



Psicoperspectivas

ISSN: 0718-6924

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

Cuéllar Becerra, Carolina; González Vallejos, María Paz; Espinosa Aguirre, María Jesús; Cheung, Rebecca
'Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos
Psicoperspectivas, vol. 18, núm. 2, 2019, pp. 33-46
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

DOI: 10.5027/perspectivas-vol18-issue2-fulltext-1543

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171060287004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

‘Buen mentor’ y ‘buena mentoría’ según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos

Good mentor and good mentoring according to the actors of induction programs for Chilean novice principals

Carolina Cuéllar Becerra¹, María Paz González Vallejos^{2*}, María Jesús Espinosa Aguirre³, Rebecca Cheung⁴

¹ Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile

² Campus Villarrica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Villarrica, Chile

³ Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

⁴ University of California, Berkeley, CA, United States

*mpgonzav@uc.cl

Recibido: 17-diciembre-2018

Aceptado: 5-julio-2019

RESUMEN

Si bien la política educativa chilena ha innovado en la formación de directores escolares principiantes introduciendo la mentoría, aún es escaso el conocimiento sobre este enfoque en el campo del liderazgo educativo a nivel nacional. Es por ello que este artículo busca repensar y resignificar la evidencia internacional sobre mentoría, con el fin de contribuir a la producción de conocimiento contextualizado. Se realizó un estudio de caso múltiple, guiado por el siguiente objetivo de investigación: conceptualizar una ‘buena mentoría’ y un ‘buen mentor’ a partir de las voces de los actores involucrados en programas de inducción para directores novatos desarrollados en Chile en 2017. Se condujo 21 entrevistas a directores, mentores y coordinadores de programa; y se realizó un análisis temático por caso y transversal. Los resultados permiten delimitar características comunes de una ‘buena mentoría’ y un ‘buen mentor’ entre los entrevistados y derivar orientaciones para contextualizar adecuadamente la mentoría en los programas de inducción a directores escolares novatos.

Palabras clave: directores escolares novatos, liderazgo educativo, mentor, mentoría, programas de inducción

ABSTRACT

Although the Chilean educational policy has introduced the mentoring approach as an innovation in the training of beginner school principals, there is still little knowledge about this approach in the field of educational leadership at a national level. That is why this article seeks to rethink and resignify the international evidence on mentoring in order to contribute to the production of contextualized knowledge. A multiple case study was conducted, guided by the following research objective: Conceptualize a ‘good mentoring’ and a ‘good mentor’ considering the voices of the actors involved in Chilean induction programs for novice principals executed in 2017. 21 interviews were conducted with principals, mentors and program coordinators; and then a thematic analysis by case and across the cases was carried out. The results allow defining common characteristics of a ‘good mentoring’ and a ‘good mentor’ among the interviewees and deriving guidelines to adequately contextualize mentoring in the induction programs for novice school principals.

Keywords: educational leadership, induction programs, mentor, mentoring, novice principals

Financiamiento: Ministerio de Educación, mediante el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), coordinado por la Universidad Diego Portales.

Cómo citar este artículo: Cuéllar Becerra, C., González Vallejos, M. P., Espinosa Aguirre, M. J., & Cheung, R. (2019). ‘Buen mentor’ y ‘buena mentoría’ según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1543>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La literatura sobre la trayectoria laboral de los directores escolares ha identificado la fase inicial de esta carrera como una etapa crítica para estos profesionales y sus establecimientos (Daresh, & Male, 2000; García Garduño, Slater, & López-Gorosave, 2011). Es así como diversas investigaciones han relevado la complejidad de la transición a la posición directiva, documentando dificultades y desafíos de los directores durante sus primeros años de desempeño en el cargo (Oplatka, 2012), que podrían derivar en sentimientos de aislamiento, incertidumbre y sobrevivencia (García Garduño, et al., 2011; Spilane, & Lee, 2013).

Para apoyar el aprendizaje y la adecuada inserción de los directores a su nuevo rol, los sistemas educativos exitosos (Nueva Zelanda, Canadá-Ontario, entre otros) poseen una oferta de programas de inducción que sitúan a estos profesionales y su contexto en el centro del proceso formativo, con apoyo de metodologías experienciales y colegiadas (Earley, et al., 2011; UNESCO, 2015; Weinstein, Cuéllar, Hernández, & Fernández, 2016). Uno de los dispositivos de inducción más utilizados internacionalmente y que reporta mayores beneficios para una inserción efectiva de los directores novatos es la mentoría (Weinstein, et al., 2016).

En coherencia con la experiencia internacional y en el marco del Fortalecimiento de la Educación Pública, Chile, por primera vez, ha asumido el desafío de potenciar el liderazgo de los directores novatos de escuelas con subvención estatal, mediante programas de inducción que incluyen la mentoría. Si bien esta inédita iniciativa de formación constituye una valiosa invitación a construir capacidades de liderazgo a partir de los beneficios que brinda una alianza entre profesionales, al mismo tiempo presenta numerosos desafíos en cuanto a su diseño e implementación, que podrían impactar tanto en el proceso formativo, como en los resultados esperados.

Dado que el conocimiento teórico y práctico sobre mentoría en el campo del liderazgo escolar ha sido construido principalmente en otras latitudes del mundo, un reto ineludible es repensar y resignificar la evidencia internacional desde una perspectiva contextualizada. Un paso inicial para abordar este desafío es comprender la conceptualización que los propios sujetos que forman parte de los programas de inducción realizan sobre una 'buena mentoría' y un 'buen mentor' desde sus respectivos roles. Así, esta investigación se guía por la pregunta: ¿cómo conceptualizan una 'buena mentoría' y un 'buen mentor' los actores involucrados en programas de inducción para directores novatos que trabajan en escuelas chilenas con subvención estatal?

El conocimiento producido en el marco de esta

investigación podría aportar a la contextualización y ajuste de la mentoría como enfoque para la formación de nuevos líderes escolares en Chile.

Paradigmas y concepto de mentoría

La literatura en el campo de la mentoría educativa distingue tres paradigmas, organizados en un continuo que transita desde un polo centrado en mantener el *status quo* en la escuela hacia otro focalizado en el cambio y la innovación del centro escolar (Kochan, & Pasarelli, 2012). El primer paradigma corresponde a la mentoría tradicional, cuyo propósito es la transferencia de habilidades en un contexto de aprendizaje donde prevalece una figura jerárquica que encauza la práctica. Este paradigma abarca la mentoría centrada en: (i) el apoyo, que tiene por intención entregar a los profesionales nóveles soporte emocional y logístico, para retenerlos en el cargo; (ii) la supervisión, orientada a cautelar que estos actores realicen ciertas acciones mínimas y obligatorias propias de sus cargos; y (iii) la guía, cuyo propósito es asistir a los profesionales nóveles en la identificación de debilidades y proporcionar sugerencias para resolver problemas.

