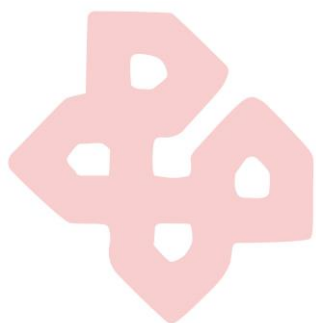




APRENDER A ACOMPAÑAR: ANÁLISIS DE DIARIOS REFLEXIVOS DE MENTORES EN UN PROGRAMA DE INDUCCIÓN.

Learn to mentor: reflective journals of mentors in an induction program



**Carlos Marcelo¹, Carmen Gallego-Domínguez²,
Paulino Murillo-Esteba³ y Paula Marcelo-
Martínez⁴**

Universidad de Sevilla

*E-mail: marcelo@us.es¹, cgallego@us.es²,
paulino@us.es³, paulammartinez89@gmail.com⁴*

Resumen:

El periodo de inducción es una etapa diferenciada en el camino de convertirse en docente. Los programas de inducción a la enseñanza están progresivamente instalándose en la mayoría de sistemas educativos. La figura del mentor ha recibido una considerable atención por parte de la investigación sobre formación del profesorado. El mentor es un docente con experiencia y saber docente reconocido y con formación especializada como formador, que ofrece su apoyo al profesorado principiante. En este artículo describimos el proceso de mentoría que se ha llevado a cabo a lo largo del desarrollo de un programa de inducción para el profesorado principiante en la República Dominicana. Los mentores que han participado en esta investigación son 32, distribuidos por varias zonas de todo el país. Los datos que analizamos en este artículo lo configuran los diarios que los mentores redactaron a lo largo del programa. Se solicitó a los mentores que redactaran un diario de actividades. El total de datos lo componen 1.176 páginas de texto, agrupadas en 32 diarios de mentores. Los resultados muestran una realidad que es consistente con la mayoría de los resultados de las investigaciones sobre profesorado principiante y programas de inducción. La prevalencia de los problemas relacionados con la metodología, la disciplina y la motivación son constantes en todos los trabajos que abordan los primeros años de enseñanza. Estos problemas los analizamos desde el punto de vista de los propios mentores que realizan el apoyo al profesorado principiante.

Palabras clave: *Diarios, profesores principiantes, inducción, mentores, acompañamiento.*

Abstract:

Induction period is a stage differential on the way of becoming a teacher. Induction teaching programs are gradually settling in most educational systems. The figure of the mentor has received considerable attention from the investigation into teacher training. The mentor is a teacher with experience and expertise recognized and specialized training as a trainer, which provides support to novice teachers teaching. In this article we describe the process of mentoring has been conducted throughout the development of an induction program for novice teachers in the Dominican Republic. Mentors who have participated in this research are 32, distributed by several areas across the country. The data analyzed in this article was the reflective diaries that mentors wrote during the program. The total data make it up 1,176 pages of text, grouped in 32 reflective diaries of mentors. We ask mentors to write a reflective diary of activities. The results show a reality that is consistent with the majority of the results of research on novice teachers and induction programs. The prevalence of problems related to the methodology, discipline and motivation are constants in all the works that address the first years of teaching. These problems are analyzed from the point of view of the mentors themselves who perform support for novice teachers.

Key Words: *Reflective journals, beginning teachers, induction, mentors, accompaniment.*

1. Presentación y justificación del problema

El periodo de inducción es una etapa diferenciada en el camino de convertirse en docente. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Boerr Romero, 2011; Cox, Beca & Cerri, 2014). Durante el periodo de inducción, los docentes principiantes tienen que cumplir dos tareas: deben enseñar y deben aprender a enseñar (Jensen, Sandoval-Hernández, & González, 2012).

La inducción en la docencia refiere a una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades (Vaillant & Marcelo, 2015).

La preocupación por la inducción como etapa clave del desarrollo profesional docente se ha hecho evidente y urgente debido a la necesidad de maestros y profesores por la que atraviesan algunos países. Así, por ejemplo, la evidencia muestra que Estados Unidos, Sudáfrica, Inglaterra, Estonia, muchos países del África subsahariana y Chile tienen necesidad de atraer y de mantener en la docencia a las personas que a ella acceden (Brindley & Parker, 2010; Eisenschmidt, 2006).

La situación que se vive en muchos países no hace sino demostrar la necesidad de atender a los primeros años de docencia como requisito para asegurar un desarrollo profesional docente eficaz. Son muchas las investigaciones y revisiones que se han llevado a cabo en relación con la temática de nuestro artículo. Uno de los trabajos más recientes es el desarrollado por Avalos (2016), que revisa la literatura en torno al profesorado principiante, encontrando que el mayor porcentaje de investigaciones se refieren a la inducción (descripción de programas, procesos y

efectos); en segundo lugar figuran las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido (aspectos cognitivos, afectivos, sociales y prácticos); en tercer lugar el aprendizaje profesional (reflexión, habilidades cognitivas, liderazgo); que analizan las situaciones de abandono/retención (factores que afectan); en cuarto lugar los estudios sobre las creencias, actitudes, tensiones, desafíos y preocupaciones de los profesores principiantes; en quinto lugar los estudios sobre la mentoría (relaciones, cualidades y problemas de los mentores).

Por otra parte, en el estudio de la OECD (2014) Teaching and Learning International Survey (TALIS), que comparó las respuestas de profesores principiantes y experimentados en 23 países, se observa que los profesores principiantes “dedican menos tiempo en sus clases a la enseñanza y el aprendizaje, dedican más tiempo que los profesores experimentados a mantener la disciplina en clase, informan de niveles de percepción de autoeficacia significativamente más bajos que los profesores experimentados” (Jensen, Sandoval-Hernandez, & González, 2012: 98). Son resultados muy similares a los que encontró Simon Veenman en su revisión de hace más de treinta años (Veenman, 1984).

