

MENTORÍA VIRTUAL MEVI-UMCE

VIRTUAL MENTORING MEVI-UMCE

Karina Andrea GUERRA PINTO¹, Carla AGUIRRE MAS²
y Myriam del Carmen ROSSEL MANZOR³

¹ *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*
karina.guerra@umce.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-9797-9256>

² *Universidad Regional del Norte, México*
carlaaguirremas@usal.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8122-8872>

³ *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*
myriam.rossel@umce.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-1151-5013>

RESUMEN: En el año 2016, en Chile se promulga la Ley 20.903, en la que el acompañamiento profesional docente regulado y formalizado se establece como un derecho para todos los profesores principiantes del país y se encarga al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación su implementación. Para aportar al cumplimiento de la ley, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) propone un modelo de acompañamiento a distancia (Mentoría MEVI-UMCE) cuyo piloto se implementó en los años 2017 y 2018. La muestra estuvo conformada por 38 profesores en total, 29 principiantes, 8 mentoras cuya frecuencia de acciones en la plataforma alcanzó los 38.459 y una mentora coordinadora de mentoras, constituyendo una muestra censal. El objetivo central de este trabajo es validar a nivel descriptivo el modelo propuesto, que consta de las variables: confianza, compromiso, flexibilidad, paridad y gradualidad, de las cuales, a partir de los resultados del análisis cualitativo basado en la Teoría Fundamentada, se concluyó que la variable central es la confianza, pues si esta logra establecerse entre los actores y el entorno virtual, es posible desarrollar y completar el proceso de mentoría. Los datos indican que, para esta muestra, el 100 % de los sujetos que empezaron completaron el programa, generándose así una técnica de intervención que da pie a futuras líneas de investigación en el área de acompañamiento a distancia a profesores principiantes.

PALABRAS CLAVE: mentoría virtual; profesorado principiante; modelo de mentoría.

ABSTRACT: In 2016, in Chile Law 20.903 was enacted in which regulated and formalized professional teacher accompaniment is established as a right for all beginning teachers in the country and is entrusted to the Center for Improvement, Experimentation and Pedagogical Research of the Ministry of Education its implementation. To contribute to compliance with the law, the Metropolitan University of Education Sciences (UMCE) proposes a model of distance support (MEVI-UMCE Mentoring) whose pilot was implemented in 2017 and 2018. The sample consisted of 38 total teachers, 29 beginners, 8 mentors whose frequency of actions on the platform reached 38,459 and a mentor coordinator of mentors, constituting a census sample. The main objective of this work is to validate the proposed model at a descriptive level, which consists of the variables: trust, commitment, flexibility, parity and gradualness, of which, based on the results of the qualitative analysis based on Grounded Theory, concluded that the central variable is trust, because if it manages to establish itself between the actors and the virtual environment, it is possible to develop and complete the mentoring process. The data indicate that, for this sample, 100 % of the subjects who started completed the Program, thus generating an intervention technique which gives rise to future lines of research in the area of distance support for beginning teachers.

KEYWORDS: virtual mentoring; beginning teachers; mentoring model.

1. INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la docencia ha sido tradicionalmente entendido como una actividad solitaria, en la que cada profesional debe hacer uso de sus recursos y estrategias personales para enfrentar la cotidianidad tanto al interior como al exterior del aula (Fullan y Hargreaves, 2004; Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009; Prieto Parra, 2004). A la hora de incorporarse por primera vez a un centro educativo y verse enfrentado a los desafíos que ello significa, existe la posibilidad de que los profesionales no logren encontrar soluciones alternativas a las situaciones que se les presentan, pudiendo perpetuar prácticas aprendidas (Fink, 1992; Marcelo, Mayor, y Murillo, 2009; Sorcinelli, 1994), cerrándose a la innovación o incluso desertando al poco tiempo, no llegando a consolidar la transición entre estudiante y profesional. Este último punto ha sido motivo de estudio y se estima que entre el 25 % y el 50 % de los profesores deserta en los primeros cinco años de ejercicio (Ávalos, 2014; Crasovana y Ungureanu, 2010; Tardif, 2004; Helms-Lorenz, van de Grift y Maulana, 2015; Gardinier y Weisling, 2018).

