

“TEMAS CENTRALES EN LA LITERATURA RECIENTE SOBRE
MENTORÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE”

POR MARGARET YARDLEY GILBERT

Proyecto de Magister presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación, Mención
Curriculum Escolar

Profesor Guía : Roberto Espejo Leupin

Junio 2015
Santiago Chile

© 2015, Margaret Yardley Gilbert

© 2015, Margaret Yardley Gilbert

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Dedicated to Victor
My mentor, my companion, my laughter, my love

AGRADECIMIENTOS

Extiendo mis profundos agradecimientos a Roberto y Olga por siempre alentarme, como mentores de excelencia.

A todo el equipo de English UC por servir de apoyo profesional y personal siempre cuando lo necesitaba.

A Sebastian y Magdalena, por siempre recordarme de las bendiciones en la vida.

Tabla de Contenidos

DEDICATORIO.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
INDICE DE FIGURAS	vii
RESUMEN:.....	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN.....	3
2.1 Antecedentes.....	3
2.2 La problemática.....	9
III. OBJETIVOS	11
3.1 Objetivo General	11
3.2 Objetivos Específicos	11
IV. MARCO TEÓRICO.....	11
V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	15
5.1 Descripción de la Metodología	15
VI. RESULTADOS OBTENIDOS	21
6.1 Formación de Mentores	21
6.2 Respaldo Institucional	24
6.3 Negociación de la Autonomía.....	26
VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	28
VIII. BIBLIOGRAFÍA.....	35
Anexo 1 : Resultados Búsqueda Inicial - ProQuest.....	43
Anexo 2: Resultados Búsqueda Inicial - ERIC	52

Anexo 3: Tabla de definiciones de Etiquetas Preliminares y Frecuencia de Artículos según Etiqueta	56
Anexo 4: Bibliografía de las 24 publicaciones revisadas	58

INDICE DE FIGURAS

1. Figura 2.2	9
2. Figura 5.1	17
3. Figura 5.2	19

Resumen: El siguiente trabajo tiene como propósito analizar los temas centrales que aparecen en la literatura reciente sobre mentoría en la formación docente. Revelar temas recurrentes puede guiar a las organizaciones educativas a incorporar programas de mentoría en la etapa de formación inicial con más facilidad. Siguiendo la metodología de investigación de análisis sistemática (Bryman, 2008) se revisan 24 artículos e informes y se definen y discuten tres temas principales: formación de mentores, respaldo institucional, y negociación de autonomía.

Palabras Claves: mentoría, mentoría educativa, formación docente, formación de mentores, respaldo institucional, negociación de autonomía

Summary: The objective of the following paper is to analyze the central themes that appear in the recent literature regarding mentoring in preservice teacher formation. Uncovering these recurring issues can guide educational organizations with greater ease in their endeavors to incorporate mentoring programs into the preservice stages of teacher formation. Using systematic analysis (Bryman, 2008), 24 articles and reports are analyzed and three principal themes are identified and discussed: Formation of mentors, institutional endorsement, and negotiation of autonomy.

Key words: mentoring, educative mentoring, teacher formation, formation of mentors, institutional endorsement, negotiation of autonomy

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el panorama educativo en Chile ha sido caracterizado por un ambiente dinámico e intenso, desde la movilización estudiantil masiva en 2006 hasta la actualidad, con la discontinuación de la carrera de pedagogía en institutos profesionales y la eliminación del copago en las instituciones educativas públicas y subvencionadas. Recientemente se ha hecho evidente, a través del desarrollo del Plan Nacional Docente (Ministerio de Educación s/f), que un eje principal en la estrategia del gobierno chileno actual será enfocarse en la mejora del cuerpo docente, desde su formación inicial hasta la profundización de su quehacer a lo largo de sus años de experiencia.

Efectuar un cambio sustancial en el desempeño y la identidad del profesorado requiere reflexionar sobre sus inicios. ¿Cómo formamos nuestros docentes en formación? ¿Cómo los acompañamos en su quehacer formativo, y en los primeros años docentes, cruciales en su carrera profesional? ¿De qué forma los desafiamos a formular la capacidad de reflexionar sobre sus prácticas y dialogar sobre el impacto de su labor en el aprendizaje y la experiencia educativa de sus estudiantes? Dado que muchos docentes chilenos se titulan sin pasar por un proceso extendido de aprendizaje construido desde la práctica, fundamentado en observación y retroalimentación de un docente experimentado (Avalos & Alywin, 2007), es necesario buscar estrategias innovadoras que contribuirían al desarrollo de competencias complejas, como son la toma de decisiones, la reflexión, y la colaboración.

El uso de la mentoría en la educación se ha situado como una herramienta útil para facilitar la contratación y retención del cuerpo docente (Conway, 2002; Danielson, 2002). A su vez, se ha destacado por su buena adaptación al proceso de formación docente, ya que se presenta como una estrategia de desarrollo que perfecciona las habilidades prácticas del profesor en formación y su correspondiente aplicación pedagógica (Tomlinson, 1995), mientras que representa un nuevo desafío en las carreras de los profesores más experimentados (Ganser, 1997). Aquellos sistemas educativos enfocados en el diseño e implementación de programas de mentoría en la formación docente se beneficiarían enormemente al analizar las experiencias de la comunidad internacional en este tema, con el fin de aprender de experiencias anteriores.

Este informe tiene como principal objetivo analizar los temas centrales que prevalecen en la literatura reciente sobre la mentoría en la formación docente. El informe consiste de tres partes: en la primera parte se explorará y se describirá los antecedentes del concepto de mentoría en la formación docente y los referentes que contribuyen a su marco teórico. En la segunda parte, a través de la metodología de análisis sistemática (Bryman, 2008), se dará a conocer y se reflexionará sobre los principales temas recurrentes en la literatura reciente sobre la mentoría en la formación docente. En la parte final, se ofrecerá unos pasos a seguir para aquellas organizaciones educativas con intenciones de implementar o participar en programas de mentoría preservicio.

II. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

2.1 Antecedentes

El origen del término "mentor" puede rastrearse a La Odisea de Homero (Morris Manning, 2011). Mientras Odiseo se embarca en su aventura épica de 20 años, su hijo Telémaco queda al cuidado de un amigo, Mentor, quien lo acompaña y protege durante la ausencia de su padre. Mentor se convierte en fiel amigo y guía de Telémaco, entregándole consejos sobre decisiones difíciles y apoyándolo a través de los arduos caminos de la vida, ayudándole así a convertirse en un adulto capaz. Al cumplir la mayoría de edad, Telémaco y Mentor comienzan la búsqueda de Odiseo; Mentor continúa entregando sabiduría y orientación a Telémaco mucho después de que él alcanzara la madurez. Se dice que la diosa griega Atenea habría tomado la forma de Mentor en tiempos de grandes tribulaciones, para entregarle al dotado protegido un sentido aún más agudo de previsión. Por lo tanto, podemos ver una especie de espiritualidad celestial que acompaña al rol de Mentor, junto con las preparaciones más prácticas para la experiencia de la vida (Barondess, 1995).

En tiempos más modernos, la mentoría aparecen en un estudio social de las etapas de madurez (Levinson, 1978), el cual señala a esta relación como una de las más importantes en la vida de una persona. Esta publicación describe la mentoría como una relación entre una persona joven y una persona mayor con una experiencia de vida comparativamente más enriquecedora, y en donde el mentor utiliza su influencia para facilitar la entrada del pupilo a la comunidad que ambos comparten. Este mismo estudio descubrió que la mentoría había producido resultados positivos en el mentor, ya que se

observaba un grado de satisfacción en él o ella, y un nuevo propósito en la formación del futuro de un joven pupilo.

El vínculo entre la mentoría y la educación no es un concepto nuevo. John Dewey fue quizás el primer gran defensor de la mentoría como una estrategia formativa en la práctica pedagógica y de aprendizaje, en los principios del siglo XX. Él creía que las lecciones más beneficiosas y duraderas para los profesores en formación surgían de lo que él denominó como "experiencia educativa" (Dewey, 1938), en donde el profesor en formación se inmiscuía en la experiencia de una enseñanza auténtica, bajo la orientación de un maestro-profesor más experimentado. A este modelo de formación inicial docente lo llamó "enfoque de aprendizaje" (Dewey, 1965). Siempre alentado por su mentor, el pupilo o profesor principiante, era expuesto a la realidad del aula al principio de su desarrollo docente. De este modo, el pupilo tendría una vivencia más profunda y desarrollaría sólidas competencias al enfrentar decisiones imprevistas que nacen a partir de experiencias prácticas del aula; lecciones que son difíciles de aprender en los programas de formación docente más tradicionales, los cuales se centran más en el contenido de la clase. A estos programas más tradicionales Dewey los nombró "modelos de laboratorio". El modelo de aprendizaje de formación docente de Dewey (1965) potenció el desarrollo de un "estudiante de educación reflexivo y alerta," el cual era capaz de obtener un desarrollo profesional continuo a lo largo de su carrera. En el centro del modelo de aprendizaje estaba la intención de desarrollar en el profesor en formación una comprensión más profunda de la profesión docente, y un claro entendimiento del poder de transformación sobre las mentes de los jóvenes estudiantes.

Dewey reconoció y temía el engañoso atractivo del modelo de laboratorio de formación docente, que favorecía el desarrollo del técnico profesional, capaz de memorizar estrategias de repetición carentes del contexto y la vida del aula. "Los profesores, tanto establecidos como posibles futuros docentes, acuden a aquellas personas que les dan instrucciones claras y definidas en cuanto a cómo enseñar esto o aquello" (Dewey, 1965, p. 11).

En esencia, Dewey promovió una construcción más profunda y significativa de una sustancia profesional en el inicio de la formación docente, lo cual requiere de mayor tiempo y presenta muchos más obstáculos que en un entorno de laboratorio más sencillo y tradicional de aprendizaje pedagógico. Según Dewey (1965, p. 21), "el movimiento mental debe ser conocido antes de que puede ser dirigido." En otras palabras, era de poca utilidad llenar la cabeza de un profesor en formación con técnicas y estrategias antes de que él o ella entendiera las profundas raíces de enseñanza y aprendizaje. Y estas raíces sólo pueden ser experimentadas dentro de un contexto de aula con reales interacciones entre profesores y estudiantes. Asimismo, Vygotsky (1986) tenía un punto de vista similar:

Dirigir la enseñanza de conceptos es imposible e infructuoso. Un maestro que intenta hacer esto generalmente no logra nada excepto un verbalismo vacío, un niño repitiendo palabras como un loro, simulando un entendimiento de los conceptos correspondientes mientras que en realidad está encubriendo un vacío (p. 150).

Según estas ideologías, era responsabilidad de un mentor, o maestro instructor, el guiar a sus alumnos a construir sus propias comprensiones conscientes de las prácticas

pedagógicas, las cuales surgen de sus interacciones personales y auténticas en un ambiente de aula real. Una vez completada su formación inicial, las lecciones aprendidas de estas experiencias les darían a los alumnos las competencias duraderas necesarias para convertirse en dueños de su propia práctica profesional.

El uso de prácticas de mentoría se convirtió por primera vez en un sólido enfoque de la política educacional pública en los Estados Unidos en la década de 1980 (Little, 1990; Morris Manning, 2011). Durante este período, varios estados iniciaron programas de mentores diseñados para apoyar a los nuevos profesores y también con el propósito de recompensar a profesores con mayor experiencia por sus largos años de servicio (Hart, 1989; Neufeld, 1986; Wagner, 1985). En gran medida, los mentores tuvieron el rol de confidentes emocionales y guías estratégicos para los profesores en formación, quienes no estaban acostumbrados al dinámico y políticamente complejo microcosmos de la escuela local. A su vez, los ayudaba a enfrentar realidades y situaciones del aula que comúnmente confundían las técnicas que habían adquirido en su formación inicial docente. Pocos programas ofrecían una formación sustantiva o un apoyo de designación posterior para el desarrollo del mentor, dejándolos a menudo con un rol mal definido por cumplir y con tareas administrativas agotadoras que muchos llegaron a resentir o malinterpretar (Little, 1990).

El desigual impacto beneficioso que estos programas procuraban en sus contextos escolares respectivos, hizo evidente el doble desafío que enfrentaba la introducción de las mentorías (Little, 1990). En primer lugar, en una profesión en donde los profesores se consideraban los unos a los otros como profesionales equivalentes, la introducción de etiquetas naturalmente jerárquicas como mentores y pupilos en el *status quo* era a menudo problemático y bastante impopular. En segundo lugar, la cultura de enseñanza

hasta ese entonces dejaba al profesor a cargo de gran parte de la toma de decisiones a nivel del aula, lo cual promovía la autonomía de cada uno de ellos. Esto tuvo el efecto inverso de transformar a cada maestro en una isla separada de conocimiento y prácticas, con poca comunicación y colaboración entre unos y otros. La mentoría representaba una amenaza para esta cultura, introduciendo a un agente externo en la mezcla, lo cual interrumpía la autonomía y el aislamiento de la tradición pedagógica hasta ese punto.

Al mismo tiempo, reveló el hecho de que muchos profesores no tenían palabras para describir la práctica de la enseñanza, porque nunca antes se les había pedido hacerlo. Es quizás por esto, y por las razones antes mencionadas, que los "productos" de las interacciones de mentoría prototípicas fueron en gran medida superficiales y administrativas por naturaleza; atacar las raíces más profundas de la práctica pedagógica requerían de la evolución de un discurso mutuamente comprensible para la enseñanza.

Actualmente, las relaciones de mentoría tienden a formarse a partir de iniciativas de formación docente basada en escuelas, (Harvard & Dunne, 1992; Dunne & Bennett, 1997; Adey, 1997). La formación inicial docente basada en escuelas se caracteriza por una asociación entre un programa de educación docente de alguna universidad y un grupo de escuelas que reciben a los profesores en formación de la universidad como "internos" en sus aulas (ver *Figura 2.1*).

