

PROPUESTA N° 3

El papel de la mentoría y el bienestar subjetivo de los docentes principiantes en el marco del nuevo sistema nacional de inducción para docentes principiantes.

INVESTIGADORA PRINCIPAL

Geraldine Jara Chandía
Educatora de Párvulos
Magíster en Educación

INVESTIGADORES ASOCIADOS

Rodrigo Fuentealba Jara
Prof. Educación Diferencial
Dr. en Ciencias de la Educación

Ana Codjambassis Schnettler
Psicóloga
Magíster en Investigación Social

Daniela Doren Santander
Periodista
Master in Education

RESUMEN

A tres años de aprobada la Ley 20.903, que instala en Chile el derecho de docentes principiantes a contar con inducción en sus primeros años de ejercicio en el sistema escolar, este estudio aporta evidencia que vincula la participación en mentorías -la principal política pública de inducción en el país- con la percepción de bienestar subjetivo en tres dimensiones: satisfacción personal, vital y profesional de quienes participan en ese proceso (docente, mentor y principiante). En sus resultados se reportan correlaciones que permiten comprender la multidimensionalidad del bienestar subjetivo docente, la importancia de su influencia en el desarrollo de las mentorías y algunas recomendaciones para incorporar este factor, tanto en la formación de futuros mentores y mentoras como en las orientaciones al trabajo de la dupla de mentoría que realiza el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación.

ANTECEDENTES

IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE INDUCCIÓN A TRAVÉS DE MENTORÍAS EN CHILE

Los procesos de mentoría, que permiten a docentes principiantes contar con el apoyo de un mentor o mentora cuando comienzan a ejercer en el sistema escolar, son recientes en la política pública chilena, aun cuando tienen una larga data a nivel internacional. Se introdujeron el año 2016, cuando la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) estableció el derecho a un proceso de acompañamiento o inducción profesional durante los primeros años de ejercicio en aula.

Según la definición legal, “la inducción consiste en el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra” (art. 18 G Ley 20.903). Según se desprende de esta norma, la inducción cumple entonces un doble propósito; por un lado, disminuir el shock de la realidad que implica el cambio abrupto de estudiante universitario a profesional, y por otro, otorgar condiciones de aprendizaje situado a partir del intercambio con pares experimentados que han desarrollado un mayor repertorio de soluciones frente a los requerimientos que implica ser profesor.

Para llegar a incluir esta nueva política docente, el Ministerio de Educación comenzó una evaluación en la primera década del siglo XXI, luego del informe *Teachers Matter* (OECD, 2005) que puso énfasis en las consecuencias del desgaste profesional, especialmente durante los primeros años de ejercicio docente, y recomendó a los países participantes en el informe -entre ellos Chile- considerar un sistema de inducción como medida de apoyo a los nuevos profesores. Dos años después, el Informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007), destacó que el apoyo intensivo y sistemático a docentes noveles es una de las características que comparten los mejores sistemas educativos del mundo.

Dadas las señales de ambos reportes internacionales, se iniciaron esfuerzos sostenidos para promover estrategias de acompañamiento y apoyo a los y las docentes que comenzaban su ejercicio profesional. En la fase inicial, se implementó una serie de pilotos que exploraron las posibilidades de la inducción a través de la mentoría. Dichas iniciativas consideraron la formación de profesores como mentores y un acompañamiento a quienes

estuviesen en su primer año de ejercicio en aula. En este contexto, destacan las experiencias desarrolladas por la Universidad Católica de Temuco, la Universidad de Valparaíso (Beca & Cerda. En: Boerr, 2019), así como también la implementada por la Pontificia Universidad Católica de Chile en el marco de los primeros proyectos de mejoramiento de la calidad en la educación superior.

Con esos antecedentes, hoy el sistema de inducción constituye uno de los pilares de la política docente en Chile y se concreta mediante una inversión pública en dos fases. La primera consiste en la formación de mentores y mentoras. Para ello, a través del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), se establecen convenios con universidades acreditadas, las cuales diseñan programas específicos en formación de mentores que tienen como objetivo el desarrollo de un conjunto de competencias profesionales que le permitan cumplir su rol. A la formación postulan quienes posean el título de profesor en el nivel educativo correspondiente (educación parvularia, diferencial, general básica y media), realicen docencia de aula en establecimientos de educación municipal o particular subvencionado y se encuentren en los tramos superiores del actual sistema de Carrera Docente (avanzado, experto I o experto II).

Estos programas de formación han permitido configurar un cuerpo profesional de mentores y mentoras en distintas regiones del país. En la actualidad, dichos programas se ejecutan heterogéneamente bajo los parámetros generales y formales establecidos por el CPEIP. La Universidad San Sebastián es una de las instituciones involucradas de manera ininterrumpida en este proceso desde el año 2015.

La segunda fase consiste en el acompañamiento de inducción a través de mentoría que se realiza durante 10 meses y permite que un mentor o mentora, con formación ad-hoc, desarrolle un trabajo en dupla con un docente principiante que comienza a insertarse en el sistema educativo. Para ello, ambos comprometen entre cuatro y seis horas semanales de trabajo y reciben el pago asignado según señala la ley. Para conformar una dupla de mentoría, los docentes certificados son llamados anualmente por el CPEIP a la inscripción correspondiente al año en curso. Paralelamente, el principiante ejerce su derecho a través de un proceso similar, también público (CPEIP, 2019).

A tres años de la promulgación de la Ley, el sistema se implementa progresivamente, por ello, las universidades continúan formando mentores y mentoras, proceso que impulsa la necesidad de generar un mayor conocimiento sobre las complejidades que surgen en este tipo de inducción a docentes, con el objetivo de informar a la política pública y lograr alinear estos programas con los objetivos de educación con calidad para todos.

En las siguientes secciones revisamos la literatura académica que informa dos líneas de investigación relevantes para nuestro estudio. La primera se relaciona con la evidencia que respalda la necesidad de incorporar la inducción a través de mentoría a la política pública en Chile, sus definiciones, beneficios y desafíos en el marco de la investigación internacional y local. La segunda resume los aportes que provienen de investigaciones sobre trabajo y bienestar/malestar docente. Ambos focos son relevantes para entender el aporte al conocimiento académico que realizamos en este estudio que, consecuentemente, supone que existe un espacio para desarrollar investigación que respalde el potencial de promover aspectos de bienestar docente en los futuros procesos de formación de mentores e inducción a través de mentorías, con el objetivo de incorporar posibles beneficios al sistema educativo en su conjunto, a través de nuevas orientaciones provenientes desde los distintos instrumentos que tiene esta política pública.

