

Evaluación del modelo de formación de mentores a través de la modalidad b-learning*

Training assessment model mentoring through b-learning mode

Gloria Inostroza de Celis**
Rodrigo del Valle Martín ***
Soledad Morales Saavedra****
Pilar Uribe Sepúlveda*****
*Universidad Católica de Temuco,
Centro de Perfeccionamiento
de Estudios e Investigaciones Pedagógicas
del Ministerio de Educación de Chile*

Resumen

Esta investigación se interesa en dar cuenta del comportamiento del modelo de mentoría colaborativo de reflexión en y sobre la acción en modalidad b-learning, en la formación de mentores del profesorado novel y principiante. Se realiza un estudio de casos para una mejor aproximación a la complejidad del fenómeno estudiado, efectuando análisis específicos de la realidad concreta recogida de las experiencias del profesorado participante en el Diplomado de Formación de Mentores para el Apoyo de Profesores Principiantes, ofrecido en modalidad b-learning por la Universidad Católica de Temuco y el CPEIP,² durante el 2009. De la información evaluativa recogida de los distintos elementos que constituyen el modelo de mentoría colaborativa de reflexión en y sobre la acción aplicado en modalidad b-learning, se consideran: los actores, la plataforma, los módulos, los propósitos y las reglas. Se concluye que la modalidad b-learning abre al profesorado un espacio de formación multimodal que posibilita el aprendizaje colaborativo y reflexivo. Además, agiliza y enriquece la interacción del profesorado, generando una nueva cultura de desarrollo profesional docente.

** Profesora de Castellano, Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Ph. D. en la Universidad de Wales. Ejerce docencia en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Coordinó los Proyectos Pilotos de Formación de Mentores en Chile. Correo electrónico: gloriain@uct.cl

***Del Valle Martín, Rodrigo. Profesor de Religión. Doctor en Educación de la Universidad de Indiana, USA. Director General de Docencia de la Universidad Católica de Temuco. Tiene diversas publicaciones relacionadas con comunidades de aprendizaje, docencia y tecnología educativa. Correo electrónico: rdelvalle@uct.cl

****Directora de la Escuela de Educación Parvularia. Magíster en Estudios de Psicología. Especialista en Didácticas para la formación inicial y continua. Correo electrónico: smorales@uct.cl

*****Académica Facultad Educación UCT. Educadora de párvulos. Licenciada en Educación. Magíster en Educación Diferencial. Doctor en Investigación Educativa. Especialista en Prácticas Pedagógicas de la Formación Inicial. Correo electrónico: puribe@uct.cl
2 Centro de Perfeccionamiento de Estudios e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.

Palabras clave: *mentoría b-learning, inducción al profesorado principiante, acompañamiento al profesorado principiante, comunicación mediada por ordenador, modelo de mentoría colaborativa reflexiva*

Abstract

Our research is focused on reporting the behavior of the Collaborative Mentoring Model of Reflection and action in type b-learning, training of junior faculty mentors and novice. We performed a case study for a better approximation of the complexity of the phenomenon being studied, making specific analysis of the concrete reality of the experiences gathered from teachers participating in the "Graduate Training Support Mentoring for Beginning Teachers", offered in form b-learning, from the Catholic University of Temuco and CPEIP, in 2009. Evaluative information collected from the various elements that constitute the collaborative mentoring model of reflection and action applied in considering b-learning mode: actors, platform, modules, purpose and rules, we conclude that b-learning mode opens teachers a learning space that enables multi-modal collaborative and reflective learning. In addition, speeds and enhances the interaction of teachers and can create a new culture of teacher professional development.

Keywords: *mentoring b-learning, novice teacher induction, support novice teachers, computer mediated communication (CMC), reflective collaborative mentoring model.*

1. Introducción

Hoy, cuando las tecnologías de la información y comunicación están presentes en prácticamente todos los ámbitos de la actividad humana e impactan profundamente la estructuración de las relaciones sociales y la producción de información y los intercambios

comunicacionales, la formación e-learning en sus diversas modalidades se posiciona como una potente alternativa para ofrecer una educación de calidad, acorde a la demanda de la sociedad del conocimiento (Marcelo, et ál., 2000; Wallace, 2004; Rísquez, 2006; Scardamalia y Bereiter, 2006; Gros, 2008).

La fortaleza de la formación e-learning se centra, particularmente, en el hecho de que asume un paradigma centrado en el aprendizaje, en cuanto el proceso formativo se concibe en términos de aprendizaje, más que de enseñanza. En este sentido, su contribución e impacto en la calidad de la educación depende principalmente de comprenderla más como un modelo metodológico en sí mismo que como una herramienta para el aprendizaje a distancia. Esto conlleva al planteamiento de los perfiles y competencias de quienes gestionan y usan el proceso formativo mediado. Una muestra de esto la representan los Estándares en tecnología de la información y la comunicación para la formación inicial docente (Mineduc, 2006).

¿Por qué un programa de formación de mentores en modalidad 'b-learning'? Existen diferentes experiencias e-learning desarrolladas a nivel nacional e internacional asociadas al proceso de desarrollo profesional del profesorado cercanas al objeto de estudio de la presente investigación, como: CPEIPvirtual, en Chile; TeacherNET, en Reino Unido, o el Proyecto Prometeo, en la Universidad de Sevilla, los cuales ofrecen cursos de formación continua a profesores utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Su modelo pedagógico se basa en los siguientes principios: interactividad con otros compañeros, con los formadores, así como con los contenidos

y las actividades del curso; colaboración, propiciando la realización de tareas grupales, en las que los participantes utilizan diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas; flexibilidad cognitiva en el aprendizaje, de forma que el contenido que se ha de aprender es susceptible de ser analizado desde diferentes puntos de vista; aprendizaje significativo, utilizando mapas conceptuales y estudios de casos; aprendizaje activo, mediante el desarrollo de tareas individuales y grupales que conducen a los participantes a implementar prácticas innovadoras, y evaluación formativa y continua de los aprendizajes de los participantes, a través de diferentes estrategias y promoviendo el uso de portafolios, bitácoras o “carpetas pedagógicas”, de manera que los participantes encuentren disponibilidad y rapidez de respuesta a sus dudas (Marcelo et ál., 2000).

El concepto de mentorías o inducción cobra principal relevancia en la medida que se inserta la temática escolar en relaciones inclusivas y recursivas de sentido entre el profesorado que recién comienza a construir su desarrollo e identidad profesional y aquellos que desde su experiencia permiten transitar de manera eficaz en la cultura escolar en la que el profesor novel se inserta. De esta forma, Bolam (1995) define la inducción como:

El proceso de apoyo y formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza [...]. Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un periodo puente entre la formación inicial y la permanente, y por tanto un periodo que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo (1995, p. 613).

En este mismo sentido se han focalizado las investigaciones de Beijaard, Meijer et ál. (2004), Flores y Day (2006), Avalos y Aylwin (2007), quienes han llamado la atención sobre el impacto que tienen las diferentes culturas escolares en la configuración del profesorado novel y, por lo tanto, sobre la importancia que reviste la inserción docente en el contexto escolar como un factor clave en la conformación de la identidad profesional.

Sumado a lo anterior, la escuela de hoy está conformada por un alumnado que responde a los denominados “nativos digitales” (Pedró, 2006), que demanda al profesorado una nueva forma de gestionar la docencia de acuerdo a cómo aprenden estas nuevas generaciones de estudiantes. En consecuencia, como parte del proceso de institucionalización de la mentoría en Chile, el Mineduc dio un paso importante al publicar las bases para la realización del Diplomado de Formación de Mentores para la Inducción de Profesores Principiantes, en modalidad presencial o b-learning,³ tanto de educación parvularia como de básica. En los “Términos de referencia” (2009, p. 4) se infiere que el modelo usado para la formación de mentores y su práctica de inducción al profesorado novato responde a un paradigma de desarrollo centrado en la indagación reflexiva, lo cual se puede evidenciar en la siguiente cita:

los procesos pedagógicos deberán estar centrados fundamentalmente en conversaciones profesionales que permitan al menos:

- La observación y reconocimiento de las creencias arraigadas y las discrepancias entre los discursos y la práctica. La comprensión en profundidad de la cultura escolar, sus implicancias en el tipo de interacciones entre los sujetos y en las formas de enseñanza dominantes en la escuela.
- El cuestionamiento de lo que se observa, escucha, escribe de la práctica docente, a través de preguntas que permitan reflexionar críticamente sobre el que hacer profesional*

2. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos

Actualmente, la mentoría o programa de inducción es uno de los temas incorporados en la agenda de trabajo para la constitución de la carrera docente del profesorado chileno, que se espera sea finalizada

³ Las cinco universidades participantes realizaron el diplomado en modalidad presencial. La UCTemuco abordó el diplomado en modalidad b-learning en el marco de la investigación Proyecto Fonide N°: F310891-2008



durante el 2010. Por lo tanto, en el país se está viviendo un momento crucial para el desarrollo profesional docente, por lo cual la investigación se orienta hacia la resolución de los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se comporta el modelo de mentoría colaborativa de reflexión en y sobre la acción aplicado en modalidad b-learning?
- ¿Qué aspectos del proceso de formación de mentores en la modalidad b-learning son valorados por los actores?
- ¿Qué aspectos del proceso de formación de mentores en la modalidad b-learning son percibidos como críticos por los actores?

La hipótesis que se sostiene se basa en que la unidad de análisis, tanto en la formación de mentores como en las prácticas de inducción (novel-mentor), son los procesos de interacción social, que en el contexto virtual se dan a través de las comunicaciones asincrónicas establecidas entre ellos o con su tutor a través de foros, correos electrónicos, tareas (particularmente, la realización de una investigación-acción), entre otros, y, en el contexto presencial, a través de las conversaciones y entrevistas, especialmente con tutores y especialistas, que posibilitan una construcción colaborativa y reflexiva de conceptos y relaciones, tanto para la reflexión personal como para la movilización de saberes en la negociación conjunta de significados. El desempeño como mentor en la práctica de inducción pone en juego su rol de mediador crítico para el desarrollo personal y profesional del profesorado novel. El objetivo general del trabajo consiste en: evaluar y sistematizar el modelo de mentoría colaborativa de reflexión en y sobre la acción aplicado en modalidad b-learning, considerando los distintos elementos que lo constituyen (personas, herramientas, propósitos, reglas).

Se trazan como objetivos específicos:

- Describir el funcionamiento del Modelo de Mentoría colaborativa de reflexión en y sobre la acción en modalidad b-learning.