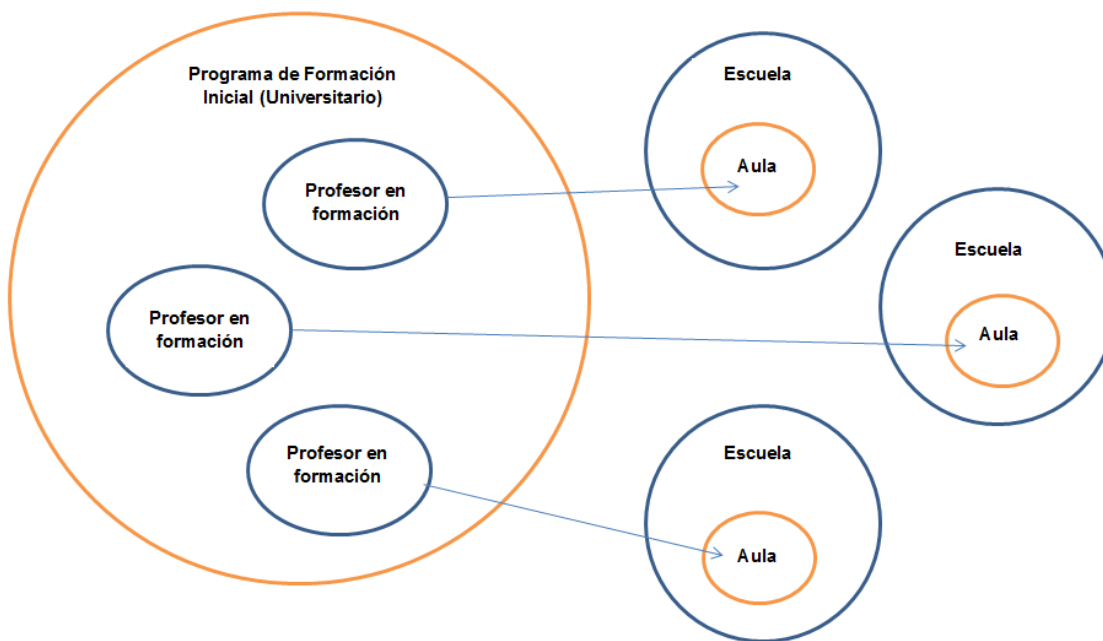


Figura 2.1: Formación Inicial Docente basada en escuelas
Fuente: Elaboración Propia

Estos programas se componen generalmente de tres principales actores, referidos a menudo como una tríada: el estudiante (vale decir, el estudiante universitario en formación docente), el profesor cooperador que trabaja en la escuela, quien recibe al estudiante en su aula y le proporciona oportunidades de observación y una auténtica enseñanza práctica, y el supervisor de la universidad, el cual periódicamente observa y se reúne con ambos para discutir la experiencia en el contexto escolar.

La relación de mentoría más influyente, ya sea para mejor o para peor, tiende a desarrollarse entre el profesor cooperador y el profesor en formación (Glickman & Bey, 1990; Kagan, 1992). En la mayoría de estos modelos basados en la escuela, estos

últimos actores pasan entre 4 y 20 semanas trabajando conjuntamente, y el maestro cooperador es central en el proceso de evaluación de los profesores en formación. Sin embargo, es importante destacar que tanto el profesor cooperador como el supervisor de la universidad pueden cumplir el rol de mentor para el profesor en formación.

Por ejemplo, otro enfoque basado en la escuela (Feiman-Nemser, 2001) combina la formación docente a nivel posgrado con una nueva inducción docente, asignando a dos profesores en un aula, cada uno trabajando de manera parcial (ganando un pequeño salario), con estudios de postgrado en las tardes. Un profesor mentor de tiempo completo basado en la universidad, llamado "profesor de apoyo" en este caso, visita el aula regularmente para realizar observaciones, dar lecciones de demostración y realizar sesiones de retroalimentación individualizada.

2.2 La problemática

Hoy en día Chile está inmerso en el desafío de mejorar la calidad de la educación, en todos sus niveles. Se busca una nueva identidad del profesorado, con docentes profesionales que examinen su desempeño en el aula con un ojo crítico, y dialoguen con colegas y supervisores utilizando un discurso profesionalizado y mutuamente comprensible. La mentoría en la formación docente puede servir tanto como una herramienta para unir la teoría y la práctica en la educación como un vehículo de reflexión docente y co-construcción de saberes y destrezas desde la práctica en aula, características aptas y fundamentales para un cuerpo docente del siglo 21.

Sin embargo, la mentoría como componente de la formación docente es un concepto relativamente nuevo en Chile. Existe un estudio desde la Universidad Católica de Temuco de un piloto de un programa de formación de mentores para apoyar la carrera de pedagogía en inglés (Schuster, Tagle, & Jara, 2010), que siguen la línea de mentoría educativa en sus fundamentos reflexivos y constructivistas. Además, la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) está actualmente participando en un Plan de Mejoramiento Institucional (PUC1201) relacionado con la Formación Docente, en donde uno de los ejes es un rediseño de las prácticas profesionales de los profesores en formación, para mejorar las prácticas reflexivas y el acompañamiento que ofrece el supervisor y el profesor colaborador al profesor en formación (Pontificia Universidad Católica de Chile, s/f). Es importante señalar que si bien existen semejanzas entre el proceso que está implementando la UC y un programa de mentoría en la formación docente, en el sentido de que el Plan busca acercar al profesor en formación al aprendizaje a través de la práctica, las funciones de los supervisores y profesores colaboradores son más limitadas que las funciones que formalmente se esperan de un mentor.

Existen diversas manifestaciones de un proceso de mentoría, tales como telemenoría (Rodesiler & Tripp, 2010; Price & Chen, 2010), mentoría por pares (Douglass, Smith & Smith, 2013) y mentoría para profesores principiantes (Martin & Rippon, 2003; Harrison, Dymoke, & Pell, 2004; Rippon & Martin, 2006). Sin embargo, considerando lo innovador que es el tema de la mentoría en la formación docente en Chile y lo relevante que puede resultar para el fortalecimiento del curriculum de los programas de formación docente, es pertinente explorar el escenario actual de este tipo de mentoría,

para así informarse sobre las prácticas en implementación y las lecciones ya aprendidas por otros sistemas educativos, y facilitar el trabajo de aquellas organizaciones educativas que quisieran implementar un programa efectivo en esta área.

En este escenario cabe preguntar: ¿Cuáles son los temas que más se discuten en la literatura reciente sobre mentoría en la formación docente?

III. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Analizar los temas recurrentes en la literatura reciente sobre mentoría en la formación docente.

3.2 Objetivos Específicos

1. Conocer el origen de la mentoría como estrategia en la formación inicial docente y sus referencias teóricas.
2. Caracterizar los temas centrales sobre la mentoría en la formación docente en la literatura actual.
3. Generar un conjunto de propuestas para las organizaciones educativas que tengan intenciones de implementar o participar en programas de mentoría preservicio.

IV. MARCO TEÓRICO

Como ya hemos señalado, la mentoría en la educación, en su forma inicial, produjo resultados inconsistentes y muchas veces decepcionantes (Little, 1990) en términos del

impacto en el ejercicio y compromiso del cuerpo docente. Es por este motivo que se requiere una indagación más profunda con respecto al concepto de mentoría sobre el cual se fundamenta la presente investigación. Al respecto, Feiman-Nemser (1998; 2001) introduce el término *mentoría educativa* con el fin de alejarse del apoyo superficial que acompaña a los programas tradicionales de mentoría, profundizando más en el ejercicio de negociación de identidad y práctica profesional, a través de las interacciones bilaterales entre buenos mentores y profesores en formación. Bajo el paradigma de la mentoría educativa, el mentor "forma, con intención y propósito, oportunidades de aprendizaje para los alumnos, entregándoles una mejor comprensión sobre la enseñanza, el aprendizaje y el aprender a enseñar" (Schwille, 2008, p. 140-141). Noddings (1992) proporciona una mayor profundidad a esta conceptualización del papel del mentor, caracterizándolo como un "amable y considerado guía de un otro con mayor conocimiento." Por lo tanto, podemos ver que ni la cantidad de años de experiencia, ni tampoco un conocimiento de la práctica docente, son los únicos requisitos para un mentor exitoso; los buenos mentores también deben equiparse con habilidades reflexivas y poseer una disposición empática que les permita ver la profesión desde el punto de vista del pupilo, en vez de simplemente imponer su propio punto de vista. La evolución del conjunto de habilidades necesarias para un mentor exitoso es un mapa que señala el potencial amanecer de una nueva cultura de enseñanza, la cual construye su identidad desde el interior, basada en la interacción mutuamente beneficiosa entre sus exponentes más experimentados y las contribuciones innovadoras de sus miembros principiantes.

La dicotomía entre teoría y práctica que domina la formación y práctica docente actual no sólo conduce a un choque de realidad para los profesores en formación en sus primeros años, sino que también contribuye a la deslegitimación de la voz del profesor experimentado. El discurso de la enseñanza y práctica docente proviene en gran medida del lado teórico del espectro educativo: académicos, investigadores de aula y analistas políticos. Los profesores, vistos aquí como representantes del fin práctico de la enseñanza, a menudo se sienten poco inspirados e incluso alienados por este discurso profesional impuesto (Edwards, 1995). A pesar de esto, frecuentemente, cuando se les pide a los profesores expresar cómo enseñan, o por qué toman ciertas decisiones pedagógicas, a menudo no poseen las palabras para describir estos procesos. Esto podría ser el resultado de la autónoma y aislada naturaleza histórica de la profesión docente (Little, 1990); los profesores desarrollan sus prácticas por su propia cuenta y rara vez tienen momentos de interacción con sus pares.

Este aislamiento profesional y la incapacidad general de poner la práctica en palabras, hace creer al mundo exterior que los maestros no *poseen* voz propia, y que debiesen estar provistos de instrucción y constante supervisión para poder realizar su trabajo correctamente. Sin embargo, una mayor implementación de programas de mentoría en la formación inicial docente fomenta el desarrollo de un discurso creado-por-profesores-para-los profesores, el cual sería probablemente más acogido por la comunidad práctica docente. Cuando se les da la oportunidad de hablar sobre su profesión, la enseñanza y el aprendizaje de ciclos, los profesores más experimentados entregan un enriquecedor vocabulario al proceso de mentoría. En su análisis de un profesor mentor ejemplar, Feiman-Nemser (2001) destaca el inspirador y resonante discurso que se originó a raíz

de su caso de estudio: su visión de su pupilo como un "co-pensador"; viendo momentos cuando podía proporcionar una orientación significativa a su pupilo como "aperturas"; reconociendo mejorías como "signos de crecimiento"; discutiendo soluciones de problemas mediante una "línea de pensamiento productiva". Estas son todas terminologías que concibió este profesor, no gracias a textos guías o seminarios, sino a través de una cercana observación y descripción de los profesores y de sus interacciones con otros profesores en un contexto de aula auténtico. "Mantener el discurso cerca del aula" (Schwille, 2008) beneficia a todos los profesores ya que legitima la profesión docente como una comunidad en práctica, y a su vez valida las interacciones de aula como fuentes aceptadas para el desarrollo de mejores prácticas de enseñanza.

Al mismo tiempo, el desarrollo de un discurso compartido y aceptado para la práctica en clase perfecciona a los docentes, ya que les proporciona palabras para expresar sus éxitos y fracasos en un nivel práctico. Para un mentor esto es vital; un mentor debe ser capaz de explicitarle a su pupilo lo que funciona y lo que necesita ser mejorado en el aula. Asimismo, para el profesor en formación, el exponerse a este lenguaje explícito desde el inicio de su desarrollo como educador le da las materias primas necesarias para poner en palabras los "conflictos intrapsíquicos" (Vygotsky, 1978). Estos últimos corresponden a aquellos desafíos que experimentan los pupilos al iniciarse en el mundo de la práctica profesional, los cuales deben transformar en preguntas o reflexiones que explícitamente puedan compartir con sus compañeros o con su mentor. El desarrollo de un oído y una voz para este discurso docente también contribuye a la incipiente identidad profesional del profesor en formación, y les enseñará no sólo a hablar como un miembro legítimo de la fuerza de la enseñanza, sino también a pensar como uno. En palabras de Lave & Wegner (1991, p. 105), "Aprender cómo transformarse en un

participante legítimo de una comunidad de aprendizaje consiste en aprender a hablar (y a callar) como participantes íntegros." Esto contribuye a la desintegración de la naturaleza aislada de la profesión de la enseñanza tradicional, y genera una conciencia compartida sobre lo que significa ser un buen educador.

V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación busca identificar los temas centrales en la mentoría en la formación docente, por lo que el alcance de la misma se puede clasificar como una investigación descriptiva (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2010). Al mismo tiempo el diseño de la investigación es de tipo no experimental, en tanto el análisis sistemático realizado sobre los estudios seleccionados no considera una manipulación de sus contenidos sino que una sistematización y categorización de los contenidos originales planteados en cada uno de ellos.

5.1 Descripción de la Metodología

Con el objetivo de conducir la presente recopilación de literatura sobre el tema a tratar, se tomó en consideración los siguientes tres criterios para la selección de estudios: (1) estudios o informes técnicos publicados en revistas de investigación *peer-reviewed*, disponibles en las bases de datos online ProQuest y ERIC; (2) estudios o informes técnicos conducidos entre los años 2000 y 2014; (3) estudios o informes técnicos relevantes sobre la mentoría presencial durante el proceso de formación de profesores. Por tanto, es indispensable subrayar que, con el objetivo de enfocarse en una única

pregunta de investigación, esta recopilación no toma en consideración investigaciones que atañen a las telementorías (Rodesiler & Tripp, 2010; Price & Chen, 2010), mentorías dirigidas por pares (Douglass, Smith & Smith, 2013), o mentorías para profesores principiantes (Martin & Rippon, 2003; Harrison, Dymoke, & Pell, 2004; Rippon & Martin, 2006).

Así, para llegar a la muestra de literatura presentada, se realizó búsquedas en las bases de datos del Centro de Información y Recursos en Educación (ERIC, por sus siglas en inglés) y ProQuest, utilizando palabras claves que incluyen: *mentoría*, *profesor en formación* y *formación docente*, además de una función de filtración de datos para enfocar exclusivamente las publicaciones que corresponden con los criterios de selección predefinidos (Ehrich, Hansford, & Tennant, 2004). Estas bases de datos fueron elegidas porque representan a dos de los principales índices usados en investigación en el campo de las humanidades. Esta búsqueda preliminar proporcionó un total de 187 artículos (ver anexos 1 y 2). Luego, se revisó los *abstracts* de estos artículos con el objetivo de determinar con certeza si los artículos seleccionados correspondían con los criterios mencionados con anterioridad. Para ampliar el tamaño de la muestra, se procedió con un método descrito por Waterman & He (2011), el cual consiste en examinar los informes técnicos y otros tipos de publicaciones relevantes citados en esta selección preliminar, siempre y cuando cumplieran de igual manera con los criterios establecidos. Finalmente, a través de la repetición significativa de autores del campos del estudio de mentoría en la formación inicial, se identificó a los académicos relevantes en el campo de la mentoría de profesores en formación, con el fin de añadir todo estudio relevante publicado después del año 2000; por ejemplo, se hizo contacto por correo

electrónico con Angi Malderez en noviembre 2014, autoridad inglesa en el campo de mentoría, para solicitar sus sugerencias de lecturas relevantes.

Este proceso de búsqueda resultó en una colección de 24 estudios que cumplen con los criterios establecidos para la recolección de literatura. El análisis de la literatura seleccionada puede ser descrito como un análisis sistemático (Bryman, 2008), ya que se condujo la recolección de datos a través de una pregunta de investigación central, a saber, ¿Cuáles son los temas que más se discuten en la literatura reciente sobre mentoría en la formación docente?, además de establecer una serie de criterios de selección para limitar el campo de la búsqueda y salvaguardar la validez de los descubrimientos. Se utilizó el análisis sistemático en tanto éste facilita la saturación de categorías en función de su significado e importancia, lo cual guía la formulación de ideas más complejas, abarcadoras y, a su vez, orienta la reflexión respecto a las posibles asociaciones entre las distintas categorías analizadas.

