



UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y DIDÁCTICA

## TESIS DOCTORAL

“Una aproximación a las características personales del buen mentor desde las concepciones de los propios estudiantes de práctica final de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso”

Tesista : VALENTINA HAAS PRIETO

Tutora : Pamela Alarcón Barahona

Octubre, 2011

<b>ÍNDICE</b>	
<b>Introducción</b>	<b>Pág. 14</b>
<b>Capítulo I: Problematización</b>	<b>18</b>
1.1 Planteamiento del Problema	19
1.1.1 Las prácticas docentes	20
1.1.2 La práctica en la Carrera de Educación Básica de la PUCV	22
1.1.3 La mentoría en la Carrera de Educación Básica de la PUCV	31
1.1.4 Debilidades y amenazas en la mentoría	35
1.2 Pregunta de Investigación	49
1.3 Objetivos	51
1.4 Justificación	53
1.5 Viabilidad	60
1.6 Propósitos	62
1.7 Relevancia de esta tesis a la investigación sobre las prácticas	65
<b>Capítulo II: Marco teórico</b>	
	<b>Pág. 68</b>
2.1. Concepciones, creencias, teorías, acciones	71
2.1.1 Creencias y Concepciones del docente	74
2.1.1.1 Naturaleza de las creencias (Qué son las creencias)	76
2.2.1.2 Relación entre creencia y acción	79
2.2.1.3 Relación entre creencia y concepciones	85
2.2.1.4 El conocimiento y los saberes docentes	90
2.2.1.4.1 Los saberes docentes	91
2.2.1.4.2 El conocimiento teórico del docente	108
2.2.1.4.3 El conocimiento práctico del docente	110
2.2.1.4.4. Teorías implícitas	117
2.2 Los referentes del buen quehacer docente	124
2.2.1 La Reforma curricular chilena y su visión de la enseñanza	128
2.2.2 Los estándares	132

2.2.2.1 Estándares de desempeño docente	133
2.2.3 El Marco para la Buena enseñanza	137
2.2.4. Las muestras de desempeño docente	142
2.2.5. Coincidencias entre los EDD, MBE y MDD	148
2.3 El ámbito de las prácticas en la formación inicial docente	151
2.3.1 Los desafíos de la formación inicial docente	152
2.3.2 La práctica en la formación inicial docente	158
2.3.3 La importancia de la práctica docente o profesional.	161
2.3.4. Debilidades y limitaciones de la práctica.	166
2.3.5. Formas de organización de la práctica	170
2.3.6 Los actores que participan de la práctica docente o profesional	174
2.3.7 Los tipos de acompañamiento de los formadores	186
2.3.8 La mentoría	190
2.3.8.1 Las competencias del mentor	198
2.3.8.2 Tareas del mentor	201
2.3.8.3 Las amenazas que enfrenta la mentoría	204
2.3.8.4 Incidencia de la mentoría en la práctica	211
2.3.9 Las características personales del docente	212
2.4 La investigación sobre la práctica docente	216
<b>Capítulo III: Marco metodológico</b>	
	<b>Pág. 223</b>
3.1 Paradigmas desde el que se enfocó la investigación	224
3.2 Tipo de Estudio	229
3.2.1 Estudio exploratorio	229
3.2.2. Estudio secuencial	230
3.2.3 Estudio de caso único	232
3.3 Escenario y características de los sujetos de la investigación	236
3.4 Instrumentos de Recolección de datos:	240
3.4.1 Validación de los instrumentos	246

3.5	Proceso de recolección de datos	253
3.6	Procedimientos de análisis de la información	256
3.7	Limitaciones del estudio	257
3.7.1	Limitaciones que fueron amenazando al estudio	260
<b>Capítulo IV Análisis de la investigación</b>		<b>Pág. 264</b>
4.1	Análisis de la información cualitativa	266
4.1.1	Análisis por unidades de datos y codificación o categorías	266
4.1.2	Análisis estadístico de datos textuales textuales (ADT)	312
4.1.3	Síntesis del análisis de la información cualitativa	317
4.2	Análisis de la información cuantitativa	319
4.2.1	Análisis de la Dimensión valórico moral	326
4.2.1.1	Síntesis de DVM	331
4.2.2	Análisis de la Dimensión profesional laboral	333
4.2.2.1	Síntesis de DPL	338
4.2.3	Análisis de la Dimensión actitudinal motivacional	340
4.2.3.1	Síntesis de DAM	345
4.2.4	Síntesis del análisis de la información cuantitativa	347
4.3	Contraste entre la concepción del mentor de los practicantes y la Carrera	352
4.4	Análisis comparativo de la información cuantitativa y cualitativa	357
4.5	Contrastación de resultados cualitativos y cuantitativos	360
<b>Capítulo V. Conclusiones, Recomendaciones e Implicaciones</b>		<b>Pág.362</b>
5.1	Desafíos del proceso	364
5.2	Conclusiones	367
5.2.1	Posicionamiento teórico	368
5.2.2	Conclusiones finales	376
5.2.2.1	Consideraciones finales	381
5.3	Recomendaciones	386

5.4 Implicaciones y proyecciones	390
<b>Bibliografía</b>	<b>Pág. 394</b>
<b>ÍNDICE DE IMÁGENES</b>	
<b>Figuras</b>	
Fig. N°1 La tríada formativa	21
Fig. N°2 Malla curricular 2003 de La Carrera de Educación Básica de la PUCV	24
Fig. N°3 Malla curricular 2010 de La Carrera de Educación Básica de la PUCV	25
Fig. N° 4 Propósitos de la investigación	63
Fig. N° 5 Pilares temáticos que conforman el marco teórico	70
Fig. N° 6 Modelo del pensamiento y la actividad del maestro de Clark y Peterson (1989)	71
Fig. N° 7 Dimensiones y Perspectivas sobre lo que son las Creencias	83
Fig. N° 8 La relación entre creencias y concepciones	89
Fig. N° 9. Fuentes de saberes en la construcción del Conocimiento docente	100
Fig. N° 10 Enfoque de Grossman, acerca del Conocimiento Profesional del Profesor	102
Fig. N° 11 Fuentes y componentes del Conocimiento Profesional.	105
Fig. N°12 Elementos constitutivos de las Teorías implícitas	121
Fig. N°13 La reforma educacional chilena: características, objetivos	127
Fig. N° 14. Mapa conceptual de la reforma educacional chilena	130
Fig. N° 15 Diagrama del ciclo de proceso enseñanza aprendizaje del MBE	138
Fig. N° 16 La práctica dentro de la formación profesional	156
Fig. N° 17 Modelos de alternancia que se dan en la organización de las prácticas	170
Fig. N° 18 Modelo de práctica al final del proceso formativo	172
Fig. N°19 La tríada formativa, según Correa (2011)	175
Fig. N° 20 El o los roles que desempeñan quienes integran la tríada formativa	176
Fig. N° 21 Tutor y mentor, formadores del estudiante de práctica	180
Fig. N°22 Valoraciones del mentor y practicante respecto al perfil del mentor	208
Fig. N° 23 Las características del docente apasionado	215
Fig. N° 24 Las fortalezas del enfoque mixto	227
Fig. N° 25. El diseño exploratorio: uno de los métodos mixtos	230

Fig. N° 26	Diseño mixto exploratorio secuencial	231
Fig. N° 27.	Explicación de fases en el estudio de caso	235
Fig. N° 28	Las tres dimensiones personales elaboradas para definir al buen mentor	241
Fig. N° 29	El proceso de recolección de datos en la presente investigación.	255
Fig. N°30	Etapas y procedimiento en el análisis de la información en esta tesis	256
Fig. N°31.	Las características del buen mentor a partir de los resultados cualitativos	318
Fig. N°32.	Análisis comparativo de los resultados cualitativos y cuantitativos	359
Fig. N°33	Elementos relevantes que se concluyen desde la perspectiva teórica	372
Fig. N° 34	Recomendaciones de la Investigación	389
Fig. N° 35	Las proyecciones de la tesis	393
<b>Tablas</b>		
Tabla N°1	Fortalezas de la práctica en la Carrera de Básica de la PUCV Resultados proyecto Fondecyt 1070807. (2009)	28
Tabla N°2.	Los saberes de los docentes , sus fuentes de adquisición y modos de integración al trabajo docente	91
Tabla N°3	Definiciones de mentoría	192
Tabla N°4:	Beneficios de la mentoría (Adaptación de Valverde, 2004; Carr 1999)	196
Tabla N°5	Operacionalización de las variables y dimensiones (pre validación)	245
Tabla N°6	Operacionalización de las variables y dimensiones (post validación)	251
Tabla N°6	Características del buen mentor desde lo cualitativo y cuantitativo	360
<b>Cuadros</b>		
Cuadro N°1.	Propósitos, tareas y tensiones de cada una de las prácticas	42
Cuadro. N° 2	Síntesis de los conceptos claves del estudio	123
Cuadro. N° 3	Comparación entre MBE, MDD y EDD	150
Cuadro N°4	La doble identidad y los roles del mentor	177
Cuadro. N° 5	Marco referencial para la formación de formadores.	179
Cuadro. N° 6	Rol y funciones de los supervisores (Enz et al., 1996)	182
Cuadro. N° 7	Características de los distintos enfoques de acompañamiento.	187

Cuadro. N° 8. Beneficios al ser mentor de un estudiante en práctica	188
Cuadro. N° 9 Investigaciones sobre temáticas relativas a las prácticas	221
Cuadro N°10 Funciones de los participantes de la investigación	254
Cuadro N°11 Promedios de los ítems de DVM	327
Cuadro N°12 Promedios de los ítems de DPL	333
Cuadro N°13 Promedios de los ítems de DAM	340
Cuadro N°14 Cuadro comparativo: las características del mentor desde los alumnos, la Carrera y el Marco teórico	356
Cuadro N°15 Cuadro comparativo entre atributos del buen profesor y mentor	374
<b>Gráficos</b>	
Gráfico N° 1 Rango de edad del practicante	237
Gráfico N° 2 Género del practicante	237
Gráfico N° 3 Promoción del practicante	238
Gráfico N° 4 Orden en que estudió esta carrera	238
Gráfico N° 5. Mención que siguió el estudiante	239
Gráfico N° 6. Dependencia de los centros de práctica	239
Gráfico N° 7 Género de los mentores en la práctica globalizada	259
Gráfico N°8 Género de los mentores durante la práctica de mención en 2do ciclo	259
Gráfico N°9. Resultados del ADT.	315
Gráfico N°10 Porcentaje de cuestionarios válidos entre mujeres y hombres	321
Gráfico N°11 Edad de los practicantes que participaron del instrumento cuantitativo	322
Gráfico N°12 Género de los practicantes que participaron del instrumento cuantitativo	322
Gráfico N°13 Promociones de los practicantes instrumento cuantitativo	323
Gráfico N°14 Orden de esta Carrera en relación a otras que estudió el practicante (instrumento cuantitativo)	323
Gráfico N°15 Mención del practicante que participó como informante (instrumento cuantitativo)	324
Gráfico N°16 Porcentajes de la categoría A1 de la DVM	327
Gráfico N°17 Porcentajes de la categoría A2 de la DVM	328
Gráfico N°18 Porcentajes de la categoría A3 de la DVM	328

Gráfico N°19	Porcentajes de la categoría A4 de la DVM	329
Gráfico N°20	Porcentajes de la categoría A5 de la DVM	329
Gráfico N°21	Porcentajes de la categoría A6 de la DVM	330
Gráfico N°22	Porcentajes de la categoría A7 de la DVM	330
Gráfico N°23	Tendencias en los ítems de valoración de la DVM	332
Gráfico N°24	Porcentajes de la categoría A8 de la DPL	334
Gráfico N°25	Porcentajes de la categoría A9 de la DPL	334
Gráfico N°26	Porcentajes de la categoría A10 de la DPL	335
Gráfico N°27	Porcentajes de la categoría A11 de la DPL	335
Gráfico N°28	Porcentajes de la categoría A12 de la DPL	336
Gráfico N°29	Porcentajes de la categoría A13 de la DPL	336
Gráfico N°30	Porcentajes de la categoría A14 de la DPL	337
Gráfico N°31	Tendencias en los ítems de valoración de la DPL	339
Gráfico N°32	Porcentajes de la categoría A15 de la DAM	341
Gráfico N°33	Porcentajes de la categoría A16 de la DAM	341
Gráfico N°34	Porcentajes de la categoría A17 de la DAM	342
Gráfico N°35	Porcentajes de la categoría A18 de la DAM	342
Gráfico N°36	Porcentajes de la categoría A19 de la DAM	343
Gráfico N°37	Porcentajes de la categoría A20 de la DAM	343
Gráfico N°38	Porcentajes de la categoría A21 de la DAM	344
Gráfico N°39	Tendencias en los ítems de valoración de la DAM	346
Gráfico N°40	Resultados del análisis del instrumento cuantitativo	348
Gráfico N° 41	Rango de valoraciones por ítems. Muestra total	351
Gráfico N° 42	Coincidencias : características mentor desde los estudiantes y la Carrera	355



A Fernando, Camila y Tomás  
en quienes mi amor, anhelos y sueños  
alcanzan su mayor expresión;  
A mi marido por su amor, cuidados y protección;  
y a quienes desde mi corazón y recuerdos  
me siguen impulsando a perseverar y crecer

## Dedicatorias

Antes de agradecer, dedicar mis pensamientos y reconocimientos a todos y cada uno de los que fueron parte de este proceso, no puedo dejar de compartir que no fue fácil. Un camino, un proyecto, que parte como un sueño personal, pero que se va viendo enfrentado a múltiples amenazas y dificultades.

Primero, el perseguir un sueño personal no implica que éste sea común a otros. Segundo, lo complejo de tener que avanzar en la tesis, dividiendo tiempo con las tareas propias, los deberes y las funciones a las que cotidianamente debía responder desde mi trabajo. Lo que implicó la mayoría de las veces, que el tiempo resultó insuficiente y por tanto, debía con mucho pudor y pena, empezar a mendigarlo de los instantes preciosos con mis amados hijos, con los momentos de ocio, de descanso, pero por sobretodo, de los tiempos de pareja. No por nada, Fernando, nunca fuiste muy entusiasta por esta tarea que se me ocurrió emprender. Ya que sin duda desde el principio tuviste claro todo lo que implicaba, siendo además el que enfrentó los mayores costos.

Si correspondiera un símil, entre esta situación y la vida, no sería otra que la de navegar en un mar desconocido, rodeada de una espesa niebla, siempre expectante y ansiosa de llegar a puerto sin perder control de la nave. Un viaje que a veces tenía el viento a favor y el rumbo seguro pero que otras, se veía amenazado por lo desconocido, la incertidumbre de saber si se llegaría al destino, venciendo el oleaje, la niebla y los obstáculos.

Sin embargo, el tiempo fue pasando y de una u otra manera fui avanzando, pudiendo ver con alegría como muchos amigos, compañeros, colegas, la Dirección se fueron haciendo presentes en el camino, dándome su aliento, tiempos, espacios, apoyándome, haciéndome ver su confianza en que las cosas se lograrían.

Gracias Bebé, por hacerte parte de mi familia y cuidar tanto de ella. Gracias a José Miguel, que con la gentileza, bondad y cariño de un verdadero gran amigo, estuvo apoyándome en todo el proyecto con palabras de aliento y confianza, para seguir trabajando. Gracias a Patty quien fue

tremendamente generosa con sus tiempos, sabiduría y consejos. A Marcela, mi amiga, con sus llamados, palabras, y todo lo que las buenas amigas hacen, demostrando así su presencia. Gracias también a esas amigas a las que el tiempo y la distancia no afectan: Mónica, Pilar, siempre presentes a pesar de todo. Importante también mencionar los aportes, el cariño, la preocupación de Carola, Yovanna, Andrea B., Andrea P, Marcela A, Yazna, Patty, Jessica, Don Jorge y, por supuesto, a Paulina, mi incansable y maravillosa colaboradora, que fue fundamental y un gran aporte en todo esto. Finalmente, mis gracias a todas y cada una de las tutoras y los alumnos en práctica, quienes me brindaron parte de su valioso tiempo, siendo parte fundamental de este camino gracias.

Para mis amados hijos Fernando, Camila y Tomás para quienes el éxito de este proyecto me transformará en "**Doctora de tareas**" (un título que para mí revierte gran dulzura y significado) todo mi infinito amor y gracias, junto con un sentido perdón por las veces que no los pude acoger y atender como siempre he querido hacerlo, por esos instantes en que el cansancio me invadía y la paciencia escaseaba, por esos fines de semana que más que estar con ustedes regalando estuve en el computador escribiendo o leyendo Sin embargo, por ustedes esta tarea no podía no concluirse, ya que en la vida los desafíos se enfrentan y con perseverancia se deben cumplir, como siempre les he enseñado.

Finalmente, para Fernando- mi marido- cuya ayuda fue fundamental para poder terminar, infinitas gracias por soportar lo largo del proceso, los vaivenes de éste, además de todos los costos que pagaste: las ausencias, la dedicación que no te incluía, energías que se iban por otro lado. Perdona Sin embargo, el pasado es inmodificable, pero el futuro es siempre una gran oportunidad para cambiar aquello

No puedo terminar sin agradecer a mi adorada Yaya: mi espejo y mi alma, mi Tata Prieto, Tata Haas, Granie y a mi mami, a quienes ya no puedo abrazar y a mi papi y hermano por siempre reforzar en mí la perseverancia y el esfuerzo, virtudes que han sido clave para salir adelante en la vida a ustedes dedico con todo mi corazón esta tesis.

**NOTA ACLARATORIA**

Para que la lectura de la presente tesis resulte más sencilla se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos y expresiones que admiten ambas posibilidades. Lo cual no implica de ningún modo algún tipo de discriminación, prejuicio o sub estimación.

## Resumen

La presente investigación, tiene por objetivo conocer las concepciones sobre las características personales que para los alumnos de práctica final de la Carrera de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso diferencian a un buen mentor. Este estudio corresponde a un enfoque mixto exploratorio secuencial, basado en un estudio de caso único. Para la recogida de datos, se procedió en una primera etapa a la aplicación de una entrevista en profundidad y luego un cuestionario de ordenamiento de rango. A partir del análisis se concluye que un buen profesor mentor es el aquél que además de su profesionalismo y vocación, tiene competencias del ser y convivir, las que moviliza en su profesión y en las relaciones con otros. Entre las que se destacan valores y características tales como: el respeto, la generosidad, la empatía, la responsabilidad, cordialidad, compromiso, crítica constructiva, la reflexión y una comunicación fluida., que hacen de este mentor un modelo y referente.

Palabras claves: concepciones, mentor, prácticas, características personales

## Abstract

This research aims to identify the concepts about personal characteristics that for primary teaching students in final practice of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso define a good mentor. This study is a sequential exploratory mixed approach, based on a multiple case study. In a first stage the data was collected from an interview and then from an importance order questionnaire. From the analysis, it concludes that a good mentor is the one who in addition to their professionalism and dedication, has competences concerning learning to be and live together, which mobilizes in their profession and relationships with others. Among those values and characteristics were emphasized: respect, generosity, empathy, cordiality, responsibility, reflection, commitment, constructive criticism and good communication, turning this mentor teacher into a model.

Wey words: Conceptions, mentor, practicum, personal characteristics, attributes

## Introducción

La presente tesis, circunscrita al ámbito de las prácticas docentes o profesionales, dentro de la formación inicial, surge como fruto de la vinculación con el área de prácticas de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. y en respuesta a algunas de las innumerables interrogantes y situaciones que, para los estudiantes, conlleva la realización de esta importante instancia formativa

Lo anterior se relaciona con el hecho de ser la práctica una instancia de aprendizaje para el profesor en formación, en la que requiere del apoyo y orientación de otros. En tal sentido, los estudiantes cuentan con el mentor y el tutor; quienes, como parte de la llamada tríada formativa, están comprometidos en un proceso formativo dentro del cual están llamados a ser quienes favorezcan y faciliten la conducción de tan importante actividad.

Por otra parte, la práctica representa, una gran instancia para que el alumno contraste sueños y realidad, teoría y práctica, vocación y proyección, reconociendo además sus verdaderas actitudes y aptitudes para la docencia con niños, junto con ir desarrollando una identidad profesional.

Una práctica profesional que se convierte en un proceso complejo, multidimensional, en el cual se espera que, con la guía de los profesores formadores, el alumno movilice todos los recursos personales, disciplinarios, emocionales, didácticos y pedagógicos para enfrentar, situaciones pedagógicas, didácticas, educativas, formativas y muchas veces personales. Esto, dado que en el único lugar donde todo ello cobra sentido y realidad: es en el aula de una escuela. Es decir, la competencia de enseñar solo es válida dentro de un contexto y no es posible evidenciarla si no es en un escenario, que no podría ser otro que el de la escuela, que es lo que ocurre y se fundamenta la gran trascendencia de la práctica como hito formativo.

En tal sentido y dada la contención formativa que reciben o debieran recibir los alumnos en práctica de parte del mentor, interesa investigar sobre las concepciones que éstos tienen respecto a las características, atributos, valores, actitudes, competencias de un mentor.

A lo anterior se hace imprescindible agregar que un buen profesor, es sólo parte de un buen mentor, pero no lo es todo. Ya que el mentor, considerado como un formador y parte fundamental de la tríada formativa, ha de convertirse en persona recurso, permitiendo y favoreciendo, a través de una buena relación, las instancias formativas para el alumno. De allí que sus cualidades personales como mentor jueguen un papel tan relevante.

Por otro lado, y aunado a lo ya expresado, las prácticas docentes, cobran relevancia al ser consideradas dentro de la mentada Carrera, como una parte inherente y consustancial al proceso de formación inicial del profesor. A lo que se complementa el que éstas, en su nivel intermedio y final (profesional), constituyen las instancias en las que el estudiante, a la luz de los estándares, debe demostrar todas las habilidades, conocimientos y actitudes desarrolladas en su formación académica, Sin embargo, para el caso particular de la presente investigación, el ámbito de estudio se circunscribió sólo a la Práctica Docente Final.

En el capítulo I, *Problematización*, se introduce el tema de investigación, primero en estrecha alusión a cómo se estructura, organiza y la importancia que se le da a la práctica en la carrera de Básica y luego en estrecha alusión a las situaciones que amenazan que esta importante y trascendental instancia logre alcanzar los propósitos para los cuales se ha definido. Y por otra parte, se plantea como ciertas situaciones ajenas al alumno y muchas veces relacionadas con actitudes, posturas y acciones del mentor, alejadas de lo que se espera de él como formador, terminan tensionando el proceso formativo y el equilibrio que el practicante requiere para focalizarse y desarrollar sus tareas en la práctica. Los cuales constituyen a todas luces situaciones que preocupan y ocupan a todos los relacionados con este ámbito.

Por otro lado, se plantean las ventajas que implica para el practicante poder contar con un mentor con el cual sostiene una buena relación y cuyas características personales, van

favoreciendo que éste pueda enfrentar los problemas derivados de los múltiples contextos educativos y desafíos que le corresponde enfrentar como parte de su proceso de práctica. Todo lo cual sustenta y fundamenta la importancia y gran relevancia que para el mundo de las prácticas de la carrera de básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en particular y de las Pedagogías, en general, tiene abordar, profundizar e investigar el tema.

En el capítulo 2, *Marco teórico*, se estudian los elementos que nutren la investigación y para ello se hace desde tres pilares que conforman el marco teórico. El primero de ellos, en lo relativo a las creencias, concepciones, los saberes del docente, sus pensamientos y teorías implícitas. Para luego abordar el segundo pilar concerniente a los referentes del quehacer docente, para concluir con el último destinado a las prácticas: los desafíos de la formación inicial docente y los de la práctica docente o profesional. Especial interés cobra entonces, el valor formativo, experiencial de la práctica, además de los actores que en ella participan. Actores, tales como el mentor y tutor, cuyos roles, funciones y competencias están establecidas. Características que incluso pudieran incluir otras facetas, más allá de los atributos que el marco para la buena enseñanza establece respecto de un buen profesor. A partir de lo cual se busca explorar cuáles elementos o aspectos no descritos o incluidos en el Marco para la Buena Enseñanza<sup>1</sup> relativos al ser y convivir, serían a la luz de las concepciones de los alumnos practicantes atributos o características que definen a un buen mentor. Junto con ello, se establecen los objetivos, viabilidad y propósitos de la Investigación.

A lo anterior, se suman los propios requisitos que la Institución formadora, en concordancia con el perfil de egreso de la Carrera, basado en el Marco para la buena enseñanza, le señala y exige al alumno y que debiera idealmente ver reflejados en el mentor

En el capítulo 3, *Marco metodológico*, se circunscribe la investigación al enfoque Mixto exploratorio secuencial, basado en un estudio de caso único, que contempla tanto una mirada cualitativa, considerando la valorización de ciertos elementos: características y cualidades personales que el practicante determina como esenciales en un buen mentor, además de

---

<sup>1</sup> Marco Para la Buena Enseñanza



aquellos atributos que menciona o manifiesta con mayor o menor frecuencia. En tanto, desde lo cuantitativo, desde una mirada más estadística, se revisan frecuencias, porcentajes, porcentajes acumulados y tendencias en las valoraciones de importancia en las distintas dimensiones respecto de las características que los alumnos consideran más importantes en un buen mentor.

En el Capítulo IV, *Análisis de la investigación*, se analizan en profundidad los datos arrojados por los distintos instrumentos, especialmente elaborados para la presente investigación, los cuales correspondieron a una entrevista en profundidad y un cuestionario de ordenamiento de rango (cuestionario de importancia de rango). Teniendo ambos instrumentos como principales y únicos informantes a los alumnos de practicantes final de la carrera de Educación básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Finalmente, los estudios realizados y los instrumentos aplicados deben ayudar a establecer las concepciones que los estudiantes de práctica tienen respecto a las características de índole personal, valórico, laboral que definen a un buen mentor. Lo cual será fundamental para establecer las características que definen o debieran definir a un buen mentor. .

Por ende, todo ello será motivo de análisis para concluir, sugerir y definir las características que debiera tener un mentor que asume cabalmente su tarea como formador y co- responsable de la práctica. Lo cual se busca permita proyectar la presente investigación y su correspondiente aporte al fortalecimiento del mundo de las prácticas en la Carrera de educación básica, especialmente en aras de la nueva malla curricular, aportando con todo ello al mejoramiento de la formación inicial docente del Profesor de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ya que si bien los logros de la formación inicial necesariamente son acotados, ello no significa que no deban orientarse sus objetivos hacia la visión de un educador que cumpla en forma cabal su ejercicio profesional, contribuyendo con ello al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la educación que recibirán las niñas y niños chilenos.

# Capítulo I: Problematización

# CAPÍTULO I:

## PROBLEMATIZACIÓN

### 1.1 Planteamiento del problema.

En el presente apartado se desarrollarán los temas vinculados a las prácticas, pero más particularmente centrado en lo que ocurre con esta instancia en la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En tal sentido interesa conocer especialmente cómo éstas se estructuran y organizan dentro de las mallas curriculares actualmente vigentes en la señalada Carrera. Junto con aludir al valor formativo que estas instancias conllevan y la importante tarea de quienes participan y son co responsables de ellas.

De esta forma, y centrado en la visión y el rol del mentor se revisarán las tareas que a éste le competen, haciendo especial mención a aquellos elementos, actitudes y situaciones que constituyen una fortaleza o una amenaza en este proceso, principalmente en lo vinculado al rol que debieran desempeñar los mentores y el tipo de relación que establecen como parte de la mentoría, señalando y describiendo situaciones que desde la investigación y la experiencia han ido tensionando tal relación, constituyéndose en un problema que urge abordar.

### 1.1.1 Las prácticas docentes

Para comenzar, el ámbito de las prácticas iniciales docentes, prácticas tempranas o prácticas profesionales es un área dentro de las carreras de Pedagogía que despierta gran interés local y nacional, no sólo por todo lo que esta instancia provee como oportunidades de aprendizaje al estudiante si no por la enorme y diversa cantidad de recursos que implica movilizar.

En tal sentido, es posible destacar que desde el Proyecto de Fortalecimiento de Formación Inicial Docente<sup>2</sup>, se releva y posiciona a esta instancia como:

*“El eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente.*

*(Avalos, 2002)*

En forma más precisa, como lo señala Ávalos (2002) su finalidad es la de facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica, vivencian el proceso enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, además de aprender a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime y refleje lo mejor posible el logro de los estándares descritos para la formación docente inicial”

---

<sup>2</sup> Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente

Paralelamente, el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente promueve entre otros efectos, una concepción de Práctica que consolida las prácticas tempranas y progresivas, admitiendo que en la formación inicial existen más actores junto con los formadores de las distintas casas de Estudios y más contextos, además de la Escuela.

Así, se acuña el concepto de tríada formativa<sup>3</sup>, en la cual se explicita la participación activa de: los formadores universitarios, los mentores o profesores colaboradores de los centros de práctica y los propios estudiantes de Pedagogía, con cuya participación se afecta sustantivamente la calidad de la formación y el desempeño del futuro profesor o profesora. (Ávalos, 2002).

En consecuencia, dentro del ámbito de las prácticas y contextualizado a ellas, está la tríada formativa; entendida como los protagonistas o actores sobre quienes se articula todo lo relativo a ésta y cuyas relaciones y acciones van a ir determinando el tipo y calidad de experiencias de aprendizaje que se logren a partir de las prácticas.

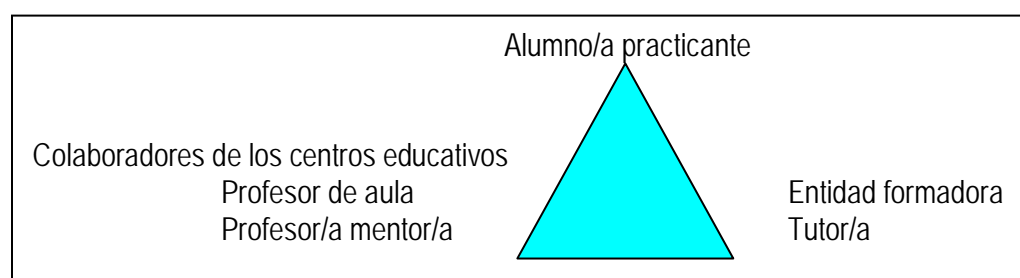


Fig. N°1 La tríada formativa

La figura anterior hace referencia a los integrantes de la tríada formativa. A lo que cabe agregar que la denominación de mentor, profesor guía, profesor de aula, tutor o supervisor variará de una institución educativa a otra.

---

<sup>3</sup> Conformada por "los estudiantes de pedagogía", "los profesores universitarios o tutores" y "los colaboradores de los centros educativos o profesores mentores"

### 1.1.2 La práctica docente en la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Para empezar, debe tenerse presente que desde sus inicios institucionales, la práctica docente tiene una particular relevancia en la formación del profesor de Educación General Básica, que posibilita nuevos desarrollos a partir del año 1998<sup>4</sup>, entre ellos fortalecer su vinculación con la realidad escolar y avanzar de manera gradual, secuenciada y progresiva a lo largo de la carrera.

De esta forma, y en concordancia con los planteamientos del Proyecto Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, en la Carrera de Educación básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso <sup>5</sup> se proyecta a las prácticas como *el eje vertebrador del currículum*, siendo permanente a lo largo de toda la formación inicial.

En tal sentido, y en consecuencia con aquello, los alumnos de Pedagogía básica de esta Carrera tienen, no sólo práctica desde el primer semestre, como es el caso de la Práctica Inicial, la que se divide en una etapa en sectores rurales y una segunda, en el ámbito urbano. Si no que, además, las viven vinculadas a asignaturas en las que tienen contempladas actividades prácticas en terreno (en escuelas). Tal es el caso de las asignaturas de: Lectoescritura, Didáctica de la Integración curricular, Orientación educacional y familiar. A todas ellas, se agregan las que son exclusivamente de práctica, como la: Prácticas Intermedia y

---

<sup>4</sup> El 1998, el Decreto Académico N° 52, establece una nueva malla curricular que incorpora, entre otras innovaciones, una práctica docente desde el primer semestre estructurada en tres etapas, una inicial, una intermedia y una final.

<sup>5</sup> La Carrera de Educación General Básica existe en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) desde el año 1966, año en que se firma un convenio entre el Obispado de Valparaíso y la Universidad, por medio del cual se traspasa la Escuela Normal de propiedad del Obispado a esta Casa de Estudios, integrándola al Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Educación y más tarde, en 1968, a la Escuela de Educación de la Facultad.

Profesional o Final, que se divide en una etapa globalizada, en primer ciclo y una en segundo ciclo, donde desarrollan su mención.

Lo anterior implica que en sus distintos niveles y modalidades, los alumnos están llamados desde el rol de profesores en formación a ir desarrollando su identidad como tales, junto con diversas actividades, en orden creciente de complejidad, en las que deben ir contrastando sus saberes con la práctica. Conocimientos y teorías que muchas veces se contraponen con lo que ven en la realidad, especialmente cuando los contextos son más vulnerables y prioritarios, en los que el acompañamiento y la contención serán especialmente relevantes y necesarios

Cabe señalar que actualmente hay dos mallas en funcionamiento dentro de la Carrera de Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Una de ellas, data del 2003, con algunas modificaciones y que es la que están actualmente cursando los alumnos partícipes de esta investigación. En esta malla los alumnos se titulan como "Profesores de Educación General Básica con mención en Castellano y Ciencias Sociales o Matemáticas y Ciencias naturales". Pudiendo ejercer hasta 4to básico en el ciclo globalizado (1er ciclo básico) y de Quinto a octavo, en su mención. (2do ciclo básico)

Sin embargo, en la nueva malla por competencias - que se comienza a implementar en el 2010- se fortalece el aspecto disciplinario de la mención a través de un incremento significativo de las asignaturas vinculadas a ella. En este caso los alumnos obtienen el título de "Profesores de Educación básica con mención en primer ciclo y mención en Lenguaje o Historia y Ciencias Sociales o Matemáticas o Ciencias Naturales", lo que, según la nueva estructura de la educación básica chilena, los faculta para ejercer clases globalizadas en 1er ciclo (primero a cuarto) y luego en quinto y sexto, según su mención.

De esta forma, y a pesar de lo aludido respecto a la actual vigencia de dos mallas curriculares en la Carrera, es posible sostener que en ambas se evidencia la gran relevancia y el peso curricular que se le da a las prácticas, lo cual queda de manifiesto cuando se visualiza su eje continuo de prácticas. (Ver figura N°1 y N°2).

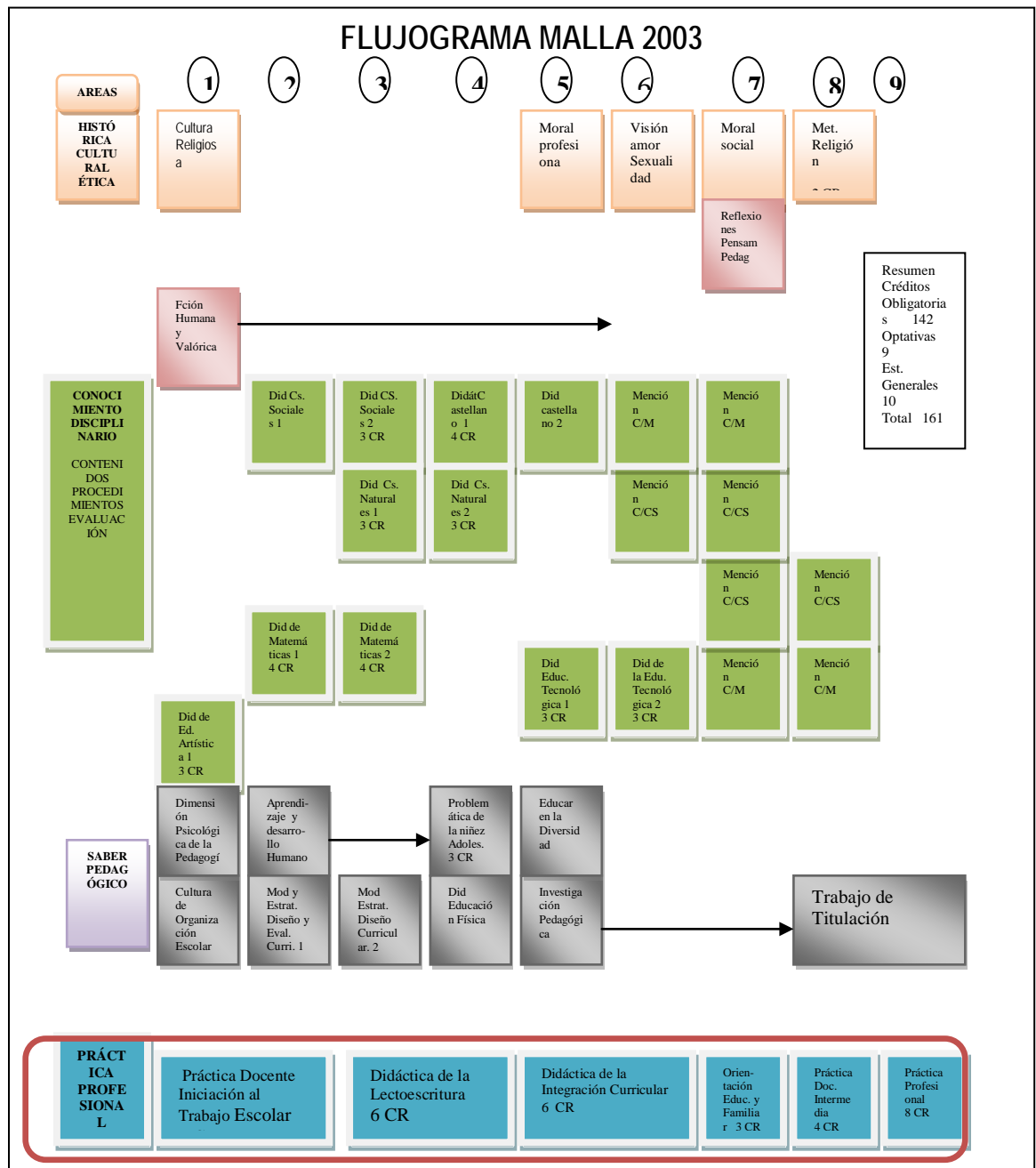


Fig. N°2 Malla curricular 2003 de La Carrera de Educación Básica de la PUCV



# FLUJOGRAMA MALLA 2010

## MALLA CURRICULAR 2010: Profesor de Educación Básica con Mención en Primer Ciclo y Menciones .

I SEM	II SEM	III SEM	IV SEM	V SEM	VI SEM	VII SEM	VIII SEM	IX SEM
<b>COMPRESIÓN LECTORA</b> 3 CREDITOS ICL			<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL DE LA LECTURA Y ESCRITURA 2</b> 3 CREDITOS EPE	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL SOBRE EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN 1</b> 4 CREDITOS EPE	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL SOBRE EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN 2</b> 4 CREDITOS EPE	<b>EDUCACIÓN FÍSICA EN LA INFANCIA</b> 3 CREDITOS EPE		
<b>FDTS. FILOS. Y SOCIO-ANTROP. DE LA EDU.</b> 3 CREDITOS EPE	<b>CULTURA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR</b> 3 CREDITOS EPE	<b>NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN</b> 3 CREDITOS EPE	<b>PLANIFICACIÓN CURRICULAR</b> 4 CREDITOS EPE	<b>EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE</b> 4 CREDITOS EPE		<b>INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA</b> 3 CREDITOS EPE	<b>SEMINARIO DE TÍTULO Y GRADO</b> 6 CREDITOS EPE	
<b>IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE</b> 3 CREDITOS EPE	<b>NATURALEZA Y CONSTRUC. DE LA CIENCIA</b> 3 CREDITOS BIO	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL SOBRE EL MUNDO NATURAL 1</b> 4 CREDITOS EPE	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL SOBRE EL MUNDO NATURAL 2</b> 4 CREDITOS EPE	<b>MENCIÓN</b> 3 CREDITOS	<b>MENCIÓN</b> 3 CREDITOS	<b>MENCIÓN</b> 3 CREDITOS		
<b>CONSTRUCCIÓN INTEGRADA DEL CONOC. HIST., GEOG Y DE LAS CS. SOCIALES</b> 3 CREDITOS HIS	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL DE LAS ARTES</b> 4 CREDITOS EPE	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL SOBRE EL MUNDO SOCIAL 1</b> 4 CREDITOS EPE	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL SOBRE EL MUNDO SOCIAL 2</b> 4 CREDITOS EPE	<b>MENCIÓN</b> 3 CREDITOS	<b>MENCIÓN</b> 3 CREDITOS	<b>MENCIÓN</b> 3 CREDITOS	<b>MENCIÓN</b> 3 CREDITOS	
<b>NÚMEROS: ESTRUCTURAS ADITIVAS</b> 3 CREDITOS IMA	<b>INICIACIÓN AL PENSAMIENTO MATEMÁTICO</b> 4 CREDITOS EPE	<b>PENSAMIENTO GEOMÉTRICO</b> 3 CREDITOS EPE	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL SOBRE EL MUNDO GEOMÉTRICO</b> 3 CREDITOS EPE			<b>TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</b> 3 CREDITOS EPE		
	<b>PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO</b> 3 CREDITOS PSI	<b>PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE ESCOLAR</b> 3 CREDITOS PSI		<b>EDUCACIÓN INCLUSIVA</b> 3 CREDITOS EPE	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA</b> 4 CREDITOS EPE	<b>VISION CRISTIANA DEL AMOR Y LA SEX.</b> 2 CREDITOS ICR		
<b>PRÁCTICA DOCENTE INICIAL</b> 4 CREDITOS EPE	<b>PRACTICA DOCENTE INICIAL</b> 4 CREDITOS EPE	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO INFANTIL DE LA LECTURA Y ESCRITURA 1</b> 3 CREDITOS EPE	<b>ORIENTACIÓN EDUCACIONAL Y FAMILIAR</b> 3 CREDITOS EPE	<b>DIDÁCTICA DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR</b> 4 CREDITOS EPE	<b>PRÁCTICA INTERMEDIA</b> 6 CREDITOS EPE	<b>EDUCAR EN VALORES</b> 3 CREDITOS EPE	<b>PRÁCTICA PRIMER CICLO</b> 8 CREDITOS EPE	<b>PRÁCTICA MENCIÓN</b> 4 CREDITOS EPE

MENCIÓN     
  CARRERA     
  PRACTICA  
 LICENCIATURA     
  CARRERA PREST. SERV.     
  MENCIÓN PRIMER CICLO

Se agregan además 10 créditos en asignaturas de Formación Fundamental y 6 Créditos en asignaturas Optativas.