LO QUE SABEMOS SOBRE INDUCCIÓN A DOCENTES NOVELES A TRAVÉS DE MENTORÍAS

Si bien la evidencia internacional reporta diversas modalidades de inducción a los profesores principiantes (Commission, 2010; Orland-Barak, 2014; Stansbury & Zimmerman, 2000), el estado chileno ha optado por promover la realización de mentorías. Esta decisión es consistente con la tendencia internacional dominante, pues la estrategia lleva algunas décadas implementándose en otros países. Por ejemplo, Colley (2002) señala que estaban “in” durante la primera década del 2000. Bullough (2012) informa que al 2010, 23 de los 50 estados de Estados Unidos financiaban programas de inducción o mentoría para docentes principiantes. En el Reino Unido, un programa de gobierno las introdujo a fines de la década de los '90 (Hobson, et al., 2009). Por esos años también se formalizaron en Suecia (Lindgren, 2005), mientras que en Nueva Zelandia desde 2009 existen orientaciones nacionales para realizar programas de inducción y mentoría (Langdon, 2011).

La encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje entrega un amplio panorama e informa que cerca del 45% de los docentes principiantes que responden este instrumento -que se aplica en 23 países- trabajaban en centros educativos que cuentan con procesos formales de inducción, parte importante de ellos a través de mentorías (Avalos, 2016). La expansión de este tipo de programas como política pública de educación ha impulsado la evaluación de sus aportes.

Como es de esperar, la proliferación de programas de inducción y mentoría en distintos países ha generado el impulso académico de indagar en las complejidades de su implementación, no sólo para quienes conforman parte del grupo de destinatarios objetivos de esta política, sino también para quienes cumplen el rol de mentores, los estudiantes de ambos y el sistema educativo en su conjunto. En las siguientes secciones nos enfocaremos en sintetizar investigaciones que reportan sobre la necesidad de apoyar a quienes inician la docencia de aula, también en los beneficios de hacerlo, así como en los desafíos que enfrenta este tipo de apoyo.

EL CONSENSO SOBRE LA NECESIDAD DE ACOMPAÑAR LOS PRIMEROS AÑOS DE EJERCICIO EN AULA

Existe consenso en que los primeros años de ejercicio de un profesor de aula son claves en su desarrollo profesional. Las razones que avalan esta afirmación se encuentran en investigaciones que han identificado que el conocimiento y las habilidades pedagógicas continúan su desarrollo durante los primeros años de ejercicio (Choy et al., 2013); además es un periodo fundamental en la construcción de identidad profesional (Beijaard et al., 2004), así como también en la vida de los estudiantes que se vinculan con profesores que están empoderados de su rol (Bressman et al, 2018).

La evidente centralidad de esos primeros años de experiencia docente contrasta con reportes sobre la falta de apoyos en esta etapa (Ruffinelli, 2014). Esto plantea la consistencia de las recomendaciones realizadas hace más de 10 años por estudios que se han convertido en referentes mundiales en la materia (Barber & Mourshed, 2007; OECD, 2005).

BENEFICIOS Y TENSIONES DE LA INDUCCIÓN A DOCENTES NOVELES TRAVÉS DE MENTORÍAS

La investigación académica ha permitido identificar los beneficios y las tensiones que aparecen en el proceso de inducción a través de mentorías. En cuanto a los aspectos que aportan al desarrollo profesional, se han registrado tanto para docentes principiantes como para mentores, además de los que se relacionan con el sistema educativo en su conjunto. Dentro de los más conocidos están los estudios que han comprobado que la inducción a través de mentorías es una estrategia eficiente para mantener a docentes noveles en el

sistema educativo (Hallam et al., 2012; Ingersoll & Strong, 2011). También hay evidencia del beneficio sobre sus prácticas pedagógicas, algo que también se reporta para el caso de los y las mentoras (Hobson et al., 2009). Asimismo, Bullough (2012) concluyó un mayor desarrollo de la efectividad profesional en ambos integrantes de la dupla de mentoría, dado que su investigación relaciona un mayor porcentaje de logro en pruebas estandarizadas rendidas por estudiantes de docentes que participan en estos programas. Y aunque de manera menos concluyente, también se ha reportado que las escuelas y comunidades educativas se benefician de la influencia positiva de las mentorías en el desarrollo de una cultura de colaboración profesional (Hobson et al., 2009).

En la búsqueda de las características de las mentorías que aportan mayores beneficios -lo que permite considerarlas exitosas- se presentan aquellas contextuales. Por ejemplo, las que se desarrollan en centros educativos que reconocen esta labor y entregan tiempos para preparar el trabajo, reconocimiento profesional o retribución económica para el mentor. En el caso de los principiantes, los programas de acompañamiento que se realizan en el mismo establecimiento muestran mejores resultados. También hay estudios que asocian el éxito de la mentoría a los criterios de selección de los mentores y mentoras con perfiles que se ajusten a una labor de apoyo, cercanos, con habilidades para escuchar, que no juzguen, confiables y comprometidos (Hobson et al., 2009).

En cuanto a la formación de buenos mentores y mentoras, la investigación en el área de desarrollo docente ha indicado que aquellos programas que ofrecen oportunidades para colaborar activamente con otros docentes, de forma coherente y extendida en el tiempo, tienen resultados positivos sobre las prácticas pedagógicas (Barrera-Pedemonte, 2016) y también sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes (Desimone, 2009).

En cuanto a las tensiones que se producen en la inducción a través de mentorías, se han identificado en los mismos niveles: principiantes, mentores y sistema educativo. Para los principiantes, se ha descrito el efecto contraproducente de mentores que confunden el apoyo con una nueva fase de enseñanza, que no desafían de manera adecuada a sus mentoreados, que descuidan el desarrollo de pensamiento pedagógico crítico, reducen sus espacios de autonomía o que se limitan a cumplir un rol en aspectos puramente racionales, sin atender necesidades emocionales y psicológicas de los principiantes. Esto puede implicar efectos insatisfactorios que pueden llevar a los y las docentes noveles a abandonar la profesión en vez de encantarse con ella (Hobson et al., 2009). En mentores y mentoras, está la posibilidad de aumentar la carga de trabajo -y el estrés consecuente- de quienes asumen el rol de mentor al mismo tiempo que sus labores docentes habituales.