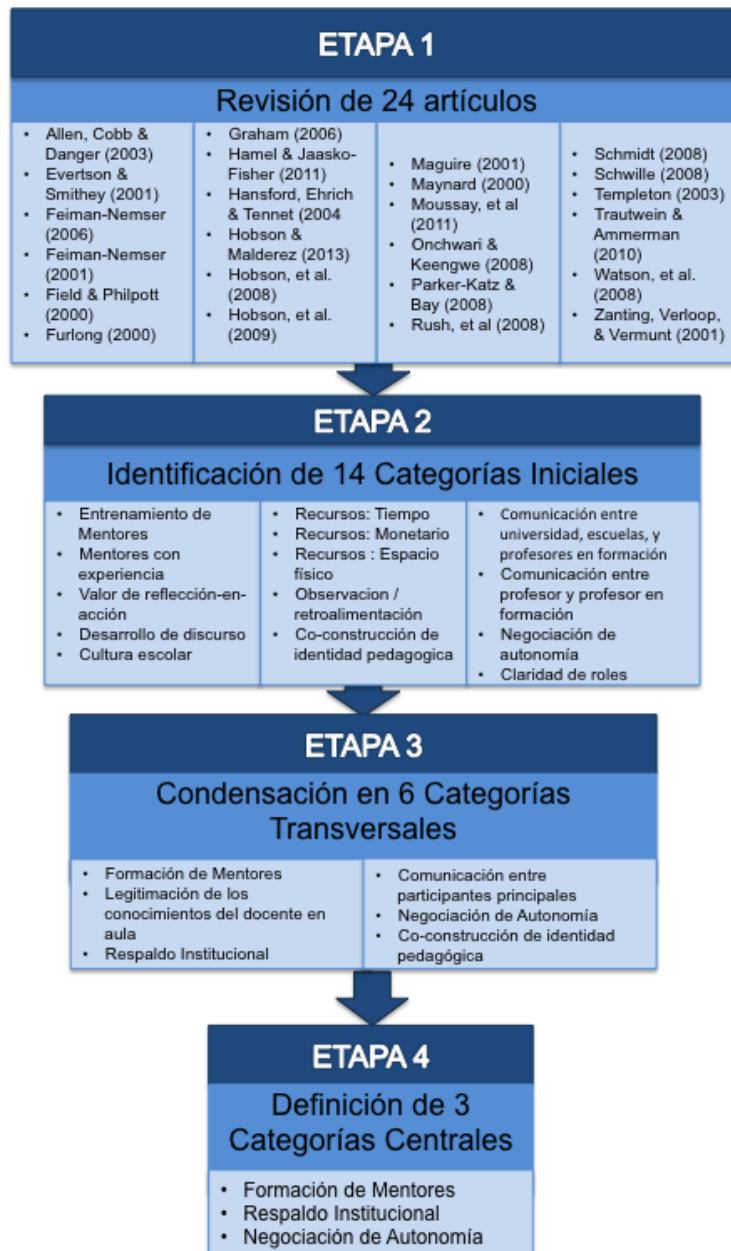


Figura 5.1: Etapas de la investigación
Fuente: Elaboración propia

Como demuestra la *Figura 5.1*, se llevó a cabo un análisis de contenido de los principales hallazgos encontrados en estos 24 estudios, para así establecer los principales temas recurrentes (Weber, 1990), asignando a los resultados etiquetas preliminares, según la temática que representaban. Para la asignación de las etiquetas, en primera instancia la investigadora llevó a cabo una lectura completa de cada uno de los citados artículos, lo cual permitió tener una visión general del fenómeno estudiado y los énfasis que cada uno de los autores realiza en sus investigaciones. En segunda instancia, se realizó una lectura mas acabada de cada artículo, realizando una codificación preliminar de los principales hallazgos de cada investigación. Con este mapa general, se procedió a estudiar y comparar los contenidos y significados de los principales hallazgos de esos artículos, confirmándose la identificación de catorce etiquetas preliminares, cuyas definiciones se encuentran disponibles en el Anexo 3. Luego de una examinación más profunda de las catorce categorías preliminares, fueron condensadas en seis categorías transversales (ver *Figura 5.2*). Subsecuentemente, se identificó las tres categorías transversales que tienen una mayor presencia en los artículos estudiados: Formación de Mentores; Respaldo Institucional; y Negociación de Autonomía. En la siguiente sección se discutirán en mayor detalle los hallazgos relacionados con estas tres áreas.

Categoría Transversal	Artículos	Definición
Formación de Mentores	13	La calidad e intensidad del desarrollo profesional anterior, inicial, y continua del profesor que ejerce como profesor mentor.
Respaldo Institucional	12	La inversión de recursos tangibles e intangibles de parte de las universidades y las escuelas que forman parte del equipo del programa de mentoría en la formación inicial docente.
Negociación de Autonomía	11	La preocupación mutua sobre el nivel de protagonismo que el mentor le otorga al profesor en formación su propio desarrollo docente: ej. establecer sus propios objetivos, planificar e implementar sus lecciones, y resolver sus propias dudas sobre la práctica en aula.
Legitimación de los conocimientos del docente en aula	9	El reconocimiento de las prácticas y los conocimientos en acción (Schon, 1983) de los profesores en aula como un elemento fundamental y enriquezador a la formación inicial docente, y el compromiso a su desarrollo como un campo de enfoque.
Comunicación entre Participantes Principales	7	El grado y calidad de comunicación que existe entre los participantes principales de la mentoría, específicamente los mentores (profesores en aula), los profesores en formación, y los profesores y supervisores de las universidades de donde provienen los profesores en formación.
Co-construcción de Identidad Pedagógica	5	El proceso en que, a través de las interacciones entre mentor y profesor en formación, en donde el objetivo es formar al profesional emergente, la identidad profesional pedagógico del mismo mentor, el profesional experimentado, se enriquece y se solidifica.

Figura 5.2: Tabla de definiciones de Categorías Transversales y Frecuencia de Artículos según Categoría
Fuente: Elaboración propia

VI. RESULTADOS OBTENIDOS

Veinte años de experiencia internacional en programas de mentoría con diferentes enfoques y características han proveído amplia evidencia del valor y las limitaciones de esta empresa. La presente revisión bibliográfica ha revelado tres áreas de especial preocupación: Formación de Mentores; Respaldo Institucional; y Negociación de Autonomía.

6.1 Formación de Mentores

Trece de los veinticuatro artículos presentes en esta revisión bibliográfica recalcan la importancia que tiene el realizar cursos de inducción formales de mentoría por parte de los mentores involucrados en el proceso de enseñanza. Estos estudios sostienen que esfuerzos concentrados en capacitar a mentores antes y durante la experiencia formativa pueden mejorar el programa de mentoría de tres maneras: en primer lugar, en estas sesiones los mentores pueden perfeccionar el subconjunto de habilidades especiales de enseñanza que son necesarias para la práctica exitosa de mentoría (Schwille, 2008; Feiman-Nemser, 2006; Evertson & Smithey, 2001; Maguire, 2001; Hobson & Malderez, 2013; Furlong, 2000; Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001; Hobson, Malderez, Tracey, Giannakaki, Pell & Tomlinson, 2008); en segundo lugar, el proceso de inducción de los mentores puede desarrollar en ellos confianza y asertividad (Maynard, 2000); y finalmente, la capacitación formal provee al mentor de versatilidad y flexibilidad al trabajar con una gran variedad de profesores en formación (Field & Philpott, 2000; Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001).

Es lógico pensar que los mentores efectivos poseen como materia prima una sólida comprensión de los contenidos que enseñan (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney, & O'Brien, 1995) y la capacidad de servir como modelos de una práctica profesional rigurosa y auténtica (Foster, 1999; Roerig, Bohn, Turner, & Pressley, 2008). Sin embargo, ser un profesor experimentado no necesariamente te convierte en un mentor eficaz (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Evertson & Smithey, 2001; Schmidt, 2008). La mentoría más que enseñar, consiste en articular lo que hace la enseñanza eficaz e ineficaz, dar una crítica constructiva a un profesional principiante y a menudo vulnerable, y saber cuándo intervenir y cuándo dejar que el pupilo saque sus propias conclusiones (Hamel & Jaasko-Fisher, 2011; Schwille, 2008). Según Schwille (2008, p. 143), "La mentoría se distingue por el hecho de que los mentores determinan y ajustan sus acciones basándose en lo que saben sobre sus alumnos y lo que se necesita aprender." Tales capacidades profesionales de alto calibre son obtenidas de mejor manera a través de una instrucción previa, en vez de dejarlo a la suerte. A su vez, la ausencia de programas de inducción para los mentores puede llevar a una práctica de mentoría ineficaz o perjudicial, tal como lo indican Hobson & Malderez (2013), quienes introducen el término *judgementoring* para describir la destructiva técnica de feedback basada en revelar demasiadas opiniones subjetivas y prejuicios sobre el trabajo o rendimiento de un pupilo, antes de que él o ella esté profesionalmente preparado/a para defenderse. Dar información adecuada y productiva sobre observaciones de enseñanza es visto como una habilidad específica que los mentores a menudo confunden (Maguire, 2001), por lo que los cursos de inducción para los mentores puede ayudar a desarrollar estas habilidades previamente a su experiencia real de mentoría.

Otra razón por lo cual debe considerarse la inducción de mentores es porque puede aumentar la confianza y la asertividad de mentores en su interacción con los profesores en formación (Maynard, 2000). Si un mentor no cree en su capacidad para trabajar con un profesor en formación, es menos probable que cuestione sus decisiones o que lo desafíe a reflexionar; es más es posible que trasmite su desconfianza a su pupilo, ocasionando que el profesor en formación se siente menos confiado. La confianza es un componente vital de cualquier relación de mentoría, y su ausencia puede contribuir a una sociedad de mentoría ineficaz (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). Por lo tanto, es importante que los programas de formación docente se centren en la preparación de los mentores, no sólo creando competencias objetivas de mentoría, sino enfocándose en el desarrollo de la percepción de su *propia* capacidad para realizar estas competencias.

Al mismo tiempo los mentores se enfrentan a una variedad de roles como mentor (modelo, guía, amigo, evaluador, para nombrar unos pocos) y cada profesor en formación que guían tiene diferentes estilos, necesidades y temperamentos. Una formación sólida entregada antes y durante la experiencia del mentor puede inculcarle versatilidad y flexibilidad, lo que permitirá que él o ella trabaje eficazmente con una variedad más amplia de pupilos. Dada la tendencia en la literatura a pedir un mejor "maridaje" y compañerismo en la mentoría (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Hansford, Ehrich & Tennent, 2004), este tipo de formación de mentores puede ser una solución a más largo plazo para este problema persistente (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001).

Vale la pena mencionar que mientras programas de mentoría sólidos proporcionan inducción y capacitación permanente a sus mentores, y la falta de estas sesiones puede

contribuir a una débil orientación práctica (Feiman-Nemser & Parker, 1992), la literatura basada en evidencia real sobre el efecto directo de la preparación del mentor en las prácticas de mentoría es aún escasa y constituye un área que necesita de más estudio.

6.2 Respaldo Institucional

La implementación de mentoría en la formación docente no es exitosa únicamente por los esfuerzos de los participantes directos en este proceso dual, es decir el mentor y el pupilo. La mentoría exitosa ocurre más a menudo en un contexto donde la comunidad educativa, entendida como la escuela y la universidad patrocinadora, apoyan activa y oficialmente la relación de mentoría a través de gestos tangibles e intangibles, demostrando a la comunidad que el éxito del programa de mentoría es una prioridad. Me refiero a este tipo de apoyo formal como respaldo institucional. En la literatura revisada, doce publicaciones mencionan este concepto (Feiman-Nemser, 2006; Field & Philpott, 2000; Hansford, Ehrich, & Tennent, 2004; Hobson, et al., 2008; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Hobson & Malderez, 2013; Graham, 2006; Maynard, 2000; Onchwari & Keengwe, 2008; Rush, Blair, Chapman, Codner & Pearce, 2008; Schmidt, 2008; Watson, et. al., 2008). El respaldo institucional se manifiesta de tres formas: en la provisión de tiempos y espacios para la realización de mentoría; la creación de incentivos para profesores que cumplen el rol de mentor; y, el fomento de una conceptualización compartida de la escuela como una comunidad de aprendizaje.

Según Feiman-Nemser (2006), buenos mentores encuentran tiempo antes, durante y después de clases para entablar discusiones reflexivas con respecto a las enseñanzas a sus profesores en formación. Sin embargo, diez de los veinticuatro artículos revisados

mencionaban la falta de espacio y tiempo asignado formalmente para mentores y pupilos para observarse el uno al otro, hablar de enseñanza y sobre aprender a educar. Existe una tendencia en la literatura a describir a los mentores como gente apurada y sobrecargada de trabajo (Hansford, Ehrich, y Tennent, 2004), y en algunos casos, los mentores expresan sus frustraciones ante la dificultad de pasar más tiempo productivo con sus pupilos, para así profundizar sus discusiones, o prolongar su tiempo de reflexión (Schmidt, 2008). Las limitaciones de tiempo son mencionadas como pertenecientes al tiempo de sesiones de retroalimentación constructiva (Hobson & Malderez, 2013), para que los mentores puedan compartir sus mejores prácticas (Feiman-Nemser, 2006) y para estar suficientemente preparados ante las responsabilidades de su rol como mentores (Field & Philpott, 2000).

Otra manera en la cual instituciones participantes proporcionan un respaldo formal a sus programas de mentoría es mediante el establecimiento de incentivos para los mentores que participan en la formación docente. Mientras que sólo dos estudios en la muestra actual mencionan este punto (Hobson & Malderez, 2013; Field & Philpott, 2000), sigue siendo una herramienta importante que produce una mayor participación, y considerando los posibles beneficios para las escuelas participantes (es decir, mayor estatus como una escuela de enseñanza, desarrollo profesional para maestros veteranos, exposición de los estudiantes a metodologías de enseñanza innovadoras), dirigir incentivos monetarios y de estatus hacia mentores eficaces es una opción digna de exploración.

Por último, tres de los estudios analizados (Graham, 2006; Hobson & Malderez, 2013; Maynard, 2000) destacaban la cultura institucional como un factor que promueve o limita el desarrollo e implementación de los programas de mentoría en la formación inicial. Entidades esforzadas por mantener una filosofía de trabajo colaborativo, en donde

miembros de la comunidad, entendidos como estudiantes, profesores, padres y personal administrativo, se reconocen como miembros legítimos y participantes de un todo más grande, entendido como la propia red escolar. Al contrario, los ambientes escolares donde la fuerza impulsora es la responsabilidad económica o la evaluación administrativa sofocan tanto a mentores como a futuros docentes, limitando el efecto que pueden tener los dos en el desarrollo profesional del otro (Hobson & Malderez, 2013). Es más, fomentar que las escuelas involucren a los profesores en formación en todos aspectos de la vida escolar (en los deportes, las ferias, las asociaciones de apoderados, etc.) también incide en que la experiencia del profesor en formación sea más provechosa y cercana a la realidad cotidiana de un profesor típico (Graham, 2006). Este hallazgo coincide con la noción de Hargreaves y Fullan (2000) de la tutoría como "un instrumento de reculturización", es decir, la instalación de una aceptación de la educación en general, y de la mentoría en específico, como un agente de cambio a lo largo del sistema.