Fig. N°3 Malla curricular 2010 de La Carrera de Educación Básica de la PUCV

Por otro lado, y dada la vinculación con el tema de las prácticas a través del rol asumido como tutora, coordinadora de éstas y luego Jefa de la Carrera, es posible establecer con propiedad y conocimiento que se han realizado esfuerzos sostenidos y permanentes en aras de fortalecer, sistematizar y cautelar la calidad formativa de estas instancias.

En tal sentido, en el año 2009 y con motivo del proceso de acreditación de la carrera<sup>6</sup>, se elabora un Dossier de práctica en el que se consignan todos los elementos relativos a ésta dentro de la Carrera en el que se incluían, entre otros: los programas, los objetivos, tareas, normativas de cada normativas, formas de evaluación; además, de los deberes y derechos de cada uno de los partícipes y protagonistas de éstas.

A propósito de lo anterior cabe agregar que dentro de dicho proceso, en el que la Carrera fue nuevamente acreditada por cinco años, en el informe de los pares evaluadores se relevó como una de las fortalezas de la Carrera "el eje y las prácticas docentes". Lo cual se refleja en el siguiente comentario.

*"La práctica pedagógica como un proceso formativo bien logrado, con supervisión y evaluación permanente, según criterios conocidos por los profesores/as y los/as estudiantes, considerando por un lado, los dominios centrados en el desempeño de los /las estudiantes y por otro lado, un mayor diálogo y trabajo entre las especialidades y la pedagogía"*  
(Informe del Comité de Pares evaluadores, Qualitas, 2010:47)

---

<sup>6</sup> Re acreditación de la Carrera, ya que en el periodo anterior , se la había acreditada por un periodo de cinco años, siendo una de las Pedagogías básicas a nivel nacional con mayor cantidad de años de acreditación.

<sup>7</sup> Capítulo IV. Síntesis y Conclusiones. 1.1 Principales fortalezas (p 47)

Entonces, a partir del aludido Dossier, queda establecido que la práctica es:

*“La instancia pedagógica y vocacional que introduce al Estudiante de Pedagogía Básica al proceso continuo y secuenciado de su Práctica Profesional. A través de esta etapa se incorpora al practicante al conocimiento y dinámica de la realidad escolar a partir de sus vivencias, su propia experiencia y observación a nivel de establecimiento y aula, con el fin de reflexionar sobre su vocación y futura acción profesional”*

*(Dossier de Práctica de la carrera de Básica, 2009:11)*

A lo que se agrega que ésta constituye:

- Una parte inherente y consustancial con el proceso de formación inicial del profesor
- Un vínculo sistemático y permanente con la realidad escolar.
- Procesos en permanente construcción orientados por sus involucrados y alimentados por el análisis, la reflexión, la investigación, la experimentación y la evaluación de la tarea docente
- Un trabajo colaborativo entre docentes universitarios, el profesor en servicio y el Estudiante de Pedagogía;
- Base sustancial para conducir un currículum integrado e interdisciplinario en la formación inicial del profesor de Educación General Básica.

A partir de lo cual, resulta especialmente significativo y revelador aunar a lo ya planteado la propia visión y opinión de los alumnos practicantes de los distintos niveles de práctica en relación a las fortalezas que ellos reconocen en las prácticas de la Carrera.

Para ilustrar aquello se muestran en la siguiente tabla los resultados obtenidos como parte de su participación en el proyecto *"El impacto de la formación práctica en el proceso de aprender a enseñar"*<sup>8</sup>, expresados por niveles y en porcentajes en la siguiente tabla.

FORTALEZAS	Niveles de práctica			
	Inicial	Intermedia	Final	Total
Permite conocer la realidad de las instituciones, profesores y alumnos	4	14		17%
Oportunidad para desarrollar competencias docentes mediante la realización de tareas e interacción con alumnos	1	29	2	30%
Las condiciones de la práctica ofrecida por la universidad son favorables	3	6	4	12%
Las condiciones del centro educativo facilitan la práctica	2	8	6	16%
Oportunidad para afianzar la vocación y sentido de auto eficacia docente	7	15	2	23%
Fortalezas genéricas		2		2%

**Tabla N°1 Fortalezas de la práctica en la Carrera de Básica de la PUCV  
Resultados proyecto Fondecyt 1070807. (2009)**

<sup>8</sup> Resultados Proyecto Fondecyt *"El impacto de la formación práctica en el proceso de aprender a enseñar"*, 2009

Ahora bien, dentro del mismo contexto investigativo, pero relacionado con las debilidades que los profesores en formación veían en las prácticas en la Carrera (en sus distintos niveles) se señalaron las siguientes:

- que sea solo observacional aunque igual en ocasiones se mantenía un rol activo pero eso dependía del profesor mentor quien al saber que esta práctica era observacional se limitaba a dejarnos participa
- los centros de práctica deberían estar más comprometidos con la formación docente e involucrarse en los beneficios de ésta
- poca cercanía con los practicantes e importancia si habían problemas o algo les molestaban no hablaban con el alumno en cuestión, muy frío el ambiente (muy cerrado)
- muchas veces la recepción por parte de la comunidad educativa no es muy buena respecto al trato con nosotros como alumnos en prácticas iniciales
- un aspecto que afectó mucho nuestro compromiso con el centro de práctica es que no nos sentimos bien recepcionados, creo que la universidad debería encargarse de eso
- mala disposición de centro de práctica, en sí y de la jefa de UTP.
- el colegio tenía ciertos prejuicios con respecto a los practicantes
- en reiteradas ocasiones los profesores de aula dejan al practicante solo, sin material, por lo que se debe actuar rápido
- para realizar una buena práctica creo que debe haber una buena disposición por parte del centro de practica (colegio), ya que es desagradable trabajar con personas que no le interesan los practicantes. Para esto se deben seleccionar mejor los colegios
- poco tiempo de los profesores mentores para reflexionar a partir de mi práctica, de mi intervención.

Dicho de otro modo, se evidencia en las expresiones, comentarios y juicios el peso que lo emocional, lo que siente el alumno, tiene al momento de realizar una práctica. Elementos que vuelven a ser relevantes desde la perspectiva que el alumno va a la Escuela a aprender a enseñar, lugar donde debieran privilegiarse las comunidades de aprendizaje y obviamente la acogida y el apoyo a todos los que participan (aunque solo sea temporalmente) de ella y de sus procesos.

Esto muy relacionado con el hecho que la docencia, el enseñar es un acto eminentemente humano y humanizante, donde los recursos son fundamentalmente humanos y las emociones de éstos son parte inherente y están subsumidas en el proceso y en el hecho educativo.. Por cuanto, todo aquello que haga que alguien se sienta mejor o no tan bien, tendrán (se quiera o no) una repercusión en la disposición y el ánimo de quien las viva.

En síntesis, todo lo expuesto va vislumbrando que ciertas situaciones, según la forma en que se den, pueden constituir o una fortaleza o una debilidad. Y tal es el caso de la acogida, recepción y/o apertura que muestra el centro de práctica y sus integrantes al profesor en formación. Lo cual a todas luces será un elemento a revisar dado que esencialmente la práctica se construye con los centros y el ambiente emocional, la voluntad y calidez que éstos puedan proveer al alumno será esencial en su desempeño.

### 1.1.3 La mentoría en la Carrera de Educación Básica de la PUCV<sup>9</sup>

Primeramente y en consonancia con lo planteado por el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, dentro de la Carrera también se reconoce la existencia de la tríada formativa y dentro de ella los procesos de mentoría.

Respecto a esto último, la Carrera plantea que:

*“La mentoría, inserta dentro de la práctica docente, se concibe como el proceso a través del cual un profesor con experiencia profesional y laboral (profesor mentor) acepta recibir voluntariamente a un practicante (profesor en formación) en su aula para enseñarle, aconsejarlo, guiarlo y ayudarlo en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo para ello tiempo, energía y conocimientos”*

*(Dossier de práctica de la Carrera, 2009:71)*

Al mismo tiempo que establece:

*“El rol del mentor/a es fundamental pues al acompañar al alumno en su proceso de práctica, transmitiendo su valiosa experiencia, constituye el modelo de cómo la teoría se lleva a la práctica, enseñando así con su hacer, ser y convivir.”*

*(Dossier de práctica de la Carrera, 2009:68)*

A lo cual agrega que las tareas del mentor, desde las más concretas y rutinarias, se sintetizan en las siguientes:

- Presentar al alumno en práctica a los alumnos del curso

---

<sup>9</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

- Proporcionar las oportunidades para que el practicante pueda conocer las características del grupo curso y de los alumnos en forma individual
- Entregar los temas de clases, de acuerdo a la calendarización del Programa y de la Práctica Docente
- Revisar el desarrollo de los contenidos de materia presentados por el practicante y autorizarlos para que pueda planificar la situación de enseñanza aprendizaje.
- Recibir antes de la clase , la o las planificaciones correspondientes y autorizarlas con su firma
- Observar en forma continua y sistemática la realización de las clases del practicante
- Orientarlo oportunamente, registrando las conductas más significativas
- Registrar en la pauta de evaluación los estándares de desempeño alcanzados por el practicante.
- Permitir que los practicantes asistan a las reuniones del sub. Centro de Padres y apoderados del curso.
- Proporcionar oportunidades para participar y colaborar en todas las actividades académicas, deportivas, culturales, artísticas, etc. que se realicen en el establecimiento educacional.
- Evaluar con la pauta de evaluación de proceso y final el desempeño del alumno.

Junto a las cuales se tornan especialmente importantes y valoradas para los alumnos:

- *Hacer saber al alumno/a practicante sus fortalezas y desafíos (debilidades).*



- *Comunicar al alumno/a practicante lo que desea que propicie con el grupo curso.*
- *Revisar las planificaciones con los practicantes para que, una vez aprobadas, puedan ser aplicadas a los alumnos.*
- *Trabajar colaborativamente con la Universidad, a través de los tutores, en aras de mejores aprendizajes.*
- *Cautelar que los practicantes sólo desempeñen tareas que corresponden a su periodo de práctica y para las cuales están preparados, según su nivel de práctica*

Paralelamente, y para mayor claridad de todos los involucrados en la práctica, también plasmado en el documento, se especifican otras funciones y tareas del mentor. De las cuales, cada tutor junto con hacer entrega de copias en los respectivos centros de práctica, se las da a conocer personalmente a cada uno de los mentores.

Las cuales apuntan a:

- Ser modelo de la práctica profesional
- Ser un facilitador del proceso pedagógico, articulando la práctica con la teoría
- Integrar al practicante a la vida escolar
- Informar al practicante de la realidad curso y de casos especiales (niños con necesidades educativas especiales, en tratamiento médico o con deficiencias.
- Comunicar al practicante los ritos, costumbres y actividades propias e identitarias del establecimiento
- Favorecer la innovación y creatividad en las actividades que los practicantes diseñen e implementen.
- Mantener buenos canales de comunicación con el practicante
- Escuchar analizar y aconsejar asertivamente al practicante

- Aconsejar en el momento adecuado (no adelante del curso y de los alumnos)
- Dar una retroalimentación verbal concisa, clara y asertiva al practicante.
- Fijar y destinar tiempos de trabajo conjunto para revisar planificaciones y
- proyectar el trabajo con el practicante
- Analizar con el practicante su desempeño a la luz de los estándares, identificando sus fortalezas y desafíos (áreas que debe mejorar)
- Cautelar que los practicantes sólo desempeñen tareas que corresponden a su nivel de práctica y para las cuales están preparados.
- Comentar con el tutor (supervisor) cualquier situación que implique al practicante

De ahí que, sea fundamental que quien asuma como profesor mentor dentro de la Carrera de Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso comprenda, interiorice y asuma cabalmente la magnitud de su responsabilidad para con el alumno practicante.

Esto, ya que como se ha especificado, se espera de él que movilice y demuestre sus mejores recursos personales, pedagógicos y profesionales, además de una gran dosis de compromiso ,entrega, disposición para apoyar y ayudar al profesor en formación, además de actuar en consonancia con el rol de Modelo y referente en el que se le ha posicionado.

#### 1.1.4 Debilidades y amenazas en la mentoría

Para empezar, la mentoría, como tal, es una relación en la que el mentor apoya, guía y orienta al practicante. Desplegando para ello sus mejores cualidades y recursos, tanto personales como profesionales.

Sin embargo, esta relación que está llamada a ser la base y que es fundamental para propiciar una buena práctica, no siempre resulta del todo armónica o facilitadora de tal proceso. De allí que se revisen los elementos que la amenazan, pudiendo llegar a convertirse éstos en sus principales debilidades y, por ende, un problema del que urge ocuparse.

Por otra parte, y relacionado con las amenazas, se hace necesario un comentario respecto a lo que se manifestara en líneas anteriores respecto a la condición de "voluntariedad" establecido en la Carrera para ser mentor.

Ya que si bien, ésta se establece, es fundamental señalar que ha sido difícilmente loggable y monitoreable, ya sea por el miedo de los mentores a las consecuencias que su decisión les pudiera traer a nivel laboral o con sus jefes. O bien, porque la disposición emana de instancias superiores como una orden a ser acatada, sobre la que no se discute e independiente de si el profesor de aula esté o no de acuerdo con ella. Lo cual constituye a todas luces el primer problema en relación al tema de las mentorías y el mentor.

Lo anterior se ve reflejado en los resultados arrojados por el proyecto de investigación denominado "El perfil del mentor II"<sup>10</sup>, en el que frente a la pregunta *"De quién fue la decisión de recibir al practicante"*, se obtuvo lo siguiente:

---

<sup>10</sup> Proyecto de Investigación interno de la Escuela de Pedagogía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2008), liderado por Valentina Haas

- un 18,1% de los mentores entrevistados señaló que ésta había sido del Director o jefe de UTP <sup>11</sup> exclusivamente
- un 72%, que la decisión fue del Director o del jefe de UTP pero conversada con él o ella.
- Un 9%, manifestó que la decisión había sido suya.

Se puede desprender de estos resultados que efectivamente en muchos de los casos la decisión de recibir a alumnos practicantes en el establecimiento educacional es ajena o no totalmente libre. En tanto, sólo una minoría lo hace por mutuo propio.

En cierto modo, no deja de llamar la atención que desde el discurso y dentro de la ya aludida investigación esos mismos mentores en un 90,9% establezcan que la aseveración sobre práctica que más los representa es la de considerarla *“Una instancia para colaborar y crecer con otro”*, lo cual es un dato relevante, en la que – sin embargo- aún teniendo la posibilidad de colaborar, deciden no hacerse partícipes.

Retomando el tema de la disposición a ser parte de las prácticas, es importante señalar como dato que los mentores señalan tener demasiadas tareas para además hacerse cargo de un alumno practicante.

Aunado a ello, no le ven el beneficio a ser mentor<sup>12</sup> e incluso en algunos casos (lo que se ha reflejado en sus acciones hacia el practicante) lo visualizan como una amenaza frente a su propio desempeño y relación con sus alumnos.

---

<sup>11</sup> Unidad técnico pedagógica

<sup>12</sup> Ni monetario, experiencial o profesional.

Lo anterior se traduce, en muchos de ellos, en una disposición negativa hacia el practicante y que se evidencia desde que éstos cruzan el umbral de su aula, o en la imposibilidad que les imponen los mentores de participar en acciones del aula, limitándolos sólo a estar sentados atrás en un rincón, manifestando un malestar que le hacen explícito al profesor en formación, constituyendo esto el primero gran escollo y tensión que enfrenta el estudiante.

Así, cabría preguntarse qué pasa con la asertividad, la generosidad y la empatía cuando un profesor básico, llamado a ser modelo para otros, se permite aquello y no controla sus palabras. Sin duda, hay elementos personales, cualidades del ser o convivir que estuvieron ausentes. O de las cuales, indudablemente, se mostró carencia, por decir lo menos.

Sin embargo, no obstante, la claridad con que se plantean estas tareas, en su confrontación con la realidad se observa y se evidencia que muchas de ellas no se asumen o bien la forma en que se hace dista mucho de lo esperado y deseable para que el practicante pueda sacar aprendizajes significativos para su formación profesional..

En tal sentido, en la siguiente tabla se especifican, junto con los objetivos y tareas de cada práctica, las tensiones que se han vivido en la relación con el mentor y/o la mentoría.

Por cierto, es importante aclarar que tales situaciones que mucho han conflictuado y tensionado a los alumnos, han sido planteadas por los tutores en instancias de Consejo de práctica; o denunciadas por los propios practicantes en entrevistas personales con la Coordinadora de las prácticas y/o la Jefe de Carrera; o bien expuestas en reuniones de tutoría.

Práctica	Propósitos/Objetivos	Tareas	Tensiones/Debilidades / problemas relativos a la mentoría o al mentor
Inicial (Nivel Inicial)	<p>1) Orienta al profesor en formación a participar en acciones concretas y cotidianas de la vida escolar urbana y rural.</p> <p>2) Permite conocer el ámbito, el contexto y la proyección de la educación general Básica, permite apreciar sus características aptitudinales, actitudinales y vocacionales requeridos para el ejercicio de la profesión.</p>	<p>- Participar, como ayudante de aula en una observación participante a través de acciones concretas, y de índole formativa en apoyo al quehacer docente en las acciones cotidianas de la vida escolar urbana y rural.</p> <p>- Corregir según pauta, crear materiales, marcar cuadernos, decorar la sala, apoyar el trabajo del alumno, corregir postular, motivar a trabajar, ayudar a formar, cuidar y hacer turno de patio y de almuerzo)</p>	<p><u>Ámbito rural</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia del mentor el día que el alumno asiste a práctica</li> <li>- Violencia verbal y a veces física de parte de algunos mentores hacia sus estudiantes</li> <li>- Discriminación y estigmatización por parte de algunos mentores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales</li> <li>- Presiones por parte de algunos para que los practicantes asuman y hagan clases (para lo que no están preparados ni autorizados.</li> <li>- Ciertos mentores que manifiestan abiertamente su hastío por enseñar y los deseos de jubilar a la brevedad.</li> <li>- Algunos mentores les sugieren a los practicantes repensar su decisión de ser profesores por lo complejo y desgastador que resulta.</li> </ul> <p><u>Ámbito urbano</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca acogida de parte del mentor</li> <li>- Limitaciones que algunos mentores le plantean a los practicantes respecto a lo que pueden y no pueden hacer</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos mentores le asignan gran cantidad de trabajos de confección de materiales, correcciones, ordenar a los practicantes, lo que los mantiene alejados de la sala y del contacto con los alumnos.</li> </ul>
Lectoescritura (Nivel Intermedio)	<p>1) Propicia un enfoque integrador de los procesos de aprendizaje del lenguaje lecto-escrito.</p> <p>2) El profesor en formación debe asimilar los conceptos teóricos y estrategias metodológicas y evaluativas fundamentales asociadas al desarrollo de la lengua materna para ponerlos al servicio del alumno de Enseñanza Básica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar como colaborador del profesor de aula, en el sector de Lenguaje y comunicación en 1er Año Básico. – Observar, reflexionar y analizar las fortalezas y debilidades del método que se aplica en la enseñanza de la lectoescritura para luego proponer e implementar una actividad a la luz de lo aprendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación parcial que los mentores permiten a los alumnos</li> <li>- Mucha crítica de parte de los mentores hacia lo que ellos esperarían fuera el desempeño o el apoyo del alumno</li> </ul>
Didáctica de la Integración curricular (Nivel Intermedio)	<p>1) Conocer el enfoque de la integración curricular (articulación horizontal) y su aplicación en Quinto (NB3) y sexto (NB4) año básico</p> <p>2) Manejar los saberes disciplinarios y pedagógicos para una planificación curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñar y luego implementar, de acuerdo al contexto de aula y la realidad curso, un proyecto de Integración curricular a partir de un tema o eje articulador del interés de los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos mentores rechazan o se manifiestan contrarios al enfoque integrador, que es el objetivo medular de esta práctica</li> <li>- El escaso trabajo colegiado, en equipo que los profesores mentores mantienen con sus pares en un nivel en el que existe la multidocencia y que incide</li> </ul>

	integrada en los distintos sectores curriculares a través de un tema articulador	alumnos de ese curso	en dificultades que debe enfrentar el practicante para convocar a los respectivos profesores mentores con los que deberá trabajar a fin de implementar la unidad
Orientación educacional y familiar (Nivel Intermedio)	1) Desarrollar valores, actitudes, habilidades y comportamientos que permiten al pedagogo asumir el rol orientador, como profesor jefe, que por condición le corresponde.	-Participar de las instancias de consejo de curso y/u orientación en el segundo ciclo básico. - Aplicar encuestas, cuestionarios y/u otros instrumentos propios de la orientación -Preparar y desarrollar consejos de curso, en contacto directo con el ambiente escolar, experimentando la orientación de un grupo curso y de padres de familia.	- Poca valoración de la importancia y trascendencia de la orientación, el consejo de curso y los temas transversales, a los que se les dedica poco o nulo tiempo. - Muchos de los mentores suelen no realizar consejo de curso ni orientación, utilizando esta instancia para realizar actividades de preparación de actos de efemérides o ponerse al día en otras materias. - Algunos mentores no tienen completo ni disponible los datos de los alumnos en el libro de clases, relativa al panorama de curso, mostrado poca responsabilidad en tareas que le corresponden
Intermedia (Nivel Intermedio)	1) Construir significados referidos al saber pedagógico y didáctico disciplinar. 2) Reflexionar sobre su acción, la resolución de problemas y la relación entre teoría y práctica, 3) Asumir en forma	-Hacerse cargo de un curso de primer ciclo básico dos días a la semana, asumiendo la docencia (luego de un periodo de observación y contextualización)	- Algunos mentores, desde un comienzo, les señalan a los practicantes que ellos no estaban de acuerdo en recibir practicantes. - Ciertos mentores se muestran distantes y no facilitan la información respecto al curso que requieren los practicantes



	gradual y creciente las responsabilidades del profesor básico	<p>de todos los sectores que corresponden esos días</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar todas las tareas que plantean las Muestras de desempeño docente (Muestras de Desempeño Docente).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos mentores dejan a los practicantes solos en la sala y no retroalimentan lo que éste hace.</li> <li>- La retroalimentación del mentor se centra en lo negativo, sin ofrecer posibilidades de reflexión o alternativas de mejora.</li> <li>- Ciertos mentores, a pesar de haber revisado y validado las planificaciones del practicante, le piden cambios dentro del día y sobre la marcha.</li> <li>- Algunos mentores se retrasan en pasarle el curso al practicante, lo que implica que su periodo de implementación se reduce.</li> <li>- Unos mentores no hacen ningún tipo de comentario a los practicantes, por lo que éstos se sienten desorientados respecto a la percepción que tiene el mentor de ellos y cómo poder mejorarla.</li> <li>- Algunos mentores tratan al practicante como un sub alterno o un auxiliar, incluso a veces de aseo y de orden.</li> </ul>
Profesional (Nivel Final)	1) Reflexionar en y sobre la acción docente, considerando las dimensiones ética y valórica- personal y social que se construye por iniciativa, reflexión crítica y una actuación	-Hacerse cargo (en una primera etapa) en forma plena de un grupo curso, de primer ciclo básico, asumiendo todas las asignaturas durante los cinco	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un mentor le planteó a su practicante que por favor no le pusiera caritas ni les diera estímulos, calcomanías a los alumnos.</li> <li>- Algunos mentores solicitan a los practicantes que sean menos afectivos con los estudiantes y que eviten</li> </ul>

	<p>mancomunada entre saber disciplinario y pedagógico.</p> <p>2) Asumir en forma completa, con el acompañamiento permanente de tutor y mentor, la tarea de formar personas y lograr en ellos aprendizajes significativos.</p>	<p>días de la semana en la jornada de la mañana. y luego, en una segunda etapa, asumir sólo las horas correspondientes a los sectores de su mención, en segundo ciclo básico (Matemáticas y Ciencias naturales o Lenguaje y Ciencias Sociales)</p> <p>- Desarrollar todas las tareas que plantean las Muestras de desempeño docente (Muestras de Desempeño Docente).</p>	<p>saludarlos o despedirse de beso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En ocasiones los mentores rechazan propuestas innovadoras de los alumnos, ya sea a través de trabajos en grupos, metodología de proyectos, etc., señalando que su curso sólo sabe trabajar con guías y/o copiando de la pizarra.</li> <li>- En algunos casos, los mentores interrumpen y desautorizan, critican o corrigen a los practicantes mientras hacen sus clases.</li> <li>- Falta de retroalimentación del mentor hacia el practicante</li> <li>- Algunos mentores no les revisan las planificaciones a los practicantes y luego al hacer las clases, les llaman la atención por aspectos deficitarios de ésta.</li> <li>- Un par de mentores les han pedido a los practicantes que les dejen las planificaciones hechas para el semestre y que les ayuden con el portafolio docente.</li> </ul>
--	---	--	--

Cuadro N°1. Propósitos, tareas y tensiones de cada una de las prácticas

Asimismo, es posible constatar lo anterior con cifras que resultan elocuentes al reafirmar lo expuesto.

Así, en el proyecto de investigación "El perfil del mentor I"<sup>13</sup> los alumnos practicantes al pedirles hacer un balance respecto a sus experiencias en mentoría o con los mentores manifiestan:

- Un balance a favor (en un 50%) , considerándola como positiva gracias al acompañamiento, la retroalimentación, las críticas constructivas, la transmisión de experiencia, la comprensión y la confianza demostrada por el mentor.
- Un balance en contra (en un 41,6%), señalando que no ha sido una buena experiencia por la falta de profesionalismo, el rechazo a recibir practicantes, el poco acompañamiento del mentor y que éstos se han centrados en la crítica.
- Un balance neutro<sup>14</sup> (en un 16,6%), indicando que no es posible darle ni un valor positivo ni negativo ya que sus percepciones contrastan, señalando el acompañamiento como positivo y un trato desigual e impositivo, como negativo

De ahí que, sea un tema de gran relevancia ya que resulta inaceptable que prácticamente la mitad de los alumnos practicantes hayan vivido tan malas experiencias o algunas tan poco significativas que los lleve a considerar la instancia general como negativa. Especialmente, por la importancia que tiene y se le da a la práctica en la Carrera y más aún si las razones para ello están relacionadas con la forma en la que el mentor enfrentó su trabajo y desempeño

---

<sup>13</sup> Proyecto de Investigación interno de la Escuela de Pedagogía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2007), liderado por Luis Toledo M y Valentina Haas

<sup>14</sup> Categoría que fue agregada por los alumnos.

su rol. Lo cual, una vez más, alude a características personales de éste y en clara contradicción con lo que se espera de su rol.

Relacionado y aunado a lo precedente, vuelven a ser preocupantes las opiniones que los profesores en formación, dentro de la ya mencionada investigación, vierten respecto a los aspectos que más critican en un mentor, indicando entre ellas:

- Observaciones centradas en lo deficitario (41,6%)
- Revisiones a la planificaciones sin explicar lo que rehacer (41,6%)
- Inconsistencia al opinar sobre su desempeño (33,3%)
- Escasa permanencia en la sala (33,3%)
- Escasa disposición a apoyar la práctica (33,3%)
- Disposición a reflexionar las clases con el practicante (8,3%)
- que esté pendiente si lo que el practicante hizo está bien o mal (8,3%)

Claro es, que el tema de las relaciones mentor-practicante y las percepciones del segundo respecto al quehacer del primero, y lo que éste espera de él como su mentor, reflejan la existencia de situaciones no bien enfrentadas o por lo menos sin el profesionalismo y las actitudes de quien está llamado a ser un referente y un modelo de la práctica.

Desde otra perspectiva, y en otra investigación realizada<sup>15</sup>, que tuvo a los mentores de los alumnos de la Carrera como los principales y únicos informantes, éstos señalan que conciben *"la labor del mentor como"*:

- ◆ Guía del practicante en todo el proceso (33%)
- ◆ Facilitador del proceso de práctica (17%)

---

<sup>15</sup> Op cit 8

- ◆ Como colaborador (12%)
- ◆ Modelo del practicante (11%)
- ◆ Apoyo (9%)
- ◆ Consejero (6%)
- ◆ Transmisor de experiencias (5%)
- ◆ Acompañante en el ámbito afectivo (3%)
- ◆ Evaluador (1%)
- ◆ Encargado de integrar al practicante al establecimiento (1%)
- ◆ Compromiso (2%)

A partir de lo cual, no solo se muestra una dispersión respecto a cómo estos mentores visualizan su rol, siendo muy variable y diferente la dimensión o acción con la que relacionan su labor, pudiendo casi llegar a establecerse que cada uno tiene su propia definición de la labor de mentor. Si no que, además es complejo el bajo porcentaje que coincide con lo realmente se espera y está estipulado respecto a su rol. Lo cual, se agrava al contrastarlo con los datos que emanan de los alumnos en los que se señala que además su labor dista mucho de aquello.

Entonces resulta que, pareciera que los dichos se contradicen con los hechos, poniendo de manifiesto que por el lado discursivo los mentores (al menos en esa investigación) plantean algo que no se condice con lo que realizan en la práctica.

Verbigracia (2008), frente a la pregunta de con qué frecuencia, como mentor, realiza acciones "*como modelo de lo que debe hacer un profesor*", éstos señalaron que el 73% las realiza permanentemente; 21%, a veces y 6%, nunca.

Ello, acentúa lo ya expuesto pues si bien una mayoría dice hacerlo permanentemente, los datos arrojados por los alumnos y los testimonios de ellos indican que muchos de los elementos que más critican en el mentor aluden a que éste no cumple su rol cabalmente y menos como modelo<sup>16</sup>.

Especialmente preocupante resulta que un 6% reconozca no hacerlo nunca y un 21%, sólo a veces.

Lo cual lleva a preguntarse no es acaso o no debiera el profesor ser un modelo permanente de virtudes, de responsabilidad y compromisos, especialmente si se dedica a la delicada y trascendental tarea de enseñar a niños y jóvenes. Sin duda, sí debiera serlo o por lo menos intencionar todos sus esfuerzos en lograrlo. Tanto, por su compromiso social como profesional. Más aún si está desempeñando el rol de mentor.

Avanzando en la comprensión del problema es claro que algunos de los mentores, como lo muestran las investigaciones, los testimonios y experiencias en la Carrera de Educación Básica, no siempre han estado a la altura de lo esperado, lo que por lo demás ha afectado de una u otra manera al alumno en práctica<sup>17</sup>.

En otras palabras, algunos de ellos han mostrado debilidades y falencias no sólo en la forma de enfrentar su rol si no por no poseer o movilizar las características personales, a nivel de competencias virtudes, habilidades, valores, que favorecen que toda relación funcione y prospere. Lo que en este caso no constituiría la excepción.

---

<sup>16</sup> Tales como centrarse las observaciones en lo deficitario, discriminar o estigmatizar a los niños, no cumplir con su obligaciones a tiempo, ausentarse de la sala, poca disposición ayudar, establecer una relación despectiva o vejatoria con los alumnos, entre otros.

<sup>17</sup> afectando su motivación, haciéndolo cuestionarse su vocación, afectándolo anímicamente, bajándole su autoestima, insegurizándolo, lo que de una u otra forma afecta o incide en su desempeño

En tal sentido, cobran gran relevancia e interés las cualidades esperables del mentor que los practicantes relevan dentro del contexto investigativo que los tuvo como principales informantes <sup>18</sup> Dentro del cual, las siguientes cualidades destacan con mayor frecuencia. Entre ellas y en orden de preferencia:

1. La empatía
2. la amabilidad,
3. ético, asertivo y afectivo
4. paciencia, cálido, accesible, cooperador, coherente, cercano, actitud adecuada, actitud positiva, respetuoso, sinceridad, cordial, guía, dialogante, reflexivo.

Por tanto, dentro de este contexto, se puede decir que el componente “afectivo y emotivo” evidencia una alta preferencia por parte de los encuestados.

Paralelamente, dentro de la misma investigación, al consultarles respecto a las cualidades o competencias relativas al ámbito profesional esperables en un mentor señalaron, en orden de importancia:

- Saber los contenidos y saber planificar (41,6%)
- ser crítico de su propio desempeño docente (16,6%)
- ético (16,6%)
- reflexivo (16,6%)
- actualizado (16,6%)
- responsable (16,6%)

En síntesis y a partir de todo lo desarrollado en este apartado es posible señalar que se observa a nivel de la Carrera una relación entre la calidad de las prácticas como instancias de formación y aprendizaje con la forma en la que el mentor asume su rol y lo que entiende como parte de él.

---

<sup>18</sup> Op cit 11

De esta forma, la manera en la que éste lidere, oriente y acompañe el proceso del estudiante incidirá en las percepciones y valoraciones que el profesor en formación tenga de la práctica. Ya que, entendiendo al mentor, como modelo del quehacer docente, dependerá de los recursos que éste tenga y movilice en pro del alumno el tipo de aprendizajes que éste obtenga.

Dicho de otro modo, la relación que se establece a través de la mentoría es una relación personal en pro de un aprendizaje y modelaje, la cual depende en gran medida de las voluntades y cualidades de los partícipes de ella. Y en tal perspectiva, dentro de las prácticas de la Carrera de Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, se ha evidenciado que las características personales del mentor aportan o determinan en gran medida esa relación, pasando a constituir, en algunos casos, una amenaza. Lo cual, preocupa y ocupa ya que en la medida que no se profundice, investigue y aborde podría pasar a constituir una debilidad en las prácticas.

Por todo lo anterior, se torna fundamental y prioritario profundizar desde la teoría y la investigación sobre el tema de las características personales que definen a un buen mentor, especialmente desde las perspectivas del alumno practicante (que es con quien fundamentalmente se relaciona e interactúa) Todo ello, en aras de convertir este problema de las características de algunos mentores y su amenaza sobre las prácticas en una oportunidad de mejora, crecimiento y cambio en las mentorías, en particular y en las prácticas, en general.



## 1.2 Pregunta de investigación.

A partir del título de la presente investigación “Una aproximación a las características personales del buen mentor desde las concepciones de los propios estudiantes de práctica final de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso” es posible deducir que son tres los supuestos que subyacen a ella. Ideas que se relacionan con las complejidades y vivencias que los estudiantes enfrentan como parte de su relación con el mentor en las prácticas docentes y profesionales.

La primera de ellas se refiere al ámbito de las concepciones y creencias, dado que éstas determinan y orientan las acciones. Junto con ello los saberes que distinguen a los docentes, sus creencias, teorías implícitas concepciones y relación con sus acciones. En tal sentido, si se cree o tiene la concepción que la empatía no es importante como parte de los recursos que debe movilizar en su accionar pedagógico difícilmente lo hará. Por ello interesa investigar, la naturaleza de las creencias y concepciones y su relación con las acciones ya que cuando un alumno considera o tiene la concepción de que un mentor debe tener tales o cuales características actuará y juzgará el acompañamiento que recibe de éste en consonancia con ellas

La segunda se relaciona con todo lo que son los marcos regulatorios que establecen lo que se considera como una buena docencia: las características, habilidades y competencias que diferencian a un buen profesor. Esto, en lo que se refiere a lo que debe saber, saber hacer y cuán bien debe hacerlo. Las cuales, a su vez, tienen su representación en la formación inicial a través de los estándares de desempeño docente, que determinan los perfiles de egreso de las carreras y las muestras de desempeño docente (Muestras de Desempeño Docente) que evalúan los desempeños en las prácticas y a futuro el Marco para la buena enseñanza que será lo que permitirá determinar, una vez dentro del ámbito laboral educativo, si ese profesor es buen docente. En este sentido interesa investigar todo aquello, que se ha intencionado durante el proceso formativo del alumno en práctica sobre la buena docencia y que se espera ver evidenciado en un mentor, como referente de un buen profesor

Finalmente, la tercera, y más relevante, es la relativa al *Contexto de las prácticas y la mentoría*. Ya que, en su condición de profesores en formación, y como producto de su práctica docente, los alumnos se ven inmersos en la mentoría. Es decir, aquella relación que se establece entre dos de los tres integrantes de la tríada formativa. En este caso: mentores o profesores de aula y practicantes o profesores en formación. Una relación que tiene su razón de ser en el acompañamiento que los primeros, desde el saber, la experiencia, su propia aula y con sus alumnos, hacen a los segundos.

Paralelamente, la mentoría se convierte en interés investigativo por los recursos personales que implica movilizar. A lo anterior cabe aportar que junto a ello son de interés: las funciones del mentor, las cualidades de éste, los tipos de acompañamiento, las tensiones del proceso; entre otros aspectos.

Todos los cuales van determinando de una u otra manera la naturaleza de la relación mentor-practicante.

A partir de lo señalado anteriormente, esta investigación busca responder la siguiente pregunta:

- ¿Qué otros elementos, además de los descritos en el Marco para la Buena Enseñanza, los alumnos consideran esenciales en un buen profesor mentor

### 1.3 Objetivos

#### Objetivo general

- Conocer las concepciones que los alumnos de práctica final de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso tienen respecto a las dimensiones personales que definen a un buen profesor mentor.

