Revista **Complutense de Educación**
ISSN: 1130-2496 • e-ISSN: 1988-2793

ARTÍCULOS

Tipos de apoyo que recibe el profesorado jefe novel chileno para su aprendizaje profesional durante la inducción[1]

Karina Moreno Díaz
Universidad de Barcelona (España)
Teresa Mauri Majós
Universidad de Barcelona (España)
Rosa Colomina Álvarez
Universidad de Barcelona (España)

https://dx.doi.org/10.5209/rced.90395 Recibido: Septiembre 2023 • Revisado: Noviembre 2023 • Aceptado: Enero 2024

ES **Resumen.** INTRODUCCIÓN: La inducción es una etapa clave para el aprendizaje profesional del profesorado y es especialmente desafiante para quienes asumen el cargo de profesor/a jefe. Estos profesionales necesitan importantes apoyos para desempeñar su cargo, aprender su profesión y aminorar su rotación y deserción. El presente artículo busca identificar y caracterizar los apoyos que el profesorado jefe novel recibe para promover su aprendizaje profesional en los espacios donde participa en la comunidad escolar a la que pertenece. MÉTODO: Se trabajó desde un enfoque fenomenológico interpretativo. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 15 docentes jefes noveles de centros educativos municipales, subvencionados y particulares de Chile. Los datos se analizaron utilizando el análisis temático y el análisis de correspondencias múltiples. RESULTADOS: Se identificaron seis tipos de apoyo, los cuales se materializan en espacios de actividad formales, que forman parte de la estructura organizacional y de funcionamiento del centro educativo, y en espacios de actividad no formales, que no forman parte de esta estructura. Es en este último tipo de espacio de actividad donde se materializan los tipos de apoyo con mayor frecuencia. A su vez, es en el espacio de actividad profesional con especialistas donde actúa un mayor número de tipos de apoyo. DISCUSIÓN: Para fomentar el aprendizaje profesional del profesorado jefe novel, los resultados destacan la relevancia tanto de los apoyos materializados en espacios de actividad formales como no formales, los cuales responden a diferentes necesidades formativas. Por ende, este trabajo se aleja de conceptualizaciones que los contraponen y, en cambio, destaca su particularidad y complementariedad formativa. Así, para sostener el aprendizaje profesional y la permanencia del profesorado jefe novel destacamos la importancia tanto de diseñar apoyos formales ajustados a sus necesidades, como de promover culturas colaborativas que favorezcan la existencia de soportes mutuos entre colegas y con especialistas.
Palabras clave: aprendizaje profesional; iniciación profesional; relación de ayuda; formación de profesores; tutores

EN Types of support received by Chilean novice homeroom teachers for their professional learning during induction

EN **Abstract.** INTRODUCTION: Induction constitutes a key stage in the professional development of educators, presenting challenges for those undertaking the role of homeroom teacher. These professionals require substantial support to fulfill their responsibilities, learn their profession, and reduce turnover and attrition. This article aims to identify and characterize the support that novice homeroom teachers receive to promote their professional learning in the spaces where they participate in the school community to which they belong. METHOD: The research was conducted using an interpretative phenomenological approach. Semi-structured interviews were administered to 15 novice homeroom teachers from municipal, subsidized, and private educational institutions in Chile. The data were analyzed through thematic analysis and multiple correspondence analysis. RESULTS: Six types of support were identified, which materialize in formal activity spaces, integral to the organizational and operational structure of the educational center, and in non-formal activity spaces, which do not form part of this structure. In this latter type of activity space in where the types of support materialize most frequently. Additionally, it is in the professional activity space with specialists where a greater number of types of support are employed. DISCUSSION: In order to promote the professional learning of novice homeroom teachers, the results emphasize the relevance of support manifested in both formal and non-formal activity spaces, addressing various training needs. Therefore, this work departs from

[1] Trabajo financiado por ANID PFCHA/Doctorado Becas Chile/2020-72210436

conceptualizations that oppose them and, instead, highlights their specificity and complementary nature in training. Thus, to sustain the professional learning and retention of novice homeroom teachers, we underscore the importance of designing formal supports tailored to their needs, as well as fostering collaborative cultures that encourage the existence of mutual support among colleagues and with specialists.
Keywords: professional learning; professional initiation; helping relationship; teacher training; tutors

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Moreno Díaz, K.; Mauri Majós, T.; Colomina Álvarez, R. (2025). Tipos de apoyo que recibe el profesorado jefe novel chileno para su aprendizaje profesional durante la inducción. *Revista Complutense de Educación,* 36(1), 1-12.

1. Introducción

En la actualidad, existe consenso en reconocer la inducción a la docencia como una fase clave del desarrollo profesional docente (Donaire, 2021; Imbernón, 2020). Es durante este periodo donde se producen aprendizajes profesionales relevantes (Darling-Hammond, 2017), algunos de los cuales no se podrían construir si no es mediante un periodo continuado de inmersión en la práctica (Martínez y Marín, 2018). Estos aprendizajes profesionales impactan directamente en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado (OCDE, 2019), lo cual pone de manifiesto su relevancia. Por tanto, se reconoce que la formación del profesorado tiene un especial énfasis en sus primeros años de ejercicio docente.

Sin embargo, esta etapa de aprendizaje profesional no está exenta de dificultades, ya que, sumados a las complejidades propias de la docencia, el profesorado novel enfrenta otros desafíos derivados de su condición de novato como la asunción de las mismas responsabilidades que sus colegas más experimentados (Boerr, 2014) o que se les asignen cursos con mayor complejidad (Mizukami y Reali, 2019). Además, las diversas demandas sociales, cuyo cumplimiento se exige a la escuela, provocan una sobrecarga de tareas y responsabilidades que intensifican el rol atribuido al profesorado (Hargreaves, 2005) e inciden con mayor magnitud en aquellos que se inician en la docencia — por ejemplo, la atención a fenómenos de violencia escolar (Morrison, 2013).

En concreto, un desafío del periodo de inducción es la atribución a los recién llegados de cargos adicionales a la labor docente, como el de profesor/a jefe[2]. Quien asume este cargo debe ejercer las tareas propias de la enseñanza de su disciplina y, al mismo tiempo, responsabilizarse de un grupo curso. Las tareas que se le atribuyen abarcan un amplio y variado espectro, algunas dependientes de normativas vigentes y otras establecidas por la propia escuela, por lo que dicho cargo podría caracterizarse como poco claro o difuso. Algunas de las tareas asignadas son las entrevistas con padres o responsables del alumno/a, y el desarrollo de espacios de orientación personal y profesional. Además, durante la pandemia del COVID-19, el profesorado jefe se configuró como un actor clave del desarrollo y mantenimiento del vínculo entre las familias y la escuela (Peña et al., 2022), tarea para cuyo ejercicio, justamente, el profesorado novel declara no sentirse preparado (Chaney et al., 2020).