Los principales desafíos para las escuelas se encuentran en limitar las condiciones de ejercicio de aquellas mentorías que, lejos de permitir una adaptación armónica de los nuevos docentes a sus entornos escolares, terminan convirtiéndose en cultura nociva para el desarrollo profesional docente, y en los casos más graves, afectan a todo el sistema escolar aportando al desgaste y la renuncia de potenciales buenos profesores a cumplir su rol central en las escuelas (Hobson et al., 2009). En cuanto a los programas de formación de mentores, existen estudios que muestran un acento en dimensiones contextuales y teóricas asociadas únicamente al ejercicio de la docencia, pero no consideran dimensiones relacionales que podrían facilitar un aprendizaje efectivo (Hobson et al., 2009; Kemmis et al., 2014).

De la revisión anterior se puede concluir un evidente potencial en esta estrategia de acompañamiento a los primeros años del ejercicio profesional docente, pues se convierte en un dispositivo clave para el sistema educativo chileno, no sólo al alcanzar sus objetivos declarados, sino también por su potencial de activación de beneficios que pueden aportar a la calidad de la educación en el país. Entre ellos, por ejemplo, la posibilidad

de aportar a la formación de una identidad profesional sólida durante los primeros años de ejercicio (Marcelo, 2009; Choy et al., 2013), la contribución a una relación humana del docente principiante con sus estudiantes (Bressman et al., 2018), su capacidad para activar el logro de aprendizajes significativos (Desimone, 2009) a la construcción de una sensación de efectividad profesional (Bullough, 2012) y a las oportunidades de colaboración que permitan el aprendizaje entre pares (Barrera-Pedemonte, 2016).

Asimismo, existen riesgos asociados a la falta de atención sobre aspectos como el impacto de un mentor o una mentoría que se centra sólo en racionales para ejercer su rol, descuidando dimensiones relacionales, emocionales o una visión más integral de su labor (Hobson et al., 2009; Kemmis et al., 2014) y que, en el peor de los casos, puede elevar el nivel de malestar con la profesión al punto de alejar a posibles buenos profesores de las escuelas, una de las consecuencias más lamentables y que impacta negativamente a todo el sistema educativo (Correa et al., 2015; Kekchtermans, 2018; Hobson et al., 2009; Hobson and Malderez, 2013).

Así también, el aumento del estrés en mentores o la contribución de las mentorías a la reproducción de culturas de trabajo nocivas para el ejercicio pedagógico, aportan al desgaste de los profesionales de la educación (Hobson et al., 2009; Langdon et al., 2014). Este estudio releva a la preocupación explícita por las dimensiones del bienestar subjetivo docente como un criterio clave para desarrollar al máximo el potencial beneficioso del acompañamiento, a través de mentorías para el sistema educativo en su conjunto.

LA IMPORTANCIA DEL BIENESTAR DOCENTE PARA EL SISTEMA EDUCATIVO

El bienestar subjetivo docente ha sido materia de estudio desde hace varias décadas. Una de las vertientes más influyentes aparece vinculada a la preocupación por el malestar/bienestar docente donde las condiciones laborales se presentan como el principal elemento gatillante de fenómenos como el desgaste profesional o burnout, el estrés docente o el desgaste psicológico (Cornejo Chávez, 2009). Sin embargo, en esta investigación se opta por un acercamiento a definiciones del bienestar subjetivo que provienen de líneas de investigación que, de alguna manera, han desmotivado el estudio de esos males, específicamente a estudios positivos de salud mental, donde el concepto se considera una construcción compleja con dos enfoques principales: bienestar subjetivo y bienestar psicológico (Ilgan, et al., 2015).

Para explicar mejor la primera distinción relevante de esta investigación, correspondiente a aquella entre bienestar subjetivo y bienestar psicológico, destacamos la siguiente cita de Ilgan et al. (2015): “El bienestar subjetivo está indicado por medidas hedónicas, o de qué manera aspectos externos permiten que logremos un estado de satisfacción, mientras que el bienestar psicológico es indicado por medidas eudaimónicas, o de qué manera los aspectos más profundos del sentido de propósito permiten alcanzar un estado superior (Samman, 2007; Kallay y Rus, 2014). El bienestar indica el más alto de todos los bienes que los humanos alcanzan por sus acciones y sentimientos, que son consistentes con sus verdaderos seres”.

En esta sección revisaremos las definiciones del bienestar subjetivo, así como la justificación de las dimensiones que proponemos indagar como constitutivas de este concepto: satisfacción personal, vital y profesional.

Existen distintas y variadas definiciones del bienestar subjetivo. Cuando se comenzó a indagar el término, existió preocupación por condiciones externas que podían intervenir en la interpretación de ese bienestar. Sin embargo, a medida que la investigación ha avanzado, también han evolucionado las definiciones (Martín, 2002 en Muñoz, Fernández, Jacott, 2018), el concepto de bienestar subjetivo en el ámbito del ejercicio docente se define como “estado de satisfacción personal, de comodidad y de confort, considerando aspectos positivos

tales como la salud, el éxito social, económico y profesional y la armonía consigo mismo y con el entorno.” Gómez et al. (2007) lo entienden como “lo que las personas piensan y sienten con respecto a su vida y las conclusiones que sacan cuando evalúan su existencia”.

Para este estudio también es importante la siguiente definición, que profundiza en la dimensión de satisfacción personal y ha sido operacionalizada en estudios sobre el profesorado en España: “Aunque son varias y muy diversas las definiciones de bienestar y satisfacción, estas poseen elementos comunes entre los que podríamos destacar los siguientes: estado de satisfacción personal, de comodidad y de confort, considerando como positivos aspectos tales como la salud, el éxito social, económico y profesional y la armonía consigo mismo y con el entorno.”(Muñoz et al. 2018).