#### Objetivos específicos:

- 1) Identificar las concepciones que los estudiantes de práctica tienen sobre las características personales que definen a un buen profesor mentor.
- 2) Caracterizar las concepciones más frecuentes que manifiestan los estudiantes en práctica.
- 3) Caracterizar las concepciones menos frecuentes que manifiestan los estudiantes en práctica.
- 4) Contrastar las concepciones identificadas por los estudiantes de práctica con las características personales de un mentor según lo estipulado por la Carrera.

#### Hipótesis

Los alumnos dan gran importancia y valoración a las características personales del mentor, particularmente a lo valórico moral.

A partir de los objetivos específicos surgen las siguientes preguntas:

### Objetivo N°1

- \* ¿Qué tipo de semejanzas se plantean entre las concepciones de los practicantes?
- \* ¿Qué tipos de elementos o características personales consideran dentro de su concepción de un buen mentor?
- \* ¿Qué cualidades personales relevan en un buen mentor?

### Objetivo N°2

- \* ¿Qué tipo de características o cualidades son más frecuentes?
- \* ¿Con qué dimensión o variable se relacionan?

### Objetivo N°3

- \* ¿Qué tipo de características o cualidades son menos frecuentes?
- \* ¿Con qué dimensión o variable se relacionan?

### Objetivo N°4

- \* ¿Qué tipo de cualidades señaladas por la Carrera resultan especialmente significativas o valoradas por los practicantes?
- \* ¿Qué diferencias hay entre las cualidades o características que los practicantes valoran y las que se establecen desde la Carrera?
- \* ¿Qué cualidades o características del mentor importantes para los alumnos en práctica no son parte de las establecidas por la Carrera?

## 1.4 Justificación

*“La misión del docente es educar. Lo que implica realizar una tarea comprometida y efectiva de educación con la que contribuya al crecimiento de sus alumnos y alumnas desde los espacios estructurados para la enseñanza sistemática al desarrollo integral de las personas, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales. Su función es mediar y asistir en el proceso por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales”*

(Mineduc, 2000:6)

Lo anterior releva la importante tarea de formar a los futuros formadores, en los cuales se deposita la esperanza de una mejor educación. Sin embargo, ello se va configurando como parte del proceso de formación que se realiza en la práctica- como la instancia formativa por excelencia. Y en la cual todos esos saberes se aplican y movilizan, cobrando sentido y realidad.

*“Las prácticas corresponden a cada una de las etapas de formación, que tienen como finalidad que el practicante logre con sus educandos aprendizajes significativos a través de una buena enseñanza; Aprendiendo a reflexionar en torno a las experiencias vividas en la Escuela, adoptando una posición crítica y pro activa frente a ellas, además de vivenciar las características aptitudinales y actitudinales que implican la manifestación vocacional indispensable para el ejercicio de la profesión docente.”*

(Dossier de Práctica de la Carrera de Básica, 2009:66)

Sin embargo, el proceso de ir pasando de ser un estudiante a convertirse en un profesional de la educación, dentro del quehacer práctico, está acompañado y orientado por profesionales de la educación, que con más experiencia y sabiduría van guiando el proceso. Los que al mismo tiempo, se espera, actúen como referentes y modelos del ser y saber profesional

De esta forma, convertirse en un profesional de la educación implicará pasar por el proceso que lleve al profesor en formación a:

- Comprometerse con la tarea educativa y con el aprendizaje y desarrollo de aquellos a quienes educará, reconociendo y valorando su diversidad
- Tener una buena apropiación del conocimiento, tanto de las disciplinas curriculares que deberá enseñar como de la forma en que corresponde hacerlo, dependiendo del nivel de los alumnos con quienes trabaje.
- Disponer de condiciones y estrategias para asumir responsabilidades por la gestión y evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas.
- Estar en disposición de continuar aprendiendo a lo largo de su vida profesional, a partir de una reflexión crítica y sistemática sobre su trabajo docente.
- Reconocerse y valorarse como miembros de una profesión docente, colaborando con sus colegas en el ámbito de la unidad educativa y ser copartícipe en las tareas destinadas a mejorar tanto su propio desempeño profesional como el de la educación nacional.

En lo cual, el modelaje y el tener referentes cercanos que al practicante le muestren como aquello se hace carne en el profesional, cobra gran importancia.

No obstante aquello, ese proceso ha de ser bien mediado y en tal sentido el mentor tiene un rol preponderante ya que como se señala al interior de los documentos de la Carrera:

*"El mentor es un Profesor seleccionado del sistema escolar, encargado de acompañar, educar, guiar a los estudiantes en la práctica en los establecimientos, que no se preocupa sólo del conocimiento sino del crecimiento integral del alumno"*

*(Dossier de Práctica de la Carrera de Básica, 2009:8)*

Paralelamente y en concordancia con Pérez Gómez se considera que a la práctica:

*"La mejor forma de implicar a los alumnos en actividades de aprendizaje, y a partir de esquemas de pensamiento y actividades, es favorecer su integración en la determinación de la estructura, contenidos y secuencia de las actividades de aprendizaje. Es decir, sumergirlos en un proyecto activo de vivencia y creación de cultura"*

*(Pérez Gómez, 2000: 58)*

Ello implica cautelar que el mentor del alumno le permita vivir la práctica desde esa perspectiva, asumiendo un rol activo, donde las instancias de participación se propicien y en un ambiente cálido y cordial, en el que el practicante pueda sentirse cómodo y dispuesto a aprender y aplicar.

Lo cual ya releva la importante función, actitud, disposición y el compromiso que debiera asumir el mentor para con la práctica y el estudiante

Avanzando en el tiempo, durante el periodo 2007 – 2008 y dadas las frecuentes quejas de parte de los alumnos y alumnas practicantes sobre el poco apoyo, e incluso, la resistencia u oposición que recibían de sus respectivos mentores, argumentando que muchas veces les impedían implementar actividades constructivistas en el aula o estimular positivamente a los alumnos, el Equipo de Práctica de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad

Católica de Valparaíso, emprende dos proyectos de investigación con el objeto de develar lo que realmente estaba pasando. De esta forma, surge "El Perfil del mentor 1 (Toledo y Haas, 2007) y "El Perfil del mentor 2" (Haas, 2008). Investigaciones<sup>19</sup> que en sus respectivos resultados (ver anexos) mostraron importantes diferencias a nivel de la percepción de lo que los alumnos esperan de un mentor y lo que éstos sienten debe ser su misión.

Dentro de las principales conclusiones que dicha investigación arrojó cabe destacar que:

- 1) El Proceso de mentoría es dimensionado por los y las alumnas desde una percepción fuertemente emotiva. Lo que implica una especial valoración de:
  - ❖ Una persona accesible
  - ❖ Un trato justo , marcado por la asertividad y empatía
  - ❖ Un traspaso efectivo de la experiencia
  - ❖ Una comunicación fluida
  - ❖ Profesionalismo y dominio de su quehacer por parte del profesor/a mentor/a
  - ❖ Generosidad del mentor para compartir sus conocimientos y experiencias.
- 2) El mentor o mentora es visto con una fuerte dimensión humana que sobrepasa a las dimensiones laborales y profesionales, no viéndolo como un todo integrado.
- 3) El alumno o la alumna practicante en su discurso deja ver que busca el "aprendizaje de la experiencia"
- 4) Para el practicante resulta fundamental la disposición que tenga el mentor frente al proceso, lo que implica que éste desee asumir el rol y la tarea de la mentoría.
- 5) La universidad y la escuela son vistas como expresiones de dos culturas distintas

---

<sup>19</sup> Algunos de cuyos resultados ya fueron expuestos como parte de los datos en el apartado de la problematización



Igualmente, dentro de los hallazgos de tal investigación cabe destacar la enorme brecha evidenciada entre el discurso y la práctica de los mentores (41,6% de los practicantes señalaba que no le revisaban las planificaciones a sus practicantes, en circunstancia que todos los mentores indicaban que era parte de lo que hacían frecuentemente. Junto con retroalimentar la práctica.)

Por otro lado, un 18% de los profesores mentores valora la creatividad e innovación la que señalan como un aspecto débil en ellos. En tanto, desde la perspectiva del a practicante, éste espera encontrar en el mentor un guía desde lo emocional y profesional, alguien que les muestre y reconozca sus fortalezas y desafíos a través de una comunicación fluida y asertiva. Lo cual puso en evidencia una mirada diametralmente opuesta de dos de los tres integrantes de la llamada tríada formativa. (Haas, 2008)

Con los hechos y datos aludidos, se deja ver que la práctica se desarrolla en un escenario complejo en el que la dimensión humana y de acompañamiento cobra especial relevancia. Una trascendencia que se fundamenta en el hecho que las percepciones, actitudes, valores, virtudes, cualidades personales del mentor influyen en la relación que se da en la mentoría y determinan en gran medida el actuar de las personas, lo que pareciera indicar que el desarrollo y resultado de la práctica es dependiente de las cualidades personales del formador que la conduzca. . De allí, el gran interés que cobra y su especial trascendencia como tema investigativo tanto dentro como fuera de Chile.

Finalmente y en el contexto particular de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, aparecen tres aspectos interesantes de considerar:

- El primero de ellos dice relación con el reciente proceso de re acreditación. En cuyo Informe final la Comisión Evaluadora enfatiza la necesidad de fortalecer lo que la mentada Carrera hace a partir de las Investigaciones que se llevan a cabo, intencionado en ellas los desafíos de la Carrera y aprovechando los hallazgos y resultados de la investigación para la mejora de sus propios procesos formativos. En

tal sentido esta investigación aportaría en la mejora de los procesos de mentoría de las prácticas y por ende en las instancias de aprendizaje que ofrece y provee la carrera.

- En segundo lugar y en coincidencia con lo expuesto, dentro del Proyecto Mecesus 2, de implementación de una nueva malla curricular por competencias y con un fortalecimiento de los disciplinario a través de las menciones, se han desarrollado asistencias técnicas; una de las cuales se ha centrado en los procesos de práctica y particularmente en el logro de una organización progresiva de las prácticas, una mejor vinculación con los centros de práctica y una redefinición de la figura, roles y características del mentor y tutor
- Finalmente, el incremento (en un 30%) de los alumnos que ingresan a la Carrera luego de la implementación de la malla curricular 2010, ha significado buscar nuevos y más centros de práctica y mentores. Frente a lo cual tener una definición clara y características definidas respecto del mentor que nuestros estudiantes necesitan, como fruto de esta investigación, facilitará la búsqueda y, con ello, contribuirá al mejoramiento de los procesos de práctica a partir del tipo de mentor y mentoría que se está ofreciendo a los alumnos. Lo anterior implicaría hacer de una eminente debilidad dentro de los procesos de práctica de la Carrera una de sus mayores fortalezas

Con todos los antecedentes expuestos en apartados anteriores se deja ver que la práctica se desarrolla en un escenario complejo en el que la dimensión humana y de acompañamiento cobra especial relevancia. Una trascendencia que se fundamenta en el hecho de que las percepciones, actitudes, valores, virtudes, cualidades personales del mentor influyen en la relación que se da en la mentoría y determinan en gran medida el actuar de las personas. Entonces, todas estas características pueden indicar que el desarrollo y resultado de la práctica es dependiente de las cualidades personales del formador que la conduzca y que frente a ellas los alumnos ya tienen planteamientos y concepciones definidas respecto de lo que es relevante en el mentor. De allí, el gran interés que cobra y su especial trascendencia como tema investigativo tanto dentro como fuera de Chile.

En tal sentido, es que los datos, hallazgos y recomendaciones que surjan de esta tesis podrían ser igualmente relevantes a fin de considerar cambios con los mentores de los centros de práctica ya existentes, además de agudizar las exigencias o renovar las formas de elegir a los futuros mentores, cautelando- como ya se dijo- con ello la mejora de esta instancia formativa.

Así, se fundamenta la preocupación asumida en ocupación, por identificar las características personales que para los alumnos definen a un buen mentor.

Todo ello, desde la base que se considera al mentor como uno de los pilares fundamentales tanto de la relación de mentoría como dentro de la tríada formativa. Sustentado aquello en que las cualidades, características y competencias personales que éste movilice al desempeñarse como mentor sí afectan e importan dentro del trascendente proceso de práctica profesional.

## 1.5 Viabilidad

La presente tesis cumple con la condición de viabilidad, en primer lugar, dado que quien la realiza es la Jefa de Carrera de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, situación que permite tener pleno dominio de todo lo que ocurre en los procesos de prácticas de los alumnos. A lo anterior se agrega la ventaja, para efectos de esta investigación, de ser tutora de práctica final y por ende, parte del equipo de profesores de la práctica. Igualmente se releva la fluida relación establecida con la actual coordinadora, por lo cual hay pleno conocimiento de todo lo relativo a esta instancia.

En tal sentido es importante mencionar las reuniones mensuales, el seguimiento semanal, y sistemático tanto a los centros de práctica, como a los alumnos y la evaluación de los mentores, todo ello como parte de las tareas y como ocupaciones permanentes del equipo.

Paralelamente, al rol expuesto está el de pertenecer al Departamento de Prácticas de la escuela, dentro de la cual funciona la carrera que lidera, cuyo principal objetivo es la investigación de los temas que se relacionan con ésta. Temas entre los cuales surgen con fuerza: la realidad de las prácticas, la mentoría, las características del mentor, entre otras.

No menos relevante, es el hecho que al ser los alumnos en práctica final los únicos informantes en la presente investigación se evita el riesgo que no estén dispuestos ni disponibles para dar respuesta a ella, ya que la accesibilidad de los informantes claves se ve facilitada por el trabajo que se realiza con todos y cada uno de ellos.

Por otro lado, es importante señalar que la aludida Carrera forma parte de la unidad académica denominada Escuela de Pedagogía, cuya principal misión es el cultivo de la Pedagogía, razón por la cual convoca a diferentes especialistas en educación que son partícipes de la formación de los futuros profesores y profesoras de Educación Parvularia, Básica, Diferencial y Media, los cuales conforman una importante y destacada masa crítica.

En otro ámbito, el ser parte de una Institución de educación superior como la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ha permitido el acceso expedito y permanente a las distintas bibliotecas con que cuenta la universidad y más particularmente la sede Teresa Brown de Ariztía (Sausalito) donde funciona La Escuela de Pedagogía y, por ende, la Carrera de Educación Básica; la que por lo demás es una Biblioteca especializada en Educación y con una permanente actualización de títulos. A lo anterior habría que agregar una amplia biblioteca virtual con importantes enlaces a sitios con las más prestigiosas revistas indexadas y los artículos que marcan la pauta en el quehacer académico e investigativo.

En síntesis, considerando el contexto laboral y el status que en éste ocupa la tesista es posible determinar la plena viabilidad de esta trabajo de investigación, especialmente por todo lo que el contexto laboral le provee: la infraestructura, el acceso a diversas fuentes materiales y virtuales, la disponibilidad de recursos y el status que en éste se ocupa: traducible en recursos humanos y apoyo en la aplicación de los instrumentos.

En síntesis, considerando el contexto laboral y el status que en éste ocupa la tesista ha sido posible determinar la plena viabilidad de esta trabajo de investigación, especialmente por todo lo que el contexto laboral le provee: la infraestructura, el acceso a diversas fuentes materiales y virtuales, la disponibilidad de recursos y accesibilidad que este tipo de estudio ha requerido: traducible en recursos humanos y apoyo en la aplicación de los instrumentos.

## 1.6 Propósitos

La formación inicial docente reviste grandes complejidades, no sólo porque para un profesor el saber es tan importante como el hacer, ser y convivir, si no porque mucha de la preparación académica recibida cobra realidad en la práctica. Ya que es allí donde el alumno demuestra más que saber y querer: poder. Es en esta instancia real en la que se demuestra si sabe actuar, movilizandolos todos los recursos con los que cuenta. Sin embargo, este saber actuar, va a depender de quienes estén con él: sus formadores, el mentor y tutor, quienes cada uno desde sus roles y particularidades deberán ir acompañando y como personas recursos, favorecer que el alumno pueda demostrar lo que sabe.

Por ello, los propósitos de esta tesis, como se mencionó al inicio, tienen su génesis en la vinculación y valoración de las prácticas docentes, el acompañamiento de los alumnos y la observación en terreno de las dificultades o complejidades que muchas veces van mermando el buen desarrollo del alumno, especialmente por las relaciones que establecen dentro de la mentoría o por las cualidades del mentor, lo cual configura un escenario en el que interesa profundizar.

De esta forma, en plena concordancia y coherencia con los objetivos planteados, los propósitos directos, se relacionan con las cualidades del mentor y su rol como formador dentro de las prácticas docentes.

En otras palabras, interesa conocer, desde la voz y concepciones de los alumnos practicantes, lo que éstos conciben y relevan, más allá de los que los marcos reguladores puedan distinguir del perfil de un buen profesor de aula, se trata aquí de conocer cuáles son las características personales que para ellos definen a un buen. Con ello se busca poder identificar desde lo informado por el practicante, las características más consideradas o importantes, cuáles son, las menos relevadas, para determinar qué elementos o atributos personales y respecto a qué dimensiones de la persona debiera tener un profesor de aula para que lo consideren un buen mentor. En la siguiente figura, se esquematizan los propósitos aquí señalados:

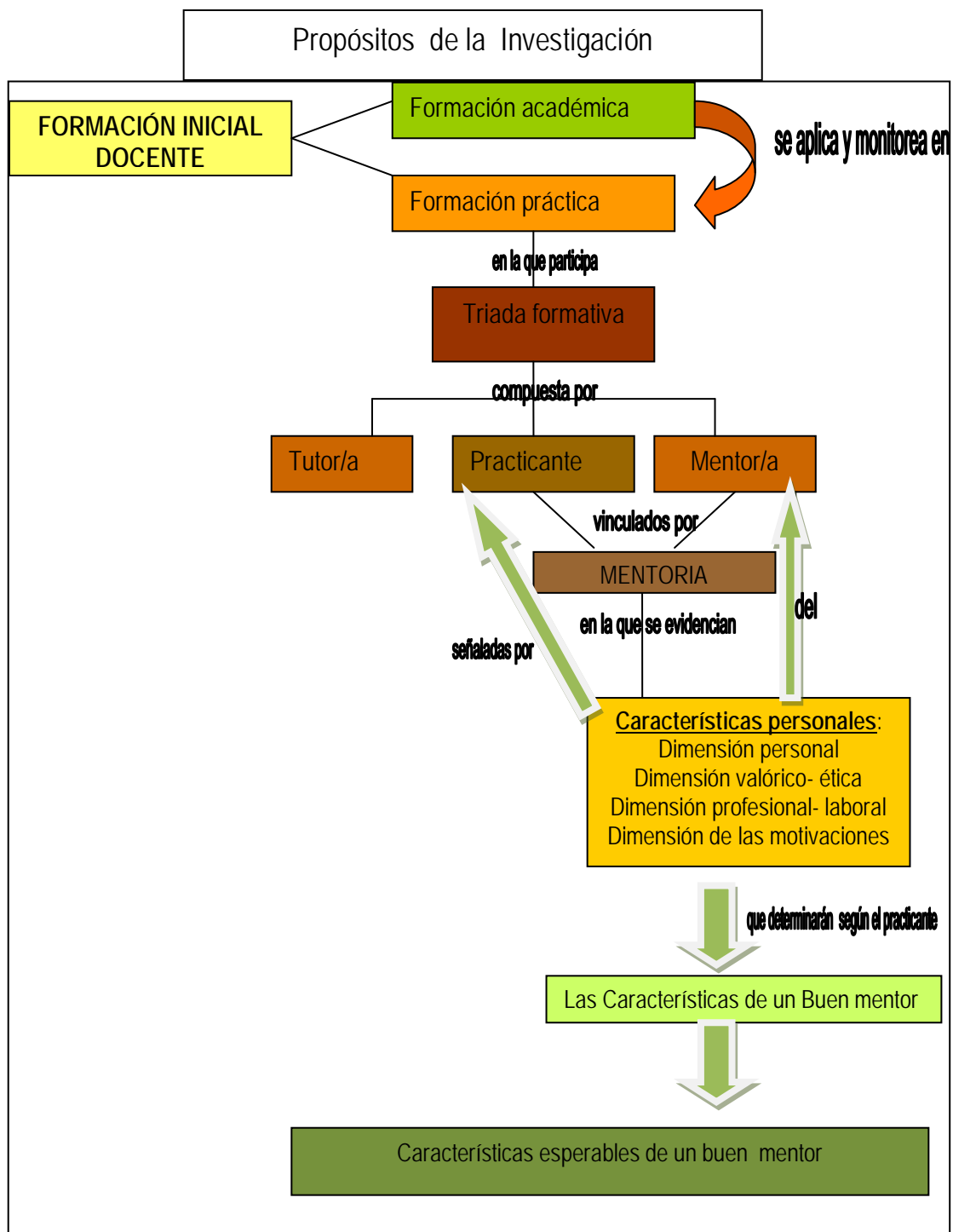


Fig. N° 4 Propósitos de la investigación

Finalmente y más a largo plazo - indirectamente por cierto- se espera contribuir a mejorar y hacer más significativa la mentoría, con un perfil más claro del mentor con el que se fortalezca la práctica, la formación entregada por la Carrera y por ende la formación inicial Docente, en general.

Lo anterior, de modo tal que al ver mejoradas las condiciones de aplicación y desarrollo de las capacidades y competencias adquiridas en la formación inicial, los profesores en formación puedan insertarse en el mercado laboral con mejores herramientas y una mayor calidad en su formación Inicial Docente, que sin duda, se espera redunde en una mejor y más equitativa educación de calidad para las niñas y niños chilenos.



## 1.7 Relevancia de esta tesis a la investigación sobre las prácticas

La investigación tanto nacional como internacional se ha ocupado del mundo y del ámbito de las prácticas como parte esencial de los programas de pre grado en la formación de profesores. En este sentido, las investigaciones de los últimos 10 años han desarrollado y seguido líneas muy diversas y heterogéneas frente al tema (ver cuadro N°10) Temáticas que van desde las formas de evaluación, el tipo de aprendizajes que se logra, la mediación, las fortalezas o debilidades de la formación inicial, el tema de género en las prácticas, las concepciones sobre enseñanza de una determinada ciencia, los profesores, practicantes, los procesos que se propician, los sentires de los practicantes, por mencionar sólo algunas de ellas.

Sin embargo, la gran contribución o el aporte de la presente tesis es que se centra en la tríada formativa y más particularmente, en el mentor. Importan las características personales que diferencian al buen mentor, lo que resulta más trascendente aún, desde la perspectiva de los propios estudiantes de práctica. Por consiguiente, son los propios alumnos, los profesores en formación, quienes desde su participación en la práctica final, señalan y relevan las características que ellos consideran esenciales en un buen mentor, información que aparece como privilegiada, no sólo por el cúmulo de experiencias de práctica y de actividades prácticas que han vivido, si no dado que éstos ya están en su última práctica: la profesional.

Cabe agregar que la práctica final en la Carrera se divide en dos etapas o ciclos. La primera de estas etapas la cursan en el nivel globalizado, donde asumen las tareas del profesor básico, asistiendo todos los días de la semana durante la jornada de la mañana. En esta etapa, como en todas las prácticas anteriores los acompaña como mentor un profesor básico, generalmente el mismo profesor jefe del curso. Y, en la segunda etapa de su práctica, deben hacer clases en algún curso del segundo ciclo básico (quinto, sexto, séptimo u octavo) pero solamente en las menciones que han seguido, asistiendo sólo los días y horas que se realizan tales sectores o asignaturas. Pudiendo ser éstas: Ciencias Sociales y Lenguaje o Ciencias Naturales y Matemáticas. En esta práctica los acompañará un mentor o dos mentores, que pueden ser profesores básicos con mención en tales disciplinas o bien profesores de las disciplinas que

hacen clases en este segundo nivel de la básica. Lo que implica que se verá enfrentado a la compañía de más de un mentor.

A todo lo expuesto, se agrega- como ya se dijo- la riqueza de todas las experiencias previas que los alumnos practicantes han acumulado en las prácticas anteriores y con otros mentores, como parte de su desarrollo formativo y como profesores en formación.

Paralelamente y no menos relevante es que el investigador, es a su vez también parte de la tríada formativa (mentor- practicante- tutor) en su rol de tutor de las prácticas de estos alumnos. Lo cual le da una perspectiva más significativa y cercana del acontecer de la práctica.

Finalmente, un último y muy relevante elemento es que, como ya se mencionó, se quiso saber desde los propios practicantes sus concepciones sobre las características personales que definen a un buen mentor. Y para ello se elaboraron, luego de una rigurosa revisión bibliográfica, instrumentos especiales, tanto cualitativos, como cuantitativos, los que se mandaron a validar por parte de expertos antes de ser aplicados.

Esta investigación constituye un aporte pues considera a todos los involucrados en el proceso de las prácticas, pero desde distintas perspectivas. Se centra en la tríada formativa, escucha, interroga, cuestiona y considera la voz de los propios estudiantes a través de instrumentos nuevos y especialmente validados, cuyo objetivo busca no solo caracterizar las concepciones que los alumnos practicantes tiene respecto a un buen mentor, si no que propende a llegar a la elaboración de un concepto de mentor, a partir del análisis y las características más deseables y de los resultados que arrojen estos importantes datos.

Para concluir, es fundamental sostener que esta tesis no tendría el valor que tiene si no estuviera sustentada en los pilares que hoy más reclama nuestra educación. Con ello aludo a los 4 Pilares de la Educación, según Delors (1996) a los del ser y convivir. Pues esta investigación encierra entre sus más preciados tesoros el valor personal, el valor que cada educador: con sus cualidades, virtudes y características le imprime al acto educativo. Un acto que en el caso de la mentoría más que de técnica, tiene mucho de disposición, humanidad y generosidad. Razones

que fundamentan la importancia y relevancia que los hallazgos y conclusiones a los que con que esta tesis puede contribuir, tendrán para el mundo investigativo, en general y para el de las prácticas y las mentorías, en especial.

Aporte que en palabras de Mullan se sintetizaría en lo siguiente:

*“Just as education is a powerful force that continually shapes the quality of experience (Dewey, 1938), so too is mentoring. Education as community and culture-based needs rediscovery—the ubiquitous energy of mentoring should be more fully utilized to connect people, reform values, affect decisions and actions, and contribute to the life, world, and future of institutions, communities, and societies.*

(Mullan, 2009: 12)

*“Al igual que la educación es una fuerza poderosa que continuamente define la calidad de experiencia (Dewey, 1938), también lo es la mentoría. La educación como comunidad y el redescubrimiento de necesidades culturales básicas redescubren la energía permanente de la mentoría – la que debiera ser utilizada más totalmente para unir a la gente, reformar valores, afectos, decisiones y acciones, que contribuyan a la vida del mundo, y el futuro de las instituciones, comunidades, y sociedades.”*

(Mullan, 2009: 12)

## Capítulo II

### Marco teórico

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El presente apartado, correspondiente al segundo capítulo de esta tesis, dedicado al Marco teórico de esta investigación se enfoca en la revisión bibliográfica respecto de lo que desde la empiria se plantea en torno a la problemática de las cualidades personales que definen a un mentor.

De este modo y a partir del mismo título de esta investigación *“Una aproximación a las características personales del buen mentor desde las concepciones de los propios estudiantes de práctica final de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso”*, es posible determinar que son tres los supuestos que se relacionan con ésta, los cuales corresponden a:

1. las concepciones y creencias,
2. los referentes del quehacer de un buen profesor y
3. el ámbito particular de las prácticas.

Supuestos que van nutriendo el tema investigativo y que se desarrollarán en detalle, considerando sus particularidades, analizando y profundizando en aquellos elementos que les dan sustento y que los explican. Temáticas y elementos que se detallan y representan en la siguiente figura.

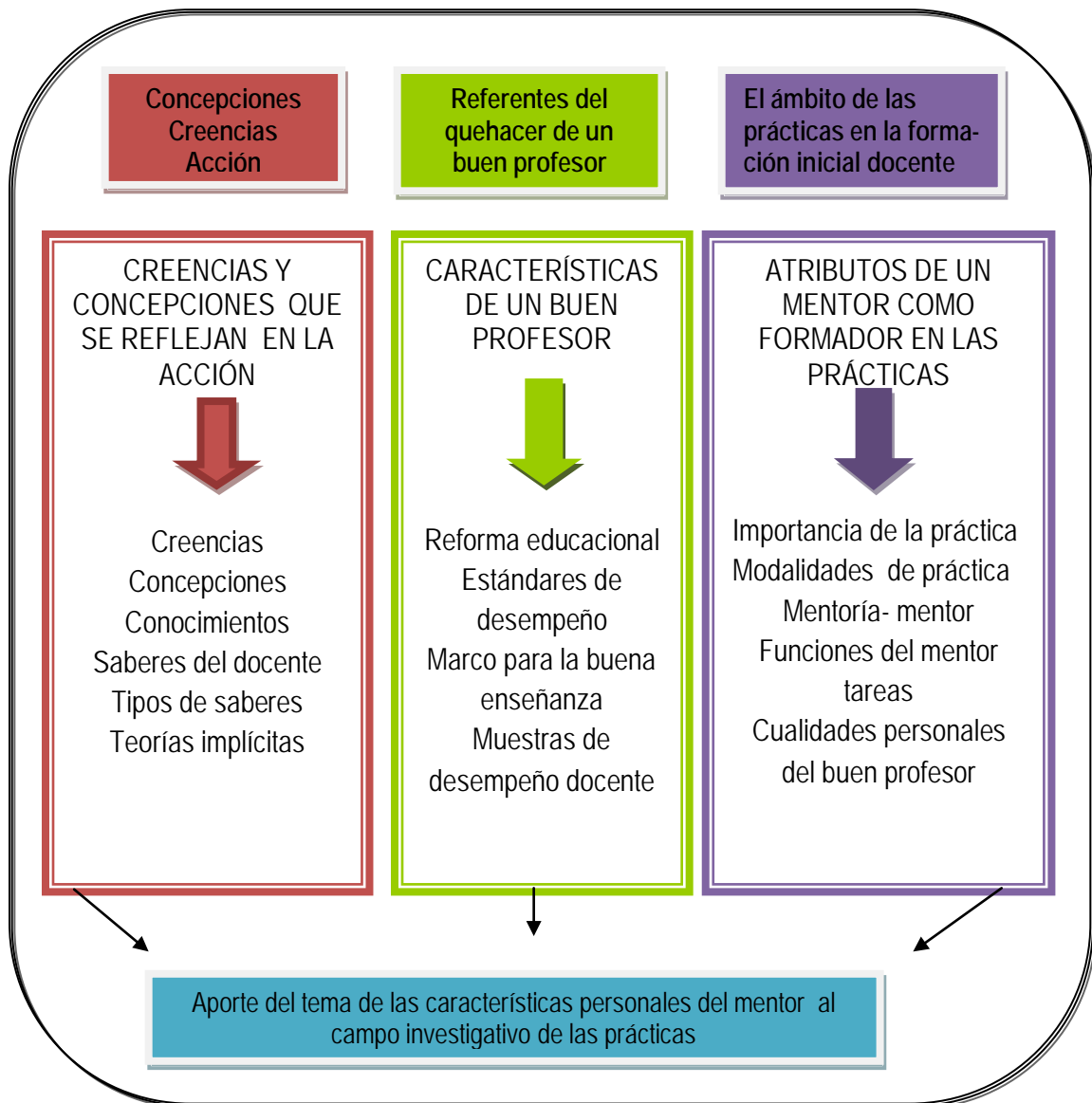


Fig. N° 5 Pilares temáticos que conforman el marco teórico

## 2.1 Concepciones, creencias, teorías, acciones

Ser parte del mundo docente implica moverse en un contexto donde las teorías, concepciones y creencias suelen ser determinantes para tomar decisiones o fundamentar la elección de uno u otro camino. Esto, pues desde su propia formación, e incluso anterior a ella- producto de su experiencia como alumno en la escuela- el practicante se ve inmerso en una multiplicidad de creencias que van relevando ciertos aspectos y enjuiciando otros, lo que se ve permeado en el hacer que ese docente o profesor en formación realiza, lo que para Artiles y Clark (1996), citado en Goldrine (2007), implica que " las acciones del docente en el aula están determinadas por los procesos de pensamiento del docente". Un pensamiento que alberga tanto teorías implícitas, conocimiento práctico, entre otros.

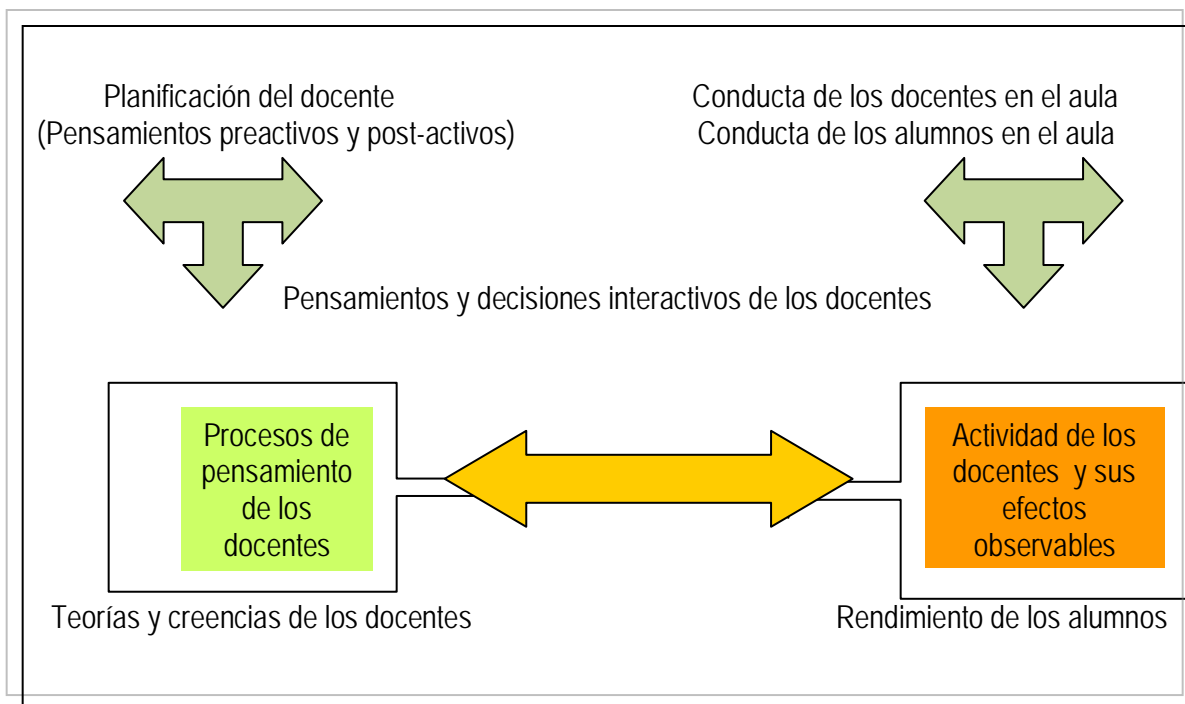


Fig. Nº 6 Modelo del pensamiento y la actividad del maestro de Clark y Peterson (1989)

A partir de la figura anterior, se puede señalar que la flecha bidireccional muestra la relación de carácter recíproco o dialéctico entre el pensamiento y las acciones del maestro, lo cual implica que los distintos elementos se crean uno en función de otro. Es decir, que todo cuanto el profesor hace, demuestra o refleja en su práctica, ha sido previamente mediado, de manera implícita, por procesos de pensamiento.

Paralelamente, el recuadro de la derecha representa todas aquellas actividades concretas, observables que realiza el docente, estableciéndose una nueva relación de reciprocidad entre ésta, la conducta del alumno y su rendimiento. Esto supone que tanto la conducta del docente puede afectar la conducta y rendimiento del alumno, como éstos últimos pueden afectar el comportamiento del profesor.

En palabras de William y Burden (1997):

*“Los profesores experimentan un compromiso con sus alumnos del que surgen otras construcciones. Tanto los profesores como los alumnos modifican como resultado de este proceso interactivo, sus formas de comprensión sus estructuras de conocimiento y los sentidos que atribuyen a ideas y a acontecimientos. También reconstruyen constantemente la visión que tienen unos de otros.*

*(William y Burden, 1997 en Ramos, 2007: 24)*

A este respecto suele verse cómo las dinámicas conductuales, motivacionales, de rendimiento o incluso de mayor o menor cercanía emocional con el profesor se reflejan en lo expuesto. Situación ya reconocida como parte de las dinámicas de las Escuelas y observables en cada uno de sus cursos. Dicho de otra manera, el hecho que los alumnos no se comporten igual con todos sus profesores (lo que llama poderosamente la atención de los profesores en formación) y cómo también la predisposición de los éstos, consciente o inconscientemente, cambia en razón de las relaciones con cada uno de estos cursos y alumnos. En síntesis: una relación bidireccional que puede llegar a constituirse en un círculo vicioso o virtuoso, según el tipo de dinámicas que prevalezcan en ellas.



En tanto, en el recuadro de la izquierda se representa el pensamiento del profesor. Para cuyo estudio se han utilizado diferentes constructos, de los cuales , y en concordancia con los objetivos de esta investigación, sólo se mencionará el relativo a las creencias y teorías del docente, donde se ubica el estudio de las creencias (Richardson, 1996; Sola, 1999), las investigaciones sobre las teorías implícitas de los profesores (Marrero, 1993 ), el estudio del pensamiento didáctico del docente (Monroy, 1998), el estudio del conocimiento práctico del profesor (Clandinin, 1985; Elbaz, 1981; Figueroa, 2002), las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso (Kane, Sandretto y Heath (2002). Sin embargo, es importante relevar que los términos conocimiento práctico, teorías implícitas y creencias representan los diferentes constructos que se han utilizado en la investigación sobre el pensamiento docente, los cuales comparten la referencia a un conocimiento propio del maestro elaborado de manera personal o vivencial dentro de un contexto social. Este conocimiento personal amalgama la función mediadora del maestro, como puente entre la enseñanza y el currículum, que se materializa en el acto didáctico que ocurre al interior del salón.

De este modo, el educador no aplica un programa académico específico, ni una postura pedagógica determinada de manera literal, sino que implementa su propia reconstrucción personal, aquella que ha hecho para sí como profesional de la educación y a la luz de sus propias vivencias y creencias. En otras palabras, y como señala Freire (2008), cada educador aplica y enseña permeado por lo que cree, sus sueños, anhelos, utopías, maneras de ver el mundo. En el fondo, transmite lo que valida, en concordancia con sus experiencias, saberes, valoraciones y experiencias, lo cual podría permitir plantear que la forma en la que el currículum se implemente tendrá tantas miradas o matices como profesores que los lleven a sus aulas.

### 2.1.1 Creencias y Concepciones del docente

Hablar de creencias es adentrarse en un mundo complejo y multidimensional. Complejidad dada por su condición intrínsecamente humana y social y por el hecho que éstas subyacen a las decisiones vitales, movilizan, permean, siendo parte fundante del accionar personal e individual. Dimensiones que además van determinando su peso en el devenir cotidiano, lo que Ortega y Gasset expresa como:

*"Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas 'vivimos, nos movemos y somos'. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la 'idea' de esa cosa, sino que simplemente, 'contamos con ella'".*

*(Ortega y Gasset, 1986:29)*

Visión a la que Richardson (1996), agrega:

*"Las creencias y las actitudes constituyen un sub conjunto de constructos que desempeñan un papel esencial porque contribuyen a dirigir las acciones de una persona"*

*(Richardson ,1996: 103)*

En consecuencia, a partir de tales planteamientos es posible pensar que tan libres se puede ser al estar vinculados a una y otra creencia, ya que- sin dudas éstas nos van determinando en todo quehacer, movilizándonos o parapetándonos frente a algo. Lo cual no deja de constituir una limitante, un pre requisito para actuar o decidir, que en el caso del docente será de gran relevancia por su vinculación y relación con otros, para quienes tales decisiones tendrán consecuencias.