Así pues, el profesorado jefe novel se constituye, en el doble sentido de ser novel y profesor/a jefe, como un grupo que requerirá de importantes apoyos para cumplir las expectativas de aprendizaje profesional previstas durante el periodo de inducción y desarrollar con eficacia el encargo que la institución le efectúa. Para responder a estas necesidades, los centros educativos diseñan propuestas de apoyos (Keese et al., 2022) que pueden incluir desde una única reunión inicial de acogida al llegar al centro, hasta programas de inducción que consisten, por ejemplo, en establecer espacios de mentoría continuados (Souza et al., 2021). Estas últimas son las propuestas de apoyo más comunes que recibe el profesorado novel (Chaney et al., 2020). De hecho, en Chile, a partir de la promulgación de la Ley 20.903 en el año 2016, se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que establece como principal mecanismo de acompañamiento del profesorado novel las mentorías a cargo de docentes formados como mentores.

Aun así, el sólo hecho de contar con acompañamiento no es suficiente para garantizar que se dé efectivamente el aprendizaje profesional del profesorado novel, incluidos quienes desempeñan el cargo de profesor/a jefe. Dicho aprendizaje dependerá de la calidad y las características de la interacción entre mentor y mentorizado, y de la actividad y/o tareas que lleven a cabo conjuntamente (Wexler, 2019). Uno de los aspectos clave de esta relación de influencia formativa es la idea o el enfoque de aprendizaje con que el mentor contribuye a caracterizar la interacción entre ambos (Orland-Barak, 2021). Por ejemplo, si la mentoría se basa en un enfoque constructivista del aprendizaje, fomentará la autonomía y la confianza profesional del profesor/a novel. En cambio, si se basa en un enfoque transmisivo y/o reproductivo, fomentará una posición de repetición y/o copia de lo establecido basada en la imitación, que puede no responder a las necesidades del novel ni protegerle del agotamiento emocional que le supone responder a la complejidad de los retos planteados en su aprendizaje profesional (Burger et al., 2021).

Este aprendizaje profesional se genera gracias a la participación del profesorado novel en la comunidad educativa, la cual puede configurarse a sí misma como una comunidad de aprendizaje. Así, en dicha

[2] El cargo de profesor/a jefe tiene símiles en otros países como España, Perú o México, donde se le denomina “profesor tutor”.

comunidad el profesorado novel recibe diferentes tipos y grados de apoyo al aprendizaje profesional al integrarse en espacios de actividad conjunta que pueden o no estar integrados formal y explícitamente a la estructura organizacional y de funcionamiento del centro educativo (p.ej. las reuniones de coordinación de etapa están integradas, pero un encuentro entre colegas no lo está). Sin embargo, no basta con la participación en dichos espacios, sino que es necesario que la ayuda al aprendizaje profesional sea ajustada a las necesidades específicas de construcción del conocimiento profesional del profesor/a jefe novel. Por ende, los apoyos que el profesorado jefe potencialmente recibirá dependen tanto de los espacios de actividad profesional conjunta en los que participe y de las tareas profesionales que desarrolle, como de la calidad de la influencia formativa que reciba en las relaciones que establezca con diferentes actores en dichos espacios (Ginesta, 2021).

Desde la perspectiva sociocultural donde se sitúa el presente trabajo, el aprendizaje, incluido el profesional, es un proceso social que se genera mediante la creación de Zonas de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979). Gracias a la actividad conjunta con otros con más experticia, los docentes aprendices interactúan en situaciones de actividad profesional conjunta y realizan aquello que no pueden todavía realizar por sí mismos o sin contar con las ayudas de sus compañeros expertos. Estas ayudas son clave para que los profesores/as jefe novelel atribuyan significado y sentido a las actividades propias de la profesión docente y construyan paulatinamente una actividad profesional más experta.

La participación en los espacios de actividad conjunta no permite únicamente que los apoyos se materialicen de forma ajustada, sino que también favorecen tanto su sentido de pertenencia a la comunidad (Paula y Grīnfelde, 2018), como su sentimiento de competencia en la misma, generándose de ese modo mayores probabilidades de permanecer en la profesión (Keese et al., 2022). De hecho, la falta de apoyos es una de las principales razones que el profesorado novel declara para dejar la docencia (Salas et al., 2021). Cada año el 10.7% del profesorado que se integra en el sistema educacional deserta tras el primer año de ejercicio profesional, y el 26.7% del profesorado novel rota de un centro educativo a otro (Elige Educar, 2022). Esta situación es especialmente relevante en el caso del profesorado jefe, ya que se le asigna la labor de construir vínculos con el estudiantado y sus familias (Fuentes, 2021) que se ven interrumpidos por estos altos niveles de deserción y rotación.

Estos antecedentes evidencian que los apoyos que recibe el profesorado jefe novel durante la inducción son decisivos tanto para su aprendizaje profesional como para su permanencia en el sistema educativo. Para que estos apoyos puedan cumplir su función es necesario que respondan de manera ajustada a sus necesidades y a las particularidades de su cargo. Sin embargo, las investigaciones se han centrado principalmente en la presencia o ausencia de apoyos, sin indagar en su naturaleza o características (Ingersoll y Strong, 2011), ni tampoco en qué espacios de actividad profesional conjunta presentes en la comunidad de aprendizaje dichos apoyos actúan. Todo ello, unido al hecho de que las investigaciones en torno al profesorado jefe son escasas (p.ej. Peña et al., 2022), pone de relieve la necesidad de investigar sobre esta temática. Así, los objetivos de este estudio consisten en identificar y caracterizar los tipos de apoyo que recibe el profesorado jefe novel para su aprendizaje profesional en los espacios de actividad profesional conjunta donde participa.

2. Método

2.1. Enfoque del estudio

El estudio tiene un carácter cualitativo y un enfoque metodológico fenomenológico interpretativo (Creswell y Poth, 2018).

2.2. Participantes

En el estudio participaron 15 docentes noveles de centros educativos chilenos que fueron seleccionados intencionadamente de una muestra homogénea de titulados de Pedagogía en Educación General Básica (6 a 14 años en promedio), que habían finalizado su primer año de ejercicio profesional y habían ejercido el cargo de profesor/a jefe en su primer año laboral en esta etapa educativa. En cuanto al género de la muestra, 14 participantes son mujeres y 1 es hombre, lo cual refleja la feminización de la docencia en el sistema educacional chileno (MINEDUC, 2022). Cada participante fue seleccionado porque podía ofrecer información descriptivamente profunda sobre la experiencia particular de ser profesor/a jefe novel. El tamaño de la muestra se ajusta al enfoque fenomenológico, ya que los participantes poseen una experiencia particular, susceptible de ser estudiada en profundidad para examinar cómo dan sentido a sus experiencias vividas y analizar la convergencia y la divergencia de los datos (Creswell y Poth, 2018). Además, el número total de participantes del estudio estuvo sujeto a la ley de rendimientos decrecientes (Kvale, 2011).