De acuerdo con diversos autores, tales como Britton, Paine y Raizen (2003); Marcelo, Mayor, y Murillo (2009), si los profesores principiantes reciben un apropiado acompañamiento profesional en esta primera etapa podrán desarrollar habilidades en la resolución de problemáticas complejas con mayor autonomía y seguridad, lo que redundará en el mejoramiento de su desempeño profesional, impactará de manera positiva en los aprendizajes de sus estudiantes y sería un factor relevante para la no deserción de la profesión. Conscientes de lo anterior, se incorpora en la promulgación de la Ley 20.903 de la República de Chile (2016) el acompañamiento profesional docente regulado y formalizado, como un derecho para todos los profesores que se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio laboral.

Sin embargo, a la hora de operacionalizar dicha Ley a lo largo y ancho del país, se hizo evidente la complejidad de cumplir con el mandato a través de estrategias presenciales, debido a diversos factores, tales como la cantidad de profesores que ingresan a la vida laboral, la cantidad de mentores habilitados para ejercer dicha función, la ubicación de los establecimientos educacionales, la cantidad de mentores registrados y la concentración geográfica de los mismos, entre otros (Guerra, Rossel, Palma, Contreras, Rojas y Reyes, 2021).

Paralelamente a la promulgación de la Ley y aprovechando las posibilidades de interacción que entregan los entornos virtuales (Piccoli, Ahmad e Ives, 2001; Bustos Sánchez y Coll Salvador, 2010), y levantando un equipo multidisciplinario que incluyó una mentora experta, la UMCE diseñó entre 2016 y 2017 un piloto de mentoría virtual que más tarde se consolidaría y se convertiría en un modelo propio.

El objetivo general de este trabajo es validar el modelo de mentoría a nivel descriptivo para la muestra piloto en sus dimensiones confianza, compromiso, flexibilidad, paridad y gradualidad. Los objetivos específicos son validar a nivel descriptivo cada una de las dimensiones propuestas para esta muestra, describir el porcentaje de participación de los actores en cada una de las etapas de la mentoría virtual y generar insumos pedagógicos para la Universidad en el cumplimiento de la Ley 20.903.

A continuación, se presentarán los resultados de la evaluación descriptiva de la implementación piloto de la mentoría MEVI-UMCE en los años 2017-2018, a través de un estudio de casos realizado al comportamiento del modelo, considerando información mixta (cualitativa y cuantitativa) relativa a cinco dimensiones teóricas, a saber: confianza, compromiso, flexibilidad, paridad y gradualidad, que se midieron a través de una entrevista semiestructurada y análisis cuantitativo de datos obtenidos desde la plataforma respectivamente.

2. METODOLOGÍA

La metodología planteada en la investigación es de tipo mixto (estadígrafos y categorías discursivas), de corte longitudinal, no experimental, no probabilístico, descriptiva y relacional, utilizando una aproximación basada en el estudio de casos a partir de la teoría fundamentada (del inglés *grounded theory*) (Gómez y Roquet, 2009). El objetivo fue evaluar el comportamiento del modelo MEVI-UMCE, estudiando dos procesos de acompañamiento a docentes principiantes, llevados a cabo en los años 2017 y 2018.

La técnica de muestreo utilizada fue simultánea e interactiva ya que, de acuerdo con Gómez y Roquet (2009), los datos de primer orden permiten articular la construcción simbólica y comunicativa en el entorno virtual. Para este trabajo participaron voluntariamente la totalidad de sujetos que vivieron los procesos de mentoría, siendo 39 profesores en total, 30 principiantes, 8 mentoras y una mentora coordinadora de mentoras, constituyendo una muestra censal.