De esta forma, y atendiendo a la complejidad de las creencias, junto con las interrogantes que surgen al respecto y, particularmente por el tema de esta investigación, se procede a analizar el concepto desde tres dimensiones:

- a) La primera, vinculada con establecer su naturaleza y qué se entiende por creencias;
- b) Para continuar, con el esclarecimiento de su relación con el accionar de las personas.
- c) Finalmente y como tercera, se espera determinar la relación entre creencias y concepciones

### 2.2.1.1 Naturaleza de las creencias (Qué son las creencias)

Respecto a las creencias, tanto en la antropología, la psicología social como en la filosofía, existe consenso al definir las como:

*“Premisas o proposiciones sobre el mundo consideradas como verdaderas por el sujeto. Idea a la que también adhiere Sola (1999), al considerarla como una proposición verbal del sujeto en términos de “yo creo .”, “yo pienso .”, a modo de una sentencia que apoya la comprensión, la toma de decisiones y la valoración de acciones presentes y futuras”.*

*(Richardson, 1996:108)*

Paralelamente, las creencias aparecen compuestas por conjuntos de ideas que tienen algún nivel de organización interna y sistematicidad; las que, para el ámbito docente, están relacionadas con el significado que los profesores le dan a los contenidos de su trabajo (objetivos, concepciones de sus estudiantes, contenidos, etc.), además de su actuación docente en el aula (Solar y Díaz, 2009). De esta forma, el tema de las creencias aparece fuertemente vinculado a lo personal y cómo ello se transfiere o sirve de mirador para establecer valoraciones y premisas frente a lo que esa persona, ya en un rol profesional, realiza. Elementos que tienen gran relevancia al reiterar la relación directa entre creencia y acción, lo que para el caso del profesor pudiese ser tan positivo como complejo, dependiendo de las creencias de base que éste sostenga y por las que se movilice.

Las creencias como pensamientos e ideas pueden ser tanto personales como grupales, implicando siempre una tendencia y una razón implícita, subyacente, que lleva a actuar de determinada manera, ya sea decidiendo

hacer o no hacer algo, participar o quedarse al margen. Son ideas fuerza de índole personal que movilizan en uno u otro sentido para aceptar o rechazar algo. Idea, a la que Garrido (2010) agrega nuevos elementos al relacionar a la creencia con:

*“ aquel pensamiento profundo, muchas veces de carácter implícito, que permite a una persona dar coherencia a su justificación y razonamiento ético y moral, respecto a una situación frente a la cual debe actuar o decidir. Esto implica que, a pesar de la inconsistencia que muchas veces se produce entre el discurso y la práctica de alguien, lo que subyace es una tendencia o búsqueda de coherencia entre lo que se cree y lo que se hace ”*

*(Garrido, 2010: 56)*

Frente a tal planteamiento, se puede sostener que el autor posiciona a la creencia como la justificación o el argumento que la persona esgrime frente a su actuar, lo cual claramente resulta independiente de la calidad de tal acto que desarrolle, a lo que agregaría que las creencias mueven la vida, las rutinas, el accionar diario y los impulsos en todos sus ámbitos, ya que lo que impulsa algo o a alguien es finalmente la fuerza y convicción de esa creencia.

Desde una mirada histórica, no han sido pocas las creencias grupales que han movilizadado a la acción y en tal sentido el mundo de la educación no es ajeno a ellas. Un claro ejemplo de lo anterior lo constituyen las creencias coloniales de que “la letra con sangre entra” en las que nadie dudaba o cuestionaba que un niño fuera golpeado o que se le sometiera a un castigo corporal doloroso por largas horas, sólo por no haber escrito bien el silabario. Creencias que determinaban acciones, las justificaban y

fundamentaban, siendo además validadas por profesores, padres, religiosos y hasta las mismas víctimas de ellos, entendiendo que eso debía ser así. A este respecto, Quintana, agrega:

*"Las creencias de una persona o de un grupo son el conjunto de realidades meta empíricas y de ideas que la persona o el grupo aceptan, reconocen y afirman como principio de cuanto deben pensar, hacer y esperar en la orientación última de su vida. Especificando un poco más, según W. Brecina (1992) las creencias son un proceso psíquico vinculado al sentimiento y a la voluntad y que hace referencia a una doctrina no demostrada científicamente sobre las interpretaciones del mundo, el sentido de la vida humana, los valores y los ideales que son reconocidos por una comunidad y que satisfacen las necesidades emocionales de tipo religioso y/o cosmovisiones de sus miembros".*

*(Quintana, 2001:17)*

### 2.2.1.2 Relación entre creencia y acción

En el profesor, la creencia aparece como una regla de conducta o principio que define su rol en la enseñanza. Richardson (1996), coincide con Schön (1983), al señalar que la relación entre creencia y acción es interactiva. Las creencias son ideas que dirigen las acciones; sin embargo, las experiencias y la reflexión sobre las acciones pueden propiciar el cambio en las creencias. Lo anterior, abre una alternativa de crecimiento y desarrollo en el poder de las creencias, planteando que éstas pudieran cambiar o evolucionar en la medida que los fundamentos personales lo hagan. Elemento que reviste gran trascendencia pues el mundo de la educación requiere de profesionales capaces de irse adaptando al tiempo y a las nuevas exigencias, sin encadenarse a sus propias creencias como sentencia irrevocables.

Avanzando en el tema, Bullough (2000) señala que “las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción”. Esto, pues todo conocimiento tendría su origen en las creencias”, ya que primero se fundan en éstas para luego cimentarse en un saber comprobable. Así, desde una mirada convergente entre creencia-razón, Lycan (1986) sostiene que se puede entender a las creencias como “Una parte constituyente de las acciones, siempre y cuando éstas obedezcan a “creencias verdaderas” poseídas por la persona, o cuando se está en presencia de aquellas construcciones grupales que definen objetivos comunes, con el fin de facilitar el éxito en el desempeño de los miembros de una agrupación.

En la misma línea, con el fin de comprender las relaciones teóricas entre lo social y las personal, lo general y lo particular, el grupo y sus miembros, el sistema abstracto y sus instancias específicas o usos, Sola Fernández propone comprender a las creencias como constituyentes de las ideologías, siendo ésta:

*“ integrada y fundamentada por creencias, en especial por un tipo de creencias que podemos llamar ideológicas, como por saberes y conocimientos. Y, consecuentemente, una porción nada despreciable de su actuación profesional está dirigida o influida por ellas”.*

*(Sola Fernández, 1999:662)*

Frente a lo anterior y desde la incidencia de las creencias del profesor en pro del bien y del éxito de sus educandos, resulta ineludible e indispensable señalar, lo trascendente que resulta el que los educadores “crean firmemente en la posibilidad y realidad de que todos los alumnos progresen y aprendan- independiente de sus propios contextos, debilidades o deficiencias”. Una creencia que debiera ser básica en todo profesional de la educación que se precie de tal y que asuma como misión profesional y personal la de sacar adelante y lograr el éxito en y con sus alumnos.

Retomando el tema de las creencias, ya en el ámbito docente y muy ligado al accionar del profesor, Forbes y Davis (2007) sostienen que:

*“El sistema de creencias de los profesores también puede visualizarse como un “instrumental” que deriva tanto de la práctica como pueden ser utilizados como herramientas para la práctica (principios para explicarse experiencias y principios*



*predictivos para guiar prácticas futuras), representando la capacidad de diseño pedagógico o habilidad para emplear herramientas simbólicas (creencias y conocimientos) y herramientas físicas (materiales curriculares) de manera efectiva para alcanzar los objetivos instruccionales dentro de los contextos profesionales particulares."*

*(Forbes y Davis, 2007: 15)*

No obstante lo anterior, han surgido situaciones de público conocimiento que han mostrado lo contrario, lo cuestionable, reflejando como la creencia puede encadenar a alguien a quedarse en un paradigma que está llamado a cambiar, tal vez por miedo a lo nuevo o por la incerteza de tener las competencias necesarias para llevarlo con éxito a la práctica. Tal es el caso de la reforma educacional chilena (1990), en la que el cambio de rol del profesor, del alumno y las metodologías, lejos de haber cambiado se han perpetuado, lo que suele explicitarse con la expresión "los profesores le cerraron la puerta a la reforma", ante lo cual- en la mayoría de los casos- ésta debió quedar circunscrita sólo a libros y documentos.

Paralelamente, Uzuntiryaki, et al (2009) aportan con sus estudios respecto al tema de las creencias, estableciendo que éstas también se relacionan con prácticas en el aula, encontrando y diferenciando dos tendencias en los hallazgos. Por un lado, señalan la existencia de investigaciones que demuestran que las creencias de los docentes son reflejadas en las prácticas pedagógicas del aula. Y por otro, estudios que reportan contradicciones entre ambas y relaciones poco claras, motivo por el cual la distinción entre teorías que apoyan la acción y teorías en uso, es un referente conceptual pertinente. Frente a lo cual y adhiriendo a quienes sostienen la relación entre creencia y acción y más particularmente creencia y práctica pedagógica sostengo que las creencias son siempre la

fuerza invisible que hace que el profesor priorice o propicie unas situaciones y acciones por sobre otras, ya que la creencia lo moviliza en lo profesional tanto como lo haría en su ámbito personal. En otras palabras, las creencias, esas nociones, ideas, pensamientos, con peso de verdades, se aplican a todos los ámbitos de la vida de la persona, siendo así mismo difíciles de modificar, mas no imposible.

En síntesis, las creencias, a partir de lo investigado<sup>20</sup> :

- a) se presentan con una gran potencialidad, al constituir, para el individuo o el grupo, una verdad que moviliza hacia la acción.
- b) constituyen racionalidades propias, que hacen que alguien actúe de una u otra manera, lo cual es sólo válido para quien asume esa idea como una verdad.
- c) son intransferibles, salvo que ese otro también las considere válidas o verdaderas.
- d) Tienden a estar limitadas por la cultura en la que el individuo se mueve.
- e) Son resistentes al cambio.
- f) Están relacionadas con los conocimientos que creemos que tenemos, pero actúan como un filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de información.
- g) Están interrelacionadas entre sí, pero también con otros aspectos personales (actitudes y valores).
- h) Son difíciles de medir; habrá que deducirlas a través del comportamiento de las personas.

Lo anterior se representa en la siguiente figura.

---

<sup>20</sup> Schön (1983), Lycan (1986); Richardson (1996), Williams y Burden (1997); Bullough (2000) ; Uzuntiryaki ,et al.(2009);Forbes y Davis (2007).

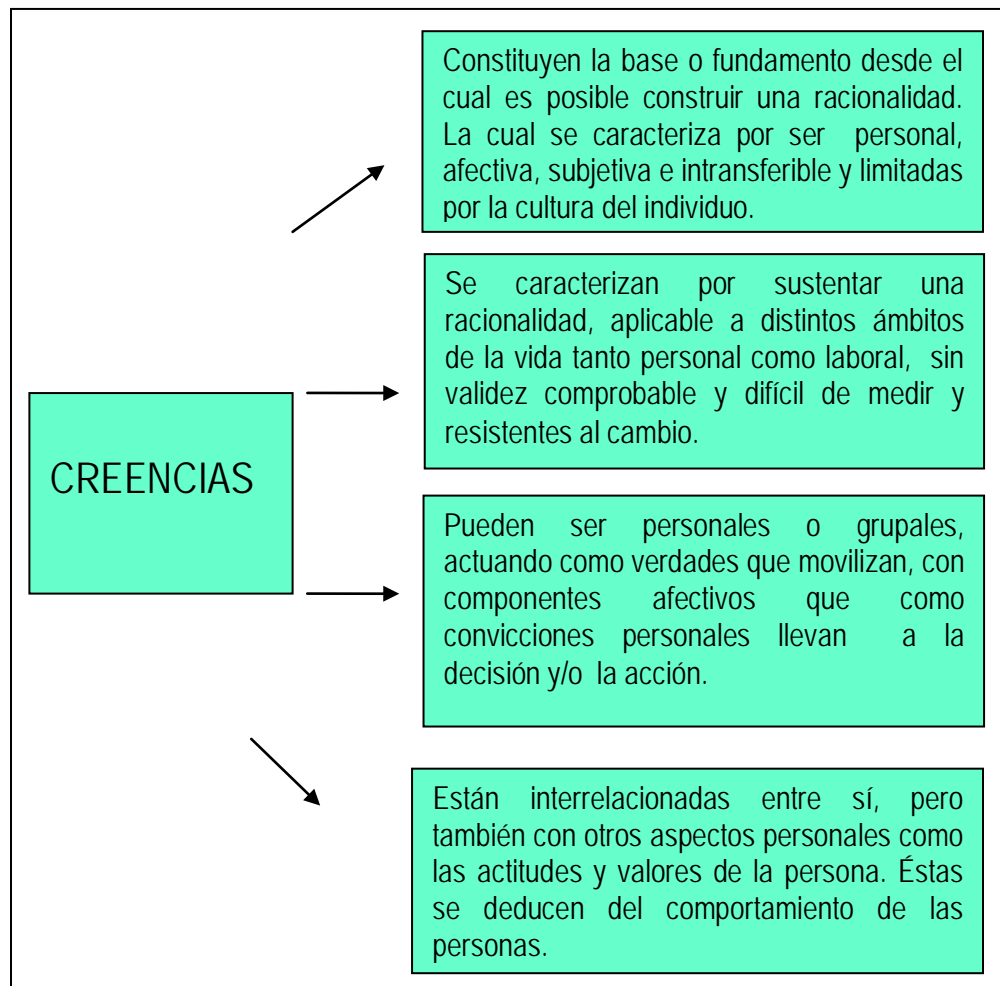


Fig. Nº 7 Dimensiones y Perspectivas sobre lo que son las Creencias

Todo lo anterior releva la importancia de éstas en las acciones y decisiones de las personas y muy particularmente en la de los docentes. Profesionales, de los que se espera sean accesibles al cambio, especialmente si éste es en pro de sus educandos y destinatarios de su quehacer. Ello, entendiendo que el profesional de la educación debe estar abierto a todas las demandas que la sociedad, las personas y los grupos le planteen, sin dejar que sus creencias lo mantengan atado a posiciones radicales que pueda ir en contra de los vaivenes de una sociedad en la que el cambio es su mayor certeza. Claramente desde una perspectiva en la que el cambio sea sinónimo de progreso, desarrollo y avance.

### 2.2.1.3 Relación entre creencia y concepciones

Avanzando en lo expuesto, cabe destacar que el campo de las concepciones surge como tema investigativo en forma reciente. Sin embargo, el concepto de creencias es frecuentemente aludido por distintos autores, mas la diferenciación entre *concepción* y *creencia* no es siempre clara.

Pajares (1992) caracteriza las *creencias* distinguiéndolas de una manera muy sutil de las *concepciones*. Thompson (1992) las diferencia explícitamente al expresar que las concepciones están compuestas de creencias y otras representaciones, pero en otros contextos las trata como sinónimos. Paralelamente, Llinares (1992) apoya la visión de Pajares, respecto a las diferencias mínimas existentes entre ambas. En tanto, en Ponte (1994) las creencias forman parte del conocimiento, constituyendo en palabras de Gil Cuadra (2003) las "verdades" personales indiscutibles, derivadas de la experiencia o fantasía, con un fuerte componente evaluativo y afectivo, aquellas que pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos (Ponte 1992, 1994) recordándonos el punto de vista de Brown y Cooney con respecto a las creencias. Mientras que las concepciones constituirían los marcos organizadores implícitos de conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva, y que condicionan la forma de abordar las tareas.

Frente a lo expuesto, resurge la interrogante y la preocupación de por qué siendo tan determinantes las creencias en los programas de pregrado se les considera más bien como elementos fortuitos, personales, sin ahondar en la incidencia que éstas tienen sobre las concepciones que los

alumnos o futuros educadores irán construyendo respecto a los alumnos, las formas de aprender, los métodos de enseñanza, etc. Creencias, que en general vienen tremendamente permeadas por la experiencia escolar que cada uno ha tenido, la que aún cuando es fuertemente criticada y enjuiciada tiende a reaparecer en las primeras experiencias en las que un alumno de Pedagogía asume el rol docente, manifestándose tanto en sus actitudes como en disposiciones hacia una u otra forma de enseñar y relacionarse con el otro, a lo que en Woods (1996) se agrega que :

*"The teacher's interpretations of the process- including the method, the curriculum, learner's behaviours affect in many ways what classroom activities are chosen and how they are carried out"*

*(Woods, 1996, citado en Ramos, 2007:23)*

*"La interpretación que los profesores hacen del proceso, el currículum, la conducta de los alumnos afecta de diversas formas las actividades de aprendizaje que se elijen y la forma en que éstas se llevan a cabo"*

*(Woods, 1996, citado en Ramos, 2007:23)*

Sin embargo, hay otros teóricos como Thompson (1992), que prefieren ver concepciones como un paraguas conceptual al caracterizarlas como "una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos". De esta manera, la noción de creencia, en contraposición con la de concepciones lleva a la idea de un tipo inferior de conocimiento. Thompson (2002) sostiene que, tanto las concepciones como las creencias tienen un componente cognitivo, la distinción entre ambas reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son

consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez, y las segundas, no .

Por ende, desde el mundo del profesor, sería recomendable y positivo establecer que las creencias de éste, por responsabilidad y compromiso con su quehacer y sus alumnos, debieran ser contrastadas con los conocimientos adquiridos en la formación inicial de modo de avanzar desde un mundo en el que al educador lo muevan las creencias (personales y muchas veces emocionales por su vinculación a vivencias individuales) a uno en el que sean las concepciones (racionales, comprobables y sustentadas en un saber) la que lo hagan tomar una u otra decisión, siempre en la perspectiva de que su accionar sea en pro de su alumno y por ende de la educación.

Desde los postulados de Gil Cuadra (2003), cabe relevar que conocer las concepciones y creencias del profesor, considerándolo como un profesional reflexivo que toma decisiones racionales, permite llegar a comprender sus actitudes y posiciones, por cuanto cada profesor/a da una respuesta personal a las cuestiones del aula aún cuando deba ajustarse a los requerimientos del currículo y a las normas de la institución educativa. Del mismo modo, que tiene objetivos que para alcanzarlos trabaja ciertos contenidos con determinada metodología y aplica criterios de evaluación para responder a las preguntas: qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. Situaciones que han sido largamente desarrolladas en páginas anteriores.

Con ello y desde los planteamientos de Pozo (2006) interesa identificar, conocer y reflexionar sobre las creencias de los profesores como una de las variables que incide en su práctica educativa, ya que la conducta cognitiva del profesor está guiada por el sistema personal de creencias y

valores, que le confieren sentido a dicha conducta, a las que se refiere Clark y Peterson (1986)<sup>21</sup> en su modelo o bien afectan en la cultura del aula, tal como se expresa en los siguientes dichos de Legenhausen, (1999):

*"The whole set of beliefs that guide and inform the procedures and activities in classrooms. This includes the concepts the interactants have of themselves, their self-images as individuals as well as their identities as teachers and learners."*

*(Legenhausen, 1999: 170)*

*"El conjunto de creencias que guían e informan los procedimientos y las actividades en el aula. Esto incluye el concepto que las personas que interactúan tienen de sí mismas, su propia imagen como individuos, así como su identidad como profesores y como aprendices."*

*(Legenhausen, 1999: 170)*

En síntesis, lo abordado permite sostener, como lo muestra la siguiente figura, que las creencias están subsumidas y son parte de las concepciones. Dicho de otro modo, detrás o de base a toda concepción racional, cognitiva, fundada en el conocimiento y comprobable hay una verdad personal, que a modo de convicción, lleva a actuar de una determinada manera: lo cual, a nivel de los y las docentes se ve reflejado en sus actuaciones en aula, permeando sus decisiones, omisiones e intervenciones.

---

<sup>21</sup> Ver figura N°6.



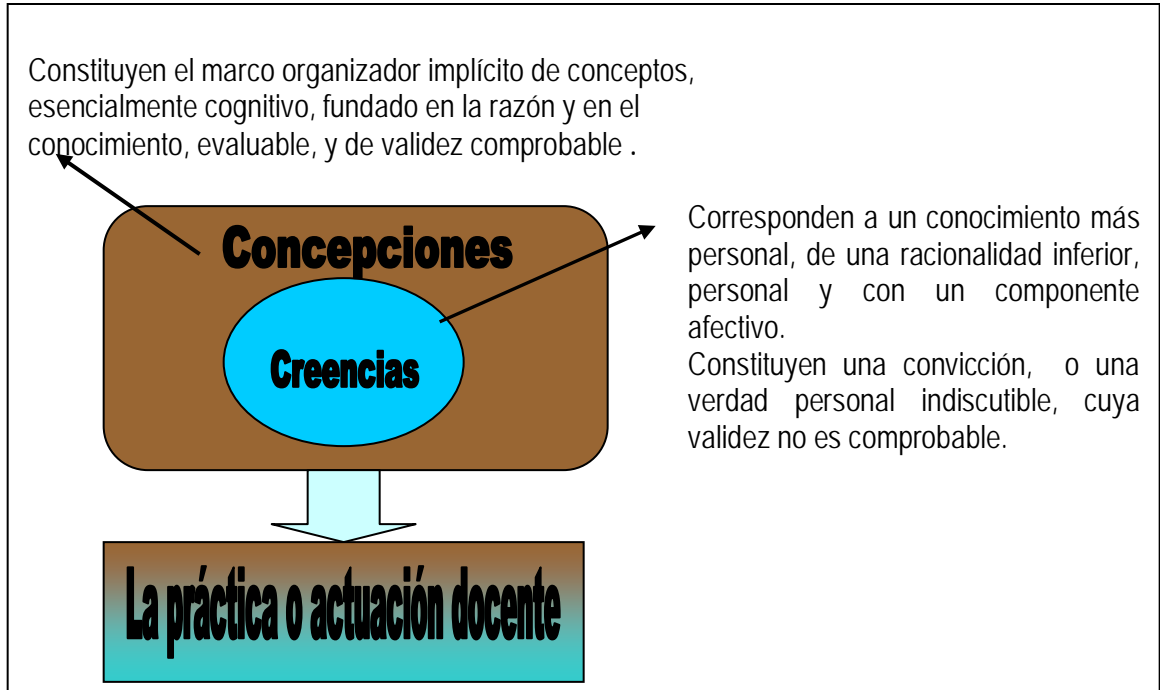


Fig. N° 8 La relación entre creencias y concepciones

#### 2.2.1.4 El conocimiento y los saberes docentes.

Mucho se ha mencionado respecto de las creencias, concepciones y sus relaciones, además del especial desarrollo dado a la importancia o peso que éstas tienen al momento de la acción o la decisión, independiente del contexto en la que éstas se den.

Es posible, al particularizar el ámbito, señalar que creencias y/o concepciones, subyaciendo a las acciones, son especialmente trascendentes en el quehacer del docente. Sin embargo, todas éstas, particularmente concepciones, se fundan o nutren de los saberes propios del profesional que los alberga. En tal sentido y siguiendo a Tardif:

*“si la educación en un conjunto de procesos de formación y aprendizaje elaborados socialmente y destinados a instruir a los miembros de la sociedad sobre la que base de estos saberes, es evidente que los grupos de educadores y los cuerpos docentes que realizan efectivamente esos procesos educativos en el ámbito del sistema de formación en rigor están llamados, de una u otra manera, a definir su práctica en relación con los saberes que poseen y transmiten”*

*(Tardif, et al, 1991: 26)*

Saberes, que le dan al profesor una experticia y configuran parte de su propia identidad docente. Con ello se hace referencia a aquellos saberes fundamentales y fundantes que hacen que aún cuando otros profesionales puedan enseñar y lo hagan con relativa eficacia, no puedan ni deban ser llamados profesores, pues en ellos no está la base del saber que a éstos los distingue y califica como verdaderos y únicos profesionales de la educación. De allí que resulte importante ahondar en estos saberes.

### 2.2.1.4.1 Los saberes docentes

Profundizar en los saberes propios del profesor, significa introducirse al mundo particular y a las tareas más específicas sobre las que este profesional de la educación fundamenta su quehacer y experticia. Saberes, que Tardif (1991) sostiene se van desarrollando en distintos momentos de la vida y a través de diversas fuentes, fundamentalmente sociales de adquisición, las que se van integrando al conocimiento de este profesional a través de distintas vías, como se especifica en la siguiente tabla.

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes	La familia, el ambiente de vida, la educación como socialización, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización pre profesional o de pre grado.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de actualización, etc.	Por la formación y por la socialización profesional en las instituciones de formación del profesorado
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo	La utilización de las "herramientas" de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las "herramientas" de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional

Tabla N°2. Los saberes de los docentes, sus fuentes de adquisición y modos de integración al trabajo docente (Tardif, 1991: 48)

A partir del cuadro anterior, se puede establecer que los saberes que caracterizan al docente, son saberes que se van construyendo con experiencias de toda una vida, incluso las anteriores a la formación inicial o a su desarrollo profesional, además de otras instancias, lo cual le va dando a estos saberes matices que (como ya se mencionó en apartados anteriores) a veces van predisponiendo a nivel de creencias ciertas concepciones que éste va desarrollando. Todo ello por estar nutridos por una multiplicidad de variables y circunstancias que son diferentes y varían de individuo en individuo, incidiendo ello en el hecho que a pesar de tener una formación inicial común nunca un profesor, por su historia de vida,, será igual a otro.

Prosiguiendo y desde la misma mirada de Tardif, los conocimientos que éste ha identificado como saberes docentes, corresponden a los siguientes:

1. Saberes profesionales
2. Saberes disciplinarios
3. Saberes curriculares
4. Saberes experienciales

1) *Saberes profesionales:*

Los saberes profesionales abarcan el conjunto de saberes transmitidos por la Institución formadora (universidad, Instituto) e incluyen los saberes y conocimientos de las Ciencias de la Educación (como la Pedagogía) y de las Ciencias Humanas. Junto con ellas, se consideran los conocimientos pedagógicos, que como doctrinas, ideologías, concepciones, paradigmas, van normando y orientando el saber hacer, a lo que Porlán, Rivero y Martín del Pozo aportan que:

*“el conocimiento profesional deseable es un conocimiento epistemológicamente diferenciado, resultado de una reelaboración e integración de diferentes saberes, que puede concebirse como un sistema de ideas en evolución (lo que permite una gradación de lo simple a lo complejo: una hipótesis de progresión que facilite dicha evolución)”.*

*(Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 2000: 509).*

Cabe agregar a lo anterior que cada institución, irá impregnando su propio sello a la progresión de tales conocimientos, pues indudablemente la visión de una Universidad laica varía de aquella que es confesional, en la que los matices e intencionalidades, marcadas por la importancia de la fe, se permean en el currículo y en la perspectiva con que se enfrentan y enseñan los distintos saberes.

En la visión de Tardif (2004), el saber profesional docente tiene un carácter diverso, práctico, temporal, de interacción humana, experiencial, y de interfaz entre lo individual y lo social. De allí

que, para enseñar, el profesor requiera movilizar y transformar una amplia variedad de saberes. Lo que el autor expresa de la siguiente manera:

*“El saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. Por eso, es necesario estudiarlo relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente”.*

*(Tardif, 2004: 10)*

Sin embargo, si bien este saber da cuenta de los componentes y las características de ese conocimiento propio del profesor, prácticamente no se hace referencia explícita al término de Conocimiento Profesional Mas, es posible sostener que este conocimiento profesional del docente es equiparable con el que Tardif denomina como saber del profesor, tal como se desarrollará en las siguientes páginas.

En síntesis, al hablar del saber profesional del docente se hace alusión a un saber contextualizado, que cobra vida y sentido en relación con otros saberes y actores. Un saber en el que muchos elementos y partícipes confluyen en un conocimiento que cobra sentido y se hace carne con y para otros.

## 2) *Los saberes disciplinarios:*

Los saberes disciplinarios, corresponden a conocimientos sobre los distintos campos del saber o áreas disciplinarias; tales como: Matemáticas, Historia, Física, Geografía, por mencionar algunas, que son aquellas que cada universidad determina como importante de enseñar a los futuros profesores, o bien por constituir éstas la base y razón de su saber disciplinario. En tal sentido, cada Carrera- según sea su ámbito disciplinario fortalecerá y sustentará la enseñanza de todos los conocimientos, paradigmas y epistemología necesarios para que sus alumnos puedan dominar todo lo relativo a esa disciplina en cuestión, hasta convertirse en verdaderos expertos de ésta.

Por otro lado, estos saberes se han convertido en un punto de tensión respecto a los énfasis que se les quiere dar a ciertas carreras. En tal sentido, y en el ámbito particular de las Carreras de Educación Básica se ha denunciado que en base a los resultados de las evaluaciones Simce y Pisa se observa que hay poco manejo disciplinario por parte de estos profesores, lo que redundaría en un aprendizaje deficiente de los alumnos, lo que ha llevado a muchas de estas Carreras, entre ellas, la de Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a redefinir sus mallas curriculares con un mayor acento en lo disciplinario, fortaleciendo éste ámbito con una mayor incorporación de asignaturas vinculadas a ellas, lo que también redundaría en un mayor creditaje<sup>22</sup> asignado a las menciones por disciplina.

---

<sup>22</sup> El crédito es la unidad de medida de carga académica del alumno. Un crédito equivalente según cada Centro de formación a cierta cantidad de "horas" semanales de trabajo académico semestral. La hora de trabajo académico se entenderá de 45 minutos. La asignación del número de créditos de cada asignatura considera el tiempo de docencia directa y el tiempo de trabajo adicional que demande.

### 3) *Los saberes curriculares*

Los saberes curriculares contemplan los discursos, objetivos, contenidos que constituyen los métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza aquello que considera que representa lo que la cultura y sociedad quieren transmitir como conocimientos en la escuela. Conocimientos que se presentan en la forma de programas de estudio, planes, matrices curriculares, contenidos mínimos obligatorios, métodos y estrategias que los profesores deben aplicar. Sin embargo, tales saberes, al igual que los disciplinares, no están determinados por los profesores, pues no controlan ni participan ni la definición, ni en la selección de los saberes pedagógicos que se imparten en las instituciones formadoras del profesorado, a pesar de lo cual deben adecuarse a ellos según lo que cada tiempo, era y momento les exija. Esto, desde una perspectiva actual y en palabras de Montero (2008) se sintetiza en que:

*“ el nuevo rol docente está fuertemente afectado por un cambio de énfasis de una docencia centrada en la enseñanza hacia otra en el aprendizaje, con la preocupación por preparar a los estudiantes para una acción social competente y por la introducción de los ambientes y situaciones de aprendizaje con tecnologías informáticas y de comunicación”*

*(Montero Lagos, 2008:1)*



En tal sentido, como hoy la mayor certeza la constituye el cambio, la educación no se ve ajena a ello y menos aún el rol docente, ya que a la luz de demandas de las políticas educativas y los nuevos paradigmas, el profesor debe propiciar nuevos rumbos, dar nuevos énfasis a su enseñanza en pro del aprendizaje. Especialmente cuando hay consenso en que la forma en la que un alumno aprenda determinará las competencias que éste desarrolle. Competencias dentro de las cuales se vuelven especialmente trascendentes las del saber, ser y convivir<sup>23</sup>. De allí que Delors (1996) releve el rol del profesor, al sostener:

*"La importancia del papel del docente como agente de cambio, impulsando la comprensión y la tolerancia, nunca ha sido tan obvio como en la actualidad. Es probable que su vigencia en el siglo XXI sea aún mayor"*

(Delors ,1996:157)

Palabras, que cuan premoniciones, se han cumplido lamentablemente con total cabalidad, ya que hemos entrado en una era en la que los valores y las competencias del ser y convivir se han vuelto cada vez menos frecuentes, evidenciando una crisis que se hace cada vez más profunda. Situación que clama por el necesario fortalecimiento de los valores esenciales, en una revalorización y renovación de éstos.

---

<sup>23</sup> Por ejemplo desde la perspectiva del constructivismo que se centra en que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje se van logrando competencias en éste que luego le capacitan como un sujeto activo, autónomo y con mayor participación tanto en su entorno inmediato como en la sociedad.

#### 4) Los *saberes experienciales*:

Los *saberes experienciales* aluden a aquellos que surgen como fruto de la experiencia, los hábitos, habilidades, rutinas que forman parte del *saber hacer* y *saber ser* del profesor y que indudablemente revierten gran valor para éste. Dichos *saberes* para Tardif (2004):

- -Constituyen el fundamento de la práctica y de la competencia profesional.
- Son producidos por los propios profesores, mientras que el resto de *saberes* están determinados externamente.
- Sirven para juzgar la formación docente.
- Es práctico.
- Constituyen “representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones”
- Se manifiesta en un *saber ser*, y un *saber hacer*, personales y profesionales que son validados por el trabajo cotidiano

De este modo, es la experiencia la que marca al sujeto ya que lo que vive el profesor en su contacto directo con los alumnos, en su propia contrastación de la teoría con la práctica y su resignificación de ella, es la que posiciona a un docente con experiencia en el lugar de referente frente a otro que recién comienza. Ya que esa experiencia es imposible adquirirla si no es en contacto directo con el *hacer* y *ser* del profesor. En tal

sentido, se releva la importancia de las prácticas docentes iniciales pues constituyen la experiencia, previa al ejercicio docente, respecto a las vivencias de enseñanza y aprendizaje; instancias que por su trascendencia y significado persisten a través del tiempo. Otro elemento importante es que en contraste con los saberes antes mencionados, los experienciales son auténticamente producidos por los docentes.

Finalmente, y desde la visión de Tardif (2004) un buen profesor, es el docente que junto con dominar los contenidos de la disciplina que enseña y su programa, tiene conocimientos relativos a las ciencias de la Educación y a la Pedagogía que aplica en su quehacer práctico, fruto de conocimiento adquirido a través de las experiencias diarias con sus propios alumnos. Todo ello como un conjunto de saberes complementarios, muy bien articulados, relacionados y nutridos entre sí, que cobran sentido cuando se integran y se transforman en las prácticas docentes, dando origen al conocimiento profesional. (Ver Figura N°9)

En síntesis, y en palabras del propio Tardif (2004):

*“El saber docente es, por tanto, esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana. Pero esa heterogeneidad no solo se debe a la naturaleza de los saberes presentes; se deriva también de la situación del cuerpo docente ante los demás grupos productores y portadores de saberes y de las instituciones de formación.”*

*(Tardif, 2004: 41)*

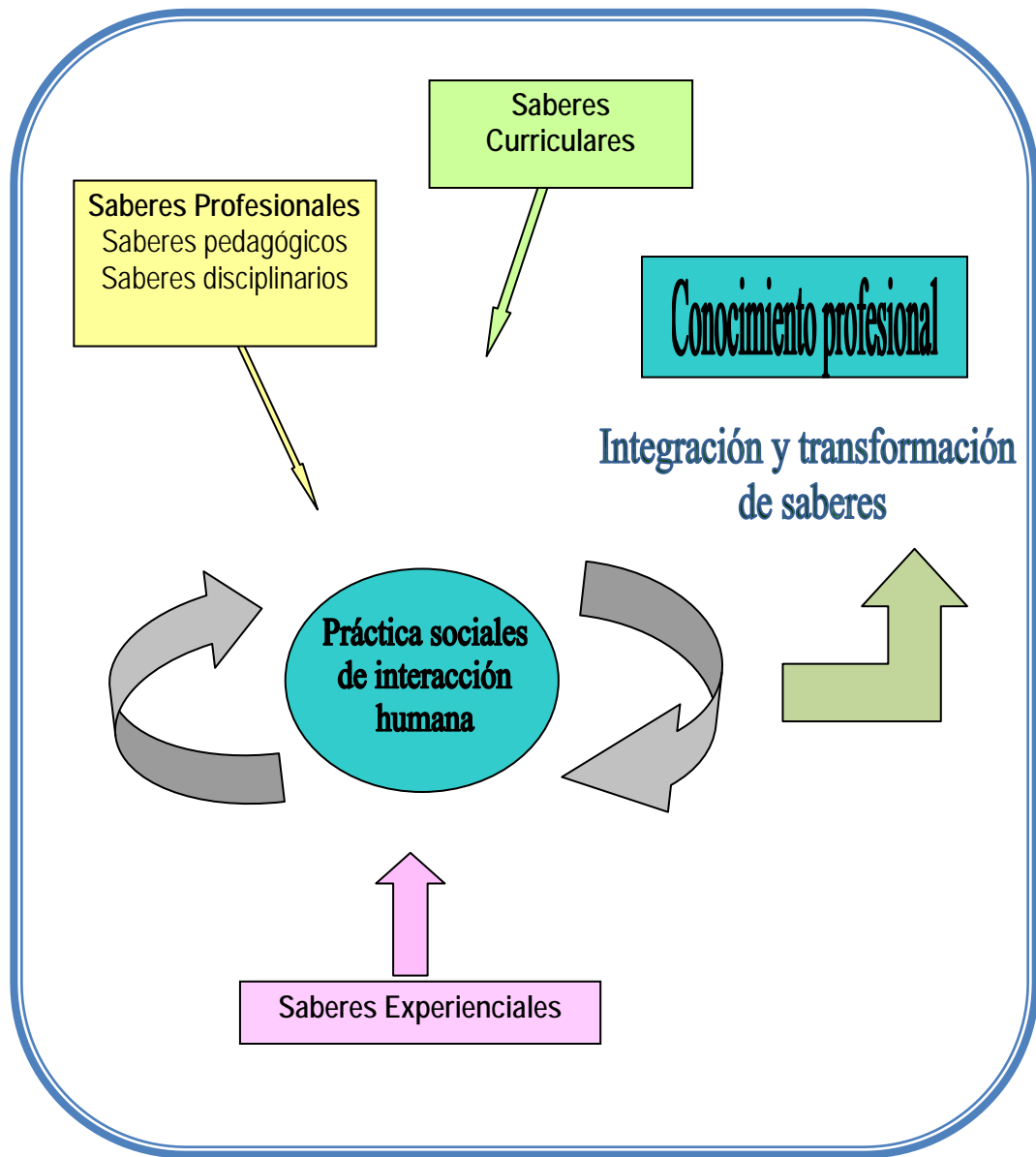


Fig. N° 9. Fuentes de saberes en la construcción del Conocimiento docente (Tardif, 2004).

Junto con el innegable valor e importancia que desde la bibliografía se le asigna a estos saberes, es posible identificar otras distinciones cuando se trata del conocimiento docente, o bien, lo que los profesores deben saber como parte de su identidad y conocimiento profesional.

En Valbuena (2007), quien toma a Grossman (1990) como referencia, se señala que las investigaciones sobre los saberes del profesor fundamentalmente diferencian como componentes del conocimiento docente los siguientes cuatro grandes dominios:

- a. El conocimiento de los contenidos, del objeto o materia de enseñanza al que se le designa como "conocimiento del contenido disciplinar."
- b. El conocimiento pedagógico general.
- c. El conocimiento necesario para enseñar un saber en particular, llamado y que se identifica como Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) y
- d. El Conocimiento del contexto

Conocimientos que atañen a los distintos ámbitos o áreas que componen el complejo quehacer del docente y que sólo en su conjunto dan cuenta de todo lo que este profesional debe conocer y manejar, lo que se representa en la siguiente figura.