El segundo paradigma refiere a la mentoría transicional, fundamentada en una relación de co-aprendices o colegas, en la que se valoran las diferencias y la complementariedad. Este paradigma comprende la mentoría focalizada en: (i) instruir, de modo de asistir a los profesionales nóveles en el aprendizaje acerca de su propia práctica, mediante la planificación y el análisis conjunto; y (ii) reflexionar, con el objetivo de ayudar a estos profesionales a incorporar una práctica reflexiva, que les permita reconocer fortalezas y debilidades, con el fin de mejorar.

El tercer paradigma, mentoría transformativa, busca la generación de una acción conjunta entre mentor y mentoreado, dirigida a la innovación educativa. Se basa en una relación que permite el intercambio de roles. Este paradigma concibe la mentoría como un proceso de cuestionamiento colaborativo de la práctica profesional.

Como se desprende de estos enfoques, el término mentoría está lejos de ser unívoco. Sin embargo, existe consenso en la literatura en concebirla como una actividad de apoyo, que promueve aprendizaje y desarrollo profesional mediante una interacción significativa de carácter asimétrico, en cuanto distingue a un mentor experto de un aprendiz (Mena, García, Clarke, & Barkatsas, 2016; Orland-Barak, & Yinon, 2005; Tillema, Smith, & Leshem, 2011). Llevado al ámbito del liderazgo escolar, la mentoría implica el encuentro entre directores experimentados y colegas principiantes para ayudarlos en su proceso de transición al cargo (Schunk, & Mullen,

2013; Villani, 2006).

Dada la existencia de diversos paradigmas y la complejidad del concepto de mentoría, se hipotetiza que el posicionamiento explícito en un enfoque particular de mentoría por parte de los involucrados -tomadores de decisiones, investigadores, formadores y agentes escolares- facilitaría, al menos: a) la alineación entre el diseño y la implementación de políticas de formación en liderazgo escolar basadas en procesos de mentoría, b) la coherencia entre los procesos formativos y los dispositivos de evaluación, y c) el ajuste de expectativas entre mentores y mentoreados.

Mentoría efectiva

En el marco de esta investigación, siguiendo las orientaciones de Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman (2009), se realizó una revisión sistemática de 26 artículos académicos sobre mentoría en liderazgo escolar, publicados entre 2000 y 2017 en revistas indexadas. Se identificaron once factores claves que inciden en su efectividad (Tabla 1).

Dentro de la diversidad de factores, aquel que se destaca en la mayoría de los artículos revisados es el rol del mentor, dado que muchos de los componentes de una mentoría efectiva dependen de su desempeño. Al realizar su labor, el mentor pone en juego saberes, aptitudes y actitudes, que debieran posibilitar la construcción de un vínculo con los mentoreados, basado en la confianza y reciprocidad, y dirigido al desarrollo de capacidades para tomar decisiones en forma independiente y lidiar de manera efectiva con la complejidad de la escuela (Schecheter, & Firuz, 2016).

Contexto

En Chile, los programas de inducción para directores novatos de escuelas con subvención estatal se iniciaron en 2017, respondiendo a uno de los compromisos de Gobierno para fortalecer el liderazgo educativo. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación elaboró lineamientos generales para las instituciones universitarias ejecutoras. En el marco de estas orientaciones se estableció como objetivo:

poner a disposición de los directores de establecimientos municipales y sus sostenedores (...) un

Programa de Inducción y acompañamiento a directores en la fase de toma del cargo, que les permita desarrollar y practicar las competencias, habilidades y herramientas necesarias para poder enfrentar de la mejor manera el cargo que comienzan a ejercer en establecimientos escolares (CPEIP, 2017).

En la primera fase de la iniciativa participaron seis universidades, cada una con su propio programa, de un semestre de duración. Atendiendo a los requerimientos del CPEIP, los programas se concentraron en dos tareas: preparación de mentores y formación de directores principiantes. Esta última acción se estructuró a través de los siguientes componentes: inmersión presencial, mentoría, acompañamiento a distancia (*online*) y pasantía regional (visitas entre directores). La mentoría contempló ocho visitas de medio día de un mentor a la escuela del director mentoreado. Dichas visitas tuvieron como propósito definir y ejecutar -entre mentor y mentoreado-, un plan de desarrollo profesional individual contextualizado a las necesidades de cada establecimiento.

Los programas de inducción para directores novatos constituyen un objeto de investigación reciente a nivel nacional. De los estudios de seguimiento de esta iniciativa, solo dos se han enfocado en el componente de mentoría, específicamente en el rol del mentor. Estas investigaciones destacan, por un lado, los aprendizajes de los mentores en relación con el funcionamiento del sistema y con las estrategias para el desarrollo de su labor (Aravena, 2018); y, por otro, los perfiles, prácticas y desafíos asociados a este rol (Cuéllar, & González, 2018).

Método

Diseño

Dada la novedad de la mentoría para directores escolares principiantes en Chile y la consiguiente escasez de investigaciones en este campo en el contexto nacional, se realizó un estudio cualitativo, exploratorio-descriptivo. Se empleó el estudio de caso múltiple (Stake, 1995), a fin de describir en profundidad el fenómeno abordado. Se estudiaron tres casos, correspondientes a tres programas de inducción a directores novatos de escuelas con subvención estatal, con el fin de capturar la voz de los actores involucrados en relación con los conceptos de 'buena mentoría' y 'buen mentor'.