Los programas de inducción a la enseñanza están progresivamente instalándose en la mayoría de sistemas educativos. Junto a los programas ya existentes y con amplia tradición en los países de la OCDE, en América Latina son muchos los países que han incorporado de una u otra forma procesos de inducción: Chile, Argentina, Uruguay, Colombia, Perú, Ecuador, Cuba, y más recientemente, República Dominicana.

La estructura, organización, duración, condiciones de desarrollo de los programas de inducción varían mucho como ya mostramos en otro trabajo (Marcelo, 2009). Sin embargo, es la figura del mentor, la que con mayor fuerza caracteriza y define a los programas de inducción. La mentoría es un proceso de acompañamiento que desarrolla un docente experimentado y con formación específica en colaboración con uno o varios docentes principiantes (Orland-Barak, 2006). La actividad del mentor alcanza su sentido en el trabajo directo en el aula junto con el docente principiante, planificando, observando, demostrando, analizando, reflexionando sobre la enseñanza, en definitiva, como indica Lily Orland, en la mediación (Orland-Barak, 2014).

La figura del mentor ha recibido una considerable atención por parte de la investigación sobre formación del profesorado (Vaillant & Marcelo, 2015). El mentor es un docente con experiencia y saber docente reconocido y con formación especializada como formador, que ofrece su apoyo al profesorado principiante (Kelly, Reushle, Chakrabarty, & Kinnane, 2014). Un profesional de la enseñanza que enseña, acompaña, pero que también necesita aprender un nuevo papel (Orland-Barak & Yinon, 2005). En las dos últimas décadas los programas de inducción se han centrado en promover la relación entre un mentor y un principiante. Los resultados de investigación vienen a demostrar que este apoyo y acompañamiento hace que los docentes no abandonen su profesión (Bickmore & Bickmore, 2010). Los efectos que la figura del mentor tiene en los profesores principiantes son variados: eficacia

docente; compromiso; bienestar y mejora de la práctica docente (Richter et al., 2013). Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes. Algunas son de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental. van Ginkel, Oolbekink, Meijer y Verloop (2016) encontraron cuatro grupos de actividades que principalmente llevaban a cabo los mentores: proporcionar apoyo emocional y psicosocial; apoyar la construcción de conocimiento práctico personal por parte del profesor principiante; crear un contexto favorable para el aprendizaje del profesor principiante y modificar la conducta del docente principiante.

La investigación sobre mentores ha sido extensa a lo largo de las últimas décadas. La reciente revisión que realizó Orland-Barak (2014) de artículos publicados en la revista *Teaching and Teacher Education* muestra que las investigaciones se han canalizado en tres líneas de preocupación. La primera se ha centrado en conocer cuáles son las competencias, conductas y prácticas que los mentores desarrollan a lo largo de su trabajo de apoyo al aprendizaje de los profesores principiantes. Se describen en esta línea de investigación los diferentes roles que desarrollan los mentores, las condiciones y tipos de práctica mentora, así como los efectos que el trabajo de los mentores tiene en el desarrollo profesional docente.

La segunda línea de investigación agrupa los estudios que abordan aspectos cognitivos de la función mentora: cuáles son los procesos de pensamiento, razonamiento, concepciones, expectativas y creencias de los mentores. Estos estudios abordan el análisis de la construcción de la identidad como docente. El último grupo de investigaciones aborda un enfoque más amplio analizando la cultura, los contextos y los discursos en relación con la mentoría. Se analiza en estas investigaciones cómo diferentes contextos y cultura afectan o influyen en los procesos de mentoría y en la concepción del propio mentor. El estudio que presentamos se en este artículo se enmarca dentro del primer grupo de investigaciones que Orland-Barak describe y analiza en su artículo.

Como hemos mostrado, la literatura de investigación en relación al rol del mentor y a su labor de apoyo al profesorado principiante dentro de los programas de inducción es muy amplia y ha abordado problemas e intereses muy variados. En este artículo queremos dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se perciben los mentores a sí mismos en su función mentora?
- ¿Cuáles son los ámbitos de preocupación de los mentores en su relación con los profesores principiantes?
- ¿Qué aspectos de la enseñanza de aula centran las relaciones entre profesores principiantes y mentores?
- ¿Cuál es el papel del mentor en la inducción del principiante en la escuela?

2. Método

Las preguntas que hemos formulado anteriormente tienen sentido en el contexto del desarrollo de un programa de inducción para el profesorado principiante en el que los autores han estado involucrados en la República Dominicana. Este programa se inició en el mes de julio de 2015, momento en el que comenzó la formación de los mentores participantes en el programa INDUCTIO. Se trata de un programa para la inducción del profesorado principiante de la República Dominicana que incluye una amplia variedad de actividades y acciones formativas tanto presenciales como no presenciales y virtuales.

Los mentores que han participado en este estudio han sido 32 de los que 29 son mujeres (es decir, un 91%), y 3 son hombres (un 9%). La edad de los mentores participantes en este estudio se sitúa en los siguientes intervalos: entre 26 y 30 años encontramos a 2 mentoras; entre los 31 y 35 años hayamos 5; 12 mentores se encuentran entre los 36 y 40 años; entre los 41 y 45 años el número de mentores asciende a 6 y, por último, 7 son los mentores/as con más de 45 años. En relación con el nivel académico de los mentores, 17 de ellos tienen una maestría (el 51%), 5 de ellos una especialidad (18%), 9 una licenciatura (27%) y sólo 1 de los 45 mentores tenía otro título académico (4%). En cuanto a la experiencia docente de los mentores, 9 de ellos llevan entre 5 y 10 años en el sistema educativo; 10 entre 11 y 15 años; 9 entre 16 y 20 años; sólo 1 mentor lleva en el sistema entre 21 y 25 años y 3 mentores llevan en sistema educativo trabajando más de 25 años.