2.3. Recogida de datos

Los datos fueron recogidos durante enero y febrero de 2020 mediante entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo a través de la plataforma Zoom, la cual permitió grabar las entrevistas en audio y video para ser posteriormente transcritas. El procedimiento utilizado contó con el consentimiento y aprobación de los participantes.

Se optó por utilizar dicha plataforma debido al confinamiento asociado a la pandemia COVID-19 durante ese periodo, y por la facilidad con que permitía al investigador y a los participantes entablar un diálogo abierto

en el que las preguntas iniciales se pudieron modificar en función de las respuestas de los participantes. El investigador utilizó un protocolo de entrevista elaborado "ad hoc" en base a la literatura especializada y al propósito que guía la investigación. Dicho protocolo contó con cinco dimensiones: Identificación de los espacios de actividad profesional conjunta del profesorado jefe, Descripción de los espacios de actividad profesional conjunta del profesorado jefe, Identificación y caracterización de los aprendizajes desarrollados en cada espacio de actividad profesional conjunta del profesorado jefe, Identificación de las estructuras de apoyo profesional y modelos de formación docente y Tareas distintivas del profesorado jefe. El protocolo fue validado por cuatro expertos en el ámbito de estudio: un profesor jefe con más de 10 años de experiencia en el cargo, una directora de un centro educativo y dos docentes e investigadoras universitarias. Cada uno de ellos completó una pauta de revisión elaborada especialmente para esta tarea que incluyó: Impresión general, Comentarios por pregunta, Recomendaciones generales y específicas, y Exigencias de cambio. Se analizaron las pautas respondidas y se adecuó el protocolo siguiendo las recomendaciones de los validadores.

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó en tres etapas:

- **Etapa 1:** Las entrevistas transcritas se analizaron utilizando el análisis temático (Willig, 2013). Para la codificación, se utilizó un protocolo de análisis que fue elaborado por el equipo de investigación siguiendo un proceso deductivo-inductivo (Braun y Clarke, 2006). Dicho protocolo fue usado inicialmente durante un periodo de formación. Los miembros del equipo inicialmente leyeron las transcripciones un número de veces suficiente para tener idea de lo que verbalmente dijeron los participantes en la investigación y también para tener una mejor idea del estado de los participantes respecto a cómo fue su experiencia como profesor/a jefe novel. Posteriormente, dos investigadores codificaron gradualmente las transcripciones, identificaron unidades de significado o fragmentos de texto significativos de las experiencias vividas, que se relacionaron con categorías específicas del protocolo inicial de análisis. Luego, codificaron el 30.0% del total de las transcripciones de manera independiente, tras lo cual se analizaron sus acuerdos y desacuerdos. Respecto a estos últimos, un tercer investigador se encargó de resolver las discrepancias en la codificación. El nivel de acuerdo de esta intercodificación alcanzó un Kappa de Cohen de .832, mostrando una significativa confiabilidad. Tras esta primera codificación, se ajustó el protocolo y se procedió a codificar el 100% de las entrevistas. Estos procedimientos analíticos se realizaron con la asistencia del programa ATLAS.ti 22 (ATLAS.ti GmbH, 2022).
- **Etapa 2:** A partir de la codificación, se elaboró un mapa conceptual por participante utilizando el programa CmapTools 6.03 (Institute for Human & Machine Cognition, 2023), el cual incluyó las tareas y apoyos que declaró cada uno. Este mapa conceptual fue presentado a cada participante durante una segunda entrevista semiestructurada por medio del programa Prezi. Este dispositivo gráfico permitió profundizar en la "experiencia vivida" por cada participante expuesta en la entrevista y contribuyó a que estos modificaran lo que estimaran pertinente, de modo que reconocieran lo que declararon en el mapa conceptual y tomaran consciencia del significado de lo vivenciado. Por ende, el uso de este dispositivo gráfico se utilizó como estrategia cualitativa de validación del análisis temático a través del "member checking" o revisión por participantes (Cresswell y Poth, 2018).
- **Etapa 3:** Tras contar con la validación del análisis temático, se elaboró una matriz de datos para identificar los tipos de apoyo que recibe el profesorado jefe novel a través del análisis de correspondencias múltiples (ACM). La matriz incluyó como unidades de análisis las dimensiones producidas en el análisis temático (columnas) y como unidades de estudio los 512 apoyos codificados (filas). El ACM fue ejecutado en SPSS 27 utilizando las dimensiones del análisis temático como variables activas. En cambio, las categorías que representan los espacios de actividad profesional conjunta identificados fueron tratadas como variables complementarias. Por su parte, la construcción de los tipos de apoyo y su asociación a determinados espacios de actividad profesional, como procesos interpretativos, estuvieron basados tanto en la estructura del mapa del ACM como en el análisis temático.

3. Resultados

3.1. Dimensiones del análisis de los tipos de apoyo

Se identificaron siete dimensiones de análisis para caracterizar los apoyos que declara recibir el profesorado jefe novel: 1) Estructura de actividad conjunta que sustenta el apoyo, 2) Alcance del apoyo, 3) Quien origina el apoyo, 4) Quien proporciona el apoyo, 5) Contenido del apoyo, 6) Modalidad del apoyo, y 7) Localización del apoyo. En la Tabla 1 se presenta cada una de estas dimensiones con sus respectivas subdimensiones y porcentajes de apoyos en función del total de apoyos identificados (N=512).

Así, se observa en la Tabla 1 que la mayor parte de los apoyos declarados por el profesorado jefe novel se reciben en espacios de actividad conjunta formal (65.4%) y su alcance es principalmente focalizado (53.3%). Por su parte, quienes originan los apoyos que recibe el profesorado jefe novel son mayoritariamente los encargados de la gestión educativa (p.ej. directores/as) (54.7%). Le sigue en porcentaje el propio profesorado jefe novel (23.2%), lo cual da cuenta de cómo estos profesionales solicitan y promueven que se le proporcionen apoyos cuando los necesitan.

En cuanto a quien proporciona los apoyos al profesorado jefe novel, destacan los profesionales especialistas (35.2%) y los colegas (33.8%), ambos con porcentajes similares a pesar de que los primeros desempeñan cargos con funciones asociadas a proporcionar apoyos y los segundos no lo hacen. Respecto a los contenidos que abordan los apoyos, estos apuntan principalmente a temas relacionados con la jefatura de curso (48.6%) y al área técnico-pedagógico (27.1%). La modalidad en la que se vehiculan los apoyos es, principalmente, a través de reuniones (80.5%). Finalmente, destaca que la mayor parte de los apoyos se localizan dentro de la comunidad educativa (96.9%), siendo un porcentaje reducido el que se recibe fuera de ella (3.1%).