Otro elemento que decidimos incorporar es el de satisfacción vital, definido de la siguiente manera: “La satisfacción con la vida se entiende como la evaluación global que las personas realizan sobre su calidad de vida bien ante circunstancias concretas o bien ante ámbitos concretos como la familia, los amigos, entre otros (Seligson, Huebner y Valois, 2003). El componente cognitivo de la satisfacción hace referencia al bienestar subjetivo (Andrews y Withey, 1976; Diener et al., 1985) entendiéndolo éste como el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva (Veenhoven, 1991;En: Muñoz Campos et al., 2018).

En este caso, tanto la satisfacción personal como la vital hacen referencia a la disposición de la persona respecto de los otros y su entorno, y de cómo ello puede incidir en sus prácticas docentes dentro y fuera de la sala de clases. El componente referido a la satisfacción profesional, que aparece integrado en las definiciones mencionadas anteriormente, hace relación al sentido otorgado respecto de la práctica profesional. En el caso de este estudio, hemos optado por incluirlo como una tercera dimensión a estudiar, pues es relevante encontrar datos que permitan hacer énfasis en el aprendizaje de los estudiantes, las clases que realiza un docente y de cómo se vincula con los padres y/o apoderados; y de las condiciones en las cuales dicha práctica se realiza tanto en el vínculo con los pares, en el entendido que el par puede actuar como catalizador u obstaculizador de procesos de desarrollo profesional. Así también, cabe lo referido a la retribución económica por su ejercicio profesional (Fuentealba, 2006).

Respecto a las razones para estudiar el bienestar subjetivo docente, existe evidencia que relaciona este factor con la tendencia a la innovación docente y a la capacidad crítica que permite desarrollar un ciclo de mejora continua en los profesionales de la educación (Tomás Jiménez & García Valverde, 2014), también a nociones de autoeficacia y autoeficiencia (González, Torres, & Carreres, 2015). Coherentemente con lo que señala la literatura internacional, nuestro estudio sugiere que el bienestar de los docentes es un factor que podría tener consecuencias en su desempeño y en la calidad de todo el sistema educativo. Sin embargo, la falta de atención sobre él y sus aspectos relacionados no ha permitido generar evidencia que respalde orientaciones de política pública que lo incorporen.

Sabemos que el ingreso y los primeros años en la profesión pedagógica conforman un periodo crítico, con posibilidades de un desbalance socioemocional que podría neutralizar los esfuerzos propios la de mentoría (Avalos, 2016; Hobson et al., 2009). Aspectos tales como la percepción del desarrollo de las propias competencias profesionales, la satisfacción con el trabajo y la vida personal o la detección temprana de síntomas de estrés (Branand & Nakamura, 2016; Diener et al., 1999), entendidas como que múltiples dimensiones del bienestar subjetivo de los docentes principiantes podrían tener un mayor peso a la hora de monitorear y apoyar los resultados de la mentoría en el sistema escolar. Esto sugiere que el sistema cuente con instrumentos adecuados

para evaluar el bienestar subjetivo de los docentes principiantes chilenos, a la par con la contribución de los programas de mentoría.

De lo anterior se desprende que la promoción del bienestar subjetivo es relevante a observar en la política de inducción para lograr efectivamente sus objetivos en el mediano y largo plazo. Técnicamente, lo que se advierte es que este sistema está perdiendo de vista el potencial efecto de interacción entre mentoría de calidad y bienestar subjetivo docente sobre variables que van más allá de la simple retención de los docentes en el sistema, esto es, aquellas relativas a la calidad de la educación que entregaran las nuevas generaciones de docentes del país.

En síntesis, esta propuesta plantea la necesidad de generar evidencia contextualizada en Chile que permita orientar decisiones de política educativa en favor del sistema de inducción de docentes principiantes, con el objetivo de ajustar los programas de mentoría a las aspiraciones de educación de calidad de todo el sistema educativo. A la vez, incluir el bienestar subjetivo docente como una variable clave en su monitoreo y desarrollo.

Con todo, este estudio propone pesquisar el factor de bienestar subjetivo en docentes que participan de la formación de mentores en la Universidad San Sebastián, considerando las dimensiones constitutivas de satisfacción personal vital y profesional.



OBJETIVO E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

OBJETIVO GENERAL

Proponer recomendaciones de política educativa basadas en la evidencia que permitan orientar la calidad de los programas de mentoría de docentes principiantes del nuevo Sistema Nacional de Inducción para Docentes Principiantes y promover el desarrollo del bienestar subjetivo como una variable facilitadora del aprendizaje profesional de tales docentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Generar un instrumento válido y confiable para la evaluación multidimensional del bienestar subjetivo de docentes principiantes en el marco del nuevo Sistema Nacional de Inducción (Fase I).
- Identificar componentes claves del Diplomado en Formación de Mentores de la Universidad San Sebastián que generan un impacto significativo en el bienestar subjetivo y la calidad de la instrucción de los docentes principiantes participantes (Fase II).

- Estimar el valor monetario equivalente de los beneficios y costos sobre la retención, bienestar subjetivo y calidad instruccional de los docentes principiantes en relación con la participación en el Diplomado en Formación de Mentores de la Universidad San Sebastián (Fase II).

METODOLOGÍA

DESARROLLO METODOLÓGICO

Participantes

Los participantes de este estudio son docentes seleccionados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) el año 2019, para cursar el Diplomado de Formación de Mentores que dicta la Universidad San Sebastián en tres regiones: Metropolitana, O'Higgins y La Araucanía. También los y las docentes noveles que trabajaron en duplas con los docentes-alumnos del programa, en el periodo de práctica de mentoría que se incluye en esta formación. Adicionalmente, fueron incluidos otros docentes principiantes voluntarios y externos al programa.

La muestra considera 179 académicos, de los cuales 85 casos son mentores, 67 son docentes principiantes y 27 profesores principiantes no asociados al programa, quienes participaron del estudio de forma voluntaria sin ningún tipo de gratificación a través de un cuestionario de autoaplicación en línea.

Instrumento

El cuestionario utilizado contiene dos secciones. La primera recoge información sociodemográfica y laboral de los docentes. La segunda sección considera tres escalas que en su conjunto dan cuenta del bienestar subjetivo de los mentores, a saber, la escala de satisfacción personal, la escala de satisfacción vital y la escala de satisfacción profesional.

