

LAS COMPETENCIAS REQUERIDAS EN EL MENTOR: CLAVE PARA EL ÉXITO EN LOS PROCESOS DE INDUCCIÓN PEDAGÓGICA

*The necessary competences in mentor's role:
key to success in the induction process*

Daniela MATURANA CASTILLO
Universidad de Santiago de Chile
Correo-e: daniela.maturana@usach.cl

Recepción: 22 de mayo de 2017
Envío a informantes: 6 de junio de 2017
Aceptación definitiva: 14 de noviembre de 2017

RESUMEN: La inserción de los profesores principiantes en los espacios escolares resulta ser todo un desafío. El shock con la realidad confronta a tal punto que amenaza la identidad docente, así como su permanencia en el sistema. Frente a esto, han emergido diferentes sistemas de inducción, orientados a acompañar este difícil periodo de la vida profesional. Un actor clave en estos procesos de inducción es el mentor. Sin embargo, la mentoría implica una práctica profesional diferente, que requiere de competencias profesionales específicas y diferentes a las que se requieren para ser un buen profesor de aula. Por esto, es crucial que el mentor desarrolle competencias específicas que le permitirán guiar de manera efectiva y pertinente los procesos de mentoría.

PALABRAS CLAVE: mentor; competencias; inducción.

ABSTRACT: The insertion of beginner teachers in the schools is very difficult and a real challenge. The reality shock confronts and threatens the teachers' identity and their stay in the scholar system. For this reason, different induction systems has emerged for the purpose to guide this difficult period in life of beginner teachers. Nevertheless, mentoring involves a very different professional expertise, with specific competences, that are not similar to necessary competences in the classroom. For this, is crucial that the mentor develops specific competences that will allow guiding the mentoring process in an effective and relevant way.

KEY WORDS: mentor; competences; induction.

LA INSERCIÓN EN LA ESCUELA constituye todo un desafío para los profesores principiantes. A este respecto, se ha documentado que luego de la graduación se vivencia un proceso de estabilización profesional decisivo para el desarrollo profesional, donde todo principiante se enfrenta a un «Shock de realidad» (Ingersoll y Strong, 2011; Kapadia, Coca y Easton, 2007) que confronta sus saberes y competencias requeridos para desenvolverse adecuadamente en el aula. A su vez, la inserción en espacios reales de enseñanza marca el inicio de una trayectoria profesional que se nutre del conocimiento construido a partir de la práctica reflexiva cotidiana.

En este contexto, los procesos de inducción del profesorado constituyen una etapa crucial tanto en la adaptación a la enseñanza como a la construcción profesional, siendo las experiencias adquiridas durante este proceso cruciales para las creencias y actitudes docentes; la práctica profesional futura, y las disposiciones hacia la adaptación, supervivencia o deserción del nuevo docente (Marcelo y Vaillant, 2009; Tardif, 2004; Vélaz de Medrano, 2009; Crasanova y Ungureanu, 2010; Ingersoll y Strong, 2011).

Entonces, este primer espacio laboral no solo debe pensarse como un momento para adquirir experiencia, sino como un tramo de su desarrollo profesional que le permite situarse como un «profesional adaptativo», en aras de la transformación en un verdadero experto (Marcelo y Vaillant, 2009).

Además, por las altísimas cifras de deserción del profesorado principiante durante los primeros años de ejercicio (Ávalos, 2014), en diversos sistemas educativos se ha enfatizado la necesidad de generar políticas de acompañamiento a los docentes principiantes. El resultado de esto ha sido diverso, ya que se han generado diseños de inducción muy disímiles entre sí, lo que se traduce en el desarrollo de modelos de inducción voluntarios, obligatorios o que incluso comprometen la certificación del futuro docente (European Commission, 2010). No obstante, a pesar de estas diferencias, los diversos sistemas de inducción comparten un vaso comunicante y punto de unión: *la figura del mentor*. Así, desde la década de 1980, el tema de la mentoría ha emergido como un pilar fundamental que facilita la inducción en la cultura de la profesión, sustentando así en gran medida los engranajes de inducción que se han desarrollado.

1. El perfil del mentor para el éxito de los procesos de formación

Considerando la relevancia del mentor como figura que apoya y facilita el tránsito de estudiante a profesor, es fundamental que los procesos de inducción consideren delimitar con claridad las características y competencias que están asociadas al rol. Si bien los procesos de mentoría requieren de profesores experimentados y bien evaluados que ejerzan este rol, no basta con ser un buen profesor para transitar hacia un buen mentor (Araya, 2008). Se requiere desplegar competencias específicas para la mentoría (Vélaz de Medrano, 2009).

El concepto de competencia es polisémico, y se ha interpretado de formas diversas en la medida que su uso se ha ampliado (Tardif, 2008). Sin embargo, muchas de estas definiciones tienden a aglutinar dentro de sus componentes la integración de saberes, habilidades y actitudes que en conjunto permiten delinear una actuación profesional

en un espacio determinado (Castillo y Cabrerizo, 2010; Sanz de Acedo, 2010; Coll y Martín, 2006). En el marco de las actuaciones esperadas de un mentor en el contexto de la mentoría, se recoge la definición que explica la competencia como «un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos» (Tardif, 2008: 38).

De esta forma, se puede establecer que la mentoría implica el dominio de competencias genéricas y específicas que se conforman sobre la base de conocimiento pedagógico y para la mentoría; habilidades que posibilitan el manejo de las relaciones interpersonales –integrando una sumatoria de características personales– y la comprensión profunda de las tensiones que implica el ser docente y la construcción del conocimiento pedagógico desde un marco para la reflexión y la colaboración.