Tabla 1. Dimensiones de análisis para la caracterización de los apoyos que declara recibir el profesorado jefe novel

Dimensión	Sub-dimensión	% de apoyos
1. Estructura de actividad conjunta que sustenta el apoyo: Estructura en que se materializa el apoyo.	**1.1. Espacio de actividad formal:** Espacio de actividad conjunta integrado formal y explícitamente en la estructura del centro educativo.	65.4%
	1.2 Espacio de actividad no formal: Espacio de actividad conjunta no integrado ni formal ni explícitamente en la estructura del centro educativo, pero que se reconoce de manera implícita.	34.6%
2. Alcance del apoyo: Cobertura que tiene el apoyo en términos de tiempo y su relación con la necesidad a la cual responde.	**2.1 Focalizado:** El apoyo es proporcionado para responder a una necesidad específica de la labor docente y culmina cuando ésta es resuelta; por tanto, no posee continuidad.	53.3%
	2.2 Continuo: El apoyo es proporcionado continuamente a lo largo del año académico. Posee sistematicidad, de modo que existe una frecuencia periódica en la entrega del apoyo.	46.7%
3. Quien origina el apoyo: Persona que promueve el ofrecimiento del apoyo.	**3.1 Profesorado jefe:** El propio profesorado jefe novel.	23.2%
	3.2 Encargados de la gestión educativa: Profesionales que desempeñan cargos directivos.	54.7%
	3.3 Profesionales especialistas: Profesionales de disciplinas distintas a la pedagogía, o bien profesores que no realizan docencia.	10.0%
	3.4 Colegas: Profesores que desempeñan labores de docencia.	9.4%
	3.5 Apoderados: Responsables legales del estudiantado.	2.5%
	3.6 Familia: Personas con quienes se comparte un parentesco sanguíneo o legal.	0.2%
4. Quien proporciona el apoyo: Persona que ofrece el apoyo.	**4.1 Encargados de la gestión educativa:** Profesionales que desempeñan cargos directivos.	25.4%
	4.2 Profesionales especialistas: Profesionales de disciplinas distintas a la pedagogía, o bien profesores que no realizan docencia.	35.2%
	4.3 Colegas: Profesores que desempeñan labores de docencia.	33.8%
	4.4 Apoderados: Responsables legales del estudiantado.	2.7%
	4.5 Asistentes técnicos en educación: Personal de nivel técnico que apoya las labores pedagógicas en el aula.	0.8%
	4.6 Asistentes no profesionales: Personal que desempeña labores administrativas y de mantenimiento.	0.8%
	4.7 Familia: Personas con quienes se comparte un parentesco sanguíneo o legal.	0.6%
	4.8 Amigos/as: Personas con quienes se mantiene una relación basada en el afecto y la confianza.	0.8%
5. Contenido del apoyo: Temas o ámbitos que abordan los apoyos.	**5.1 Cultura escolar:** Creencias, valores, rituales y prácticas sociales compartidas por los miembros de la comunidad.	4.5%
	5.2 Técnico-pedagógico: Proceso formal de enseñanza y aprendizaje del estudiantado.	27.1%
	5.3 Organizacional: Condiciones de organización que permiten el funcionamiento del centro educativo.	8.8%
	5.4 Emocional: Necesidades y experiencias emocionales del profesorado.	10.9%
	5.5 Jefatura de curso: Tareas propias del ejercicio del cargo de profesor/a jefe.	48.6%

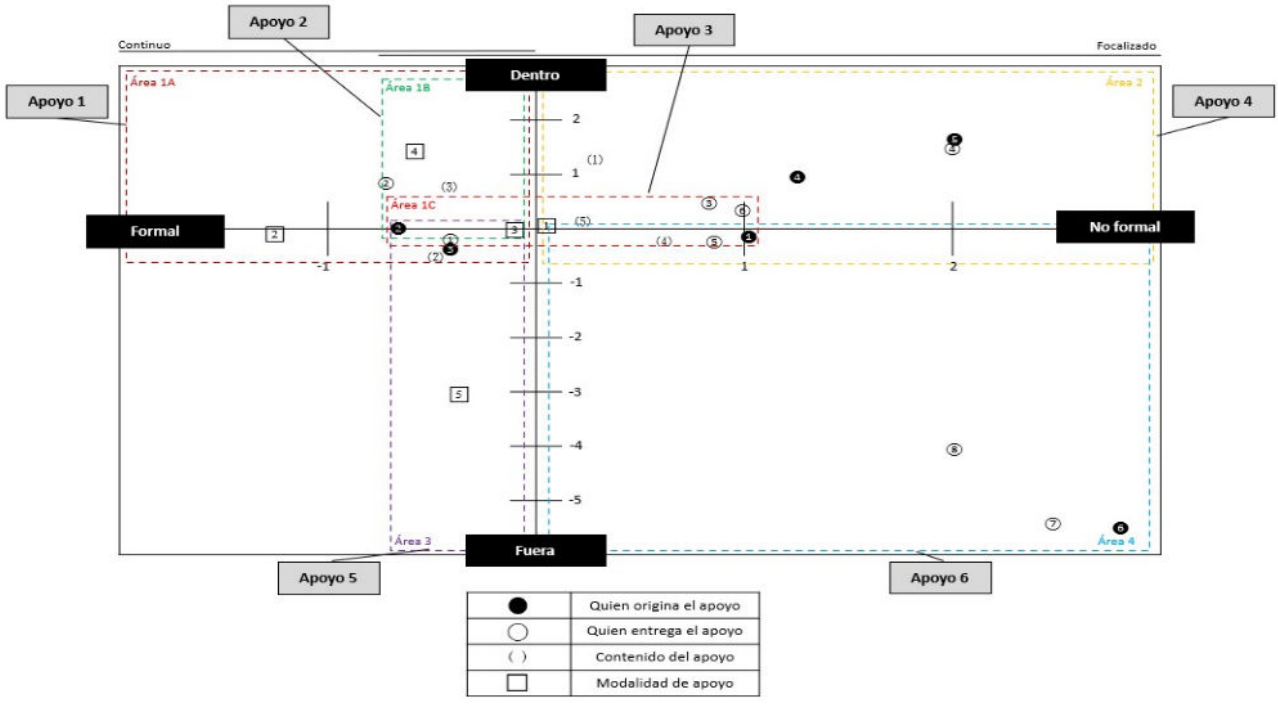
6. Modalidad del apoyo: Forma en que se vehicula el apoyo.	**6.1 Reunión:** Encuentro entre dos o más personas en torno a un objetivo específico.	80.5%
	6.2 Observación y retroalimentación: Observación in situ de la práctica educativa por parte de un experto con su posterior retroalimentación al docente.	2.9%
	6.3 Acompañamiento: Ejecución conjunta de una tarea entre el profesorado jefe y otro actor educativo.	10.7%
	6.4 Inserción: Actividades de presentación e integración del profesorado en el centro educativo.	3.5%
	6.5 Capacitaciones: Formación técnica específica en temáticas sobre la labor docente.	2.3%
7. Localización del apoyo: Ubicación del apoyo respecto al centro educativo como comunidad de aprendizaje.	**7.1 Dentro:** El apoyo se proporciona dentro del centro educativo como comunidad de aprendizaje.	96.9%
	7.2 Fuera: El apoyo se proporciona en contextos externos al centro educativo.	3.1%