- Develar los aspectos críticos valorados, percibidos por los actores involucrados en el proceso de formación b-learning.
- Resaltar los aspectos valorados percibidos por los actores involucrados en el proceso de formación b-learning.
- Recopilar material didáctico multimedia para apoyar las prácticas de formación de mentores y la inducción de profesores principiantes (demo).

3. Marco teórico-conceptual

Según lo expuesto, esta investigación se centra en la implementación y evaluación de un modelo de desarrollo profesional in situ sustentado en blended learning (b-learning o formación mixta) denominado “modelo colaborativo reflexivo en y sobre la acción”, el cual puede ser clave para lograr la transformación de la cultura escolar de las instituciones educacionales.

Este modelo fue diseñado con base en la experiencia y trayectoria que ha tenido la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco en el proceso de formación inicial de docentes y de formación continua de los mismos (ver, por ejemplo, Inostroza, 1997; 2003; 2008) y en los cursos b-learning ofrecidos a las educadoras de párvulos a nivel nacional a través de la Plataforma del CPEIPvirtual (Morales, 2008; 2009). El modelo también se ha nutrido de la experiencia que han tenido, en el desarrollo profesional de docentes utilizando las tecnologías de la información y la comunicación, los integrantes del Grupo IDEA (Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento en Educación) de la Universidad de Sevilla y de los aportes del estado del arte al respecto. En el diseño de este modelo se asumen como ideas fuerza: el aprendizaje significativo y activo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje reflexivo sobre la práctica, la investigación-acción, la evaluación integrada y formadora, la educación permanente, la integración de las modalidades de formación presencial y virtual (incluyendo la integración de las modalidades de comunicación sincrónica y asincrónica) y la interactividad, como principios que



permiten la construcción y reconstrucción del conocimiento pedagógico.

El modelo asume que el profesorado juega un rol activo en su propio proceso de aprendizaje y que progresivamente puede lograr un control sobre este a través de la reflexión sobre la práctica. En otras palabras, que puede aprender a aprender. Además, considera como referente para el proceso de formación de mentores el perfil de competencias de un mentor (Inostroza et ál., 2007) y, para el monitoreo del proceso de inducción del profesorado novel, los estándares incluidos en el Marco para la buena enseñanza (Mineduc, 2003). La información recogida con respecto a las competencias pedagógicas se utilizará para que los participantes identifiquen sus necesidades de aprendizaje, conozcan los recursos formativos con los que cuenta el modelo propuesto para satisfacerlas y formulen metas de desarrollo profesional. Lo anterior, les permitirá no solo establecer sus propias rutas de desarrollo profesional, sino también delinear un plan de autoevaluación de esas metas. A este proceso se le denomina “proyecto de investigación-acción”.

Los aportes que se esperan conseguir del programa de mentoría en modalidad b-learning radican en el impulso que le puede dar al proceso de desarrollo profesional del profesorado experto y de los principiantes la combinación de los distintos aspectos que considera el modelo, esto es:

- Satisfacer las necesidades de aprendizaje, tanto del profesorado en formación para ser mentor como del profesorado novato, teniendo como base el perfil de competencias para un educador mentor el cual considera el desempeño profesional de forma comprensiva.
- Considerar los marcos de referencia o comprensiones que orientan la práctica pedagógica de los profesores mentores y principiantes que obstaculizan los procesos de cambio a nivel de aula.
- Generar oportunidades para que el profesorado

principiante asuman el control de su propio proceso de aprendizaje, en otras palabras, que aprendan a enseñar a aprender.

- Parametrizar (en cuanto a la calidad del desempeño) en diversos contextos o realidades, ya que se tienen en consideración estándares públicos asumidos y desarrollados por la profesión; en otras palabras, que aprendan a enseñar a aprender.
- Incluir estrategias formativas y evaluativas que favorezcan aprendizajes significativos por parte del profesorado. Si se cambia el paradigma tradicional que orienta la formación de profesores (el de “transmisión de conocimientos”) por uno en que se ayude al profesor a reflexionar sobre su práctica y a construir soluciones atinentes a los problemas que enfrenta en el aula y en su contexto educativo en particular, se estará avanzando mucho en el camino de su desarrollo profesional continuo.
- Integrar y obtener el máximo provecho tanto de la modalidad virtual como de la presencial. Esta integración permitiría superar algunos de los problemas que se han identificado en la implementación de modelos de formación basados únicamente en una u otra modalidad.

El hecho de utilizar una metodología de formación basada en la propuesta colaborativa de reflexión en y sobre la acción utilizando la tecnología puede llevar al profesorado principiante a replicar la experiencia con sus alumnos favoreciendo que los mismos se inserten con éxito a las demandas del nuevo milenio.

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación favorecen la creación de estas redes de profesionales o comunidades de aprendizaje, pues mediante el correo electrónico, el chat o los foros, entre otros, los sujetos comparten y generan conocimiento (Marcelo, 2002). En relación con el punto previo, Galvis (2003, p. 3) plantea que la teleinformática y el aprendizaje colaborativo son dos “tecnologías educativas” que emergen paralelamente y que interactúan “generando cambios grandes en la manera como se educa para el tercer mi-



lenio, dentro de una influencia sinérgica de esfuerzos que incluyen la novedad y el atractivo de la teleinformática con el poder educativo del trabajo en grupo". Así mismo, Eastmond (1995, p. 18) indica que la conectividad creada por las herramientas de comunicación en línea plantea nuevas posibilidades de aprendizaje para el trabajo colaborativo en un marco completamente nuevo. Señala que "el ambiente online crea oportunidades para compartir ideas y recibir retroacción de otras personas en un ambiente sin amenazas".

Es importante tener presente que si un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza aprendizaje genera resistencia por parte de los docentes por la tradición que sustenta sus prácticas pedagógicas, también lo puede hacer la implementación de la educación semipresencial, principalmente, porque el profesorado tiene que adaptarse a un sistema de formación al que no está habituado (Maushak y Ellis, 2003; McWright, 2003; Pedró, 2006). Por lo anterior, se ha señalado que resulta esencial que las personas que enseñan usando medios virtuales comprendan la realidad del efecto del cambio de formato de aprendizaje en el proceso de formación profesional y que comprendan que el dilema que produce este cambio es inevitable, pero transitorio (Li, 2003).

En el marco de la propuesta del desarrollo de la competencia reflexiva crítica se debe considerar cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje individuales, es decir, considerar los estilos de aprendizaje de los participantes (Alonso, Gallego y Honey, 1994) para favorecer así aprendizajes "significativos" (Ausubel, 1980) y "expansivos" (Engestrom, 1987). En relación con ello, Jerónimo (2003) indica que la combinación frecuente de ciertas estrategias, la reiteración de un determinado tipo de tareas cognitivas, así como cierta disposición hacia el aprendizaje, van conformando o configurando estilos de aprendizaje diversos, los cuales no han sido considerados en forma amplia en las propuestas educativas que reconocen el papel activo del aprendiz en su proceso de aprendizaje. Desde

esta perspectiva, se hace necesario considerar que los profesores que se involucran en un programa de desarrollo profesional puedan acceder a distintos tipos de experiencias y ambientes de aprendizaje.

La información previamente presentada hace aconsejable considerar modelos de desarrollo profesional que integren tanto la modalidad a distancia como la presencial (blended learning). De acuerdo con Osguthorpe y Graham (2003), aquellas personas que utilizan ambientes de blended learning tratan de maximizar los beneficios tanto de las metodologías "cara a cara" como de las "virtuales", es decir, que se trataría de sacar el máximo de provecho de ambas. Rísquez (2006), quien comparando las ventajas de las mentorías presenciales y de las e-mentorías, concluye que probablemente sea más accesible una estrategia mixta, tanto presencial como virtual.

3. Metodología

Las experiencias de los participantes se recogieron desde el inicio del diplomado, el 30 de mayo, para terminar el 4 de diciembre de 2009, con el propósito de presentar todo el proceso vivido por los principales actores: los profesores que se forman como mentores, los profesores principiantes, los tutores b-learning y los profesores especialistas de la universidad. La metodología de investigación usada es de tipo cualitativo, pues da cuenta, en su complejidad y riqueza, de la experiencia vivida. Para recoger la información se destaca el uso de entrevistas semiestructuradas (antes, durante y al cierre del programa), el registro de log, la observación in situ y la realización de un grupo focal de profesores principiantes. Para el análisis se trabajó con técnicas clásicas de investigación en ciencias sociales que se aplican a datos informativos no estructurados o semiestructurados, como es el presente estudio de casos. Además, se usó el software ATLAS TI 5.

Esta investigación no corresponde a un estudio com-



parativo entre modalidades de mentorías, presencial o b-learning, sino que asume esta última en su propio carácter, y no como una alternativa inferior a la modalidad de mentoría presencial. Esto, con el fin de valorar y considerar esta modalidad como una alternativa más de formación de mentores en la sociedad de la información en que estamos insertos.

El presente estudio utiliza una aproximación basada en el estudio de casos para desarrollar una investigación cualitativa de carácter evaluativo, que se centra en la experiencia de los actores involucrados en el proceso formativo (Yin, 2003): en esta investigación, la formación de mentores y el proceso de inducción a profesores noveles. Si bien uno de los aspectos que habitualmente se señala en relación con los estudios de caso es su debilidad en las generalizaciones, su uso en la evaluación de programas en contextos educativos es extenso, en la medida que permite generar una descripción profunda y detallada del caso en estudio (Morra y Friedlander, 2001).

El caso en estudio lo constituye la implementación del Diplomado de Formación de Mentores en modalidad b-learning, llevado a cabo por la Universidad Católica de Temuco entre mayo y diciembre del 2009. Como sujetos de estudio se seleccionó un grupo de 16 profesores participantes en el Diplomado de Formación de Mentores, pero, por deserciones, el número definitivo fue de 13, con sus correspondientes profesores principiantes, que participaron en el proceso de inducción. En total, los sujetos fueron 26.