6.3 Negociación de la Autonomía

Todo programa efectivo de mentoría enfrentará la experiencia de negociación de la autonomía entre sus partes. Cuando se habla de negociación de autonomía, se refiere a la preocupación mutua por parte del mentor y el profesor en formación, sobre el nivel de protagonismo que el primero le otorga al segundo en su propio desarrollo docente. Once estudios en la muestra actual mencionaban este factor como algo recurrente y a veces problemático (Graham, 2006; Hamel & Jaasko-Fisher, 2011; Hansford, Ehrich, & Tennent, 2004; Hobson & Malderez, 2013; Maguire, 2001; Maynard, 2000; Moussay, Flavier, Zimmermann, & Méard, 2011; Parker-Katz & Bay, 2008; Rush et. al., 2008;

Templeton, 2003; Zanting, Verloop & Vermunt, 2001). Graham (2006) hace una distinción entre *maestros*, profesores cooperativos que, entre otras cosas, alientan a los profesores en formación a copiar las técnicas de enseñanza que observan, y *mentores*, profesores que alientan a sus pupilos a desarrollar su propio estilo, cooperando y experimentando con técnicas nuevas, y tal vez incómodas, a fin de que las lecciones aprendidas alimenten su desarrollo profesional. No todos los mentores tienen la determinación de permitir que sus pupilos crezcan tan libremente. Un estudio atribuye esta tendencia a un sentido de la responsabilidad ante sus estudiantes de aula, para asegurar un ambiente de enseñanza eficaz (Parker-Katz & Bay, 2008). Cuando un profesor en formación lucha debido a su inexperiencia para mantener un ambiente de aprendizaje de calidad, el mentor puede sentirse obligado a intervenir. Sin embargo, otros acusan rigidez o desconfianza por parte del mentor (Rush et. al., 2008; Hansford, Ehrich & Tennent, 2004). Los profesores en formación aprecian la oportunidad de desarrollar su propia identidad profesional en compañía de su maestro mentor (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2001). Dentro de una relación eficaz de mentoría es posible negociar la autonomía mentor-pupilo a través de conversaciones dinámicas y recíprocas, donde a veces uno de los dos participantes es empujado fuera de su zona de seguridad. Hamel & Jaasko-Fisher (2011) vinculan esta cuestión a la formación del mentor y al desarrollo profesional continuo *in situ*, alegando que el saber cuándo "dejar ir" está ligado al desarrollo de un "ojo" para satisfacer las necesidades de todos los participantes a la vez: el mentor, el profesor en formación y los estudiantes en aula. De igual manera, el mismo estudio destaca la importancia de inculcar en los profesores en formación una actitud proactiva que les permita persuadir a su mentor para permitirles más protagonismo en el aula y más voz en las decisiones que se hacen con respecto a las

lecciones y los objetivos. De esta manera podemos concluir que la existencia de la negociación de la autonomía es un factor importante en un programa de mentores vibrante; la ausencia de negociación podría indicar una falta de compromiso profesional de uno o ambos participantes. Es fundamental la capacidad de ambos actores para escuchar con atención a las solicitudes y las necesidades del otro.

VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue analizar los temas centrales que se discuten en la literatura reciente sobre mentoría en la formación docente. Dicho objetivo se logró al identificar tres temas centrales: formación de mentores, respaldo institucional, y negociación de autonomía. No parece ser coincidencia que los hallazgos del análisis de la presente muestra de investigaciones hacen evidente que el éxito de un programa de mentoría en formación requiere de un trabajo previo a su implementación que involucre actores de toda la comunidad educativa.

Por un lado, es necesario que las universidades reconozcan que los docentes seleccionados para ejercer como mentores requieren de competencias que sobrepasan sus labores y capacidades como docentes de excelencia. Describir con eficacia las buenas prácticas docentes, dar retroalimentación a un profesor en formación de forma educada y constructiva, y justificar las decisiones que toman a diario de manera intuitiva son sólo algunas de las tareas que la mentoría requiere de un mentor efectivo, y la mayoría de los profesores de aula, aunque sean de excelencia, necesitan formación en dichas áreas. Por lo tanto, requieren de entrenamiento y formación para su nuevo rol. La universidad debe tener claro de antemano qué quiere de sus mentores y cuáles son las

actividades que pueden ejemplificar y desarrollar en los mentores aquellas conductas. Ofrecer a los mentores espacios para reflexionar junto con sus pares sobre su progreso en su nuevo rol ayuda a resolver dudas que surgen en el camino y disminuye la sobrecarga emocional que puede acompañar el asumir nuevas responsabilidades (Feiman-Nemser, 2001).

Son variados los tipos de inducción utilizados en programas de formación docente. Uno de estos programas ofrece un enfoque "entrena al entrenador", el cual propone formar a cada mentor por separado, cada uno proveniente de distintas comunidades de mentoría, entendiendo que este mentor "pasará la formación" a los otros mentores que trabajan en su propia comunidad (Onchwari y Keengwe, 2008). Otro programa ofrece una formación intensiva una semana antes que comience el año escolar, y tres horas semanales de "reuniones de mentoría" en donde los mentores analizan casos específicos y descubren nuevas formas para ayudar a los profesores en formación (Feiman-Nemser, 2001). Este método en particular ayuda a los mentores en el comienzo de su viaje y les permite compenetrarse en el camino para seguir creciendo como una comunidad de aprendizaje. El aprendizaje situado (Lave & Wegner, 1991) es latente bajo este método, ya que los mentores pueden utilizar sus propias experiencias de mentoría para profundizar la comprensión de su rol y pulir sus habilidades como formadores. También hay posgrados disponibles en algunas universidades (ej. Universidad de Limerick) dedicadas exclusivamente a la mentoría educativa.

Se recomienda que la base curricular de inducción de mentores tome en cuenta actividades como:

1. Diálogos entre docentes experimentados del mismo colegio sobre sus lecciones del día, reflexionando sobre los momentos exitosos y desafiantes, para así desarrollar un vocabulario compartido sobre la reflexión en acción (Schon, 1983).
2. Mantención de bitácoras de lecciones, para desarrollar las mismas competencias que el punto anterior, de forma escrita, y en tiempo no-presencial. Este ítem debe ir acompañado con reuniones presenciales en que los profesores conversen sobre los puntos sobresalientes.
3. Observación de lecciones entre pares, con retroalimentación personalizada, para desarrollar dos competencias de mentoría: a) la capacidad de captar y verbalizar cuales son las decisiones tomadas antes y durante de la clase que conllevan o no al aprendizaje; b) la empatía necesaria para formular sus sugerencias de manera positiva y constructiva, para así preservar la confianza y resguardar el enfoque en la mejora continua de los profesores en formación.
4. Desarrollo y redacción de un listado de derechos y deberes tanto del mentor como del profesor en formación, para así aclarar los roles y las responsabilidades concretas de estos actores y empoderarlos a actuar dentro de parámetros mutuamente reconocidos (Hoover & Frieman, 2002).

En Chile, hay progreso en este ámbito, ya que, si bien no se pueden calificar estrictamente como un proceso de formación de mentores basado en la mentoría educativa, sí existen programas que buscan cumplir objetivos similares en tanto formación de docentes que acompañan al profesor en formación. A modo de ejemplo, tanto la Pontificia Universidad Católica de Chile como la Universidad de Santiago ofrecen diplomados en la Supervisión de Prácticas.

Además, como se ha señalado anteriormente, la carrera de pedagogía en inglés en la Universidad Católica de Temuco ha implementado un programa de inducción de mentores para acompañar a sus profesores en formación (Schuster, Tagle, & Jara, 2010). Es positivo contar desde ya con desarrollo en este área fundamental, aunque hay que progresar a que los aprendizajes obtenidos de estos programas estén anclados en la mentoría educativa, y que incorporen las actividades similares a las descritas anteriormente.

Por otro lado, las escuelas colaboradoras deben apoyar a sus profesores mentores con políticas concretas que les permitan los tiempos y espacios suficientes para cumplir con su rol de mentor de manera eficaz. Esto implica mayor inversión de dinero de parte de la escuela o de la universidad, o conseguir fondos de terceros para apoyar el programa, para contratar más profesores, o profesores reemplazantes, y también implica una gestión adicional que asegure que los horarios del mentor y el profesor en formación concuerden, y que exista una comunicación robusta entre la escuela y la universidad (Britton & Anderson, 2010). Que el proyecto Plan Nacional Docente contempla un aumento de hasta 40% de horas no lectivas es un factor alentador, ya que podría indicar que haya espacio para que docentes que tengan la voluntad desarrollen actividades profesionales de este tipo, sin provocar sobrecarga mayor (Ministerio de Educación, s/f).

Sin embargo, también implica que los dirigentes de la escuela compartan y socialicen la convicción de que la mentoría sirve como iniciativa educativa para los profesores en formación. Sin el pleno apoyo de quienes ocupan posiciones de liderazgo y el desarrollo de políticas que apoyen su realización, la mentoría de profesores en formación corre el

riesgo de mantenerse en lo superficial en vez de profundizar y transformar. En palabras de Hargreaves y Fullan (2000, p. 54), “any formal mentoring policy can easily degenerate into acts of restructuring (adding formal roles) without reculturing (altering the capacity of teachers).” El fomento de la conceptualización de la escuela como una comunidad de práctica (ej. planificación de clases compartida, políticas de "puertas abiertas"), puede ser reconocido como una forma de soporte intangible para las prácticas de mentoría, considerando que uno de los resultados de aprendizaje de la mentoría en la formación docente es un intercambio recíproco de conocimientos y prácticas, y es más probable que este fruto se manifieste en un ambiente que promueva este tipo de transacción profesional y personal.

Dentro del marco de un programa de mentoría en la formación docente, se requiere que tanto las universidades formadores como los colegios que mantienen mentores y auspician a los profesores en formación reconozcan formalmente sus responsabilidades en el proyecto compartido, de esta manera manifestando su respaldo institucional. Es por eso que se recomienda que se elabore en conjunto ***una guía de prácticas*** para escuelas y directivos del programa de formación docente de la universidad. Dicha guía podría incluir:

1. Una descripción de las diferentes maneras en que la escuela puede incorporar al profesor en formación en la vida escolar de la comunidad.
2. Preguntas de reflexión que orienten a los directivos de ambas instituciones a resguardar los recursos y experiencias esenciales para llevar a cabo un programa de mentoría exitoso. A modo de ejemplo:

- ¿En qué horario durante la semana el profesor mentor podrá dialogar con el profesor en formación?
- ¿Qué incentivo económico se ofrecerá a los profesores mentores?
- ¿Con qué frecuencia y cómo (ej. por correo electrónico, por reuniones presenciales o virtuales, etc.) se comunicarán los actores principales (los supervisores de la universidad, los profesores mentores y los profesores en formación?
- ¿Cuántas observaciones bilaterales (vale decir, profesor mentor a profesor en formación y al revés, se comprometerán a llevar a cabo durante la semana?)

De esta manera los principales actores tendrán un espacio previo para reflexionar sobre los cambios institucionales por implementar para así apoyar a la iniciativa y fomentar la evolución hacia un ambiente escolar y universitaria enfocado en los procesos.

Mientras la mentoría en la formación docente requiere preparación e inversión de recursos de las universidades y las escuelas, aquellos programas también exigen cambios de ideologías de parte de los profesores mentores. Siendo la pedagogía una profesión tradicionalmente aislada e individual (Little, 1990), el acto de aceptar a otro sujeto, sobre todo un profesor no titulado, en el aula y reconocer su voz, sus opiniones, ser testigo a y esforzarse a mejorar sus debilidades, significa un cambio radical para la identidad del profesor mentor. Sin embargo, también implica un cambio radical para la identidad del profesor en formación. Que estos dos sujetos se pongan en conflicto, que discutan y se defiendan, que su relación se caracterice por su dinamismo, constituye quizás lo más medular de la misión de la mentoría en la formación inicial docente; esto

es, que los profesores tengan una voz, desde el aula, desde la experiencia, y que nutra el ciclo de aprendizaje-enseñanza.

Finalmente, es necesario recordar al lector sobre las limitaciones que el presente trabajo pudiera contener. En primer lugar, el fenómeno de la mentoría está caracterizado por un alto nivel de complejidad humana, lo cual lo hace vulnerable a debilidades durante experimentaciones metodológicas (Ingersoll & Kralik, 2004). La mayoría de las investigaciones en el tema están basadas en las percepciones y perspectivas personales de mentores y profesores en formación, lo que pone en cuestión el impacto cuantitativo de los programas de mentoría y formación de profesores. Sin embargo, una aproximación exclusivamente cuantitativa al estudio de la mentoría sería problemática si tomamos en consideración la cantidad de factores y participantes involucrados en el proceso: universidades, escuelas, mentores, profesores en formación, estudiantes, directores de escuela, contexto y perfil escolar, supervisión gubernamental e implementación de programas de incentivos estandarizados, además de ciclos evaluativos, por nombrar algunos. En este complejo y altamente interconectado laberinto de participación humana e institucional, aislar variables claras es una tarea muy difícil.

Adicionalmente, se presenta esta recopilación estando consciente de que factores tales como la cantidad de literatura existente en el tema, las limitaciones de las bases de datos y de las habilidades lingüísticas de la investigadora (las búsquedas se encuentran limitadas a estudios en inglés y español), sumadas a las posibles interferencias de sus experiencias anteriores y otros sesgos inconscientes, resultan en que sea dudoso que este trabajo constituya una revisión realmente exhaustiva de toda la literatura disponible en el

tema de programas de mentoría en la formación docente. Una vez claras estas limitaciones, se puede decir con firmeza que los siguientes hallazgos son el resultado de la revisión crítica de una muestra significativa de investigaciones teóricas e inductivas relacionadas con programas de mentoría en la formación docente, por lo que pueden proveer una aproximación valiosa a las formas en que otras universidades alrededor del mundo implementan dichos programas.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": mentor/intern relationships in a beginner teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.

Adey, K. (1997). First impressions do count: mentoring student teachers. *Teacher Development*, 1(1), 123-133.

Allen, D., Cobb, J., & Danger, S. (2003). In-service teachers mentoring aspiring teachers. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 177-182.

Avalos, B. & Aylwin, P. (2010). How young teachers experience their work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). "How the world's best performing school systems come out on top." Recuperado el 22 de noviembre del 2015 de http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final

Barondess, J.A. (1995). A brief history of mentoring. *Trans Am Clinical and Climatological Association*, 106, 1-24.