Considerando esto, ¿qué saberes, habilidades y actitudes se requieren para abordar con éxito los desempeños asociados a la mentoría?

Se proponen seis dimensiones de saberes que, articulados entre sí, permiten esbozar un perfil de competencias requeridas para la mentoría. Esta propuesta emana de la síntesis de diversos enfoques y perspectivas presentes en la discusión bibliográfica respecto de los procesos de inducción profesional, la formación de profesorado y los componentes asociados a la mentoría, identificando dentro de esto el perfil del mentor, las actividades que este realiza y las responsabilidades asociadas a dichas actividades.

Estas dimensiones son: Saber didáctico, Resolución colaborativa de problemas, Desarrollo de un plan de mentoría, Habilidades comunicacionales y dominio emocional, Disposición al aprendizaje continuo y colaboración en el aprendizaje de otros, Contextualización del rol social. El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes presentes en la conjunción de estas dimensiones permite establecer el grado de competencia que alcanzaría un profesor experimentado para transitar hacia el rol de mentor.

1.1. *Saber didáctico*

Considerando que el mentor orienta al mentorizado en los primeros procesos autónomos de planificación de la enseñanza, es evidente que debe poseer conocimientos actualizados sobre la didáctica de la disciplina que enseña. De esta forma, se espera que el mentor esté al corriente de los debates actuales respecto a la didáctica, para que, desde este marco teórico, pueda guiar al profesor principiante en la toma de decisión más pertinente según el contexto. Por ende, la tarea del mentor es asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante (Marcelo y Vaillant, 2001).

Realizar este acompañamiento didáctico requiere de un andamiaje que facilite la reflexión sobre las decisiones que toma el profesor principiante para guiar el aprendizaje y develar el pensamiento disciplinar que se gesta y propicia en el estudiante. Para ello, se ha sugerido la incorporación de modelos de supervisión clínica (Marcelo y Vaillant, 2009).

La supervisión clínica emerge como un mecanismo para el acompañamiento de los profesores con foco en el desarrollo profesional. La hipótesis inicial se refería a que la buena docencia estaba en estrecha vinculación con el comportamiento docente (Thomas, 1980). El proceso de supervisión clínica ha sido un mecanismo

utilizado principalmente en la formación inicial docente, y se refiere a la acción que «se realiza en la singularidad de la situación y se caracteriza por una real implicación, un encuentro de intersubjetividades entre personas que no tienen la misma posición, y por la complejidad y la mezcla de lo psicológico con lo social» (Correa, 2012: 161). Por lo tanto, la clínica ofrece una formación centrada en la resolución de problemas en contextos reales desde un enfoque global que permita enfrentar el aprendizaje de las disciplinas en consideración de las características de los estudiantes, generando un puente entre lo didáctico y las condiciones específicas de los estudiantes (Correa, 2012).

Si bien el proceso descrito se aloja en contextos de formación inicial docente (Vernet y Correa, 2014), su valor para la inducción recae en que explicita la manera en que profesores con menos experiencia se benefician de la orientación para la reflexión sobre la práctica y de la retroalimentación respecto de las decisiones adoptadas que entrega un profesor experimentado, el que a su vez forma parte del contexto donde la práctica tiene lugar.

1.2. *Resolución colaborativa de problemas*

Significar la realidad emergente es un proceso fundamental para la comprensión profunda de los procesos de aula, así como para la construcción de la identidad profesional. Cuando esta realidad es problemática, confrontando y tensionando al profesor hasta el replanteamiento de su propia identidad, precisa de un acompañamiento sistemático que promueva la reflexión y la construcción de soluciones. Estas situaciones se han denominado incidentes críticos y su análisis se ha transformado en una técnica relevante tanto para la formación inicial de profesores como para el aprendizaje a lo largo de la trayectoria profesional docente (Nail, 2013).

La técnica de análisis de incidentes críticos implica la reconstrucción detallada de una situación disruptiva o compleja para ir analizando las decisiones adoptadas en el momento, desde la implicación emocional, las consecuencias o dilemas que conllevan estas decisiones. Para esto han emergido modelos de análisis que comparten como estructura la evocación del incidente y la descripción acuciosa del hecho que permite desentrañar causas, consecuencias, impactos y proyecciones en una oportunidad futura (Almendro y Costa, 2006; Vallejos, 2013), lo que constituye una herramienta de gran potencial para fomentar la práctica reflexiva. Aplicándose en contextos de inducción, tanto profesor principiante como experimentado se nutren de la implementación de esta técnica, ya que promueve la transferencia del análisis a otras situaciones plausibles que podrían afectar a cualquier profesor, independiente de sus años de experiencia.

De este modo, el foco está en que, partiendo de las situaciones conflictivas o críticas que desestabilizan al profesorado, se les dote de herramientas realmente eficaces para afrontarlas (Bilbao y Monereo, 2011). Sin embargo, esto requiere de una guía especializada y experimentada, ya que, considerando que la respuesta a un incidente crítico es normalmente improvisada y espontánea, revela concepciones epistemológicas, creencias y emociones del profesor (Bilbao y Monereo, 2011). Por ende, se requiere una conducción cuidadosa y de preparación oportuna que permita el análisis desprejuiciado de las situaciones, junto con facilitar con ella que el profesor principiante

avance en la construcción de su identidad, sintiendo que adquiere herramientas reales para aprender desde nuevas perspectivas y dinámicas de acción, controlando las situaciones que emergen en la práctica de aula (Vallejos, 2013).