Descripción de la muestra:

8 mentoras + 1 coordinadora de mentoras (que también es mentora)

Región	Especialidad
Valparaíso (6 mentoras y 1 coordinadora de mentoras)	Educadora de Párvulos con experiencia en Educación Básica (5)
Metropolitana (2)	Educadora de Párvulos (4)

30 profesores principiantes

Región	Especialidad
26 diversas comunas de la Región Metropolitana	2 Matemáticas
2 Quinta Región	4 Educación Física
1 Sexta Región	3 Educación Musical
1 Novena Región	3 Inglés
	4 Artes Visuales
	3 Historia y Geografía
	5 Educación Diferencial
	4 Educación Básica Mención Ciencias
	2 Educadoras de Párvulos

Los instrumentos y técnicas utilizados para la recopilación de información fueron los siguientes:

- Matriz integrativa de antecedentes de los profesores principiantes, realizada a partir de fichas con datos demográficos (edad, sexo, especialidad, región, tipo de establecimiento educacional, entre otros).
- Registro de logs y participación en línea en el campus virtual de la UMCE, con foco en la frecuencia y tiempo de acceso, así como en la participación en los espacios virtuales especialmente diseñados para ello.
- Cuestionario de autoevaluación y evaluación en la etapa de valoración que pretende recoger las percepciones de los profesores principiantes respecto de los procesos desarrollados, esta metodología permitió construir las categorías y dimensiones teóricas a nivel cualitativo.
- Bitácoras de campo de las mentoras, para contrastar información respecto a las dimensiones teóricas de la investigación: confianza, paridad, gradualidad, compromiso y flexibilidad.

A continuación, se describirán las categorías o dimensiones teóricas propuestas en Guerra, Rossel, Palma, Contreras, Rojas y Reyes (2021). Confianza: entendida como el grado de empatía, reciprocidad y cuidado/compromiso entre las partes. Paridad: entendida como la percepción del grado de horizontalidad del vínculo entre docentes. Gradualidad: entendida como el grado de progresión multidimensional del proceso de acompañamiento que incluye las categorías propuestas. Compromiso: entendido como el nivel de acuerdo psicológico tácito e implícito subyacente al vínculo. Flexibilidad: entendida como el grado en el que se modela el proceso, resguardando

las necesidades y posibilidades del principiante y la díada mentor/novato, reconociendo la diversidad de contextos y heterogeneidad de realidades, propendiendo a que el acompañamiento virtual en su estructura y herramientas sea flexible. Las categorías teóricas antes expuestas surgen de la revisión bibliográfica de 30 autores, los cuales se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1. Revisión bibliográfica

Dimensión Teórica	Autores referenciados
Confianza	Cornu, 1999; Langer, 2016; Area Moreira, 2010
Paridad	Soto, Cuadrado, García, Rísquez y Ortega, 2012; Colvin y Ashman, 2010; Miranda, Rivera, Salinas y Muñoz, 2010
Gradualidad	Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett y Norman, 2010; Vezub, 2011
Compromiso	Darling-Hammond y Rothman, 2011; De Maturana, 2004; Desgagné, 2005; Zoppi, 2014
Flexibilidad	Villa, 2002; Sánchez García, Manzano Soto, Rísquez López y Suárez Ortega, 2010

El procesamiento de la información cualitativa se realizó utilizando el software libre RQDA y la técnica de análisis de discurso. En primer lugar, se construyó un mapa de categorías que permitió darle sentido y orden al análisis. Luego se describieron analíticamente cada una de estas categorías y se reconocieron las referencias asociadas a cada una de ellas, considerando las regularidades en el discurso y las diferencias de percepción entre los actores entrevistados. Por último, se realizó una síntesis del análisis, a través de la identificación de los principales resultados. Los datos cuantitativos fueron analizados a través del software SPSS 11.

3. RESULTADOS

El modelo MEVI-UMCE contempla tres espacios virtuales en los que confluyen profesores principiantes y mentores, en ellos se produce el diálogo pedagógico acerca de temáticas consensuadas a través de interacción sincrónica y asincrónica: a) «Díadas docentes» entre 1 principiante y 1 mentor; b) «Círculos de mentoría», compuestos por 1 mentor y 3 o 4 principiantes; c) Aula de todos los participantes o «Comunidad MEVI-UMCE», comunidad de reflexión pedagógica entre todos los profesores participantes del programa en todos sus roles. Por otra parte, existe el «Aula de mentoras», en la cual participan solo mentoras y su coordinadora, generando interacciones sistemáticas focalizadas principalmente en ahondar en los procesos mentoriales de cada una y retroalimentarse a través de diálogos horizontales promoviendo un trabajo colaborativo.