Bean, N., Lucas, L., & Hyers, L. (2014). Mentoring in higher education should be the norm to assure success: Lessons learned from a Faculty Mentoring Program, West Chester University, 2008-2011. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 22(1), 56-73.

Brandt, N. (2010). Chile: Climbing on Giants' Shoulders: Better Schools for all Chilean Children. OECD. Recuperado el 31 de mayo del 2015 de <http://www.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=eco/wkp%282010%2940&doclanguage=en>

Britton, L.R., & Anderson, K.A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilized concept. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 306–314.

Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3a ed.). New York: Oxford University Press.

Colley, H. (2002). A “rough guide” to the history of mentoring from a Marxist feminist perspective. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 257-273.

Conway, C. (2002). Perceptions of beginning teachers, their mentors, and administrators regarding preservice music teacher preparation. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 20–36.

Crasborn, F., Hennisson, P., Brouwer, N. Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514.

Crocker, R., & D. Dibbon. (2008). *Teacher education in Canada*. Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.

Danielson, L. (2002). Developing and retaining quality classroom teachers through mentoring, *The Clearing House*, 75(4), 183–185.

Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Dewey, J. (1993). *How we think*. Chicago: D.C. Heath.

Dewey, J. (1965). The relation of theory to practice in education. In M. Borrowman (Ed.), *Teacher education in America*. New York: Teachers College Press.

Douglass, A., Smith, D. & Smith, L. (2013). An Exploration of the Characteristics of Effective Undergraduate Peer-Mentoring Relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(2), 219–234.

Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring processes in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23, 225-238.

- Edwards, A. (1995). Teacher education: partnerships in pedagogy? *Teaching and Teacher Education*, 11, 133-156.
- Ehrich, L., Hansford, B., & Tennant, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Evans, L. & Abbott, I. (1997). Developing as mentors in school-based teacher training. *Teacher Development*, 1(1), 135-148.
- Evertson, C., & Smithey, M. (2001). Mentoring effects on protégé's classroom practice: an experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an experienced support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S. (2006). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Feiman-Nemser, S. & Beasley, K. (1998). Mentoring as assisted performance: The case of co-planning. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education* (pp. 1-32) New York: Falmer.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255-73.
- Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. Michigan, MI: Michigan State University, National Centre for Research on Teacher Learning (NCRTL). Recuperado el 22 de septiembre del 2014 de <http://ncrtl.msu.edu/http/sreports/spring92.pdf>.
- Field, K. & Philpott, C. (2000). The impact of hosting student teachers on school effectiveness and school improvement. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 115-137.
- Foster, R. (1999). School-based initial teacher training in English and France: trainee teachers' perspectives compared. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 7(2), 131-143.
- Furlong, J. (2000). School Mentors and University Tutors: Lessons from the English experiment. *Theory into Practice*. 39(1), 12-19.

Ganser, T. (1997). *Promises and pitfalls for mentors of beginning teachers*. Paper presented at the Conference on Diversity in Mentoring, Tempe, AZ.

Glickman, C. D. & Bey, T. M. (1990). Supervision, in: W.R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 549-568 (New York, Macmillan).

Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.

Hamel, F. & Jaasko-Fisher, H. (2011). Hidden labor in the mentoring of preservice teachers: Notes from a mentor teacher advisory council. *Teaching and Teacher Education*, 27, 434-442.

Hansford, B., Ehrich, L. & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50 - 57.

Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.

Hart, A. W. (1989). *Role politics and the redesign of teachers' work*.. Salt Lake City: University of Utah, Department of Educational Administration.

Harvard, G., & Dunne, R. (1992). The role of the mentor in developing teacher competence. *Westminster Studies in Education*, 15, 33-44.

Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.

Hobson, A. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108.

Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Pell, R.G., & Tomlinson, P.D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation. *Research Papers in Education*, 23(4), 407-433.

Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M.S., Ashby, P., Mitchell, N., McIntyre, J., Cooper, D., Roper, T., Chambers, G.N., & Tomlinson, P.D. (2009). *Becoming a Teacher: Teachers' experiences of Initial Teacher Training, Induction and Early Professional Development* (Final Report), Department for Children, Schools, and Families, Nottingham.

Hoover, M. & Frieman, B. (2002). Using a Formal Agreement To Enhance the Mentoring Process: A Prescription for Success. Retrieved from ERIC Database. (ED464083)

Ingersoll, R. & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States. Recuperado el 22 de septiembre del 2014 de <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm>.

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 169-169.

Lave, J. & Wegner, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lempert-Sheppell, E. (1995). Teacher self-identification in culture from Vygotsky's developmental perspective. *Anthropology and Education Quarterly*, 26, 425-442.

Levinson, D.J. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon. In C. Cazden (Ed.), *Review of research in education* (pp. 297-351). Washington, DC: American Educational Research Association.

Maguire, M. (2001). Bullying and the post-graduate secondary school trainee: an English case study. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 95-109.

Martin, M. & Rippon, J. (2003). Teacher induction: personal intelligence and the mentoring relationship. *Journal of In-Service Education*, 29(1), 141-162.

Maynard, T. (2000). Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring & Tutoring*, 8(1), 17-30.

Ministerio de Educacion (s/f). Una Nueva Política Nacional Docente para la Reforma Educacional. Recuperado el 31 de mayo del 2015, de <http://reformaeducacional.mineduc.cl/pnacdocente/categoria/fechas-dialogos-ciudadanos>.

Morris Manning, N. (2011). *Mentors and New Teachers: A Qualitative Study Examining an East Tennessee School System's Mentoring Program: A Dissertation*. East Tennessee State University, Johnson City, Tennessee.

Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). "How the world's most improved schools keep getting better" Recuperado el 31 de mayo de 2015 de https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P. & Méard, J. (2011). Pre-service teachers' greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 465–482.

Neufeld, A. (1986). *The Beginning Teacher Support and Assessment Program evaluation report*. Cambridge, MA: Education Matters.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York, NY: Teachers College Press.

Onchwari, G. & Keengwe, J. (2008). The Impact of a mentor-coaching model on teacher Professional Development. *Early Childhood Education Journal*, 36, 19–24.

Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: learning from the insiders, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1259–1269.

Price, M. & Chen, H. (2012). Promises and Challenges: Exploring a collaborative telementoring programme in a preservice teacher education programme. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(1), 105-117.

Pontificia Universidad Católica de Chile. (s/f). PUC1201: Innovación en la formación de profesores: Integración de competencias disciplinarias, pedagógicas, y profesionales para la efectividad en las aulas. Recuperado el 30 de junio del 2015, de <http://mecesup.uc.cl/Convenios-de-Desempeno/formacion-inicial-de-profesores-puc-1201.html>

Rippon, J. & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84–99.

Rodesiler, L. & Tripp, L. (2012). Mentoring Matters: Mentoring Preservice and Early-Career English Teachers in Online Environments. *English Journal*, 102(2), 134-137.

Roerig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E. & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.

Rush, L., Blair, S., Chapman, D., Codner, A., & Pearce, B. (2008). A new look at mentoring: proud moments and pitfalls. *The Clearing House*, 81(3), 128-132.

Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L. & Nusche, C. (2013). Teacher Evaluation in Chile. *OCED Reviews of Evaluations and Assessment in Education*. Recuperado el 31 de mayo del 2015 de <http://www.oecd.org/chile/OECD%20Review%20Teacher%20Evaluation%20Chile.pdf>.

Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: the story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, 24, 635-648.

Schuster, C., Tagle, T., & Jara, E. (2010). Implementación de un programa de mentores para apoyar la formación inicial de profesores de inglés. *Revista Extramuros*, Diciembre, 5-14.

Schwille, S. (2008). The Professional Practice of Mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139-167.

Templeton, L. (2003). Into the fray on the very first day: lessons from an unconventional mentor. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 163-175.

Tomlinson, P.D. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school - based teacher preparation*. Buckingham: Oxford University Press.

Trautwein, B. & Ammerman, S. (2010). From pedagogy to practice: Mentoring and Reciprocal Peer Coaching for Preservice Teachers. *The Volta Review*, 110(2), 191-202.

Wagner, L. A. (1985). Ambiguities and possibilities in California's Mentor Teacher Program. *Educational Leadership*, 43(3), 23-29.

Warford, M. (2011). The zone of proximal *teacher* development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258.

Waterman, S. & He, Y. (2001). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.

Watson, L., Hay, I., Hellyer, L., Stuckey, D., & Woolnaugh, J. (2008). Beyond the practicum: Integrating content, pedagogy and practice in teacher education. Peer Refereed Conference Paper delivered to the Australian Association for Research in Education (AARE) National Conference, 30 November – 4 December 2008, Brisbane.

Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (Eds. And Trans. By M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (Rev. Ed.) Cambridge: MIT Press.

Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs of mentoring and learning to teach during practice teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.

Anexo 1 : Resultados Búsqueda Inicial - ProQuest

[Volver a la página anterior](#)



documento 1 de 119

Student Teachers' Changes in Perspective on Education News Reports: A Framework for Reading, Dialogue, and Reflection on Education News

Liu, Shih-Hsiung. *International Education Studies* 7.9 (Sep 2014): 39-49.

Citado por (1) Referencias (45)

documento 2 de 119

Foreign Language Learners' Motivation and Its Effects on Their Achievement: Implications for Effective Teaching of Students Studying Japanese at Universiti Brunei Darussalam

Keaney, Minako; Mundia, Lawrence. *International Education Studies* 7.9 (Sep 2014): 122-135.

Referencias (59)

documento 3 de 119

Bringing Ethics Into the Classroom: Making a Case for Frameworks, Multiple Perspectives and Narrative Sharing

Mathur, Sarup R; Corley, Kathleen M. *International Education Studies* 7.9 (Sep 2014): 136-147.

Referencias (34)

documento 4 de 119

The Ignored Religious Other: Atheist/Agnostic Pre-Service Teachers

Anderson, Derek; Mathys, Holly; Cook, Tanya. *Journal of Educational and Social Research* 4.6 (Sep 2014): 503-512.

documento 5 de 119

Through the Looking Glass

Green, Lucy Santos. *Knowledge Quest* 43.1 (Sep/Oct 2014): 36-43.

Referencias (17)

documento 6 de 119

EarthLabs: Supporting Teacher Professional Development to Facilitate Effective Teaching of Climate Science

Ellins, Katherine K; Ledley, Tamara Shapiro; Haddad, Nick; McNeal, Karen; Gold, Anne; et al.. *Journal of Geoscience Education* 62.3 (Aug 2014): 330-342.

documento 7 de 119

TESOL Classroom Observations: A Boon or a Bane? An Exploratory Study at a Saudi Arabian University

Shah, Sayyed Rashid; Al Harthi, Khalid. *Theory and Practice in Language Studies* 4.8 (Aug 2014): 1593-1602.

Referencias (79)

documento 8 de 119

An analysis of professional practice Ed.D. dissertations in Educational Technology

Dawson, Kara; Kumar, Swapna. *TechTrends* 58.4 (Jul 2014): 62-72.

Referencias (26)

documento 9 de 119

Should I Stay or Should I Go? Physical Education Teachers' Career Intentions

Makela, Kasper; Hirvensalo, Mirja; Whipp, Peter R. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 85.2 (2014): 234-44.

Referencias (46)

documento 10 de 119

Early Childhood Teacher Preparation: Using the Co-Teaching Model

Hartigan, Barbara F. *Creative Education* 5.8 (May 2014): 641-645.

Referencias (11)

documento 11 de 119

One Stone, Two Birds: Maximizing Service Learning Outcomes through TESOL Practicum

Yang, Ping. *English Language Teaching* 7.5 (May 2014): 120-127.

Referencias (47)

documento 12 de 119

Translanguaging Tareas: Emergent Bilingual Youth as Language Brokers for Homework in Immigrant Families

Alvarez, Steven. *Language Arts* 91.5 (May 2014): 326-339.

Referencias (30)

documento 13 de 119

A Framework for the Design and Implementation of Service-learning Courses

Whitley, Meredith A; Walsh, David S. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 85.4 (Apr 2014): 34-39.

Referencias (19)

documento 14 de 119

Interdisciplinarity and Teacher Education: The Teacher's Training of the Secondary School in Rio de Janeiro-Brazil

Fidalgo-Neto, Antonio Augusto; Lopes, Renato Matos; Magalhães, José Leopoldo Cerqueira; Pierini, Max Fonseca; Alves, Luiz Anastácio. *Creative Education* 5.4 (Mar 2014): 262-272.

Referencias (48)

documento 15 de 119

The Role of Students and Content in Teacher Effectiveness

Ennis, Catherine D. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 85.1 (2014): 6-13.

Citado por (2) Referencias (54)

One Physical Educator's Career Cycle: Strong Start, Great Run, Approaching Finish
Woods, Amelia Mays; Lynn, Susan K. **Research Quarterly for Exercise and Sport** 85.1 (2014): 68-80.
Referencias (36)

documento 17 de 119
Intensive Behavior Intervention: What Is It, What Is Its Evidence Base, and Why Do We Need to Implement Now?
Wehby, Joseph H; Kern, Lee. **Teaching Exceptional Children** 46.4 (Mar/Apr 2014): 38-44.
Referencias (22)

documento 18 de 119
Canadian FSL Teacher Candidate Beliefs about Students with Learning Difficulties
Arnett, Katy; Mady, Callie; Muilenburg, Lin. **Theory and Practice in Language Studies** 4.3 (Mar 2014): 447-457.
Referencias (29)

documento 19 de 119
Wrestling with Issues of Diversity in Online Courses
Grant, Kristine S Lewis; Lee, Vera J. **The Qualitative Report** 19.6 (Feb 10, 2014): 1-25.
Referencias (40)

documento 20 de 119
Using Large Marine Ecosystems and Cultural Responsiveness as the Context for Professional Development of Teachers and Scientists in Ocean Sciences
Sigman, Marilyn; Dublin, Robin; Anderson, Andrea; Deans, Nora; Warburton, Janet; et al.. **Journal of Geoscience Education** 62.1 (Feb 2014): 25-40.
Referencias (43)

documento 21 de 119
Interactive Whiteboards in Mathematics Teaching: A Literature Review
De Vita, Mauro; Verschaffel, Lieven; Elen, Jan. **Education Research International** (2014).