1.3. *Desarrollo de un plan de mentorías*

Los procesos de inducción requieren de un acompañamiento que permita no solo transferir lo aprendido en la sala de clases, sino que además facilite la comprensión de la cultura docente en la que se inserta el principiante, sin caer en el riesgo de comenzar a repetir rutinas simplemente porque están asentadas en la escuela (Marcelo y Vaillant, 2001).

De esta manera, considerando que el proceso de inducción se orienta a la disminución de choque con la realidad, es razonable que ese «choque» presente matices diferentes según la naturaleza de la escuela, así como también las necesidades que manifieste el profesor principiante. Por lo tanto, es plausible –y deseable– que el proceso de inducción considere variantes en función de las necesidades particulares que se observen.

Considerando esto, se espera que el mentor sea capaz de diseñar planes de mentoría que, si bien pueden tener aspectos estándar, articulen tanto acciones que presenten un desafío como acciones que representen apoyo para el mentorizado (Marcelo y Vaillant, 2001). La proporción justa dependerá de las decisiones que tome el mentor a medida que se ejecuta el plan de mentoría. Por ende, tal como lo describen Marcelo y Vaillant, se requiere que el formador demuestre capacidad para diagnosticar a los individuos y a las organizaciones, lo que implica que el mentor adquiera conocimientos de evaluación –para diagnosticar las necesidades reales del mentorizado (Marcelo y Vaillant, 2001)– y retroalimentación efectiva –que impidan una actitud defensiva o de negación del mentorizado una vez que se ha corregido alguna actuación.

Por lo tanto, el mentor entonces debiera poder mentorizar considerando las características personales del mentorizado y de la institución donde se desarrolla la mentoría, estableciendo planes de mentoría que reposicionan el valor de la subjetividad docente, entendiéndola como un factor fundamental para la construcción de significados a partir de la práctica (Tardif, 2004).

1.4. *Habilidades comunicacionales y dominio emocional*

La mentoría como un proceso de consejería, asesoría y acompañamiento requiere de parte del mentor habilidades comunicacionales y liderazgo efectivas que le permitan actuar como «caja de resonancia» para el principiante a través de conversaciones reflexivas centradas en el crecimiento personal y profesional.

Esto implica que el profesor mentor se caracteriza por ser creíble, centrar las bases de la interacción desde la cooperación, manifestar un tono conversacional que sea confiable y que a su vez permita una comunicación efectiva –donde sus sugerencias se aprecien como tales por su receptor y no sean interpretadas como amenazas–, demostrando flexibilidad, paciencia y empatía (Duke y Stiggins, 1997). Sumado a estas

características se requiere que el mentor disponga de la capacidad de trabajar en equipo, en colaboración, desde planos de igualdad con el mentorizado (Marcelo y Vaillant, 2001), promoviendo el desarrollo de diálogos efectivos. Esto se ha denominado «actitudes relacionales», las que se caracterizan por tender puentes de diálogo fructíferos entre los interlocutores (Cases, 2002).

Por ende, la concepción de actitudes relacionales va más allá de un diálogo fluido, involucrándose directamente con la dimensión emocional del mentor, donde este aprende y desaprende emocionalmente para responder a las presiones afectivas que considera la formación, para actuar entre las tensiones y dicotomías que presenta el ejercicio de la mentoría (Cases, 2002).

Lo anterior implica que el mentor ha desarrollado el conocimiento y control sobre sus propios estados emocionales, situación que le permite guiar al mentorizado en el tránsito entre emociones contrapuestas que surgen en el ejercicio al interior del aula, como lo son culpa-satisfacción; miedo-confianza; soledad-comunicación; tensión-distensión. Estas competencias emocionales necesarias para el oficio de la mentoría se pueden comprender desde el marco que entrega la Inteligencia Emocional, donde el sentido tradicional de inteligencia se altera, para dar paso a una definición que entiende la inteligencia como la habilidad para reconocer y manejar los sentimientos y emociones tanto de sí mismo como de otros, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990, 1997).

Sin dudas, esta dimensión es crucial en cualquier proceso educativo. Por ende, tal como indica Chang (2009), se requiere que el profesorado comprenda y reconozca la dimensión emocional de su quehacer (Palomera, Ruiz y Fernández-Berrocal, 2010), es decir, es incompatible propugnar una educación emocional si los profesores no han sido educados desde una emocionalidad que les posibilite reconocer, evaluar y gestionar sus propios estados de ánimo y de quienes los rodean, entendiendo por esto a sus estudiantes y todos los actores de la comunidad educativa (Chiappe y Cuesta, 2013; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990).

Lo anterior da cuenta de la importancia de la inteligencia emocional en el ejercicio de la mentoría. Las aulas confrontan y tensionan al profesorado al punto de extenuarlos, agotarlos profesionalmente e incluso despersonalizarlos (Quaas, Born, Davis y Young, 2002; Llull, March, Cerda y Brage, 2015; Chang, 2009). Sin embargo, al parecer, aquellos educadores que han logrado entender y manejar en mayor medida sus emociones frente a las tensiones, contrarrestan de mejor forma los factores contextuales que inciden en el agotamiento, tales como el comportamiento disruptivo de los estudiantes, la sobrecarga de trabajo, la ambigüedad del rol, los cambios continuos del sistema educativo y las nuevas exigencias a las que se enfrenta el profesorado en el marco de la calidad o de la rendición de cuentas (Chiappe y Cuesta, 2013; Chang, 2009).