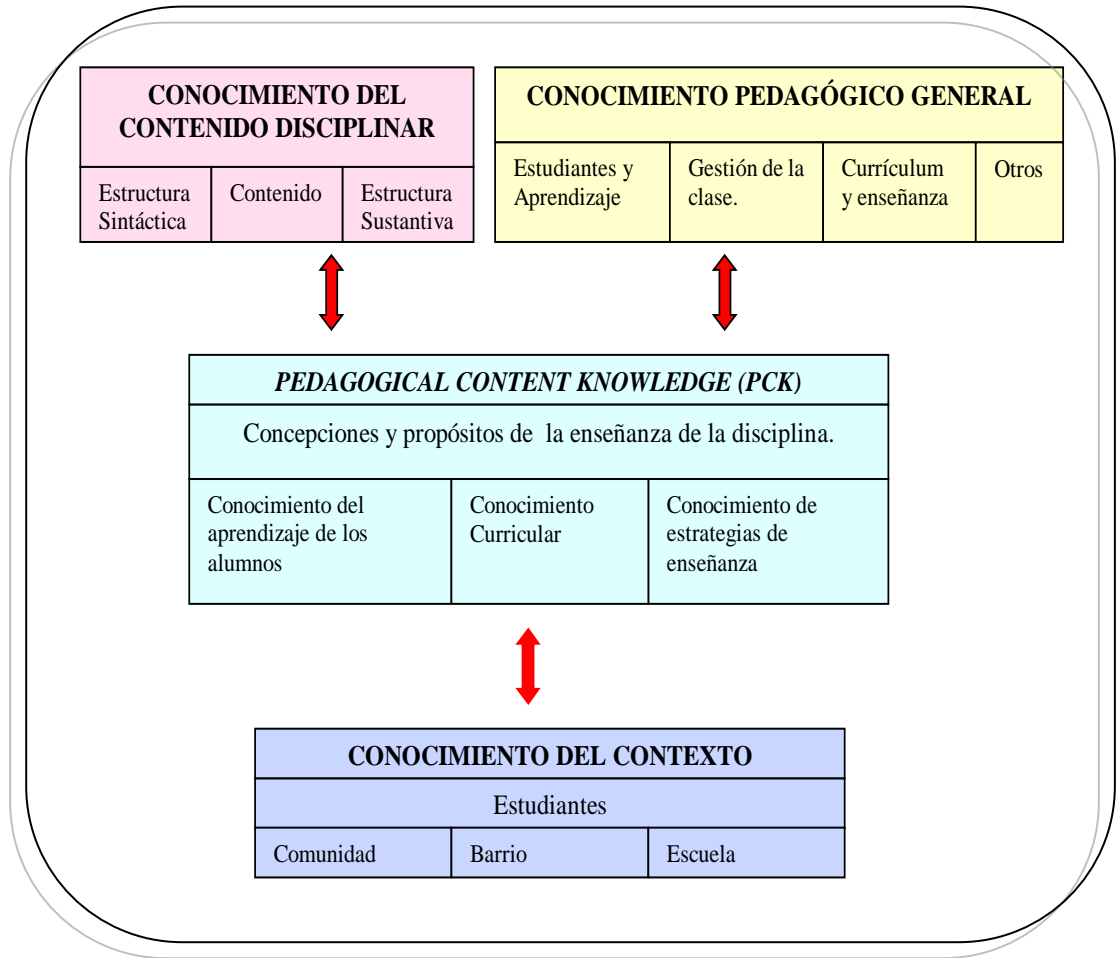


Fig. N° 10 Enfoque de Grossman, acerca del Conocimiento Profesional del Profesor. (Grossman ,1990:5)

Cabe consignar que dentro del Enfoque de Grossman, y coincidentemente con las visiones de los autores ya mencionados, se denomina conocimiento disciplinar al conocimiento de la materia que se enseña, tanto de los contenidos concretos de enseñanza, como de la forma como están organizados en su estructura sustantiva y sintáctica (según la clasificación de Schwab,1978), lo que en palabras de Shulman (1986)se detalla de la siguiente manera:

*“La estructura sustantiva hace referencia a “la variedad de formas como los conceptos y principios básicos son organizados para incorporar los hechos” “La estructura sintáctica se refiere a las maneras como se verifican o falsean, se validan o invalidan los contenidos, “la sintaxis de la disciplina aporta las reglas para determinar qué aseveración tiene mayor nivel de justificación”*

*(Shulman, 1986b: 9).*

Definición que en Marcelo (1999) se profundiza agregando que:

*“El conocimiento sustantivo no se limita a contemplar conceptos y principios generales de la disciplina sino que incluye “el conocimiento de los marcos teóricos, tendencias y la estructura interna de la disciplina en cuestión”*

*(Marcelo, 1999: 156).*

Sin embargo, frente a lo expuesto, Grossman (1990) manifiesta que la estructura sintáctica incluye a la sustantiva al tener relación

con el dominio que el docente debe demostrar de “los criterios aceptados, y que se utilizan por los miembros de la comunidad científica para orientar la investigación en dicho campo. Entendiendo que éstos son los medios por los cuales la comunidad introduce y acepta un nuevo conocimiento”.

Paralelamente, y bastante coincidente con el enfoque de Grossman, Shulman en el contexto estadounidense, desarrolla una investigación con profesores de inglés, en donde reconoce cuatro áreas generales del conocimiento del profesor:

- conocimiento pedagógico general,
- conocimiento de la materia,
- conocimiento del contexto y
- conocimiento pedagógico del contenido.

Enfoques que no presentan grandes diferencias, siendo la principal de ellas la presencia de lo experiencial, en Tardif y de lo contextual, en Grossman y Shulmann. Pero en relación a los otros elementos sólo varía la forma de nominarlos.

Desde, otra perspectiva, y sin ser totalmente rupturista con los planteamientos de Tardif, en relación a los conocimientos del docente, Porlan y Rivero (1998) plantean y especifican los siguientes componentes (ver figura N°11):

- Experiencia
- Formación académica
- Principios- creencias
- Teorías implícitas
- Rutinas y guiones.



Constituyendo estos tres últimos: principios – creencias, teorías implícitas - rutinas y guiones, lo novedoso de esta propuesta. Ya que respecto a los conocimientos y saberes (que se nombran indistintamente) suelen ser aludidos unos o los otros, sin mayor diferenciación.

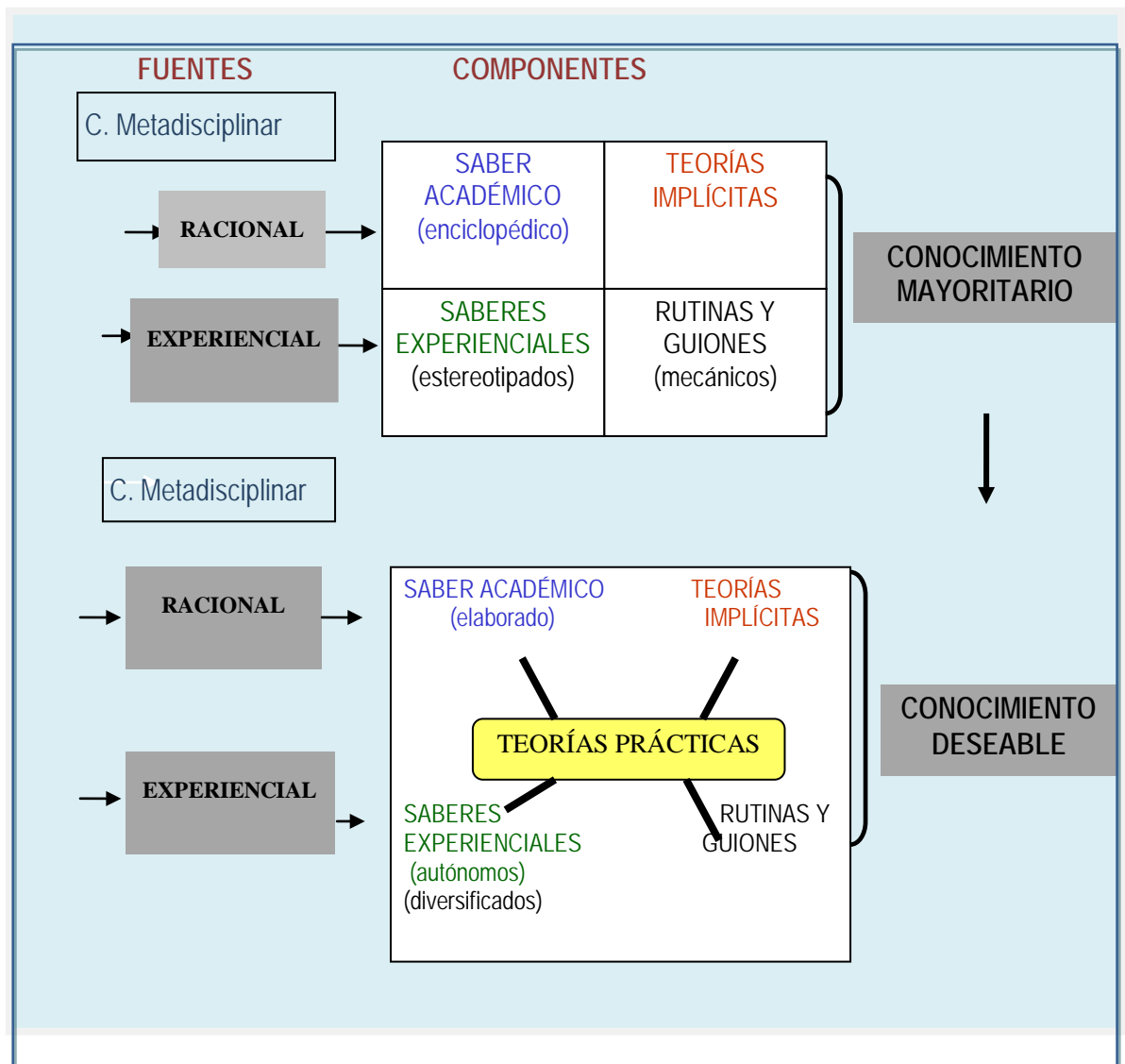


Fig. Nº 11 Fuentes y componentes del Conocimiento Profesional. (Porlan y Rivero 1998:64)

A partir de todo lo expuesto ya es factible esbozar que dentro de la investigación sobre “el “conocimiento del profesor” o “los saberes del docente”, se pueden distinguir dos principales líneas de investigación, que aluden al

1. El conocimiento profesional,
2. El conocimiento personal y la presencia o lugar que ocupa el conocimiento teórico práctico

Sin embargo, la mirada de los saberes docentes no se agota allí, pues es también posible distinguirlos según la naturaleza de sus contenidos. Lo cual no se contrapone con lo dicho, si no que plantea una nueva forma de organizar el saber docente

No obstante, al ahondar en el dominio de los saberes del docente y desde la mirada actual y contingente, es posible sostener que no siempre éstos son logrados con el nivel y la profundidad necesaria, lo que se relaciona con los grandes problemas de equidad y calidad de la educación chilena.

En otras palabras, si bien hoy la educación superior es una realidad para muchos jóvenes cuyas familias jamás lograron ni pensaron acceder a la universidad, éstos muestran en los primeros años del pre grado un bajo nivel de competencias académicas iniciales.<sup>24</sup>, las que impactan directamente en el nivel de logros y competencias que éstos van alcanzando en las distintas asignaturas, lo que marca un punto de partida heterogéneo y que a lo largo del camino de su formación profesional va reflejándose en el distinto nivel de manejo de estos saberes.

---

<sup>24</sup> En áreas como la expresión escrita, el pensamiento matemático, el razonamiento lógico, la comprensión lectora.

Por otro lado, cabría preguntarse si obtener un 4,0 (nota aprobatoria en la mayoría de las universidades) asegura que tal alumno tenga el nivel y la profundidad de conocimiento adquirido en pro de una buena y destacada tarea docente. A lo que se aúna el que dentro de los procesos de acreditación se da especial relevancia a que los alumnos puedan terminar la Carrera dentro de los plazos temporales estipulados para ello, sin que ésta se alargue por muchas reprobaciones dentro del proceso. Por lo cual, vuelve a resurgir la interrogante y el temor de si tales alumnos, a pesar de los innumerables esfuerzos de los formadores de formadores, no alcanzan más allá del nivel aprobatorio establecido por cada asignatura, ¿debieran ser o desempeñarse como profesores? Suponemos que la prueba Inicia, con sus falencias, aportará importante información y datos al respecto.

Finalmente, es importante destacar que los saberes que son la base de lo que todo futuro profesor debe dominar, implica hacerlo con la profundidad que corresponde a un profesional de la educación.

#### 2.2.1.4.2 El conocimiento teórico del docente

Los profesores en formación van adquiriendo un cúmulo de conocimientos fundantes y esenciales para lo que será su accionar profesional y laboral. Dichos conocimientos, (dentro de los cuales están los que Tardif denomina: profesionales, curriculares y disciplinares y a los que Grossman agrega los llamados conocimientos del contexto) son los que los futuros docentes desarrollan y adquieren como parte de la formación académica que la respectiva casa de estudios les ofrece. En otras palabras, sería todo lo que constituye el plan de estudios de la respectiva Carrera: teorías, principios, normas, paradigmas, conceptos relativos a/al

- Conocimiento Pedagógico general
- Conocimiento propios de las ciencias humanas
- Conocimiento relativo a las ciencias de la educación
- Conocimiento del contenido, de la materia o disciplina
- Conocimiento del Sujeto que aprende, el futuro aprendiz
- Conocimiento del marco curricular nacional
- Conocimiento del contexto , de la escuela, la comunidad

Dicho de otra manera, contemplarán todos los conocimientos relativos a teorías sobre la enseñanza, fundamentos, características psicosociales, emocionales, cognitivas del sujeto al que se enseña; Junto con ello: los valores propios de la ética profesional, el campo epistemológico de cada una de las distintas disciplinas a enseñar, los fines educativos, los objetivos didácticos, los contenidos de estudio, además de los aspectos didácticos y estratégicos validados por los paradigmas imperantes. En síntesis, todos los saberes que desde la teoría,

desde el saber, harán de ese individuo un profesional de la educación.

Sin embargo, a los conocimientos docentes se deben agregar otros saberes tan importantes como esenciales en este profesional. Con ello se alude al saber práctico, al experiencial, al contraste de lo teórico con lo práctico, sin el cual tales conocimientos carecen de validez práctica y aplicabilidad, lo cual se irá logrando a medida que crezca la experiencia personal de cada uno como docente en contextos reales.

El conocimiento práctico, como plantea Zabalza (1991), es un conocimiento sobre la práctica y desde la práctica, lo cual vuelve a relevar la importancia de instancias de este tipo donde ese saber, se moviliza con el saber hacer, ser y convivir. Ya que allí se evidencia si el futuro educador “sabe actuar” como profesor, aplicando lo aprendido a contextos diversos y realidades heterogéneas.

#### 2.2.1.4.3 El conocimiento práctico del docente

En concordancia con lo planteado por Elbaz (1981), se considera al profesor como quien personifica o concretiza el currículum en el aula, imprimiéndole en esta acción valores, y propósitos; intencionalidades u orientaciones. Lo que dicho autor identifica como conocimiento práctico. Por tanto, el conocimiento del profesor es práctico cuando se elabora dentro del contexto cotidiano, en situaciones reales, lo que permite al docente comprender las situaciones de enseñanza y guiar la práctica docente.

Por su parte, Clandinin (1985) desarrolla la noción de imagen como una forma de conocimiento práctico personal; considerándola como un cuerpo de convicciones, conscientes e inconscientes, que surgen desde las acciones y experiencias de los profesores, ya sea personales o profesionales, las cuales como son vivenciadas de modo íntimo, están impregnadas de un carácter afectivo y axiológico. De esta forma, este conocimiento práctico, personal se verá fuertemente influenciado por las concepciones y más determinadamente por las creencias que subyacen a éstas; las cuales, como motores, al impulsar y timones personales, al orientar, irán moldeando y perneando dicho conocimiento.

En tanto, Figueroa (2002) retomando el trabajo de Elbaz y Clandinin, define el conocimiento práctico como “un saber almacenado en la memoria, relativamente estable en el tiempo, que participa en la regulación de la enseñanza, y al mismo tiempo, puede ser cambiado por ésta”. Un saber que surge de la experiencia cotidiana en el aula, aunada a la propia reflexión sobre cómo enseñar. Se origina en la acción mediadora del docente al buscar y

construir significados en torno a la enseñanza, el programa de la materia y la forma de planear y ejecutar la enseñanza. Se alude a un conocimiento implícito que interviene en la regulación de la enseñanza cuando se busca resolver situaciones previsibles o circunstanciales. Un conocimiento que se manifiesta en las acciones y en el discurso en el aula y que por su carácter práctico y tácito, es verbalizado de manera coloquial, inconsciente, probabilística e inductiva.

En otras palabras, es aquello que fundamenta el saber actuar de un docente, aun cuando éste no sepa verbalizar o explicar por qué actuó de una otra manera o qué referentes teóricos fundamentaron su accionar. Más bien, es algo aprendido e internalizado y dado que permanece arraigado en la mente del profesor, es difícilmente modificable a menos que para ello medie un proceso de reflexión sistemática.

Por su parte Compagnucci y Cardós (2007) sostienen que la profesionalización del docente entendida como la formación y el cambio en las maneras de ser y de estar en la profesión se basa en el sentido-significado que se da al trabajo docente y en tal perspectiva, citando a Barboza Abdala (2004) señalan que *el conocimiento práctico estructura ese proceso e involucra tres aspectos:*

- 1) *el conocimiento sobre y para la enseñanza;*
- 2) *la articulación interactiva con la escuela como contexto de trabajo y producción docente; y*

*3) las maneras de ser y estar en la profesión, que lo convierten o no en profesional competente y comprometido*

Paralelamente, cabe agregar que resulta especialmente relevante el hecho que el docente, en la construcción de significados sobre la enseñanza, realiza una implicación personal, elaborando esquemas de interpretación que se especifican en esquemas de intervención. De hecho, Zabalza (1991) destaca la naturaleza idiosincrática, personal, del saber práctico. Un saber que señala surge de la propia experiencia y está delimitado en su naturaleza y extensión por las características del contexto en el que el docente ha trabajado. Siendo un conocimiento construido y justificado desde la propia acción docente". Conocimiento que para Villar (1993) está muy ligado a la acción por ser generado por el profesor en la práctica y con la práctica, involucrando creencias, valores, teorías, conceptos y formas de intervención en el aula. Por tanto es un conocimiento que se adquiere a través de la propia conexión teoría práctica hecha por el docente.

Sin duda, por todo lo que implica y se releva en el conocimiento práctico, vuelve a emerger la trascendencia que la práctica, desde los albores de la formación docente, tiene respecto al quehacer del futuro profesional; Constituyendo ésta la experiencia formadora por excelencia. Una instancia en la que el aprendizaje se releva, interioriza, experimenta, vivencia y valora, siendo indispensable para el saber, transformarlo en un hacer.

Por su parte, Figueroa identifica tres niveles de representación del conocimiento práctico:



- a) estructura,
- b) contenido y
- c) orientación.

a) *Estructura*

Se refiere al aspecto conceptual, a la organización del conocimiento práctico en la mente del profesor.

Dentro de éste se distinguen tres niveles de organización: reglas, principios e imágenes.

- La regla es una declaración sobre qué hacer o cómo hacer en una situación frecuente del aula.
- El principio es un conocimiento sobre situaciones del aula y las formas más adecuadas o funcionales de enfrentarlas, a modo de un consejo aprendido.
- La imagen expresa en forma sumativa y sintética la experiencia docente, incluyendo sentimientos, necesidades, valores y creencias sobre las situaciones de enseñanza.

Paralelamente. En Elbaz (1983, 1988) se alude al conocimiento práctico como

*“un conjunto de imágenes mentales que el docente va configurando a partir de su práctica”;  
Es decir, en relación a las tareas y al hacer propio de este profesional. El cual a su vez, está*

*compuesto por: el conocimiento proposicional  
estructurado por ideas, creencias y valores.*

(Elbaz, 1983: 3)

*b) Contenido*

En cuanto, al **contenido** del mismo, incluye:

- El pedagógico general, que implica ideas generales acerca de la enseñanza.
- EL conocimiento de la material o del contenido que se enseña y de la forma de enseñarla. Éste se expresa a través de reglas, principios o imágenes (por ejemplo, el conocimiento de la materia y la estructuración de las experiencias de aprendizaje, hechos o conceptos propios de la disciplina).
- El Conocimiento didáctico de la material que incluye aspectos metodológicos y didácticos de cómo tal disciplina o materias han de ser enseñadas a los alumnos
- Conocimiento curricular, referido al conocimiento de los programas y materiales para enseñar un área, tema en un determinado nivel.
- Conocimiento situacional y contextual relativo a los procesos de ajustes de su conocimiento relativo a la materia y a los principios pedagógicos generales, a situaciones determinadas
- el conocimiento meta cognitivo del control personal, relativo a los procesos, estrategias que el docente implementa para llegar a ser director de su propia práctica, mediante la toma de conciencia de los

procesos de enseñanza aprendizaje , mediante una reflexión personal y profunda sobre su actuación.

c) *Orientación*

En tanto, la **orientación** es el rumbo que toma el contenido y pueden identificarse cinco direcciones: situacional, teórica, personal, social y experiencial:

- La orientación situacional está dada por el complejo contexto donde interactúan profesor y alumnos.
- La orientación teórica se presenta cuando el profesor contrasta elementos de una teoría formal con su propio punto de vista.
- La orientación personal se presenta cuando el docente toma como referencia significados personales.
- La orientación social se presenta cuando el maestro atiende las demandas y posibilidades del contexto externo.
- La orientación experiencial se refiere a las comprensiones del maestro provenientes de su historia personal.

Estos niveles de interpretación se traducen en esquemas de intervención en el aula, tanto en la planeación como en la ejecución de la enseñanza.

En síntesis, tanto el contenido como la orientación dicen relación con la estructura del conocimiento práctico, por lo que, al comparar y buscar los elementos claves que definen el conocimiento profesional, es posible sintetizar que:

- 1) Son construcciones mentales o marcos cognitivos, trama de conocimientos, creencias, valores, reglas, principios, imágenes.
- 2) Están elaborados a partir de la experiencia y, por lo tanto, de carácter personal
- 3) Que orientan y fundamentan las decisiones sobre la acción curricular, configurando estilos pedagógicos particulares.

Conocimiento que en Manero es definido como:

*" Un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional."*

*(Marrero, 1993: 245).*

#### 2.2.1.4.4. Teorías implícitas

Prosiguiendo con los componentes del conocimiento profesional o saber del docente y tal como fuera esbozado en la figura N° 11, corresponde abordar el análisis de uno de ellos, al que Porlan y Rivero denominan como Teorías implícitas.

En tal sentido, las investigaciones de Pozo (1992); Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) han entregado importante información acerca de que los alumnos tienen sus teorías personales implícitas y que tal conocimiento que es previo es un factor muy relevante para el aprendizaje de las teorías científicas. Lo cual, podría relacionarse con lo que Ausubel (1963, 1968) sostiene respecto a la relevancia de los conocimientos previos y su incidencia en el aprendizaje.

Sin embargo, el plantear que las teorías implícitas son un conocimiento previo o una pre concepción que trae el alumno al entrar a la formación docente, podría considerarse un elemento de riesgo y una amenaza ya que según lo denunciado por Pajares (1992) Y Richardson (1996) los profesores tienen fuertes creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza que son difíciles de cambiar, por lo que no se puede tener la certeza de que se integren al conocimiento práctico, dado que éste último es muy abstracto por lo que resulta complicado relacionarlo con esquemas previos y su práctica cotidiana. Lo anterior se sintetiza en que:

*“La experiencia adquirida durante la propia historia escolar es la base de las concepciones epistemológicas sustentadas por los profesores. Estas*

*concepciones resultan al mismo tiempo la “materia prima” y el obstáculo más relevante en la construcción de un conocimiento profesional significativo “*

*(Porlán Ariza, Rivero García y Martín del Pozo, 1998, en Compagnucci y Cardós, 2007:3).*

Resulta ineludible adscribirse a tal visión, particularmente si se es parte del mundo académico ligado y responsable de la formación inicial docente. Perspectiva desde la cual se comprueba lo complejo y difícil que resulta que los profesores en formación modifiquen tales concepciones, las cuales muchas veces desconocen o por lo menos ignoran la fuerza que tienen sobre sus decisiones, pasando a ser tendencias que se manifiestan aún sin notar que lo hacen. Formas de hacer y concebir la enseñanza y el aprendizaje, producto de un modelaje de más de una década y que termina marcando o intencionando al individuo en lo que propicia como profesor.

Sin embargo, desde una perspectiva más optimista el desafío radica en lograr que los estudiantes deconstruyan y reconstruyan sus concepciones, desde las nuevas visiones y la imagen de un docente más cercano, empático, ocupado de plantear situaciones reales y significativas en las que sus alumnos como protagonistas alcancen aprendizajes auténticos.

Desde otra perspectiva, en Pozo (1992) se señala que:

*“Las concepciones alternativas resultan de, o son, teorías personales implícitas con las cuales los no expertos en un área interpretan lo que sucede a su alrededor.*

(Pozo, 1992: 7)

Precisión que resulta un tanto difusa y antojadiza para explicar los fundamentos de quienes carecen de ellos frente a un tema dado, no abordando del todo lo que éstas implican y representan, por lo que resulta insuficiente y poco explícita.

Avanzando en la naturaleza y características de las concepciones, Rodrigo, Rodríguez y Marrero, dan una visión más depurada al respecto, describiéndolas como:

*"Teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y de la práctica pedagógica".*

*(Marrero ,1993:245)*

A partir de lo anterior y concordando con lo expuesto, es posible sostener que las teorías implícitas corresponden a elaboraciones individuales que tienen su soporte en el sujeto; pero que al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. lo que para Marrero (1992) se traduce en que:

*"Postulamos que las personas pueden construir conocimiento y que esa construcción, aún siendo personal, está directamente relacionada con el contexto en que se produce"*

*(Op cit, 1992:12).*

Resulta interesante destacar como aparece y se precisa la importancia del contexto como un elemento definidor de la concepción, ya que claramente lo que se conoce se recrea y resignifica a partir del ámbito en el que éste se dé y en el que se desarrolla. Somos en gran parte frutos del contexto, productos de la cultura y éste se permea en lo que pensamos creemos y hacemos.

De este modo, tanto los elementos cognitivos como los culturales se integran en un proceso denominado *socio constructivismo*, mediante el que se generan las T.I.<sup>25</sup> sobre un cierto ámbito (Marrero, 1992; Rodrigo y otros, 1993a, 1993b), lo cual corresponde a un constructo caracterizado tanto por una dimensión social, individual como representacional, tal como se muestra en la siguiente figura.

---

<sup>25</sup> Teorías implícitas.



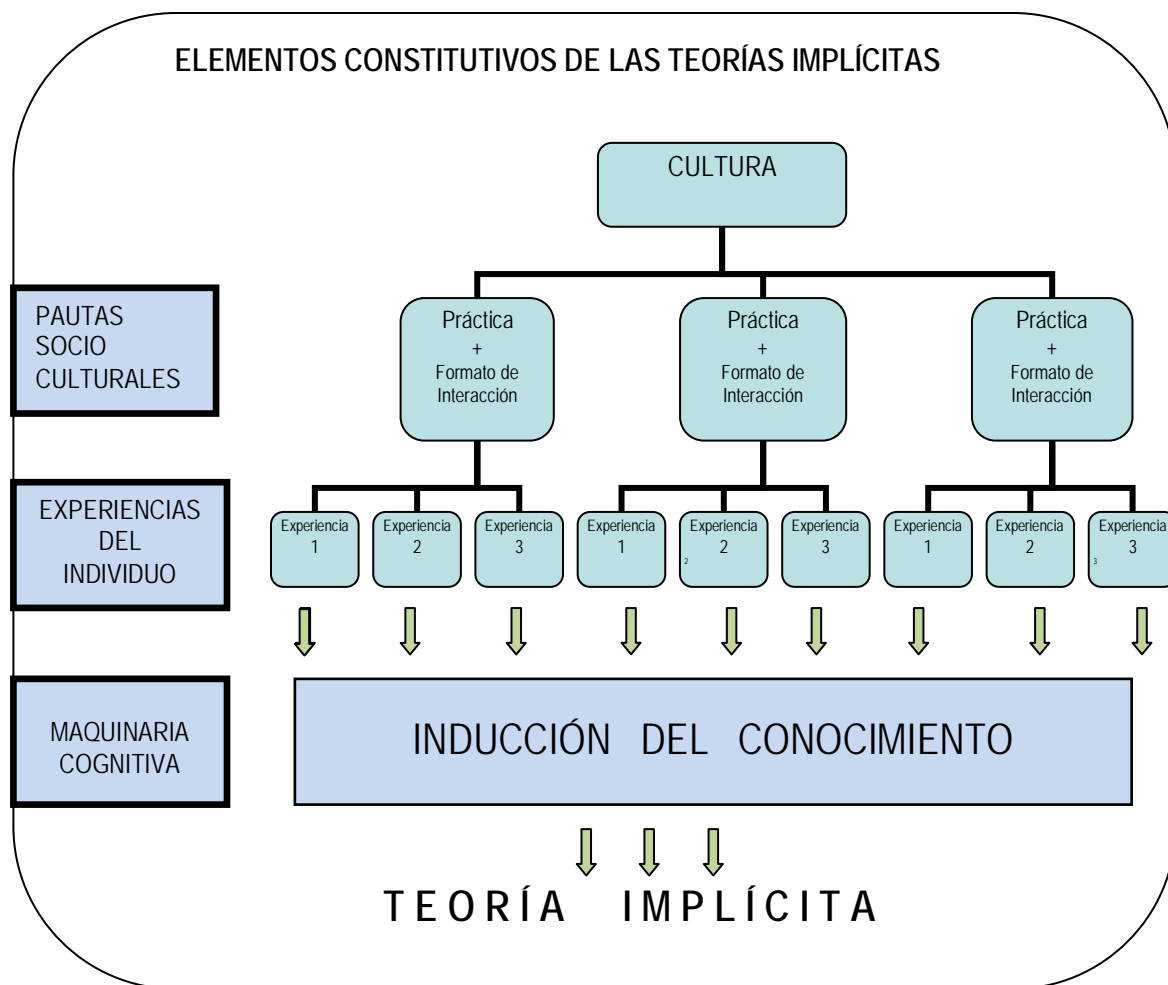


Fig. N°12 Elementos constitutivos de las Teorías implícitas, en Jiménez y Cabrera, 1999: 3

Cabe agregar que gran importancia consignan la forma en la que estos constructos retoman las teorías que han caracterizado históricamente a la Educación, las que son incorporadas por los maestros en su formación, primero como estudiantes de Pedagogía, y luego como profesionales de la educación. Pero, es en esta apropiación de lo social, cuando los docentes hacen suyas estas

perspectivas combinando, con una interpretación y valoración personal, elementos de una u otra postura.

Las teorías implícitas, consideradas como redes de pensamiento, representan una suerte de síntesis cognitiva flexible, que en función de las demandas de la tarea y del contexto, actúan como un marco de referencia, actuando así como fundamentos no conscientes o guías del comportamiento o actividad docente.

Dicho de otro modo, las teorías implícitas representan un conocimiento experiencial, referencial para comprender, predecir y actuar en el contexto de la enseñanza, siendo igualmente vínculos entre lo individual y lo social, entre lo personal y lo cultural.

Paralelamente, dado el interés por las concepciones resulta especialmente trascendente considerar estos vínculos, puesto que el conocimiento del profesorado es un componente mediador en la interpretación del currículo (Gimeno, 1988), ya que éste es considerado esencialmente un proyecto cultural y una representación de la cultura.

Así mismo, y como se muestra en la figura N° 12, se considera como socio-constructivista el proceso por el cual se elaboran estas teorías, ya que las teorías implícitas no se transmiten, sino que como lo plantean autores tales como Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) se construyen personalmente en el seno de un grupo, ya que se trata de una construcción personal directamente relacionada con el contexto en que se produce y, por ende, la formación en Pedagogía, el aprendizaje y la práctica en el área disciplinaria del

maestro se integran, de forma constructiva, en sus teorías implícitas.

En síntesis, estos marcos interpretativos son flexibles y se construyen en función de las demandas de la tarea, pudiendo así hacer frente y actuar en consecuencia. Por tanto, se infiere que existe un vínculo entre pensamiento y acción, entre la reflexión y la práctica de la enseñanza.

En el siguiente cuadro se sintetizan los principales conceptos revisados en este apartado.

	Creencias	Concepciones	Conocimiento teórico	Conocimiento práctico	Teorías Implícitas
Definición	Conjunto de ideas, de racionalidad personal, que cargadas de subjetividad y afectividad actúan como verdades personales que movilizan a la acción, influyendo y reflejándose en las prácticas.	Marco organizador implícito de conceptos, paraguas conceptual, esencialmente cognitivo, fundado en la razón y en el conocimiento; por tanto evaluable y de validez comprobable	Conjunto de teorías, conocimientos y conceptos que constituyen los fundamentos del saber Pedagógico y que se adquieren en la formación académica inicial	Conocimiento sobre la práctica y desde la práctica que construyen los docentes. En él se reflejan los conocimientos, creencias y experiencias y valoraciones personales del o la docente.	Constructo personal y social producto de la contrastación y re significación tanto individual como social, que los profesores hacen del conocimiento teórico, a la luz de sus propias experiencias prácticas en contextos reales.
Estudiada por	Bullough, Sola Richardson, Orbes, Davis, Schon,	Thompson, Llinares, Pajares, Pozo.		Clandinin, Elbaz, Figueroa, Zabalza.	Marrero, Rodrigo, Rodríguez.

Cuadro. Nº 2 Síntesis de los conceptos claves del estudio

## 2.2 Los referentes del buen quehacer docente

La educación es y ha sido preocupación de gran parte de los gobiernos en Chile, cada uno, desde una perspectiva u otra, ha intentado dejar su huella y modificar todo lo necesario en aras de la tan ansiada buena educación.

Con este mismo propósito, desde 1990, se intenta gradualmente recuperar un rol activo y responsable del Estado, con un Ministerio de Educación crecientemente activo y capaz, adaptado a un marco de descentralización administrativa, que por disposición de la LOCE<sup>26</sup> deja su nombre anterior como “Ministerio de Educación Pública”, y que asume como objetivo y misión la de extender la cobertura, cautelar el buen funcionamiento del sistema escolar y mejorar la calidad de la educación impartida. El primero de cuyos objetivos ha sido predominante y permanente a lo largo de la historia, mientras que el segunda, por lo general, ha estado en condición subordinada, salvo en algunos momentos claves de ciertas reformas, como en las de 1927-1930, 1965-70 y 1980, lo anterior se refleja en palabras de Arellano en que:

*“A partir de 1990, con la recuperación de la democracia, los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia van poniendo gradualmente en práctica un conjunto de iniciativas destinadas a revertir la situación de crisis en el sistema educacional, promover la innovación educativa y crear un nuevo ambiente en escuelas y liceos, sentando las bases para el proceso de reforma iniciado pocos años después.”*

*(Arellano, 2001: 85)*

En tal sentido, Arellano sostiene que son tres las aspiraciones primordiales de esta nueva reforma educacional:

---

<sup>26</sup> Ley orgánica constitucional de enseñanza

- 1) Actualizar los objetivos y contenidos de la educación básica y media, considerando que los planes y programas vigentes habían sido elaborados a principios de los años ochenta.
- 2) Impulsar una educación de calidad que incorpore los avances más recientes en pedagogía.
- 3) Cumplir con las disposiciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza<sup>27</sup> que, junto con formalizar las metas generales y los perfiles de egreso de ambos ciclos, estipuló un nuevo procedimiento basado en la descentralización para idear el currículum escolar<sup>28</sup>.

Por consiguiente, desde los años 90 y hasta el presente, se desarrolla otra Reforma Educacional, la tercera de las que merecen el calificativo de "integrales" en nuestra historia educacional chilena, la que se basó en los siguientes ámbitos o pilares:

- a) Los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media, con fuerte acento en la equidad;
- b) La renovación curricular, mediante la definición de un marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos y nuevos Planes y Programas de Estudio;
- c) El fortalecimiento de la profesión docente; y
- d) El cambio de régimen de jornada escolar, ampliando la permanencia de los estudiantes de dos turnos diarios a uno, con el consiguiente incremento del tiempo de trabajo escolar.

---

<sup>27</sup> LOCE

<sup>28</sup> Esto significa que los colegios disponen de amplios rangos de libertad en la definición de sus propios planes y programas de estudios.

Propósitos y ámbitos que implicaron elevar drásticamente el gasto en educación, a lo que Cox y González (1997) agregan:

*“Este esfuerzo se construye sobre el objetivo explícito de proveer una educación escolar de alta calidad para todos, donde ‘alta calidad’ significa egresados con mayores capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de comunicarse y trabajar en equipo, de aprender a aprender y de juzgar y discernir moral-mente en forma acorde con la complejidad del mundo en que les tocó desempeñarse”*

*(Cox y González, 1997: 103).*

De esta forma, la reforma educacional chilena, que se caracteriza por ser gradual, incremental y producida desde las bases implícó, desde las escuelas y sus protagonistas, cambios sustanciales respecto de los objetivos y fines de la educación. Así, desde 1996, a esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y los procesos educativos se suma un nuevo impulso para el fortalecimiento de la profesión docente, las reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar. Con ella se pretende afectar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: tales como:

- \* Las formas de enseñar y aprender.
- \* Los contenidos de la educación.
- \* La gestión de los servicios educativos.
- \* Los insumos tanto de materiales educativos (biblioteca, informática educativa) como de infraestructura escolar.
- \* El financiamiento del sector.
- \* El mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de ella.

Con lo ya expuesto se deja en evidencia que con esta reforma es un imperativo, la búsqueda y aplicación de nuevas formas de enseñar, una actualización de métodos, nuevos roles para el profesor y, particularmente para el alumno, en quien se centra esta reforma. Todo ello en aras del

mejoramiento de la calidad y la equidad. Es decir, la consecución de mejores y más significativos aprendizajes, para todos.

En la siguiente figura se relevan sus principales, características y objetivos.

