

---

## Ciclo reflexivo sobre Asesoramiento en un Programa de Inducción Docente

**Sandra González-Miguel**

Universidad de Sevilla, España

### Introducción

Los cambios actuales en educación necesitan nuevos agentes que faciliten el desarrollo profesional de los docentes para contribuir a la mejora del desempeño laboral. En el presente capítulo de libro se muestra un estudio sobre el diseño y la validación de un ciclo reflexivo sobre asesoramiento desde la figura del mentor principiante. Dicho rol se encuentra inmerso en un Programa de Inducción Docente en República Dominicana. Actualmente, la característica principal de los programas de iniciación profesional es que los docentes más veteranos enseñan su conocimiento experto basado en la teoría y la práctica con la finalidad de que el docente principiante avance en su propio camino del desarrollo profesional y personal. En este sentido los docentes expertos se convierten en mentores principiantes y son figuras claves para ser guías en los primeros años de inserción laboral de los profesores nóveles detectando necesidades formativas tanto teóricas como prácticas. El objetivo principal es diseñar y validar un ciclo reflexivo sobre asesoramiento para mejorar la estrategia de mentoría en la práctica.

Una parte de la mentoría debe ser tratada desde el asesoramiento de mentores a sus docentes principiantes; por lo que se señala que es un proceso de guía caracterizado por las prácticas de tipo profesional surgidas en el ámbito educativo pero extrapolable a cualquier espacio laboral. Del mismo modo, es un compromiso para abordar el desarrollo profesional y personal de quien es asesorado. A su vez, Athanases y Achinstein (2003) manifiestan que el asesoramiento debe comenzar bajo una base de conocimientos para poder orientar a los docentes principiantes en su proceso de enseñar al alumnado. De tal modo que el mentor debe poseer la capacidad para conocer al alumnado y a los profesores en el contexto específico de la comunidad educativa.

El mentor principiante desarrolla la labor de asesorar profesionalmente, didácticamente y personalmente al principiante, siendo para este último, un incondicional apoyo. En otras palabras, el asesoramiento del mentor está enfocado al tipo pedagógico, simplificado a los diferentes roles a abordar en la propia práctica diaria y es desarrollado en un puesto de trabajo concreto (Nicastro, 2008).

---

#### Cita sugerida:

González-Miguel, S. (2021). Ciclo reflexivo sobre Asesoramiento en un Programa de Inducción Docente En A.L. González-Hermosilla (Coord.), *Reflexiones y propuestas para los desafíos de la educación actual*. (pp. 95-105). Madrid, España: Adaya Press.

## Desarrollo<sup>1</sup>

Los sistemas educativos necesitan reinventarse continuamente progresando en el desarrollo profesional docente. De ahí que sea vital resolver diversos retos o metas en el ámbito educativo creados desde los contextos complejos actuales (Reis-Jorge *et al.*, 2020). En suma, los docentes deben estar preparados desde la formación continua a las distintas modificaciones durante los procesos de enseñanza-aprendizaje y los cambios sociales, co-creando información (Ponce *et al.*, 2020). En este sentido, las políticas de perfeccionamiento para el fortalecimiento de los sistemas educativos deben estar actualizándose constantemente. Concretamente, el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD, 2014), mediante el uso de los estándares nacionales “definen un marco de excelencia para la enseñanza, proveen una metodología para obtener evidencias evaluativas y establecen el nivel de calidad del desempeño docente” (p. 126). Asimismo, los estándares nacionales justifican el desarrollo profesional docente ayudando a los profesores a que se sientan una parte activa de la carrera docente (Santos y Van, 2013). Para que un país avance en clave de mejora debe tener claridad en la normativa en términos de desarrollo profesional docente y las colaboraciones con este sector (Vaillant, 2016); por lo que sería conveniente la evaluación de las condiciones laborales sin olvidar una formación de calidad.