Precisamente, esas condiciones son las que promueven el desarrollo de procesos de mentoría dialógica, es decir, que mentor y mentorizado se posicionan en una lógica de horizontalidad que les permite manifestar un diálogo franco y sincero que no agota posibilidades, sino que construye significados a partir de creencias, pensamientos y emociones que se suscitan desde la experiencia. Estas condiciones constituyen la dimensión afectiva de la mentoría (Nahmad-Williams y Taylor, 2015).

1.5. *Disposición al aprendizaje continuo y colaboración en el aprendizaje de otros*

Considerando que el mentor guía el aprendizaje en la práctica de otro profesional, se requiere que conozca y regule sus propios procesos de construcción del conocimiento en sus dimensiones cognitiva y emocional, haciendo un uso estratégico de los mismos (Vélaz de Medrano, 2009). Esto implica que el mentor es un sujeto profundamente metacognitivo, capaz de visibilizar su pensamiento y explicitar los principios que subyacen a su práctica, descomponiendo la complejidad de la realidad y diseñando un currículum para aprender a enseñar (Díaz y Bastías, 2013). Lo enunciado remite necesariamente la habilidad lingüística y recursiva que le permite expresar con claridad sus propios procesos reflexivos en aras de la reflexión conjunta.

Por otra parte, esta capacidad para aprender de manera permanente considera aspectos como el pensamiento lógico, sistémico y la curiosidad intelectual, los que sustentan actuaciones reflexivas, innovadoras y orientadas a la investigación sobre la práctica, lo que tiene como consecuencia una verdadera *episteme* sobre la práctica pedagógica (Marcelo y Vaillant, 2009; Edelstein, 2011).

En esta dimensión, el aprendizaje permanente se sustenta en el pilar de la reflexión sobre la práctica, debido a que una característica constitutiva del rol de mentor se refiere a la generación de espacios de reflexión conjunta sobre los procesos y el conocimiento pedagógico (Terigi, 2012), lo que le permite plantear las decisiones como hipótesis, en un contexto de aprendizaje cooperativo, apertura mutua y confianza recíproca que favorecen la experimentación y la resolución de problemas (Perrenoud, 2004a).

Sin dudas, esto redundará en actuaciones de guía eficaz donde se acompaña al mentorizado para que este asuma los problemas que está presentando, observe su propia práctica y genere los cambios pertinentes (Almendro y Costa, 2006; Bilbao y Moneiro, 2011; Buey, 2002; Contreras, 2013), en un contexto de escucha efectiva que propicia la reflexión entre el principiante (Bridges, 1997).

Por otra parte, esta dimensión se relaciona con la disposición permanente del mentor hacia la innovación, ya que se sitúa como un sujeto catalizador de cambios (Marcelo y Vaillant, 2001; Schön, 1992; Elliott, 2000; Stenhouse, 1984). Desde este punto de vista, pareciera interesante volver sobre los cimientos conceptuales que emergen desde las perspectivas críticas que sitúan al docente como eje en la transformación, a través de una práctica que vincula la investigación en la acción de la propia labor docente, lo que implica superar las actuaciones asociadas a los profesionales restringidos para transitar a la de profesionales amplios.

Estas categorías trabajadas por Stenhouse en décadas pasadas (1984) contravienen el sentido asociado a una valoración de los profesionales desde un sistema de rendición de cuentas personales (Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios y Etcheberrigaray, 2015). Para él, las características del profesional restringido se refieren a un profesor que demuestra competencia en el aula, que maneja óptimamente a sus estudiantes, evalúa el aprendizaje y se capacita constantemente, en fin, todo aquello que tiende a ser evaluado en los procesos de rendición de cuentas individual del profesorado y que se asocia a indicadores de buen desempeño. Esto necesariamente tensiona la pertinencia de los prerrequisitos de evaluación de desempeño como único garante de la idoneidad de un aspirante a mentor.

Sin embargo, volviendo a los postulados de Stenhouse, las características de un profesional amplio consideran las señaladas para un profesional restringido, pero

agrega las capacidades para el autodesarrollo profesional autónomo a través de una reflexión acuciosa sobre su propia práctica, la interrelación y aprendizaje de la labor de otros profesores y la generación de conocimiento a través de la investigación en el aula. Así, emergen las concepciones que sitúan al docente como un investigador de su propia práctica, de forma tal que es esa disposición investigativa la que lo embiste de un cariz profesional, ya que su quehacer es fuente y motor del conocimiento pedagógico.

Una alternativa para su materialización en los espacios concretos de aula es lo que se ha denominado como investigación-acción, entendiéndola como una acción deliberativa y sistemática, realizada desde dentro por los propios actores y enfocada en su propio contexto (Fernández y Johnson, 2015), considerando que los profesores actúan como agentes catalizadores del cambio para la justicia social (Zeichner, 2010). De esta forma, la investigación-acción se refiere a un conjunto de prácticas y enfoques que epistemológicamente ponen en tela de juicio la dicotomía teoría/práctica, así como la visión tradicional que promueve la escisión de los espacios, ya que entiende que la investigación está destinada a los profesores universitarios y la puesta en práctica de esos resultados de investigación queda en manos de la escuela (Fernández y Johnson, 2015; Zeichner, 2010; Elliott, 2000; Latorre, 2003).

Por otra parte, es menester señalar que el profesor principiante está en un proceso de definición de su identidad profesional, la cual se construye individualmente —a partir de la historia personal y las creencias sobre la docencia que emergen y se consolidan a través del ejercicio—, pero también desde la interacción que se suscita en un contexto más amplio donde las experiencias se interpretan y reinterpretan a partir de una deliberación colectiva (Marcelo y Vaillant, 2009). Por ende, si la identidad no es un atributo fijo, sino que más bien es un fenómeno relacional de interpretación del individuo de sí mismo, cabe preguntarse por aquellos actores que componen la relación que posibilita la interpretación sucesiva de la experiencia.