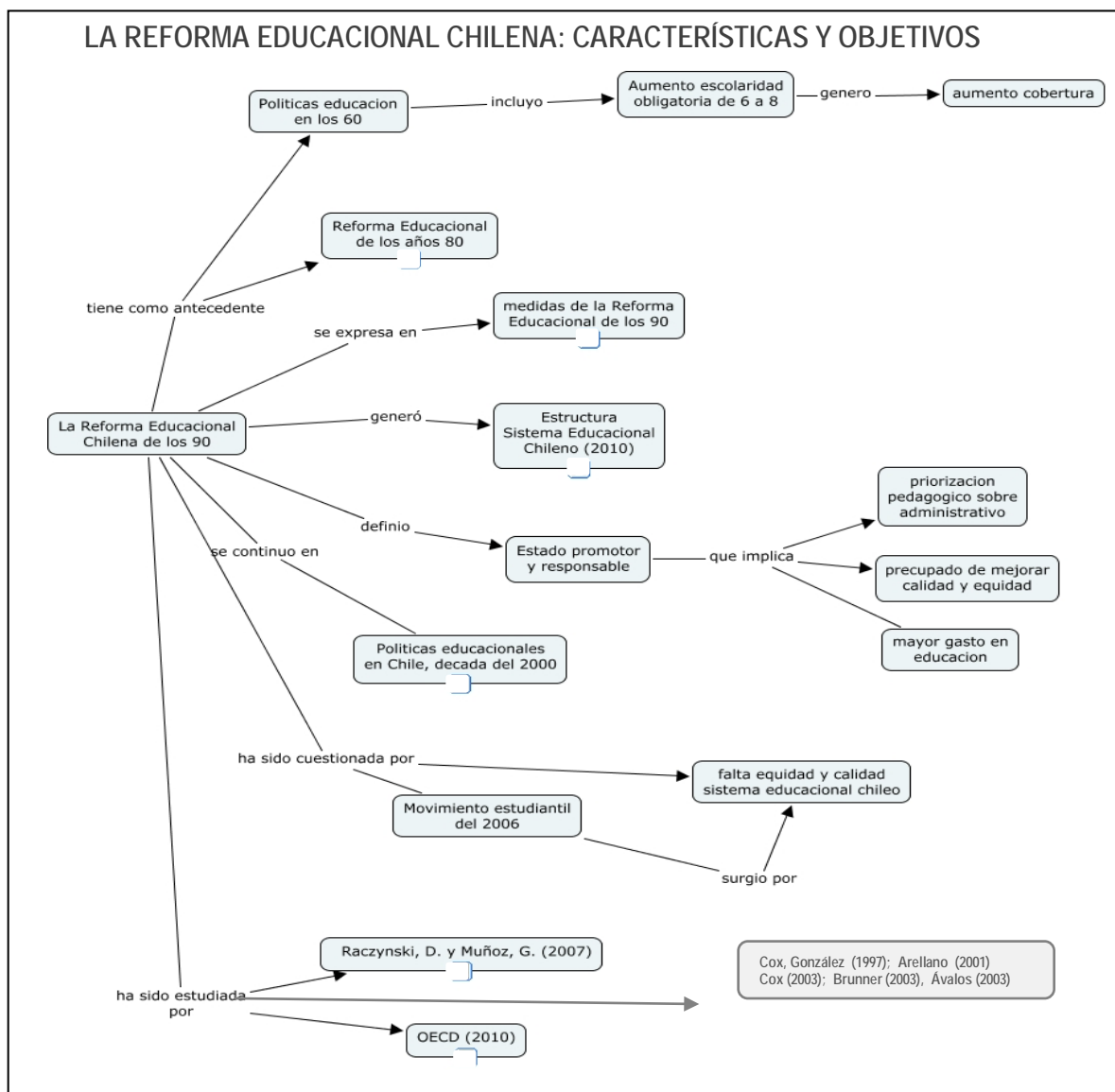


Fig. N°13 La reforma educacional chilena: características, objetivos (Raczynski, D. y Muñoz, 2007)

### 2.2.1 La Reforma curricular chilena y su visión de la enseñanza

Dicha reforma plantea la urgencia de circunscribir bajo un nuevo paradigma los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello, de modo tal que permitan ir dejando atrás el rol pasivo del alumno, que como mero destinatario, recibe el cúmulo de conocimientos que un profesor, desde su saber sabio, le transmite a través de un enfoque eminentemente enciclopedista y memorístico.

De esta forma, ante las exigencias educativas actuales, la labor docente se reorienta y re-significa en un rol de mediador, a través del cual se coordinan, asesoran y facilitan experiencias educativas y de aprendizaje en las que el alumno logre aprender activa y significativamente.

Bajo un nuevo paradigma, en las aulas es deseable que se propicie un clima de participación e intercambio libre, en el que todos los alumnos, sin excepción, estén convocados a participar, privilegiando al máximo el trabajo grupal para la construcción y reconstrucción del conocimiento a través de la interacción con los otros.

Por tanto, la tarea educativa se centra, ya no en transmitir todo el sin fin de información disponible, sino en enseñar al estudiante estrategias que le permitan adquirirla e interpretarla por sí mismo, esto es, que le permitan "aprender a aprender". En otras palabras que, por sí mismo, aprenda a procesar y transformar tal información en conocimiento.

Otro gran cambio es el que atañe al concepto y la noción de evaluación, la que pasa a constituir parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo utilizada como instrumento para monitorear e identificar los logros alcanzados, los errores cometidos y los elementos que han favorecido o interferido en el aprendizaje. Todo esto, de modo de determinar los ajustes



necesarios para implementar cambios que aseguren mejoras en los resultados. A ello cabe agregar que la evaluación deja de tener un carácter punitivo y pasa a constituirse en un elemento muy valioso de monitoreo y orientación de los avances de los alumnos.

Otro aspecto medular en los cambios que plantea la Reforma, lo constituye el situar al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, poniéndolo como centro del proceso. Por lo cual, y como se mencionó anteriormente, la función del profesor será la de acompañar, mediar y facilitar el proceso de aprendizaje del alumno. Un camino que deberá ser transitado al mismo tiempo que construido por cada individuo. Aunado a lo anterior se fundamenta una relación más respetuosa con el alumno, en el sentido de que el docente respete y se adecúe a sus propias características y peculiaridades, buscando adaptaciones curriculares, fomentando el trabajo con otros, mas nunca discriminando o segregando. Esto releva que todos pueden aprender cuando se le entregan las instancias apropiadas para ello.

En síntesis y superando un currículum academicista y enciclopedista, centrado en el saber y en la memoria, se establecen, en consonancia con una mirada prospectiva en relación a los tiempos para los que deben prepararse, una gran cantidad de cambios sustanciales a nivel de los contenidos y orientaciones didácticas. De este modo, se espera desde una mirada constructivista de la enseñanza y el aprendizaje un profesor mediador que, manejando su saber específico, favorezca una buena transposición didáctica de manera que ese saber sabio se convierta en un saber escolar; donde el alumno, mediante el desarrollo y aplicación de habilidades cognitivas, motrices, entre otras, se incorpore el bagaje de saberes que le permitan crecer en el saber, hacer, ser y convivir<sup>29</sup>. En otras palabras, lo medular es el propiciar el crecimiento integral del

---

<sup>29</sup> los que Delors denomina los cuatro pilares de la educación en su obra *La educación encierra un tesoro*.

alumno (ver figura N°14) y de todos y cada uno de ellos. Así se espera que se transforme gracias a todas las competencias conceptuales (saber), procedimentales (hacer) y actitudinales (ser y convivir en actor social, protagonista de su presente y orientador de su futuro.

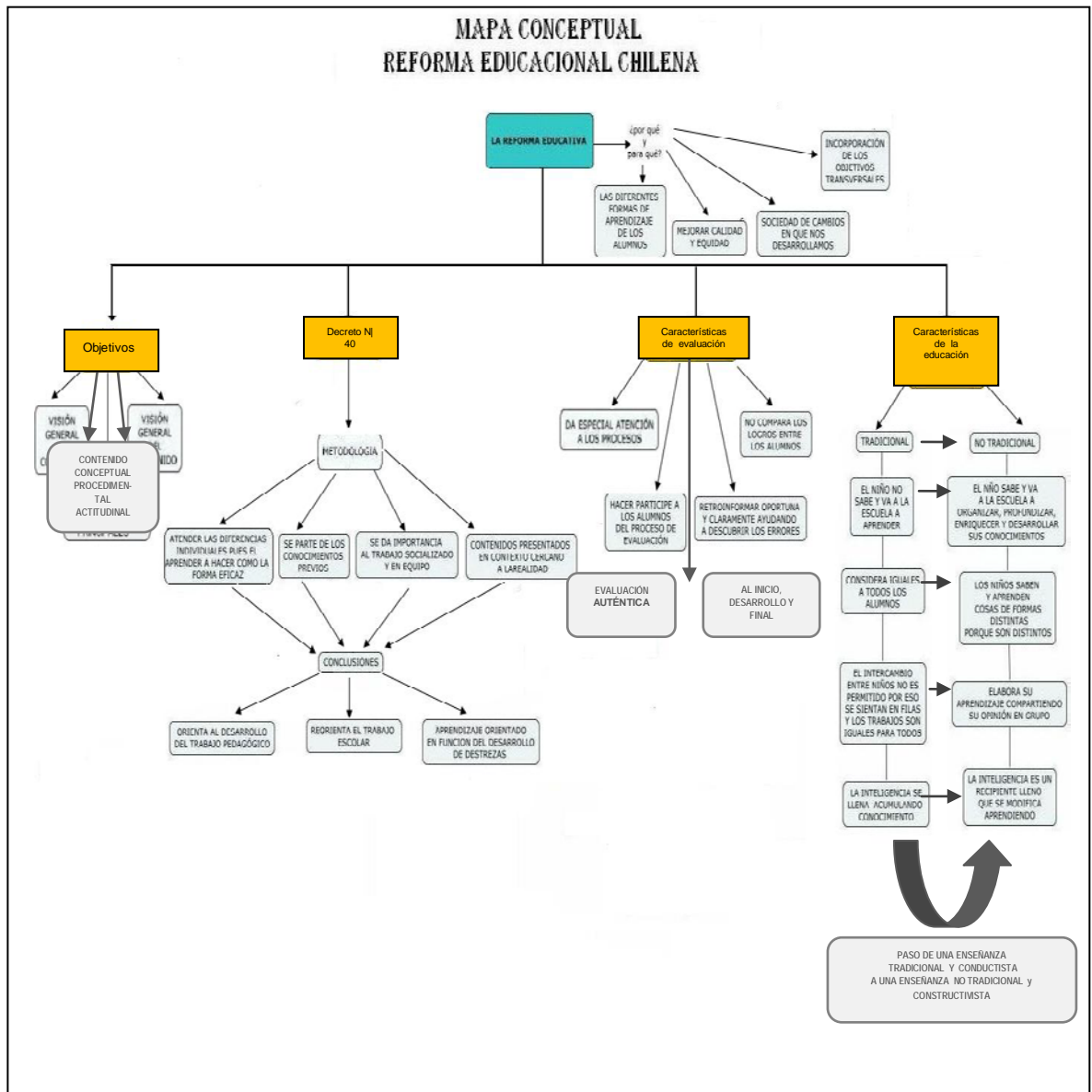


Fig. N° 14. Mapa conceptual de la reforma educacional chilena: una nueva forma de concebir el aprendizaje.

A este respecto, cabe establecer algunos puntos que resultantes esenciales antes de proseguir otros temas. La Reforma, con más de una década de existencia, supuso un gran esfuerzo político, educativo y social por mejorar y elevar las debilidades históricas de la educación chilena, constituyendo una propuesta que consideró tanto las demandas internas, externas, sociales y laborales pero que desafortunadamente no ha sido capaz de mostrar los frutos esperados.

Un balance que Cox y González sintetizan así:

*“La reforma educativa chilena ha sido un esfuerzo país de significación por actualizar las capacidades de los estudiantes a las necesidades del mundo globalizado que puede quedarse sólo en eso. En materia de oportunidades educativas para los más desfavorecidos los datos son incuestionables, pero su impacto sobre la calidad educativa y en la reducción de la desigualdad, tareas propias de las reformas de esta generación, demanda más que lo realizado hasta la fecha y acciones que exceden al sector educación.*

*(Cox y González, 1997: 19)*

No obstante, las formas de enseñar constituyen un elemento no logrado y en el que se ha apuntado fuertemente al profesorado como responsable de este fracaso, al haber metafóricamente cerrado la puerta de sus aulas a la Reforma. Juicio, que desde la experiencia directa con centros de práctica, es posible señalar que tiene mucho de verdad. Ya que no es extraño ni poco frecuente ver aún a los profesores con plumón<sup>30</sup> haciendo clases en la pizarra, mientras los niños en silencio, sentados en hileras, copian materia, sin siquiera saber para qué lo están haciendo.

---

<sup>30</sup> Esto puesto que ya son pocos los colegios o escuelas que tienen pizarrón, ya que de lo contrario se continuaría con la tiza.

## 2.2.2 Los estándares.

Para comenzar y desde la perspectiva de una mayor profesionalización docente, es posible sostener que con códigos consensuados y reconocidos por todos, Ingvarson (2002) propone un modelo para la evaluación docente que distingue tres tipos de estándares: de contenidos, evidencias y desempeño.

### ➤ Estándares de contenidos

Se refieren al conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que distinguen a la profesión docente.

### ➤ Estándares de evidencia.

Son aquellos que establecen cómo se obtendrá la información necesaria para emitir un juicio acerca de la calidad del desempeño en los estándares de contenido. Al definir estos estándares, Ingvarson propone considerar preguntas tales como:

- ¿Qué normas se usarán para recoger esta evidencia?,
- ¿Qué tareas se espera que realice un profesor?, etc.

### ➤ Estándares de desempeño

Éstos definen grados de dominio o niveles de logro. Los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable, o sobresaliente. Los estándares de desempeño bien diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, una prueba matemática, un experimento científico, un proyecto, un examen, o una combinación de éstos) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calidad del desempeño del estudiante (es decir, una especie de sistema de calificaciones).

### 2.2.2.1 Estándares de desempeño docente.

Para empezar, es importante agregar que los Estándares son un concepto relativamente nuevo en el ámbito educativo, que si bien surge en el mundo anglosajón, se comienzan a instalar en Chile a partir del año 2000.

De este modo, y durante el tercer año de ejecución del Proyecto Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, con la meta de robustecer la calidad de los estudios superiores de los futuros docentes y asegurar un adecuado desempeño se crean y establecen los estándares de desempeño docente, los que, sin duda, constituyen un hito importante en el esfuerzo nacional por mejorar la calidad de la educación. Éstos quedaron especificados en el documento "Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes"<sup>31</sup>, y establecen los desempeños indispensables en un profesor, de modo que éste pueda optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales:

Respecto a los cuales se señala:

*"Sirven tanto para determinar cuan preparado está para ejercer un recién egresado de Pedagogía, como para aplicarlos a aquellos educadores que ya se desempeñan en los niveles preescolar, básica, media, diferencial y técnico-profesional".*

*(Mineduc, 2000: 12).*

---

<sup>31</sup> Mineduc, 2000

Todo lo anterior implica un consenso respecto de lo que es esperable, deseable en un profesional de la educación y por ende el objetivo que todas las Carreras de Pedagogía de las 17 Universidades participantes asumen como un patrón de referencia para establecer los respectivos perfiles de egreso y a partir de éstos, los objetivos y competencias a alcanzar en sus respectivos estudiantes". De esta forma, los estándares organizan los actos de enseñanza, y los conocimientos profesionales subyacentes, en cuatro dimensiones:

- ❖ Preparación para la Enseñanza (Faceta A),
- ❖ Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje de los Alumnos (Faceta B),
- ❖ Enseñanza para el Aprendizaje de los Alumnos (Faceta C) y
- ❖ Profesionalismo Docente (Faceta D).

Cabe agregar que para cada una de las facetas se definen cinco o seis indicadores. En su conjunto, los tres tipos de estándares sugieren los componentes de un instrumento que permita medir, de manera contextualizada, los conocimientos y destrezas considerados esenciales en el trabajo que realiza una docente.

La evaluación del desempeño busca conformar un retrato vigoroso y complejo de la actuación del profesor en formación y del grado de impacto que tiene su desempeño en el aprendizaje de sus alumnos, ofreciendo retroalimentación a los practicantes, a los académicos y las universidades, además de aportar desde la perspectiva de regular y homogeneizar visiones respecto a lo esperable en un buen profesor. Esto permite dejar

de lado la mirada antojadiza de quienes enjuician o evalúan a los profesores desde sus propias miradas y criterios, muchas veces subjetivos y personales.

Sin embargo, al analizar su aporte es posible escuchar voces que desde el debate de los expertos y los involucrados (profesores, formadores de formadores, profesores en formación, instituciones de formación superior, sindicatos) cuestionan su aporte y por tanto su validez. En tal sentido se alude a que los Estándares de Desempeño Docente son restrictivos pues sólo consideran algunos elementos del quehacer docente.

Contrastando la visión de los estándares con lo experimentado y valorado en las instancias práctica, se plantea la plena coincidencia con tal apreciación pues carecen de los elementos personales, valóricos, axiológicos y éticos, fundamentales en todo buen profesional de la educación.

Otro elemento que suele desmerecer su aporte es el que tienden a la mecanización, es decir a una evaluación mecanizada que más bien tiende a hacer lo planteado no por convicción si no por inercia y costumbre, junto a lo cual se les critica el bajo nivel de predicción al no considerar elementos que serán relevantes y medulares en la posibilidad de éxito o de fracaso del futuro profesional, aunado a su dificultad para mantenerse actualizados, junto con prescindir de entregar información respecto a cómo los docentes o futuros docentes puedan medir sus avances o plantear mejoras en ellos.

Finalmente, al medir a todos por igual, sin hacer distinciones cae en la discriminación, dificultando el respeto a la diversidad, lo que se agrava por el hecho que algunos de sus detractores señalan que al obtenerse

resultados por desempeño, esto puede llevar a los alumnos a decidir optar por instituciones privadas que al tener más recursos disponibles pueden asegurar un mejor logro de estándares, en desmedro de una educación pública que pudiese ser más carente en cuanto a recursos y por ende más propensa a obtener resultados menos satisfactorios. Frente a lo anterior sostengo y enfatizo mi disenso ya que los recursos de las universidades privadas han demostrado no ser garantes de calidad, por lo menos en todos los casos. En cambio, la vocación pública y el sentido de servicio de las Instituciones públicas o con espíritu público sí han demostrado y evidenciado en los procesos de acreditación una sostenida tendencia a la mejora y perfeccionamiento de sus procesos.

Por tanto, se puede validar el aporte de los Estándares de Desempeño Docente desde la posibilidad de orientar el quehacer docente, mas con el debido cuidado de no caer en la mecanización, sin reflexión y obviar otros elementos que son tan o más trascendentes.



### 2.2.3 El Marco para la Buena enseñanza

El Marco para la buena enseñanza<sup>32</sup> diseñado por representantes del Ministerio de Educación, Colegio de Profesores y de la Asociación de Municipalidades el año 2003, surge como la respuesta o representación de la compleja tarea de los docentes, tanto a nivel de alumnos/as, aula, escuela y/o comunidad, aludiendo a todo aquello que contribuye significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos. A través del cual el Mineduc (2003):

*“Reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles”.*

(Mineduc, 2003: 6)

De esta forma, están dentro de sus objetivos o finalidades las de:

- Contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario»
- Ayudar a los profesores más experimentados a ser más eficaces.
- Ser guía para los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la práctica
- Constituir un marco de referencia de lo que se espera de un buen docente.

---

<sup>32</sup> MBB

- Fomentar la reflexión, auto evaluación y mejora de los docentes.
- Ser una instancia que colabore en la mejora de la calidad de la educación.

Lo anterior se traduce en criterios orientados a responder:

- ¿Qué debe saber un profesor/a?
- ¿Qué debes saber hacer profesor/a ? y
- ¿Cuán bien lo debe hacer o lo está haciendo un profesor/a?

En síntesis, este marco plantea apreciaciones y juicios respecto de lo que es deseable, esperable y valorable en un profesor.

En la siguiente figura se representa el Marco para la buena enseñanza, los dominios en los que éste se divide; Todos los cuales, en conjunto, aluden al ciclo de enseñanza aprendizaje.

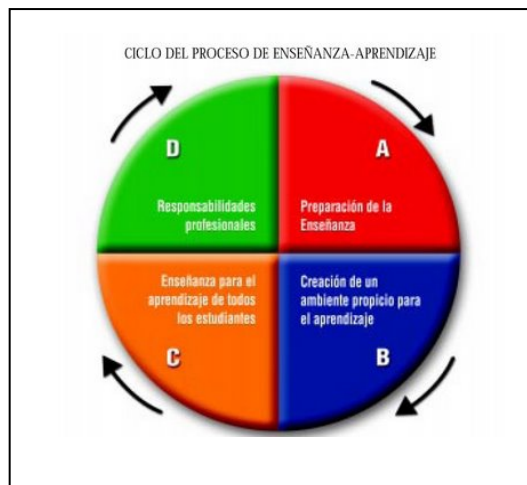


Fig. N° 15 Diagrama del ciclo de proceso enseñanza aprendizaje del Marco para la Buena Enseñanza.

El Marco para la buena enseñanza se ha organizado de la siguiente manera:

❖ **Dominio A: Preparación de la enseñanza.**

A partir de lo plantea éste se establece que: el docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

❖ **Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.**

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. Paralelamente, también contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender. Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

❖ **Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Aquí también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

❖ **Dominio D: Responsabilidades profesionales.**

Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo. El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

Por ende, todo lo que se alude en el Marco para la Buena Enseñanza es aquello que se ha consensuado respecto a lo que hace, sabe y cuán bien lo hace un buen profesor. Sin embargo y muy en la línea de los que se ha podido establecer en torno a las fortalezas y debilidades de los Estándares de Desempeño Docente, dada su enorme y evidente similitud, no es posible dejar de reiterar que en ninguna de las dimensiones de éste se alude a una faceta personal que hable de las cualidades personales, morales, actitudinales y éticas de este profesor. Lo expuesto implicaría que la dimensión del ser y convivir no se ve del todo representada dentro de este referente para la evaluación de los docentes. Lo cual no es un aspecto menor dado el rol que el profesor y especialmente básico tiene para sus alumnos, como agente socializador y muchas veces referente.

#### 2.2.4. Las muestras de desempeño docente

Como punto inicial cabe señalar que las Muestras de Desempeño Docente<sup>33</sup> surgen de un proyecto Fondecyt<sup>34</sup> adjudicado en año 2004 por un periodo de 3 años. Los responsables de esta investigación fueron: Carmen Montecinos (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Inés Contreras, Juan Iglesias, María Cristina Solís y Sylvia Rittershaussen (PUC).

El instrumento Muestras de Desempeño Docente contempla los tres tipos de estándares<sup>35</sup> definidos por Ingvarson. Y detallados en la sección de los estándares. De esta forma, las Muestras de Desempeño Docente se basan, según plantean sus autoras, en la "Metodología de Muestras del Trabajo Docente" (MMTD) propuesta por Schalock y asociados (Girod, 2002; McConney, Schalock y Schalock, 1998; Henning y Robinson, 2004). Montecinos, et al, en concordancia con Schalock (1998) fundamentan su propuesta para la evaluación del desempeño de los estudiantes de Pedagogía en la convicción que:

- a) Los profesores impactan el aprendizaje de sus alumnos,
- b) El contexto es importante para la planificación, desarrollo y análisis de la docencia,
- c) La rendición de cuentas (accountability) es parte del contrato social entre las universidades y la sociedad y
- d) El fin último de un sistema de rendición de cuentas es el desarrollo de la responsabilidad con que cada profesor debe asumir su labor profesional.

---

<sup>33</sup> Muestras de Desempeño Docente

<sup>34</sup> Proyecto :1040020.

<sup>35</sup> Estándares de contenido, de evidencia y desempeño.

Por tanto, a la luz de lo propuesto, es posible sostener que el instrumento (Muestras de Desempeño Docente) representa tanto un proceso como un producto:

- a) Como proceso, es un conjunto de tareas interrelacionadas y ofrece suficientes andamiajes para posibilitar la (auto) evaluación formativa durante el desarrollo de éstas.
- b) Como producto es un informe escrito (entre 25 - 30 páginas a doble espacio, más anexos) que se elabora a partir del diseño e implementación de una unidad de enseñanza de ocho a diez horas de clases. Lo que implica que el futuro profesor/a define la unidad en conjunto con el supervisor de la universidad y el profesor del aula en que realiza su práctica. Para esta unidad, el practicante desarrolla un conjunto de tareas asociadas a seis Estándares que representan las competencias profesionales necesarias para propiciar el aprendizaje en todos los estudiantes.

Al respecto cabe señalar que las Muestras de Desempeño Docente, fueron validadas en su etapa de proyecto en varias Carreras de Pedagogía a nivel nacional, las mismas que hoy las tienen incorporadas como parte de las tareas que le corresponde enfrentar y desempeñar el estudiante en práctica.

Cabe hacer especial mención que dentro de las aludidas carreras se encuentra la de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, sobre la que se sustenta este proyecto.

A continuación se precisan las tareas para cada uno de los estándares que componen las muestras de desempeño docente

### **1) Muestras de Desempeño Docente 1: Contextualización de la Enseñanza**

Descripción de la tarea: El profesor en formación recoge información acerca del contexto organizativo institucional del aula, de las características del grupo de estudiantes y su diversidad y la usa para planificar y desarrollar una enseñanza contextualizada.

A través de/:

- ◆ La descripción de la Institución y el aula
- ◆ La descripción de los estudiantes
- ◆ Análisis de las características relevantes
- ◆ Reflexión.

### **2) Muestras de Desempeño Docente 2: Metas de Aprendizaje**

Descripción de la tarea: El profesor en formación formula metas de aprendizajes significativas para sus estudiantes y coherentes con los Planes Y Programas nacionales o del establecimiento.

A través de/:

- ◆ La Formulación de metas de aprendizaje.
- ◆ Desglose de contenidos
- ◆ La Distribución del tiempo

### **3) Muestras de Desempeño Docente 3: Plan de clases**

Descripción de la tarea: El profesor en formación diseña la enseñanza considerando recursos y actividades de aprendizajes apropiados a las características de los estudiantes y su contexto para el logro de las metas de aprendizaje.



A través de la:

- ◆ Propuesta de los planes de clases
- ◆ Fundamentación de las actividades
- ◆ Fundamentación de los recursos
- ◆ Reflexión

#### **4) Muestras de Desempeño Docente 4: Plan de Evaluación**

Descripción de la tarea: El profesor en formación propone un plan de evaluación para monitorear el aprendizaje de los estudiantes antes, durante y al finalizar el desarrollo de la unidad, que incorpora modalidades e instrumentos diversos congruentes con las metas, las actividades de aprendizaje y las adaptaciones curriculares.

A través de:

- ◆ Una propuesta
- ◆ Procedimientos e Instrumentos evaluativos
- ◆ La fundamentación del plan
- ◆ La consideración de referentes teóricos
- ◆ La reflexión

#### **5) Muestras de Desempeño Docente 5: Toma de decisión y análisis de los resultados.**

Descripción de la tarea: El profesor en formación hace ajustes a su planificación tomando decisiones a partir de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y comunica su análisis y conclusiones durante el proceso.

A través de/l

- ◆ La descripción y explicación de las modificaciones.
- ◆ Análisis del impacto de las modificaciones realizadas.

- ◆ Informe de los logros de aprendizaje.
- ◆ La evaluación del impacto de su enseñanza.

#### **6) Muestras de Desempeño Docente 6: Autoevaluación reflexiva.**

Descripción de la tarea: el profesor en formación auto evalúa su desempeño profesional en los estándares de las Muestras de Desempeño Docente, establece prioridades para su desarrollo profesional y reflexiona sobre el sentido de su rol profesional y los valores que lo sustentan.

A través de la:

- ◆ Auto evaluación del desempeño en los estándares de la
- ◆ Muestras de Desempeño Docente.
- ◆ Reflexión acerca de su formación profesional durante su
- ◆ práctica.

En general, si bien las Muestras de Desempeño Docente constituyen un aporte al mundo de las prácticas, en particular y al de la docencia, en general, es importante señalar que también tienen sus detractores, pues si bien aportan en la sistematización de las tareas docentes, propician prácticas reflexivas y un sentido de compromiso y responsabilidad frente a los resultados de aprendizaje tienden a la mecanización, tal como ocurre con los Estándares de Desempeño Docente y el Marco para la Buena Enseñanza. Dicho de otro modo, ha resultado usual y reiterativo entre los alumnos en práctica que las desarrollan como parte de sus tareas de práctica que más que reflexionar o profundizar en sus decisiones buscan repetir los modelos que les han validado y reproducen aquello que se les ha calificado satisfactoriamente.

Otro punto que resulta complejo al respecto es que implican una dedicación muy grande de tiempo. Tiempo del que generalmente no disponen los alumnos en práctica o los docentes en ejercicio y que suelen quitar de otras tareas que desempeñan. Por lo que tampoco resulta satisfactorio pensar en que el profesor en formación desarrolle las tareas dispuestas por la Muestras de Desempeño Docente si ello implicará dejar de planificar las clases diarias o bien priorizarlas en lugar de crear nuevo material para clases más significativas.

### 2.2.5. Coincidencias entre los EDD<sup>36</sup>, el MBE<sup>37</sup> y las MDD<sup>38</sup>

A partir del análisis sobre lo que estos tres referentes plantean: Estándares de desempeño docente. Marco para la Buena enseñanza y Muestras de desempeño docente, es posible concluir que son coincidentes al establecer:

- el consenso profesional de los conocimientos que se espera sean dominados por el profesor en formación o profesor/a como requisito mínimo para una buena práctica docente.
- la visión del profesor como un profesional responsable que debe mostrar y evidenciar su eficacia, en los distintos ámbitos del quehacer docente, tanto en actividades intra como extra aula.
- La enseñanza es parte de un ciclo mayor que involucra tanto la enseñanza como el aprendizaje; cuyos protagonistas son tanto profesores como alumnos.
- El profesor es responsable de la enseñanza de manera que sus alumnos/as logren buenos aprendizajes.
- En la programación y planificación es fundamental la contextualización tanto de los contenidos, métodos como medios respecto a la edad, nivel y características de los y las alumnas.
- La reflexión es inherente al ser profesional del docente, debiendo ser permanente en su tarea y acciones
- Asumen y reflejan una forma de enseñanza, que es la del paradigma imperante (establecido en la reforma curricular chilena) en la cual el alumno es el centro de este proceso.

El siguiente cuadro refleja tales elementos.

---

<sup>36</sup> Estándares de Desempeño Docente

<sup>37</sup> Marco para la Buena Enseñanza

<sup>38</sup> Muestras de Desempeño Docente

Cuadro comparativo entre EDD, MBE y MDD			
	Estándares de Desempeño Docente	Marco para la Buena Enseñanza	Muestras de Desempeño Docente
Nombre	Estándares de desempeño docente	Marco para la Buena Enseñanza	Muestras de Desempeño Docente
Autores:	Ministerio de Educación en colaboración con profesores de 17 universidades nacionales que estaban implementando innovaciones en sus carreras de Pedagogía	Equipo tripartito de representantes de los equipos técnicos del: Ministerio de Educación, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores	Investigadores de universidades chilenas : Carmen Montecinos, Inés Contreras, Sylvia Rittenhausen,
Fecha:	2001	2003	2004
Objetivos:	Evaluar si el estudiante de formación inicial está preparado/a para el ejercicio de la profesión docente, en sus distintas dimensiones.	<p>a) Contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un itinerario que permita guiar a los profesores/as noveles en sus experiencias de aula.</p> <p>b) Ayudar a los profesores/as más experimentados a auto evaluarse y con</p>	<p>a) Incentivar la adquisición del conocimiento profesional, de las habilidades y de las disposiciones requeridas en el ejercicio profesional docente.</p> <p>b) Identificar confiable y válidamente a los</p>

		ello poder mejorar su efectividad en el aula.	egresados que estén preparados adecuadamente para la práctica profesional independiente
Se componen u organizan en	<p><b>FACETAS:</b></p> <p>A. Preparación para la enseñanza.</p> <p>B. Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje de los Alumnos.</p> <p>C. Enseñanza para el Aprendizaje de los Alumnos.</p> <p>D. Profesionalismo Docente.</p>	<p><b>DOMINIOS:</b></p> <p>A. Preparación para la enseñanza.</p> <p>B. Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje.</p> <p>C. Enseñanza para el Aprendizaje de todos los Estudiantes.</p> <p>D. Responsabilidades profesionales.</p>	<p>Muestras de Desempeño Docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualización de la enseñanza.</li> <li>2. Metas de Aprendizaje.</li> <li>3. Plan de clases.</li> <li>4. Plan de Evaluación.</li> <li>5. Toma de decisiones y análisis de resultados.</li> <li>6. Autoevaluación reflexiva.</li> </ol>
Características	Son referente de lo que se espera caracterice la buena formación inicial docente, monitoreando lo que el futuro profesor debe demostrar como habilidades y competencias.	Son referente de lo que se espera caracterice la buena labor docente, monitoreando lo que el futuro profesor debe demostrar como habilidades y competencias.	Constituyen un proceso , representado por un conjunto de tareas, y un producto, como trabajo e informe escrito;

Cuadro. N° 3 Comparación entre MBE, MDD y EDD

### 2.3 El ámbito de las prácticas en la formación inicial docente.

Primeramente, hablar de la educación constituye una preocupación tanto local, nacional como mundial. No son pocas las demandas que se le hacen a este ámbito, ya que se entiende que todo cambio social a de partir por un cambio en la educación. Demandas que, por lo demás, van por el lado de la equidad, la justicia, la igualdad de oportunidades y la calidad, entre las principales. Sin embargo, dado lo anterior no es de extrañar que se apunte fuertemente a la formación inicial docente, a la formación de profesores, como la gran instancia y alternativa de proyectar cambios que favorezcan y permitan la mejora de estos aspectos; junto con la consecución del tan ansiado anhelo de una educación más integral en la que los niños y niñas chilenos puedan alcanzar aprendizajes más relevantes y significativos.

De esta forma, en este apartado que alude al último de los pilares que nutre el marco teórico, se desarrollarán los temas relativos a la formación inicial docente, sus desafíos, las prácticas y sus formas de organizarlas dentro de la formación inicial, ahondando en la importancia de éstas. Además se profundiza respecto a la tríada formativa, sus integrantes, funciones, tareas, la realidad de la mentoría y las características o competencias del mentor. Para finalizar con las cualidades, virtudes y competencias de un buen mentor y un buen profesor.

### 2.3.1 Los desafíos de la formación inicial docente

Para empezar, y en relación a las funciones de la formación inicial docente, Vaillant y Marcelo (2001) sostienen:

*“La formación inicial del profesorado como institución cumple básicamente tres funciones: en primer lugar, la de formación y entrenamiento de los futuros profesores, de forma que asegure una preparación acorde con las funciones profesionales que el profesor deberá desempeñar. En segundo lugar, la institución formativa tiene la función del control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente. En tercer lugar, la institución de formación del profesorado ejerce una doble función: es agente de cambio del sistema educativo, pero, simultáneamente, contribuye a la socialización y reproducción de la cultura dominante”.*

*(Vaillant y Marcelo, 2001:36)*

No obstante aquello, en la actualidad hay consenso entre diversos autores respecto a la imperiosa necesidad de mejorar la Educación Básica, elevar estándares, crecer en calidad y en equidad (Ávalos, 2003), (Inostroza, 2000), (Arellano, 2001), (Cox, 1997). Igualmente son numerosas las investigaciones, tanto a la realidad chilena como internacional, que han abordado el tema (Poggiolo, 1989), (Cox, 1989) (Pressley, 1990), (Ávalos, 1999), (Monereo, 2000), (Ávalos, 2002), (OCDE, 2004), sin resultados que modifiquen sustancialmente lo denunciado, pero coincidiendo al señalar que la formación inicial<sup>39</sup> docente aparece como un aspecto que urge fortalecer.

---

<sup>39</sup> Se entiende por formación inicial de docentes aquella que, en distintas universidades, imparten las carreras de pedagogía, destinada a preparar a los alumnos para su posterior ejercicio profesional como profesores



La formación inicial docente o formación del profesorado es para Marcelo (1989):

*“El campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas que dentro de la Didáctica y Organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – en formación o ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran su conocimiento, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de la enseñanza”*

*(Marcelo, 1989: 30)*

Muy ligado a lo anterior, y como ya se adelantó en lo expuesto en el apartado de la problematización, en el contexto educativo chileno, surge el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), en el que sus partícipes estudiaron:

- los diversos programas de formación<sup>40</sup>,
- los contenidos curriculares y
- la forma de organizarlos,

Entre los acuerdos que tomaron en el marco de tal proyecto y como lo plantea Ávalos (2002), determinaron las siguientes áreas en las que se organizaría el currículum de formación:

---

<sup>40</sup> De las Universidades de : Tarapacá. Atacama, La Serena, Católica de Valparaíso, Playa Ancha Ciencias de la Educación, Concepción, Bio Bío, Católica de Temuco; La Frontera, Los Lagos, Magallanes, Andrés Bello, Cardenal Raúl Silva Henríquez, Centra, DE Chile, Metropolitana Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**(a) de formación general:** contenidos referidos a las bases sociales y filosóficas de la educación y de la profesión docente, el sistema educativo, bases históricas, ética profesional entre otros;

**(b) de especialidad:** contenidos específicos del nivel y carrera incluyendo menciones para la Educación General Básica y de conocimiento disciplinar para la Educación Media;

**(c) profesional:** conocimiento de los educandos (desarrollo psicológico y de aprendizaje, diversidad), del proceso de enseñanza (organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación, orientación de niños y jóvenes), conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y los procedimientos de investigación;

**(d) práctica:** actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza.

De esta forma, las Carreras vinculadas a la docencia, como es el caso de Educación Básica, contemplan un proceso<sup>41</sup> que incluye todas aquellas actividades que, las universidades con plena autonomía de gestión, determinan necesarias para que el alumno se prepare y adquiera las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para su posterior ejercicio profesional.

Es decir, como lo señala Marcelo (2002), es una formación básica que permite y capacita al nuevo profesional para que empiece a desenvolverse en el mercado laboral.

---

<sup>41</sup> al que se alude como proceso de formación inicial docente

Cabe mencionar que- como se señaló en el apartado dedicado a los saberes y conocimientos del docente- dentro de tal formación se incluyen asignaturas sobre: fundamentos filosóficos, psicológicos, características del sujeto al que se le enseñará, Modelos curriculares y evaluativos, fundamentos epistemológicos y didácticos, prácticas, por mencionar sólo algunos.

No obstante lo anterior, cada universidad podrá dentro de su malla incorporar las asignaturas que considere pertinentes y esenciales de acuerdo al perfil de egreso que haya establecido y en plena concordancia con su misión y visión, es decir Proyecto Educativo Institucional, lo cual redundará en mallas que, si bien, se asemejan en lo esencial, presentan matices relativos a la identidad y los propósitos que diferencian a cada Institución.

Por otro lado y ahondando en el contexto de la formación inicial docente (ver figura N°16), cabe subrayar la presencia en todas las mallas - tanto a nivel nacional como internacional- de asignaturas de carácter práctico. Dichas asignaturas o prácticas se organizan en los niveles: inicial, intermedia y final. Sin embargo, en los últimos años y dadas las crecientes exigencias que el sistema ha planteado a los nuevos profesores, es posible señalar que éstas han aumentado, evidenciando una creciente especialización. Lo cual, como establece Inostroza (1997) configura a la práctica como: el motor de la formación docente”, relevando la importancia de ésta dentro del proceso formativo del estudiante.