Ante ello, existen infinitudes de soluciones para la mejora del desarrollo profesional y carrera docente; por ejemplo, los *Programas de Inducción* son “opciones de política para asegurar un buen desempeño de la enseñanza de los docentes latinoamericanos al ofrecer una variedad de componentes formativos: seguimiento por parte de un profesor experimentado (mentor), cursos y seminarios, colaboración con otros docentes principiantes, etc.” (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1232; OCDE, 2019). Concretamente, la labor del mentor tuvo su origen desde la ayuda entre compañeros de profesión en sus inicios para la inclusión en el mundo laboral, superando barreras existentes debido a la escasez de experiencias (Calderón, 2020).

### *Concepto de Mentor*

Desde la mitología griega, concretamente en la “Odisea” de Homero, el hijo de Alcimo (habitante de Ítaca) era denominado mentor debido a que se encargó de la educación de Telémaco -hijo de Ulises, rey de Ítaca-(Alonso, Sánchez-Ávila y Calles, 2011). Al respecto, Díaz y Bastías (2013), señalan que “mentor era mucho más que un profesor, puesto que era considerado mitad Dios y mitad hombre, mitad masculino y mitad femenino, con un fuerte sentido de credibilidad y sabiduría” (p. 303). A través de la Historia y desde los años 80, la figura del mentor se convierte en primordial con la finalidad de favorecer la inserción laboral de los docentes principiantes (Maturana, 2018).

Antes de continuar con el concepto de mentor es relevante definir una serie de requisitos para acceder al rol, como principiante en sus inicios, entre los que se encuentran: recorrido profesional de al menos 5 años en la docencia, reconocimiento de sus funciones docentes y publicaciones en el camino de la innovación. Por ende, los mentores requieren de constantes búsquedas y reflexiones en cuanto a alternativas inéditas

---

<sup>1</sup> Este trabajo es una ampliación del resumen publicado en el Libro de Actas del Congreso CIVINEDU 2020

y recursos para la mediación, progresando en el desarrollo profesional docente (Vezub, 2011). Años más tarde, Lofthouse (2018), define a los mentores como “profesores más experimentados que son designados para ayudar a los futuros profesores a desarrollar las habilidades y los conocimientos profesión” (p. 4). En definitiva, el mentor principiante es un “sujeto experto en el ámbito educativo que se inicia en mentoría, necesitando formación permanente en materia de asesoramiento, liberación de otros roles laborales simultáneos, apoyo económico y futura creación oficial de este desempeño laboral” (González-Miguel *et al.*, 2020, p. 9).

### *El proceso de asesoramiento en los Programas de Inducción Profesional Docente*

Como comienzo de este apartado se señalan algunas definiciones del asesoramiento, las características principales y etapas en los procesos. Partiendo de las palabras de Escudero y Moreno (1992; citado en Mas y Torrego, 2014), se entiende el asesoramiento como “proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas y a los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos” (p. 21). Del mismo modo, centrar los procesos de asesoramiento unidos a los Programas de Inducción es primordial para determinar su efecto. No obstante, el asesoramiento tiene más vías en las que se centran diversos modelos destinados al acompañamiento, manteniendo un vínculo y compromiso con la institución educativa (Alarcón, 2012). En cierto modo, el asesoramiento es el camino que dirige hacia la inducción profesional docente ya que desde la experiencia de un mentor se resuelven, de manera conjunta, obstáculos surgidos en la propia práctica. Llegados a este punto y en palabras de Bonals y Sánchez-Cano (2007), “la función de asesoramiento debe ir enlazada hacia una educación comprometida, activa y transformadora para la sociedad en general” (p. 220); por lo que el asesoramiento se convierte en una estrategia activa en los procesos de mentoría.

Por añadidura, hay que respetar y cumplir con los estándares nacionales en materia de currículo, las particularidades del centro y el factor tiempo (Díaz, 2013). Este último, es relevante en cuanto a la liberación de otros puestos laborales, debiéndose afianzar la figura del mentor con carácter oficial y tiempo completo. A su vez, es relevante tener conocimiento de la propia cultura escolar y la normativa de convivencia, para así llegar a obtener cuanto antes la inclusión laboral del docente principiante. La normativa vigente en el país muestra los requisitos principales para avanzar en materia de educación y calidad, la cual, aportará bajo el “buen hacer”, la excelencia educativa.