Para describir el funcionamiento del modelo, en primer lugar, se realizó un análisis del registro o logs de participación en la plataforma virtual en los periodos 2017 y 2018.

- *Acciones de profesores principiantes y mentoras en aulas de círculo de cada mentora con sus principiantes en años 2017 y 2018*

La mentoría, en su diseño original, propone una duración 10 meses, como lo establece la ley, sin embargo, por diversas razones institucionales, en el periodo correspondiente al año 2017 la mentoría duró nueve meses y en 2018 duró seis. Por esta razón, para efectos de este trabajo, se considerará no la cantidad, sino el porcentaje de participación de cada uno de los actores. Dichos porcentajes revelan que la mayor cantidad de logs corresponden al rol de mentor, que en ambos periodos tuvieron un promedio del 65 % de participación, versus un 35 % de los profesores principiantes respecto del 100 % de interacciones. Este resultado es consistente con el rol que cumplen los mentores en el modelo, ya que se relacionan con 3 o 4 profesores principiantes en paralelo, además de la relación entre mentoras.

- *Acciones de profesores principiantes y mentoras en aulas de círculo de cada mentora con sus principiantes en años 2017 y 2018 por etapas*

El proceso de mentoría contempla cuatro etapas de acompañamiento:

Etapas 1: De conocimiento de las diadas docentes (duración 3 a 4 semanas).

Periodo en que principiantes y mentores comienzan la interacción virtual, momento en el que conocen el escenario y sus potenciales herramientas vinculares, contextualizando el proceso, sentando las bases de confianza entre ellos y en el entorno virtual. Para esta investigación se consideró un mes para la extracción de datos de la etapa 1 en ambos programas (2017-2018), conectándose en esta etapa los profesores principiantes un 1,7 %, mientras que los mentores, un 12,8 % del total de conexiones del total del proceso.

Etapas 2: Elaboración del plan de mentoría. En esta etapa se realiza una interacción virtual incipiente estableciéndose las bases para gradualmente alcanzar una interactividad autónoma, guiada por las mentoras; dura un mes y consiste en develar los intereses y necesidades de acompañamiento. En esta etapa se registró una participación de los profesores principiantes de un 11,3 % y de los mentores de un 15,9 % respecto del total de participaciones.

Etapas 3: Implementación práctica del plan, esta es la etapa más larga del proceso y en ella se produce la interactividad autónoma por parte de todos los participantes del proceso, se fundan las bases para la comunidad virtual general. En este periodo se pone en marcha el plan de mentoría y es donde ocurre la mayor cantidad de interacciones, considerándose seis meses en el periodo 2017 (junio-noviembre) y tan solo tres meses en el periodo 2018 (mayo-julio) para la extracción de datos. En esta etapa se registró una participación de los profesores principiantes de un 22 % y de los mentores de un 32,8 % respecto del total de participaciones.

Etapas 4: Valoración e impacto del proceso de acompañamiento (dos o tres semanas). Corresponde a la evaluación del trabajo realizado. Para el análisis de esta etapa igualmente se consideró un

periodo de un mes en ambos procesos. En esta etapa se registró una participación de los profesores principiantes de un 0,8 % y de los mentores de un 2,7 % respecto del total de participaciones. Si bien, esta es la etapa de menor duración, principalmente por los tiempos de que disponen los profesores, pues esta etapa coincide con el cierre del año lectivo o semestre escolar. Es en esta etapa en que se realiza un intercambio de conocimientos y de vivencias vinculadas al aprendizaje, a la instauración de las competencias profesionales y se consolida la comunidad virtual general.