Las dos primeras escalas fueron adaptadas por Muñoz Campos et al. (2018) en su estudio sobre Bienestar Subjetivo del Profesorado en España. Considera 13 ítems para medir la Satisfacción Personal y 5 para Satisfacción Vital, redactados en formato directo, con una escala tipo Likert de 5 puntos, que van desde Muy en desacuerdo hasta Muy de acuerdo.

Considerando la evidencia, agregamos una tercera escala, referida a la satisfacción profesional, planteada por Fuentealba (2006) la que está constituida por 7 ítems, redactados desde la autopercepción de satisfacción, con una escala Likert de 4 puntos, que va desde la opción No se relaciona con mi situación a Guarda mucha relación con mi situación.

La prueba de confiabilidad aplicada al instrumento reportó un alpha de cronbach de 0,883, para los 25 ítems finalmente considerados, lo que plantea un buen nivel de fiabilidad de las variables incluidas en las tres escalas consideradas.

Del mismo modo, al analizar la relación entre las dimensiones empleadas para este estudio en el instrumento aplicado, se observó una relación significativa entre las tres escalas a partir de los coeficientes de correlación (Tabla N°1).

•• Tabla N°1: Relación entre dimensiones del bienestar subjetivo.

		SATISFACCIÓN PERSONAL	SATISFACCIÓN VITAL	SATISFACCIÓN PROFESIONAL
Satisfacción Vital	Correlación de Pearson	.633**	1	.290**
	Sig. (bilateral)	.000		.000
	N	179	179	179
Bienestar Subjetivo	Correlación de Pearson	1	.633**	.196**
	Sig. (bilateral)		.000	.008
	N	179	179	179
Satisfacción Profesional	Correlación de Pearson	.196**	.290**	1
	Sig. (bilateral)	.008	.000	
	N	179	179	179

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Limitación del estudio

Dado el carácter exploratorio del estudio, las conclusiones tienen un carácter tentativo dado el contexto en el cual fue aplicado.

RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS SOCIO DEMOGRÁFICAS DE LOS Y LAS PARTICIPANTES

El grupo en estudio declara que pertenece al género femenino en un 76 % de los casos. Sus edades fluctúan entre los 22 y los 64 años, con una experiencia profesional que va desde el primer año de su carrera profesional hasta docentes con 36 años de ejercicio.

Al analizar los resultados por los grupos de interés de la investigación, se aprecia una pertenencia mayoritaria a los tramos de carrera docente Avanzado y Experto I de las y los docentes mentores, como se observa en la Tabla N°2.

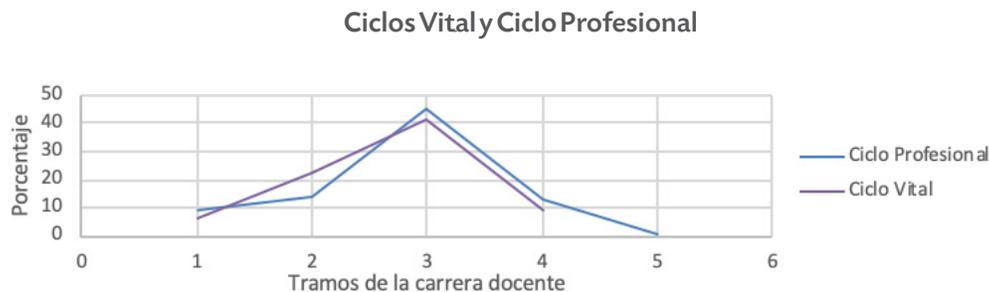
•• Tabla N°2: Distribución en tramos de carrera docente de los y las docentes mentores.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Válido	Avanzado	32	37.6	38.1	38.1
	Experto I	42	49.4	50.0	88.1
	Experto II	10	11.8	11.9	100.0
	Total	84	98.8	100.0	
Bienestar Subjetivo	Sistema	1	1.2		
Total		85	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

La información de los casos sobre su ciclo vital y profesional sitúa a la mayoría en edades entre los 30 y 55 años, lo que se comporta de manera coherente con las categorías del ciclo profesional, en donde su experiencia se ubica entre los 7 y 35 años. Ver Gráfico N°1.

•• Gráfico N°3: Representación de ciclos vitales y profesionales de los y las mentoras.



Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIONES DEL BIENESTAR SUBJETIVO: SATISFACCIÓN PERSONAL, VITAL Y PROFESIONAL

Los resultados por escala demuestran altos niveles en las dimensiones Bienestar Subjetivo, en sus dimensiones de Satisfacción Personal, Vitales y Profesional, encontrándose los valores mínimos para cada dimensión sobre el valor medio de cada escala.

Del mismo modo, al analizar los resultados por escala de los profesores mentores, información incluida en la Tabla N°4, la mitad de los casos obtiene un puntaje que lo ubica en cada dimensión en niveles altos de percepción, lo que plantea niveles de percepción positivos sobre las condiciones Personal, Vital y Profesional, de los docentes examinados.

Sin embargo, al comparar los datos entre la muestra, se mantiene tendencia internacional donde los mentores obtienen puntajes por sobre los profesores principiantes en la mayoría de los ítems, permitiendo hipotetizar que los docentes experimentados han desarrollado un conjunto de estrategias que permiten enfrentar de mejor manera situaciones que afectan la percepción de bienestar subjetivo y que los profesores principiantes están en vías de afianzar.

•• Tabla N°4: Descriptores por dimensiones del bienestar subjetivo en mentores y principiantes.

	MUESTRA TOTAL N 179			MENTORES N 85			PRINCIPIANTES N 66		
	Satisfacción Personal	Satisfacción Vital	Satisfacción Profesional	Satisfacción Personal	Satisfacción Vital	Satisfacción Profesional	Satisfacción Personal	Satisfacción Vital	Satisfacción Profesional
Mediana	4.39	4.22	3.15	4.47	4.40	3.22	4.34	4.12	3.10
Mínimo	1.46	1.20	1.00	3.46	3.00	2.00	1.46	1.20	1.00
Máximo	5.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar los resultados de los mentores analizados, con la información obtenida del total de los casos (Tabla N°3), se observan diferencias relevantes en los valores extremos -incluidos en los grupos de profesores principiantes- cercanos a 1 en los valores mínimos. Lo anterior permite hipotetizar respecto de la necesidad

de contar con procesos de acompañamiento que ayuden a los profesores principiantes a contar con profesores modelos al interior de su institución escolar.