En este sentido, Losada y Elsevif (2020), plantean que para conseguir una óptima calidad en el desarrollo profesional docente es imprescindible atender a la práctica diaria unida al asesoramiento de mentores. En otras palabras, se trata del acompañamiento pedagógico, estrategia inmersa actualmente en los Programas de Iniciación a la Práctica Profesional Docente (Calderón, 2020). Dicho concepto lleva intrínseco la supervisión y el asesoramiento de docentes experimentados que guían al docente principiante hacia la autonomía y el desarrollo profesional (Gorichon *et al.*, 2020).

## Características

En los procesos de asesoramiento se determinan una serie de características enfocadas a “contenidos disciplinares y pedagógicos, como al apoyo en la instalación de las fases del proceso de mentoría, las tareas que deben desarrollarse en cada fase y los focos que emergen en cada una de las intervenciones” (Gorichon *et al.*, 2020, p. 22).

De otro modo, el asesoramiento en el caso de los mentores a sus principiantes, está más enfocado al “tipo pedagógico, simplificado a los diferentes roles a abordar en la propia práctica diaria y es desarrollado en un puesto de trabajo concreto” (Nicastro, 2008, p. 3). En los procesos de asesoramiento en Programas de Inducción Docente es primordial “dialogar, reflexionar y autoevaluar ambos roles para poder encauzar las futuras mejoras” (Martínez, 2012, p. 120). En este sentido, los autores Bonals y Sánchez-Cano (2007), relacionan el proceso de asesoramiento con la planificación y revisión de secuencias didácticas con una serie de características comunes como son: la *intervención activa* aparece en la parte superior de la misma y está relacionada con las diversas circunstancias acaecidas en el tiempo y actuaciones aisladas y puntuales del asesor y asesorados. El proceso de asesoramiento es orientado a la introducción de *cambios* en la práctica profesional docente encaminado al logro de mejoras tanto en el diseño, desarrollo o revisión; y la tercera característica está enlazada con la *ayuda* y construcción de los cambios realizados entre la figura del asesor o mentor y los docentes principiantes, por lo que es un trabajo.

En efecto, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE, 2014), considera que los procesos de asesoramiento tienen características en función del contexto donde se realicen. En la Figura 1, se muestra las características principales según el tipo de asesoramiento, éstas centradas en el país de República Dominicana, donde se contextualizan a los participantes de la investigación.

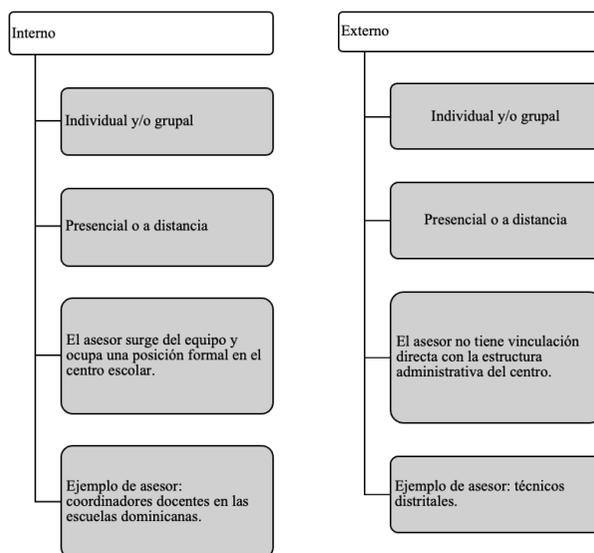


Figura 1. Tipos y características del asesoramiento en República Dominicana  
Fuente: Adaptado de Evaluación de impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana (p. 7), por IDEICE, 2014, MINERD, IDEICE E INTEC

## Etapas

Partiendo de las características primordiales para el desarrollo del asesoramiento en los Programas de Inducción, es conveniente resaltar en este apartado las diversas etapas por las que transcurre el proceso. Concretamente, son cuatro las fases principales detectadas por Lago y Onrubia (2008):

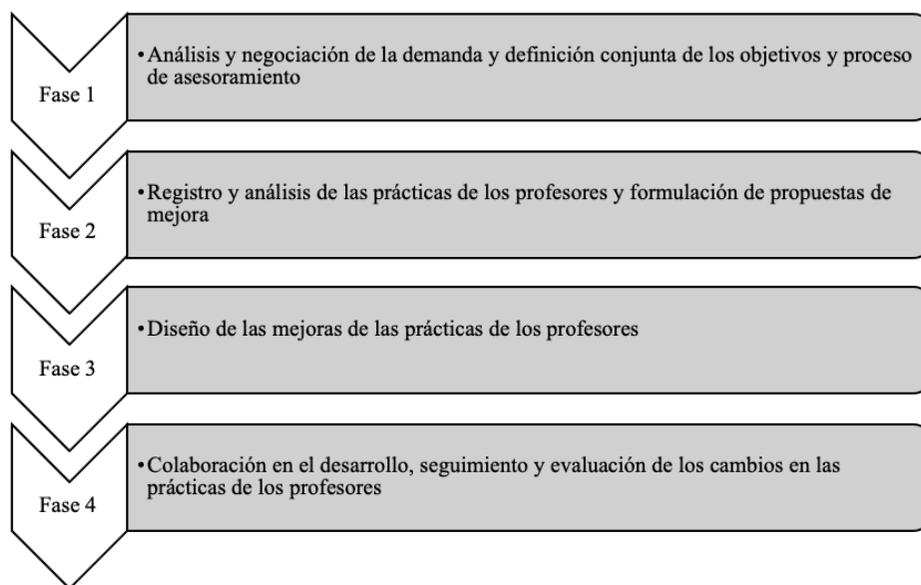


Figura 2. Fases en el proceso de asesoramiento<sup>2</sup>

En la Figura 2, se señala que todos los procesos de asesoramiento parten de una fase inicial como primer contacto que enfatiza en la idea de intercambios de ideas, inquietudes, actitudes, habilidades, etc., para crear vínculos de confianza. En la segunda de las fases se trabaja desde la observación no participante sobre el quehacer cotidiano a nivel profesional. En este punto es donde el mentor debe registrar en hojas anecdóticas o diarios todo lo que acontece en el aula. Se debe ir pensando en las futuras y no lejanas propuestas de mejora. En la penúltima fase, se debe diseñar de manera conjunta las mejoras tanto prácticas como teóricas en el rol del docente principiante para de este modo llevarlas a la práctica haciendo hincapié en un seguimiento, evaluación y autoevaluación del proceso; por lo que, las fases descritas transcurren en forma cíclica que puede comenzar en cualquier momento del curso escolar (Lago y Onrubia, 2008).

Las fases presentadas y señaladas por los autores anteriores deben ser llevadas a cabo desde cuatro ámbitos diferentes de intervención (Vezub, 2011). El primer ámbito es el interpersonal, el cual, está íntimamente relacionado con la confianza entre mentor y docente principiante. Este ámbito en concreto, tiene una serie de objetivos a conseguir en la función de asesoramiento, lideradas por la figura del mentor en los programas de inducción: crear un clima de confianza y respeto mutuo, mantener una comunicación activa

<sup>2</sup> Nota. Adaptado de "Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa" (pp. 5-6), por J. R. Lago y J. Onrubia, 2008, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1).

y empática, brindar ayuda continua y planificar el trabajo del docente principiante. El segundo aspecto es el ámbito pedagógico-didáctico, es necesario destacar en palabras de Vezub (2011), que “los mentores ayudan a que los docentes sigan desarrollando sus saberes y estrategias sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (p. 119). En cuanto al tercer ámbito, desarrollo profesional, el mismo autor señala que “el mentor colabora con los docentes para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas” (p. 120). Y por último, el cuarto aspecto para la creación del vínculo con la comunidad, el mentor trata de mejorar las habilidades y competencias del docente principiante con la finalidad de que existan relaciones con otros centros educativos.

## Metodología

### *Diseño de investigación*

El diseño de esta investigación es cualitativo basado en la validación de un ciclo reflexivo sobre asesoramiento con una serie de fases que cuentan con diversos instrumentos de carácter biográfico-narrativo: entrevistas biográficas (44 participantes), biogramas, incidentes críticos, fotografías, metáforas, grupos de discusión y técnica del diamante, con la colaboración total de 10 participantes. La elección es debida a que cuenta con “una serie de características derivadas de su enfoque filosófico y teórico del mundo social, que incluyen permanecer cerca de las experiencias y puntos de vista de los investigadores” (Roberts, 2002, p. 2). El diseño de investigación opta por una adaptación del ciclo reflexivo sobre la práctica profesional planteado por Domingo y Fernández (1999) y el ciclo de enseñanza reflexiva de Smyth (1991; citado en Domingo y Fernández, 1999, p. 28). Ambos ciclos se integran en uno de creación propia denominado “Ciclo Reflexivo sobre el Asesoramiento”. Tal y como señalan Domingo y Fernández (1999), una vez finalizadas las cuatro fases, se puede comenzar de nuevo para llegar a una mejora óptima sobre la temática investigada.

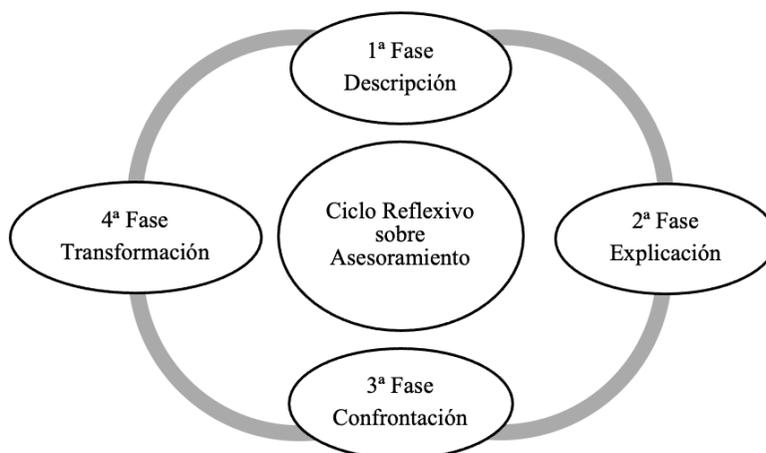


Figura 3. Ciclo reflexivo sobre Asesoramiento.

En la Figura 3, se muestra el ciclo reflexivo sobre asesoramiento dando comienzo a la primera fase nombrada *descripción*, la cual, trata de dar respuesta a la cuestión ¿qué y cómo hacerlo?. El objetivo principal en este periodo es tener un primer acercamiento a los participantes y comenzar a conocer su realidad profesional.

En la segunda fase denominada *explicación*, se profundiza en la formación del mentor principiante y en su práctica laboral bajo la cuestión ¿por qué y para qué hacerlo?; por lo que, en esta etapa se indica la necesidad de conocer el contexto donde se desarrolla la labor de dicha figura para llegar a comprender la interpretación de la realidad que hacen los participantes de la investigación. Merece la pena subrayar que en esta segunda fase se profundiza en los obstáculos, necesidades formativas/profesionales y la resolución de problemas desde la visión del mentor principiante.

En la tercera fase, nombrada *confrontación*, se pretende analizar las condiciones o factores que influyen en el asesoramiento desempeñado por mentores principiantes, ya sean de tipo social, institucional, estructural, político o personal; para ello, se trata de replicar el ¿cómo se ha llegado a...?.

Finalmente, el ciclo culmina con la fase de *transformación* que hace referencia a la realidad con la pregunta: ¿qué se podría hacer diferente a lo existente? ¿cómo se ha dado respuesta a los obstáculos encontrados?. De nuevo, es imprescindible señalar que el ciclo reflexivo sobre asesoramiento debe transcurrir por todas las etapas en ese orden para poder llegar a buen término y conclusiones adecuadas. Si fuese necesario, se puede comenzar desde la primera fase ante nuevos procesos de asesoramiento pero siempre desde la diada asesor-asesorado, en este caso, mentor-docente principiante.

## *Participantes*

La población real y total de participantes asciende a 44 mentores. Entre los criterios de selección del *mentor* para su aceptación y entrada al Programa Inductio, se encuentran los siguientes: ser docente con siete o más años de experiencia en el aula, coordinador o participante en Proyectos de Innovación Docente, participantes en actividades de mejora escolar y actividades de formación docente como formador. Se justifica la figura del mentor como un agente de vital importancia para el éxito del proceso de iniciación a la práctica profesional de profesores noveles, es por ello que este estudio se centra en el análisis de los procesos de asesoramiento desde el rol del *mentor principiante* (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019; Marcelo, Burgos *et al.*, 2016; Marcelo y López, 2020; Maturana, 2018).

## **Resultados**

Para el diseño del mismo se han respetado las fases de descripción y confrontación (1ª y 3ª respectivamente) y se modifica la segunda de las fases denominada inspiración/información a denominarla “explicación”; y la última fase de reconstrucción a “transformación”. En efecto, el diseño del *ciclo reflexivo sobre asesoramiento* es una adaptación

del presentado por los autores citados anteriormente, en el cual, se respetan las fases de descripción y confrontación (primera y tercera, respectivamente) y se modifica la denominación de la segunda fase llamada inspiración/información a “explicación” y la última fase de reconstrucción a “transformación”.

La validación del ciclo reflexivo sobre asesoramiento (adaptado de Domingo y Fernández, 1999), ha sido mediante el juicio de expertos con la finalidad de llegar a acuerdos comunes para determinar los instrumentos para cada fase. Dicho proceso, ha transcurrido en la Universidad Paris 8 (Facultad de Ciencias de la Educación- Saint Denis) en el mes de marzo de 2017, por cuatro profesores titulares de la Facultad de Educación especialistas en Teoría de la Educación y con experiencia en el uso de ciclos formativos. Es necesario señalar que no se ha realizado ninguna modificación en cuanto a instrumentos asignados para cada etapa; sin embargo, sí se ha dado un cambio en la denominación de la cuarta fase llamada *reconstrucción* por Smyth (1991), y modificada a “transformación” en la validación por los expertos, anteriormente mencionados.

Del mismo modo, los especialistas muestran opiniones sobre la realidad de los participantes en formación con la finalidad de determinar los cambios producidos, necesidades y obstáculos aparecidos en el proceso para llegar a sus mejoras; por lo que existe acuerdo sobre las diferentes fases e instrumentos del ciclo.

En definitiva, la creación del ciclo reflexivo gira en torno a los procesos de asesoramiento conteniendo las fases descritas con una serie de instrumentos para cada una de ellas. Generalmente, los resultados muestran que los mentores principiantes necesitan formación, antes y durante el desarrollo de la mentoría en competencias pedagógicas y digitales ya que muestran dificultades en la búsqueda de recursos didácticos y herramientas educativas que ofrecer al docente novel.

## Conclusión

El desconocimiento de algunas de sus funciones hace que éstas no se desarrollen en la figura del mentor principiante como son: diseño y validación de instrumentos, proceso de recogida de información, análisis de los datos y evaluación de la práctica para poder realizar informes de calidad sobre las destrezas docentes; y que los participantes no lo detallan como obstáculos o barreras latentes en el proceso.

De este modo, el mentor principiante debe estar en constante formación tanto a nivel personal como profesional, profundizando en nuevas estrategias de asesoramiento, habilidades sociales y comunicativas, recursos y materiales didácticos, etc. En definitiva, la resolución de problemas va en la línea de mejorar la formación en contenidos pedagógicos y tecnológicos para avanzar en el rol de mentor principiante a mentor experto. No obstante, al finalizar el programa, los participantes son considerados referentes en sus comunidades por todos los agentes que la componen; por lo que representan un papel social e institucional relevante en República Dominicana. Este hecho hace que se les conceda un reconocimiento en sus funciones, lo cual, incentiva las ganas de continuar en sus puestos laborales.

En suma, el asesoramiento es una parte fundamental en cualquier proceso de inducción en manos de la figura del mentor, guiando a través de la pedagogía, currículo, planificación e instrucción a los docentes principiantes. La creación del ciclo es vital en el proceso de mejora de las funciones del rol principal.

