



ROL DE LA MENTORÍA DOCENTE EN LA RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL ÁREA DE LENGUAJE

THE ROLE OF TEACHER MENTORING IN RECOVERING READING AND WRITING SKILLS IN THE LANGUAGE ARTS AREA

Renata Andrades-Ibarra <https://orcid.org/0009-0008-7647-046X> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | javiera.arias2201@alumnos.ubiobio.cl

Javiera Arias-Echeverría <https://orcid.org/0009-0000-3262-2814> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | renata.andrades2201@alumnos.ubiobio.cl

María de los Ángeles Veloso-Concha <https://orcid.org/0009-0003-6107-0467> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | maria.veloso2201@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el ejercicio de las mentorías en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, de acuerdo a la Ley 20.903, entendiendo este mecanismo no solo como un cumplimiento de la normatividad del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), sino como una herramienta estratégica de mediación en servicio de los profesores que recientemente se han insertado a su carrera profesional. El trabajo problematiza y analiza el enfrentamiento existente entre las exigencias establecidas por el sistema, el currículum y la contextualización de los docentes noveles en los últimos tiempos, haciendo énfasis en la asignatura de Lenguaje, especialmente en el rezago de las habilidades de lectura y escritura en la enseñanza básica. En razón de ello, se presenta una propuesta teórica, en la cual se examina cómo la relación mentor-mentorizado debe adaptarse para gestionar esta realidad educativa, orientándose hacia la mitigación y remediación del rezago pedagógico generalizado en las aulas desde la pandemia hasta la actualidad.

Palabras clave: Mentoría docente, Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Lenguaje, Lectura y escritura.

ABSTRACT

The present article aims to reflect on the practice of mentoring within the framework of Chile's Teacher Professional Development System, as established by Law No. 20,903. It understands mentoring not merely as compliance with the regulations established by the Center for Professional Development, Experimentation and Pedagogical Research (CPEIP), but as a strategic mechanism for in-service support and mediation for teachers who have recently entered the teaching profession. The article examines and analyzes the tension between the demands imposed by the system, the curriculum, and the contextual realities faced by novice teachers in recent years. Particular emphasis is placed on the subject of Language Arts, especially on the persistent lag in reading and writing skills among elementary school students. In response to this challenge, the paper presents a theoretical proposal that explores how the mentor-mentee relationship should adapt to address this educational reality, focusing on mitigating and remediating the widespread learning gaps that have affected classrooms from the COVID-19 pandemic to the present day.

Keywords: Teacher mentoring, Teacher professional development system, language arts, reading and writing.



INTRODUCCIÓN

El sistema educativo actual se encuentra en un punto de inflexión en donde las normativas vigentes, como la ley 20.903 (Gobierno de Chile, 2016) buscan transformar y profesionalizar la labor del profesor. Esta legislación crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), cuyo fundamento principal es transitar hacia una política pública en la que el estado actúe y sea responsable de la formación continua, con el fin de rectificar daños históricos y promover la valorización de la carrera (Ministerio de Educación, 2016). No obstante, existe literatura que advierte que este avance no está exento de tensiones: en el diseño de la ley coexiste una orientación basada en el desarrollo continuo y la colaboración, con estructuras de carácter gerencialista heredadas del modelo accountability o rendición de cuentas, lo que complejiza su apropiación en las escuelas (Salas et al., 2021).