Respecto a los resultados cualitativos, estos se presentan en la Figura 1, donde se muestra la saturación de las categorías realizada a través de la técnica de análisis de discurso, siendo la confianza la variable central, pues, sin esta, no es posible desarrollar un proceso de acompañamiento mentorial. La confianza tiene a su vez diversas variables, para el caso de una mentoría virtual, se debe contar con un espacio interactivo robusto, un diseño de acompañamiento que propenda al compromiso personal y con el equipo, en el que los profesores principiantes se incorporen de forma gradual, con un alto grado de flexibilidad a partir de la creación de un entorno de paridad.

Figura 1. Categorías de análisis teórico

<p style="text-align: center;">Paridad</p> <p><i>“Sujeto 2 p.3: ...la mentora también trabaja en un colegio que es parecido al mío y también y también las compañeras trabajaban... en un contexto que es parecido...”</i></p>		<p style="text-align: center;">Flexibilidad</p> <p><i>“Sujeto 5 p. 11:...a veces uno no podía juntarse... entonces la mentora te decía ya, a ver veamos otro día, veamos otro horario... al menos dos o tres veces tuve que pedirle que cambiáramos el horario porque no podía y buscábamos el mejor horario... su disposición cien por ciento”</i></p>
	<p style="text-align: center;">Confianza</p> <p><i>“Sujeto 3 p.8: Eran espacios seguros quizás donde te sentiai en confianza como para contar lo que te pasaba y tú sentiai que tus compañeros también estaban en esa situación...”</i></p>	
<p style="text-align: center;">Compromiso</p> <p><i>“Sujeto 8 p.16: Hay barto sacrificio personal y amor por su profesión más allá, sea música, sea arte, sea párvulo, lo que haga cada una por lo menos yo del otro lado lo que veo es amor por educar, su sueño de niña...”</i></p>		<p style="text-align: center;">Gradualidad</p> <p><i>“Sujeto 6 p.7: ...mi forma de pensar como tomaba mi rol docente cambió dentro... de la mentoría... las actividades tuvieron que ver con eso... conversaciones con otros colegas... todavía los estoy trabajando y me resuenan cada vez me resuenan más fuerte...”</i></p>

4. CONCLUSIONES

La mentoría es valorada positivamente por los docentes principiantes porque constituye un proceso de acompañamiento que se caracteriza por la disposición de las profesionales que ejercen el rol de mentoras para escuchar, acoger, contener y dialogar sobre situaciones complejas, visualizando alternativas para enfrentar la cotidianeidad de su trabajo en aula. En concordancia con Piccoli *et al.* (2001), Hean y Tin (2004), el modelo propuesto considera que el factor humano y sus relaciones vinculares generan confianza, la que a su vez es la variable central en el proceso de mentoría. Los aspectos que se vinculan con la confianza que más valoran en este contexto los profesores principiantes son la flexibilidad con que las mentoras adaptan su actividad a las necesidades, posibilidades y tiempos disponibles y el compromiso para atender a sus requerimientos.

Otro de los aspectos que relevan los principiantes es que las mentoras ayudan al desarrollo gradual de capacidades para tomar decisiones oportunas y pertinentes con relación a los aprendizajes de sus estudiantes y a desarrollar la creatividad; esto genera comunidades de aprendizaje entre pares, las cuales, de acuerdo con Ávalos (2011) y Marcelo *et al.* (2016), son importantes para el anclaje de las competencias anteriormente presentadas.

La gran diferencia numérica de registros evidenciados por las mentoras en la plataforma al ser contrastados con sus registros de campo nos permite concluir que el rol del mentor virtual requiere desarrollar habilidades, competencias comunicativas y de manejo de las tecnologías para el acompañamiento profesional docente en este tipo de entornos, comprendiendo que la comunicación virtual proporciona diferentes espacios y formas de establecerla, requiriendo de una motivación diferente atendiendo al contexto mismo de la virtualidad. A partir de estos resultados se abren nuevas preguntas de investigación necesarias para avanzar en el desarrollo de un programa aún joven que tiene muchas posibilidades de responder de mejor manera a su objetivo. De acuerdo a lo que dice Piccoli (2001), la virtualidad es para todos, pero no todos son para la virtualidad, esto significa que el nuevo campo de investigación se enfoca al desarrollo de las competencias del mentor, tanto en su evaluación como en su instauración. Dichas competencias serían trabajo en equipo, gestión del tiempo y, la principal, el soporte psicológico de la virtualidad del vínculo, entre otras.