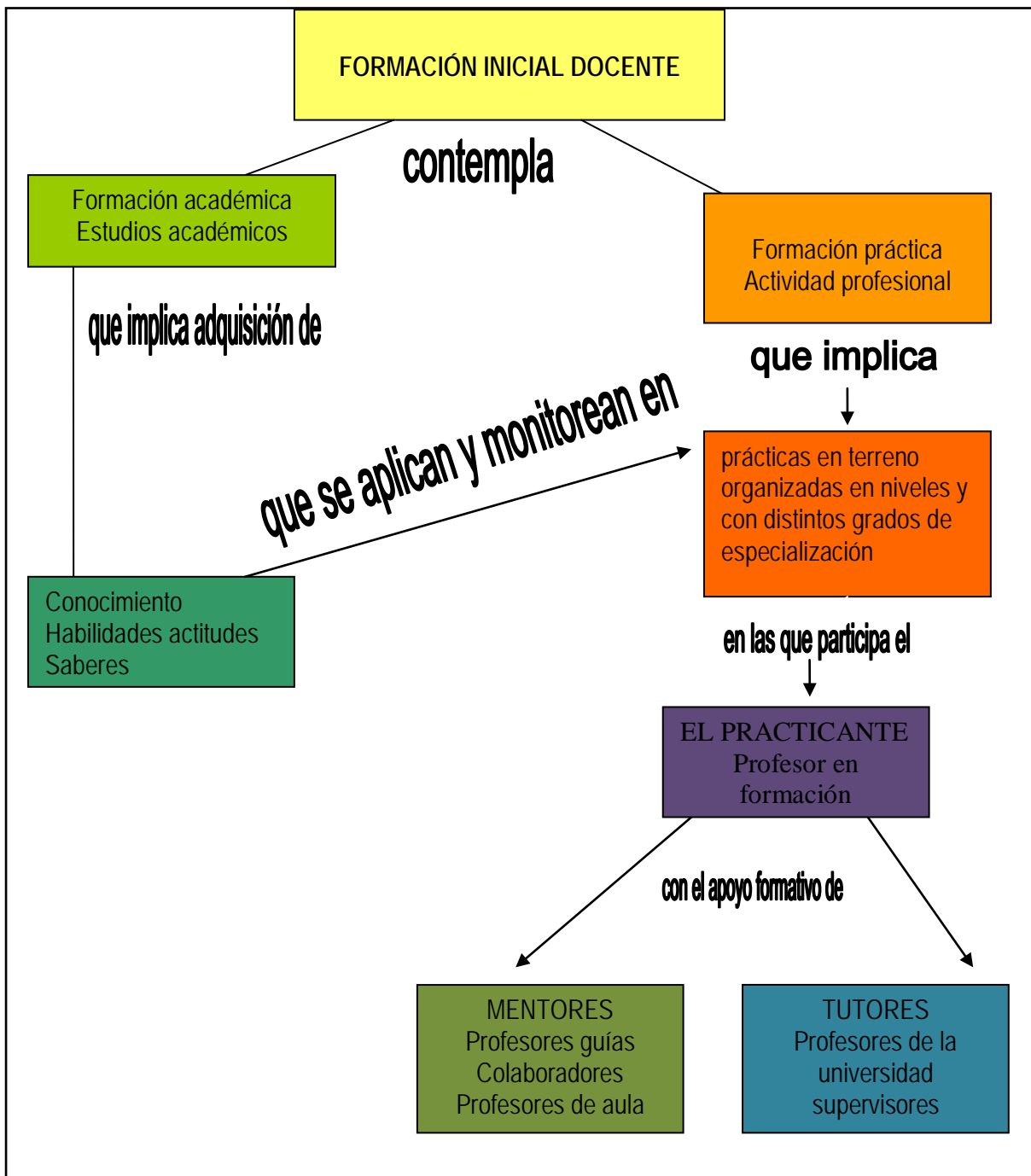


Fig. N° 16 La práctica dentro de la formación profesional

La formación inicial docente pasa a constituir un campo de estudio que lleva implícita la adquisición de competencias conceptuales ya que la Pedagogía como saber, además hace alusión a conocimientos tanto de la teórica como de la práctica; Los primeros, en la medida que implica conocer aspectos disciplinarios, metodológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, epistemológicos, didácticos, por mencionar algunos; y práctica, porque parte esencial de su saber se construye y evidencia en la práctica educativa.

Paralelamente, junto con todos los conocimientos propios de la dimensión del saber, se encuentran los del saber hacer, referidos a destrezas, habilidades, fundamentales en el quehacer docente. Las que indudablemente cobran sentido cuando se complementan con las del ser y convivir, a nivel de actitudes, valores, disposiciones, todo lo cual- en conjunto- nos permitiría hablar de una educación integral, al considerar todas las dimensiones del ser.

Posteriormente y en concordancia, con lo que el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), ha venido propiciando hace más de una década, en la actualidad se movilizan una importante cantidad de recursos para los llamados proyectos de *Mejoramiento* de la calidad de la educación superior (Mecesup), vinculados a distintas instituciones de educación superior, justamente planteados para el fortalecimiento de las Carreras y la formación inicial que en ellas se está propiciando.

### 2.3.2 La práctica en la formación inicial docente

Como punto de partida, Vaillant y Marcelo (2001), citando a Zeichner (1992: 297) definen las prácticas como:

*"Todas las variedades de observación y de experiencia docente en un programa de formación inicial del profesorado: experiencias de campo que preceden el trabajo en cursos académicos, las experiencias tempranas incluidas en los cursos académicos, y las prácticas de enseñanza y los programas de iniciación" (1992:297).*

(Vaillant y Marcelo; 2002: 45)

Prosiguiendo con el tema y en relación a los diferentes componentes del currículum formativo, las prácticas, además de continuar siendo un elemento muy valorizado tanto por los profesores en formación como en ejercicio, dejan de ser meras simulaciones de práctica y, como establece García (2000) Pasan a constituirse en momentos que forman parte del proceso global de socialización, en que los alumnos aprenden a comportarse como profesores y aprenden a entender los problemas de la enseñanza, teniendo la oportunidad privilegiada para aprender a enseñar".

Lo anterior, a lo cual adhiero como gran bondad de la práctica, aparece refutado o cuestionado al menos en parte, por Vaillant y Marcelo (2001) quienes sostienen que las prácticas:

*"Poseen sentido de realidad; y en ellas, los estudiantes se aproximan -que no se integran- a un mundo diferente, que plantea los problemas de la profesión de forma integrada, sin compartimentación disciplinar. Las prácticas acercan al estudiante a*

*la práctica, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica.*

*(Op cit: 46)*

Visiones que no dejan de tener su fundamento ya que, aún valorizando muchísimo lo que las prácticas constituyen, no se puede dejar de reconocer que los alumnos en éstas no tienen ni plena independencia ni autonomía de acción ni tampoco asumen la totalidad de la responsabilidad que corresponde a un profesor. Ante lo cual, sí es posible sostener que son una simulación o más bien un acercamiento parcial y gradual de lo que deberán vivir en su vida profesional.

Paralelamente, Montecinos (2007) y su equipo de investigadores, a través de sus distintas investigaciones sobre el tema de las prácticas, sostiene que las prácticas tienen *una especial relevancia y se constituyen en un eje de formación horizontal y progresivo, el cual ofrece a los estudiantes situaciones reales para que asuman roles protagónicos y tengan la posibilidad de ejercitar y desarrollar, desde un inicio, las competencias profesionales contempladas en el perfil del educador que se quiere formar.*

Coincidente con la importancia que en distintas instancias se le ha dado a la práctica, Parga (2004) agrega que:

*“La práctica es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde entre el profesor y alumnado se establece una relación de poder que es, a su vez pedagógico, social, de comunicación y de transmisión de conocimientos y saberes”.*

*(Parga, 2004:19)*

Importancia que se aprecia por la presencia de asignaturas con actividades prácticas<sup>42</sup> además de las prácticas, que se distinguen en sus diferentes niveles o etapas en los distintos programas de Formación Docente. Con tales etapas se alude a:

- ❖ Inicial
- ❖ Intermedia
- ❖ Final

Prácticas, que reitero, son altamente valoradas como experiencias concretas que hacen posible la aplicación de los saberes adquiridos y que permiten evidenciar los aprendizajes logrados por los profesores en formación.

Igualmente, dentro de las modalidades de práctica, es posible diferenciar prácticas progresivas o continuas, como parte de una formación en alternancia. Tema que se desarrollará más adelante.

---

<sup>42</sup> que difieren de micro clases en las que se realizan clases pero a compañeros, entre pares y no necesariamente a alumnos reales, como los que les corresponderá enfrentar a los profesores en formación. En tal caso se diseña y se implementa pero en situaciones de simulación.



### 2.3.3 La importancia de la práctica docente o profesional.

Prosiguiendo con y en el tema de las prácticas e independiente del modelo que siga cada Carrera para la organización de éstas, la práctica docente o profesional constituye una gran instancia formativa para el futuro profesor. Tema que fue relevado, cuando Pospel (1989) las reconoce como el momento en el que lo aprendido se confronta con la realidad, junto con la posibilidad de empezar a vivir y desarrollar la identidad docente, sin la completa carga de responsabilidad que ésta conlleva.

De lo anterior, se desprende que la práctica constituye un momento privilegiado en la formación inicial docente por permitir y favorecer el desarrollo y manifestación de competencias junto con la evolución en una identidad profesional.

No obstante, tales fortalezas de la práctica como instancia privilegiada, también llevan implícitos desafíos que deben ser especialmente cubiertos y atendidos. Esto, pues son momentos que implican o requieren de:

- acompañamiento para el futuro docente
- apoyo por ser un periodo de pre-inserción profesional
- la manifestación de competencias por parte del estudiante
- la manifestación de competencias por parte del formador, (mentor)
- la manifestación de competencias por parte del formador (tutor)

Lo cual vuelve a relevar la importancia de esta tríada formativa (alumnos practicante, profesor mentor o de aula, profesor tutor u supervisor) y la calidad del acompañamiento que es fundamental para que todo esto se logre y desarrolle satisfactoriamente.

Por otro lado y volviendo al tema de las prácticas, diversos especialistas en el tema<sup>43</sup> concuerdan en que junto con tener carácter intelectual también tiene proyección cultural y contextual; Ello ya que saber ser maestro implica apropiarse de teoría y conocimientos como también de otros elementos donde se cruzan lo afectivo y lo social en el trabajo intelectual. Lo anterior plantea y alude la idea de un aprendizaje más social, colaborativo y dependiente del contexto. A lo que es posible agregar que el logro de la tan ansiada excelencia en la enseñanza, además, pasaría por una buena forma de comunicación y una actividad grupal”.

En tal sentido, la práctica para Wenger (1998):

*“No es un proceso aislado en la formación de los estudiantes, si no –por el contrario- es la manera más real del vivir el proceso de aprendizaje, ya que “como seres sociales el aprendizaje es fundamentalmente un tema de participación social” a lo cual se aúna el hecho de que aprender implica “aprendizaje en el hacer” (doing), “aprendizaje en el sentido de pertenencia” (belonging), “aprendizaje como proceso de conversión” (becoming) y “el aprendizaje como experiencia (experience). Es decir, aprendizaje como: práctica (practice), comunidad (community), identidad (identity) y significado (meaning) importancia.*

*(Wengel, 1998: 5)*

Wengel, a diferencia de otros autores hace una descripción más exhaustiva e integral de la gran capacidad formativa que tiene la práctica, aludiendo a todo lo que ésta permite desarrollar, saberes que encuentran en ésta su verdadero sentido y realización. Una visión que considero se destaca por sobre otras.

---

<sup>43</sup> Cochran Smith, Barkley, Rockwell y Mercado, Hargreaves.

Inostroza (2005) al desarrollar en sus investigaciones la problemática de las prácticas, sostiene que es fundamental para su fortalecimiento el afianzamiento de la tríada formadora o tríada formativa; aludiendo a:

- profesor mentor o de aula
- practicante o profesor en formación
- profesor tutor o supervisor,

Esto, en una relación que favorezca una comunicación fluida y la reflexión constante.

De esta forma, la práctica docente, independiente de sus niveles, constituye la única experiencia real que vive el alumno en práctica cuando al estar inserto en un contexto escuela debe demostrar las competencias desarrolladas durante su formación inicial. A este sentido es importante aclarar que la competencia se define por Jonnaert (2002); Le Boterf (2002); Tardif (2006) como un conjunto de recursos movilizados y reorganizados por la persona para responder de manera apropiada a una situación, en un contexto dado. La que se traduce en términos de un "saber actuar".

En tal sentido, las prácticas docentes, en sus distintos niveles, las que Correa en sus distintos trabajos identifica y denomina como "prácticas profesionales", implican la presencia del alumno en la escuela, ya sea insertos en el contexto escolar y/o participando en éste. Lo anterior, independientemente de si permanezca un día a la semana, unas horas, varios días o toda la semana.

Respecto a las características de la práctica, Pospel (1989) las describe como:

- La zona intermediaria entre el mundo interno (ideas, teorías, representaciones, etc.) y el mundo externo (las exigencias del medio profesional);

- El momento de confrontación con la realidad laboral sin tener que asumir la responsabilidad absoluta;
- La necesidad de abandonar certezas a fin de exponerse a la realidad, necesidad de asumir riesgos lo que provoca a veces angustia y frustración. (Pepel, 1989)

A lo cual es preciso agregar que se presentan como un momento privilegiado en la formación inicial docente, ya que implica, entre otros:

- la movilización de recursos
- la manifestación de desarrollo profesional
- un espacio de aprendizaje
- un espacio de desarrollo de una identidad profesional
- un acercamiento previo al mundo del trabajo

Sin embargo, Pepel agrega:

*"No es suficiente ser un profesor, o haberlo sido, para formar a los futuros docentes (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). Formar no es enseñar, incluso y sobre todo cuando se trata de formar profesores"*  
(Pepel, 2002, p.182).

Paralelamente, se espera de las actividades de práctica que éstas propicien y sean ricas en instancias de reflexión, ya que como plantea Compagducci, et al (2007) las prácticas de la enseñanza por su singularidad demandan la construcción de acciones, la reflexión sobre esas acciones y el conocimiento surgido de esa reflexión, siendo el desarrollo de estas dimensiones el que posibilita la construcción del conocimiento profesional, lo que se convierte en otro elemento que fundamenta su importancia.

Lo anterior se traduce en que esta riqueza de posibilidades también conlleva responsabilidades; tales como considerar que la práctica además implica:

- Un momento de acompañamiento para el futuro docente
- Un periodo de pre-inserción profesional
- Un momento de manifestación de competencias tanto para el estudiante que para el formador, en este caso el supervisor y el profesor colaborador
- Un momento de tensión entre los conocimientos teóricos y la realidad práctica
- Un instante en el que lo que se conoce no ha sido suficientemente nutrido por la experiencia.

#### 2.3.4. Debilidades y limitaciones de la práctica.

Si bien mucho se ha establecido respecto de la importancia de las prácticas, su gran valor formativo y trascendencia en la formación inicial, sería incompleto y parcial no aludir a las debilidades que ciertos autores, entre ellos Marcelo, han denunciado al respecto.

Vaillant y Marcelo (2001) en su libro "Las tareas del formador" hacen una exhaustiva mirada al mundo de las prácticas, a las características del formador y al tipo de aprendizajes que se logran en ellas: Análisis al que aúnan las debilidades que la misma investigación y experiencia han evidenciado.

En tal sentido, tales autores señalan las siguientes:

- *La familiaridad.*

Con este término se alude a que el futuro profesional al adentrarse en el aula ya en su rol de futuro formador lo hace con toda la carga afectiva, experiencial y de conocimiento que le entregaron todos sus años de escolaridad. De forma tal, que ni el aula, ni el rol ni las funciones del maestro le son nuevas y novedosas. Una experiencia que no le es del todo desconocida como pasa con otras profesiones. Lo que por lo demás, en algunos casos hace suponer al aprendiz que sabe más de esa realidad simplemente por haberla vivido (aunque sea desde otro rol)

- *La laguna de los dos mundos*

Expresión con la que se da cuenta de los mundos contrapuestos que se dan entre la formación universitaria (el conocimiento teórico) y la práctica. Lo que suele afectar en dos dimensiones.

Primero, los practicantes perciben que tanto los conocimientos, como lo aprendido y planteado por la Universidad tienen poco que ver con los conocimientos y prácticas profesionales, lo que los lleva, como segunda dimensión, a deslumbrarse por la realidad vivida, comenzando a desechar los conocimientos teóricos que fundamenten el trabajo práctico.

- Contraposición entre los propósitos de la Entidad formadora y del centro de práctica, lo que se puede ver reflejado en dos extremos. O bien, cuando los estudiantes van a las prácticas no son tratados como verdaderos profesionales, y se tiene para con ellos actitudes de paternalismo y extrema tolerancia. O, por el contrario, se abusa de ellos en cuanto a asignarles una multitud de tareas burocráticas que no representen ningún tipo de aprendizaje.

A las ya mencionadas y que fueron también señaladas en la problematización, se agregan, en palabras de los mismos autores, otras, tales como:

- La concepción de las prácticas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma que se asume que, con el solo hecho de colocar a los alumnos con buenos profesores (según el programa), algo bueno ocurrirá.
- La ausencia general de un currículum explícito para las prácticas y la frecuente falta de conexión entre lo que se estudia en la Institución de Formación y lo que los alumnos se encuentran en las prácticas.
- La falta de preparación supervisora de los profesores tutores o formadores

- El bajo status de las prácticas en las instituciones superiores, lo que supone falta de recursos y carga docente para los profesores supervisor o tutores.
- La baja prioridad dada a las prácticas en las escuelas primarias y secundarias.
- La discrepancia entre el papel del profesor como práctico reflexivo y como técnico

(Op cit: 47- 48)

Ante todo lo expuesto y dado ciertos juicios que no son comunes, es necesario agregar que algunas Facultades, Escuelas y Universidades, entre ellas particularmente la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso- en concordancia con la relevancia que les da a las prácticas- asigna una buena cantidad de recursos y horas a las supervisión.

En tal sentido los tutores conforman grupos estables, comprometidos y profesionales los que, con un status reconocido dentro del ámbito, se dedican a supervisar las prácticas, asistiendo al centro, sosteniendo reuniones periódicas con sus alumnos practicantes y participando activamente del Equipo de Práctica.

Junto a ello, dentro de la aludida Escuela y la Carrera de Educación Básica se cuentan con programas de Práctica que estipulan<sup>44</sup> para cada nivel y modalidad, los objetivos de ésta junto con los roles y tareas que el practicante deberá desempeñar., lo que redundará en prácticas muy bien organizadas y estructuradas.

En cuanto al punto de la importancia que le asignan los centros de práctica, ello ya es variable pues para algunas Escuelas esto pasa a ser una situación que aceptan por compromisos personales o relaciones de amistad con quienes

---

<sup>44</sup> Como se señaló y detalló en el apartado de la problematización.



coordinan o supervisan. En tanto, otras Escuelas buscan y se ofrecen como centros de práctica, pero más que en el ánimo de ser co formadores lo hacen pues requieren ayuda, apoyo y en tal sentido los practicantes les resultan muy útiles. Una última realidad la constituyen la minoría de centros de práctica que asumen como tales y con el pleno compromiso de hacerse parte del proceso formador, porque creen en él y en el proyecto que tiene esta Universidad y Carrera.

Relacionado con la falta de preparación en supervisión y tutoría sólo se hará referencia a la primera ya que la segunda se desarrollará más adelante. En esta casa de estudios, como en muchas de ellas, los tutores son elegidos por su experiencia en el sistema escolar, además de preferentemente estar en posesión de un grado académico. Sin embargo, no hay una preparación formal, sólo los saberes y la experiencia que va dando el estar involucrado en ella, además de la participación en instancias como Seminarios, reuniones y Consejos.

En síntesis, no se puede desconocer que la práctica también tiene sus limitaciones, las cuales en muchos casos y en algunas Carreras han sido convertidos en fortalezas por el ahínco, la determinación y certeza de parte de quienes trabajan en ellas, respecto de su valor, trascendencia e importancia.

### 2.3.5 Formas de organización de la práctica

La práctica docente o profesional, en sus diferentes niveles, y como parte esencial de todo proceso formativo y del currículo para convertirse en profesor, puede asumir distintas modalidades, las que corresponderán a las formas de ir uniendo, complementando o viviendo lo teórico (formación académica) con lo práctico (actividad profesional) , siendo la alternancia una de ellas.

La alternancia en Legendre (2005) se describe como un *modo de formación* cuyo principio de base es asociar periodos en un establecimiento de enseñanza (Formación teórica) con periodos de actividades profesionales (Centros de práctica). Lo que implica la alternancia de diferentes lugares de formación". Sin embargo, aún dentro de esta modalidad, es posible distinguir diferentes formas de relacionar las actividades teóricas con las prácticas, como se representa en la siguiente figura:

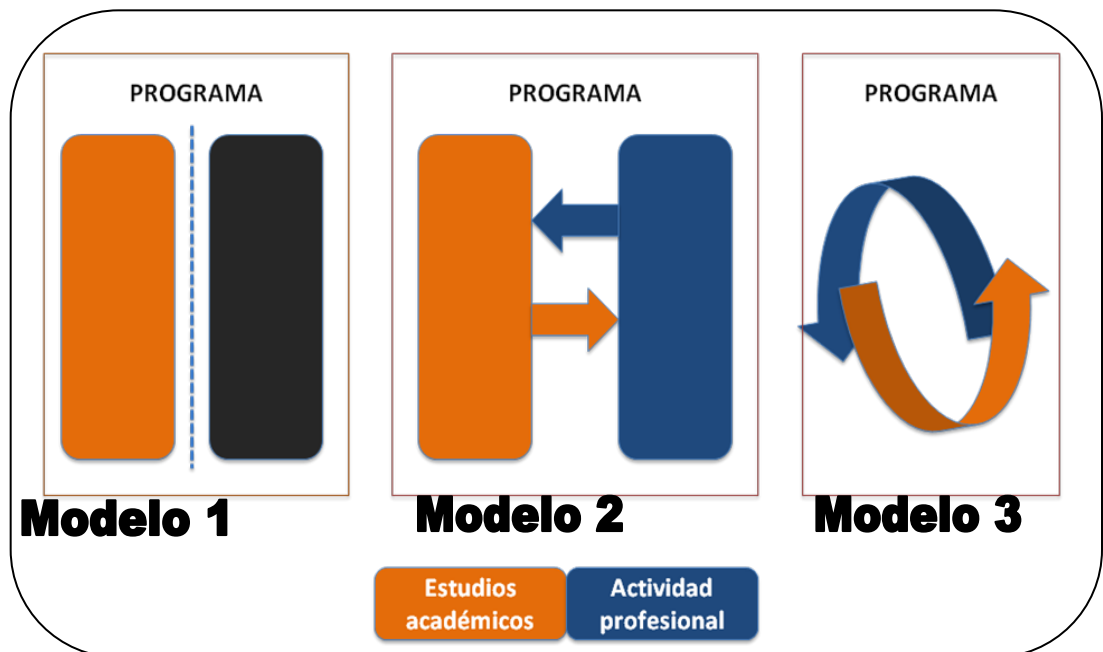


Fig. N° 17 Modelos de alternancia que se dan en la organización de las prácticas.

➤ El Modelo 1:

Da cuenta de una relación sincrónica entre teoría y práctica. La que se traduce en que mientras los alumnos están aprendiendo lo teórico, parte de su formación académica, en la universidad o Institución formadora, paralelamente están desarrollando prácticas, actividades profesionales. Sin embargo a pesar de darse simultáneamente, en forma paralela no hay relación o vinculación entre ambas.

➤ El Modelo 2

Por su parte, implica que los alumnos realizan actividades teóricas propias de su formación y cada cierto tiempo van a terreno, al centro de práctica realizan actividades allí de observación, investigación, aplicación o implementación para luego volver a la teoría- universidad donde tales actividades se analizan, se discuten , se reflexiona sobre lo hecho.

➤ El modelo 3

Implica que las actividades teóricas y prácticas se van relacionando. Una nutre y sirve de vertiente a la otra. Se dan en forma complementaria.

Las ventajas de los modelos anteriores, Kaddouri (2002) las sintetiza de la siguiente forma:

- ❖ Permiten contrarrestar el corte entre el medio educativo y el medio profesional entre el carácter « abstracto » de la teoría enseñada en la escuela y el carácter « concreto » de la vida cotidiana (Kaddouri, 2008)
- ❖ Favorecen la adquisición de capacidades y competencias necesarias para el ejercicio de actividades profesionales (Kaddouri, 2002)

- ❖ Aportan a la interiorización de un modelo de comportamiento profesional y cultural y, sobre todo, un modelo identitario de lo que significa ser y sentirse profesor.

Cabe agregar que pudiese darse la modalidad - aún muy presente en ciertos Institutos formadores, especialmente los que relevan la Disciplina por sobre la Pedagogía- que las prácticas se den en las etapas finales solamente. Lo cual está en consonancia con la mirada de que lo disciplinario prevalece ante lo pedagógico. Ello es lo que se ha identificado como “el sombrero pedagógico”, en el que la formación se caracteriza por una gran cantidad de asignaturas de orden teórico, académico y en el último o en los últimos años se consideran o agregan algunas de orden pedagógico o educativo. (Ver figura N°18) En otras palabras, éste pasa a ser un detalle que se agrega, sin ser lo primordial.



Fig. N° 18 Modelo de práctica al final del proceso formativo.

Para finalizar, y desde una mirada centrada en lo que se valora a partir de lo experimentado y evidenciado, la modalidad de la práctica ubicada sólo al final del proceso parece como insuficiente o no del todo significativa. Ya que como muchos autores relevan esta instancia es la que permite ir acercándose al rol docente, junto con ir re significando desde la realidad y los contextos los propios conocimientos adquiridos por el practicante en su formación inicial y desde tal perspectiva se pierde valioso tiempo e importantes aprendizajes al dejarla relegada al final del proceso.

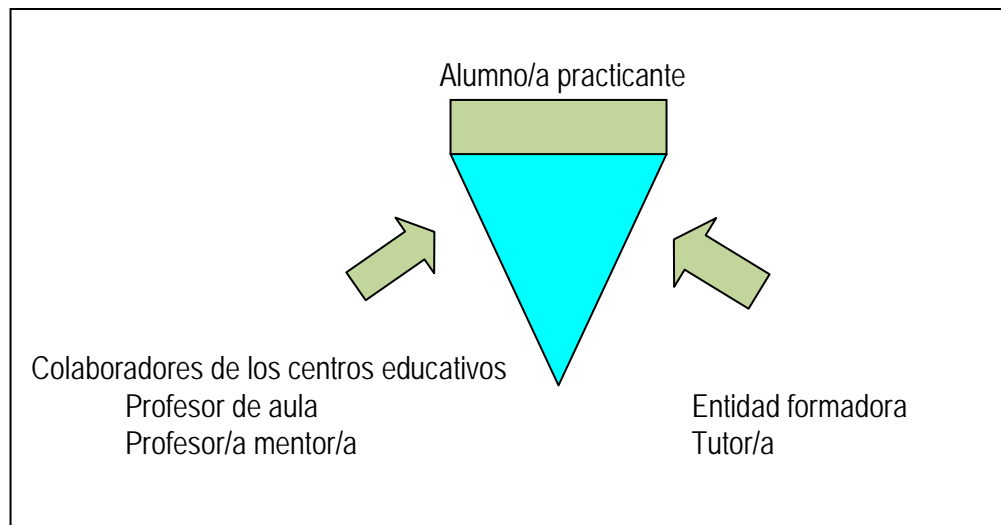
Por tanto, se da mucho mayor valor y se privilegia en consonancia con los fundamentos aludidos- la práctica progresiva referida en el Modelo 1, donde las actividades teóricas y prácticas se dan en sincronía, nutriéndose mutuamente.

### 2.3.6 Los actores que participan de la práctica docente o profesional

Primeramente, Correa (2004), en consonancia con los planteamientos de Pelpel (2002), junto con reconocer a los profesores de aula (mentores) y los profesores de la entidad formadora (tutores) como parte fundamental de esta tríada, hace una diferenciación al considerarlos a ambos como formadores.

Tradicionalmente el triángulo con el que se representa a la tríada formativa, (ver figura N°1) posiciona en la base de éste a los formadores: mentor y tutor. En tanto, el alumno practicante aparece sobre el vértice superior, lo que conlleva la visión o percepción de cierta inestabilidad, falta de base o apoyo que desafortunadamente es lo que se vivencia en la gran mayoría de las prácticas. Esto, reflejado en un practicante que queda a veces a la deriva y entre dos aguas, representadas por lo que le pide, favorece o dificulta el mentor y el tutor. Dicho de otro modo, el profesor en formación depende de lo que los llamados formadores decidan hacer de esta relación y esta práctica, como quienes sostienen y manejan el poder dentro de ella. Situación que a todas luces debiera cambiar en pro del alumno y de su proceso formativo.

Frente a lo anterior, autores como Pelpel (2002) y Correa (2009) señalan y argumentan que en lugar de aquello el triángulo debiera estar invertido como se muestra en la siguiente figura, posicionando al alumno sobre una base sólida, sustentada por ambos formadores; por lo que la forma en la que cada uno de ellos asuma y desempeñe su rol determinarán el grado de equilibrio, de seguridad y de posibilidades de crecimiento y desarrollo que se le ofrezcan al practicante.

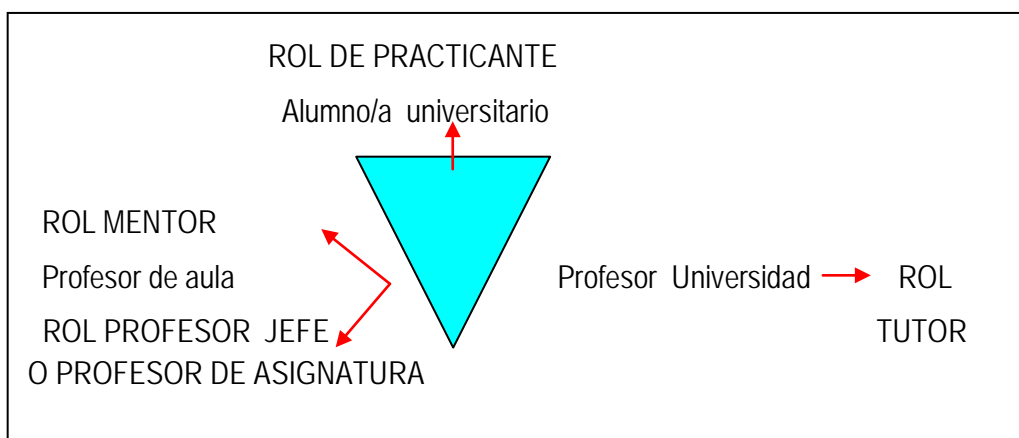


**Fig. N°19 La tríada formativa, según Correa (2011)**

Por otra parte, desde lo que suele verse en terreno, para el tutor es fundamental cautelar que las instancias que se le den a su alumno practicante sean las pertinentes y adecuadas para que éste aplique, reflexione y crezca en la acción y en la reflexión.

En tanto, el mentor, por su lado, resguarda que el aprendizaje de sus propios alumnos no se vea afectado ni mermado por esta nueva presencia. Y, por el otro, ve la forma de prestar apoyo al alumno practicante. Dualidad de roles que es representada en la figura N°17 y que alude a:

- la de profesor de aula,  
que es la que responde a su ser profesional y laboral; y
- la de mentor,  
que es adicional y lo relaciona y responsabiliza frente al practicante.



**Fig. N° 20 El o los roles que desempeñan quienes integran la tríada formativa**

Sin embargo, la realidad pareciera evidenciar que el mentor, prioriza su función y labor como profesor de aula antes que la de guía del alumno en práctica. Es decir, la que le corresponde laboralmente en su calidad de profesor jefe, al ser responsable del aprendizaje, de la disciplina, los hábitos y los resultados de sus alumnos. Lo cual se vuelve aún más complejo en el nivel de educación básica, especialmente en primer ciclo (NB1<sup>45</sup> y NB2<sup>46</sup>) en los cuales la enseñanza es globalizada y unidocente.

Ahora, si a lo anterior, además al mentor lo consideramos como responsable y guía del alumno en práctica, a lo que habría que agregar su responsabilidad como formador en este proceso que vive el alumno, el escenario es bastante distinto en cuanto a las características que éste debiera tener. Características a las que sería deseable, o más bien indispensable, aunar cierta preparación o capacitación en el ámbito de las mentorías y en su quehacer como mentor-formador. Este perfil que se requiere, según Gervais y Desrosiers (2005: 1) se ejemplifica en el siguiente cuadro:

<sup>45</sup> Primero y segundo básico

<sup>46</sup> Tercero y Cuarto Básico



La doble identidad y los roles del mentor	
<p>El profesor modelo docente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencia docente</li> <li>• Competencias reconocidas</li> <li>• Espíritu de equipo</li> <li>• Sensibilidad a la vida de la escuela</li> </ul>	<p>El profesor formador de profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de observación, de análisis y de reflexión crítica</li> <li>• Apertura frente a nuevas prácticas</li> <li>• Formación en supervisión</li> </ul>

Cuadro N°4 La doble identidad y los roles del mentor (Gervais y Desrosiers (2005, p. 1)

De hecho, en el contexto chileno, dadas las múltiples entidades formadoras y la diversidad de formas de relacionarse con los centros de práctica, este perfil y la forma de relacionarse varía. En el caso de las Carreras de Universidades privadas se firman contratos con los centros de práctica y en éstos se estipulan los beneficios y responsabilidades mutuas, las que implican generalmente la compra de recursos desde la universidad al centro, o bien capacitaciones o implementaciones en las respectivas escuelas. Sin embargo, en ninguna se define como condición indispensable las características que deben tener los mentores, más bien se parte de lo que la Dirección o Jeje técnico deciden o los profesores que estén dispuestos a asumir como tales, sin mediar selección a partir de tales características.

En general, se puede decir que estas modalidades de contrataciones no se implementan ni son parte de la relación que las Universidades tradicionales (del Consejo de Rectores) establecen con los centros de práctica, donde es más bien informal, de palabra y sin beneficios establecidos. Es decir, sin aportes que vayan más allá de contar con la riqueza de un alumno que quiere ayudar, que posee conocimientos recientes, que está motivado y puede ser un buen colaborador. Respecto a los mentores tampoco hay selección por atributos de éstos.

Volviendo a la búsqueda y selección del mentor, ésta a pesar de estar escritas las condiciones que debiera tener un formador, se traduce en una búsqueda abierta y sin condiciones, la que aún siendo no selectiva se choca con una baja disposición de los profesores del sistema a participar, ya sea por la falta de estímulos como por sentir que la mentoría es una tarea más que se agrega a las múltiples que ya tienen como docente de aula y dentro de la escuela.

Complejidad que se acrecienta al considerar como dato anexo que la Corporación Municipal de Viña del Mar a través de las responsables de las prácticas ha informado que en el segundo semestre 2011 en los colegios que pertenecen a esta Corporación ya no se recibirán más alumnos en práctica de Educación Básica, de ninguna universidad, a excepción de los que estén cursando la práctica final. Problema de envergadura para los responsables de coordinar las prácticas al interior de los centros de formación, especialmente por la alta demanda de éstas. Lo que para el caso de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se traduce en la necesidad de ubicar a 188 estudiantes que a partir de agosto les corresponde hacer práctica, en el nivel y número que se indica:

- \* Práctica Inicial: 82 alumnos
- \* Práctica de Integración Curricular: 50 alumnos

- \* Práctica de Orientación Educacional: 75 alumnos
- \* Práctica Intermedia: 42 alumnos
- \* Práctica Profesional: 14 alumnos (rezagados).

Frente a la disposición relativa y variable de los Centros educativos y los mentores en involucrarse en las prácticas e insistiendo en la importancia de su participación en ellas, Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu (2008) precisan las funciones y competencias que cada uno de estos actores tienen dentro del proceso y acompañamiento de la práctica, las que representan el ideal al que se debe propender si se les considera como co-formadores o formadores del proceso. Estas Competencias se especifican en el siguiente cuadro:

<b>Los propósitos o tareas de los formadores en la práctica docente</b>	
<b>Profesor del centro educativo MENTOR</b>	<b>Supervisor universitario TUTOR</b>
Desarrollo de la identidad profesional del estudiante en práctica;	Enfoque diferenciado de la formación del estudiante en práctica;
Desarrollo de las competencias profesionales del estudiante en práctica;	Desarrollo de las competencias profesionales del estudiante en práctica;
Práctica reflexiva del estudiante en práctica;	Enfoque integrativo de la formación del estudiante en práctica;
Relaciones interpersonales e interprofesionales con el estudiante en práctica;	Clima de aprendizaje y desarrollo de una comunidad de aprendizaje;
Colaboración a fin de permitir una formación coherente.	Colaboración

**Cuadro. N° 5 Marco referencial para la formación de formadores. (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu, 2008)**

Los actores-formadores en esta práctica- tienen a su vez, desde la bibliografía y los referentes teóricos, claramente definidos sus campos de acción, roles y funciones. Hay autores que comienzan por hacer una distinción entre enseñanza y formación, dado que la segunda intenciona a través del rol que cada uno desempeña los siguientes objetivos:

- Acompañar el proceso y al practicante.
- Ser mediador en las distintas acciones y situaciones
- Constituirse o actuar como persona recurso (facilitador)
- Actuar como co-formador

Con lo anterior se releva, por una parte, al mentor como formador, encargado de la enseñanza y comprometido con el alumno de práctica, y por otra, como profesor de aula. Paralelamente, se pone a ambos mentor y tutor, al mismo nivel y con el mismo nivel de compromiso como formadores o con - formadores del alumno en práctica, como se señala en la siguiente figura:

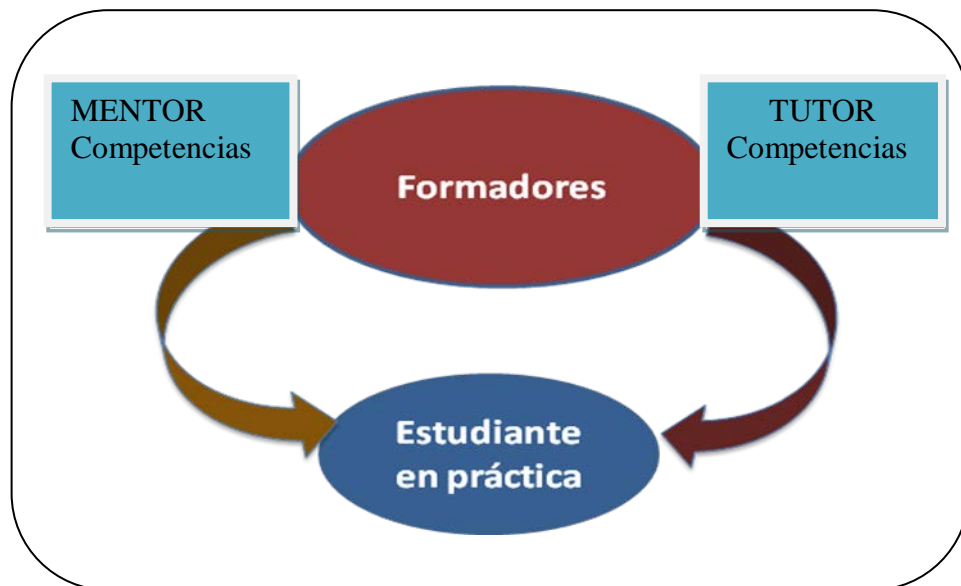


Fig. N° 21 Tutor y mentor, formadores del estudiante de práctica

En tal sentido, un formador en contexto de práctica docente es alguien que acompaña a un estudiante para motivar su desarrollo profesional. Según Calderhead (1998), un formador se caracteriza por manifestar una serie de competencias como, por ejemplo:

- utilizar un vocabulario específico para discutir de enseñanza;
- ser un docente « competente », capaz de demostrar sus competencias;
- manifestar habilidades de « counseling<sup>47</sup> »;
- ser hábil en la determinación de objetivos apropiados;
- comprender cómo se desarrolla un profesional;
- manifestar apertura y ser capaz de criticar su propia práctica profesional;
- manifestar un espíritu de colegialidad.

Resulta evidente que este formador está llamado a ser un referente, pues dentro de las competencias que se esperan de él no sólo aparecen muchas que aluden a un buen profesional, con manejo de su quehacer, si no dotado de cualidades personales que favorezcan su trabajo con otros, siendo un facilitador y una persona que convoque. Elementos que una vez más subrayan la importancia de las cualidades personales que el profesor que se desempeña como mentor moviliza y hace evidentes en la mentoría.