Tabla 1

Factores clave en una mentoría efectiva

Eje	Factores	Aspectos a considerar	Autores
Diseño	Selección de los mentores	Experiencia directiva destacada	
		Motivación y voluntariedad	
		Conocimientos de liderazgo escolar y del sistema educativo	
		Habilidades vinculadas al desarrollo de capacidades (ejemplo: compartir conocimiento y prácticas, incentivar la reflexión y la auto/crítica constructiva)	Gardner, 2016 Thornton, 2014
		Habilidades interpersonales	
	Preparación de los mentores	Fundamentos, supuestos teóricos, alcances de la mentoría, concepciones acerca del rol del mentor y mentoreado	
		Información sobre perfiles, necesidades y contextos escolares de los mentoreados	
		Aspectos administrativos y de funcionamiento del programa	
		Conocimiento y prácticas de enseñanza vinculadas al aprendizaje profesional, con foco en cuestionamiento reflexivo y retroalimentación crítica	Clayton, Sanzo, & Myran, 2013; Daresh, 2004; Earley, et al., 2011; Gardner, 2016; Hansford, & Ehrich, 2006; Thornton, 2014; Zachary, 2005
		Habilidades interpersonales	
		Temáticas de liderazgo escolar	
	Preparación de los mentoreados	Fundamentos, supuestos teóricos y alcances de la mentoría, concepciones acerca del rol del mentor y mentoreado	
		Aspectos administrativos y de funcionamiento del programa	
		Espacio compartido para el conocimiento mutuo de mentoreados y mentores, y la construcción de un sentido de pertenencia	
	Emparejamiento o <i>matching</i>	Experiencia en contextos escolares similares	
		Posicionamiento ideológico	
		Características del contexto escolar del mentoreado	
		Necesidades de aprendizaje y metas profesionales del mentoreado	Clayton, Crum, & Myran, 2010; Daresh, 2004; Earley, et al. 2011; Gardner, 2016; Hansford, & Ehrich, 2006; Poulsen, 2013; Silver, Lochmiller, Copland, & Tripps, 2009
	Características de la relación mentor-mentoreado	Variables personales del mentor y mentoreado	
		Centrada en brindar apoyo, guía y retroalimentación	
		Basada en empatía, confianza, flexibilidad, compromiso, amistad y sentido de pertenencia	Bakioglu, Hacifazlioglu, & Ozcan, 2010; Clayton, et al., 2013; Daresh, 2004; Schechter, & Firuz, 2016; Schunk, & Mullen, 2013
	Principios metodológicos	Apoyada en una comunicación permanente y sistemática	
		Modelos de aprendizaje profesional y experiencia	
		Equilibrio entre formación teórica y práctica	Clayton, & Thessin, 2017; Gardner, 2016; Earley, et al., 2011; Poulsen, 2013; Schunk, & Mullen, 2013
Implementación	Estrategias metodológicas	Traspaso de la teoría educacional a la práctica escolar	
		Lectura e interpretación de las problemáticas escolares de los mentoreados	
		Atención a la diversidad	
		Diagnóstico que focalice la mentoría	
		Observación de experiencias concretas	Allison, & Ramirez, 2016; Creasap, Peters, & Uline, 2005; Earley, et al., 2011; Mestry, 2017; Service, Dalgic, & Thornton, 2016
	Seguimiento y evaluación	Retroalimentación crítica	
		Diálogo sostenido y desafiante basado en cuestionamiento reflexivo	
		Elaboración de productos	
	Resultados	Registro documental reflexivo	
		Protocolos de detección oportuna de dificultades	Creasap, Peters, & Uline, 2005; Gardner, 2016; Hansford, & Ehrich, 2006; Schunk, & Mullen, 2013
		Sistemas de retroalimentación permanente del desempeño de los actores	
	Socialización profesional en el rol	Mejora de competencias	
		Disminución de la ambigüedad del rol	Browne-Ferrigno, & Muth, 2006; Casavant, & Cherkowski, 2001; Crawford, & Cowie, 2012; Simieou, Decman, Grigsby, & Schumacher, 2010
	Socialización organizacional en el rol	Aumento de la confianza para asumir acciones desafiantes e innovadoras	
		Incremento de la satisfacción laboral	
		Comprensión profunda de la cultura y valores de la escuela	Browne-Ferrigno, & Muth, 2006; Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005; Earley, et al., 2011; Gumus, & Bellibas, 2016; Naicker, & Mestry, 2015
		Desarrollo de redes de colaboración	
	Transversales	Independencia en la resolución de problemas escolares	
		Reconocimiento y validación de la comunidad educativa	
		Condiciones institucionales (influyen en diseño, implementación y resultados)	
		Disponibilidad de recursos y tiempo para sostener la mentoría durante un período significativo	Browne-Ferrigno, & Muth, 2006; Clayton, et al., 2013; Daresh, 2004; Gardner, 2016; Thornton, 2014; Zachary, 2005
		Generación de vínculos colaborativos entre escuelas y programas universitarios, que sienten bases para la institucionalización de la mentoría	

Fuente: Elaboración propia.

Participantes

En cada caso, se entrevistó al coordinador de cada programa y a tres duplas de mentores y mentoreados. El total de entrevistados fue 21: 3 coordinadores, 9 mentores y 9 mentoreados. Los mentoreados fueron nombrados en 2015 para ejercer como directores en escuelas con subvención estatal mediante Alta Dirección Pública. Este sistema, vigente desde 2011, busca profesionalizar el rol directivo a través de una selección rigurosa, con foco en el mérito y la igualdad de condiciones. Los criterios utilizados para escoger a mentores y mentoreados se resumen en la Tabla 2, estos estuvieron limitados por el diseño de cada programa.

Tabla 2
Criterios de selección de mentores y mentoreados

	Variable	Categorías	
Mentores	Género	Hombre (n=3)	Mujer (n=6)
	Experiencia en cargo directivo en escuela	Con experiencia (7)	Sin experiencia (2)
	Director de escuela en ejercicio	Sí (6)	No (3)
	Experiencia previa en mentoría	Sí (3)	No (6)
Mentoreados	Género	Hombre (5)	Mujer (4)

Fuente: Elaboración propia.

Producción de datos

Los datos fueron producidos al término de los programas de inducción, mediante 21 entrevistas individuales focalizadas y semiestructuradas (Flores, 2009). Para este artículo se analizaron las respuestas a dos preguntas de la pauta: A partir de su experiencia en el programa de inducción, ¿cuáles son las características clave de una 'buena mentoría'? ¿Cuáles son las características clave de un 'buen mentor'?

Análisis de datos

El análisis temático de los datos contempló dos fases. Primero, un análisis por actor y caso, y segundo, un análisis transversal de los casos. Para garantizar la rigurosidad, dos investigadores codificaron y analizaron todos los datos independientemente y luego, compararon y consensuaron sus interpretaciones. Un tercer investigador realizó el control de calidad (Figura 1).

El procedimiento de análisis fue realizado en NVivo 10, siguiendo una adaptación del modelo de desarrollo de categorías deductivas presentado en la Figura 1 (Mayring, 2000).

Con el objetivo de ilustrar adecuada y sintéticamente cada uno de los núcleos temáticos que emergieron en el análisis, en la redacción de este artículo se seleccionaron

aquellas citas que mejor reflejan cada tema.

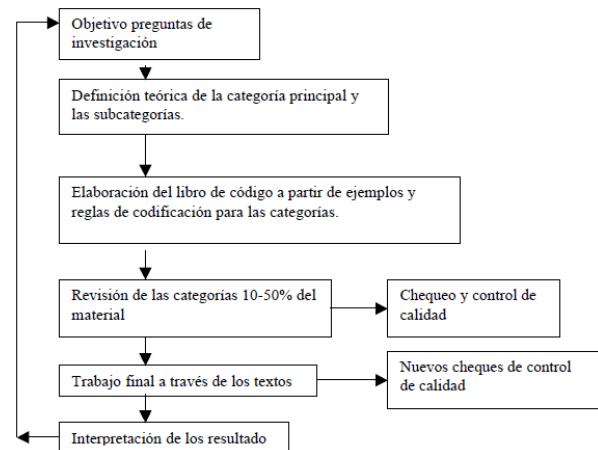


Figura 1
Procedimiento de análisis de contenido deductivo

Fuente: Adaptado de P. Mayring (2000).