Al analizar la correlación entre las dimensiones analizadas a través del instrumento, y la información de los casos sobre su ciclo Vital y Profesional, se aprecian correlaciones significativas entre la Satisfacción Personal, Vital y Profesional, así como entre la variable ciclo Vital y Profesional. En tanto, se observan relaciones negativas entre las variables de ubicación en tramos de la Carrera Docente y Satisfacción Vital. Asimismo entre la ubicación en tramos de carrera docente y bienestar personal (Tabla N°4).

∴ Tabla N° 5: Correlación entre componentes.

		TRAMOS DE CARRERA DOCENTE	SATISFACCIÓN PERSONAL	SATISFACCIÓN VITAL	SATISFACCIÓN PROFESIONAL	CICLO PROFESIONAL	CICLO VITAL
Encasillamiento Docente	Correl. Pearson	1	-.118	-.013	.043	.117	.162
	Sig. (bilateral)		.284	.908	.699	.298	.159
	N	84	84	84	84	81	77
Satisfacción Vital	Correl. Pearson	-.013	.481**	1	.353**	.169	.093
	Sig. (bilateral)	.908	.000		.001	.130	.420
	N	84	85	85	85	82	78
Bienestar	Correl. Pearson	-.118	1	.481**	.392**	.120	.188
	Sig. (bilateral)	.284		.000	.000	.282	.100
	N	84	85	85	85	82	78
Satisfacción Profesional	Correl. Pearson	.043	.392**	.353**	1	.048	.091
	Sig. (bilateral)	.699	.000	.001		.668	.429
	N	84	85	85	85	82	78
Ciclo Profesional	Correl. Pearson	.117	.120	.169	.048	1	.340**
	Sig. (bilateral)	.298	.282	.130	.668		.003
	N	81	82	82	82	82	76
Ciclo Vital	Correl. Pearson	.162	.188	.093	.091	.340**	1
	Sig. (bilateral)	.159	.100	.420	.429	.003	
	N	77	78	78	78	76	78

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los datos al interior de cada dimensión que compone el Bienestar Subjetivo, encontramos que para la escala de Satisfacción Vital, los ítems “en la mayoría de los aspectos de mi vida es como yo quiero que sea”, “hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes” y “si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada” (Tabla N°5) presentan una mayor diferencia entre lo respondido por los profesores mentores y los profesores principiantes, lo que pone de manifiesto la importancia de apoyos para evitar que los profesores principiantes abandonen la carrera, resultados que son compatibles con lo que reporta la evidencia internacional.

•• Tabla N° 6: Media Satisfacción Vital (elaboración propia).

MEDIA SATISFACCIÓN VITAL	MENTORES	PRINCIPIANTES
En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea	4,36	3,98
Las circunstancias de mi vida son muy buenas	4,41	4,18
Estoy satisfecho con mi vida	4,52	4,36
Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	4,60	4,23
Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada	4,18	3,88

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los datos para la escala de Bienestar Personal vemos que 4 de los 13 reactivos presentan diferencias importantes entre lo respondido por los profesores mentores y los profesores principiantes, donde los ítems “Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas”, “En general hago lo que quiero, soy poco influenciable”, “Puedo tomar decisiones sin dudar mucho” y “Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias” (Tabla N°6).

Los datos ponen de manifiesto que los aspectos vinculados con la toma de decisiones, autonomía de acción, nivel de seguridad respecto de las decisiones y la forma de encarar problemas se presentan con mayores diferencias entre mentores y principiantes, lo que releva la necesidad de contar con un repertorio de acciones que les permita enfrentar de buena manera esta situación ya que el ámbito de la toma de decisiones puede incluir lo referido a la toma de decisiones didácticas también.

•• Tabla N°7: Media Bienestar Personal (elaboración propia).

MEDIA BIENESTAR PERSONAL	MENTORES	PRINCIPIANTES
Si algo me sale mal puedo aceptarlo o admitirlo	4,53	4,48
Me importa pensar que haré en el futuro	4,38	4,50
Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas	4,44	4,06
Generalmente caigo bien a la gente	4,00	4,05
Siento que puedo lograr las metas que proponga	4,69	4,55
Cuento con personas que me ayudan si lo necesito	4,69	4,59
Creo que en general me llevo bien con la gente	4,49	4,42
Estoy bastante conforme con mi forma de ser	4,44	4,26
En general hago lo que quiero, soy poco influenciable	4,30	4,02
Soy capaz de pensar en un proyecto para mi vida	4,85	4,68
Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar	4,61	4,62
Puedo tomar decisiones sin dudar mucho	4,20	3,83
Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias.	4,71	4,39

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los datos para la escala de Satisfacción Profesional podemos decir que el ítem “Me siento satisfecho cuando realizo mis clases” aparece con mayor diferencia entre mentores y principiantes. Con una diferencia menor aparece “me siento satisfecho cuando me vinculo con mis estudiantes para lograr que aprendan” (Tabla N°7).

Estos ítems dan cuenta de la necesidad de contar con apoyos en los aspectos didácticos que releven aspectos que permitan asegurar que los profesores principiantes logren generar aprendizajes en sus estudiantes.

•• Tabla N° 8: Media Satisfacción Profesional (elaboración propia).

MEDIA SATISFACCIÓN PROFESIONAL	MENTORES	PRINCIPIANTES
Me siento satisfecho cuando me vinculo con mis estudiantes para lograr que aprendan	4,53	4,48
Me siento satisfecho cuando percibo lo que mis pares piensan de mi desempeño	4,38	4,50
Me siento satisfecho cuando constato que, en caso de dudas o problemas, cuento con alguien a quien recurrir en el establecimiento	4,44	4,06
Me siento satisfecho cuando realizo mis clases	4,00	4,05
Me siento satisfecho cuando constato la impresión que tienen los padres y apoderados de mi desempeño profesional	4,69	4,55
Me siento satisfecho cuando recibo mi sueldo al final del mes	4,69	4,59
Me siento satisfecho cuando pienso en el nivel de vida que lograré financiar con el sueldo que recibo cada mes	4,49	4,42

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

DISCUSIÓN PREVIA A RESULTADOS

En los resultados obtenidos destacan los altos niveles alcanzados por docentes mentores y principiantes en las tres dimensiones definidas para medir aspectos del bienestar subjetivo de los profesores que participan en una acción de acompañamiento a través de mentorías.