Sin embargo, a pesar de que el marco normativo presente y exigido por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), busca unificar las competencias de los docentes en el tránsito desde la educación superior a la práctica laboral, las cifras oficiales evidencian una brecha sustancial en su implementación. Existen diversos factores. Por un lado, el proceso de acompañamiento suele verse obstaculizado por la falta de una definición clara del rol mentor, el agobio de los formatos administrativos exigidos y la escasa articulación entre los saberes teóricos de la Formación Inicial Docente (FID) y el contexto educativo real

Chile presenta elevadas tasas de abandono docente durante los primeros años de ejercicio profesional. Se estima que entre un 18 % y un 20 % de los docentes principiantes abandona la profesión durante el primer año y que esta cifra alcanza aproximadamente un 40 % antes de cumplir cinco años de ejercicio (Valenzuela & Sevilla, 2013). Esta deserción acentuada por la insatisfacción con la gestión directiva, remuneraciones percibidas como insuficientes, falta de espacios de perfeccionamiento y un anclado sistema que impone pruebas estandarizadas devela que el éxito de la inducción requiere transitar desde un cumplimiento puramente normativo hacia un soporte contextualizado y flexible, que atienda prioritariamente las necesidades socioemocionales de los docentes principiantes (Villalobos Vergara et al., 2024).

A este escenario se suman los estragos de la pandemia de COVID-19, la cual obligó a adaptar los procesos de inducción y el acompañamiento entre mentores y docentes principiantes a modalidades remotas mediante el uso de herramientas tecnológicas. Lejos de ser una dificultad pasajera, la verdadera crisis postpandemia se manifestó en un freno drástico en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes. Una problemática que continúa desafiando las prácticas de enseñanza actuales y consolida a la asignatura de Lenguaje como un eje troncal y crítico (Fuentes Sandoval, 2023).

Ante este panorama, el presente ensayo formula una propuesta de modelo conceptual de mentoría especializado en el área de Lenguaje. Este enfoque plantea transformar el rol del mentor, transitando desde la figura del mentor como un agente reglamentario hacia un rol de facilitador estratégico orientado a la mitigación del rezago pedagógico. Finalmente, esta reflexión se inserta en un campo interdisciplinar que



abarca el análisis de las políticas públicas, la pedagogía y la gestión del cambio educativo (Saldaña Belmar & Hernández González, 2025).

Contexto educativo actual v/s exigencias y estandarización del sistema

La inserción profesional docente constituye una etapa crítica en el desarrollo de la carrera, ya que representa el momento en que los conocimientos y competencias adquiridos durante la formación inicial deben articularse con las complejas demandas de la práctica educativa. En Chile, este proceso se desarrolla en un contexto caracterizado por crecientes exigencias de calidad, rendición de cuentas y estandarización de los aprendizajes, junto con los desafíos derivados de las brechas educativas acentuadas tras la pandemia. En este escenario, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente reconoce que el acompañamiento durante los primeros años de ejercicio resulta indispensable para favorecer una inserción efectiva y fortalecer el desarrollo profesional continuo. Desde esta perspectiva, las mentorías adquieren un papel estratégico como dispositivo de apoyo pedagógico y reflexión profesional, cuyo alcance trasciende el cumplimiento de una exigencia normativa para convertirse en un mecanismo de mediación entre las políticas educativas, las demandas del sistema escolar y las necesidades de los docentes noveles.

El escenario de la ley 20.903 y el rol del mentor

Dentro de la misma temática, aquellas normativas establecen de forma explícita que la inducción profesional para los docentes que se encuentran recientemente integrados al campo laboral, cuentan con el derecho adquirido de participar en mentorías (Beca & Boerr, 2020). Por ende, en esta línea el rol de las mentorías se dirige al marco normativo exigido por el CPEIP (Ministerio de Educación, 2024). Su objetivo fundamental no es subsanar carencias de la formación inicial, sino robustecer y retroalimentar las competencias y habilidades requeridas en la práctica laboral autónoma. Este proceso resulta crucial para consolidar la confianza, la autosuficiencia y la identidad profesional del educador novel en su transición al aula, promoviendo paralelamente un espacio de aprendizaje y diálogo mutuo entre pares (Gorichon et al., 2020).

El núcleo de las mentorías es la relación dialógica e integradora entre el mentor y el mentorado. Este proceso implica una asociación estratégica entre ambas partes para mejorar la formación inicial de los maestros principiantes, que les permite contextualizar las instrucciones, superar las barreras sistemáticas y en última instancia, apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Salas et al., 2021).