En este sentido, no hay duda de que la mentoría es una de las instituciones que favorecen esta cultura del aprendizaje en las escuelas, propiciando el aprendizaje desde la práctica y el aprendizaje de sí mismo a partir de la experiencia vivida.

Por ello, al hablar del perfil del mentor, es pertinente considerar que este, desde un rol formativo, debe demostrar habilidades que le permitan conducir procesos meta-cognitivos en el mentorizado con orientación hacia la tarea. Esto significa que desde la experiencia se guía un proceso reflexivo que permite al profesor principiante conducir sus procesos de construcción identitaria.

Por lo tanto, se requiere del mentor la competencia para conducir procesos donde el lenguaje de la práctica (Marcelo y Vaillant, 2009; Orland-Barak, 2006) oriente una reflexión hacia el cuestionamiento de la propia identidad que decanta en la consolidación de un profesional adaptativo (Marcelo y Vaillant, 2001). Sin lugar a dudas, estos posicionamientos dan cuenta de la enorme tensión que encierra transformarse en un profesional que intenciona la reflexión, ya que esto no solo requiere del manejo adecuado de la palabra para nutrir los procesos de construcción de conocimiento, sino que da cuenta de la disposición a compartir vulnerabilidades e incertidumbres con otros (Bullock y Ritter, 2016).

Esto nos permite, entonces, adentrarnos en la definición preliminar de lo que constituye el perfil del mentor: por una parte, tener la capacidad de poner su propia práctica en cuestión para la generación de conocimientos, y al mismo tiempo desarrollar

las habilidades del «amigo crítico» (Cornejo, 2016; Hirmas, 2016), de manera que permita al profesor principiante objetivar su propia práctica para analizarla, mejorarla o deconstruirla.

1.6. *Contextualización del rol social*

Esta dimensión está vinculada a la capacidad del mentor para situarse como un *sujeto político*, entendiendo que esta denominación hace alusión a dos aspectos: la capacidad que desarrolla el mentor para *leer los contextos* donde se inserta de manera efectiva (Orland-Barak, 2006) y el desarrollo de una mirada sistémica de la educación, que le permita comprender la naturaleza holística de su rol de mentor y tomar conciencia de su potencial transformador de los espacios escolares (Freire, 1970), entendiendo que este potencial se multiplica cuando se ve a sí mismo en un espacio orientado hacia el aprendizaje conjunto (Flecha y Puigvert, 2002).

Hay que tener en cuenta que el profesorado principiante de hoy se enfrenta, en mayor medida que antes, a un panorama cultural mucho más diverso (Apple y Beane, 2012). Las olas migratorias, que se han acentuado a través de las últimas décadas, impelen al profesorado a trabajar en aulas cada vez más multiculturales, con niños que, en casos, ni siquiera dominan con precisión la lengua del país de residencia. En este plano, la educación como nunca antes puede ser el único medio para romper las desigualdades que los sistemas educativos tienden a perpetuar (Davini, 1995). Esto obliga a la preparación de profesores que sepan cruzar las líneas divisorias de la etnicidad, la lengua y la clase social en aras de una educación más justa (Zeichner, 2010; Orland-Barak, 2010).

Sin dudas, este nuevo escenario tensiona aún más los procesos de inducción profesional, por lo tanto, el mentor no solo debiese estar consciente de la inestabilidad que este panorama lleva a las aulas escolares, sino que además debiese ser un sujeto lo suficientemente crítico para que en los procesos reflexivos que intenciona en el principiante considere esta dimensión de análisis.

Por otra parte, el reconocimiento de su rol político, como profesor experimentado y como mentor, implica tener conciencia su rol recontextualizador, entendiendo que esta conciencia le invita a cuestionar, tensionar y problematizarse como sujeto pedagógico transformador de la cultura y no exclusivamente como transmisor de un cierto lenguaje y de ciertos significados pedagógicos orientados al mantenimiento de un statu quo que no favorece el desarrollo de transformaciones educativas profundas (Freire, 1970; Berstein, 1993).

En esta perspectiva, el rol del profesor se amplía a la participación activa en el debate sobre las finalidades de la escuela y de su papel en la sociedad (Perrenoud, 2004a), por lo tanto, impele a una mirada mucho más global sobre la capacidad de agencia del profesorado, lo que impregna la labor de la mentoría y la extrapola a dimensiones de mayor profundidad y alcance que el aula.

Lo anterior da cuenta de la relevancia de un docente que, consciente de su responsabilidad política y social (Gorrochotegui, 2013), se ve como un agente de cambio no solo a nivel de interacción con un sujeto en particular como puede ser el mentorizado, sino que es capaz de ver su rol al interior de políticas de inducción que están orientadas a afrontar una debilidad sistémica asociada al fortalecimiento de la carrera docente.

2. La reflexión como eje del rol del mentor

En los apartados precedentes ha emergido de manera recurrente la importancia de instaurar procesos de reflexión sobre la práctica, ya que esto constituye un aspecto central del quehacer del profesor, y que solo se aprende a partir de la experiencia. Sin embargo, al analizar la figura del mentor como un formador de formadores cabe plantearse la interrogante ¿cómo se entiende la reflexión sobre la práctica desde la formación de profesores?