documento 22 de 119
Learning from Our Youngest Writers: Preservice Teachers in Primary Classes
Mulligan, Roark; Dawson, Kay. **English Education** 46.2 (Jan 2014): 141-164.
Referencias (36)

documento 23 de 119
Improving the Leadership Skills of Pre-Service School Librarians Through Leadership Pre-Assessment
Smith, Daniela, PhD. **Journal of Education for Library and Information Science** 55.1 (Jan 2014): 55-68.
Referencias (41)

documento 24 de 119
Mentoring Needs of pre-Service Teachers During Teaching Practice. A Case Study at a South African University
Heeralal, P J H. **Journal of Educational and Social Research** 4.1 (Jan 2014): 511-515.
Referencias (16)

documento 25 de 119
The challenges of planning language objectives in content-based ESL instruction
Baecher, Laura; Farnsworth, Tim; Ediger, Anne. **Language Teaching Research** 18.1 (Jan 2014): 118-136.
Referencias (53)

documento 26 de 119
EMPOWERING INNOVATIONS: ADDING VALUE TO UNIVERSITY-SCHOOL PARTNERSHIPS
Nugent, Peg; Faucette, Nell. **College Student Journal** 47.4 (Winter 2013): 567-577.
Referencias (37)

documento 27 de 119
Disparity between Ideals and Reality in Curriculum Construction: The Case of the Lebanese English Language Curriculum
Shaaban, Kassim Ali. **Creative Education** 4.12B special issue (Dec 2013): 28-34.
Referencias (44)

documento 28 de 119
Technological Readiness of the UAE Higher Education Institutions for the 21st Century
Al Blooshi, Asma; Ezziane, Zoheir. **Journal of Education and Learning** 2.4 (2013): 123-139.

documento 29 de 119
Developing and Validating a Reliable TPACK Instrument for Secondary Mathematics Preservice Teachers
Zelkowski, Jeremy; Gleason, Jim; Cox, Dana C; Bismarck, Stephen. **Journal of Research on Technology in Education** 46.2 (Winter 2013/2014): 173-206.
Referencias (102)

documento 30 de 119
External group coaching and mentoring: Building a research community of practice at a university of technology
Maritz, Jeannette; Visagie, Retha; Johnson, Bernadette. **Perspectives in Education** 31.4 (Dec 2013): 155-167.

documento 31 de 119
Three-Tiered Models of Prevention: Teacher Efficacy and Burnout
Oakes, Wendy Peia; Lane, Kathleen Lynne; Jenkins, Abbie; Booker, Belle B. **Education & Treatment of Children** 36.4 (Nov 2013): 95-126.
Referencias (70)

documento 32 de 119
Adaptive Teachers as Innovators: Instructional Adaptations Opening Spaces for Enhanced Literacy Learning
Vaughn, Margaret; Parsons, Seth A. **Language Arts** 91.2 (Nov 2013): 81-93.

documento 33 de 119

Equivocal Equity: The Struggles of a Literacy Scholar, White Middle-Class Urban School Parent, and Grassroots Activist
Godley, Amanda. **Research in the Teaching of English** 48.2 (Nov 2013): 250-260.
Referencias (11)

documento 34 de 119

Raising Issues of Rurality in English Teacher Education
Eckert, Lisa Schade; Petrone, Robert. **English Education** 46.1 (Oct 2013): 68-81.
Referencias (30)

documento 35 de 119

Le décrochage enseignant : état des connaissances
Karsenti, Thierry; Collin, Simon; Dumouchel, Gabriel. **International Review of Education** 59.5 (Oct 2013): 549-568.

documento 36 de 119

Internationalizing Teacher Education: One University's Journey From Awareness To Action
Hansen, C. Bobbi. **Journal of College Teaching & Learning (Online)** 10.4 (2013): 295.

documento 37 de 119

ELT Teacher Trainees' Reflective Feedback to Their Cooperating Teachers
Damar, Ebru A; Sali, Pinar. **Journal of Educational and Social Research** 3.7 (Oct 2013): 235-242.
Referencias (23)

documento 38 de 119

Critical Incidents in the Development of Pedagogical Content Knowledge for Teaching the Nature of Science: A Prospective Elementary Teacher's Journey
Hanuscin, Deborah L. **Journal of Science Teacher Education** 24.6 (Oct 2013): 933-956.
Citado por (1) Referencias (82)

documento 39 de 119

Teachers' Perceptions, Teaching Practices, and Learning Opportunities for Inclusion
Ko, Bomna; Boswell, Boni. **Physical Educator** 70.3 (Fall 2013): 223-242.
Citado por (1) Referencias (27)

documento 40 de 119

Comparing the Effects of Suburban and Urban Field Placements on Teacher Candidates' Experiences and Perceptions of Family Engagement in Middle and High Schools
Bergman, Daniel J. **School Community Journal** 23.2 (Fall 2013): 87-112.
Referencias (84)

documento 41 de 119

Exploring Parental Involvement Strategies Utilized by Middle School Interdisciplinary Teams
Robbins, Chris; Searby, Linda. **School Community Journal** 23.2 (Fall 2013): 113-136.
Referencias (47)

documento 42 de 119

Effects of a School-Based Mentoring Program on School Behavior and Measures of Adolescent Connectedness
Gordon, Janet; Downey, Jayne; Bangert, Art. **School Community Journal** 23.2 (Fall 2013): 227-249.
Referencias (38)

documento 43 de 119

Best practices in mentoring: complexities and possibilities
Brondyk, Susan; Searby, Linda. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education** 2.3 (2013): 189-203.
Referencias (67)

documento 44 de 119

Cultural influences on mentoring programs and relationships: a critical review of research
Kent, Andrea M; Kochan, Frances; Green, Andre M. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education** 2.3 (2013): 204-217.
Citado por (2) Referencias (70)

documento 45 de 119

Exploring research on mentoring policies in education
Fransson, Göran; McMahan, Sarah K. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education** 2.3 (2013): 218-232.
Referencias (70)

documento 46 de 119

Technology's role in fostering transformational educator mentoring
Butler, Aaron J; Whiteman, Rodney S; Crow, Gary M. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education** 2.3 (2013): 233-248.
Referencias (56)

documento 47 de 119

Technology-Based Induction: Professional Development Strategies for Correctional Education
Wade, Wanda; Bohac, Paul; Platt, John S. **Journal of Correctional Education** 64.3 (Sep 2013): 22-36.
Referencias (47)

documento 48 de 119

Missing Voices: African American School Psychologists' Perspectives on Increasing Professional Diversity
Proctor, Sherrie L; Truscott, Stephen D. **The Urban Review** 45.3 (Sep 2013): 355-375.
Citado por (2) Referencias (77)

documento 49 de 119

Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction

Arghode, Vishal. *International Journal of Pedagogies & Learning* 8.2 (Aug 2013): 66-77.

Referencias (60)

documento 50 de 119

Sustaining Reform-Based Science Teaching of Preservice and Inservice Elementary School Teachers

Sullivan-watts, Barbara K; Nowicki, Barbara L; Shim, Minsuk K; Young, Betty J. *Journal of Science Teacher Education* 24.5 (Aug 2013): 879-905.

Citado por (1) Referencias (64)

documento 51 de 119

Effects of Peer Praise Notes on Teachers' Perceptions of School Community and Collegiality

Nelson, Julie A Peterson, PHD; Caldarella, Paul, PHD; Adams, Michael Brandon; Shatzer, Ryan H, PHD. *American Secondary Education* 41.3 (Summer 2013): 62-77.

Referencias (53)

documento 52 de 119

Perspectives on Policy/Practice (Dis)Connection-Special Educators Turned Teacher Educators' Points of View

Young, Kathryn S; Curcic, Svjetlana. *Creative Education* 4.7 (Jul 2013): 452-460.

Referencias (60)

documento 53 de 119

Mentoring Matters

McCann, Thomas M. *English Journal, High school edition* 102.6 (Jul 2013): 88-90.

documento 54 de 119

Pedagogical Content Knowledge: A Case Study of ESL Teacher Educator

Liu, Siping. *English Language Teaching* 6.7 (Jul 2013): 128-138.

Referencias (56)

documento 55 de 119

SUPERVISION ON SITE: A Critical Factor in the Online Facilitated Internship

Dotson, Kaye B; Bian, Hui. *Quarterly Review of Distance Education* 14.2 (Summer 2013): 51-62.

Referencias (28)

documento 56 de 119

Laboratory Practices of Beginning Secondary Science Teachers: A Five-Year Study

Wong, Sissy S; Firestone, Jonah B; Luft, Julie A; Weeks, Charles B. *Science Educator* 22.1 (Summer 2013): 1-9.

Referencias (28)

documento 57 de 119

Difficulties Experienced by the Arab Teacher during His1 First Year of Teaching as a Result of Personal and Organizational Variables

Ilaiyan, Salman. *Creative Education* 4.6 (Jun 2013): 363-375.

Referencias (79)

documento 58 de 119

Effects of Delayed Audio-Based Self-Monitoring on Teacher Completion of Learning Trials

Lylo, Brooke J; Lee, David L. *Journal of Behavioral Education* 22.2 (Jun 2013): 120-138.

Referencias (65)

documento 59 de 119

An Implementation Science Framework for Conceptualizing and Operationalizing Fidelity in Early Childhood Intervention Studies

Dunst, Carl J; Trivette, Carol M; Raab, Melinda. *Journal of Early Intervention, suppl. Special Issue: Treatment Fidelity* 35.2 (Jun 2013): 85-101.

Citado por (1) Referencias (91)

documento 60 de 119

"These Things Do Not Ring True to Me": Preservice Teacher Dispositions to Social Justice Literature in a Remote State Teacher Education Program

Han, Keonghee Tao. *The Urban Review* 45.2 (Jun 2013): 143-166.

Citado por (1) Referencias (98)

documento 61 de 119

Mentoring Matters

McCann, Thomas M (ed.). *English Journal, High school edition* 102.5 (May 2013): 82-83.

documento 62 de 119

Giving Credit Where Credit Is Due: Designing Open Badges for a Technology Integration Course

Randall, Daniel L; Harrison, J Buckley; West, Richard E. *TechTrends* 57.6 (May 2013): 88-95.

documento 63 de 119

An Examination of Longevity of Impact of an International Practicum Experience on Teachers' Beliefs and Practices Four Years Later

Maynes, Nancy; Allison, John; Julien-Schultz, Lynn. *International Education Studies* 6.4 (Apr 2013): 154-163.

Referencias (36)

documento 64 de 119

Understanding VET teachers' challenges in providing quality education to international students

Nakar, Sonal. *International Journal of Training Research* 11.1 (Apr 2013): 79-88.

Referencias (60)

Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context

Weare, Katherine. *Journal of Children's Services* 8.2 (2013): 141-153.

Citado por (2) Referencias (46)

documento 66 de 119

A Psychometric Approach to the Development of a 5E Lesson Plan Scoring Instrument for Inquiry-Based Teaching

Goldston, M Jenice; Dantzier, John; Day, Jeanelle; Webb, Brenda. *Journal of Science Teacher Education* 24.3 (Apr 2013): 527-551.

Citado por (2) Referencias (95)

documento 67 de 119

Exploring Exemplary Elementary Teachers' Conceptions and Implementation of Inquiry Science

Morrison, Judith A. *Journal of Science Teacher Education* 24.3 (Apr 2013): 573-588.

Referencias (39)

documento 68 de 119

Community Partnerships for Fostering Student Interest and Engagement in STEM

Watters, James J; Diezmann, Carmel M. *Journal of STEM Education : Innovations and Research* 14.2 (Apr-Jun 2013): 47-55.

Citado por (2) Referencias (20)

documento 69 de 119

Reframing Portfolio Evidence: Empowering Teachers through Single-Case Frameworks

Shepherd, Craig E; Hannafin, Michael J. *Journal of Thought* 48.1 (Spring 2013): 33-51,73.

Referencias (59)

documento 70 de 119

Parent Empowerment: Connecting With Preservice Special Education Teachers

Murray, Mary M; Handyside, Lisa M; Straka, Leslie A; Arton-Titus, Tabatha V. *School Community Journal* 23.1 (Spring 2013): 145-168.

Citado por (1) Referencias (36)

documento 71 de 119

The Advancement Via Individual Determination (AVID) Program: Providing Cultural Capital and College Access to Low-Income Students

Bernhardt, Philip Evan. *School Community Journal* 23.1 (Spring 2013): 203-222.

Citado por (3) Referencias (53)

documento 72 de 119

Preparing Multicultural Educators in an Age of Teacher Evaluation Systems: Necessary Stories from Field Supervision

Cooper, Patricia M. *Teacher Education Quarterly* 40.2 (Spring 2013): 7-27.

Referencias (43)

documento 73 de 119

Facilitating the Development of the Autonomous Language Learner Using Online Virtual Learning Environments

Brooke, Mark. *Theory and Practice in Language Studies* 3.4 (Apr 2013): 572-580.

Referencias (79)

documento 74 de 119

Survey of Publication Outlets in Early Childhood Education: Descriptive Data, Review Processes, and Advice to Authors

Amodei, Michelle L; Jalongo, Mary Renck; Myers, Jacqueline; Onchwari, Jacqueline; Gargiulo, Richard M. *Early Childhood Education Journal* 41.2 (Mar 2013): 115-123.

Citado por (1) Referencias (27)

documento 75 de 119

FEYNMAN DIAGRAMS, PROBLEM SPACES, AND THE KUHNIAN REVOLUTION TO COME IN TEACHER EDUCATION

Seltzer-Kelly, Deborah. *Educational Theory* 63.2 (2013): 133-149.

documento 76 de 119

An Online Writing Partnership: Transforming Classroom Writing Instruction

Townsend, Jane S; Nail, Allan; Cheveallier, Jennifer; Browning, Angela; Fink, Lisa Storm, RWT. *English Journal, High school edition* 102.4 (Mar 2013): 74-81.

Referencias (11)

documento 77 de 119

An analytical framework for analyzing student teachers' verbal interaction in learning situations

Sánchez, Victoria; García, Mercedes; Escudero, Isabel. *Instructional Science* 41.2 (Mar 2013): 247-269.

Referencias (71)

documento 78 de 119

Re-Structuring Preservice Teacher Education: Introducing the School-Community Integrated Learning (SCIL) Pathway

Hudson, Sue; Hudson, Peter. *Journal of Education and Learning* 2.1 (Mar 2013): 9-19.

Citado por (1)

documento 79 de 119

Mathematics and English, Two Languages: Teachers' Views

Leshem, Shosh; Markovits, Zvia. *Journal of Education and Learning* 2.1 (Mar 2013): 211-221.

documento 80 de 119

THE IMPORTANCE OF PROFESSIONAL ORGANIZATIONS AND MENTORING IN ENABLING LEADERSHIP

Johnston, Melissa P. *Knowledge Quest* 41.4 (Mar/Apr 2013): 34-39.

Referencias (22)

documento 81 de 119

School partnerships and clinical preparation at the middle level

Howell, Penny B; Carpenter, Jan; Jones, Jeanneine P. **Middle School Journal** 44.4 (Mar 2013): 40-49.

documento 82 de 119

Teachers of Color Creating and Recreating Identities in Suburban Schools

Lee, Vera J. *The Qualitative Report* 18.8 (Feb 25, 2013): 1-16.

Citado por (1) Referencias (38)

documento 83 de 119

Peer coaching as an institutionalised tool for professional development

Semiyu Adejare Aderibigbe; Folorunso Adekemi Ajasa. *Journal of Workplace Learning* 25.2 (2013): 125-140.

Referencias (53)

documento 84 de 119

How Individual and School Aggregate Baseline Behavior Levels Moderate Response to a Primary Level Behavior Intervention

Benner, Gregory J; Sanders, Elizabeth A; Nelson, J Ron; Ralston, Nicole C. *Behavioral Disorders* 38.2 (Feb 2013): 73-87.