Asimismo, la interacción al interior de la dupla actúa como un puente mediador indispensable para mitigar la histórica tensión existente entre los conocimientos teóricos universitarios y las demandas complejas de la realidad escolar. Al articular ambos saberes, se facilita una inserción situada que capacita al docente novel para responder con mayor pertinencia a las dinámicas de establecimientos educacionales diversos, incluyendo aquellos caracterizados por su alta vulnerabilidad social y complejidad sociocultural (Maturana Castillo, 2020).

En este escenario práctico, la mediación del mentor resulta fundamental para guiar los procesos de transposición didáctica, un ámbito crítico donde los maestros principiantes suelen enfrentar profundas disyuntivas. Por un lado, una transposición exitosa permite que el conocimiento teórico-práctico se traduzca de manera pertinente y contextualizada en el aula. Por otro lado, este proceso puede manifestarse de forma

errónea si el educador principiante carece de un filtro pedagógico y reproduce el conocimiento científico de manera lineal. Cuando no opera una mediación que resguarde etapas clave como la selección, simplificación y recontextualización del saber, se omiten los procedimientos esenciales que guían al gremio hacia un camino profesionalizante (Ramírez Bravo, 2005).

La deserción temprana de la docencia a nivel nacional se refleja de acuerdo a la tasa de abandono de los docentes durante sus primeros cinco años de ejercicio la cual bordea el 39% (Valenzuela, & Sevilla, 2013). Este fenómeno de decepción con la profesión se atribuye principalmente a la excesiva carga laboral, factores socioemocionales desatendidos, la escasez de horas no lectivas para la preparación de clases y las bajas remuneraciones (Gaete-Silva et al., 2017). Frente a este escenario, los dispositivos de apoyo institucional no han logrado consolidarse como un acompañamiento efectivo. Según registros del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) para el periodo 2023-2024, solo se han conformado cerca de 580 duplas de mentor-mentorizado; de este total, apenas 325 lograron finalizar con éxito el proceso de inducción de diez meses que estipula la ley. Ante estas deficiencias en la cobertura, el Ministerio de Educación (2023), a través de sus orientaciones estratégicas, ha establecido metas de urgencia para aumentar el acceso de docentes principiantes al sistema de inducción, y proyecta alcanzar un 30% de cobertura para el año 2024 y escalar a un 50% para el año 2025 (CPEIP, 2023; CRUCH, 2024).

2.2 La crisis del lenguaje como eje de reflexión

El acompañamiento profesional durante la pandemia tuvo que adaptarse a modalidades de trabajo mixtas (presencial y remoto) y e-learning. Para favorecer la continuidad del proceso de acompañamiento, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) puso a disposición la plataforma E-MINEDUC, la cual incorpora un espacio diseñado para que docentes principiantes y mentores desarrollen reuniones periódicas mediante herramientas de comunicación sincrónica, como chat y videoconferencias, facilitando el trabajo colaborativo en modalidad remota (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2025).

A pesar de los intentos por realizar el programa de inducción de manera virtual, la situación de emergencia impactó el número de procesos que se pudieron llevar a cabo. Durante el año escolar 2020-2021, el CPEIP reportó la formación de 136 pares (mentor-mentorizado) a nivel nacional. A pesar de la separación causada por las regulaciones sanitarias, se continuó exigiendo el cumplimiento normativo del programa. La duración de las mentorías se mantuvo en 10 meses. Además, se requirió invertir entre 4 y 6 horas semanales como estipula la ley en el proceso de inducción, manteniéndose el apoyo financiero enviado desde el Ministerio de Educación para reconocer el tiempo que ambas partes dedicaron (CPEIP, 2021).