Consideraciones éticas

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Cada entrevistado firmó un consentimiento informado, aceptando participar voluntariamente en el estudio en conocimiento de sus objetivos y autorizando a los investigadores a registrar el audio de las entrevistas y transcribirlas para su análisis. Con el fin de asegurar la confidencialidad, los datos se procesaron omitiendo los antecedentes personales de los participantes. Adicionalmente, las transcripciones y audios fueron almacenados únicamente por el investigador principal.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados organizados en dos secciones que responden a las dos preguntas de investigación que guiaron este estudio. En la primera sección se especifican las siete características que los actores coinciden en relacionar con una 'buena mentoría'. En la segunda sección, se detallan las cuatro características de un 'buen mentor' en las que muestran consenso los participantes.

Buena mentoría

Los entrevistados reconocen siete características centrales de una 'buena mentoría':

Facilita la reflexión sistemática de los mentoreados acerca de las circunstancias de las escuelas y sus actuaciones como líderes escolares

En una 'buena mentoría' la reflexión es considerada central. Pese a que no se percibe en el relato de los

entrevistados una conceptualización sobre qué significa reflexionar, estos actores distinguen dos focos para este proceso. El primero se relaciona con el conjunto de factores y dinámicas que caracterizan a los contextos escolares de los directores. El segundo corresponde a los modos en que los directores se desenvuelven en el entorno escolar y desarrollan su práctica para afrontar las diversas circunstancias de sus instituciones.

Adicionalmente, los entrevistados destacan que, en el contexto de una ‘buena mentoría’, la reflexión cumple con ciertas características estructurales y funcionales. En lo estructural, la mentoría debe contar con espacios formales, delimitados y sistemáticos para llevar a cabo la reflexión. En lo funcional, se enfatiza la necesidad de mediación por parte de un par experimentado, pues esta permite visualizar ‘puntos ciegos’ de las situaciones que ocurren en las escuelas y del desempeño en el cargo. La mediación, según los participantes, serviría para cuestionar y comprender estos aspectos de manera más compleja y profunda.

Respecto de la finalidad de la reflexión, se aprecian distinciones según el rol de los participantes. Mientras los coordinadores de los programas de inducción y mentores coinciden en señalar que el propósito de la reflexión es que los mentoreados adopten un locus de control interno frente a las circunstancias y desafíos de sus escuelas, de modo que tengan mayor autonomía en la resolución de problemas y toma de decisiones; los mentoreados esperan que la reflexión en la mentoría les sirva para aumentar su confianza profesional, de modo que puedan explorar fuera de su ‘zona de confort’:

Coordinadora 3: *‘el director a veces no ve que él es parte del problema, entonces, me gustaría que en la mentoría reflexionen y vean que son parte del problema y de la solución.’*

Coordinadora 2: *‘y lo tercero, es que el mentor pueda abandonar la escuela, que los directores no necesiten mentor y eso supone una capacidad de autorregulación, de autorreflexión.’*

Mentora 1.2: *‘la respuesta, como vuelvo a insistir, no las da uno, uno acompaña, las respuestas se las va dando el mismo director.’*

Directora 2.1: *‘que la reflexión de la mentoría me movilice, o sea que me saque de la zona de confort o de incomodidad, que me lleve a movilizarme.’*

Acompaña socioemocionalmente a los mentoreados en el ejercicio del rol directivo

Brindar acompañamiento socioafectivo a los mentoreados resalta transversalmente como una

condición estructural de una ‘buena mentoría’ en el relato de los entrevistados. Estos actores concuerdan en que la labor del director es altamente compleja y solitaria, debido a que se ven enfrentados constantemente a conflictos relacionales derivados del trabajo con personas. Los actores afirman que los directores novatos deben lidiar con la resistencia de los profesores, causada por la sombra del director anterior y/o por los cambios que el nuevo director introduce con su llegada al establecimiento. A lo descrito se suma, según los entrevistados, que los directores de escuelas públicas, que en Chile concentran a los estudiantes más vulnerables, deben resolver aspectos que van más allá de lo pedagógico, como por ejemplo, su alimentación.

La confluencia de los factores mencionados deriva frecuentemente en la toma de decisiones frente a dilemas éticos, que los directores asumen como responsabilidad individual, lo cual les produce un importante desgaste emocional. En este escenario, la ‘buena mentoría’ actuaría como un espacio social de contención para los directores y les entregaría herramientas sociales y emocionales para desempeñar su labor:

Director 3.3: *‘la mentoría no debe ser con un estilo de intervención; por el contrario, debe ser un acompañamiento y en la medida que uno se sienta acompañado es bueno.’*

Directora 1.3: *‘en la mentoría me sentí como respaldada, porque este trabajo es tan solitario, como uno siempre está viendo, entonces tener alguien en quien te mirabas, con quien te podías mirar o te podía mirar a ti y decirte las cosas, no que te esté evaluando para saber si lo estás haciendo bien o mal, una cosa media punitiva, sino todo lo contrario, entonces a mí me ayudó harto, me contuvo, me sostuvo y me ayudó a sacar elementos para poder fortalecer más mi labor.’*

Genera relaciones profesionales entre mentor y mentoreado basadas en la horizontalidad y la confianza

En el relato de los entrevistados, la ‘buena mentoría’ aparece asociada a un fuerte vínculo entre mentor y mentoreado. Si bien este vínculo es descrito como cercano, los distintos actores subrayan su carácter profesional y de orientación a la mejora del desempeño de la labor directiva; distinguiéndolo de otro tipo de relaciones, como la amistad.

Hay dos atributos de la relación entre mentor y mentoreado que destacan dentro de los relatos de los entrevistados: horizontalidad y confianza. Respecto del primero, se indica la necesidad de que el mentor actúe como un par, y que la mayor experiencia en el cargo de

director no se traduzca en la adopción de una posición jerárquica. El segundo atributo concierne a la posibilidad del mentor y mentoreado de expresar con honestidad y apertura pensamientos e inquietudes, en un espacio que permita mostrarse vulnerable y orientarse a la toma de riesgos en pos de la mejora:

Mentora 2.1: *'aquí [relación mentor-mentoreado] la confianza también es fundamental, porque tú te estás moviendo en un espacio de confianza, tú confías en el otro para abrir lo que te está pasando, para decir y tú tienes que responder a esa confianza.'*

Director 2.2: *'mi mentora es una mujer muy sabia, es una mujer con experiencia educativa y eso te permite tener cierto grado de confianza con ella para aportarte en materias que son conflictivas. [...] Para mí es importante no limitarte en las cosas que puedes decir al frente del que te acompaña.'*