3.2. Tipos de apoyo que recibe el profesorado jefe novel

Los tipos de apoyo se analizaron tanto a partir de las dimensiones identificadas en el análisis temático como en los dos ejes principales arrojados por el análisis de correspondencias múltiples (ACM) que explican, en conjunto, el 75.1% de la inercia, es decir, de la varianza de los datos. El primer eje explica el 44.8% de la inercia, y las dimensiones que más contribuyen a este eje son estructura de actividad conjunta que sustenta el apoyo (26.8%), quien organiza (27.5%) y su alcance (18.9%). Este eje ha sido denominado "formal-no formal", ya que la dimensión estructura de actividad conjunta que sustenta el apoyo muestra una alta contribución específicamente en este eje. Por su parte, el segundo eje explica el 30.3% de la inercia, y las categorías que más contribuyen son localización (34.4%) y quien proporciona el apoyo (32.4%). Este eje se denominó "dentro-fuera", dado que la categoría que más contribuye a este eje es la localización.

El mapa ACM se presenta en la Figura 1, donde se observan cuatro cuadrantes: 1) Formal-Dentro, 2) No formal-Dentro, 3) Formal-Fuera y 4) No formal-Fuera. En estos cuadrantes se identifican siete áreas que se asocian con seis tipos de apoyo: i) Área 1A: los apoyos que tienen lugar en espacios de actividad formales, continuos y ubicados dentro de la comunidad, ii) Área 1B: los apoyos que tienen lugar en espacios de actividad formales, focalizados y ubicados dentro de la comunidad, iii) Área 1C: los apoyos que tienen lugar en espacios de actividad formales y no formales, focalizados y desplegados dentro de la comunidad, iv) Área 2: los apoyos que tienen lugar en espacios de actividad no formales, focalizados y dentro de la comunidad, v) Área 3: los apoyos que tienen lugar en espacios de actividad no formales, focalizados y que están fuera de la comunidad y, vi) Área 4: los apoyos que tienen lugar en espacios de actividad formales, focalizados y que están fuera de la comunidad.

Figura 1. Mapa del ACM de los apoyos declarados por el profesorado jefe novel con las dimensiones de análisis como variables activas



Nota. Las posiciones de las subdimensiones están distribuidas en el mapa del ACM. El número en el interior de los símbolos representa la subdimensión correspondiente siguiendo el orden de numeración de la Tabla 1.

Por su parte, en la Tabla 2 se presentan los seis tipos de apoyo identificados con sus respectivas subdimensiones asociadas, donde se observa que la mayor parte de los tipos de apoyo se ubican dentro de la comunidad (Tipo 1, 2, 3 y 4). Destaca que sólo el *Tipo 1: Desarrollo de la labor docente* es de alcance continuo y aborda el contenido técnico-pedagógico de la labor educativa. Dada su materialización en espacios de actividad formales, es originado y proporcionado por los encargados de la gestión educativa y profesionales especialistas y, además, utiliza como modalidades de apoyo tanto la reunión como la observación y retroalimentación. Por su parte, el *Tipo 2: Incorporación al centro educativo* utiliza como modalidad la inserción y, al igual que el *Tipo 1: Desarrollo de la labor docente*, aborda el contenido organizacional y tienen lugar en espacios de actividad formales. Sin embargo, el *Tipo 2: Incorporación al centro educativo* es originado y proporcionado sólo por los encargados de la gestión educativa.

En cuanto al *Tipo 3: Realización in situ de tareas*, resalta su materialización en espacios de actividad tanto formales como no formales, por lo que puede ser originado tanto por los encargados de la gestión educativa como por el propio profesorado jefe. Su alcance es focalizado y aborda la jefatura de curso a través del acompañamiento. Este tipo de apoyo es proporcionado por los profesionales especialistas e incorpora también a los colegas y a los asistentes no profesionales. Respecto al *Tipo 4: Resolución de necesidades inmediatas* sobresale su materialización en espacios de actividad no formales y que incluye al propio profesor/a jefe, colegas y apoderados como quienes lo originan. Asimismo, estos dos últimos actores, junto a los asistentes no profesionales y técnicos, son quienes los proporcionan. Otro aspecto que destaca es que se constituye como el único tipo de apoyo situado dentro de la comunidad que aborda la cultura escolar y el ámbito emocional.

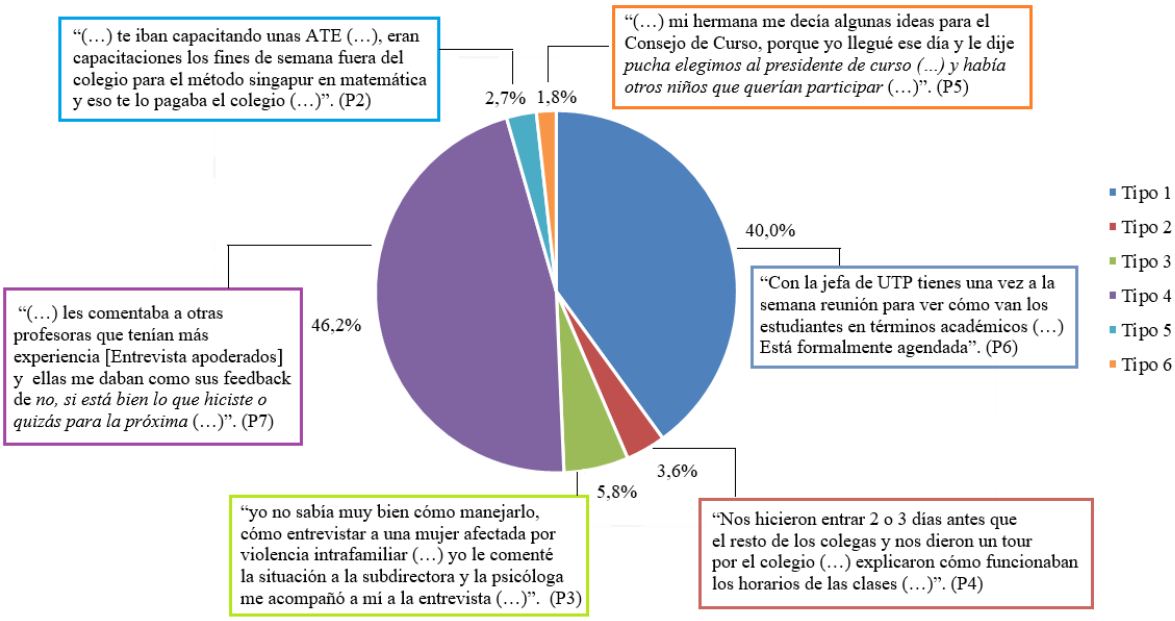
Respecto a los tipos de apoyo que se sitúan fuera de la comunidad (Tipo 5 y 6), se aprecia que ambos difieren en el espacio de actividad donde se materializan. En concreto, el *Tipo 5: Actualización docente* tiene lugar en espacios de actividad formales y el *Tipo 6*: *Orientación desde perspectivas externas al centro educativo* tiene lugar en espacios de actividad no formales. Así, el primero es originado por los encargados de la gestión educativa y lo proporcionan profesionales especialistas y, en cambio, el segundo es originado por el propio profesor/a jefe y su familia. Este último actor, así como los amigos/as, son quienes proporcionan este tipo de apoyo. Otro elemento que destaca es que ambos tipos de apoyo difieren en el contenido que abordan. Así, el *Tipo 5: Actualización docente* aborda el ámbito técnico-pedagógico y el *Tipo 6* trata contenidos de índole emocional y relativos a la jefatura de curso.