El constructo de reflexión sobre la práctica ha tenido un amplio desarrollo en la literatura (Correa, 2012; Edelstein, 2011; Perrenoud, 2004a; Schön, 1992) y se ha llevado a los diferentes campos de actuación de la labor educativa. Sin embargo, el eje de este concepto se relaciona con la mirada que el profesor realiza de sí mismo en los diferentes planos de la conciencia, de manera que pueda cuestionar y tensionar sus propias acciones. Si bien esto es central en el ejercicio de la labor docente, lo es también en el ejercicio de la mentoría, ya que el mentor debe ser un profesional avezado sobre la capacidad de reflexionar sobre su práctica –tanto en los roles de docente como mentor–, así como en la capacidad de intencionar procesos reflexivos en otros. Esta precisión requiere de una mayor profundización a partir del concepto *reflexión*.

En primer lugar, es menester señalar que el concepto de reflexión está absolutamente instalado tanto desde el discurso sobre lo que realizan los buenos profesores, como desde los lineamientos orientadores para el desarrollo profesional en diferentes sistemas educativos. No obstante, en este plano discursivo, puede confundirse el concepto de reflexión con una acción mediatizada instrumentalmente donde su foco es el saber académico que tradicionalmente se ha producido fuera del campo de la práctica. Por lo tanto, el tema en tensión no se refiere a la pertinencia de la reflexión como praxis, sino que a su contenido, la racionalidad que la orienta y los impactos de su desarrollo en la praxis profesional (Edelstein, 2011).

De esta forma, cabe referirse a la reflexión como una reconstrucción de la experiencia, en una perspectiva dialógica del quehacer docente, que lo enfrenta a la tarea de rehacer la experiencia y las situaciones propias de su ejercicio, y, desde ahí, reconstruirse a sí mismo y las creencias que lo sustentan, activando la conciencia que después de la práctica posibilita la problematización de la misma, evitando la dicotomización de la realidad (Edelstein, 2011; Freire, 1970; Orland-Barak, 2010).

A partir de lo anterior, reflexión e investigación sobre la práctica forman una dualidad que permite el desarrollo del profesorado y el desarrollo del conocimiento de la práctica, de forma tal que el profesor se transforma en un ideólogo de su propio actuar (Elliott, 2000; Stenhouse, 1984), generando posibilidades de diálogo consigo mismo y con otros a partir de la praxis, lo que, en palabras de Freire, es una *exigencia existencial* para generar una teoría dialógica de la acción. Por ende, el conocimiento especializado proveniente de los espacios académicos solo es coherente si aporta un andamiaje para la construcción de la reflexión de parte del profesor (Edelstein, 2011).

En segundo lugar, los programas de formación profesional debieran considerar en su diseño la combinación de la enseñanza de la ciencia con el arte de la reflexión en la acción, en especial cuando tradicionalmente ha prevalecido una racionalidad técnica enfocada principalmente hacia el desarrollo de tareas que no responden a una aproximación reflexiva. Por lo tanto, lo que se propone es el desarrollo de una racionalidad

práctica-reflexiva (Schön, 1992) que se pueda transformar en desempeños observables en relación directa con la enseñanza (Perrenoud, 2004a).

3. Perfil de competencias para la mentoría

A partir de la revisión de los saberes, habilidades y actuaciones que se esperan del mentor y que se describieron anteriormente, se propone un perfil de competencias que considera tres dimensiones: profesional, académica y social, las que a su vez están subdivididas en competencias genéricas y específicas, siguiendo la descripción realizada en el contexto del Proyecto Tuning para América Latina (2013).

En este plano, las dimensiones son definidas de la siguiente forma:

- a) Dimensión profesional, que se define como aquella que considera competencias relacionadas con el ejercicio profesional de la mentoría, por lo tanto, abren un nuevo espacio y contexto de desarrollo profesional para profesores experimentados.
- b) Dimensión académica, que se refiere a aquellas competencias que le permiten al mentor la generación, gestión y aplicación del conocimiento con un enfoque crítico y, con ello, la resolución de problemas que se presentan en la implementación de procesos de inducción.
- c) Dimensión social, que consiste en las competencias vinculadas con el desarrollo social y comunitario, atendiendo las necesidades de inclusión educativa, diversidad e interculturalidad, en perspectiva ciudadana de respeto de derechos y desarrollo humano.

A continuación, se presenta el *Perfil de Competencias para la Mentoría*:

I) Dimensión profesional

Competencias genéricas:

- Se comunica de manera efectiva de manera oral y escrita (Tuning, 2013).
- Valora el diálogo como mecanismo para la construcción colaborativa (Cases, 2002).
- Analiza situaciones complejas (Perrenoud, 2004b).

Competencias específicas:

- Diagnostica las necesidades del mentorizado (Marcelo y Vaillant, 2001).
- Diseña y gestiona un plan de mentoría ajustado a las necesidades del mentorizado y del contexto, valorando las opiniones y sugerencias que emergen desde el profesor principiante (Marcelo y Vaillant, 2001; Tardif, 2004; Díaz y Bastías, 2013).
- Conduce procesos reflexivos que lleven al análisis real de la práctica y que cautelen el pensamiento reflexivo autónomo en el principiante, evitando así que este siga patrones o modelos de manera reproductiva (Correa, 2012; Venet y Correa, 2014).
- Observa, retroalimenta y orienta las acciones del mentorizado en la práctica desde la perspectiva clínica, considerando las decisiones pedagógicas y didácticas que este toma, así como su reacción frente a incidentes críticos (Correa, 2012; Marcelo y Vaillant, 2001; Nail, 2013; Thomas, 1980; Venet y Correa, 2014).
- Desvela concepciones epistemológicas, creencias y emociones del profesor principiante, lo que le permite conducir la retroalimentación de este de manera efectiva a partir del diálogo (Bilbao y Monereo, 2011).