Dentro de una línea temporal desde el año 2020 hasta la actualidad el sistema educativo ha sufrido cambios abruptos desde la pandemia que van desde reformas educacionales, adaptaciones curriculares, cambios en la enseñanza y nuevas estrategias de aprendizaje de acuerdo a las nuevas necesidades emergentes (Ibáñez-León, & Vergara-Núñez, 2025). Desde la crisis sanitaria pudimos presenciar cómo los docentes se vieron obligados a innovar de forma drástica su forma de llevar el conocimiento a los alumnos, enfrentado a un campo variado y desconocido para ellos, en donde debieron que adquirir rápidamente nuevas herramientas tecnológicas para seguir cumpliendo con su labor (Villalobos Vergara et al., 2024).

Lejos de la teoría estandarizada, la verdadera crisis se reveló con fuerza en la cotidianidad de los contextos más complejos y aislados, como las escuelas rurales, donde estudiantes que transitaban etapas decisivas de



su trayectoria escolar, como Cuarto y Séptimo Básico, experimentaron un freno drástico en el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura (Ibáñez-León, & Vergara Núñez, 2025; Villalobos Vergara et al., 2024). Las consecuencias de esta situación se reflejaron posteriormente en los resultados de las pruebas SIMCE. En este escenario, la falta de enseñanza personalizada no constituyó el único factor asociado a dichos resultados. De hecho, uno de los hallazgos más relevantes del periodo pospandemia ha sido la relación directa entre el bienestar escolar y el rendimiento académico, que se evidencia en la asociación positiva y significativa entre el Índice de Ambiente Protegido y el desempeño en las pruebas SIMCE de Lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2025; Remache-Bunci et al., 2024).

Es en este contexto pospandemia donde los docentes nóveles se incorporan a aulas marcadas por profundos rezagos pedagógicos (Ibáñez-León & Vergara Núñez, 2025). En particular, el profesor novel del área de Lenguaje se enfrenta a la encrucijada de responder a las exigencias de un currículo estandarizado mientras procura abordar la urgente recuperación de los aprendizajes afectados por la pandemia (MINEDUC, 2023).

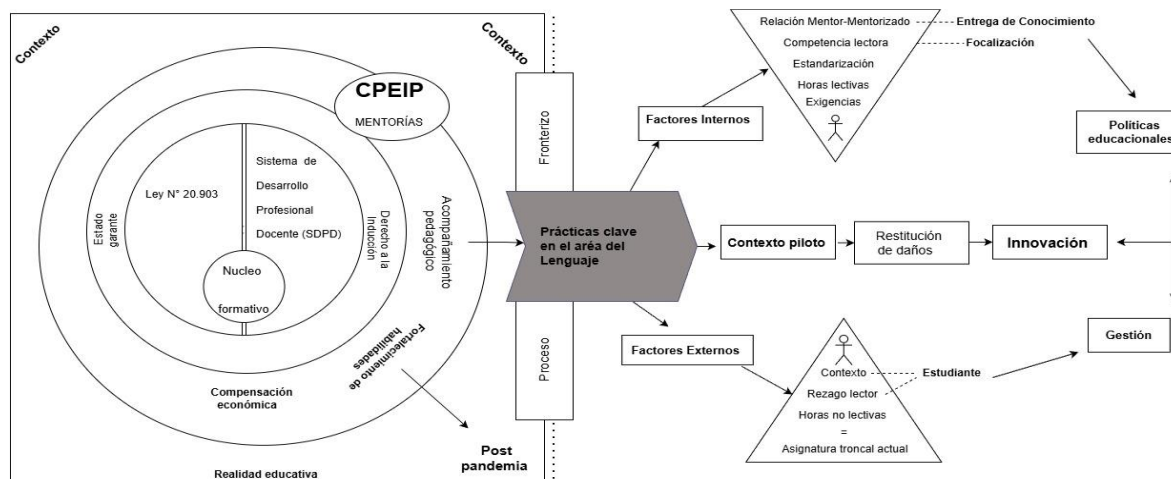
De acuerdo con las Bases Curriculares actuales, el enfoque de la asignatura ha transitado desde un paradigma puramente gramatical hacia uno comunicativo y funcional; una transición metodológica compleja que suele desbordar al docente novel que recién se inserta al aula (Villalobos Vergara et al., 2024). En consecuencia, emerge una mayor exigencia para los procesos de inducción, traspasando al mentor la responsabilidad de capacitar al principiante en didácticas atractivas e innovadoras que logren motivar a los estudiantes y reconstruir sus habilidades lingüísticas (Flores Gómez & Pérez Quinteros, 2024).