Tabla 2. Tipos de apoyo

Tipo de apoyo	Modalidad del apoyo	Localización del apoyo	Estructura de actividad conjunta que sustenta el apoyo	Alcance del apoyo	Contenido del apoyo	Quien origina el apoyo	Quien proporciona el apoyo
1: Desarrollo de la labor docente	Observación y retroalimentación Reunión	Dentro	Formal	Continuo	Organizacional Técnico-pedagógico	Encargado de la gestión educativa Profesional especialista	Encargado de la gestión educativa Profesional especialista
2: Incorporación al centro educativo	Inserción	Dentro	Formal	Focalizado	Organizacional	Encargado de la gestión educativa	Encargado de la gestión educativa
3: Realización in situ de tareas	Acompañamiento	Dentro	Formal No formal	Focalizado	Jefatura de curso	Encargado de la gestión educativa Profesor/a jefe	Profesional especialista Asistente no profesional Colega
4: Resolución de necesidades inmediatas	Reunión	Dentro	No formal	Focalizado	Jefatura de curso Emocional Cultura escolar	Profesor/a jefe Colega Apoderado	Colega Asistente no profesional Asistente técnico Apoderado
5: Actualización docente	Capacitación	Fuera	Formal	Focalizado	Técnico-pedagógico	Encargado de la gestión educativa	Profesional especialista
6: Orientación desde perspectivas externas al centro educativo	Reunión	Fuera	No formal	Focalizado	Emocional Jefatura de curso	Profesor/a jefe Familia	Amigos/as Familia

En la Figura 2 se visualiza la distribución porcentual de los seis tipos de apoyo y un fragmento de las entrevistas que los representan. En concreto, se observa que el *Tipo 4: Resolución de necesidades inmediatas* es aquel que posee mayor frecuencia (46.2%), seguido del *Tipo 1: Desarrollo de la labor docente* (40.0%). Ambos tipos de apoyo poseen características distintivas, como, por ejemplo, la materialización en espacios de actividad no formales del primero respecto a la materialización en espacios de actividad formales del segundo. Del mismo modo, el *Tipo 4: Resolución de necesidades inmediatas* aborda contenidos relativos a la jefatura de curso, a la cultura escolar y al ámbito emocional; en cambio el *Tipo 1: Desarrollo de la labor docente* aborda contenidos técnico-pedagógicos y organizacionales.

Figura 2. Distribución porcentual y fragmentos de cada tipo de apoyo

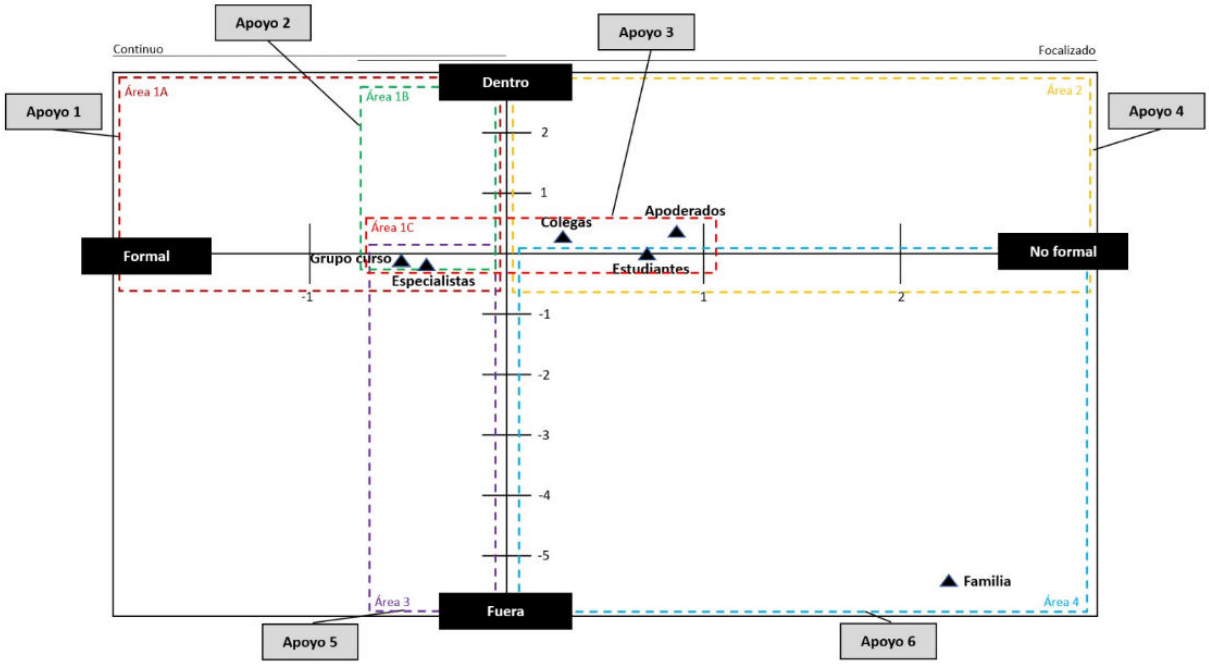


3.3. Relación entre Tipos de apoyo y Espacios de actividad profesional

A partir del análisis temático se identificaron seis espacios de actividad profesional donde el profesorado jefe participa: 1) espacio de actividad profesional conjunta entre el profesorado jefe y el grupo curso, 2) espacio de actividad profesional conjunta entre el profesorado jefe y los especialistas, 3) espacio de actividad profesional conjunta entre el profesorado jefe y los colegas, 4) espacio de actividad profesional conjunta entre el profesorado jefe y los padres o responsables, 5) espacio de actividad profesional conjunta entre el profesorado jefe y los estudiantes y 6) espacio de actividad profesional conjunta entre el profesorado jefe y la familia-amigos/as.

Los espacios de actividad profesional fueron añadidos como variables complementarias al mapa de ACM. La posición donde el análisis emplazó los espacios en el mapa de ACM puede apreciarse en la Figura 3. Así, se relacionaron estos espacios de actividad profesional conjunta con los seis tipos de apoyo identificados. Para ello, se tomaron como referencia las áreas que cubren los tipos de apoyo y, paralelamente, la compatibilidad que tienen las características de los espacios de actividad profesional con las modalidades de los diferentes tipos de apoyo que se asocian con las áreas.