II) Dimensión académica

Competencias genéricas:

- Promueve el desarrollo de comunidades de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002).
- Regula sus propios procesos de construcción del conocimiento en sus dimensiones cognitiva y emocional, haciendo un uso estratégico de los mismos (Vélaz de Medrano, 2009).
- Visibiliza su pensamiento y explicita los principios que subyacen a su práctica desde una perspectiva metacognitiva (Díaz y Bastías, 2013).
- Discute sobre las finalidades de la escuela y de su papel en la sociedad, poniendo a disposición sus conocimientos especializados (Perrenoud, 2004a).

Competencias específicas:

- Domina los debates actualizados respecto de la didáctica de la disciplina que enseña, por lo que puede guiar las decisiones didácticas del mentorizado (Marcelo y Vaillant, 2001).
- Identifica perspectivas y racionalidades que sustentan los procesos de mentoría y de inducción profesional (Orlan-Barak, 2006; Edelstein, 2001).
- Investiga a partir de su propia práctica, involucrando a otros en sus procesos de investigación, lo que le permite generar conocimiento pedagógico desde la práctica (Contreras, 2013; Latorre, 2003; Elliott, 2000).
- Innova permanentemente y cambia sus valores a partir de la reflexión sobre la práctica (Marcelo y Vaillant, 2001; Schön, 1992; Elliott, 2000; Stenhouse, 1984).

III) Dimensión social

Competencias genéricas:

- Interactúa social y educativamente con diferentes actores, manifestando un tono conversacional (Duke y Stiggins, 1997).
- Valora la diversidad y promueve la democracia en la escuela (Apple y Beane, 2012; Zeichner, 2010; Orlan-Barak, 2010).
- Afronta los dilemas éticos de la profesión (Perrenoud, 2004b).

Competencias específicas:

- Visualiza el sistema educativo como un todo, entendiendo el sentido de las reformas y de los cambios en la política pública, de manera tal que manifiesta una opinión certera respecto de las políticas que interpelan y orientan su quehacer (Pardo, 2013).
- Reconoce y domina sus emociones en función del contexto, así como comprende las emociones de sus interlocutores, especialmente de los profesores principiantes en contextos de complejidad (Almendro y Costa, 2006; Contreras, 2013; Bilbao y Monereo, 2011; Vallejos, 2013; Salovey y Mayer, 1990; Buey, 2002; Chang, 2009).

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

A partir de lo observado, resulta evidente que la mentoría es una acción profesional compleja, ya que involucra el dominio de saberes diversos que se articulan entre sí en una intrincada red que permite actuar de manera pertinente frente a escenarios inéditos, inciertos y que encierran tensión e incertidumbre, tanto para el mentor como para el mentorizado. Bajo esta perspectiva, resulta claro que el desarrollo de procesos de inducción profesional requiere de políticas y sistemas consistentes con la dificultad enunciada.

Dicho de otra forma, generar sistemas de inducción implica considerar todas las competencias que se han mencionado. ¿Es posible pretender que un profesional, por muy experimentado que sea, disponga de esa baraja de competencias? Es muy probable que la respuesta a esta interrogante sea negativa. Sin embargo, esto no significa que los procesos de inducción estén a priori destinados al fracaso, sino que más bien exigen mecanismos reales de selección de los mentores en función de un perfil de competencias para la mentoría, así como procesos de formación planificados que permitan desarrollar las competencias requeridas para un ejercicio efectivo de la mentoría, lo que sin dudas implica reaprender nuevos códigos (Araya, 2008; Orland-Barak, 2006).

Por otra parte, considerando que la acción del docente está situada en el aula por excelencia, es menester del Estado, la Escuela y las Instituciones formadoras de profesores propiciar mecanismos de desarrollo profesional docente que presenten alternativa a la estructura piramidal que este desarrollo ha adquirido tradicionalmente (Bacharach, Conely y Shedo, 1997), donde, semejante a la fuerza centrífuga, se ha expulsado a los profesores fuera del aula en busca de nuevos desafíos profesionales. Sin dudas una formación pertinente e idónea que considera las complejidades de la mentoría es un primer gran paso para avanzar hacia nuevas alternativas de profesionalización docente al interior de los espacios escolares.

Bibliografía

- ALMENDRO, C. y COSTA, A. (2006) Alerta roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna Docente On line. Formación en el Posgrado*, 8 (4), 1-8.
- AMBROSETTI, A. (2014) Are You Ready to be a Mentor? *Australian Journal of Teacher Education*, 39, 6, 30-42.
- ÁVALOS, B. (2014) La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 1, 11-28.
- BACHARACH, S.; CONELY, S. y SHEDO, J. (1997) Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales. En J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 300-315). Madrid: La Muralla.
- BARBER, L. (1997) Autoevaluación. En J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 188-207). Madrid: La Muralla.
- BERSTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico* (4.ª ed. 2001). Madrid: Morata.
- BILBAO, G. y MONEREO, C. (2011) Identificación de incidentes críticos en maestros. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 135-151.
- BRIDGES, E. (1997) Evaluación del profesorado para su permanencia o despido. En J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 208-211). Madrid: La Muralla.
- BUEY, M. (2002) Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX*, 1, 5, 77-96.
- BULLOCK, S. M. y RITTER, J. (2016) Explorando la transición a la academia a través del self.study colaborativo. En C. HIRMAS (coord.) *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 133-148). Santiago: OEI.
- CASES, I. (2002) Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. IMBERNÓN *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 119-142). Barcelona: Graó.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2010) *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson.