En el caso de los mentores, la obtención de mayores puntajes en casi todos los ítems es coherente con los criterios de preselección de quienes cursan este tipo de formación, pues se trata de los mejores docentes del sistema según los instrumentos de evaluación definidos por la carrera docente en Chile. Esto permite afirmar que este grupo de profesores experimentados ha desarrollado un conjunto de estrategias y habilidades que les facilita enfrentar de mejor manera los desafíos de la profesión y eso se refleja en su percepción de bienestar subjetivo. Sin embargo, es necesario revisar la relación negativa que presentan los mentores entre las variables asociadas a la ubicación en tramos de la carrera docente y las dimensiones de satisfacción personal y vital, que pueden estar indicando que este sistema -que tiene impacto en las remuneraciones que reciben- no satisface plenamente las expectativas que ellos tienen respecto a la compensación de su trabajo en el centro escolar.

Como se mencionó en los análisis, una diferencia observada en los resultados entre mentor y principiante tiene que ver con de Satisfacción Vital. La mayor puntuación de quienes cumplen el rol de acompañar a los principiantes, en los ítems: “En la mayoría de los aspectos de mi vida es como yo quiero que sea”, “Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes” y “Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada” (Tabla N°5), nos invita a constatar la pertinencia de esta política de inducción, pues es beneficioso que quienes se inician en el ejercicio de una de las profesiones clave para el desarrollo de la sociedad, puedan ser acompañados por pares experimentados y plenos en el ejercicio docente; un ejemplo que puede aportar a

sortear momentos críticos y encantar a quienes se inician con las metas de la educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Un hallazgo que puede ser objeto de preocupación para los centros escolares respecto a los principiantes, es que 4 de los 13 reactivos presentan diferencias importantes entre lo respondido por los profesores mentores y los profesores principiantes, en los ítems: “Puedo decir lo que pienso sin mayores problemas”, “En general hago lo que quiero, soy poco influenciado”, “Puedo tomar decisiones sin dudar mucho” y “Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias” (Tabla N°6).

Estos reactivos, asociados a la cultura escolar y a la dinámica que esta presenta en la trama de relaciones en la que los profesores principiantes inician su carrera, confirman la necesidad de que los principiantes puedan contar con apoyo especializado para tomar decisiones profesionales sobre su quehacer y avanzar confiados en su desempeño.

En este sentido, el programa de formación de la Universidad San Sebastián ha indagado respecto de lo que los profesores principiantes declaran sobre la mentoría que reciben, quienes aluden a un proceso basado en la generación de confianzas, el que les invita a disponerse para iniciar una relación entre pares, alejándolos de la cultura de competencia y acercándolos a la colaboración. Esto les permite apropiarse de la reflexión pedagógica como herramienta profesional, tomando decisiones sobre sus prácticas, y con ello evitar la repetición de acciones que no son significativas para sus estudiantes.

De la misma manera, uno de los hallazgos de este estudio establece diferencias en desventaja de los principiantes respecto de su percepción sobre la autonomía profesional, la seguridad respecto a las decisiones y la manera en que resuelven los múltiples problemas que presenta el aula escolar.

Por último, al analizar los datos de la escala de satisfacción profesional, específicamente el ítem “Me siento satisfecho cuando realizo mis clases”, aparece una con mayor diferencia entre mentores y principiantes, con estos últimos alcanzando un menor puntaje. Esta evidencia invita a poner atención sobre este aspecto, especialmente porque la política considera sólo a los profesores en su primer y segundo año de ejercicio, sin embargo, no existen datos que permitan asegurar que esta percepción se limite a ese periodo o si se puede extender afectando a varias generaciones de estudiantes a través de los primeros años de docencia, aumentando el riesgo de prácticas insatisfactorias y un aumento del riesgo de abandono de la profesión si no cuentan con apoyo especializado para fortalecer su trabajo.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Este estudio aporta un instrumento que permite recoger información respecto del bienestar subjetivo de los docentes en tres dimensiones centrales: satisfacción personal, vital y profesional; un desarrollo que cumple con el objetivo central planteado en la investigación, cuyo supuesto principal se inclina por identificar a este factor como uno de los elementos que requieren mayor atención para lograr un sistema educativo de calidad para todos los estudiantes, que es el gran desafío de la educación en Chile.

Con la puesta en marcha de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el Estado reconoce que profesores, profesoras y educadoras son profesionales clave para alcanzar este objetivo y, desde ese punto de vista, el impulso de un sistema de inducción y mentoría centralizado desde un organismo como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de

Educación se convierte en una oportunidad con el potencial de influir en todo el sistema educativo que recibe subvención (más de 12 mil escuelas y liceos públicos y particulares subvencionados).

Como se constata a través de la revisión bibliográfica, existe consenso en que la inducción a través de mentorías es un proceso que puede potenciar el ejercicio de la docencia, pues aporta a la formación de una identidad docente en los primeros años de ejercicio. También tiene efectos positivos que permiten el buen desarrollo del aprendizaje de los profesores y puede fortalecer prácticas pedagógicas de calidad. Todo lo anterior tiene un impacto en la mantención de profesionales de la educación en las escuelas y liceos y, favorece su desarrollo profesional.

También existe evidencia de que altos niveles del bienestar subjetivo en los docentes favorecen prácticas pedagógicas innovadoras, así como la percepción de auto-eficacia en quienes integran el cuerpo docente. Sin embargo, el bienestar subjetivo aún no es un factor explícito dentro de las herramientas que permiten concretar esta política pública, en parte, por la ausencia de un instrumento que permitiera incorporarlo como un elemento central. Esta constatación se convierte en una oportunidad de aportar a la política pública en educación que el Instituto de Políticas Públicas en Salud (IPSUSS) y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Sebastián, entienden como parte de su misión institucional.

Tras la aplicación preliminar realizada en este estudio, aportamos evidencia empírica que permite identificar el nivel de bienestar subjetivo en la cohorte 2019 de docentes que se forman en la Universidad San Sebastián y en un grupo de profesores principiantes que formaron duplas con ellos durante su periodo de práctica.