Citado por (1) Referencias (43)

documento 85 de 119

Impact of Supplemental Tutoring Configurations for Preschoolers at Risk for Reading Difficulties

Vukelich, Carol; Justice, Laura M; Han, Myae. *Child & Youth Care Forum* 42.1 (Feb 2013): 19-34.

Referencias (41)

documento 86 de 119

Performance Feedback and Teachers' Use of Praise and Opportunities to Respond: A Review of the Literature

Cavanaugh, Brian. *Education & Treatment of Children* 36.1 (Feb 2013): 111-137.

Citado por (5) Referencias (71)

documento 87 de 119

From Prescribed Curriculum to Classroom Practice: An Examination of the Implementation of the New York State Earth Science Standards

Contino, Julie; Anderson, O Roger. *Journal of Geoscience Education* 61.1 (Feb 2013): 129-144.

Citado por (2) Referencias (36)

documento 88 de 119

The Rural Practicum: Preparing a Quality Teacher Workforce for Rural and Regional Australia

Kline, Jodie; White, Simone; Lock, Graeme. *Journal of Research in Rural Education (Online)* 28.3 (2013): 1-13.

Citado por (2) Referencias (58)

documento 89 de 119

Introducing Future Teachers to Science Beyond the Classroom

Kisiel, James. *Journal of Science Teacher Education* 24.1 (Feb 2013): 67-91.

Citado por (2) Referencias (50)

documento 90 de 119

Encouraging Prospective Teachers to Engage Friends and Family in Exploring Physical Phenomena

Crowl, Michele; Devitt, Adam; Jansen, Henri; van Zee, Emily H; Winograd, Kenneth J. *Journal of Science Teacher Education* 24.1 (Feb 2013): 93-110.

Citado por (1) Referencias (41)

documento 91 de 119

The Development of Prospective Secondary Biology Teachers PCK

Brown, Patrick; Friedrichsen, Patricia; Abell, Sandra. *Journal of Science Teacher Education* 24.1 (Feb 2013): 133-155.

Referencias (71)

documento 92 de 119

Qualities of an effective teacher: what do medical teachers think?

Singh, Simerjit; Pai, Dinker R; Sinha, Nirmal K; Kaur, Avneet; Soe, Htoo Htoo Kyaw; et al.. *BMC Medical Education* 13.1 (2013).

Referencias (49)

documento 93 de 119

Supporting Teachers to Work with Children with Exceptionalities

Killoran, Isabel; Zaretsky, Hayley; Jordan, Anne; Smith, Deirdre; Allard, Carson; et al.. *Canadian Journal of Education* 36.1 (2013): 240-270.

Referencias (44)

documento 94 de 119

Getting on the Conference Program and Writing a Practical Article: Templates for Success

Jalongo, Mary Renck. *Early Childhood Education Journal* 41.1 (Jan 2013): 13-23.

Referencias (27)

documento 95 de 119

Professional Wisdom and Writing for Publication: Qualitative Interviews with Editors and Authors in Early Childhood Education

Jalongo, Mary Renck. *Early Childhood Education Journal* 41.1 (Jan 2013): 65-79.

Referencias (68)

documento 96 de 119

Competing Centers of Gravity: A Beginning English Teacher's Socialization Process within Conflictual Settings

Smagorinsky, Peter; Rhym, Darren; Moore, Cynthia P. *English Education* 45.2 (Jan 2013): 147-183.

Citado por (1) Referencias (40)

Webs of Support for Learning to Teach English Together

McCann, Thomas M. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 16-22.

Citado por (1) Referencias (19)

documento 98 de 119

Strengthening New Teacher Agency through Holistic Mentoring

Bieler, Deborah; Fink, Lisa Storm, RWT. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 23-32.

Referencias (19)

documento 99 de 119

The Wish List: Articulating and Responding to New Teachers' Concerns

Bentley, Erin; Fink, Lisa Storm, RWT. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 33-39.

Referencias (7)

documento 100 de 119

Questioning and Inquiry in Mentoring New Teachers of English: A Focus on Learners

Athanases, Steven Z; Fink, Lisa Storm, RWT. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 40-48.

Citado por (2) Referencias (14)

documento 101 de 119

Collaborative Co-Mentoring for the Novice and the Experienced English Teacher

Bickmore, Steven T; Fink, Lisa Storm, RWT. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 49-57.

Referencias (18)

documento 102 de 119

Give Them Something to Talk About: The Role of Dialogue in Mentoring Relationships

Coombs, Dawan; Goodwin, Kate; Fink, Lisa Storm. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 58-64.

Referencias (7)

documento 103 de 119

Forming University and Teacher Partnerships in an Effort to Reframe and Rethink Mentoring Programs

Guise, Megan; Fink, Lisa Storm, RWT. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 65-70.

Referencias (8)

documento 104 de 119

With a Little Help from Their Friends: Making the Transition from Student to Teacher

Spangler, Susan; Fink, Lisa Storm, RWT. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 87-92.

Referencias (8)

documento 105 de 119

Creating a Breathing Space: An Online Teachers' Writing Group

Dawson, Christine M; Robinson, Eleanor Liu; Hanson, Kelly; VanRiper, Jillian; Ponzio, Christina; et al.. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 93-99.

Referencias (18)

documento 106 de 119

Why Do New Teachers Leave? How Could They Stay?

Simos, Elaine; Fink, Lisa Storm, RWT. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 100-105.

Citado por (1) Referencias (20)

documento 107 de 119

Preparing Beginning Teachers for Hard Conversations

Whitney, Anne Elrod; Olcese, Nicole. *English Journal, High school edition* 102.3 (Jan 2013): 106-109.

Referencias (4)

documento 108 de 119

The Influence of RET's on Elementary and Secondary Grade Teachers' Views of Scientific Inquiry

Bahbah, Sibel; Golden, Barry W; Roseler, Katrina; Elderle, Patrick; Saka, Yavuz; et al.. *International Education Studies* 6.1 (Jan 2013): 117-131.

Referencias (19)

documento 109 de 119

Teacher peer coaching in American and Turkish schools

Zepeda, Sally J; Parylo, Oksana; Ilgan, Abdurrahman. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 2.1 (2013): 64-82.

Citado por (1) Referencias (72)

documento 110 de 119

Transfer, Lead, Look Inward: Further Study of Preservice School Librarians' Development

Mardis, Marcia A. *Journal of Education for Library and Information Science* 54.1 (Winter 2013): 37-54.

Citado por (1) Referencias (67)

documento 111 de 119

Remote Video Supervision in Adapted Physical Education

Kelly, Luke; Bishop, Jason. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 84.1 (Jan 2013): 26-29.

Referencias (10)

documento 112 de 119

'Tech FTW!!!' Ninth Graders, Romeo and Juliet, and Digital Technologies

Hammett, Roberta. *Language and Literacy* 15.1 (2013): n/a.

The Insider: School Librarians as Part of a Blended Professional Learning Community for Student Teacher Development in Technology Integration

Hunt, Rebecca D; Luetkehans, Lara. *School Libraries Worldwide* 19.1 (Jan 2013): 13-27.

Referencias (24)

documento 114 de 119

Negotiating to Engagement: Creating an Art Curriculum with Eighth-Graders

Pennisi, Alice C. *Studies in Art Education* 54.2 (Winter 2013): 127-140.

Citado por (1) Referencias (71)

documento 115 de 119

Aligning University-Based Teacher Preparation and New STEM Teacher Support

Schuster, Dwight; Buckwalter, John; Marrs, Kathy; Pritchett, Sheila; Sebens, Jeremy; et al.. *Science Educator* 21.2 (Winter 2012): 39-44.

Citado por (2) Referencias (15)

documento 116 de 119

Using Technology to Mentor Aspiring LSLS Professionals

DeMoss, Wendelyn L, MS, CCC-SLP, LSLS Cert AVT; Clem, Becky C, MA, CCC-SLP, LSLS Cert AVT; Wilson, Kathryn, MA, CCC-SLP, LSLS Cert AVT. *The Volta Review* 112.3 (Winter 2012): 329-343.

Citado por (3) Referencias (32)

documento 117 de 119

CONCEPTUALIZING AND EVALUATING PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR SCHOOL LEADERS

Goldring, Ellen B; Preston, Courtney; Huff, Jason. *Planning and Changing* 43.3/4 (Fall 2012): 223-242.

Referencias (58)

documento 118 de 119

CHALLENGING PARENT, CHALLENGED CURRICULA: UTILIZING SIMULATED INTERACTIONS TO ENHANCE SCHOOL LEADER PREPARATION

Gotger, Benjamin; Alger, Amanda. *Planning and Changing* 43.3/4 (Fall 2012): 344-362.

Referencias (14)

documento 119 de 119

Taiwanese Undergraduates' Digital Story Quests for Art Treasures in Second Life

Stokrocki, Mary; Chen, Jin-Shiow. *Journal of Cultural Research in Art Education (Online)* 30 (2012/2013): 32-59.

Referencias (36)

Anexo 2: Resultados Búsqueda Inicial - ERIC

OCLC FirstSearch: Registros marcados

1997- La información que usted solicitó de la biblioteca PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA

PDF
Volv

Registros marcados: 68

- ☒ 1. [Promoting Quality Teachers through a Supportive Mentoring Environment for Pre-Service and First-Year Teachers.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Brown, Tammie; Katz, Laura; Hargrave, Sharon, y otros No. de páginas: 20
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED480857 (ERIC)
- ☒ 2. [Fifth Year Teacher: From Mentored to Mentoring!](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Sillman, Kathleen; Dana, Thomas M.; Miller, Matthew No. de páginas: 14
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED479768 (ERIC)
- ☒ 3. [An Educator's Guide to High-End Videoconferencing.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Maring, Gerald H.; Schmid, Jason A.; Roark, Jeremy No. de páginas: 17
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED479687 (ERIC)
- ☒ 4. [Shared Accountability in Creating and Managing Collaborative Supervision Partnerships.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Oja, Sharon Nodie No. de páginas: 12
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED479101 (ERIC)
- ☒ 5. [Preservice Teachers Design "Cool" & "Awesome" Learning Environments.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Johnson, Celia E.; Templeton, Rosalyn A.; Thomas, Joann, y otros No. de páginas: 22
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED478626 (ERIC)
- ☒ 6. [If You Do What You Always Did, You Get What You Always Got: Portland SST Transforming School Cultures through a Seamless Continuum of Teacher Professional Development.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Canniff, Julie G.; Shank, Melody J. No. de páginas: 21
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED478623 (ERIC)
- ☒ 7. [Evaluating Field-Based Placements for Preservice Teachers: Measuring the Mentoring Qualities of the Host Teachers, Student Satisfaction with Placement, and Gathering Program Evaluation Data for N.C.A.T.E. Reaccreditation.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Smoot, Sharene L. No. de páginas: 31
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED478496 (ERIC)
- ☒ 8. [Making Sense of Collaborative Learning in a Mentor Teacher Study Group: Examining the Joint Construction and Collective Warranting of Ideas.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Carroll, David M. No. de páginas: 40
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED477734 (ERIC)
- ☒ 9. [The Convergence of Supervision and Mentoring via "Contextual Supervision": Promising Findings.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Ralph, Edwin G. No. de páginas: 35
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED477171 (ERIC)
- ☒ 10. [First Year of Technology Mentoring for Teachers and Faculty: Lessons Learned.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Campbell, Shirley; Ozgul, Songul No. de páginas: 8
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED476980 (ERIC)
- ☒ 11. [Learning To Teach Spanish: A Case Study.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Velez-Rendon, Gloria No. de páginas: 28
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED476265 (ERIC)
- ☒ 12. [Re-Thinking the Mentoring Role in PDS Classrooms.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Connors, Keith J.; Adamchak, Jan No. de páginas: 7
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED475572 (ERIC)
- ☒ 13. [New Horizons in Education, 2002.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Ho, Kwok Keung, Ed. No. de páginas: 211 Fuente: New Horizons in Education; n45-46 May-Nov 2002
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED475524 Bibliotecas de todo el mundo: 201 (ERIC)
- ☒ 14. [Unraveling the "Teacher Shortage" Problem: Teacher Retention is the Key.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) No. de páginas: 18
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED475057 (ERIC)
- ☒ 15. [Mentoring Faculty of Color.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Singh, Delar K.; Stolf, David L. No. de páginas: 14
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED474179 (ERIC)
- ☒ 16. [Mathematics Education in Rural Communities: A Mathematician's View. Working Paper Series.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Mahoney, Carolyn R. No. de páginas: 19
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED474124 (ERIC)
- ☒ 17. [Taking It to the Next Level: Components of Excellent Secondary Educators.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Zarra, Ernest J., III No. de páginas: 11
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED472814 (ERIC)
- ☒ 18. [New Dimensions for Building Expertise in Mentoring and Differentiation.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Brimjoin, Kay; Alouf, James No. de páginas: 16
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED472630 (ERIC)
- ☒ 19. [Telecommunications: Graduate, Inservice & Faculty Use. \[SITE 2002 Section\].](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Espinoza, Sue, Ed. No. de páginas: 72
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED472250 (ERIC)