Dispone de un diseño formativo flexible

Si bien una ‘buena mentoría’ debe responder a un propósito definido, al mismo tiempo, de acuerdo con los entrevistados, el diseño formativo debe ser flexible. Una ‘buena mentoría’ contaría con un marco conformado por una malla de contenidos críticos en el quehacer del director, un set de estrategias metodológicas relevantes y un conjunto de recursos educativos para abordarlos; que se seleccionan y combinan en función de, al menos, tres ejes: i) necesidades formativas, conocimientos, motivaciones y experiencias previas de los mentoreados; ii) perfiles profesionales, conocimientos y experiencias previas de los mentores; y iii) requerimientos de la escuela que conduce el mentoreado. Las variantes que adopte el diseño original serán producto de la combinatoria de dichos elementos. En otras palabras, el arreglo formativo de una ‘buena mentoría’ presenta un marco común, que se entrelaza en la interacción mentor-mentoreado, dando lugar a un itinerario de enseñanza y aprendizaje particular:

Mentora 2.2: *'la preparación y planificación de la mentoría, en función del diagnóstico del director, que puede estar constituido por muchos elementos: la observación y escucha inicial, el contexto y la cultura de su escuela, [...], y desde ahí hacer una planificación general e ir planificando cada sesión, y ver cuál va a ser la estrategia ahí [...]. A mí me pasó que yo compartí temas genéricos con los 3 directores, pero la distribución y la sutileza está en el hacer, en el desplegar en ese minuto, para algunos directores es súper importante el tema de la teoría, entonces tú llegas con teoría y vas llegando a la práctica, maravilloso, hay gente que no, que tú tienes que reconstituir desde lo que él hace, desde lo que a él le pasa, mira y aquí hay algo de teoría por si te sirve, te parece que leamos un poquito, entonces es*

esa planificación de acuerdo a este conocimiento, de este alumno entre comillas, entonces tiempo, planificación.'

Directora 1.3: *'nosotros tenemos como un plan de trabajo, pero lo más probable es que pase algo, y así fue. Igual [mi mentora] se adaptó a los cambios que tuvo ese plan de trabajo, pero igual había una base en torno a lo que íbamos a ver, porque yo quería que ella me fortaleciera en mi trabajo con el equipo de gestión. Entonces la primera vez ella participó inmediatamente en una reunión con el equipo de gestión, y me dio retroalimentación y sugerencias. Eso yo lo tomé y me ayudó también a trabajar con mi equipo de gestión, fue súper importante, porque a mí nunca nadie me había dicho como me veía en el trabajo con el equipo de gestión.'*

Cuenta con un espacio protegido

La protección del espacio de mentoría se refiere a elementos que ofrecen ciertas garantías para que se desarrolle una relación profesional comprometida y, de este modo, la mentoría se pueda llevar a la práctica. Como se infiere de las entrevistas, este atributo presenta dos aristas. Por un lado, en un contexto educativo en el que aún prevalece la participación designada en instancias de desarrollo profesional, los actores manifiestan la importancia de la voluntariedad de los mentoreados a la hora de involucrarse en el proceso de mentoría. Esta relevancia se sustenta en que la voluntariedad representa un indicador de la motivación y disposición de los directores a participar no solo en un programa académico, sino que a embarcarse en una relación profesional profunda con otro.

Coordinadora 3: *'no solo importa tener un buen mentor, sino que cuál es la disposición del director para participar de esto (...) en el fondo la apertura a realmente conversar sobre los desafíos que tienen, y que no sea recibir al mentor y ojalá que se vaya luego.'*

Mentora 3.2: *'yo creo que fue importante que el director primero haya aceptado ser mentoreado. Lo segundo, dentro de esa aceptación, que él sea capaz de abrir las puertas de su escuela y compartir la información que yo requería.'*

Por otro lado, la protección del espacio de mentoría involucra el compromiso y respaldo de las autoridades, con el fin de asegurar la participación de los mentoreados. Esto implica que los administradores comprendan la mentoría como una responsabilidad más del director y actúen como garantes de la compatibilidad entre las actividades de mentoría y las agendas de los directores.

Aborda y conceptualiza la experiencia de cada mentoreado

Transversalmente, los entrevistados identifican la experiencia del director mentoreado como punto de arranque del aprendizaje en el proceso de mentoría. No obstante, se precisa que una 'buena mentoría' debe impulsar al mentoreado a ir más allá de su saber vivencial, problematizándolo y descubriendo principios, normas y patrones a partir de dicha experiencia. En otras palabras, una 'buena mentoría' no solo asigna un papel relevante al relato experiencial o vivencial del mentoreado, sino que lo conceptualiza. Esta conceptualización contribuye a la construcción de un lenguaje profesional común, a la conexión entre teoría y práctica, y al análisis de alternativas de acción.

Mentor 1.1: *[en la mentoría se debe] partir escuchando, que el director ponga el caso que a él le interese analizar o conversar, y ahí uno va siendo un nexo con la teoría.'*

Director 2.3: *'llegas a un momento en que tú puedes decir, "efectivamente esto era lo que a mí me faltaba". Hay un antes y un después, hay un concepto que yo puedo utilizar en estos momentos, en que puedo sustentar mi quehacer profesional, no tanto desde la experiencia personal, porque yo sé que así es esto y sigamos, sino de esta teoría, entonces tengo un sustento distinto.'*

i) Logra aprendizajes mutuos

Para los participantes, una 'buena mentoría' conlleva desafiar la comprensión de este proceso como un espacio de aprendizaje individual y exclusivo del director mentoreado, resignificándolo como una instancia en la que la dupla mentor-mentoreado aprende. En el caso del mentor, este aprendizaje consiste en fortalecer su rol como director a partir de la reflexión y conceptualización que se produce en la mentoría, permitiéndole transferir este conocimiento a otras situaciones o contextos. En el mismo proceso, este actor también fortalece y ajusta su práctica como mentor, distinguiéndola de su acción como director.

Coordinador 1: *'[la mentoría es] un espacio de aprendizaje mutuo, y que ambos se ven beneficiados, y no solo ambos, sino que ambos están aportando a un proceso que es mayor, que es el mejoramiento de la institución educativa donde trabaja el director.'*

Director 1.1: *'creo que una buena mentoría debería propender a desarrollar las capacidades, no solo en el mentoreado, sino que también en el mentor, porque es un proceso que se enriquece más.'*

En síntesis, una 'buena mentoría' para directores novatos se concibe como un espacio de encuentro sistemático y de confianza entre un director principiante y uno

experimentado, que en el marco de un proceso reflexivo aborda integralmente la desafiante experiencia de convertirse en director en tanto profesional y persona, dentro de la complejidad de una escuela, siguiendo un itinerario formativo particular, flexible, orientado a desafíos educativos relacionados con el quehacer del director, y que conlleva beneficios para ambos.

Buen mentor

Los entrevistados identifican cuatro características de un 'buen mentor':

Cuenta con experiencia como director, legitimada por el mentoreado

Existe un acuerdo generalizado entre los entrevistados en señalar que el conocimiento práctico derivado de la experiencia directiva previa facilita que los mentores se pongan en el lugar de los mentoreados.