De este modo, la figura del mentor adquiere una importancia única en este sector; deja de ser solo un acompañante reglamentario exigido de forma administrativa por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) y se transforma en un facilitador estratégico (MINEDUC, 2016). Bajo esta premisa, el presente artículo formula una propuesta de modelo conceptual que integra de forma sinérgica la relación entre los docentes nóveles de Lenguaje y sus mentores, con el fin de asegurar el desarrollo de los aprendizajes críticos de lectura y escritura en el aula actual, garantizando que el resguardo pedagógico acompañe efectivamente a la inserción profesional (Salas et al., 2021).

La funcionalidad y aplicabilidad del modelo depende de la formación de la dupla (mentor-principiante), la cual requiere no solo cumplimiento normativo, sino una compensación económica justa y, sobre todo, tiempos no lectivos protegidos para que el diálogo pedagógico ocurra de manera real y no solo administrativa, es decir, no basta con la voluntad del mentor; la institución debe proveer lineamientos claros. La resiliencia del docente principiante se debilita cuando no hay participación en la toma de decisiones o cuando los límites del tiempo son difusos (Flores Gómez & Pérez Quinteros, 2024; Villalobos Vergara et al., 2024).

Figura 1

Modelo conceptual del proceso de práctica clave en el área de lenguaje



Fuente: Elaboración propia

Con base en los antecedentes expuestos, se presenta un modelo conceptual diseñado para sistematizar el diagnóstico actual del sistema educativo y optimizar el acompañamiento pedagógico de las mentorías en el área de Lenguaje. Esta propuesta teórica se estructura bajo el marco normativo de la Ley 20.903 y las directrices institucionales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). En términos operativos, el modelo delimita las condiciones esenciales para asegurar la efectividad del proceso, tales como un acompañamiento constante, espacios formales de consultoría y tiempos debidamente resguardados en el horario laboral. De este modo, la propuesta busca fortalecer las competencias docentes frente a las complejidades del escenario escolar contemporáneo, posicionando a la mentoría como un instrumento crítico de mediación y reconstrucción pedagógica ante los rezagos heredados del periodo de postpandemia (Maturana-Castillo, 2020).

Como se visualiza en la estructura concéntrica del modelo, el sistema se sostiene sobre un núcleo formativo, que actúa como soporte fundamental de los organismos involucrados. En razón de ello, dicho núcleo se entiende como el factor que respalda, da inicio y margen a los demás organismos, responsable y reconocido como "estado garante", que asegura una formación de calidad y gratuita a los docentes, visualizada como un derecho adquirido (Ley 20.903, 2016). Debido a ello, las mentorías se vinculan directamente con la relación mentor- mentorizado, la cual contempla una compensación económica para aquellos que quieran optar a dar este servicio a los profesores que se encuentran en formación inicial. El diagrama indica que las regulaciones requieren un "proceso pedagógico" para su implementación. En esta coyuntura, la teoría se relaciona con los aspectos prácticos de la educación y los efectos persistentes de la pandemia (Gorichon et al., 2020).

Posteriormente, en las zonas más aisladas del núcleo formativo y que no forman parte de la estructura céntrica se encuentran conceptos como: realidad educativa y contextos dándole una interpretación más superficial o factores desencadenantes externos y que por consecuencia deben traspasar este proceso fronterizo para influir en el ambiente del aula con amplios desafíos (Fuentes Sandoval, 2023).



La separación entre el núcleo normativo, que toma en consideración lo estandarizado y lo ideal en la práctica pedagógica versus las otras realidades ya insinuadas en las paredes más externas, las que atraviesan por este proceso fronterizo. En efecto, el modelo encuentra un escenario en el que debe interactuar con dos triángulos invertidos para un análisis en profundidad y en comparativas de dos mundos, que luego dialogan al cruzar la frontera. En el Triángulo Mentor (Factores Internos), el mentor, limitado por la necesidad de estandarización y la carga de trabajo de las horas de enseñanza, debe supervisar los aspectos de "Entrega de Conocimiento" y "Focalización" de la competencia de lectura (Fuentes Sandoval, 2023).

El triángulo centrado en los estudiantes (Factores Externos), representa el verdadero estado del aula, caracterizado por el "Rezago lector", el entorno socioeducativo del estudiante y el marco de la asignatura principal, catalogada como la asignatura troncal (Fuentes Sandoval, 2023).

El objetivo del modelo, indicado por la flecha central que avanza hacia la derecha, es la transformación. En un "escenario piloto", la tutoría tiene como objetivo más allá de la simple adhesión a la ley, lograr una "restauración del daño" generalizado, principalmente en las áreas de alfabetización, como un plan remedial que contiene cambios adecuados a las tecnologías actuales. Esto facilita el avance de la innovación pedagógica al transformar los métodos tradicionales de enseñanza, ya que impulsa cambios orientados a garantizar que las políticas educativas y las prácticas de gestión respondan a las necesidades reales de los estudiantes, especialmente en el área de Lenguaje. En este escenario, resulta fundamental promover metodologías diversificadas, programas de formación contextualizados para docentes principiantes, procesos de transposición didáctica ajustados a los distintos niveles educativos y espacios de acompañamiento en los que docentes expertos, con amplia trayectoria en los establecimientos educacionales, orienten y apoyen el desarrollo profesional de quienes inician su ejercicio docente (Maturana-Castillo, 2020).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de reflexión pedagógica, el presente ensayo permite constatar la existencia de dos realidades opuestas que se confrontan de manera constante en el sistema escolar. Por un lado, se impone la rigidez de un marco normativo estandarizado, regulado por el Estado y orientado al cumplimiento de indicadores de desempeño; por otro, emerge la realidad subjetiva, dinámica y escasamente monitoreada de los establecimientos educacionales. En estos espacios, que representan a la mayoría de las escuelas y donde se insertan los docentes nóveles, la genuina intención de cumplir con las

exigencias normativas suele enfrentarse a problemáticas emergentes, como las brechas de aprendizaje, la diversidad del estudiantado, las necesidades socioemocionales y las limitaciones de recursos que dificultan su implementación efectiva. Esta tensión se intensifica bajo el actual modelo de rendición de cuentas (accountability), el cual privilegia el logro de resultados estandarizados, como los obtenidos en el SIMCE, sin considerar suficientemente las características territoriales, culturales y socioeducativas que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el modelo propuesto en este artículo trasciende una comprensión meramente administrativa de la mentoría para concebirla como un dispositivo de reflexión, acompañamiento e innovación pedagógica. Su



propósito es visibilizar las tensiones existentes entre las políticas educativas y la práctica escolar, articulando un plan de acción que fortalezca la relación mentor-principiante y oriente el proceso de inducción hacia la recuperación y el fortalecimiento de los aprendizajes, particularmente en el desarrollo de la lectura y la escritura. En este sentido, la mentoría deja de entenderse exclusivamente como un mecanismo de inserción profesional para transformarse en una oportunidad de aprendizaje colaborativo, donde la experiencia del mentor y la mirada renovadora del docente novel convergen en la construcción de respuestas contextualizadas a los desafíos educativos contemporáneos.

En consecuencia, resignificar el diálogo entre el docente novel y el mentor experto constituye un desafío ineludible para el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Ambos actores

representan un capital profesional estratégico cuya interacción favorece no solo el desarrollo de competencias pedagógicas individuales, sino también la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje capaces de promover procesos de mejora continua. En un contexto marcado por profundas transformaciones educativas y por las secuelas que la pandemia ha dejado sobre los aprendizajes, resulta necesario que las políticas de mentoría evolucionen desde una lógica centrada en el cumplimiento normativo hacia un enfoque más flexible, contextualizado y orientado al fortalecimiento de la práctica pedagógica. Solo así la mentoría podrá constituirse en un verdadero motor para la innovación educativa, la equidad y el mejoramiento sostenido de la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Entrega de Resultados Educativos 2025. Gobierno de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Beca, C. E., & Boerr, I. (2020). Políticas de inducción para profesores principiantes: la experiencia chilena y los desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4683111. <https://doi.org/10.14244/198271994683>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). Postulación al proceso de mentorías para docentes principiantes 2021. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/mentorias-convocatoria-2021/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2023). Registro y evaluación del Sistema de Inducción y Mentoría. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. <https://cpeip.cl/inducccion-docente/>
- Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH]. (2024). La Docencia Cambia Vidas. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2024/03/Informe-CRUCH_La-Docencia-Cambia-Vidas.pdf



- Flores Gómez, C. X., & Pérez Quinteros, J. F. (2024). Política de Inducción y Mentoría en el ejercicio profesional docente en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 13(2), 4. <https://doi.org/10.35811/rea.v13i2.312>.
- Fuentes-Sandoval, M. (2023). Aprendizaje en tiempos de pandemia: el desafío curricular de los objetivos de aprendizajes priorizados en la asignatura de Lenguaje y Comunicación [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional de la Universidad de Chile.
- Gaete-Silva, A., Castro-Navarrete, M., Pino-Conejeros, F., & Mansilla-Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/So718-07052017000100008>.
- Gobierno de Chile. Ley N.º 20.903. (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, 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. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Ibáñez León, P., & Vergara Núñez, J. (2025). Efectos de la pandemia en Chile y Latinoamérica: Resultados de aprendizaje, principales causas, efectos a largo plazo y estrategias de recuperación. *Revista Pedagógica*, 27, e8532. <https://doi.org/10.22196/rp.v27i1.8532>
- Maturana-Castillo, D. C., & Cieza-García, J. A. (2020). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 349-370. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.22668>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). Ley 20903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2023). Plan de Reactivación Educativa. Gobierno de Chile. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2024). Plan Nacional Docente. Gobierno de Chile. https://plannacionaldocente.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/136/2025/01/Plan_Nacional_Docente.pdf
- Ramírez Bravo, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Folios*, (21), 33-45. <https://doi.org/10.17227/01234870.21folios33.45>
- Remache-Bunci, M. G., Amores-Pacheco, R., Suarez-Vargas, J. V., & Ocampo-Vásquez, S. M. (2024). Impacto de la pandemia en las habilidades de escritura en niños de 8 a 12 años. *Estudios y Perspectivas Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(1). <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i1.194>
- Salas, M., Díaz, A., & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449-474. <https://www.redalyc.org/journal/140/14069006006/html/>



- Saldaña Belmar, C., & Hernández González, O. D. (2025). El desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en tiempos de pandemia. *Unodiverso. Revista de Complejidad en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5). <https://doi.org/10.54188/UD/05/A/03>
- Valenzuela, J. P., & Sevilla, A. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar marcado por la alta rotación. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Villalobos Vergara, P. V., Barria-Herrera, P., & Díaz Meza, R. E. (2024). La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia. *Perfiles Educativos*, 46(183), 76–93. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61220>