Las principales limitaciones en la validación del ciclo han sido: encontrar expertos en la materia para el proceso de validación y traducir el idioma francés al español. Esta investigación es relevante desde el avance de la mejora de la calidad educativa de República Dominicana, a grosso modo, y en particular, como herramienta para la mejora de los procesos de asesoramiento de mentores y docentes principiantes. En definitiva, este estudio sobre la validación de un ciclo sobre asesoramiento contribuye directamente hacia las buenas prácticas, desarrolladas generalmente, en programas de inducción a la docencia.

A modo de conclusión final, cabe destacar que los participantes en su práctica tratan de ser constantes en la detección de fortalezas, extrayendo de las mismas, motivación individual y grupal; y debilidades como carencias formativas. A su vez, merece la pena subrayar que ante las adversidades que han vivenciado durante los procesos de asesoramiento a partir del Programa Nacional de Inducción Docente en República Dominicana, éstos se sienten promotores del cambio hacia la excelencia educativa del país; por lo que, los mentores se convierten en pilares fundamentales de apoyo, seguridad y confianza para el desarrollo profesional y personal de los docentes noveles.

### *Agradecimientos*

Agradecer infinitamente la labor realizada por los mentores principiantes en el Programa de Inducción Nacional de Docentes Principiantes de República Dominicana (2015/2016) y su participación activa en el desarrollo de la presente investigación. Gracias por vuestra disponibilidad.

### **Referencias**

- Alarcón, A. (2012). La formación del profesorado. una asesoría competente para una escuela competente. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(10), 97-104.
- Alonso, M. A., Sánchez-Ávila, C., Calles, A. M. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista española de Pedagogía*, 485-501.
- Athanases, S. Z., Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers in individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.
- Bonals, J., Sánchez-Cano, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona, España: Graó.
- Calderón, J. (coord.). (2020). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. México: Taberna Librería Editores.
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencontro con perspectivas didácticas?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11-33.

- Díaz, C., Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.
- Domingo, J., Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao, España: Editorial Universidad de Deusto.
- Escudero, J. M., Moreno J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la C.M.
- González-Miguel, S., Mayor, C., Hernández, E. (2020). Obstáculos y necesidades en la trayectoria formativa y profesional del profesor mentor principiante. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 7-30.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yañez, M., Rojas-Murphy, A., Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, (52), 12-48.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (IDEICE). (2014). *Evaluación de impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: MINERD, IDEICE E INTEC.
- Jáspez, J. F., Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73), 1-27.
- Lago, J. R., Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-13.
- Lofthouse, R.M. (2018). Re-imagining mentoring as a dynamic hub in the transformation of initial teacher education: The role of mentors and teacher educators. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 248-260.
- Losada, L., Elsevif, R. P. (2020). Técnicas didácticas para la formación inicial de maestros. Programa "Enseñar como un campeón". *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 44-56.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., ... Jáspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168.
- Marcelo, C., Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Marcelo, C., López, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108), 1-28.
- Martínez, N. H. (coord.). (2012). *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de asesoramiento al docente novel*. México: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Mas, C., Torrego, J. C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación educativa*, (24), 19-34.
- Maturana, D. (2018). Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica. *Aula*, 24(30), 145-160.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014). *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. Santo Domingo, República Dominicana: MINERD.
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1-10.
- Ponce, I., Juárez, L. G., Tobón, S. (2020). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el abordaje de la sociedad del conocimiento en docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 40-65.

- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 1-18.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Reino Unido, Buckingham: Editorial Open University Press.
- Santos, S. D. L., Van, C. A. (2013). La certificación docente: otro eslabón para una carrera docente renovada. *Ciencia y sociedad*, 38(3), 443-461.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista Educación*, 294, 275-300.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista hacia un movimiento pedagógico nacional, Docencia*, 60, 7-13.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, (30), 103-124.

---

**Sandra González-Miguel.** Doctora en Educación en la línea Agentes y procesos de Orientación, Formación y Desarrollo Profesional (Universidad de Sevilla); Licenciada en Pedagogía y Máster en Dirección, Evaluación y Calidad en Instituciones de Formación por la Universidad de Sevilla. Personal Docente e Investigador en diferentes Universidades Privadas. <https://orcid.org/0000-0001-5904-4583>. Email de contacto: sangonmig@hotmail.com

---