- CHANG, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193-218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y.
- CHIAPPE, A. y CUESTA, J. (2013) Strengthening the Emotional Skills of Teachers: Interaction in Virtual Environments. *Educación y Educadores*, 16 (3), 503-524.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. En *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.
- CONTRERAS, C. (2013) Los incidentes críticos en la formación inicial docente: desencuentros en la sala de clases. En O. NAIL (coord.) *Análisis de incidentes críticos de aula* (pp. 75-98). Santiago: Ril Editores.
- CORNEJO, J. (2016) El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En C. HIRMAS (coord.) *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 25-64). Santiago: OEI.
- CORNEJO, R.; ALBORNOZ, N.; CASTAÑEDA, L.; PALACIOS, D. y ETCHEBERRIGARAY, G. (2015) Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14 (2), 72-83.
- CORREA, E. (2012) La actividad clínica: descripción de un dispositivo pedagógico orientado por el enfoque-programa. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 153-169.
- CRASANOVA, M. y UNGUREANU, D. (2010) Teachers' convictions and beliefs regarding the professional debut. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 2829-2835.
- DAVINI, M. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DÍAZ, C. y BASTÍAS, C. (2013) Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9 (2), 301-315.
- DUKE, D. y STIGGINS, R. (1997) Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: La Muralla.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- EUROPEAN COMMISSION (2010) *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a hand book for policymakers*. Directorate-General for Education and Culture. Recuperado el 13 de noviembre de 2017, de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf.
- FERNÁNDEZ, M. B. y JOHNSON, D. (2015) Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14 (3), 93-105.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2002) Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1 (1), 11-20.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía de Oprimido* (4.ª ed. 2015). Buenos Aires: Siglo XXI.
- GOLEMAN, D. (1995) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara.
- GORROCHOTEGUI, A. (2013) *El docente líder: ideas para la autorregulación continua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- HARGREAVES, A. (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HIRMAS, C. (2016) *Formadores de Formadores, descubriendo la propia voz a través del self-Study*. Santiago, Chile: OEI.
- HOBSON, A.; ASHBY, P.; MALDEREZ, A. y TOMLINSON, P. (2009) Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- INGERSOLL, R. y STRONG, M. (2011) The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of. *Review of Educational Research*, vol. 81, n.º 2, 201-233.

- KAPADIA, K.; COCA, V. y EASTON, J. (2007) *Keeping New Teachers*. Consortium on Chicago school research at the University of Chicago.
- LATORRE, A. (2003a) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LATORRE, M. (2003b) En el ojo del Huracán: ¿Qué características tiene el «Saber Pedagógico en Uso» de nuestros profesores?, ¿Es posible contribuir desde la formación inicial? *Boletín de Investigación Educativa, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile*, 18, 285-296.
- MARCELO, C. (2011) *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2001) *Las tareas del formador*. Granada: Aljibe.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009) *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003) *Marco para la Buena enseñanza*. Santiago: MINEDUC.
- MIRANDA, C. (2007) Educación Superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 33 (1), 95-108.
- NAHMAD-WILLIAMS, L. y TAYLOR, C. (2015) Experimenting with dialogic. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4 (3), 184-199 doi: 10.1108/IJMCE-04-2015-0013.
- NAIL, Ó. (2013) *Análisis de incidentes críticos de aula*. Santiago: Ril Editores.
- 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.
- ORLAND-BARAK, L. (2010) *Learning to Mentor-as-Praxis*. Nueva York: Springer.
- PALOMERA, R.; RUIZ, D. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2010) Desarrollo de la Inteligencia emocional docente en los contextos de secundaria. En A. PÉREZ (coord.) *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (pp. 149-164). Barcelona: Graó.
- PARDO, M. (2013) La visión de los docentes sobre las reformas educacionales. En B. ÁVALOS (coord.) *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 155-173) Santiago: Universitaria.
- PERRENOUD, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- QUAAS, C.; BORN, M. M.; DAVIS, C. y YOUNG, F. (2002) Salud mental de los docentes: Investigaciones realizadas sobre el síndrome de burnout. *Psicoperspectivas*, 1, 1-23.
- ROMERA-IRUELA, M. J. (2011) La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (4), 597-614 doi: 10.3989/redc.2011.4.836.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- SÁNCHEZ LLULL, D.; MARCH Y CERDÁ, M. X. y BALLESTER BRAGE, L. (2015) Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula*, 21, 245-257.
- SANZ DE ACEDO, M. (2010) *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de profesionales*. Barcelona: Paidós.
- SHUCK, S. y RUSSELL, T. (2016) Self-Study, Amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En C. HIRMAS (COORD.) *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 117-132). Santiago: OEI.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículo* (5.ª ed. 2003). Madrid: Morata.
- STIGGINS, R. y DUKE, D. (1997) Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: La Muralla.
- TARDIF, J. (2008) Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 36-45.
- TARDIF, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- TERIGI, F. (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. VIII Foro Latino americano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- THOMAS, M. (1980) The Nuts and Bolts of Clinical Supervision. *The Phi Delta Kappan*, 62 (3), 221.
- VALLEJOS, R.-M. (2013) La técnica de análisis de incidentes críticos: origen y desarrollo. En O. NAIL (coord.) *Análisis de incidentes críticos en aula* (pp. 37-50). Santiago: Ril Editores.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2009) Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento del profesorado principiante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 1, 209-229.
- VENET, M. y CORREA, E. (2014) El concepto de zona de desarrollo. *Pensando Psicología*, 10 (17), 7-15 doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>.
- ZEICHNER, K. (2010) *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.