Figura 3. Mapa del ACM de los tipos de apoyo identificados con los espacios de actividad como variables complementarias



Nota. Los triángulos representan la posición de cada espacio de actividad profesional conjunta en el mapa del ACM.

Por su parte, en la Figura 4 se presentan los seis espacios de actividad profesional conjunta junto con los tipos de apoyo que actúan predominantemente en ellos. En esta tabla se observa que en cada espacio de actividad profesional conjunta actúa como mínimo un tipo de apoyo. Destaca por su alta frecuencia el *Tipo 3: Realización in situ de tareas*, que actúa en los espacios con grupo curso, padres o responsables y estudiantes por medio del acompañamiento, materializándose tanto en espacios de actividad formales y no formales, y abordando como contenido la jefatura de curso. Asimismo, se aprecia que en el espacio con especialistas actúan la mayor cantidad de tipos de apoyo. En concreto, actúan los Tipos de apoyo *1: Desarrollo de la labor docente*; *2: Incorporación al centro educativo* y *5: Actualización docente*, los tres materializándose en espacios de actividad formales y abordando contenidos referidos al ámbito técnico-pedagógico y organizacional. Por otra parte, destaca que, en los espacios de actividad con colegas y familia-amigos/as, sólo actúen tipos de apoyo que tienen lugar en espacios de actividad no formales enfocados en la jefatura de curso y en el ámbito emocional. Cabe agregar que, en el espacio de actividad con colegas, actúa el único tipo de apoyo que aborda la cultura escolar (*Tipo 4: Resolución de necesidades inmediatas*).

Figura 4. Espacios de actividad profesional conjunta y su relación con los tipos de apoyo

4. Discusión y conclusiones

Los resultados presentados ponen de relieve la importancia de los apoyos que proporciona el centro educativo, como comunidad de aprendizaje, al aprendizaje profesional del profesorado jefe novel. Se identificaron seis tipos de apoyo: *Tipo 1: Desarrollo de la labor docente; Tipo 2: Incorporación al centro educativo; Tipo 3: Realización in situ de tareas: Tipo 4: Resolución de necesidades inmediatas; Tipo 5: Actualización docente y Tipo 6: Orientación desde perspectivas externas al centro educativo.* Estos tipos de apoyos están distribuidos heterogéneamente en la comunidad de aprendizaje y varían en cuanto a su alcance, quien los origina y proporciona, contenido, modalidad, localización y estructura de actividad conjunta que los sustentan. Son precisamente estas dos últimas dimensiones las que explican en mayor medida esta variación.

En cuanto a la dimensión localización, los diferentes tipos de apoyo están distribuidos principalmente dentro de la comunidad de aprendizaje, lo cual permite al profesorado jefe novel construir aprendizajes que sólo son posibilitados por la inmersión en la práctica (Martínez y Marín, 2018). Lo anterior refuerza la idea de que la formación del profesorado jefe novel no se limita a su formación inicial y que posee un especial énfasis durante el periodo de inducción. Además, los resultados indican que existen apoyos situados fuera de la comunidad de aprendizaje (por ejemplo, familia y amigos/as). Esta situación podría vincularse con la necesidad del profesorado novel de validarse frente a colegas y directivos (Du y Wang, 2017), ante lo cual, busca apoyos fuera del centro educativo para no sentirse expuesto ni evaluado.

Respecto a la dimensión estructura de actividad conjunta que sustenta el apoyo, se identifican tipos de apoyo que se materializan en espacios de actividad formales y no formales. Es precisamente en estos últimos espacios de actividad donde se materializan con mayor frecuencia los tipos de apoyo que recibe el profesorado jefe novel, lo cual da cuenta de su importancia para su aprendizaje profesional. De este modo, a pesar de que, tal como plantea Keese et al. (2022), los centros diseñan propuestas de apoyo formalizadas, el profesorado jefe novel busca otra clase de apoyos. Concordando con lo anterior, Gordon y Lowrey (2017) plantean que, aunque la institución proporcione apoyos formalizados como, por ejemplo, la mentoría, el profesorado novel buscará "mentores informales". Por tanto, los apoyos formalizados son necesarios, pero no suficientes para abordar las necesidades formativas del profesorado jefe novel.

De hecho, los apoyos que tienen lugar en espacios de actividad no formales son aquellos que abordan principalmente la jefatura de curso como, por ejemplo, el *Tipo 4: Resolución de necesidades inmediatas*, el cual, a su vez, es el de mayor frecuencia. Además, estos tipos de apoyo también tratan contenidos como la cultura escolar y el ámbito emocional. Por el contrario, los apoyos que se materializan en espacios de actividad formales como, por ejemplo, el *Tipo 1: Desarrollo de la labor docente*, abordan particularmente los contenidos técnicos-pedagógicos y organizacionales. Si bien estos apoyos son fundamentales para el aprendizaje profesional del profesorado jefe novel, no se focalizan en la jefatura de curso, lo cual provoca que estos profesionales deban buscar apoyos que se materializan en espacios de actividad no formales que respondan a las necesidades derivadas de este cargo. La centralidad de este tipo de apoyo ha sido documentada en estudios como los de Gordon y Lowrey (2017) y Du y Wang (2017), quienes destacan su cercanía, inmediatez y ajuste a las necesidades del profesorado novel.

En consecuencia, los apoyos que se materializan en espacios de actividad no formales son parte fundamental del proceso de aprendizaje profesional del profesorado jefe novel, ya que en estos se les proporcionan ayuda inmediata y ajustada a las necesidades derivadas de su cargo. Además, estos apoyos destacan por su accesibilidad, lo cual permite que el profesorado jefe novel disponga de ellos en espacios como almuerzos y recreos. En este tipo de apoyo, los colegas son fundamentales, ya que, como plantea Paula y Grīnfelde (2018), son precisamente aquellos con más experiencia quienes le entregan apoyos al profesorado novel respecto a cómo resolver problemas derivados de su labor profesional y a cómo adecuarse a las normas sociales del centro educativo. Sin embargo, los datos de la investigación indican que no sólo los colegas proporcionan apoyos que tienen lugar en espacios de actividad no formales, sino que también se incluyen otros actores, por ejemplo, profesionales especialistas, lo cual amplía las redes de apoyo no formales.