- ✓ 20. [PT3. \[SITE 2002 Section\].](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Thompson, Mary, Ed.; Price, Jerry, Ed. No. de páginas: 383
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED472242 (ERIC)
- ✓ 21. [Teaching Writing in High School and College: Conversations and Collaborations.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Thompson, Thomas C., Ed. No. de páginas: 248
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED471408 (ERIC)
- ✓ 22. [Mastery of Teaching in a School-University Partnership: A Model of Context-Appropriation Theory.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Gimberty, Belinda G. No. de páginas: 43
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED471194 (ERIC)
- ✓ 23. [Creating "Technology Intensive" Courses through Faculty Mentoring.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Eichelberger, Ariana; Fulford, Catherine P. No. de páginas: 6
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED470143 (ERIC)
- ✓ 24. [An Analysis of the Sam Houston State University Educator Preparation Program and the Effect on Graduate's Perceptions of Preparedness To Teach. A Record of Study.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: McGuire, Margaret Ann No. de páginas: 127
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED469583 (ERIC)
- ✓ 25. [Collaborative Yearlong Teaching Experience \(CYTE\).](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Deich, Randee No. de páginas: 37
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED468258 (ERIC)
- ✓ 26. [Breaking Ground In Technology Development: A School/College Partnership Focusing on the Infusion of Standards-Based Technologies into Practice.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Fitzpatrick, Corine; Mucciardi, Michael; Sierra, Camila No. de páginas: 10
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED468153 (ERIC)
- ✓ 27. [Beginning Special Educators: Characteristics, Qualifications, and Experiences. SPENSE Summary Sheet.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Billingsley, Bonnie S. No. de páginas: 7
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED467269 (ERIC)
- ✓ 28. [Student Teacher Mentors in Turkey: New Program Challenges Traditional Relationships.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Stevens, Dannelle D.; Demirezen, Gulsen No. de páginas: 14
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED466459 (ERIC)
- ✓ 29. [Why They Stay: Alternate Route Teachers' Perspectives on Their Decisions To Continue Teaching after the Induction Period.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Jorissen, Kathleen Topolka No. de páginas: 31
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED466457 (ERIC)
- ✓ 30. [Communication Styles of Mentoring in an Electronic Forum.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Wu, Cheng-Chih; Lai, Chin-Yuan; Lee, Greg C. No. de páginas: 7
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED466232 (ERIC)
- ✓ 31. [Improving Illinois' Educator Workforce: A Report to the Illinois General Assembly Prepared by the Joint Education Committee in Response to HR 250.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) No. de páginas: 28
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED465741 (ERIC)
- ✓ 32. [Using a Formal Agreement To Enhance the Mentoring Process: A Prescription for Success.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Hoover, Maya Frieman; Frieman, Barry B. No. de páginas: 13
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED464083 (ERIC)
- ✓ 33. [Into the Mixing Bowl: Combining Mentors, Novices, and Differentiation.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Brimjoin, Kay; Alouf, James; Chandler, Kimberly No. de páginas: 23
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED464063 (ERIC)
- ✓ 34. [Illinois Policy Inventory on Teaching and Learning.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Presley, Jennifer B.; Konkol, Pamela No. de páginas: 49
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED464055 (ERIC)
- ✓ 35. [Reduce Your Losses: Help New Teachers Become Veteran Teachers.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Bolich, Anjanette M. No. de páginas: 15
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED460121 (ERIC)
- ✓ 36. [Using Written Reflection To Identify Preservice Teachers' Active Instructional Knowledge during Mathematics Mentoring.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Johnston, James D. No. de páginas: 15
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED460120 (ERIC)
- ✓ 37. [Interactive Peer Coaching/Mentoring Project for Preparing Teachers of Students with Severe Behavioral Disorders Final Report. Volume 1: Project Narrative and Briefing Papers \[and\] Volume 2: Appendices.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) No. de páginas: 256
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED459545 (ERIC)
- ✓ 38. [SPED 590 Peer Coaching Seminar: An Online Course about Peer Coaching.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Askvig, Brent A.; Garmes, Lori No. de páginas: 81
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED458772 (ERIC)
- ✓ 39. [Celebrating Teachers.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Upham, Dayle No. de páginas: 6
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED458209 (ERIC)

- ✓40. [PT3 Papers. \[SITE 2001 Section\].](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Pierson, Melissa, Ed.; Thompson, Mary, Ed.; Adams, Angelle, Ed., y otros No. de páginas: 358
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED457834 (ERIC)
- ✓41. [School/University Collaborative Research: Teachers as Researchers.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Guffy, Ted; Ford, Mary Beth; Burk, Jill, y otros No. de páginas: 6
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED457138 (ERIC)
- ✓42. [The Power of Multiple Mentoring in the Context of a Professional Development School: F pluribus Unum - Out of Many, One.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Gimbert, Belinda G. No. de páginas: 49
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED455211 (ERIC)
- ✓43. [So What Type of Teachers Are They? Graduates of a PDS Teacher Preparation Program 3-6 Years Later.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Ross, Flynn No. de páginas: 28
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED455209 (ERIC)
- ✓44. [New Teacher Staffing and Comprehensive Middle School Reform: Philadelphia's Experience.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Useem, Elizabeth No. de páginas: 27
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED454355 (ERIC)
- ✓45. [Changing Schools: A Newsletter from the Central Region Educational Laboratory, Summer 2001.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) No. de páginas: 14 Fuente: Changing Schools; Sum 2001
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED454224 (ERIC)
- ✓46. [Latina Teachers' Pathways in Literacy Instruction.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Walker, Nancy T. No. de páginas: 39
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED454192 (ERIC)
- ✓47. [A School-Based Mentor Teacher Study Group as a Context for Professional Learning.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Carroll, David M. No. de páginas: 39
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED454160 (ERIC)
- ✓48. [The WSU Field Placement Model: Incorporation of the National Field Directors Forum Suggestions.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Cole, Donna J.; Swann, Raymond No. de páginas: 15
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED453153 (ERIC)
- ✓49. [Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science \(Costa Mesa, California, January 18-21, 2001\).](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Rubba, Peter A., Ed.; Rye, James A., Ed.; DiBlase, Warren J., Ed., y otros No. de páginas: 1662
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED453083 (ERIC)
- ✓50. [The Coach-of-Coaches Model for Preparing Rural Special Education Teachers.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Cegelka, Patricia Thomas; Fitch, Suzanne; Alvarado, Jose Luis No. de páginas: 8
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED453031 (ERIC)
- ✓51. [Students' Perceptions of Cross-Disciplinary Team Teaching On Site at a PDS.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Tchoshanov, Mourat; Blake, Sally; Della-Piana, Connie, y otros No. de páginas: 13
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED451174 (ERIC)
- ✓52. [Evaluation of the Renaissance Project for Improving Teacher Quality.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: O'Neal, Marcia R.; McLean, James E.; Pankratz, Roger, y otros No. de páginas: 36
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED448131 (ERIC)
- ✓53. [Innovative Mentoring Programs in Teaching Educational Psychology.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Katayama, Andrew D. No. de páginas: 22
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED446036 (ERIC)
- ✓54. [Middle School Science: Working in a Confused Context.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Berns, Barbara Brauner; Swanson, Judy No. de páginas: 19
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED444944 (ERIC)
- ✓55. [Preservice Technology Mentoring.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: McGee, Patricia No. de páginas: 6
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED444571 (ERIC)
- ✓56. [Preservice Teacher Education.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Moore, Barbara, Ed.; Burkett, Ruth, Ed.; White, James A., Ed., y otros No. de páginas: 303
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED444529 (ERIC)
- ✓57. [The Meaning of Supervision for Mentor Teachers.](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Silva, Diane Yendol No. de páginas: 27
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED443813 (ERIC)
- ✓58. [Claudia's Cycle of Inquiry: A Pedagogy for Mentoring \(Part Two\).](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Silva, Diane Yendol No. de páginas: 20
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED443812 (ERIC)
- ✓59. [Taking the Next Bold Step to America's Future: A National Conference on Teacher Quality \(Washington, D.C., January 9-10, 2000\).](#)
 Acceso a ERIC: [FullText](#) No. de páginas: 130
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED443778 (ERIC)

- ✓ 60. **First-Hand Knowledge of Learning Disabilities: Online Mentoring for Preservice Teachers.**
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Hallenbeck, Mark; Bockorny, Jody; Schnabel, Gwen, y otros No. de páginas: 46
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED442249 (ERIC)
- ✓ 61. **Impact of Teachers' Recall on Their Effectiveness in Mentoring Novice Teachers: The Unexpected Prowess of the Transitional Stage in the Continuum from Novice to Expert.**
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Allen, Ruth M.; Casbergue, Renee M. No. de páginas: 8
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED441782 (ERIC)
- ✓ 62. **New Teachers' Network: A University-Based Support System for Educators in Urban and Suburban Ethnic Minority School Districts.**
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Hines, S. Maxwell; Murphy, Maureen; Singer, Alan, y otros No. de páginas: 37
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED441772 (ERIC)
- ✓ 63. **Faculty of Color in Teacher Education: A Multicultural Approach to Mentoring for Retention, 2000 and Beyond.**
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Rodriguez, Yvonne E.; Sjostrom, Barbara R. No. de páginas: 28
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED440076 (ERIC)
- ✓ 64. **Creating a Community of Distance Learners: Putting Technology To Work.**
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Menlove, Ronda R.; Hansford, Dave; Lignugaris-Kraft, Benjamin No. de páginas: 8
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED439890 (ERIC)
- ✓ 65. **What Every Special Educator Must Know: The Standards for the Preparation and Licensure of Special Educators. Fourth Edition.**
 Acceso a ERIC: [FullText](#) No. de páginas: 223
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED439545 (ERIC)
- ✓ 66. **A Professor Returns to the Classroom in a Professional Development School.**
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Lyman, Lawrence No. de páginas: 11
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED439095 (ERIC)
- ✓ 67. **Teaching Mentors: Is It Worth the Effort?**
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Giebelhaus, Carmen R.; Bowman, Connie No. de páginas: 24
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED438277 (ERIC)
- ✓ 68. **Joining Forces: A Collaborative Venture To Develop Exemplary Field Partnership School Sites.**
 Acceso a ERIC: [FullText](#) Autor: Cole, Donna J.; Ramey, Linda No. de páginas: 25
 Documento: Document (ED)
 No. de ingreso: ED438278 (ERIC)

Anexo 3: Tabla de definiciones de Etiquetas Preliminares y Frecuencia de Artículos según Etiqueta

Etiqueta Preliminar	Artículos	Definición
Inducción de Mentores	12	Se refiere a la duración y la calidad de la inducción del mentor, exclusivamente enfocado en su rol de mentor.
Negociación de Autonomía	9	La preocupación mutua sobre el nivel de protagonismo que el mentor le otorga al profesor en formación su propio desarrollo docente: ej. establecer sus propios objetivos, planificar e implementar sus lecciones, y resolver sus propias dudas sobre la practica en aula
Inversión de Recursos de Tiempo	8	La cantidad de tiempo dentro y fuera del aula que la escuela y/o universidad otorga a la experiencia de mentoría (Ej. interacciones entre parejas, horas de practica en aula, observaciones guiadas y retroalimentación posterior)
Claridad de Roles	5	Se refiere a la definición, o falta de definición, formal de los parámetros de los derechos y responsabilidades de los participantes principales: los supervisores asociados con los programas de formación inicial en las universidades, los mentores en las aulas de las escuelas y los profesores en formación
Co-construcción de Identidad Pedagógica	5	El proceso en que, a través de las interacciones entre mentor y profesor en formación, en donde el objetivo es formar al profesional emergente, la identidad profesional pedagógico del mismo mentor, el profesional experimentado, se enriquece y se solidifica.
Comunicación entre universidad, escuelas, y profesores en formación	5	Entendido como la comunicacion trilateral que existe, o no existe, entre los tres principales actores los supervisores asociados con los programas de formación inicial en las universidades, los mentores en las aulas de las escuelas y los profesores en formación
Desarrollo de discurso	5	El discurso que surge desde las conversaciones entre mentor y profesor-en-formación al raíz de la experiencia educativa, y representa un conocimiento práctico, y una legitimación de la voz y experiencia del mentor

Observación y Retroalimentación	5	Se refiere a la manera en que la observación de clases tanto de profesor en formación a profesor mentor como de profesor mentor a profesor en formación y subsecuente reflexión y retroalimentación, pueda incidir en la experiencia de mentoría en la formación inicial, y la calidad de resultados.
Inversión de recursos monetarios	3	El dinero que la universidad y/o escuela invierte en el programa de mentoría
Cultura Escolar	3	La cultura predominante en la escuela y/o comunidad escolar en donde se desenvuelva la relación de mentoría; ej. una cultura escolar que potencia la comunicación entre docentes y otros participantes de la comunidad escolar, una cultura escolar que valoriza el trabajo individual de cada docente en su propia aula, una cultura escolar de rendición de cuentas (enfocado en evaluación)
Importancia de Reflexión en Acción	3	La contribución a la competencia de reflexión docente que produce el trabajo entre mentor y profesor en formación, a través de las conversaciones sobre la experiencia educativa y el impacto positivo que esto tienen en la construcción de la identidad tanto del profesor emergente como el profesor mentor
Comunicación entre mentor y profesor en formación	2	Entendido como la calidad y frecuencia de comunicación que existe, o no existe, entre los mentores en las aulas de las escuelas y los profesores en formación
Mentores con Experiencia	1	Se refiere a los años de experiencia en el aula y los conocimientos pedagógicos que poseen los mentores, y su capacidad de transmitir las lecciones aprendidas a lo largo de la carrera profesional al profesor en formación
Inversión de recursos de espacio físico	1	La cantidad de espacio físico designado al profesor en formación durante la duración de su periodo en práctica (ej. escritorio, closet, mueble con llave), lo cual puede incidir en su percepción de pertenencia en la escuela y la legitimación de su rol frente al resto de la comunidad escolar (alumnado, profesorado, administración, padres).
Total	67	

Anexo 4: Bibliografía de las 24 publicaciones revisadas

Allen, D., Cobb, J., & Danger, S. (2003). In-service teachers mentoring aspiring teachers. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 177-182.

Evertson, C. & Smithey, M. W. (2001). Mentoring effects on proteges' classroom practice: an experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.

Feiman-Nemser, S. (2006). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an experienced support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

Field, K. & Philpott, C. (2000). The impact of hosting student teachers on school effectiveness and school improvement. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 115-137.

Furlong, J. (2000). School Mentors and University Tutors: Lessons from the English experiment. *Theory into Practice*, 39(1), 12-19.

Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.

Hamel, F. & Jaasko-Fisher, H. (2011). Hidden labor in the mentoring of preservice teachers: Notes from a mentor teacher advisory council. *Teaching and Teacher Education*, 27, 434-442.

Hansford, B., Ehrich, L.C. & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.

Hobson, A. & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108.

Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Pell, R.G., & Tomlinson, P.D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: core themes and variation. *Research Papers in Education*, 23(4), 407-433.

Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M.S., Ashby, P., Mitchell, N., McIntyre, J., Cooper, D., Roper, T., Chambers, G.N., & Tomlinson, P.D. (2009). *Becoming a Teacher: Teachers' experiences of Initial Teacher Training, Induction and Early Professional Development (Final Report)*, Department for Children, Schools, and Families, Nottingham.

Maguire, M. (2001). Bullying and the post-graduate secondary school trainee: an English case study. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 95-109.

Maynard, T. (2000). Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring & Tutoring*, 8(1), 17-30.

Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P. & Méard, J. (2011). Pre-service teachers' greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 465-482.

Onchwari, G. & Keengwe, J. (2008). The Impact of a mentor-coaching model on teacher Professional Development. *Early Childhood Education Journal*, 36, 19-24.

Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1259-1269.

Rush, L., Blair, S., Chapman, D., Codner, A., & Pearce, B. (2008). A new look at mentoring: proud moments and pitfalls. *The Clearing House*, 81(3), 128-132.

Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, 24, 635-648.

Schwille, S. (2008). The Professional Practice of Mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139-167.

Templeton, L. (2003). Into the Fray on the very first day: lessons from an unconventional mentor. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 163-175.

Trautwein, B. & Ammerman, S. (2010). From pedagogy to practice: Mentoring and Reciprocal Peer Coaching for Preservice Teachers. *The Volta Review*, 110(2), 191-202.

Watson, L., Hay, I., Hellyer, L., Stuckey, D., & Woolnough, J. (2008). Beyond the practicum: Integrating content, pedagogy and practice in teacher education. Peer Refereed Conference Paper delivered to the Australian Association for Research in Education (AARE) National Conference, 30 November – 4 December 2008, Brisbane.

Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57–80.