4. Instrumentos y técnicas de recopilación de información

- Matriz integrativa de antecedentes de los profesores participantes (mentores-novatos). Fue elaborada y solicitada por el CPEIP y permitió la selección de los participantes.
- Entrevistas semiestructuradas. Se diseñaron tres entrevistas para ser aplicadas antes, durante y al término del diplomado, para lo cual se prepararon

preguntas desde lo más general a lo más específico, las cuales serían utilizadas en la medida que fuese necesario, pues se privilegió profundizar en la percepción de la experiencia de los participantes, su motivación para asumir el rol de mentor, con énfasis en las fortalezas y debilidades para realizar el diplomado. Además, en la entrevista realizada durante el proceso de formación a los mentores, se focalizó en la percepción de los participantes de la didáctica empleada y de las características propias del trabajo b-learning para asumir las 11 competencias que conforman el perfil del mentor (formulado por el Equipo de Mentoría, UCT, 2007).

- Registro de videos de procesos de formación de mentores y de procesos de inducción a profesores noveles. Se filmaron todas las sesiones presenciales del diplomado y las visitas in situ realizadas a ocho profesores participantes (mentores y novatos) focalizados.
- 'Focus group'. Realizado a los profesores noveles con el propósito de develar su percepción en relación con el proceso de inducción vivido e identificar las fortalezas de la mentoría y sus debilidades u obstaculizadores. El uso de la plataforma como parte de la modalidad b-learning y las expectativas de los jóvenes en relación al proceso de inducción en el futuro.
- Registro de logs y participación en línea en la plataforma CPEIPvirtual de cada uno de los mentores participantes, con foco en la frecuencia y tiempo de acceso al curso y participación en las actividades en línea.

5. Métodos de análisis de la información

- El método de análisis usado fue fundamentalmente inductivo. Es decir, la teoría y las categorías de análisis son determinadas sucesivamente por el encuentro con la información, en un proceso circular en el que hipótesis y observación se hacen interdependientes, lo que fue facilitado por el uso del software Atlas Ti.
- Técnica de análisis pedagógico del discurso de una muestra de 10 sujetos: cinco mentores y cinco noveles. Las inferencias que se hacen acerca del significado

de “lo dicho” se apoyan además en las respuestas que dan otros participantes en la situación.

- Análisis de contenido temático de las grabaciones de práctica de mentoría.

6. Validación de resultados

- Revisión de transcripciones de entrevistas por parte de los participantes de la muestra y contra chequeo.
- Triangulación durante el análisis de contenidos.
- Contextualización de lo dicho o lo hecho por los sujetos focalizados.
- Juicio de expertos. Especialistas sobre el objeto de estudio realizan la función de juicio crítico. A través de su proceso de exploración y desarrollo, se sometió el proyecto a cinco expertos. De acuerdo con sus observaciones y considerando elementos emergentes propios de la contingencia social, como la huelga de los profesores municipales, que afectó el desarrollo del diplomado retrasando el proceso en 50 días, hubo que hacer “recorte al alcance del estudio”, delimitándolo a los aspectos centrales que permitían lograr el objetivo general dentro de los tiempos reales del año escolar. Esto fue posible gracias a la metodología de investigación usada.
- Corroboración o coherencia estructural. Comprobar cada dato y la interpretación con todos los otros, para asegurarse que no existen conflictos internos, ni contradicciones.
- Reacción de los participantes. Comprobar el borrador del informe final con los sujetos involucrados en la investigación.
- Adecuación referencial. Comprobar los análisis e interpretaciones que se hacen después de la terminación de una parte del trabajo de campo, con documentos y grabaciones. En este último caso, se debieron efec-

tuar correcciones de errores de transcripción de audio a versión digital, pues modificaban lo dicho por el participante.

Con esta información se procedió a redactar el informe final y el presente artículo.

7. Presentación resultados investigación

Con la intención de facilitar la comprensión y explicación de la información, esta se presentará por objetivo y desde el punto de vista de los participantes y de los procedimientos de análisis, según corresponda.

a). Describir el funcionamiento del modelo de mentoría colaborativa de reflexión en y sobre la acción en modalidad b-learning

Análisis cualitativo del registro o logs. El análisis de los registros o logs de participación se realizó con base en todas las acciones que los participantes realizaron en un periodo de tres meses (agosto, septiembre y octubre de 2009). Se entiende por acción toda actividad distinta que un participante hace en el curso, diferenciada de la anterior por la activación de uno de los enlaces o botones disponibles.

Como se describe en la tabla 1, las posibles acciones que un participante puede llevar a cabo en el curso se agrupan en cuatro categorías distintas: navegar, revisar, agregar y actualizar, las que, a su vez, con las herramientas activadas y utilizadas, tienen un total de 26 diferentes subcategorías.

Tipo de acción	Descripción del tipo	Subcategorías de acciones
Navegar	Son las acciones en que un participante entra a un determinado espacio de la plataforma sin realizar una contribución (escribir o subir un aporte) o revisar algún material o aporte. Corresponde a las acciones de navegación que son necesarias para poder completar las otras acciones posibles.	<ul style="list-style-type: none"> •Entrar o ir al espacio curso (espacio general del curso y sus módulos). •Entrar al espacio de foros. •Entrar a la herramienta de correos. •Entrar al espacio de tareas y trabajos. •Entrar al espacio de recursos
Revisar	Son las acciones en que un participante entra a un determinado espacio o ve un recurso o aporte disponible en la plataforma sin realizar una contribución (escribir o subir un aporte). Se asume razonablemente que el participante ha leído, en general, lo que ve. Por ejemplo, si abre un correo, se asume que lo revisó, pero no es posible saberlo con certeza.	<ul style="list-style-type: none"> •Revisar una actividad de trabajo personal (tarea, bitácora, evaluación). •Revisar usuarios (perfil o listado). •Revisar blog. •Revisar recurso (un texto, archivo o página dentro del curso). •Revisar un correo en particular.
Aportar	Son las acciones en que un participante realiza una contribución (escribir algo o subir un archivo) haciendo un aporte al curso que implica un grado de interacción con otros.	<ul style="list-style-type: none"> •Agregar tarea (subir archivo de trabajo, ya sea tarea, evaluación o bitácora). •Agregar mensaje o tema de foro. •Enviar correo. •Responder correo. •Adjuntar archivo en correo. •Adjuntar archivo en post de foro.
Actualizar	Son las acciones en que un participante realiza una acción en el curso que va más allá de "revisar", pero que no necesariamente implica una nueva interacción con otros, sino actualizar, borrar o buscar información.	<ul style="list-style-type: none"> •Actualizar perfil de usuario. •Cambiar mensaje hecho en el foro. •Suscribirse o retirarse de un foro. •Hacer una búsqueda en un foro.

Fuente: autores

b). Análisis de actividad en línea en el curso de acuerdo a especialista

Como se observa en la tabla 2, en términos generales los participantes⁴ realizaron 9.065 acciones en el curso y las tutoras, 1933, con un promedio de 101 acciones diarias por parte de los participantes y 22 por parte de las tutoras.

⁴ Se consideraron solo los 16 participantes que estaban en el curso a la fecha del análisis, excluyendo a cuatro que desertaron del proceso en forma temprana, cuyas acciones fueron eliminadas de los registros.

Tabla 2. Total de acciones en el curso

Sujeto	Cantidad de acciones	Porcentaje del Total	Promedio total de acciones por sujeto	Promedio de acciones diarias totales	Promedio de acciones diarias por sujeto
Participantes	9.065	82,42%	567	101	6,3
Tutoras	1.933	17,58%	967	22	10,74
Total	10.998	100%	611	122	6,79

Fuente: autores

Al considerar la cantidad de acciones por sujeto, es decir, dividiendo las acciones por la cantidad de personas en cada categoría (dos tutoras y 16 participantes), las acciones de las tutoras casi duplican a las de las participantes, lo que es esperable, dado el rol que estas cumplen en el curso.

Los promedios generales reflejan un nivel de actividad constante en la plataforma en particular por parte de las tutoras que juegan un rol central en el acompañamiento del proceso de formación de los mentores en un modelo b-learning.

Tabla 3. Registro detallado por acciones de las participantes

Tipo de Acción	Acción	Frecuencia por acción	Porcentaje por acción	Total por tipo
Navegar	Entrar/volver al espacio "curso"	1946	21,47%	4714 (52,00%)
	Entrar al correo	1714	18,91%	
	Entrar a tareas	63	0,69%	
	Entrar a recursos	18	0,20%	
	Entrar a espacio "foros"	973	10,73%	
Revisar	Leer un correo	979	10,80%	3651 (40,28%)
	Leer post en foro	822	9,07%	
	Revisar actividad de trabajo personal	1129	12,45%	
	Revisar post de blog	40	0,44%	
	Revisar perfiles	224	2,47%	
	Revisar un recurso o documento	457	5,04%	
Aportar	Post en discusión	106	1,17%	617 (6,81%)
	Enviar correo	194	2,14%	
	Responder correo	147	1,62%	
	Adjuntar archivo en correo	142	1,57%	
	Subir tarea	21	0,23%	
	Adjuntar en foro	7	0,08%	

Actualizar	El perfil	6	0,07%	83 (0,92%)
	Un post de foro	12	0,13%	
	Búsqueda en foro	18	0,20%	
	Suscribir foro	2	0,02%	
	Guardar correo en borrador	26	0,29%	
	Borrar correo	4	0,04%	
	Borrar tema de discusión	1	0,01%	
	Borrar post	1	0,01%	
	Revisar reporte de uso	13	0,14%	
Total				9065 (100%)

Fuente: autores

Dentro de las acciones de navegación, obviamente abarca la mayoría el espacio curso, ya que este es el punto de entrada a los otros espacios y herramientas. Sin embargo, llama la atención el alto tráfico en el espacio del correo (18,91%), el que alcanza casi el doble que el observado en los foros (10,73%). Lo anterior a pesar de que en el diseño del curso el correo juega sólo un rol como herramienta de apoyo.

Ambas tutoras reportan un alto uso de la herramienta del correo y destacan el valor que esta fue adquiriendo a través del curso para consultas e intercambios personales con los mentores participantes, y en particular para entregar retroalimentación y orientación. Esto es consistente con los hallazgos de Wise et ál. (2009), quienes destacan el rol y efectividad de la tutoría personalizada en ambientes e-learning de desarrollo profesional docente.

Considerando que las acciones del tipo "navegación", aunque reflejan la actividad de los participantes, no hacen referencia a un valor educativo en sí mismas, nos concentramos en las acciones de tipo "revisar" y "aportar", que constituyen el corazón del proceso de aprendizaje, considerando tanto los procesos personales de estudio y reflexión ("revisar") como los procesos de aporte a la construcción del conocimiento ("aportar"). En este caso, el 85,54% corresponde a acciones

de estudio o trabajo personal y el 14,46% a acciones de aporte. Lo anterior es interesante en tanto destaca la importancia del trabajo personal para poder hacer aportes a los procesos grupales que sean significativos, reflexionados y fundados en el trabajo personal previo. Pero, a la vez, es importante considerar que tanto "revisar" como "aportar", y no solo esto último, constituyen una acción dialógica, en cuanto "revisar" incluye leer los aportes que otros hacen, acción tan central en el proceso de construcción del conocimiento como hacer aportes.

Llama la atención que las revisiones que hacen los participantes de los recursos disponibles en el curso es casi en su totalidad hecha en donde se pide usar los recursos, es decir, dentro de una actividad en un módulo determinado, y no en el espacio "recursos" (una suerte de biblioteca) del curso, que tiene solo 18 entradas. La opción de los participantes es claramente acceder a ellos en contexto, lo que es consistente con los principios de contextualización del constructivismo y el aprendizaje significativo.

A pesar de lo expresado anteriormente, aunque proporcionalmente las acciones en "aportes" son bajas, estas representan un promedio de 39 aportes por participante en el periodo analizado. Es razonable preguntarse cuántos serían los aportes promedio de



los estudiantes en el mismo periodo en un curso presencial, y es probable que el número sea inferior, ya que las actividades en que los estudiantes participan activamente, entregan un trabajo o hacen un aporte tienden a ser menos en un curso presencial dado que el uso de las sesiones presenciales suele ser breve y están predominado por acciones del docente.

Sin embargo, nuevamente dentro de las acciones de la categoría “aportar”, que implican interactuar con otros en el proceso de construcción del conocimiento entregando un aporte personal, es interesante observar cómo se destacan las acciones que corresponden a procesos de diálogo personal entre dos mentores o particularmente entre un mentor y su tutora. Los mensajes de correo, con un total de 341 en el periodo analizado, triplican los ‘post’ que los participantes hacen en los foros. Lo anterior a pesar de que en estos se les solicita siempre hacer un aporte inicial y luego comentar los de otros participantes y, en cambio, el correo como tal se pensó originalmente en el curso sólo como una herramienta de apoyo. En total hay un promedio superior a 21 mensajes por participante (uno a la semana), con una proporción bastante equilibrada entre los que corresponden a un envío inicial y los que son respuesta a un mensaje recibido.

Es importante observar que el 42% (142) de los mensajes de correo incluía un archivo adjunto. Aunque no se haya realizado un análisis detallado de los archivos, los tipos en general corresponden a documentos de Office (doc, ppt, xls) y los nombres indican que corresponden a trabajos del curso (bitácora, evaluación, taller, práctica).

Según señalan las tutoras, a medida que se fue desarrollando el curso los participantes optaron espontáneamente por enviar sus trabajos utilizando la herramienta de correo más que subiéndolos en los espacios de “tarea” habilitados para ello. Esto probablemente se debe en parte al diseño del curso y a que no siempre estuvo habilitado el espacio correspondiente en forma clara y oportuna, pero también parece responder a la nece-

sidad del mentor de establecer una relación personal con su tutora en lo que respecta al trabajo académico, es decir, reproducir con ella lo que espera desarrollar con su profesor novato. Esto es consistente con los estudios que indican la importancia de la presencia social en los cursos e-learning, pero en particular de la presencia cognitiva que se puede establecer con el tutor o facilitador del curso (Wise, et ál. 2004; Garrison, Anderson, y Archer, 2001).

Sería interesante que en una futura investigación se pueda hacer un análisis de contenido de estos mensajes, sin embargo, ello requeriría que los participantes diesen una autorización especial para ello debido a que por naturaleza tienen un carácter confidencial, a diferencia de los post analizados en este estudio, que son de carácter público.

Es importante también tener en consideración que el diseño del curso y el tipo y cantidad de actividades pueden ciertamente afectar las actividades en línea que realizan los participantes. En este caso priman las actividades de trabajo personal, ya que las actividades de intercambio, estando presentes en la plataforma, se privilegian para las sesiones presenciales. Sin embargo, es justamente en ese contexto que se destaca el alto uso del correo como herramienta de diálogo a nivel personal.

c). Análisis de registro de días y horas de trabajo de las participantes

Junto con el registro de las acciones de las participantes se llevó también un registro de los días y horas en que sucedían estas acciones (tabla 4), *información que es relevante para considerar en el diseño de cursos e o b-learning*, como el curso analizado en este estudio, y en la facilitación de estos llevada a cabo por los tutores. Para sistematizar la información se consideraron los siguientes tramos horarios:

- Madrugada: entre la 24:01 hrs. y la 05:59 hrs. (trabajar en las horas que normalmente corresponden a



horas de sueño).

- Mañana: entre las 06:00 hrs. y las 13:00 hrs. (acciones en horas que corresponden principalmente a horas de trabajo en el colegio).
- Tarde: entre las 13:01 hrs. y las 19:00 hrs. (acciones en horas que corresponden principalmente a horas de trabajo).
- Noche: de 19:01 a 24:00 hrs. (acciones en horas que corresponden en general a tiempo de descanso o familiar).

En cuanto a los días, se consideró que las acciones desarrolladas entre las 24:01 (12:00 am) y las 03:00

hrs. (3:00 am) correspondían al día anterior, en tanto normalmente son un “trasnoche” del participante, es decir, que “se quedó” trabajando en el curso durante parte de la noche y la madrugada. Así, por ejemplo, acciones realizadas un lunes a la una de la mañana se clasificaron como pertenecientes al día domingo, en tanto el participante estaba dedicando la última parte de su fin de semana a trabajar en el curso.

Tabla 4. Día y horario de las acciones de las participantes

Día y Horario	Madrugada		Mañana		Tarde		Noche		Total	
	Accio-nes	%	Accio-nes	%	Accio-nes	%	Accio-nes	%	Accio-nes	%
Domingo	365	4%	0	0,0%	286	3,2%	228	2,5%	879	9,7%
Lunes	744	8%	7	0,0%	261	2,9%	419	4,6%	1431	15,8%
Martes	970	11%	9	0,0%	82	0,9%	315	3,5%	1376	15,2%
Miércoles	1004	11%	0	0,0%	206	2,3%	662	7,3%	1872	20,7%
Jueves	1113	12%	4	0,0%	81	0,9%	293	3,2%	1491	16,4%
Viernes	591	7%	16	0,0%	337	3,7%	265	2,9%	1209	13,3%
Sábado	254	3%	0	0,0%	366	4,0%	187	2,1%	807	8,9%
Total	5041	56%	36	0,0%	1619	17,9%	2369	26,1%	9066	100,0%

Fuente: autores

Como se muestra en la tabla 4, la gran mayoría de las acciones realizadas por los participantes corresponden al horario de madrugada (56%), lo que sumado a las acciones realizadas en la noche da un total de 82,1%. Las acciones realizadas en la mañana, principal horario de trabajo en establecimientos educacionales, son insignificantes, no alcanzando ni siquiera un 1%.

En cuanto a los días, el miércoles concentra casi un 21% de las acciones, y la mayoría del trabajo en el curso se concentra en los días de semana. El trabajo en los fines de semana, al menos en este grupo de par-

ticipantes, es menos del que se podría pensar, aunque la suma del trabajo en los días sábado y domingo y la noche del viernes alcanzan un 21,5%, lo que sigue siendo una cifra relevante.

Lo anterior muestra que los participantes están dispuestos a hacer un importante sacrificio de su tiempo personal para perfeccionarse, ya que sorprendentemente prima el trabajo en la madrugada de los días de semana y se realiza una quinta parte del trabajo en los fines de semana. Al mismo tiempo, el bajo porcentaje de trabajo dentro de la jornada laboral, en particular

de la mañana, indica que en general los participantes no disponen de tiempo en su trabajo para llevar a cabo esta instancia de desarrollo profesional.

Estos resultados sugieren que el diseño del curso debe considerar los horarios y días de trabajo, por ejemplo, en los siguientes aspectos:

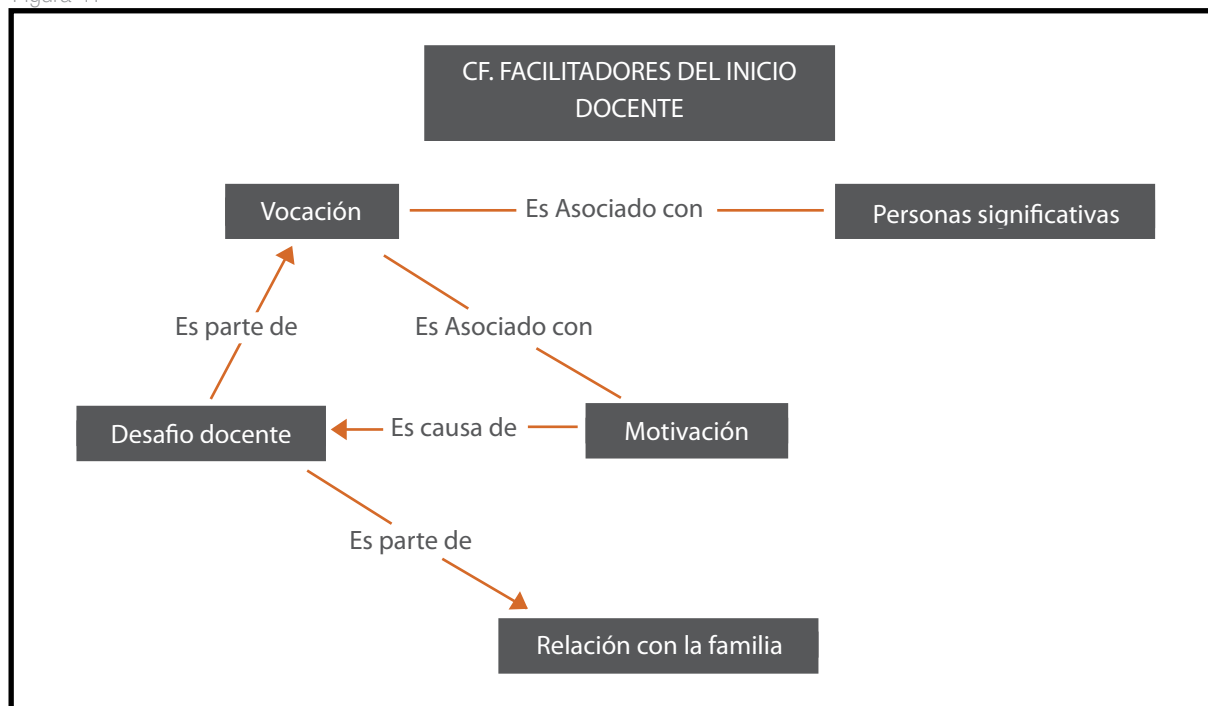
- Si se incluyen acciones sincrónicas, como el desarrollo de un chat o video conferencia, parece ser más viable desarrollarlo en horario de noche o de madrugada, en particular entre los días lunes a jueves.
- Los plazos para entrega de trabajos o para realizar aportes en foros deberían concluir después de los días y horarios de mayor actividad. Así, por ejemplo, parece ser razonable poner como plazo de entrega un jueves o viernes en la mañana después de los pick de trabajo de los días anteriores.
- El trabajo de los tutores se debería desarrollar primariamente durante el día, no tanto de noche, como

suele ser común, de modo de poder efectivamente responder dentro del estándar de 24 horas. De este modo, si un participante envía un correo al tutor en la madrugada, podrá ver la respuesta en la noche o madrugada siguiente.

d). Análisis de los especialistas de las categorías y subcategorías arrojadas por el software ATLAS TI 5 respecto al proceso de inducción del colega novato

Como se puede observar en la figura 1, responde en parte a la segunda red conceptual relacionada a su experiencia como profesor novato y a los buenos recuerdos que conserva de esa experiencia: facilitadores del inicio docente.

Figura 1.



Fuente: autores

En la figura 1 se observa la categoría facilitadores del inicio docente, que se entiende desde los actores, como aquellos aspectos que han incidido favorablemente tanto al iniciarse en la labor docente como al ejercer la profesión. De acuerdo a lo anterior, se desprende el primer código vocación, relacionado por los docentes con la identidad profesional, además de que esta permite revertir situaciones desfavorables que se presentan al inicio de la práctica docente. En este sentido, declaran mayoritariamente que los motivos por los cuales estudiaron Pedagogía de Educación Básica o Educación de Párvulos se relacionan con que desde muy temprano tenían esa opción: “Yo siempre quise ser profesora, era de las que jugaba con mis hermanos y siempre era la profesora y siempre me gustó” (entrevista 11, rtf -11, p. 1).

Otro de los factores que menciona el profesorado es que fueron influencias de sus familiares directos, como padres o abuelos que ejercían la profesión, lo que los motivó a tomar dicha decisión: “Bueno, la verdad es que en mi familia mis padres eran profesores entonces yo creo que por ahí nace, verlos preocupados de trabajar, considerando la educación de aquellos años, me generó una cierta empatía con el tema” (entrevista 17, rtf -17, p. 1).

Finalmente, lo señalado por los docentes es que al momento de realizar sus estudios de enseñanza básica o media existieron profesores que fueron significativos, los cuales se transformaron en un referente para ellos. Además actuaron como motivadores ante sus alumnos incentivándolos a optar por la profesión. Respecto a las personas significativas, que representa el segundo código asociado a esta categoría, es entendido desde los actores como todas aquellas personas que influyeron en la decisión vocacional para ser docente, además fueron cercanas y apoyaron al profesor mentor al momento de ingresar al sistema.

La profesora Elsa, que hacía la misma asignatura que yo, y ella me ayudó bastante, de hecho llevaba muchos años, por lo menos unos 28 años de docencia, y yo aún me comunico con ella, tenemos una muy buena relación y aprendí mucho también de lo que ella hacía y

me ayudó en cuanto a la preparación de material, el tema de trabajar con varones, una serie de cosas, hasta el cómo vestirme, qué era lo más apropiado (entrevista 11, rtf -11, p. 7).

El tercer código asociado a esta categoría es la motivación. Desde la percepción de los docentes es manifestado como aquellas situaciones personales que movilizan su actuar, lo que está relacionado con las razones de ser profesor, las cuales se explicitan en la siguiente cita: “Me gusta mucho esta carrera por el servicio que se presta y por la llegada a la gente también” (entrevista 6, rtf -6, p. 1).

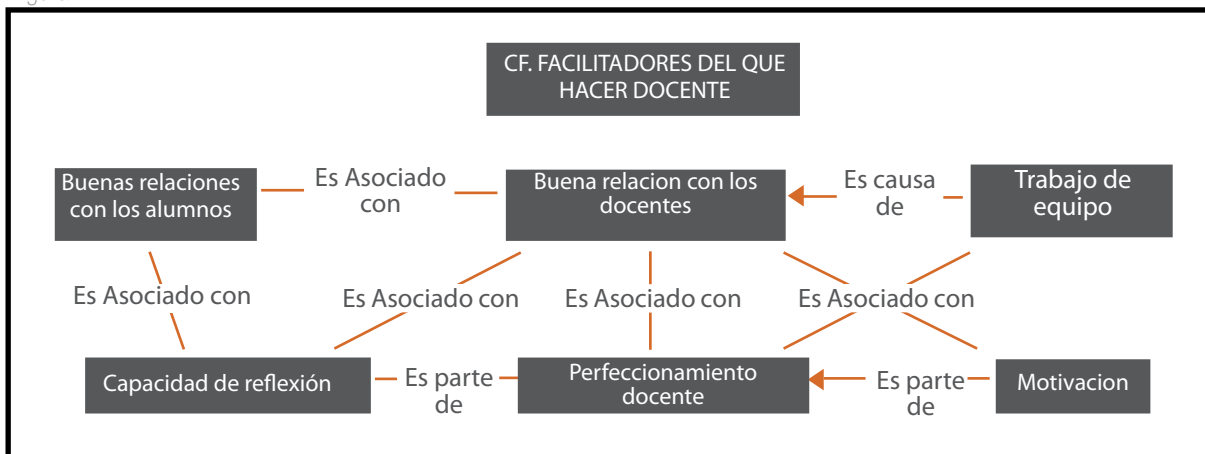
Se puede mencionar que los actores reconocen el concepto de motivación como todos los aspectos que les han permitido desempeñarse de una forma positiva, compartiendo con aquellos agentes que forman la comunidad educativa.

El cuarto código, desafío docente, se puede observar desde los discursos, que revelan todas aquellas acciones que en el transcurso de su experiencia docente han realizado y que consideran importantes para el mejoramiento de la calidad educativa, o bien aspectos que conciben como importantes para obtener un buen rendimiento en el aprendizaje de los alumnos. En este contexto se explicita la siguiente cita: “Bueno, yo ahora estoy en el liderazgo del Plan de Mejoramiento” (entrevista 4, rtf -4, p. 4).

Tercera Red Conceptual: responde en parte a la segunda red conceptual, relacionada con su experiencia como profesor novato y con los buenos recuerdos que conserva de esa experiencia: facilitadores del inicio docente.

En la figura 2, los profesores, a partir de la situación dada anteriormente, hacen una proyección de los elementos facilitadores para su buen desempeño:

Figura 2.



Fuente: autores

En esta red conceptual se presenta la categoría levantada denominada: facilitadores del quehacer docente, entendida como aquellos aspectos que favorecen el desempeño de los docentes en sus establecimientos, considerando la interacción tanto con colegas que llevan una mayor cantidad de años en el establecimiento como con aquellos que recién se encuentran ejerciendo la docencia, lo cual está asociado con el primer código: buenas relaciones con docentes, que se define como la capacidad para establecer relaciones empáticas efectivas con sus pares: “Las acciones que me llenan de orgullo son que no tengo problemas interpersonales y que tengo buena llegada” (entrevista 13, rtf -13, p. 3).

Tal como se aprecia en la cita anterior, los docentes reconocen que uno de los factores fundamentales de la labor docente es el establecimiento de buenas relaciones con sus colegas, lo cual ha sido fundamental tanto en las acciones que se llevan a cabo en la institución educativa como en la incidencia que esta tiene en el acompañar a aquellos que recientemente se inician en la profesión. Estas buenas relaciones entre docentes han sido uno de los factores asociados a un segundo código: perfeccionamiento docente, el cual, desde la percepción de los actores, es entendido como la capacidad constante de mejoramiento de

la práctica docente a través de la asistencia a cursos formales de formación; además, se asocia con la iniciativa y búsqueda personal de situaciones formativas que le permitan mejorar sus desempeños: “también el hecho de ‘la excelencia’ me ayudó mucho en el tema de un magíster que recién acabo de terminar” (entrevista 11, rtf -11, p. 10).

En general, se observa que los docentes ven el perfeccionamiento docente como una forma de poder compartir los conocimientos adquiridos en talleres, seminarios, cursos, entre otros, con los profesores de sus establecimientos educacionales. De la misma forma la realización de este diplomado de mentoría obedece a una forma de perfeccionarse.

En relación con los aportes recogidos en el foro “Presentación”, los profesores mentores señalan como principal fortaleza el perfeccionamiento docente, en la medida que ellos entienden que este proceso les ayuda en su quehacer profesional, y, en segundo lugar, sus actitudes, como deseo de superación o disposición a crecer. A continuación, se presentan algunas textualizaciones:

“Mis fortalezas son: a) Deseo de superación continua. b) Anhelos de entregar experiencias positivas a quienes les puedan servir. c) Aprender de otros nuevas estrategias para mejorar gestión” (taller 2).

"Mis fortalezas: motivación, disposición a crecer y enriquecer mi quehacer profesional, apoyo de mi grupo familiar" (taller 2).

"Tres fortalezas puedo mencionar: mi afán por estar al día en el perfeccionamiento, mi profesionalismo y entrega por mi vocación, que es enseñar" (taller 2).

Tal como se ha mencionado, este perfeccionamiento docente está asociado al tercer código: trabajo en equipo, el cual se concibe para los docentes como la capacidad de poder coordinar y realizar diversas acciones que permitan hacer efectivas algunas tareas en grupo. Entre ellas, se mencionan seminarios, capacitaciones, talleres.

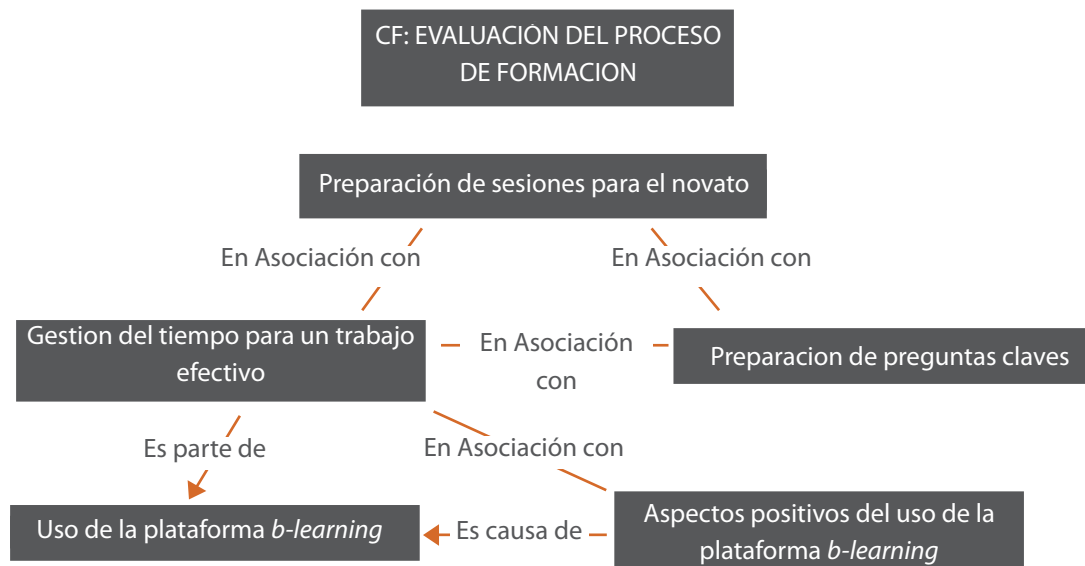
Por lo expresado, el diplomado de formación de mentores debería potenciar, a partir de una experiencia y experticia reconocida, la apropiación progresiva de un conjunto contextualizado de competencias para responder a los requerimientos de las tareas cotidianas de acompañamiento y apoyo que demanden los profesores principiantes. En tal sentido, un perfil de ingreso a estos programas debiera permitir seleccionar entre postulantes a mentores que no solo demuestren dominio teórico y práctico en áreas disciplinarias y metodológicas, conocimiento sobre la cultura escolar, reconocimiento y respeto de su excelencia profesional por sus pares y su medio institucional, sino que además demuestren disposición y capacidad de comunicación empática y de trabajo colaborativo y reflexivo, además de solidez y autenticidad personal, cualidades necesarias para suscitar en sus pares confianza y seguridad.

Lo expuesto anteriormente está asociado con el cuarto código: la motivación, el cual responde a aquellas situaciones personales que movilizan el actuar del docente. Los docentes traducen esta motivación en las formas de buscar el perfeccionamiento para, de esa manera, contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, además de mostrarles a sus pares que el perfeccionamiento es una forma de crecimiento personal: "En el colegio y en el comité motivar a los colegas a que se atrevieron a la renovación, que en el fondo es un auto-perfeccionamiento que uno logra, pero el proceso a una le ayuda bastante en el auto crecer, la motivación" (entrevista 7, rtf -7, p. 10).

Un quinto código es buena relación con los alumnos, entendida como otro elemento característico de ser profesores empáticos: "porque me acaban de nombrar profesora del Centro de Alumnos, porque en eso se ha traducido el cariño de los estudiantes hacia mí, porque ellos eligen a su asesor, entonces para mí ha sido gratificante eso, porque demuestra que yo he dejado algo importante en ellos y están súper contentos de que yo esté siendo su asesora en este momento" (entrevista 11, rtf -11, p. 9).

Tercera red conceptual: relacionada con la pregunta de la entrevista de seguimiento "¿cómo sientes este proceso de formación de mentoría?". Se presenta la red conceptual: Evaluación del proceso de formación.

Figura 3.



Fuente: autores

El primer código, preparación de las sesiones con el novato, se relaciona con las acciones de planificación y organización de la sesión de trabajo con el novato. Para esto es necesario revisar los acuerdos tomados en sesiones anteriores y buscar el material necesario para orientar el trabajo del principiante: "Nosotros luego de tres conversaciones comenzamos y si no como recolección de información hicimos todo eso como un diagnóstico y después llegamos a plantear el problema, y el problema radicaba en planificar" (entrevista 18, rtf -18, p. 2).

El segundo código, preparación de preguntas clave, se refiere a la capacidad del mentor de generar preguntas que motiven en el novato la reflexión, la identificación de situaciones de quiebre y la generación de posibles alternativas de mejora: "Llevar las preguntas planteadas, pensarlas con tiempo y luego anotar textual que se va diciendo" (entrevista 11, rtf -11, p. 7).

El tercer código, gestiona el tiempo para realizar un trabajo efectivo, se relaciona con la capacidad del mentor de organizar su tiempo de trabajo autónomo y las sesiones con el novato, de manera que sea eficientemente y efectivo: "[...] pero ya tengo vislumbrado, voy a plantearlo [...] no sé si es el lado del factor tiempo entre las dos o realmente que yo no puse parte la formalidad en el trabajo que hice con mi novata, porque no ha sido sistemático como a mí me gustaría" (entrevista 19, rtf-19, p. 2).

El cuarto código, uso de la plataforma b-learning, se refiere a la capacidad del mentor de navegar y utilizar los recursos que esta proporciona para el desarrollo del curso. Entre algunos destaca el ser capaz de subir tareas a los espacios asignados, participar e interactuar en los foros, escribir correos electrónicos adjuntando la información necesaria y utilizar la bitácora y el espacio de trabajo mentor-novato:

[...] porque tú vas conociendo las impresiones, me gusta leer, de repente tengo la oportunidad de poder intervenir, no siempre lo hago, generalmente cumplo con lo que me piden, si tú me dices que necesito incorporarme tres veces como mínimo, trato de hacerlo, de repente me paso en una o más personas, pero creo que se refiere por tiempo porque de repente son si tú ves yo me incorporo alrededor de las 10, 11 de la noche (entrevista 8, rtf -8, p. 10).

El quinto código, aspectos positivos del uso de la plataforma b-learning, destaca las situaciones favorables que los participantes del diplomado reconocen de la modalidad b-learning, como: autogestión del tiempo, flexibilidad, autonomía en el desarrollo de los procesos y facilidad en el acceso: “La parte del foro, también, siento que es una buena instancia para comentar, para comunicarnos” (entrevista 19, rtf-19, p. 15).

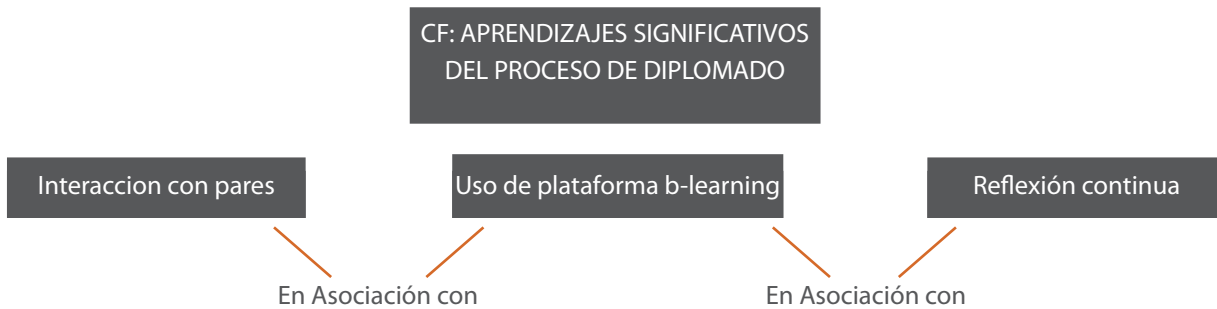
En general, se puede observar que el profesorado participante ha ido avanzando en su proceso de indagación y conceptualización, sin embargo, aún no se evidencia un trabajo colaborativo, pues la mayoría piensa y decide qué y cómo trabajará con el profesorado principiante.

Las tutoras de ambos grupos enfatizaron en su mediación en línea, la relación horizontal y el proceso de inducción en la práctica de mentoría, particularmente recordando los saberes que comprenden cada una de las competencias del perfil de un mentor.

-Segunda Red Conceptual: surge de la pregunta base de la entrevista de cierre: ¿qué es para ti ser un buen mentor?

Como se puede observar en la figura 4, la segunda red conceptual que se encuentra es: aprendizajes significativos del proceso de diplomado:

Figura 4.



Fuente: autores

En la red conceptual 2 se presenta la categoría aprendizajes significativos del proceso de diplomado. Bajo esta nacen tres códigos: interacción con pares, uso de plataforma b-learning y reflexión continua. Con relación al primer código: interacción con pares, se entiende como la comunicación desarrollada con los participantes del diplomado, tanto en instancias presenciales como a través de la plataforma. Esto se concibe como toda situación comunicativa brindada en el curso y que ayuda a resolver dudas y disminuir los niveles de ansiedad; se valora la comunicación personal y directa, como también la comunicación asincrónica generada a través de la plataforma, ya que la posibilidad de revisar y consultar en los horarios y tiempos propios es de gran ayuda para los participantes, así como recibir respuestas a dudas y poder

revisar lo construido. Esto se evidencia en la siguiente cita: “Mira, lo positivo es el estar en contacto, el tener una respuesta frente a mis dudas, el tener el material dispuesto, todo lo que necesito” (entrevista 10, rtf-10, p. 4).

El segundo código, uso de plataforma b-learning, se concibe como la capacidad de navegar y utilizar los recursos que esta proporciona para el desarrollo del curso. Entre algunos destaca el ser capaz de subir tareas a los espacios asignados, participar e interactuar en los foros, escribir correos electrónicos adjuntando la información necesaria y utilizar la bitácora y el espacio de trabajo mentor-novato:

La modalidad que estamos trabajando para mí ha sido un facilitador [...] me refiero al hecho de tener clases presenciales en las que ya conozco a las personas con las que estoy trabajando,

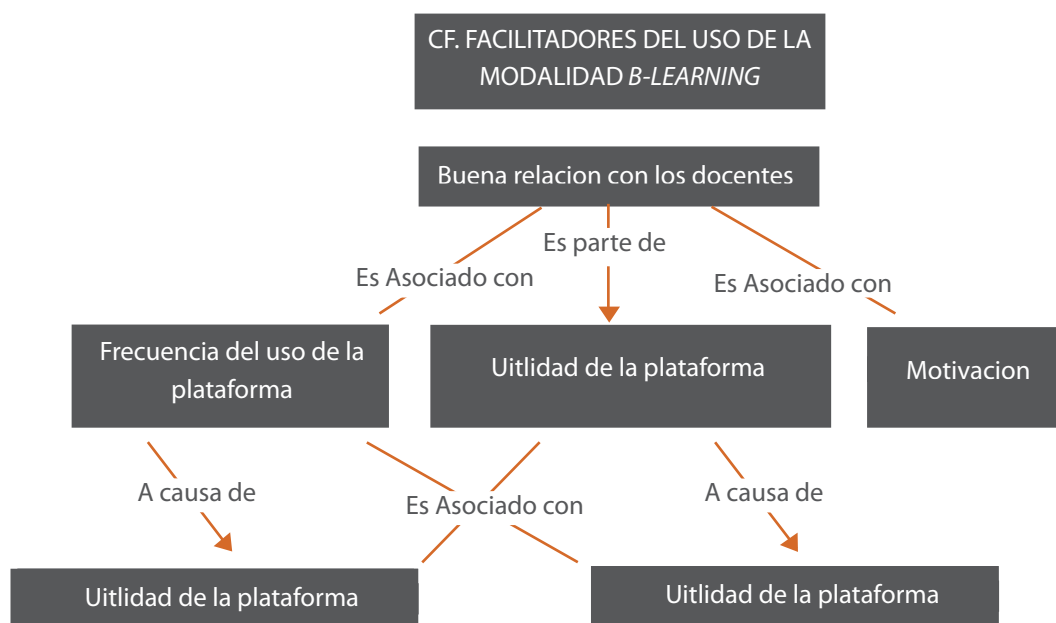
entonces no se hace que esto sea cómo tan personal y el hecho de adecuar nuestros tiempos, los horarios, que nosotros podemos ir trabajando y construyendo todo este proceso, los tiempos que tenemos disponible para ello, eso ha sido un facilitador absoluto (entrevista 15 rtf -15, p. 3).

Por último, el tercer código, reflexión continua, se entiende como la habilidad de los docentes para analizar permanentemente de manera crítica su propio actuar, identificando facilitadores y obstaculizadores, para transformar su propio rol. Además la capacidad de reflexión se asocia con el cuestionamiento que genera en el novato para la modificación de problemas o dilemas pedagógicos. Esta reflexión está orientada por los niveles de reflexión, que son propios del modelo de formación: descriptivo, personal, conceptual, integrativo, deliberativo y crítico. Este aspecto trasciende más allá del desempeño del mentor, complementa su rol de profesor de aula y, en algunos casos, influye en

lo familiar y personal. A continuación se presenta una cita que avala lo anterior: "Bueno, eso de escuchar... yo no sabía escuchar, de partida, cuando empezamos todo esto y usted misma me aplicó el test, sí me di cuenta que yo era una persona impulsiva, que siempre quería opinar y todo, pero en este minuto yo considero que he aprendido a escuchar y esa es una de las cosas que me caracteriza; otra es que soy capaz de ponerme en el lugar del otro" (entrevista 2, rtf -2, p. 3).

-Tercera Red Conceptual: surge de la situación base de la entrevista de cierre: te quería preguntar, con el objeto de recoger más información sobre la modalidad b-learning, ¿qué destacas como positivo?". Como se puede observar en la figura 3, la tercera red conceptual que se encuentra es: Facilitadores del uso de la modalidad b-learning.

Figura 5.



Fuente: autores

La figura 5 tiene que ver con los facilitadores del uso de la modalidad b-learning. En este sentido, se valora la utilidad y conectividad que ella brinda, se reconoce la gestión de los tiempos personales y la utilidad de los recursos.

El primer código, actualización y apropiación del uso de plataforma, tiene que ver con el aprender a utilizar la herramienta que permite el desarrollo del curso. Los participantes reconocen que la modalidad b-learning les proporciona la oportunidad de actualizar sus competencias de tecnologías de la información y la comunicación, apoyándose para ello en la navegación al inicio del curso y en los textos elaborados: el "Manual plataforma CPEIPVirtual" y el módulo de entrenamiento. Esto se evidencia a partir de la siguiente cita: "La importancia para mí en este proceso es que me he dado cuenta de que no me he quedado atrás en la computación" (entrevista 2, rtf -2, p. 11).

El segundo código, frecuencia de uso de la plataforma, definido por la cantidad de consulta y uso de la plataforma durante el curso. En este sentido, los participantes valoran la posibilidad de contar con la plataforma ya que tienen a su disposición el material necesario de consulta, la bibliografía y, además, se conserva en el tiempo lo que se construye socialmente entre todos los participantes, además, es posible revisar y consultar las veces que sea necesario, lo cual permite, a la vez, desarrollar la capacidad crítica y reflexiva, ya que es posible monitorear los avances directamente: "... soy intrusa, me gusta pinchar aquí y acá y encontrar cosas. No le tengo miedo a la tecnología, entonces por eso [...] he ido aprendiendo, porque descubro cosas" (2PBAEP19M) (entrevista 2, rtf-2, p. 13).

En el tercer código, utilidad de la plataforma, se hace un reconocimiento de las herramientas que brinda la plataforma, las cuales permiten un avance en el curso. Esto tiene un valor, ya que en la primera sesión presencial se trabajó directamente en laboratorios con ejercitación dentro de la misma plataforma:

La modalidad que estamos trabajando para mí ha sido un facilitador, de todas maneras. Me refiero al hecho de tener clases presenciales en las que ya conozco a las personas con las que estoy trabajando, entonces no se hace que esto sea [...] tan impersonal, y el hecho de adecuar nuestros tiempos, los horarios que nosotros podemos ir trabajando y construyendo, todo este proceso que tenemos disponible para ello [...] ha sido un facilitador absoluto (entrevista 15, rtf-15, p. 3).

A su vez, este código se asocia con el cuarto código, organización del tiempo, que se destaca por que la modalidad b-learning permite a los participantes autogestionar sus tiempos, lo que le da flexibilidad al desarrollo del diplomado: "Lo otro es la gran posibilidad de uno poder trabajar con los tiempos, porque uno puede ingresar a la hora que sea y se va adecuando a los tiempos" (entrevista 10, rtf -10, p. 15).

El quinto código, está relacionado con los recursos virtuales presentes en la plataforma y con cómo se utilizan estos: "yo creo que el hecho de que tú puedes ir navegando y no vayas borrando nada, que en el fondo dentro de tu búsqueda encuentras cosas que efectivamente han sido buenas... y lo otro es que tú puedes bajar todo el material por internet por la plataforma" (entrevista 12, rtf -12, p. 9).

Finalmente, el sexto código, conectividad, se concibe como aquella situación que permite a los participantes interactuar con la plataforma en el momento y lugar que ellos decidan. Se reconoce que la conectividad puede ser una fortaleza o una debilidad, ya que hay participantes que, por condiciones geográficas, no cuentan con esta a diario y ven perjudicado su desarrollo en el curso; quienes tienen una conectividad diaria, la valoran. En cuanto a este código, los participantes hacen los siguientes aportes:

[...] me ha hecho pensar bastante y trabajar. Además siento que no estoy sola, como que a través de la máquina uno se conecta, yo me conecto con Pilar, converso con los otros colegas, uno está en una máquina, pero detrás de esa máquina hay un mundo (entrevista 2, rtf -2, p. 14).

"Es bueno esto porque uno igual tiene dudas, normalmente siempre... oye hice una clase de esto, o cómo lo puedo hacer, y de repente igual te da lata decirle a ciertos colegas, porque pueden pensar: 'oye, es más ignorante' o no sé, la verdad es que uno no sabe. Si tienes una profesora y ya es tu colega [...] y te acogió y te va a ayudar... Puedes compartir ciertas opiniones, compartir ideas[...]. Y si hay algo que no está bien [...] se trabaja en conjunto, a mí me gustó eso de trabajar en conjunto" (E-18).

e) Análisis de los especialistas del 'focus group' aplicado a los profesores noveles

En estas citas se puede inferir la valoración que se le da a la experiencia de inducción vivida.

"Ojalá las mentorías sean con profesores de la misma escuela. Mi situación no es así. Mi tutora no es del mismo colegio. Nosotras nos juntamos semanalmente a trabajar. [...] Pero es rico saber, por ejemplo, que de la misma escuela hay un niño nuevo, un principiante y un profesor que te apadrine y te diga: 'lo estás haciendo bien'. Eso uno lo necesita bastante. A mí me tocó la situación de que cuando salí a hacer la práctica profesional terminé trabajando en el mismo colegio. Entonces, cuando tú haces tu práctica, todo es 'qué rico, qué bueno', lo haces bien. Pero cuando entras a trabajar, es 'te van a aserruchar el piso', te tratan de echar hacia abajo, es distinto y ahí necesitas alguien que te diga que lo estás haciendo bien. Eso es lo más débil que yo he tenido" (E-15).

"Yo estoy en el programa de la SEP, que hace reforzamientos, la verdad es que la realidad es otra. He tenido que ser suplente en todos los ramos, a todos los profesores de mi escuela. Mis planificaciones no existen. No hay, y me ha tocado planificar para mí cada clase. Hoy tú llegas al colegio y no sabes que te va a tocar: 'oye, puedes irte al octavo a hacer matemáticas', o 'puedes irte a hacer lenguaje'. Tú tienes que ser multifuncional e improvisar, ¡es terrible! Los niños no se merecen eso. Se merecen una clase en la que tú puedas plantear y nadie te cuestione, segura. [Nombre de mentora] me ha ayudado a trabajar en planificaciones de todos los ramos. Por ejemplo, que si mañana me toca séptimo y me toque comprensión del medio, ya tenga más o menos algo, una pauta para trabajar. Hemos trabajado hartito en las clases, el inicio, el desarrollo. Si tú no trabajas tus planificaciones diarias tal como debe ser... que no se nos olvide lo que nos enseñaron en la Universidad. Yo le digo a los colegas: 'tienes que entregar tu planificación', para ellos es un martirio entregar planificaciones. Pero si tú lo haces todos los días..." (E-18).

En síntesis, este focus group devela la importancia que los profesores novatos y principiantes le otorgan a la mentoría. Además, resalta como elementos facilitadores de este proceso que:

- El profesorado mentor sea del mismo establecimiento educativo (en lo posible).
- Se otorgue un tiempo dentro de la jornada de trabajo (mentor-novato) para reunirse formalmente una vez a la semana.
- Se cuente con un sitio para el diálogo mentor-novato que sea de fácil acceso.
- El profesorado mentor tenga experiencia docente y sea "respetado" por sus pares.
- El profesorado mentor sea capaz de escuchar.

- Facilite la reflexión de la práctica pedagógica en sus diferentes escenarios: aula, consejos de profesores, reuniones de padres y apoderados, entre otros.

También, se destacó en esta experiencia el deseo de poder tener espacios como este para compartir experiencias. A lo mejor, podría pensarse en una red de profesores noveles o principiantes.

7. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

a) Proveer de un marco político institucional para el proceso de inducción que contemple los dos primeros años de trabajo docente como parte del desarrollo profesional, vinculado con las demandas de evaluación para los profesores. En las experiencias internacionales este es un aspecto resuelto y la mentoría juega un rol decisivo de acompañamiento y mejora del aprendizaje de los alumnos de los profesores principiantes.

b) Vincular a los directivos de los establecimientos para comprometerse en el proceso de mentoría y de inducción (explicitando la necesidad de que estas prácticas entre pares sean experiencias relevantes para la institución) y brindar las facilidades para la realización de estos programas: tiempo, espacio y acceso a documentación y materiales educativos ad hoc. De lo contrario, estos procesos son considerados experiencias de perfeccionamiento particular del profesorado directamente involucrado.

c) Incrementar el uso de la tecnología en una red, como la de Maestros de Maestros, en la cual los profesores mentores y principiantes puedan compartir sus experiencias y dar cuenta de sus procesos. Se requiere en el proceso formativo que se incorpore el uso de la red como algo más que una herramienta de usuarios básicos. Una posibilidad es que las universidades generen una red virtual de apoyo y comunicación para el trabajo de mentoría en condiciones favorables. De igual forma, trabajar en conjunto con los establecimientos favorecería el sostenimiento de los espacios en las

unidades educativas para trabajar la integración del profesorado novel y principiante.

d) Potenciar la reflexión al más alto nivel como herramienta de formación es vital si se espera hacer un tránsito desde un buen docente de aula a un mentor, y desde un profesor novel o principiante “inseguro o atemorizado” a un buen docente de aula que logre buenos aprendizajes en sus alumnos. Para ello, se debe evaluar en ambos actores -desde el inicio y durante todo el desarrollo del proceso- sus niveles de reflexión y comunicación efectiva.

e) Implementar el uso de formación b-learning como una modalidad multimodal que favorece la creatividad y que representa una buena alternativa frente a la falta de tiempo del profesorado, para posibilitar perfeccionarse y mantenerse permanentemente vinculado con el tutor y los pares en formación.

f) Aumentar la exigencia para la formación de mentores a nivel de magíster académico con experiencia docente en aula y certificación de “tutor de modalidad b-learning del CPEIP”, Pues, aunque este no sea en modalidad b-learning, el profesorado deberá hacer uso de las TIC.

g) Dentro de las características personales de los mentores, se encontraron aspectos asociados a niveles adecuados de autoconcepto profesional, elemento central que condiciona el quehacer profesional, ya que se transforma en el lenguaje interno que va generando niveles de satisfacción, desarrollo y modulación de la efectividad en las diversas dificultades que todo ejercicio profesional implica.

h) Los aspectos personales identificados como relevantes se refieren a las habilidades sociales, y de qué forma estas habilidades aprendidas en las prácticas sociales y el trabajo en equipos permiten un nivel de manejo empático favorecedor de la escucha activa, la

apertura a un lenguaje metacognitivo, más que factual, y la focalización en los procesos del profesor inicial, más que en la premura respecto de las habilidades de solución de problemas incorporado en el profesor mentor.

i) Respecto de las variables extrínsecas, aparece como evidente la necesidad de generar una mentoría reflexiva y activa, en la que la observación de clases, la discusión de problemas asociados a la enseñanza y las discusiones sobre planificación y evaluación sean los tópicos por trabajar y, por ende, de directo conocimiento del mentor.

j) Es necesario el conocimiento situado del mentor en relación con elementos asociados a las tareas mediante las cuales la profesión docente opera, así como de los discursos mediante los cuales funciona el centro educativo en el cual se “sitúa” la mentoría.

k) Finalmente, la validación y el reconocimiento de los mentores, a través de diversas instancias, como postítulos, posgrados, maestros de la Red de Maestros u otra instancia de perfeccionamiento posterior no solo evidencian mayores y mejores niveles de reflexión, sino que además generan un efecto circular en la propia percepción de eficacia de los docentes, elevando sus expectativas en forma considerable.

Conclusiones

De la información evaluativa recogida de los distintos elementos que constituyen el modelo de mentoría colaborativa de reflexión en y sobre la acción aplicado en modalidad b-learning, considerando actores, plataforma, módulos, propósitos y reglas, se concluye que a juicio de este equipo de investigación la modalidad b-learning abre al profesorado un espacio de formación multimodal que posibilita el aprendizaje colaborativo y reflexivo. Además, agiliza y enriquece la interacción del profesorado, para generar una nueva cultura de desarrollo profesional docente que responda a los requerimientos de las nuevas generaciones de estudiantes.



La hipótesis que se sostenía al inicio de la investigación con la evaluación y sistematización de los resultados se aprueba. Tanto del análisis fundado arrojado en la aplicación del software ATLAS TI 5 como el análisis de los registros o logs de participación dan cuenta de que los profesores hacen primero un esfuerzo (“enfrentan el desafío”, como ellos señalan) de un trabajo personal y acciones de estudio, para luego hacer aportes fundados a los procesos grupales con el fin de que estos sean significativos. Pero, a la vez, es importante considerar que tanto las acciones de “revisar” como “aportar”, y no sólo esta última, constituyen una acción dialógica en cuanto revisar incluye leer los aportes que otros hacen, acción tan central en el proceso de construcción del conocimiento como hacer aportes.

De este modo, se asume que tanto en la formación de los mentores como en la práctica de mentoría son los procesos de interacción social (virtual y presencial) los que posibilitarían una construcción colaborativa de conceptos y relaciones a nivel deliberativo crítico que impactaría positivamente en los desempeños.

Reconocimiento

Este artículo se asocia a la investigación “Pilotaje de una propuesta de formación de mentores de educadoras de párvulos” realizada por la autora y el equipo en el marco del Tercer Concurso del Fondo de Investigación y Desarrollo de Chile, Fonide, Mineduc, proyecto No F310891-2008.

Referencias

Alonso, C., Gallego, D & Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Ausubel, D. (1980). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ávalos, B, & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 4(23): 515-528.

Beijaard, D. et ál. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2): 107-128.

Bolam, R. (1995). Teacher Recruitment and Induction. En Anderson, L. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, 612-615.

Brady L. & Schuck S. (2005). Online mentoring for the induction of beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1): 65-75.

Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S. & Tinker, R. (2000). *Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators*. Madison, WI: Atwood Publishing.

Colton, A. B. & Sparks-Langer, G. M. (1993). A Conceptual Framework to Guide the Development of Teacher Reflection and Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 44(1): 45-54.

Del Valle, R. et ál. (2004). Effects of Online Cognitive Facilitation on Student Critical Thinking. *Proceedings of the Association for Educational Communications and Technology*. Documento de trabajo, Chicago, IL.

Dewey, J. (1933). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata (1995, reedición).

Engestrom, Y. (1999). *Perspective on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

(1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

.Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

(1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

(1999). “La relación entre “comprender” y “desarrollar” el pensamiento de los docentes”. En Angulo, J., Barquín, J. & Pérez, J. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 364-378.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to

strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6): 1.013-1.055.

Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher mentoring: a critical review. *ERIC Digest*, 073.



- Information Analyses---ERIC Digests (Selected) in Full Text (073).
- Flores, M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2): 219-232.
- Garrison, D. R. (2003). Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition. en Bourne, J. & Moore, J. C. (eds.). *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction* (vol. 4). Needham, MA: The Sloan Consortium.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education, *American Journal of Distance Education*, 15(1):7-21.
- Gros, B., (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos: la producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Inostroza, G. (2003). *Talleres pedagógicos: una alternativa para la formación docente*. Santiago: Juan Carlos Sáez Editores.
- Inostroza, G., et ál. (2007). Estudio para el diseño y pilotaje de una propuesta de mentores de profesores principiantes de Educación Básica: 2006-2007. *Docencia*, XII(33): 56-61.
- Jerónimo, J. (2003). *Una Experiencia de Formación de Docentes para la Educación a Distancia Digital*. Revista Red. *Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red1>
- Kardos, S. M. & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9): 2.083-2.106.
- Li, S. (2003). The Format-Shifting Dilemma in Distance Education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(2): 109-127.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. *Certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida*, *Educación*, (30): 27-65.
- (2006). *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Informe realizado para el Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina de PREAL, Sevilla.
- Marcelo, C. et ál. (2002) *e-learning teleformación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Mineduc (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Mineduc.
- (2006). *Estándares en tecnología de la información y la comunicación para la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Mineduc.
- (2009). *Términos de referencia para la ejecución curso b-learning diplomado denominado: "Formación de mentores para el apoyo a profesores principiantes"*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Moller, L., Harvey, D M& Huett, J. (2009). *Learning and instructional technologies for the 21st century: visions of the future*. New York: Springer Science Business Media, LLC.
- Morra, L. y Friedlander, A. (2001). *Evaluaciones mediante estudios de caso*. Washington: Banco Mundial.
- Moskowitz, J. & Kennedy, S. (1997). *Teacher Induction in an Era of Educational Reform: The Case of New Zealand. From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.PDF>
- Orland-Barak, L. (2001). Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1): 53-68.
- Pedró, F. (2006). *Aprender en el nuevo milenio: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. París: OCDE-CERI.
- Rísquez, A. (2006). E-mentoría: avanzando la investigación, construyendo la disciplina. *Rvta. Complut. Educ.*, 17(2): 121-135.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*. En Sawyer, K. (Ed.). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith (traducción al español, 1998).



(1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (traducción al español, 1992).

Thies-Sprinthall & Sprinthall (1987). Preservice teachers as adult learners: a new framework for teacher education. En Haberman, M. & Backus, J. M. (Eds.). *Advances in Teacher Education*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, volume 3: 35-56.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2): 143-178.

Vonk, J. (1994). Teacher Induction: The great omission in education. En Galton, M. & Moon, B. (Eds.). *Hand-*

book of Teacher Training in Europe. London: David Fulton, 85-108.

Wallace, R., (2004). A Framework for Understanding Teaching with the Internet. *American Educational Research Journal*, 41(2).

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Wise, A. et ál. (2009). When a peer group isn't needed: Effective online learning in an individual mentoring model. In L.

Yin, R. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage.