La coherencia de los resultados permite sugerir que se avance en una aplicación piloto de este instrumento en otros contextos educativos, con apoyo del equipo de gestión del CPEIP. Asimismo, en una siguiente fase de la investigación, estos datos pueden complementarse con un análisis cualitativo de los instrumentos de reflexión que desarrollaron los integrantes de esta cohorte durante su periodo de formación, con el objetivo de establecer relaciones entre los niveles de bienestar subjetivo identificados y otras variables propias de la labor docente como la preparación de la clase o la evaluación de los aprendizajes.

Además, la realización de la Fase II de esta investigación, que implica identificar componentes clave del Diplomado en Formación de Mentores de la Universidad San Sebastián, el cual busca generar un impacto significativo en el bienestar subjetivo y la calidad de la instrucción de los docentes principiantes así como estimar el valor monetario equivalente de los beneficios y costos sobre la retención, bienestar subjetivo y calidad instruccional de los docentes principiantes, permitirían robustecer la evidencia para formalizar futuras recomendaciones de mejora a la implementación del sistema de inducción a profesores principiantes.

Aun así, esta aplicación preliminar deja sugerir modificaciones a las bases que establecen los criterios formales para la formación de mentores que realizan las universidades acreditadas y en las orientaciones para realizar las mentorías que emanan cada año desde el CPEIP para incorporar la aplicación de este instrumento en las etapas de pre y pos test de cada ejecución. Esto permitiría construir un corpus de conocimiento que correlacione longitudinalmente, y en todo el sistema educativo, las dimensiones del bienestar subjetivo docente con la principal política pública de aprendizaje entre pares establecida en el país.

PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

A. LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

Dada la importancia que reporta la evidencia sobre la preponderancia del Bienestar Subjetivo en el Desarrollo Profesional de los profesores, se requiere un levantamiento de información a nivel nacional que permita obtener evidencia nacional para ser considerada como insumo fundamental a la información existente a la fecha.

La información sobre bienestar subjetivo obtenida puede relacionarse con dimensiones, tales como, reflexión docente o la calidad de las prácticas pedagógicas de quienes participan en una dupla de inducción a través de mentoría, con el fin de identificar correlaciones más amplias respecto del ejercicio profesional docente.

B. A NIVEL DEL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP)

Fomentar el desarrollo de una mirada compartida entre los diferentes espacios de formación que promueve, es decir, formación de directores, formación de mentores, inducción de directores y los programas dedicados a los jefes técnicos, con la intención de transmitir desde una mirada comprensiva la labor de los mentores y desde estos a su vez, generar una mirada empática con el equipo directivo, permitiendo que la figura del mentor se sume a los desafíos de la escuela, creando propuesta de acompañamiento levantadas desde sus habilidades y conocimientos.

C. A NIVEL DE SERVICIO LOCAL DE EDUCACIÓN

Generar las condiciones normativas para contar con espacios formales e intencionados de articulación entre los Mentores que trabajan en espacios geográficos compartidos, que permita la profundización del desarrollo de las habilidades que dichos mentores/profesores poseen, apoyando los desafíos de formación que existan en el plan diseñado para fortalecer las capacidades profesionales. Específicamente, estos son profesores que han apoyado en diversas instancias comunales, integrando comisiones de selección de docentes y directivos, facilitando instancias de formación de profesores, aportando como especialistas en búsqueda de soluciones a situaciones de alta complejidad, apoyando a los profesores que deben hacer sus planes de superación profesional y asumiendo cargos en sus equipos de gestión.

D. A NIVEL DE ESPACIO ESCOLAR Y EQUIPOS DIRECTIVOS

Promover al interior de la comunidad educativa acciones que permitan reconocer el espacio de la mentoría como una instancia de colaboración, crecimiento profesional y aprendizaje continuo. Esto se traduce en calidad de la enseñanza, pues la dupla ha reportado adquirir las habilidades y conocimientos que le permitan una atención integral de sus estudiantes, considerando la historia de sus familias y la comunidad circundante.

BIBLIOGRAFÍA

- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 1* (pp. 487-522). Singapore: Springer Singapore.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*: McKinsey & Company.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: Evidence from TALIS 2013.
- Beca, C. E., & Cerda, A. M. (2019). Política de Apoyo a la Inserción de Profesores Principiantes In I. Boerr (Ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago: Santillana.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Branand, B., & Nakamura, J. (2016). The Well-Being of Teachers and Professors. *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Positivity and Strengths-Based Approaches at Work*, 466-490.
- Bullough, R. V. (2012). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74. doi:10.1080/13611267.2012.645600
- Choy, D., Wong, A. F., Lim, K. M., & Chong, S. N. Y. (2013). Beginning teachers' perceptions of their pedagogical knowledge and skills in teaching: A three year study. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 68-79.
- Colley, H. (2002). A 'Rough Guide' to the History of Mentoring from a Marxist Feminist Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 257-273. doi:10.1080/0260747022000021403
- Commission, E. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document 538.
- CPEIP, M. d. E. (2019). [www.cpeip.cl](https://www.cpeip.cl/admisibilidad-mentorias-2019/). Retrieved from <https://www.cpeip.cl/admisibilidad-mentorias-2019/>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Fuentealba Jara, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro educacional*(10), 65-106.
- Gómez, V., De Posada, C. V., Barrera, F., & Cruz, J. E. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 311-325.

González, T. M. P., Torres, L. H., & Carreres, A. L. (2015). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 277-288.

Hallam, P. R., Chou, P. N., Hite, J. M., & Hite, S. J. (2012). Two Contrasting Models for Mentoring as They Affect Retention of Beginning Teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243-278. doi:10.1177/0192636512447132

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001

Ilgan, A., Ozu-Cengiz, O., Ata, A., & Akram, M. (2015). The relationship between teachers' psychological well-being and their quality of school work life. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 159-181.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. doi:10.3102/0034654311403323

Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.

Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 241-258. doi:10.1080/19415257.2010.509658

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-263. doi:10.1080/03055690500236290.

Marcelo, C. (Coord.). (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

OECD. (2005). *Teachers Matter*.

Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.

Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74.

Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers*. Knowledge Brief.

Tomás Jiménez, N., & García Valverde, M. D. (2014). Una experiencia de mentoría entre profesorado con la ayuda de grabaciones en video. In *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 601-606): Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), 2014.