Tanto los tipos de apoyo materializados en espacios de actividad formales como no formales actúan en diferentes espacios de actividad profesional conjunta (Ginesta, 2021), en los cuales el profesorado jefe novel participa dependiendo de las tareas y las relaciones que establezca con los miembros de la comunidad. En este sentido, destaca el apoyo *Tipo 3: Realización in situ de tareas*, el cual actúa en tres de los seis espacios de actividad profesional conjunta identificados: grupo curso, padres o responsables, y estudiantes. Es justamente en estos espacios de actividad profesional conjunta donde se realizan las principales tareas propias de la jefatura de curso. La necesidad de apoyos en estas tareas declarada por los participantes, especialmente respecto al trabajo con las familias, denota la complejidad de estas (Paula y Grīnfelde, 2018; Chaney et al., 2020). Esta dificultad se acrecienta para el profesorado jefe novel, a quien se le atribuye el rol de "vínculo" entre la escuela y la familia del estudiantado.

Por tanto, el profesorado jefe novel requiere variados tipos de apoyo, materializados tanto en espacios de actividad formales como no formales, para su aprendizaje profesional. Los resultados indican características específicas y compartidas entre los apoyos que se materializan en ambos espacios de actividad y, por ello, nos alejamos de posturas que los definen en oposición entre ellos (p.ej. Jansenn et al., 2016), ya que más que opuestos, son complementarios y cada uno presenta características particulares y se ajustan a diferentes necesidades formativas del profesorado jefe novel. Por ende, los responsables de la gestión educativa deben diseñar y proporcionar apoyos que se materialicen en espacios de actividad formales que respondan efectivamente a las necesidades expresadas por el profesorado jefe novel. Asimismo, es clave promover

culturas de colaboración donde el profesorado jefe novel pueda acceder a diversos tipos de apoyo a partir de su participación en actividades relevantes para la comunidad de aprendizaje, de modo que gradualmente sea reconocido como miembro legítimo de esta. Todo ello es un factor protector de la deserción y rotación docente.

En definitiva, este trabajo ha permitido identificar y caracterizar los tipos de apoyo que recibe el profesorado jefe novel para su aprendizaje profesional y visualizar su distribución en los espacios de actividad profesional conjunta. Además, los procedimientos de análisis adoptados permitieron integrar los hallazgos de cada una de las dimensiones de interés, avanzando más allá de presentaciones de resultados parcelados (p.ej. DeFouw et al., 2024) y revelar relaciones subyacentes. En materia de proyecciones investigativas, se podría incorporar en próximos estudios la visión de otros actores respecto a los tipos de apoyo que recibe y necesita el profesorado jefe novel. Del mismo modo, sería interesante trabajar con una muestra más amplia, así como comparar las redes de apoyo de profesores jefe noveles y expertos. Por último, sería una aportación relevante profundizar en la estructura de la actividad conjunta de los tipos de apoyo materializados en espacios de actividad no formales. En definitiva, la investigación de estos aspectos permitiría tener una visión más completa del aprendizaje del profesorado jefe novel y, con ello, de su desarrollo profesional.

5. Referencias bibliográficas

ATLAS.ti GmbH (2022). Atlas.ti (Version 22) [Computer software]. https://atlasti.com/

Boerr, I. (2014). El largo camino de convertirse en profesor. *Revista Docencia, 54*, 52–63. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_54.pdf

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Burger, J., Bellhäuser, H. y Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 103,* 1–11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345

Chaney, B., Braun, H. y Jenkins, F. (2020). Novice Middle School Teachers' Preparedness for Teaching, and the Helpfulness of Supports: A Survey of One State. *Education Policy Analysis Archives, 28*(107), 1–36. https://doi.org/10.14507/epaa.28.5001

Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design*. Sage.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

DeFouw, E., Owens, J., Pastrana, F., Lee, M. y Evans, S. (2024). Exploring how general education teachers use school-based consultation. *Psychology in the Schools, 61*(2), 582–600. https://doi.org/10.1002/pits.23071

Donaire, C. (2021). La Inducción Docente desde el Discurso Supranacional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 25*(2), 53–78. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.18443

Du, F. y Wang, Q. (2017). New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 25*(3), 309–328. https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841

Elige Educar (2022). *Resumen ejecutivo: Retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente.* Santiago, Chile.

Fuentes, A. (2021). *Lazos significativos entre educadores y estudiantes. Herramientas para fortalecer el vínculo pedagógico.* OIE/MINEDUC.

Ginesta, A. (2021). *Aprenentatge i competència dels mestres. Un estudi de cas de l'activitat conjunta de la planificació des d'una perspectiva psicológica* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX. http://hdl.handle.net/10803/673739

Gordon, E. y Lowrey, K. (2017). *The mentoring web: Coming together to make a difference. Improving Schools, 20*(2), 178–190. https://doi.org/10.1177/1365480216650310

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Qurriculum, 33*, 49–67. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04

Ingersoll, R. y Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Institute for Human & Machine Cognition (2023). CmapTools (Version 6.03) [Computer software]. https://cmap.ihmc.us/cmaptools/

Janssens, L., Smet, K., Onghena, P. y Kynd, E. (2016). The relationship between learning conditions in the workplace and informal learning outcomes: a study among police inspectors. *International Journal of Training and Development, 21*(2), 92–112. https://doi.org/10.1111/ijtd.12095

Keese, J., Waxman, H., Asadi, L. y Graham, M. (2022). Retention intention: Modeling the relationships between structures of preparation and support and novice teacher decisions to stay. *Teaching and Teacher Education*, *110*, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103594

Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Morata.

Martínez, M. y Martín, A. (2018). De la formació inicial a la professió docent: La inducció a la docència. En J. Riera (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (pp. 491–535). Fundació Jaume Bofill.

MINEDUC (2022). Informe 2022. radiografía del sistema escolar en Chile. Revista de Educación, 401, 26–31. https://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/11/401-pliego_-30-de-nov.pdf

Mizukami, M. y Reali, A. (2019). Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. *Currículo sem Fronteiras, 19*(1), 113–133. http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm

Morrison, C. (2013). Teacher identity in the early career phase: trajectories that explain and influence development. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(4), 91–107. http://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.5

OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OCDE Publishing. https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm

Orland-Barack, L. (2021). "Breaking Good": Mentoring for Teacher Induction at the Workplace. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 25*(2), 27–51. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.1853

Paula, L. y Grīnfelde, A. (2018). The role of mentoring in professional socialization of novice teachers. *Problems of Education in the 21st century, 76*(3), 364–379. https://doi.org/10.33225/pec/18.76.364

Peña, J., Weinstein, J., Ansoleaga, M. y Sembler, M. (2022). Profesores jefes, un eslabón clave para los estudiantes en pandemia. Un estudio en seis liceos públicos de Santiago. *Calidad en la Educación, 56,* 325–358. http://doi.org/10.31619/caledu.n56.1169

Salas, M., Díaz, A. y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile. De la política diseñada a la puesta en acto. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(89), 449–474. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-449.pdf

Souza, D., Backes, V., Medina-Moya, J. y Lazzari, D. (2021). Teacher education for undergraduates: possibilities for novice teachers. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 16*(1), 954–968. https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14931

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Wexler, L. (2019). Working together within a system: educative mentoring and novice teacher learning, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 27*(1), 44–67. https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1583406

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGrawHill.