inflexión profesional. En este contexto, la presente investigación se propuso abordar el proceso de inducción y mentorías desde los aportes de la ética profesional, relevando los valores que guían y dan sentido a la acción profesional (Aguayo & Calderón, 2021; Cortina, 2000).

De forma consistente, los tres valores identificados por mentores y principiantes: reconocimiento, confianza y vocación, se vinculan estrechamente con los tres elementos centrales, considerados para el abordaje de las profesiones (Cortina, 2000): (a) persiguen ciertas metas que dan sentido y legitimación social, (b) refieren a una actividad de naturaleza colectiva, y (c) dotan de sentidos de identidad y pertenencia a quienes ingresan a un campo profesional. En primer lugar, las metas que dan sentido y confieren legitimación social se vincularían estrechamente con el valor del reconocimiento profesional, que se identifica en el discurso de mentores y principiantes como un proceso gradual que se otorga recíprocamente entre la comunidad y los docentes principiantes. En segundo lugar, la dimensión colectiva de las profesiones se vincularía con el valor de la confianza, que posibilita el encuentro y el diálogo profesional entre mentor y principiante. Por último, los sentidos de identidad y pertenencia, que se producen en el ingreso a una profesión, se relacionarían estrechamente con el valor de la vocación, que se expresa en las historias de vida de mentores y principiantes, en el compromiso con sus estudiantes y con la transformación de la educación y de la sociedad en su conjunto.

Los hallazgos de esta investigación refrendan las complejidades inherentes a los procesos de inducción y mentoría expresados en: la dificultad del principiante en su adaptación e inclusión al entorno organizativo (Attard, 2019; Devos et al., 2012; Menon, 2012), los desajustes entre las expectativas de los principiantes y la realidad de los contextos

educativos (Orland-Barak, 2021), y la existencia de redes profesionales complejas en que se insertan los procesos de mentoría (Achinstein & Athanases, 2005; Orland-Barak, 2014). Asimismo, se confirman hallazgos de investigaciones previas que han abordado el componente ético en los procesos de inducción. Destaca la necesidad de contar con el apoyo de directivos y del resto de la comunidad (Smith, 2022), características nucleares del mentor como la colegialidad, la humildad (Sellers et al., 2021) y la accesibilidad (Sellers et al., 2021; Smith, 2022), y la necesidad de construir relaciones efectivas y longevas (Sellers et al., 2021).

A nivel de reconocimiento emerge la identificación de culturas poco permeables a los procesos de mentoría, de naturaleza compleja, que son experimentados por los docentes de manera individual y aislada. Ambos actores manifiestan la necesidad de poder potenciar procesos de reconocimiento mutuo entre principiantes y la comunidad en que se insertan. Queda de manifiesto que los grados de reconocimiento quedarán supeditados al conocimiento y al despliegue de saberes que pueda alcanzar el principiante sobre la cultura escolar, que se expresa en gran medida en la normativa educativa que rige a cada establecimiento, lo que evidencia culturas escolares fuertemente reglamentadas e institucionalizadas. Asimismo, emerge el rol del director como un elemento tensionado para la dupla, que posibilitará u obstaculizará la consolidación de la mentoría como una práctica sostenida y compartida por toda la escuela.

Respecto de la confianza queda de manifiesto que su consolidación dependerá de la capacidad de construir una relación intersubjetiva entre mentor y principiante, que considere elementos profesionales y personales. La construcción de un encuentro profesional y profesionalizante dependerá en gran medida de condiciones materiales externas como: tiempos y espacios para reunirse, agobio laboral de los docentes, debido a presiones externas, o tipo de mentoría realizada por un mentor externo o interno. Tanto mentores como principiantes destacan la importancia de que el mentor sea de la misma escuela, insistiendo en su rol como mediador de la cultura escolar, al negociar y transmitir de mejor forma sus significados.

En relación con la vocación, emergen como elementos centrales para la mentoría, las historias de vida de ambos docentes, sus trayectorias profesionales y la configuración de su identidad profesional. El despliegue vocacional en la escuela se verá tensionado nuevamente por contextos fuertemente institucionalizados y por un quehacer docente individual, que muchas veces cuenta con limitado apoyo de las familias y del resto de la comunidad educativa. Emerge transversalmente en el discurso de mentores y principiantes la pregunta por el sentido último de la profesión, vinculado al compromiso con los estudiantes y con la transformación de la educación y de la sociedad. La capacidad de responder a las necesidades educativas de los estudiantes de la escuela y de sus contextos se vuelve un elemento central en el quehacer profesional. A partir de esta investigación es posible sugerir nuevos abordajes al sentido tradicional de vocación, como sinónimo de mero compromiso “romántico” con la educación, para avanzar en su consolidación como un valor crucial para los docentes, motor de la acción social y de los sentidos que orientan a los profesionales.

Para avanzar y proyectar los hallazgos de esta investigación, sería interesante poder seguir profundizando en la pregunta específica por los valores que subyacen a la instalación de los procesos de inducción y mentoría en el contexto específico de la escuela. Además, sería relevante poder incorporar la voz de los directivos, reconocidos como figuras centrales

para la instalación y desarrollo de los procesos de mentoría. Ahondar en cómo los mentores actúan como mediadores de la cultura escolar es otro elemento que resulta interesante seguir abordando. Por último, es preciso considerar que esta investigación se enmarca en el proceso de instalación del sistema de mentorías en Chile, por lo que constituiría un invaluable aporte poder profundizar en cómo ha sido la *puesta en acto* de esta ley a 9 años de su promulgación.

Los valores éticos, reconocidos por mentores y principiantes, referidos al reconocimiento, la confianza y la vocación profesional, que emergen de la *puesta en acto* del sistema de inducción y mentorías en Chile, actúan como verdaderos vectores éticos de la acción profesional de docentes, que se desempeñan en contextos educativos fuertemente demandados y presionados. En este sentido, la consideración de elementos éticos, contextuales y políticos, presentes en los discursos de mentores y principiantes, permiten enmarcar las posibilidades de la mentoría, profundizando en las realidades educativas complejas en que busca instalarse.

Por último, cabe mencionar que las políticas educativas desplegadas en el contexto educativo chileno han tendido a privilegiar la competencia entre escuelas y la entrega de incentivos individuales a los docentes, cuestión que ha comenzado a revertirse paulatinamente con iniciativas como la ley 20.903 de Desarrollo Profesional Docente, y sus recientes modificaciones, que ponen como foco el desarrollo profesional, la dimensión colaborativa del ejercicio docente y la importancia de potenciar las comunidades educativas. En este sentido, urge seguir profundizando en el *ethos* de la escuela, que se expresa en valores como el reconocimiento, la confianza profesional y la vocación, para avanzar en la comprensión de la mentoría, como una práctica anclada a la realidad de las comunidades educativas, que cristaliza los dilemas y desafíos propios de la profesión. Aquí el espacio de la mentoría interpela a la escuela a repensarse de forma más colaborativa e interconectada, en una profesión que ha tendido a concebirse y a ejercerse de forma individualizada. Avanzar en la pregunta por los grados de colaboración existentes en la escuela y cómo se relacionan con la posibilidad de sostener, potenciar o limitar los procesos de mentoría, es todavía una tarea pendiente.

En contextos de altas tasas de deserción docente es un imperativo poder considerar las voces de los docentes, tensionando y contrastando los discursos de mentores y principiantes que se encuentran en momentos disímiles de su trayectoria profesional, ya que una concepción limitada de la mentoría desencadenará en una focalización en cuestiones técnicas a la hora de acompañar a los principiantes. En este sentido, la pregunta por la dimensión ética en la escuela no puede desmarcarse de las historias personales, colectivas e institucionales que atraviesan el quehacer profesional, a riesgo de limitar la comprensión de la mentoría como un proceso que se restringe a la dupla y que no considera los contextos en que se desarrolla. Por tanto, ahondar en qué valores éticos subyacen a la *puesta en acto* de un sistema de mentorías, qué moviliza a la dupla y cuál es el fin último de la profesión, resultan elementos relevantes para comprender este proceso en toda su singularidad y complejidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843–862. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.017>
- Aguayo, C., & Calderón, M. (2021). Ethics for Macro Social Work. En *Encyclopedia of Social Work*. Oxford. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.1502>
- Aguayo, C., & Marchant, P. (2020). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social. *Perfiles Educativos*, 43(171), 102–118. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2021.171.59678>
- Apel, K. O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós Ibérica.
- Aristóteles. (2015). *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- Attard, M. (2019). The benefits of mentoring newly qualified teachers in Malta. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 268–284. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0034>
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279–290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Ball, S. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306–313. <https://doi.org/10.1080/001596306.2015.1015279>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325–345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24(1), 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Campbell, L. (2021). Teacher regulation and agency through the lens of Durkheim's professional ethics. *Ethics and Education*, 17(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.2013634>
- Centro de Estudios del Ministerio de educación de Chile (2019). *Minuta 10. Minuta Docentes 2019*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18868>
- Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En A. Cortina & J. Conill (Eds.), *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 13–28). Editorial Verbo Divino.
- Cronqvist, M. (2022). Academic Freedom in Teacher Education; Between Certainty and Uncertainty. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(6), 55–68. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n6.4>
- Darabi, A. (2023). Exploring student teachers' perceptions of assessment ethics across university-based teacher education programs in Iran. *Language Testing in Asia*, 13(9), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00205-1>
- Darling-Hammond, L., & Podolsky, A. (2019). Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education Policy Analysis Archives*, 27(34). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4633>
- Decker, D. M., Wolfe, J. L., & Belcher, C. K. (2021). A 30-Year Systematic Review of Professional Ethics and Teacher Preparation. *Journal of Special Education*, 55(4), 201–212. <https://doi.org/10.1177/0022466921989303>
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 881–895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206–217. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>

- Díaz, A., López, D., Salas, M., & Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles Educativos*, 43(172), 42–59. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514>
- Díaz, A., & Zamora, G. (2023). Un Estudio Sobre Las Motivaciones Para Dejar La Profesión Docente En Chile. *Educação & Sociedade*, 44, 1–20. <https://doi.org/10.1590/es.259709>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Fernández, M. B., & Madrid, R. (2020). Profesionalización desde una perspectiva democrática: nudos críticos y propuestas para formación y desarrollo docente. En M. T. Corvera & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 206–228). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 59–98). Octaedro.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Gaete, A., Navarrete, M. C., Pino, F., & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos* 43, 1, 123–138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, 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://doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación educativa. En *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113–145).
- Habermas, J. (2018). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta.
- Harðarson, A., & Magos, K. (2022). Learning through life and the ethics of teaching: a story told in fifteen voices. *Journal of Education for Teaching*, 48(5), 609–621. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2007035>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet [profession and identity]. En Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier [profession studies]* (pp. 321–332). Universitetsforlaget.
- Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., Aspors, J., & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.025>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Kant, I. (2005). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Tecnos.
- Knapp, S. J., VandeCreek, L. D., & Fingerhut, R. (2017). *Practical ethics for psychologists: A positive approach*. American Psychological Association. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1chs37b>
- Ley N° 20903, Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, marzo 4, 2016, Diario Oficial [D.O.] (Chile).
- Lindqvist, P., Nordäng, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years - A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224–1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354–371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- Medina, L., & Salas, M. (2021). Hacia una trayectoria profesional docente sostenida. Aportes de las mentorías revisitadas. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación III. Evolución de una reforma* (pp. 191–220). Ediciones UC.

- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Menon, M. E. (2012). Do beginning teachers receive adequate support from their headteachers? *Educational Management Administration and Leadership*, 40(2), 217–231. <https://doi.org/10.1177/1741143211427981>
- Mill, J. S. (1997). *Sobre la libertad*. Alianza.
- Mullen, C., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1489(1), 19–35. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- New Teacher Center. (2016). *State policy review: New educator induction for New York*. https://www.easternct.edu/graduate-division/documents/Q79132_State_Policy_Review_New_Educator_Induction_Connecticut.pdf
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded Meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics & Moral Education*. University of California Press.
- Observatorio de Formación Docente. (2020). Informes OFD N° 8. *Efectos de la legislación reciente sobre la matrícula en las carreras de Educación*. https://intranet.ciae.cl/uploads/news/1690/00_1579270725.pdf
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180–188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- _____. (2016). Mentoring. En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 105–141). Springer.
- _____. (2021). “Breaking good”: Mentoring for teacher induction at the workplace. *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado*, 25(2), 27–51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18535>
- Page, O., & Larraín, J. (2021). Desarrollo de las éticas aplicadas en la educación superior: Un desafío interdisciplinar. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación III. Evolución de una reforma* (pp. 671–689). Ediciones UC.
- Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023). *Informe final. Evaluación del Sistema de apoyo formativo y del sistema de reconocimiento y promoción de la Ley 20.903*. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-final-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903-0>
- Ribers, B., Miller, G., & Revsbech, C. (2021). Education, collaboration and pedagogical phronesis: essential dimensions in professional learning and development. *Professional Development in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902835>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261–279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Salas, M., Díaz, A., & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449–474. https://bit.ly/rmie_89
- Salas, R. (2006). *Ética intercultural (re) lecturas del pensamiento latinoamericano*. Abya-Yala.
- Salas, M., Medina, L., & López, D. (2024). La mentoría desde mentores y mentoreados. Una revisión sistemática de literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29664>
- Sellers, K., Amatullah, T., & Malin, J. R. (2021). Learning to level up: personal narratives about mentoring for the professoriate during a crisis. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 173–187. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0006>

- Servicio de Información de Educación Superior. (2023). Informe 2023. Matricula en Educación Superior. 1–35. <https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula-en-Educacion-Superior-2023-SIES.pdf>
- Smith, V. (2022). A Case Study: A Novice Teacher's Mentoring Experiences the First Year and Beyond. *Education and Urban Society*, 1-36. <https://doi.org/10.1177/00131245221121664>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Strom, K. J., Martin, A. D., & Villegas, A. M. (2018). Clinging to the edge of chaos: The emergence of practice in the first year of teaching. *Teachers College Record*, 120(7), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146811812000701>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the united states. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79–97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Valenzuela, J. P., López, I., & Sevilla, A. (2024). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: aprendizajes para mejores políticas públicas. En C. Cox & L. Meckes (Eds.), *Formación de profesores en Chile: políticas, prácticas y desafíos*. UDP.
- Whalen, C., Majocha, E., & Van Nuland, S. (2019). Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 591–607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652906>