Los mentores que participaron en el programa se encontraban distribuidos por varias zonas de todo el país, siendo seleccionados por la organización del programa teniendo en cuenta su desempeño como coordinadores pedagógicos. Este papel lo asumen aquellos docentes de República Dominicana que pertenecen a la plantilla de una escuela concreta y cuya función principal es la del asesorar y acompañar a los docentes en los procesos didácticos y de gestión curricular. Estos coordinadores han sido parcialmente liberados de sus tareas en las escuelas para poder realizar los desplazamientos necesarios a fin de desarrollar su función como mentores. El número de profesores principiantes atendidos por los mentores ha sido de 365 distribuidos por todo el territorio dominicano.

Los datos que analizamos en este artículo lo configuran los diarios que los mentores redactaron a lo largo del programa. Durante el proceso de formación, se solicitó a los mentores que redactaran un diario reflexivo (Slaughter-Defoe & English-Clarke, 2010). Se les pidió que escribieran, comentaran y reflexionaran sobre las actividades desarrolladas tanto en las visitas a los docentes principiantes como en los círculos de aprendizaje. Estas dos instancias son importantes de destacar para comprender las características del programa. El primer escenario objeto de análisis está relacionado con las actividades que los mentores desarrollan en las escuelas de cada principiante, las reuniones de planificación, la observación del aula, las revisiones y procesos de retroalimentación a los principiantes. El segundo de los escenarios analizados fue el denominado “círculos de aprendizaje”. Los círculos de aprendizaje son los encuentros en los que cada mentor se reúne con todos los

profesores principiantes que tiene asignados (entre 5 y 10). Los círculos de aprendizaje son una ocasión para reflexionar conjuntamente sobre la enseñanza y sus posibilidades de mejora. Los círculos deben de estar preparados con antelación por parte del profesor mentor y los principiantes, acordando fechas y temáticas.

Se solicitó a los mentores realizar un uso continuo del diario. El uso de esta herramienta permite a los mentores tomar conciencia de su práctica mentora, siendo un elemento de reflexión para la toma de decisiones que afecten al proceso formativo. De este modo, el mentor realiza un ejercicio de reflexión que le permite adecuar los objetivos de aprendizaje establecidos *a priori* con una realidad y unas necesidades en un contexto variable, cambiante y complejo.

El total de datos recopilados lo componen 1.176 páginas de texto, agrupadas en 32 diarios de mentores. El proceso de análisis de datos se inició con la lectura individual de los diarios redactados por los mentores para ir desarrollando un primer sistema de categorías. Con el objetivo de dar estructura al mismo, recurrimos al trabajo que desarrollamos hace algunos años (Marcelo, et al., 1991), basándonos en la propuesta de Jordell (1985) que establecía tres dimensiones para analizar los problemas del profesorado principiante: dimensión personal, dimensión didáctica y dimensión organizativa. Tomando en consideración estas tres dimensiones generales, desarrollamos las categorías y subcategorías correspondientes, derivadas de la lectura de los textos redactados por los mentores. Para facilitar el proceso de codificación procedimos a definir cada una de las categorías, así como a identificar ejemplos dentro de los diarios de los mentores que caracterizasen dichas categorías. En el proceso de codificación participaron dos investigadoras cuya función fue codificar de forma separada cuatro de los diarios de los mismos mentores para asegurar la fiabilidad de sus codificaciones. El nivel de acuerdo fue del 80% por lo que se consideró y concluyó que era conveniente avanzar en los procesos de codificación independiente. El sistema de categorías que se utilizó es el siguiente:

2.1. Sistema de categorías

DIMENSIÓN PERSONAL: Esta dimensión hace referencia a aportaciones realizadas por los mentores refiriéndose a sí mismo como persona, como mentor, incluyendo declaraciones sobre sus experiencias pasadas o presentes. También se incluyen las referencias de los mentores con respecto sus creencias personales, preocupaciones, así como experiencias en relación a su profesión y a su formación.

Tabla 1
Sistema de categorías de la dimensión personal.

Categorías	Subcategorías	Códigos	Codificaciones (n)	Definiciones
EXPERIENCIAS	Experiencias docentes previas	EDP	12	Son referencias de los mentores a experiencias tenidas como profesores en otras circunstancias o momentos.
	Experiencias en formación de profesorado	EFP	3	Declaraciones que describen, se hacen comentarios críticos o narraciones de sus experiencias en actividades de formación de profesorado.
	Experiencias como estudiante	ECE	1	Declaraciones en las que los mentores informan de sus recuerdos como alumnos.
PREOCUPACIONES, PROBLEMAS, APRENDIZAJES Y NECESIDADES	Sí mismo	SIM	82	Referencias que el mentor realiza cuando habla sobre sí mismo, como persona, como profesor, como profesional de la enseñanza, etc.
	Preocupaciones	PRE	42	Comentarios del mentor en los que informa o reflexiona acerca de situaciones de inseguridad, desconocimiento, inquietud, confusión, etc. del profesor principiante
	Problemas	PRB	42	Dificultades, conflictos, obstáculos, complicaciones, etc. que, según los mentores, se han encontrado los profesores principiantes en su primer año de docencia.
	Choque con la realidad	CHO	5	Referencias en relación con las dificultades encontradas por los profesores principiantes respecto a para adaptarse a la realidad de las aulas, de los alumnos, etc.
	Aprendizaje	APR	28	Declaraciones en las cuales los mentores informan de aprendizajes de los profesores en su primer año de experiencia..
	Opiniones	OPI	4	Ideas, suposiciones, creencias, expectativas, etc. que los mentores expresan en relación a la enseñanza, el rol del profesor, las

	Necesidades formativas	NEF	75	relaciones con los alumnos, los padres, los compañeros, etc. Se refieren a necesidades de formación que los mentores detectan en los profesores principiantes.
--	------------------------	-----	----	---

DIMENSIÓN DIDÁCTICA: En esta dimensión se incluyen las referencias de los mentores en relación con situaciones de enseñanza de aula: planificación, observación de las clases impartidas por los principiantes, análisis de la enseñanza.

Tabla 2
Sistema de categorías de la dimensión didáctica.

Categorías	Subcategorías	Códigos	Codificaciones (n)	Definiciones
LA CLASE	Ratio profesor/alumno	RPA	46	Incluyen referencias al número de alumnos en clase.
	Ambiente de clase	AMB	63	Comentarios respecto al clima de clase: relaciones entre los alumnos, compañerismo, cooperación, competitividad, participación, aplicación de los alumnos.
LOS ALUMNOS	Rendimiento	REN	28	Referencias en relación al aprendizaje de los alumnos. Puede referirse al aprovechamiento o no de las clases, así como al esfuerzo de los alumnos por obtener buenos resultados.
	Comprensión	COM	12	Referencias sobre comprensión de los alumnos respecto de la materia enseñada por el principiante.
	Conocimientos previos	CNP	3	Comentarios respecto al nivel de conocimientos de los alumnos sobre la materia enseñada por el principiante.
	Relaciones profesor-alumno	REL	37	Se incluyen explicaciones de los mentores respecto a cómo se relacionan los principiantes con los alumnos.
	Expectativas	EXP	3	Comentarios en los que se hacen afirmaciones sobre los intereses y expectativas de los alumnos tienen cuando asisten a la escuela.
	Procedencia	PRO	5	Referencias a la procedencia socioeconómica y cultural de los alumnos, nivel de estudios de los padres, profesores, clase social, etc.
PLANIFICACIÓN	Planificación	PLA	75	Referencias a la planificación de las clases por parte de los principiantes. Preocupaciones por la programación de tareas, actividades, sección de libro de texto, temporalización de objetivos y contenidos.

CONTENIDOS	Contenidos	CON	81	El mentor informa de aspectos referidos al qué enseñar.
ENSEÑANZA INTERACTIVA	Metodología	MET	210	Declaraciones de los mentores respecto de los métodos de enseñanza a utilizar: exposiciones (con interacción pregunta-respuesta), trabajos en grupos, trabajo independiente, etc.
	Disciplina	DIS	105	Referencias de los mentores a la disciplina y orden en la clase de los profesores principiantes.
	Motivación	MOT	33	Comentarios de mentores en los que se hace referencia a intentos del profesor principiante por despertar el interés de los estudiantes hacia la materia.
LA EVALUACIÓN	Evaluación	EVA	49	Referencias a la evaluación de los alumnos.
TECNOLOGÍAS	Tecnología	TIC	8	Se refiere a todos los comentarios con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por recursos digitales y pedagógicos.

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: Esta dimensión hace referencia a comentarios realizados por mentores en relación a la escuela, al entorno o al sistema educativo. Del mismo modo, se incluyen las propuestas de mejora y la propia gestión del programa de inducción. Es una dimensión profesional y social de la función docente.

Tabla 3
Sistema de categorías de la dimensión institucional.

Categorías	Subcategorías	Códigos	Codificaciones (n)	Definiciones
EL CENTRO	Colegas	COL	35	Referencias de los mentores en las que se describen a los compañeros de trabajo del profesor principiante Son declaraciones de los mentores en las cuales se incluyen referencias al número y variedad de materias impartidas por el profesorado principiante.
	Carga docente	CDO	27	Referencias a infraestructuras de los centros donde enseñan los profesores principiantes.
	Infraestructura	INF	32	Comentarios respecto al clima de los centros donde enseñan los principiantes.
	Ambiente de centro	AMC	30	Referencias en relación al currículo dominicano
	Currículo	CUR	9	Comentarios respecto de
	Órganos de	ORG	15	

	gestión			los órganos de dirección del centro.
EL ENTORNO	Padres	PAD	8	Referencias a las relaciones de los principiantes con los padres de sus alumnos.
	Relaciones con el entorno	ENT	1	Referencias de los mentores respecto de las relaciones que la escuela y/o los propios docentes mantienen con el barrio o el pueblo en el que se halla.
EL SISTEMA	Normas y limitaciones del sistema	LIM	6	Referencias de los mentores respecto del sistema educativo en general.
GESTIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO	Propuestas de mejora	PDM	106	Narraciones que incluyen sugerencias, acuerdos, recomendaciones y compromisos que establecen mentores y sus principiantes, así como propuestas de mejora que los mentores comentan a los docentes.
	Gestión del programa	GDP	61	Referencias acerca de cómo se organizan los círculos de aprendizaje, la planificación de estos, su temporalización, la digitalización de materiales, el envío de documentos necesarios para cumplir los requerimientos del programa, etc.

3. Resultados

El proceso de mentoría, como mostramos al inicio de este artículo tiene una larga tradición. Nos podríamos remontar a la antigua Grecia para comprender la función de orientación y guía que Mentor desarrolló con Telémaco, hijo de Ulises. Este acompañamiento no está ajeno a las orientaciones y tendencias tanto personales como profesionales que los mentores puedan adoptar en cada momento. En este sentido, Orland-Barak (2014) describe la mediación que realizan los mentores utilizando la metáfora de las relaciones familiares y sociales. Así las orientaciones o estilo pueden ser matriarcales o patriarcales. Desde el punto de vista matriarcal, en la mentoría se establecen una serie de relaciones personales fundamentadas en apoyos emocionales, llevando implícito el concepto o término de crianza. Por el contrario, la función patriarcal se caracteriza por adoptar una figura del mentor como experto, como un transmisor de conocimientos que orienta y dirige los pasos

del profesorado principiante. Tener en cuenta la mediación entre mentores y principiantes bajo las premisas de sus roles y funciones permite analizar las interacciones que entre ellos se producen, sus creencias, su razonamiento pedagógico, así como sus ideales dentro de un marco social y político determinado y concreto (Achinstein & Athanases, 2005; Athanases & Martin, 2006). Otros autores como Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors y Edwards-Groves, (2014) han planteado que la mentoría puede analizarse desde tres orientaciones diferentes. Una primera orientación destaca el papel de supervisión, evaluación y control. En esta orientación los mentores actúan como profesionales con rango superior al principiante y con capacidad de determinar su práctica hacia metas o estándares preestablecidos. Una segunda orientación pone énfasis en una relación más horizontal entre compañeros (reconociendo el saber experto del mentor), que acompaña, orienta, apoya al profesor principiante, promoviendo su capacidad de reflexión, y aportando retroalimentación al profesor principiante. La tercera orientación es la que supera las barreras o limitaciones del trabajo en el aula, deja atrás la dependencia que el principiante pueda tener respecto del mentor, para desarrollar una estrategia de aprendizaje colaborativo entre iguales, que pueden ser mentores o bien también principiantes.

Para comprender las orientaciones que adoptan los mentores en su relación con los profesores principiantes, hemos analizado el contenido del discurso escrito en los diarios de los mentores. ¿Cómo se perciben los mentores a sí mismos en su función mentora?, ¿Cuáles son los ámbitos de preocupación de los mentores en su relación con los profesores principiantes? ¿Qué aspectos de la enseñanza de aula centran las relaciones entre profesores principiantes y mentores?, ¿Cuál es el papel del mentor en la inducción del principiante en la escuela? ¿En qué medida los aspectos organizativos y de gestión de la escuela tienen presencia en las relaciones entre mentor y principiante?

3.1. ¿Cómo perciben los mentores su propia función de acompañamiento?

El análisis de los diarios que solicitamos a los mentores nos muestra que predomina una comprensión de la mentoría como un proceso de orientación, apoyo, desarrollo, colaboración, ayuda, etc. Un proceso que moviliza la experiencia y sabiduría de la práctica para ponerla a disposición del profesorado que se inicia: *“Ser mentor es como el tiempo, sabio y lleno de experiencias. Es una persona que acompaña, aconseja, un orientador, amigo crítico, solidario, dispuesto a colaborar en equipo para la mayoría de las labores docentes”*.

Los mentores destacan la función de apoyo y acompañamiento que realizan desde una perspectiva de crecimiento personal y profesional, más que desde una función de supervisión, control o autoridad. Los mentores sienten la responsabilidad que tienen como docentes más experimentados hacia el profesorado principiante (Orland-Barak & Yinon, 2005): *“Disposición de enseñar, colaborar, escuchar y apoyar a personas que tienen pocas experiencias o menos conocimientos de algo en lo que el mentor es un experto o tiene más experiencias y más conocimientos”*.

Esta visión del mentor como experto adaptativo (Bransford, Darling-Hammond, & LePage, 2005) que acompaña al profesor principiante en su proceso de crecimiento y desarrollo profesional, es compartida por la mayoría de los mentores que participaron en nuestro programa. Varios mentores destacan además el compromiso del mentor con el desarrollo de la capacidad de reflexión y de aprendizaje autónomo del profesorado principiante: *“es un docente capaz de promover el aprendizaje autónomo, una práctica reflexiva, de consensuar ideas, con buena formación personal y profesional, con vocación de servicio, que induce, orienta, apoya, conduce a la búsqueda de soluciones y promueve el desarrollo personal y profesional de los profesores principiantes en el sistema educativo”*. Esta concepción compleja de la mentoría viene a coincidir con la idea que Korthagen (2014) ha propuesto, lo que denomina *“core reflection”*, según la cual la reflexión debe de estar contextualizada no sólo en lo local, es decir en el entorno o ambiente donde se desarrolla, sino que la reflexión sobre la práctica la realiza una persona docente, con sus ideas, creencias, concepciones, identidad, principios y perspectivas.

La percepción que los mentores tienen acerca de su función, está de alguna forma relacionada con las razones por las que se convirtieron en mentores. En el caso de los mentores participantes en nuestra investigación, no sólo se trata de docentes con experiencia, sino además coordinadores pedagógicos en sus propios centros educativos. Ellos reconocen su orientación hacia la docencia pero también hacia el asesoramiento pedagógico de sus compañeros de centro: *“En lo profesional me llevó a ser mentora la larga trayectoria en las prácticas pedagógicas en el aula y como coordinadora de centro.”* El recorrido profesional previo de los mentores se caracteriza como una trayectoria de trabajo, implicación y vinculación especial con su labor educativa: *“Me llevó a ser mentora el trabajo realizado en mi centro educativo como docente, luego la experiencia como coordinadora, todo esto aportó a que el distrito educativo me eligiera para tan importante proyecto, observando ellos mi historial de trabajo, también mi actitud positiva al realizar el mismo, la organización, claridad y secuencia de cada uno de los seguimientos a los docentes del centro educativo”*.

3.2. ¿Cuáles son los ámbitos de preocupación de los mentores en su relación con los profesores principiantes?

La literatura de investigación nos viene a mostrar que una parte del trabajo de los mentores tiene que ver con el apoyo emocional y personal hacia el profesorado principiante (Avalos, 2016). Los docentes principiantes atraviesan por verdaderas crisis en las que no es raro que lleguen a cuestionar su propia capacidad para enseñar: *“Ella no duerme, debe tomar pastillas para dormir después de entrar a dar clases”*. En estos momentos, los mentores se sienten útiles como apoyo hacia los docentes principiantes, mostrando su experiencia y ayudándolos a superar las dificultades que a nivel personal o de aula se encuentran.

En esta función, los mentores se ven así mismos como personas expertas que apoyan no solo profesional sino personal y emocionalmente a los docentes que se acaban de iniciar (Yuan & Lee, 2016). Todos se implican y están comprometidos con el buen desarrollo de sus principiantes, a pesar de que estos a veces se muestren desesperados o angustiados *“El docente se mostró un poco desanimado, con poca energía”, “La docente que aún no está realizando un gran trabajo, no sabe qué hacer”, “Se siente desorientada”, “Quiere que la guíe y que le apoye”*. En este sentido, y tal como señalan Bickmore y Bickmore (2010), el hecho de que mentores y principiantes establezcan buenas relaciones también en el campo personal, ayuda a que los docentes no abandonen su profesión, a que colaboren estrecha y colaborativamente en la construcción de prácticas conjuntas. Frases representativas de esta idea son: *“La principiante que luce cansada, agotada y sin motivación que dice esto no es fácil, le pido se calme”, “La docente nos manifestó que de saber que el ser docente era así prefería haber estudiado otra carrera y que si tuviera la oportunidad estudiaría otra”*.

Del mismo modo, podemos identificar cómo los mentores, además de apoyar al docente, ser su consejero o guía, lo cuida en todos los aspectos de su vida. Nos referimos a que sienten la obligación moral de ser mentores a todas horas y todos los días. Han asumido la responsabilidad como parte de su quehacer profesional, han interiorizado el rol del mentor como persona que apoya y que contribuye al desarrollo con otros: *“Existimos los mentores para dar aliento y esperanza de cambio, de mejora y que él no está solo”, “Hace presentación de su mentora como su salvación”, “Estoy muy comprometida con mi trabajo, con mucha voluntad activa y dispuesta a dar lo mejor de mí, tanto personal como profesional”*.

En el análisis que hemos llevado a cabo de los diarios, no hemos encontrado ninguna referencia a una orientación basada en la supervisión, vigilancia, obligación o control hacia los principiantes. Todo lo contrario, han desarrollado su rol y sus funciones dentro un ambiente de confianza y amistad, llegando incluso a convertirse en parte de su familia ofreciéndoles consejos para que puedan adaptarse fácil y eficazmente a su nuevo rol como docentes así como al complejo contexto en el que se desenvuelven (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010: 2497): *“caminando al lado de aquellos maestros que inician su labor en el sistema educativo y proporcionando algunas estrategias y recursos para mejorar la calidad del trabajo que se realizan en los salones de clases, incentivando las actividades innovadoras y creativas”*.

3.3. ¿Qué aspectos de la enseñanza de aula centran las relaciones entre profesores principiantes y mentores?

Junto al apoyo emocional, los mentores justifican su actividad en el acompañamiento y apoyo para la mejora de la enseñanza de aula de los principiantes. Son varios los temas analizados en los diarios a este respecto: problemas, dificultades y preocupaciones, necesidades formativas, enseñanza interactiva y planificación de la misma.

Una parte de los problemas que informan los mentores en relación con los docentes principiantes tienen que ver con dificultades a la hora de gestionar el aula y emplear materiales didácticos adecuados: *“La principiante necesita apoyo en el manejo y dominio de aula y el desarrollo de los momentos de clase”*. Estos problemas guardan relación con lo que la literatura denominó *choque con la realidad* (Veenman, 1984). Para algunos profesores principiantes, la experiencia docente les supone un verdadero desafío personal. Pero no todo son problemas. Una parte de las reflexiones que los mentores expresan en sus diarios están relacionadas con los avances o aprendizajes que los docentes principiantes vienen haciendo a lo largo del programa. Estos aprendizajes tienen que ver con su propia apreciación, y hacen referencia a las opiniones de otros profesionales de la escuela: *“La coordinadora de la docente dice que el trabajo que realiza la docente es muy bueno y un ejemplo a seguir”*, *“La coordinadora la considera una de las mejores maestras de su centro”* o *“El director del centro expresó que se siente conforme con el avance de la docente en su labor”*.

Dos aspectos relacionados con la gestión del ambiente de aula destacan entre las *preocupaciones* de los mentores: la disciplina y la motivación. Respecto a la disciplina y control del alumnado, las reflexiones de los mentores destacan tanto situaciones de desorden: *“Ambiente no muy armónico, los niños se paran de la silla, salen del aula sin permiso, no atienden instrucciones ni orden”*, *“La docente no puede seguir el proceso ya que los estudiantes estaban muy inquietos y esto generó indisciplina”* o de control como: *“Se aprecia un curso muy ordenado, con un ambiente de respeto, todos sentados en filas muy bien ordenados”* *“Se observa un dominio muy bueno del grupo de estudiantes”*. En relación a la *motivación* del alumnado sobresalen aportaciones donde se evidencian alumnos atentos e interesados a través de metodologías, recursos y materiales interactivos y dinámicos, como el vídeo, manualidades, talleres, etc.: *“Muchos niños levantan la mano para ir a la pizarra y se observa una participación activa”*.

Por otro lado, los mentores hacen referencia a las necesidades de formación que perciben en los principiantes. Es frecuente encontrar en sus escritos referencias a las lagunas o debilidades que desde su punto de vista presentan los principiantes: *“Está muy débil y hay que prepararla. Es una necesidad que se prepare en los momentos de clase”*, *“La principiante necesita mucha ayuda, falta de organización del tiempo”*, *“La falta de una buena planificación le ha causado un desorden en el curso”*, *“la mayor debilidad de la docente reside en el uso de las TIC”*. Las necesidades a las que estamos haciendo referencia las podemos agrupar en tres ámbitos: a) Estrategias relacionales para la gestión del aula y el mantenimiento de la disciplina; *“La principiante necesita mucha ayuda, se observa una falta de organización del tiempo de aula”*, *“Necesitan más información sobre los contenidos curriculares y sobre actividades”*; b) Recursos tecnológicos, acceso a Internet y computadora y utilización de recursos y materiales tecnológicos en sus aulas: *“No tiene conocimiento de cómo usar la plataforma, no sabe usar Internet y no tiene computadora en su casa”* y c) Metodología didáctica: destaca la planificación curricular, la necesidad de formación en herramientas pedagógicas que les permitan

organizar los tiempos, dinámicas, contenidos y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje *“Hay que trabajar la introducción y el cierre pero que no se preocupe que se mejora con el día a día”*.

3.4. ¿Cuál es el papel del mentor en la inducción del principiante en la escuela?

El trabajo del docente, tal como hemos descrito anteriormente se concentra principalmente en el apoyo personal y didáctico hacia el profesorado principiante. Las referencias al centro educativo son escasas y mucho menores que a las otras dimensiones. Algunas frases encontramos en las que los mentores hacen referencia explícita a los otros docentes de la escuela, destacando la colaboración docente, y cómo algunos principiantes reciben ayuda, apoyo y compromiso de compañeros docentes del centro. En la mayoría de los centros existe una buena cohesión grupal, con sentimientos positivos de pertenencia al grupo: *“Está acompañado por otra profesora que no está en el programa”*, *“Las relaciones interpersonales son afectivas”*.

La forma como la escuela (directores, otros docentes) acogen al profesorado principiante influye de manera muy significativa en su desarrollo e inserción. En este sentido, un aspecto destacado por la mayoría de los mentores es la favorable acogida que han tenido tanto por la dirección del centro como por el profesorado. El ambiente en el centro lo caracterizan como: acogedor, colaborativo, participativo, dinámico y empático. Como apunta Kuh (2016), si la organización es capaz de favorecer procesos reflexivos de práctica docente, se potenciarán los efectos positivos tanto del proceso propio de enseñanza como en el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo profesional en comunidades de prácticas reflexivas proporcionan experiencias significativas en el aprendizaje de los docentes compartiendo con otros sus vivencias e intereses.

Los mentores destacan cómo en general se ha producido una buena acogida de toda la comunidad educativa a la llegada al centro el primer día como maestros principiantes: *“La acogida en el centro fue de gran satisfacción”*. Los mentores destacan cómo la dirección de dichos centros se interesó por el programa de inducción, creando redes de colaboración, favoreciendo buenos ambientes de cooperación y proporcionando la ayuda y apoyo necesario dentro de sus posibilidades: *“La coordinadora siempre está dispuesta a dar las facilidades para que el acompañamiento sea posible”*.

Pero también encontramos situaciones no tan positivas. Los mentores adoptan una función de apoyo emocional al profesorado principiantes, especialmente en aquellas situaciones de conflicto en el centro, actuando como verdaderos mediadores y representantes del principiante ante la dirección de la escuela: *“una profesora lloró tras el recibimiento que el equipo de gestión por lo que me reuní con el equipo y socializamos su permanencia en el centro y los beneficios que esta puede ofrecer a los estudiantes de media en el área de matemática. Gracias a Dios hoy es otro el sentir de la maestra principiante”*.

Otros problemas de la escuela que preocupan a los mentores tienen que ver con la escasa disponibilidad de recursos y materiales tanto a nivel de aula como de centro. Hacen referencia a la falta de salones de reuniones para docentes, o de espacio libre, de patio para el recreo de los estudiantes, etc., *“La escuela no tiene salón de profesores ni área de recreación (patio)”*. En general, los recursos materiales y tecnológicos (computadoras, acceso a internet y proyectores) son escasos. *“No tiene Internet ni computadora”*. En este sentido, muchos de ellos resaltan la ausencia incluso de libros de texto, fichas de actividades, sillas o mesas: *“En los centros no hay materiales ni recursos para conseguir una buena enseñanza de calidad”*. Pero esta situación no es igual en todos los centros. Hay algunos mentores que señalan cómo sus centros disponen de recursos tecnológicos, materiales para el aprendizaje y espacios para el recreo, para las reuniones, etc. Con todas estas problemáticas y obstáculos los mentores han tenido también que aprender a continuar trabajando con los principiantes buscando alternativas, como por ejemplo el ofrecimiento de sus hogares para las reuniones, el préstamo de sus ordenadores para trabajar en el aula o la mediación con el equipo de gestión del centro para intentar paliar estas deficiencias, *“El centro no le proporciona materiales o recursos. Cada maestro debe comprarlos o yo se los cedo”*, *“No tiene recursos, ni libros, sólo hojitas que traigo”*.

Las relaciones de los principiantes con los padres de sus alumnos aparece como un tema importante en las preocupaciones de los mentores. El análisis cualitativo de los diarios de los mentores, refleja una serie de dificultades evidenciadas en la realidad de las aulas dominicanas mostradas por los mentores: *“Hay conflictos en el centro con los padres”*, *“Los padres entran a discutir con los profesores y la dirección no hace nada”*. Las preocupaciones están relacionadas con una baja participación de las familias y una errónea concepción de la manera en la que colaborar con los maestros. Destacamos recomendaciones basadas en el conocimiento de la realidad de las familias y en el estrechamiento de relaciones con las mismas. Es por ello que se evidencia la necesidad de formación a los docentes en estrategias de acercamiento a las familias, así como la inclusión de las mismas en el día a día escolar. Este diagnóstico de necesidades tiene su continuación en el diseño de los círculos de aprendizaje del programa en el que se enfatiza en la formación docente en estos aspectos.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los datos que hemos analizado, podemos concluir que la identidad profesional que han desarrollado los mentores investigados, les lleva a percibirse a sí mismos en un perfil de orientación, acompañamiento y apoyo, más que de supervisión o control. Un rol que en el que destaca como primera característica el apoyo emocional y personal que proporcionan a los principiantes. Es en el choque con la realidad que experimentan los principiantes donde los mentores realizan funciones de acompañantes emocionales, interesándose por los temas que crean angustia y

desesperación a los principiantes, evitando así que abandonen tempranamente la profesión docente.

Pero la identidad de los mentores se refleja también en las funciones de acompañamiento pedagógico que realizan a los principiantes. Los problemas didácticos que se encuentran los profesores principiantes son comunes a los que la literatura de investigación ha ido encontrando, centrándose principalmente en la disciplina, motivación, planificación y uso de tecnologías.

A las funciones de acompañamiento personal y didáctico que realizan los mentores hay que sumar a las de mediación. Estas funciones se desarrollan a nivel de escuela, y a través de ellas los mentores hacen de intermediarios de los profesores principiantes ante sus compañeros y especialmente con la dirección del centro educativo.

Los mentores que acompañan al docente principiante juegan un importante papel en la socialización del profesorado principiante. Les proporcionan apoyo emocional y profesional en los primeros momentos de su quehacer docente. Los mentores que han participado en esta investigación han desarrollado su trabajo compatibilizándolo en la mayoría de los casos con la docencia, lo que pone de manifiesto su nivel de implicación y compromiso con el programa. Se trata de mentores que abordan la práctica de la mentoría desde su experiencia y conocimiento profesional docente. Este es un conocimiento práctico que está mediado por los procesos formativos en los que han participado, así como por los apoyos que desde la organización del programa se les ha ido prestando.

La orientación que se percibe a través de sus narrativas en los diarios es de un enfoque de lo que podríamos denominar “pedagogía del cuidado” (Nicola, Novakowskia, Ghaleba, & Beairstob, 2010). Estos autores, basándose en Noddings, afirman que:

El cuidado no sólo es una inclinación o una obligación hacia algo que sentimos que tenemos que hacer. Es una ética del cuidado. Se trata de una obligación moral profunda. El cuidado no se encuentra en individuos, sino más bien en las relaciones con los otros. El cuidado es una acción; es algo que se hace (p. 236).

Los mentores asumen su rol, no desde la perspectiva de la especialidad y la superioridad que confiere la experiencia y conocimiento profesional acumulado, sino desde el compromiso con el crecimiento y apoyo a los profesores principiantes. Este compromiso se ve reflejado en el hecho de que muchos de los círculos de aprendizaje que han organizado y en los que han participado la totalidad de docentes principiantes adscritos, se han celebrado en fines de semana, sábados o domingos, muchos de ellos realizados en los propios hogares de los mentores. Esta orientación que Orland-Barak (2014) denomina matriarcal ha impregnado el discurso escrito de los mentores.

La mentoría ha sido un proceso natural e informal que siempre ha existido en la profesión docente. En las últimas décadas, con la formalización de los procesos de inducción, el trabajo de los mentores se ha regulado y organizado para responder a requerimientos tanto del sistema como del profesorado principiante. En este punto, el mentor aparece como una figura que bascula entre las necesidades de apoyo emocional, psicológico, personal del profesorado principiante y los requerimientos de orientación didáctica, desarrollo de competencias docentes, y de gestión administrativa (Yuan & Lee, 2016). Como decían Orland-Barak y Yinon (2005), el mentor debe de aprender una segunda lengua, la del apoyo, orientación y acompañamiento, sin que las preocupaciones por el cuidado desvelen sus responsabilidades en cuanto a las exigencias y desafíos en los que debe de situar su relación con el profesorado principiante.

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. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.017
- Athanases, S. Z., & Martin, K. J. (2006). Learning to advocate for educational equity in a teacher credential program. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 627-646. doi: 10.1016/j.tate.2006.03.008
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. In J. Loughran & L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-552). Singapore: Springer.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.043
- Boerr Romero, I. (2011). *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto*. Santiago de Chile: OEI-Santillana.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). *Introduction*. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (1 ed., pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brindley, R., & Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: reflections of second-career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(5), 577-594.

- Cox, C., Beca, C. E., & Cerri, M. (2014). Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones políticas. En J. Díaz de la Torre (Ed.), *Realidades y Prospectiva Educativa* (pp. 41-92). México: SNTE.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis. Tallinn: TLÜ kirjastus. [Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia]*. Dissertations on Social Sciences, 25. Tallinn: Tallinn University Press.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, S. K., & González E. J. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264120952-en
- Jordell, K. Ø. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121. doi: 10.1080/0031383850290301
- Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: Towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 68-82. doi:10.14221/ajte.2014v39n4.6
- 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. doi: 10.1016/j.tate.2014.07.001
- Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: deepening professional growth. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 73-90). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Kuh, L. P. (2016). Teachers talking about teaching and school: collaboration and reflective practice via Critical Friends Groups. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(3), 293-314. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058589>
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C., Parrilla Latas, A., Mingorance Díaz, P., Estebaranz García, A., Sánchez García, M. V., & Llinares Ciscar, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko. B. (2010). Mentoring of new teachers: Correlates of activities and mentors' attitudes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2497-2500. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.360

- Nicola, C., Novakowskia, J., Ghaleba, F., & Beairstob, S. (2010). Interweaving Pedagogies of Care and Inquiry: Tensions, dilemmas and possibilities. *Studying Teacher Education*, 6(3), 235-244. doi: 10.1080/17425964.2010.518494
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264196261-en
- Orland-Barak, L. (2006). Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187-212. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_08.pdf
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188. doi:10.1016/j.tate.2014.07.01
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31, 557-578. doi: 10.1080/03054980500355468
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.012.
- Slaughter-Defoe, D., & English-Clarke, T. (2010). Mentoring in the Philadelphia GO-GIRL Program: Impact on Penn's Graduate School of Education Student Mentors. *Educational Horizons*, 89(1), 80-92. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/42926946>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22(2), 198-218. doi:10.1080/13540602.2015.1055438
- Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). "I Need to be Strong and Competent": A Narrative Inquiry of a Student Teacher's Emotions and Identities in Teaching Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 819-841.