Respecto de los insumos pedagógicos, emana de este estudio una nueva versión de acompañamiento basada en el modelo en los años 2019-2020, siendo esta última la que se encuentra en proceso de validación estadística, y se publica en 2021 por la Editorial de la UMCE el libro con el Modelo de mentoría virtual MEVI-UMCE.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2011). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/9233> ISSN: 1138-414X
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. y Norman, M. K. (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-48410-4.
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Britton, E. D., Paine, L. y Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: systems for early career learning*. Springer Science & Business Media.
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. ISSN 2594-2271
- Colvin, J. W. y Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Crasovana, M. y Ungureanu, D. (2010). Teachers' convictions and beliefs regarding the professional debut. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2(2), 2829-2835. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.423
- Darling-Hammond, L. y Rothman, R. (2011). *Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. Effectiveness*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- De Maturana, S. L. (2004). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo* (PhD Thesis). Universitat de València.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec. ISBN 2-7605-1358-0.
- Fink, L. D. (1992). Orientation programs for new faculty. *New Directions For Teaching And Learning*, 50, 39-49.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2004). *La escuela que queremos. Programa institucional de tutoría académica: herramientas para la actividad tutorial Universidad de Guadalajara*. Amrortu Editores/ Edición Secretaría de la Educación Pública de México 29-50. ISBN 970-18-4972-X.
- Gardinier, W. y Weisling, N. (2018). Challenges and complexities of developing mentors' practice: insights from new mentors. *International Journal of Mentoring*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2017-0078>.
- Gómez, D. R. y Roquet, J. V. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Guerra, K., Rossel, M., Palma, E., Contreras, E., Rojas, P. y Reyes, D. (2021) *Modelo de mentoría virtual MEVI-UMCE*. Editorial UMCE. ISBN 978-956-7062-97-3.
- Hean, L. L. y Tin, L. G. (2004). Relevance and significance of relationships: the singapore experience in mentoring. *International Studies in Educational Administration*, 32(3). ISSN 1324-1702.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W. y Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Langer, E. (2016). La construcción de confianza para el estudio de prácticas de resistencia en la escolarización de jóvenes en contextos de pobreza urbana. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0002.07>
- Marcelo, C., Mayor, C. y Murillo, P. (2009). Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-5.

- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C. y Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa Inductio en la República Dominicana. *Revista de Educación a Distancia*, 48. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/253451>
- Ministerio de Educación. (2016). Ley n.º 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.
- Miranda J. C., Rivera R. P., Salinas, S. y Muñoz B, E. (2010). ¿Qué hace a la formación permanente de profesores eficaz? Factores que inciden en su impacto. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 36(2), 135-151. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200008>
- Moyano, J. E. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21). ISSN 2594-2271.
- Nemiña, R. E., García Ruso, H. M.^a y Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-13. [Fecha de consulta 3 de diciembre de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>
- Piccoli, G., Ahmad, R. e Ives, B. (2001). Web-Based Virtual Learning Environments: A Research Framework and a Preliminary Assessment of Effectiveness in Basic IT Skills Training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426. <https://doi.org/10.2307/3250989>
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. ISSN: 2735-7279.
- Sánchez García, M., Manzano Soto, N., Rísquez López, A. y Suárez Ortega, M. (2010). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41661
- Sorcinelli, M. D. (1994). Effective approaches to new faculty development. *Journal of Counseling & Development*, 72(5), 474-479. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00976.x>
- Soto, N. M., Cuadrado, A. M., García, M. S., Rísquez, A. y Ortega, M. S. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes novatos. *Revista del IICE*, 30, 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>
- Villa, M. D. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (vol. 220). Icfes.
- Zoppi, A. M. (2014). *La construcción social de la profesionalidad docente (master's thesis)*. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Misiones.