Coordinador 1: *'se requiere que el mentor sea] experimentado en su rol de mentor y ciertamente es más fácil asumir ese rol cuando has sido director, yo creo que no hay dudas de lo que te estoy diciendo sobre la base de la experiencia que hemos tenido, los mentores que no son directores han tenido que darle más vuelta al asunto.'*

Director 2.3: *'[se requiere que el mentor] haya sido o sea director de escuela, eso es esencial, que haya tenido ese empoderamiento del día a día, desde la teoría no me sirve nada.'*

Además, de acuerdo con algunos directores, esta capacidad de empatizar y comprender la situación del mentoreado se fortalece en la medida en que la experiencia directiva del mentor se ha realizado en contextos escolares similares a los de su mentoreado.

Posee conocimientos teóricos, procedimentales y estratégicos

Los entrevistados manifiestan que un 'buen mentor' debe demostrar sólidos saberes teóricos, procedimentales y estratégicos. Entre los conocimientos relativos a la teoría, se identifican como nucleares aquellos referidos a liderazgo y gestión escolar, políticas educativas, funcionamiento del sistema educativo y aprendizaje de adultos. En relación con los procedimentales, los participantes destacan la importancia de que el mentor sepa cómo actuar en los distintos ámbitos que implica la dirección escolar; lo que está muy ligado al conocimiento estratégico, concerniente a cuándo actuar y con qué herramientas abordar el problema, dependiendo del propósito que se persiga.

Mentor 3.1: *'el mentor tiene que ser alguien que sepa de*

literatura [...] que sea de verdad una persona, así como ya salió el libro tanto y salió la investigación, de [nombre de investigador], ya, verla, leerla, estudiarla.'

Directora 2.1: 'creo que la experiencia es importante y también la expertise, manejar mucho de estrategias, de posturas teóricas, en torno al liderazgo en este caso, incluso de trabajo con docentes, para conducirnos a nosotros. También a uno se le puede ocurrir una idea, pero si desconoce la teoría sería importante que el mentor te pudiese dar sustento teórico sobre el cual agarrarte para poder concretar las ideas.'

Tiene habilidades interpersonales y cognitivas específicas para el ejercicio del rol de mentor

El 'buen mentor' debe poseer habilidades interpersonales, como empatía y comunicación, que contribuyen a generar relaciones profesionales basadas en la horizontalidad y la confianza con el mentoreado. Mientras la empatía permitiría comprender el lugar del otro e involucrarse en el proceso de aprendizaje; la comunicación posibilita el desarrollo de la capacidad de escuchar, observar y retroalimentar el desempeño del mentoreado.

Coordinador 1: 'el mentor está, también, comunicando esta realidad al director de decirle que [en la mentoría] es posible construir cosas positivas sobre la base de la confianza.'

Mentor 3.1: 'el espacio de confianza, o sea, así casi textual, [la directora] me ha dicho, mira me gusta tener estas conversaciones, porque no las puedo tener con nadie más, entonces es como cerrar la cortina diez minutos y poder así contarle a alguien cosas y que el otro te escuche y te entienda, eso por una parte, no sé cómo ponerle nombre a eso, pero eso.'

Mentora 3.2: 'pero reformular en el momento para no herir, porque al final nosotros estamos para ellos, entonces tengo que tener esa capacidad de irme adaptando a lo que ellos, en sus necesidades, en lo que ellos requieren.'

Pese a que reciben menor énfasis que las habilidades interpersonales, las habilidades cognitivas del mentor también son relevantes. En este sentido, la flexibilidad, la capacidad de análisis, la abstracción y la organización de los mentores influyen tanto en sus posibilidades para identificar nudos críticos y situaciones problemáticas en la experiencia de su mentoreado, como en su capacidad de gatillar procesos reflexivos en los directores.

Coordinadora 2: 'un buen mentor tiene que tener una experiencia teórica y práctica en relación a la reflexión como proceso, eso es para mí lo principal.'

Mentor 2.2: 'gatillar la reflexión de los procesos, porque

yo creo que eso es clave para los adultos, el adulto no necesita que tú le des consejos, necesita sentir que él descubre la respuesta a sus problemas.'

Director 3.1: 'si alguien va a asumir el grado de mentor, en este caso, prepárate bien, tienes que ir bien preparado, ya con un buen grado de conocimiento, con una profundidad cognitiva satisfactoria, con el interés en lo que vas a hacer y que ese interés se manifieste en forma explícita, no de palabra, sino de forma clara, o sea en el quehacer.'

Muestra interés y compromiso en la relación de mentoría

Los entrevistados coinciden en señalar que un 'buen mentor' se distingue por un alto grado de interés por su mentoreado. Esto permite a los mentores entender con profundidad las dificultades y obstáculos que está experimentando el director novato día a día en el desempeño de su cargo, abordando la mentoría desde un rol facilitador más que desde la consejería.

Mentor 3.1: 'yo creo que un buen mentor es aquel que se involucra, porque en el fondo yo podría ser buen mentor, digamos, dando consejos de aquí al frente. En cambio, estar e interesarse de verdad por el otro, es mirar lo que el otro mira, mirar los problemas que el otro tiene.'

Directora 1.2: 'la primera característica es que sea un facilitador, que sea empático, ella siempre se ponía en mi lugar, y facilitaba las cosas.'

Además de esto, los 'buenos mentores' serían profesionales comprometidos con la mentoría, así como también con la acción educativa de la escuela, reconociendo la importancia y el valor de la labor directiva. Este nivel de compromiso demostraría, según relatan los participantes, un alto interés personal por colaborar con el director a través de la relación de mentoría:

Mentora 3.3: 'para el mentor tiene que haber un cariño muy grande por la profesión que uno tiene, una vocación frente a la educación y a la responsabilidad que yo tengo frente a los niños.'

Director 3.1: 'el nivel de involucramiento que tiene que tener el mentor, tiene que ser potente.'

En síntesis, a partir de los discursos de los entrevistados, es posible generalizar que un 'buen mentor' es un director experimentado, cuya idoneidad para el rol se sustenta en un núcleo de conocimientos y habilidades específicas que logra articular en función de la realidad de cada uno de sus mentoreados, sobre la base de un

compromiso visible con la mentoría. No obstante, estas características solo representan un perfil inacabado de 'buen mentor', ya que este se constituiría en el devenir de la relación con cada director.

Discusión y conclusión

El propósito de este artículo fue comprender la conceptualización que los sujetos involucrados en programas de inducción a directores novatos en Chile realizan sobre una 'buena mentoría' y un 'buen mentor'. Esto, con el fin de aportar a la contextualización y ajuste de la mentoría como enfoque para la formación de nuevos directores escolares en el país.

Las características sobre una 'buena mentoría' y un 'buen mentor' reportadas en este estudio dan cuenta de los énfasis otorgados por los entrevistados a su experiencia con la mentoría desde sus respectivos roles, lo que permitió lograr una sistematización de aspectos claves de este enfoque que encuentran correspondencia con la literatura internacional y aportan a resignificar contextualizadamente dicha evidencia.

En relación con la 'buena mentoría', los atributos destacados pueden asociarse con los factores de una mentoría efectiva (ver Tabla 1). No obstante, conviene resaltar una particularidad detectada, que parece estar estrechamente vinculada a la realidad nacional. Específicamente, en el relato de los participantes se aprecia la necesidad de que el proceso de mentoría aborde la experiencia del director novato como centro y pilar fundamental desde el que se genera el resto de las acciones formativas en el marco de la mentoría. La experiencia del mentoreado, que implica un conocimiento profundo -personal y profesional- del director y sus circunstancias, se configura como un elemento que atraviesa distintos atributos que los entrevistados relacionan con una 'buena mentoría', entre los que destacan: disponer de un diseño formativo flexible, acompañar socioemocionalmente a los mentoreados en el ejercicio del rol directivo, y abordar y conceptualizar la experiencia de cada mentoreado.

Este hallazgo resulta altamente relevante para los programas de inducción a directores novatos, pues la calidad de la experiencia referida por los participantes no sólo envuelve lo que les sucede a los directores en su transición al cargo, sino también lo que la dupla mentor-mentoreado puede hacer con lo que le ocurre al director en dicho proceso. Desde esta perspectiva, construir conocimiento a partir de la experiencia directa del mentoreado es un proceso altamente complejo, que requiere de ciertas condiciones, tales como, una

adecuada planificación de la mentoría, un ambiente protegido y flexibilidad cognitiva de ambas partes involucradas.

Las características de un 'buen mentor' valoradas por los entrevistados también se encuentran en consonancia con la literatura internacional, aunque surge un rasgo distintivo del contexto nacional que merece atención. Si bien contar con experiencia como director escolar, idealmente en contextos similares, es una de las cualidades de un 'buen mentor' que resulta significativa para los entrevistados y que aparece con fuerza en la evidencia internacional (Thornton, 2014), según este estudio esta característica solo correspondería a la puerta de entrada que legitima a los mentores ante los directores nòveles para iniciar la relación de mentoría. Para mantener esta relación, los resultados reportados indican que otras características del mentor también cobran relevancia. Entre estas, están el poseer conocimientos específicos sobre el ejercicio del cargo, habilidades interpersonales y disposiciones actitudinales que favorezcan el intercambio social. Estas dos últimas actuarían como base para establecer una relación de mentoría asentada en la horizontalidad, aspecto altamente apreciado por los entrevistados.

Este hallazgo es de gran importancia pues desafía la lógica tradicional de los programas de formación de directores novatos que promueven una relación experto-aprendiz desde una lógica jerárquica. De este modo, seleccionar y preparar mentores que cumplan con un perfil que respete las características destacadas por los entrevistados se convierte en un elemento ineludible en cualquier proceso de mentoría para directores escolares novatos, que requiere de especial atención tanto para validar a los mentores frente a sus mentoreados al inicio de la relación, como para que esta se mantenga en el tiempo y se constituya como una fuente de aprendizaje profesional. Con ello se podrían evitar potenciales resistencias y promover mayor apertura de parte de los directores en formación durante los procesos de mentoría (Gumus, 2019). Como se observa, las características relevadas por los entrevistados, tanto en relación con la 'buena mentoría' como con el 'buen mentor', dan cuenta de la centralidad que reviste la relación uno a uno en un proceso de mentoría, aspecto que los diseños formativos de inducción a directores nòveles debiesen proteger, incluso en iniciativas que forman parte de políticas de formación directiva de amplia cobertura y alcance; pues el éxito de estas iniciativas dependerá sustancialmente de la relación establecida por cada dupla.

El modo en que los entrevistados entienden la 'buena mentoría' y el 'buen mentor' proporciona algunos

elementos adicionales que permiten develar el posicionamiento de los actores entrevistados en el marco de un paradigma de mentoría. Específicamente, este posicionamiento podría derivarse de la finalidad que los participantes transversalmente asocian a la reflexión, ya que tal como se desprende del trabajo de Kochan y Pascarelli (2012), este uno de los elementos que permite distinguir a los tres paradigmas de la mentoría. Mientras que en el paradigma tradicional no se enfatiza la necesidad de la reflexión; en los paradigmas transicionales y transformativos esta se vuelve central. En el paradigma transicional, la finalidad sería promover el análisis riguroso sobre la práctica directiva con el objetivo de resolver problemas. Este paradigma sería el más cercano al fin de la reflexión expresado por los actores de este estudio. En cambio, en el caso del paradigma transformacional, la intención sería, sobre todo, cuestionar la práctica profesional en aras de proponer innovaciones educativas; finalidad transformativa que no se reconoce en los discursos de los entrevistados.

Una posible interpretación acerca del paradigma en el que se sitúan estos actores se asocia con las condiciones político-institucionales que definen el rol directivo y enmarcan el funcionamiento de una 'buena mentoría'. Sin ir más lejos, la transformación del rol del director a causa de la doble rendición de cuentas -presión del mercado y del Estado- a la que están sujetas las escuelas chilenas (Weinstein, et al., 2016) permite inferir que las tensiones y dificultades que experimentan estos profesionales -ligadas a sus responsabilidades de líder administrativo y pedagógico- podrían ser un factor que incide en el énfasis que dieron los participantes a la necesidad de contar con un espacio protegido y flexible, con el objetivo primordial de resolver problemas (paradigma transicional), antes que de proponer innovaciones (paradigma transformacional). Comprender el posicionamiento teórico de los actores con respecto a la finalidad de la mentoría tiene el potencial de contribuir a mejorar la calidad de las iniciativas de inducción, por un lado, al equilibrar las expectativas de los involucrados con los objetivos de desarrollo profesional del proceso de mentoría y, por otro, al abrir espacios para el cuestionamiento de los supuestos que subyacen a la mentoría.

Por último, las conceptualizaciones sobre una 'buena mentoría' y un 'buen mentor' a las que ha arribado esta investigación permiten inferir que, en contraste con los modelos tradicionales de formación directiva que han imperado a nivel nacional (Weinstein, & Hernández, 2014), la perspectiva de los entrevistados involucra la comprensión del desarrollo profesional de los directores novatos como un proceso situado, colaborativo, horizontal, reflexivo y conversacional (Kochan, &

Pascarelli, 2012). Al respecto, a partir de los atributos de la 'buena mentoría' y del 'buen mentor' que emergieron en el análisis, se desprende que las iniciativas formativas que incluyan como elemento central la mentoría deberían adscribir a un enfoque basado en el apoyo, en contraposición a uno de corte evaluativo o intervencionista. En este sentido, en el contexto chileno, al igual que en la investigación internacional, la mentoría para directores novatos se asociaría con políticas de apoyo claramente diferenciadas de las políticas de evaluación (Costa, Garmston, & Zimmerman, 2014; Orland-Barak, & Yinon, 2005; Tillemann, et al., 2011).

En el sistema educativo nacional, este posicionamiento a favor del apoyo se entrelaza con las posibilidades y limitaciones que emanan del nivel político-administrativo, así como de las estructuras y dinámicas organizativas de las escuelas. Dada esta inevitable tensión, la necesidad de contar con un espacio protegido para la mentoría se yergue como una condición indispensable para garantizar la continuidad de un proceso que funciona a contracorriente en un sistema escolar jerarquizado y en el que prima la desconfianza (Peña, Weinstein, & Raczyński, 2018). Como base para este espacio protegido, los resultados de esta investigación plantean la necesidad de que los participantes sean voluntarios y que el mentor aborde la relación con el director desde la empatía, la confianza, la flexibilidad y el compromiso; tal como ha sugerido la literatura internacional (Gardner, 2016; Gumus, 2019; Thornton, 2014).

Referencias

- Allison, V. A., & Ramírez, L. A. (2016). Co-mentoring: The iterative process of learning about self and "becoming" leaders. *Studying Teacher Education*, 12(1), 3-19.
<http://dx.doi.org/10.1080/17425964.2016.1143809>
- Aravena, F. (2018). Mentoring novice school principals in Chile: what do mentors learn? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 219-230.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2018-0002>
- Bakioglu, A., Hacifazlioglu, O., & Ozcan, K. (2010). The influence of trust in principals' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 245-258.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540600903478482>
- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2006). Leadership mentoring and situated learning: Catalysts for principalship readiness and lifelong mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 14(3), 275-295.

- <http://dx.doi.org/10.1080/13611260600635530>
Casavant, M. D., & Cherkowski, S. (2001). Effective leadership: Bringing mentoring and creativity to the principalship. *NASSP Bulletin*, 85(624), 71-81.
<http://dx.doi.org/10.1177/019263650108562409>
- Clayton, J., Crum, K. S., & Myran, S. (2010). *Transformative impact of the mentor/mentee relationship on district leaders and aspiring leaders*. Annual meeting of the American Educational Research Association. Denver, CO.
- Clayton, J. K., Sanzo, K. L., & Myran, S. (2013). Understanding mentoring in leadership development: Perspectives of district administrators and aspiring leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(1), 77-96.
<http://dx.doi.org/10.1177/1942775112464959>
- Clayton, J. K., & Thessin, R. A. (2017). Voices of educational administration internship mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 291-308.
<http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2017.1364836>
- Costa, A., Garmston, R., & Zimmerman, D. (2014). *Cognitive capital: Investing in teacher quality*. New York, NY: Teachers College Press.
- Crawford, M., & Cowie, M. (2012). Bridging theory and practice in headship preparation: Interpreting experience and challenging assumptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 175-187.
<http://dx.doi.org/10.1177/1741143211427978>
- Creasap, S. A., Peters, A. L., & Uline, C. L. (2005). The effects of guided reflection on educational leadership practice: Mentoring and portfolio writing as a means to transformative learning for early career principals. *Journal of School Leadership*, 15(4), 352.
- Cuéllar, C., & González, P. (2018). *Cuadernos para el desarrollo del liderazgo educativo: El acompañamiento a los directores novatos*. Santiago, Chile: CEDLE.
- Daresh, J. C. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise of predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517.
<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04267114>
- Daresh, J., & Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(1), 89-101.
<http://dx.doi.org/10.1177/0263211x000281013>
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S., Porritt, V., & Coates, M. (2011). *Experiences of new headteachers in cities*. London, UK: London Centre for Leadership in Learning, Institute of Education.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- García Garduño, J.M., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 31-50.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119880003>
- Gardner, L. Y. (2016). *Principals' perceptions about the elements of mentoring support that most impact the development of a new principal's leadership capacity* (doctoral dissertation). East Carolina University, Greenville, North Carolina.
- Gumus, E., & Bellibas, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: Multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301.
<http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1172958>
- Gumus, E. (2019). Investigation of Mentorship Process and Programs for Professional Development of School Principals in the U.S.A.: The Case of Georgia. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 2-41.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.2019.3718>
- Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: How significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36-52.
<http://dx.doi.org/10.1108/09578230610642647>
- Kochan, F., & Pascarelli, J. T. (2012). Culture and mentoring in the global age. En S. Fletcher, & C. A. Mullen, (Eds.), *The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and

- manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n1a1334>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- Naicker, S. R., & Mestry, R. (2015). Developing educational leaders: A partnership between two universities to bring about system-wide change. *South African Journal of Education*, 35(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v35n2a1085>
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15(2), 129-151. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4236/ijcm.2016.75034>
- Peña, J., Weinstein, J., & Raczyński, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Poulsen, K. M. (2013). Mentoring programmes: Learning opportunities for mentees, for mentors, for organizations and for society. *Industrial and Commercial Training*, 45(5), 255-263. <http://dx.doi.org/10.1108/ICT-03-2013-0016>
- Schechter, C., & Firuz, F. (2016). How mentor principals interpret the mentoring process using metaphors. *School Leadership & Management*, 35(4), 365-387. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2015.1010500>
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361-389. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
- Service, B., Dalgic, E., & Thornton, K. (2016). Implications of a shadowing/mentoring programme for aspiring principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 253-271. <http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0031>
- Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripp, A. M. (2009). Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 215-232. <http://dx.doi.org/10.1080/13611260903050148>
- Simieou, F., Decman, J., Grigsby, B., & Schumacher, G. (2010). Lean on me: peer mentoring for novice principals. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(1), 1-9.
- Spillane, J., & Lee, L. (2013). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x13505290>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thornton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International Journal of Mentoring and Coaching*, 3(1), 18-31. <http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-07-2013-0038>
- Tillema, H., Smith, K., & Leshem, S. (2011). Dual roles-conflicting purposes: A comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 139-159. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.543672>
- UNESCO (2015). *Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- Villani, S. (2006). *Mentoring and induction programs that support new principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., & Fernández M. (2016). Director(a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores novedos en establecimientos municipales en Chile. *Calidad en la Educación*, 44, 12-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., & Fernández, M. (2016). *El primer año de los directores novatos: Orientaciones para un programa de inducción profesional*. Proyecto FONIDE F911419, MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911418.pdf>
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.

- <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468>
- Weinstein, J., Marfán, J., Horn, A., & Muñoz, G. (2016). Chile: School leadership challenged by double accountability towards schools. In J. Easley II, & P. Tulowitzki, (Eds.), *Educational accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership* (pp. 54-72). New York, NY: Routledge.
- Zachary, L. J. (2005). Raising the bar in a mentoring culture. *T+D*, 59(6), 26-27.