---

<sup>47</sup> Guía, consejero

Paralelamente, para el supervisor o tutor, autores como Enz y otros, (1996) establecen roles y funciones que se detallan en el siguiente cuadro:

TUTOR O SUPERVISOR	
ROL	FUNCIONES
Acompañamiento (de los estudiantes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación y retroalimentación</li> <li>• Apoyo y motivación</li> <li>• Animación de seminarios</li> <li>• Evaluación</li> </ul>
Mediación (entre estudiantes y colaboradores)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuda en la entrevista en tríada</li> <li>• Ayuda en la resolución de conflictos</li> <li>• Vínculo escuela-universidad</li> </ul>
Persona-recurso (para los colaboradores)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de las responsabilidades y exigencias</li> <li>• Apoyo</li> <li>• Discusión de los progresos del estudiante</li> <li>• Asistencia en la preparación del informe de evaluación del estudiante</li> </ul>

Cuadro. Nº 6 Rol y funciones de los supervisores (Enz *et al.*, 1996)

De esta forma, para efectos de esta tesis, y sin desconocer de forma alguna la gran importancia de los otros actores de la tríada formativa, el **foco de estudio se centrará en las características personales del mentor**, por su participación y relevancia dentro de la práctica docente o profesional, la que en palabras del The Council of Graduate Schools of Michigan University, citado en Valverde (2004) se concibe como:

*“ Una relación formal e intencionada, entre una persona con mucha experiencia y habilidades en un área o ámbito determinado, y una persona novata en dicha área o ámbito, a través del cual se desarrollan procesos de orientación y guía ”*

(Valverde, 2004: 90)

Una práctica, que como se dijo implica una relación intencionada entre un aprendiz y un maestro, pero que se debe dar dentro de contextos institucionales, dentro de organizaciones educativas, que es donde dicho conocimiento se adquiere y construye:

*“Instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales a partir de una relación intensa con los centros educativos, los centros de práctica, que es desde donde se construye un conocimiento práctico de la profesión guiado por los formadores de profesores (tutores) y en estrecha relación con la base de conocimientos que cada institución formadora entrega con su sello particular”.*

(Mineduc, 2005: 4)

Siendo innegable el valor de las prácticas en terreno como instancias de construcción y aprendizaje, éstas no alcanzarían su nivel de trascendencia si no fueras acompañadas y orientadas por ese otro, cuya experiencia y saber lo

posicionan como maestro del practicante, lo que lleva consigo el que en dicho intercambio, transmisión y guía se vierten mucho más que saberes conceptuales y procedimentales, imprimiendo en ellos parte importante de lo que cada ser cree, concibe y siente, lo que no es ajeno al profesor mentor. Situación a la que alude Freire (2008) al establecer que:

*“No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías”*

*(Freire, 2008:29)*

Dicho de otro modo, los recursos que se movilizan son muy diversos y abarcan la totalidad de la persona, y del profesional en formación. El mentor también tiene sus propias creencias y concepciones, las que sin duda subyacen a sus acciones y se irán permeando en lo que éste propicie con su alumno practicante.

Todo lo planteado, cobra especial relevancia al considerar que el alumno practicante está bajo la ayuda, acompañamiento, mirada, y guía de un profesor de aula, que como su mentor, va conformándose en un espejo del ser profesional. Un profesional que muestra cómo se es profesor, lo que se hace, lo que no se hace, la forma de relacionarse con los niños y niñas, de propiciar un clima, de diseñar actividades de aprendizaje, de evaluarlas, de enfrentar conflictos y resolverlos una gran diversidad de acciones que muestran lo que es ser profesor y cómo es actuar como tal. Todo lo cual, se espera que además refleje aquello que los estándares de desempeño validan y lo que el marco para la buena enseñanza ha establecido para el buen profesor. Temas que ya fueron desarrollados dentro de este capítulo.



Así, a partir de lo expuesto es posible definir que el mentor asume dos roles: el de profesor de aula, dentro del cual debe responder y demostrar todo lo que un buen profesor hace en el Ciclo del proceso enseñanza aprendizaje, para que el alumno practicante tenga un buen referente del cual aprender. Y el rol de Profesor mentor-formador, que le exige ciertas cualidades personales que favorezcan una buena relación de acompañamiento al estudiante en práctica con el que está compartiendo su aula.

En síntesis, tal como se ha venido relevando la práctica debe darse en un contexto de formación y ello implica el acompañamiento de dos importantes protagonistas: mentores y tutores, quienes asumen su rol como formadores del estudiante. Siendo éstos los pilares sobre los que se apoya el desarrollo y éxito de esta instancia formativa.

Sin embargo, vale aclarar que concebir a un mentor y a un tutor como formadores dentro de la práctica implica reconocerlos respectivamente como: profesionales que acompañan a un estudiante para motivar su desarrollo profesional, lo que desde la visión de Calderhead (1998), significa que se caracterizan por el tipo de vocabulario que utilizan, las competencias que los distinguen, su capacidad orientadora para guiar y mediar, el conocimiento del campo laboral y cómo éste se desarrolla, una visión y acción colegiada y una apertura a nuevas ideas y formas.

### 2.3.7 Los tipos de acompañamiento de los formadores

Ahora si bien, tanto mentor como tutor son considerados en Correa, Gervais, Desrosiers, como formadores la manera que éstos asuman su rol puede ir variando. En tal sentido Pajak, distinguir los siguientes tipos o enfoques de acompañamiento:

- a) **directivo**
- b) **no directivo**
- c) **colaborativo**

Las particularidades, y las concesiones que se dan o no al estudiante se muestran en el siguiente cuadro

ENFOQUE En relación a/ al	Directivo	No directivo	Colaborativo
Características	centrado en el control o en la información por parte de los formadores	permite que el estudiante experimente para, enseguida, reflexionar con los formadores sobre la situación	Deja mucho espacio para el estudiante. Se da un trabajo en equipo
campo de acción del practicante	Escaso o nulo	Amplia	Moderada
la gestión	Se minimiza la posibilidad de acción del practicante, se le señala que siga lo ya establecido	El alumnos toma las decisiones , gestiona y luego debe reflexionar respecto a sus aciertos y/o enfrentar sus errores y enmendarlos	Se trabaja mancomunadamente, se comparten tareas y delimitan funciones. Se discute, se ponen de acuerdo

contenido de la clase	El estudiante aún cuando tenga otra idea, debe seguir con el contenido ya comenzado y planteado por el profesor	El alumno va tomando decisiones respecto a contenidos nuevos o cuáles desarrollar, debiendo hacerse cargo de ellos	Se le da la posibilidad de elegir, o bien la decisión es consensuada con el estudiante
al funcionamiento	Especialmente al principio no tiene otras alternativas y están obligados a seguir la forma de funcionar ya establecida	Se le permite experimentar y que vaya analizando si lo que propone resulta o no. Plena autonomía de la que debe hacerse responsable	Se le dan espacios al alumno de participación, se le permite probar. Hay retroalimentación
Comportamiento del formador centrado en	-imponer -mandar -delimitar	-alentar -solicitar -clarificar	-discutir -ponerse de acuerdo
Ejemplos	Se le señala al alumno qué hacer en la clase y cómo hacerlo sin más opciones. No se le permite innovar ni cambiar nada	Se permite que el alumno tome decisiones, sin intervenir y luego se reflexiona con él	El alumno en conjunto con el tutor planea alguna actividad pero si no resulta al implementarla cuenta con su apoyo y retroalimentación
Modelo de aprendizaje	Por observación	Por experimentación y análisis	Por experimentación y análisis
Capacidad de razonamiento pedagógico	Baja	Alta	Moderada

Cuadro. Nº 7 Características de los distintos enfoques de acompañamiento.  
Fuente: Glickman (en Pajak, 1993), Gervais y Desrosiers (2005),  
Correa (2004)

Cada enfoque tiene particularidades, las que se traducen en fortalezas y debilidades para el alumno y la práctica como instancia privilegiada de crecimiento y formación. Sin embargo, es posible agregar que muchas veces el que un formador asuma un enfoque y no otro depende también de sus propias cualidades y características personales.

Avanzando en la riqueza de esta instancia será importante destacar que el único beneficiado no es sólo el estudiante, ya que el ser parte de esta tríada, también trae ventajas y aporta al mentor, como se señala en el siguiente cuadro:

Tatel (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Desarrollo profesional</li> <li>■ Acción en clases</li> <li>■ Compromiso en la profesión</li> </ul>
Carney & Hagger (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Desarrollo de su reflexión sobre la docencia</li> <li>■ Desarrollo de su experticia como docente</li> <li>■ Mayor colegialidad</li> <li>■ Desarrollo de su competencia como formador</li> <li>■ Gusto por el riesgo pedagógico</li> <li>■ Satisfacción de contribuir a la formación</li> </ul>
Lepage (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Afectivo: satisfacción de contribuir a la formación</li> <li>■ Cognitivo: ocasión para reflexionar sobre la práctica, para observar los alumnos, para adquirir conocimientos</li> <li>■ Motivacional: ocasión de estímulo, de trabajo en equipo</li> </ul>
Pelletier (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Diferenciación identitaria</li> </ul>
Donnay, Dejean y Charlier (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Desarrollo profesional</li> <li>■ Impulso que reactiva por la solicitud de la reflexión y del contacto con ideas y conocimientos nuevos</li> </ul>
MEQ (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Colaboración a la formación del relevo</li> <li>■ Participación en el desarrollo de la profesión</li> <li>■ Reflexión sobre sus propias prácticas docentes</li> </ul>

**Cuadro. N° 8. Beneficios al ser mentor de un estudiante en práctica**

Sintetizándolo, se puede señalar que las repercusiones positivas son:

■ **Desarrollo profesional, al:**

- a) Favorecer un trabajo colegiado, lo que trae satisfacciones a todo nivel.
- b) Poder compartir , estimula a mejorar
- c) Intencionar el análisis y reflexión de temas pedagógicos, situaciones sobre los alumnos, los métodos, estrategias, etc.

■ **Acción en clases, puesto que:**

- a) Favorece la sensibilidad a nuevos enfoques,
- b) Acerca a nuevos contenidos y formas de enseñarlos
- c) Muestra nuevas prácticas.

■ **Compromiso en la profesión, por:**

- a) Contribuir a la formación de futuros colegas
- b) Afianzar el compromiso con el gremio

En tanto, las **Repercusiones negativas** son:

- a) La rivalidad que se da entre profesor mentor y profesor en formación
- b) Los correctivos o remediales que a veces se deben aplicar por inexperiencia del practicante
- c) El avance más lento en el desarrollo de los contenidos.

Sin embargo, el balance que se haga de esta relación y del tener un alumno practicante en su aula, muchas veces dependerá de las cualidades personales que ese mentor movilice cuando trabaje con el alumno en su relevante rol de formador.

### 2.3.8 La mentoría

Para Aceituno (2006) la tutorización o mentorización viene definida por el anglicismo "mentoring", la cual además de ser un catalizador del proceso de aprendizaje continuo en la Universidad, acorta la curva de aprendizaje del docente que se integra profesionalmente y es útil para estructurar la formación que tiene lugar en el puesto de trabajo. En tanto, el Center for Health Leadership & Practice a Center of the Public Health Institute (2003) la define como un proceso mediante el cual una persona con experiencia ayuda a otra persona a lograr sus metas y cultivar sus habilidades a través de una serie de conversaciones de tipo personal, confidencial y limitadas en cuanto al tiempo y otras actividades de aprendizaje.

Por otra parte, en el proyecto Europe Vocation<sup>48</sup>(2004), a la mentoría se le relaciona con:

- a) el proceso por el cual una persona recibe apoyo y orientación de otra persona a través de sus propios conocimientos y experiencias.
- b) un intento de transferir conocimientos y experiencias de personas expertas a otras personas más neófitas.
- c) una relación voluntaria personal que tiene como objetivo mejorar el aprendizaje, la adquisición de nuevas experiencias y de nuevas destrezas y el desarrollo personal en potencia de un individuo a través de un proceso por el que una persona, el mentor, apoya la trayectoria y el desarrollo de otra, el practicante.

---

<sup>48</sup> cuyo objetivo es la integración de los inmigrantes y refugiados de fuera de la Unión Europea en el mercado laboral y en la sociedad en general.. El proyecto está implantado en seis países: Suecia, Bulgaria, Francia, Grecia, Holanda y España . Extraído de [http://www.europevocation.eu/ev2/RTE/NyaFiler/Spain/Manual\\_para\\_Mentores.pdf](http://www.europevocation.eu/ev2/RTE/NyaFiler/Spain/Manual_para_Mentores.pdf)

Paralelamente y enriqueciendo la discusión Valverde (2003-04: 90) realiza el siguiente cuadro en el que desarrolla un interesante análisis de otras las aportaciones en el contexto internacional en relación al concepto de mentoring:

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN	ÉNFASIS
Allen	1998	"Es la ayuda que una persona proporciona a otra para protegerse en su conocimiento, trabajo o pensamiento"	- Ayuda para el progreso general
Council of Graduate Schools of Michigan University	1999	"Es una relación formal e intencionada, entre una persona con mucha experiencia y habilidades en una área o ámbito determinado y una persona novata en aquella área o ámbito, a través del cual se desarrollan procesos de orientación y guía"	- Formal e intencional - Proceso de ayuda y guía
Carr	1999	"Es ayudar a aprender alguna cosa que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacerlo por su cuenta"	- Ayuda en el aprendizaje - Agiliza
Faure	1999	"Es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas las partes (mentor, mentorizado y organización)"	- Responde a necesidades - Beneficia a todas las partes - Largo plazo
Starcevich y Fried	1999	"La mentorización consiste en un proceso de construcción y beneficio mutuo (entre los miembros implicados en	- Proceso constructivo

		dicho proceso), para ayudar a desarrollar los conocimientos y conductas del nuevo alumnado, profesorado, o trabajador, por parte de un alumno de curso avanzado, o de un profesor/trabajador más experimentado"	- Desarrollo de conocimientos y conductas
Fleche	2000	"Es una relación de uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que le facilita una época de transición en su vida. No es sinónimo de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar su potencial personal y profesional"	- Ayuda en periodos de transición - No es clonar - Uno a uno
Parsloe	1999	"Su propósito es apoyar y alentar a la gente en la mejora de su propio aprendizaje para maximizar su potencial, desarrollar sus habilidades, y mejorar sus actuaciones para convertirse en la persona que quieren llegar a ser"	- Mejora del aprendizaje - Desarrollo de su potencial

**Tabla N° 3 Definiciones de mentoría (Valverde, A. 2003-04: 90)**

De esta manera, los profesores mentores, protagonistas junto al practicante de la mentoría, aparecen como uno de los componentes más destacados de los programas de iniciación o formación inicial. También se evidencia que en la literatura especializada el término "mentor" es tanto utilizado para nombrar al:



- “profesor de aula o colaborador”:  
Que recibe al alumno, lo guía en su práctica, siendo uno de sus formadores”, o bien al
- “profesor que con más experiencia” acompaña a profesores nuevos o nóveles en el comienzo de su vida profesional y laboral”<sup>49</sup>.

Continuando con el tema en estudio, es importante destacar que en la literatura especializada, se advierte que la mentoría se adentra en una nueva fase de un nuevo milenio, lo que lleva implícito que en la actualidad:

*Es un escenario en el cual el profesor ya no trabaja, ni fracasa o triunfa en forma individual, sino por el contrario, que es más efectivo cuando puede aprender de otros, siendo apoyados por el grupo de colegas.*

*(Hargreaves y Fullan, 2000: 75)*

Igualmente los mentores pueden ganar mucho de sus protegidos así como sus protegidos de ellos, renovando sus miradas y enfoques respecto de su enseñanza y la de otros, desarrollando nuevas relaciones junto con la renovación de su compromiso y entusiasmo hacia su arte y carrera.

Dentro de este marco formativo, los profesores en formación ganan conocimiento y experiencia mientras que emprenden gradualmente las responsabilidades del profesor. Esto les permite ir interiorizando el trabajo real de la profesión, asumiendo las oportunidades para aprender su discurso, valores y habilidades sin tener que realizar todas las funciones de los miembros más experimentados”. Es por ello que dentro de la práctica se busca promover

---

<sup>49</sup> Los autores que adhieren a esta acepción del término mentor son: Aceituno, Marcelo, Orland-Barak y González

actividades en las cuales los practicantes aprendan a través de la legítima participación tanto en las actividades de la profesión como en la enseñanza.

En concordancia con diversos investigadores <sup>50</sup> se señala que el aprender a enseñar es una actividad mediada que depende de las interacciones sociales, las relaciones personales y las cualidades personales, lo que se vuelve especialmente relevante en las relaciones de mentoría:

*Mentoring is inheherently a relational undertaking. Both in complexity theory and a /r/tography, we act, create, learn, and transform in relation. A crucial factor is encouraging mentoring relationships is a mentor's capacity to communicate genuine respect, empathy and compassion.*

*(Allen, Poteet and Burroughs, 1997, en Mullen, 2009:13)*

*La mentoría es una empresa eminentemente relacional Tanto en la teoría como en la práctica, ya que actuamos, creamos, aprendemos y nos transformamos dentro de la relación. Un factor crucial en las relaciones de mentoría es la capacidad de un mentor para comunicar verdadero y auténtico respeto, empatía y compasión.*

*(Allen, and Burroughs Poteet , en Mullen, 2009:13)*

Paralelamente, y como un elemento muy significativo dentro de esta relación, cabe notar como Mullen (2009) alude a una mentoría que por las condiciones actuales ya casi parece perdida:

*"Administrators and educators have become so metric oriented that it has become challenging to retrieve the human face of mentorship. In*

---

<sup>50</sup> Fairbanks, Clifford y Green, Cochran Smith, Ludlow, Hargreaves, entre otros

*fact, mentoring may be considered a lost art and science. In Greek mythology, the spirit of mentoring is reflected in the character Mentor who serves as a faithful and wise advisor whose experience and knowledge benefit youth. The name "Mentor" is proverbial for a guide who opens up others to new experiences and the world, and who encourages and protects proteges.*

(Mullen, 2009:11)

*Los administradores y educadores han llegado a estar tan técnica y estructuradamente orientados que se ha convertido en un reto poder recuperar el rostro humano de la mentoría. De hecho, la mentoría se ha convertido en un arte y una ciencia perdida. En la mitología griega, el espíritu de la mentoría se reflejaba en el personaje del mentor que actuaba como un fiel y prudente asesor, de cuya experiencia y conocimiento se beneficiaban los jóvenes. El nombre de "Mentor" es proverbial para denominar a un guía que invita a otros a vivir el mundo y nuevas experiencias y el mundo, y quien alienta y protege a sus protegidos.*

(Mullen, 2009:11)

Frente a lo anterior el llamado es a buscar y revitalizar una mentoría que urge sea asumida como fue concebida en sus albores

Finalmente y reconociendo los muchos e importantes beneficios que trae en lo personal, profesional y laboral ser parte de las instancias de práctica y asumir como mentor de un profesor en formación, se ha considerado importante incluir y explicitar como un nuevo aporte a lo ya mencionado, los beneficios que Valverde (2004), citando a Rey Carr (1999: 12), señala obtendrían en un contexto laboral tanto mentores, tutores, mentorizados y tutorados. Aportes que se explicitan en la siguiente tabla.

: Institución	Mentores/tutores	Mentorizados/tutorados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación y desarrollo de un servicio de ayuda y orientación</li> <li>• Desarrollo de un servicio continuado, adaptado y centrado en las necesidades reales</li> <li>• Desarrollo de procesos de optimización y mejora de la organización universitaria (coordinación, aceleración de los procesos de aprendizaje, etc.)</li> <li>• Mejora de las relaciones en el centro (optimización de la cultura de centro)</li> <li>• Se dota de mayor calidad al centro y a la institución universitaria en general</li> <li>• Mayor satisfacción y permanencia del estudiante de nuevo ingreso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una perspectiva de su organización o comunidad más completa.</li> <li>• Comprensión de las diversas perspectivas y experiencias de sus asociados.</li> <li>• Acceso a nuevas tendencias e ideas.</li> <li>• Más energía y revitalización o renovación profesional</li> <li>• Un sentimiento de autoestima y satisfacción personal</li> <li>• Nuevas habilidades, que, frecuentemente pueden ser transferidas a otras áreas de trabajo y de la vida personal</li> <li>• El reconocimiento de ser una fuerza positiva en la dirección que toma la vida y profesión de la persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor confianza consigo mismo.</li> <li>• Claridad en sus objetivos académicos-profesionales y las opciones que se le presentan.</li> <li>• Acceso a oportunidades de hacer carrera.</li> <li>• Una mayor preparación para aprovechar las oportunidades de progreso personal y profesional.</li> <li>• Un mayor sentido de competencia para buscar soluciones.</li> <li>• Asentamiento y desarrollo de su proyecto formativo y profesional.</li> <li>• Una oportunidad para desarrollar nuevas aptitudes (toma de decisiones; autoconocimiento; relaciones sociales; comunicación)</li> <li>• Obtener respuestas ayuda en materia de orientación personal, profesional y académica, ante periodos de transición.</li> </ul>

Tabla 4: Beneficios de la mentoría (Adaptación de Valverde, 2004; Carr 1999)

Todo ello, vuelve a poner en relieve la importancia, junto con las relaciones personales, a las cualidades que se pongan al servicio de tan relación dado que gran parte de lo que se consiga a través de ella estará mediada, favorecida o tensionada por tales características. Finalmente todo se reduce a una relación formativa entre dos seres humanos, en una interacción humanizante y de aprendizaje, en la que todos tienen y pueden ganar.

Paralelamente, y en este mismo sentido, la explicitación de tales aportes o beneficios para cada uno de los involucrados en las prácticas vuelve a subrayar lo positivo de participar en esta instancia, lo que debiera redundar en muchos profesores ávidos por ser mentores. Sin embargo, ello sigue contrastándose con una clara minoría que se ofrece, frente a una mayoría que sólo se hace parte de ella sólo cuando no le queda otra alternativa.

Finalmente, agregar que el no querer ser parte no deja de estar involucrado o permeado por cualidades y características personales ya que como señala Buscaglia, (1993) en su libro "Vivir, amar y aprender" uno no puede dar lo que no tiene y ello pudiesen constituir parte importante de las razones que llevan a alguien a ponerse al margen de tan significativo proceso.

### 2.3.8.1 Las competencias del mentor

Con los argumentos planteados y los supuestos teóricos relevados es posible sostener que ser mentor es una gran responsabilidad y que ser digno de aquello pasa por la posesión de ciertas características y recursos personales que favorezcan el rol y la responsabilidad que con ello se asume. Por esto, no es de extrañar, que dentro de la revisión bibliográfica son diversos los autores que aluden a las características que debiera tener un mentor.

Incluso, avanzando más allá y dada la relevancia del mentor, surgen “Guías para mentores”, las cuales, junto con desarrollar el tema, especifican las claves y formas de convertirse en un buen mentor. En tal sentido, especial mención requieren las llamadas habilidades para la mentoría; entre las que The Center for Health Leadership & Practice, (2003) señala y destaca:

- Escucha Activa
- Construcción Gradual de Confianza
- Definición de Metas y Construcción gradual de destrezas y de Capacidades
- Aliento , motivación e Inspiración

A las anteriores, es posible agregar otras que aparecen en los distintos manuales que desarrollan el tema y que son competencias generales respecto de las características del mentor y que son válidas para todos los tipos de mentorización. Con ellas se alude a:

- capacidad para ayudar a alguien a establecer sus propios objetivos y a conseguirlos;

- capacidad para compartir los conocimientos y la pericia;
- capacidad de adaptación;
- capacidad para comunicarse y para entablar una relación Interpersonal;
- ·capacidad para escuchar atentamente sin juzgar;
- capacidad para animar y motivar a las personas;
- capacidad para orientar;
- capacidad para encontrar información según la materia de la mentorización y las necesidades del mentorizado.
- ·capacidad para crear redes.
- capacidad para trabajar en equipo.
- ·capacidad para gestionar el tiempo.

Todas las cuales, sin duda, aluden a competencias personales, que se refieren particularmente a las llamadas por Deloires dimensiones del ser y convivir.

Es más, al detener la mirada y propiciar el análisis de ellas resulta casi obvio remitirse a alguien con tales características. Una persona que, en términos simples llamaríamos una “buena persona”. Entendida ésta como ese ser capaz de relacionarse armónicamente con otros, que se destaca por su valía, singularidad y por la posesión de competencias que hacen muy fácil, grato y relevante estar con él, lo que desde una mirada más centrada en el pasado, apuntaría a aquellos a los que se les llamaba “maestros”, porque enseñaban principalmente con su ser. Esos maestros de la vida, con cuya sola presencia y compañía uno aseguraba aprendizajes preciosos e imperecederos.

No obstante, frente a lo anterior cabría preguntarse si siguen existiendo personas “maestros de vida”, ya que los afanes y apuros de la modernidad y post modernidad, con claros acentos de consumismo han ido repercutiendo en que tales características se vuelvan cada vez menos frecuentes y que resulte verdaderamente difícil (pero no imposible) encontrarse con alguien así.

Sin embargo, sería esperable que desde el mundo de la docencia aún se encuentren y cultiven estas cualidades.



### 2.3.8.2 Tareas del mentor

Avanzando por el año 2000 y con la certeza que la práctica requiere de participantes comprometidos con ella, aparecen guías para mentores de cómo las de Inostroza (2005) que, en concordancia con las competencias ya mencionadas, hablan de las tareas fundamentales del mentor: tareas y funciones entre las que se encuentran :

- Ser modelo de la práctica profesional,
- Escuchar y analizar problemas,
- Integrar al practicante a la vida escolar,
- Aconsejar en el momento adecuado ,
- Facilitar la creatividad y ayudar a articular el proceso pedagógico
- Ayudar a articular el proceso pedagógico

Hasta aquí se podría precisar que las tareas que tiene el mentor no revierten ninguna complejidad ni difieren en gran medida de las que le corresponden como profesor jefe o de aula. Por ejemplo, se espera que dentro de los Consejos de profesores o en reuniones con sus colegas de paralelo o ciclo el docente escuche y analice los problemas que cada uno de ellos esté enfrentando y juntos<sup>51</sup> busquen maneras de fortalecerse mutuamente y crecer en el análisis, reflexión y resolución de los mismos. Paralelamente, ni siquiera resiste análisis señalar que el profesor sea modelo de la práctica docente ya que es condición permanente y obligada que todo profesional en su quehacer lo sea, y especialmente si es un educador.

---

<sup>51</sup> Como se hace en los microcentros en los sectores rurales de Chile.

En otro ámbito, podría considerarse parte inherente al quehacer profesional de todo miembro de una comunidad educativa, una clara disposición a apoyar a otro colega más nóvel en su inserción, favoreciendo que se haga parte activa de ella, lo que la experiencia e investigaciones han demostrado que no se da y que por el contrario han denunciado que por ello mismo los cinco primeros años de un nuevo profesor son los más difíciles.

Prosiguiendo con el tema, Inostroza (2005) ahonda en lo que un mentor debiera hacer, especificando las siguientes acciones:

- Dar una retroalimentación verbal concisa, hacer preguntas claves a través de la conversación
- Dar una retroalimentación por escrita que permita que el practicante reflexione y plantee alternativas de acción
- Conectar la práctica con la teoría
- Co-pensar con el practicante alternativas de acción posibles
- Analizar con el practicante su desempeño a la luz de los estándares
- Identificar las fortalezas del practicante
- Reflexionar con el practicante sobre las facetas o áreas que necesita manejar
- Co-pensar las metas que el practicante se planteó y formular cooperativamente un plan de acción.

Ante lo establecido, se podría señalar que recién con estas funciones el docente empieza a asumir tareas nuevas y distintas a las que le corresponden diariamente. En tal sentido, son tareas nuevas pero que revierten una gran posibilidad de aprendizaje y fortalecimiento de su

propio saber, junto con una gran oportunidad de crecer y ser generoso con otros. Ante ello, no se puede dejar de enfatizar que todo profesor debiera disfrutar de la entrega que su profesión la proporciona, una entrega que debe reflejarse en disposición con otros y generosidad a compartir los más grandes tesoros de un profesor: sus experiencias y conocimientos.

Sin embargo, sigue constituyendo un enigma personal y valórico por qué hoy en día tan pocos profesores quieren ser parte de ello y cuando lo son rehúyen de la oportunidad de engrandecer a otros a partir sus conocimientos y en el camino ir creciendo como personas y profesionales.

### 2.3.8.3 Las amenazas que enfrenta la mentoría

A todo lo ya planteado, cabe precisar que a nivel nacional, las universidades chilenas<sup>52</sup> no se han quedado atrás en el tema de la mentoría y entre los aportes dados se mencionan amenazas que afectan el proceso y que de no enfrentarse podrían constituirse en una debilidad.

Entre éstas, en plena concordancia con lo que se aprecia en la realidad de las prácticas, Cornejo (1999) establece que se *deben estrechar los* vínculos escuela – universidad a través de proyectos de investigación – acción para así poder asegurar que la mentoría recibida por los practicantes sea de la mejor calidad posible, lo que pone de manifiesto la relevancia y trascendencia que ésta cobra en dicha formación.

A esto es posible agregar como antecedente que un número creciente los mentores señalan que si se les pide realizar este trabajo además de sus otras muchas obligaciones, debieran por ello recibir beneficios o bien ser ellos a los que se les pague en lugar de a los tutores de la universidad. Postura que tiene tanto adherentes como opositores ya que las tareas que ambos realizan (mentores y tutores), no son iguales, sino más bien complementarias.

Frente al punto anterior, Correa (2010) establece que es fundamental para terminar con tal amenaza poner a tutores y mentores a un mismo nivel. Lo que en otras palabras implica que las universidades deben establecer vínculos de igual a igual con los centros de práctica, sin seguir

---

<sup>52</sup> entre ellas: Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera, Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica Silva Henríquez

esperando que se hagan cargo de recibir alumnos practicantes y actuar como formadores cuando no se les considera socios en este proyecto<sup>53</sup>.

Posteriormente, y a partir de sus propias investigaciones Guzmán (2007) denuncia los mundos separados en que viven profesores formadores y los profesores de las escuelas, lo que se acentúa en la práctica al estar en presencia de dos mundos y visiones contrapuestas sobre un mismo tema. Ello se traduce en comentarios de los mentores a los practicantes como los siguientes:

- ❖ "en la universidad no les enseñan nada, acá van a aprender de verdad "
- ❖ "ésta es la realidad, allá les pasan pura teoría".
- ❖ "otra cosa es con guitarra, chiquillos".
- ❖ "estos niños son los de verdad no los que estudian en los libros"
- ❖ "aquí cada uno trabaja en lo suyo, no hay tiempo para reuniones.
- ❖ "estos niños no saben trabajar en grupos, háganles puras guías"
- ❖ "A ese niño no le enseñes nada, es una pérdida de tiempo"

Aspecto que suele ser ratificado por la bibliografía y por los mismos alumnos practicantes, al hablar de un divorcio entre lo que se les enseña y lo que muestra la realidad. Es decir, la universidad y la escuela aparecen como expresiones de dos culturas distintas y a veces antagónicas.

---

<sup>53</sup> Parte de la ponencia del Doctor Enrique Correa sobre Roles y funciones de los formadores de terreno en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso el 19 de abril del 2010

Sin embargo, otro elemento que llama la atención y que denuncia mundos y visiones contrapuestos sobre el tema de la mentoría y las funciones del mentor es el que muestran los resultados de los Proyectos de Investigación “El perfil del mentor I” y “El perfil del mentor II”, centrados en la Carrera de educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.<sup>54</sup>

A este respecto en los resultados aludidos y como se observa en la siguiente figura, se evidencia una visión distinta entre el Practicante y el mentor, donde al momento de señalar las cualidades personales importantes es un mentor, el practicante releva el que sea:

- ✓ afectivo
- ✓ amable.
- ✓ - empático
- ✓ - responsable
- ✓ - tenga disposición a trabajar con otros
- ✓ - asertivo.

En tanto frente a la misma pregunta, el mentor sostiene como importantes

- ✓ - la disposición a trabajar con otros
- ✓ - ser guía
- ✓ - trabajar colaborativamente

Ante lo cual, es posible comentar que sólo coinciden en que un mentor debe “tener disposición a trabajar con otros”

---

<sup>54</sup> Los proyectos “El perfil del mentor I (2007) y el Perfil del mentor II (2008), de los cuales se hizo mención en detalle en el apartado de la problematización.

Prosiguiendo con el análisis de los resultados y ante la consulta de las cualidades del ámbito laboral profesional fundamentales en un mentor las respuestas del profesor en formación aludieron a:

- ✓ buen desempeño
- ✓ -buen manejo de planificaciones
- ✓ -buen dominio de curso
- ✓ - competente
- ✓ - actualizado
- ✓ - aprender de su profesionalismo

En tanto, los mentores, continuando con la tendencia a mostrar diferencias en sus apreciaciones en relación al practicante, plantearon como importantes:

- ✓ un facilitador,
- ✓ - un formador
- ✓ - un colaborador del proceso
- ✓ pedagógico del practicante
- ✓ - transmitir parte de su experiencia

Una vez más, sólo hubo coincidencia en ambos respecto a la transmisión de experiencia. (Ver figura N°21)

Por consiguiente, este pasa a constituir una nueva evidencia de que las visiones y concepciones que tienen mentores y practicantes respecto a lo que se espera de la mentoría y del mentor suelen ser distintas, lo que se agrava al constatar que muchas de las acciones que el mentor plantea ni siquiera se dan como parte de ella.

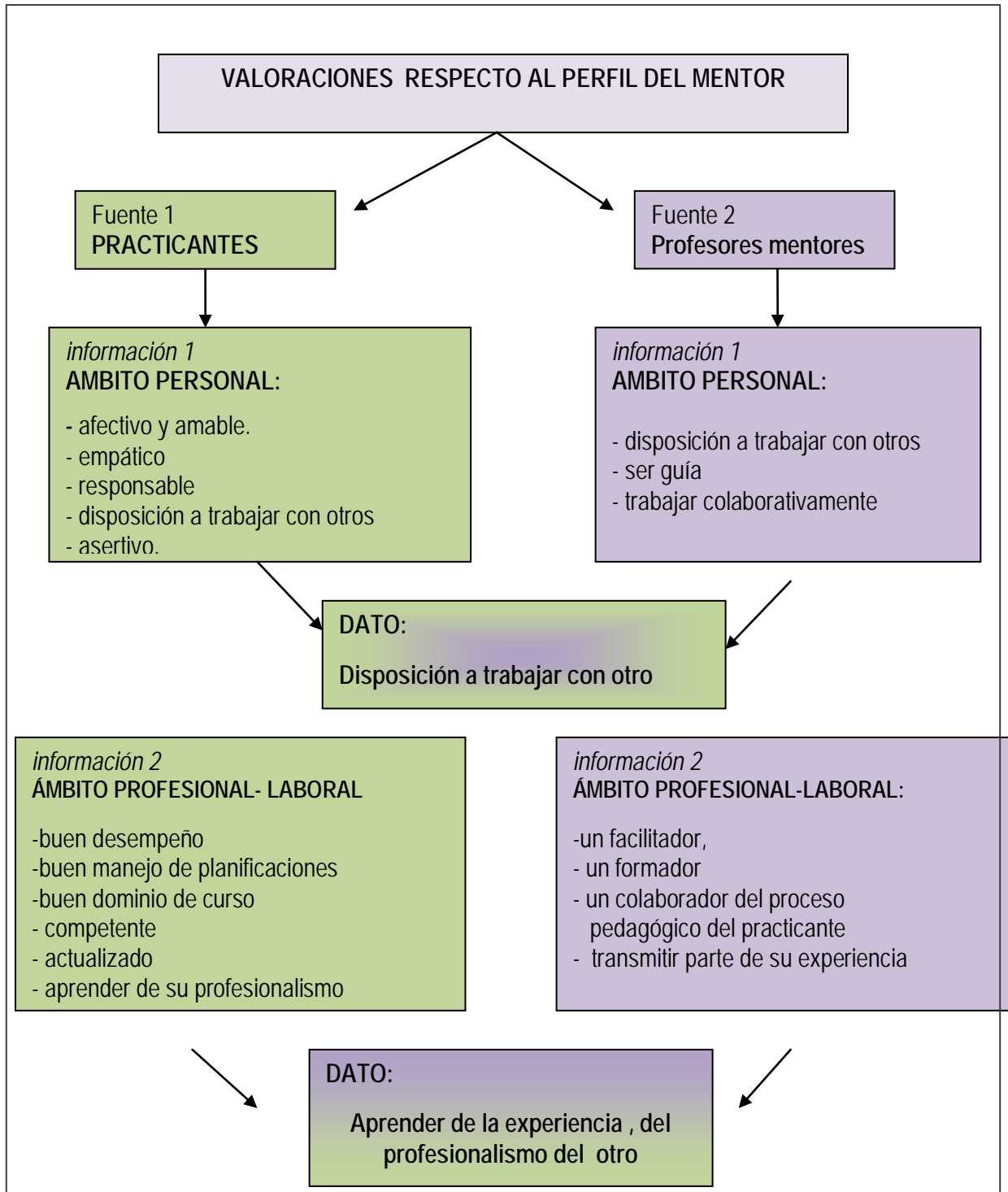


Fig. N°22 Valoraciones del mentor y practicante respecto al perfil del mentor



Para finalizar, y aludiendo a los estudios realizados en contexto escolar, Hargreaves (1992) identifica diversas formas de cultura docente, las que sitúa en función del desarrollo profesional de los docentes.

Entre ellas distingue:

1) El aislamiento y el individualismo

Lo que se traduce en que el profesor se refugia en la seguridad de su aula, lo que redundaría en su escasa o nula participación con otros miembros de la comunidad, afectando con ello su posibilidad de compartir y crecer con otros, limitando el reconocimiento de sus competencias y el apoyo de los pares, lo que conduce frecuentemente al conservadurismo y al temor del juicio de los otros. Socialización que queda restringida a intercambios de palabras o meros saludos. Con ello, el mentor o profesor está perdiendo un gran potencial de desarrollo profesional

2) La colaboración.

La que si bien es considerada como parte de la cultura de algunos centros educativos se ve afectada por la fragmentación en subgrupos, ya sea por niveles o materias lo que atenta fuertemente contra la intención de fomentar las instancias de participación.

Otra situación que puede darse al respecto es que se dé esta colaboración pero más que por instancias o motivaciones intrínsecas lo sea por imposición externa por temas organizacionales, tales como adecuación curricular,

elaboración del PEI, participación en Proyectos de mejoramiento pedagógico, por mencionar algunos.

Ante lo expuesto, Gervais y Correa (2004), citando a Hargreaves señalan:

*“Estos modelos culturales son importantes porque es a través de ellos que se reproducen o redefinen los contenidos culturales de un grupo dado. De ese modo, las normas, los valores, las creencias y las prácticas de los profesores dependen, en gran parte, de los modos de intercambio entre ellos. La forma de cultura presente en un medio sería uno de los principales reguladores del desarrollo profesional docente y, en consecuencia, una dimensión del contexto a considerar”*

(Gervais y Correa,2004: 156)

En conclusión, en situación de práctica, la socialización profesional no puede ser ignorada, porque el aprendizaje realizado se apoya sobre situaciones de autenticidad y toma, según la expresión utilizada por Wenger (1998), la forma de una *participación periférica legítima* en la tarea real del profesional.

Por tanto, y haciendo eco de las palabras de Noël (1998) :

*“Es importante que practicantes y profesores experimentados, para que el docente tome conciencia de su implicación, de su tarea, y hacerle así autor responsable, pero no culpable, de sus prácticas.*

(Op cit: 157)

#### 2.3.8.4 Incidencia de la mentoría en la práctica

Luego de todo lo desarrollado hasta el momento, cobra particular importancia continuar adentrándose en los acompañamientos y espacios de análisis que existen en el proceso de socialización inherente a toda profesión, así como reflexionar acerca de la relación teoría/práctica sobre situaciones concretas y reales. Todo ello, permite y favorece en la visión de Tardif (2004) construir los “saberes docentes” o lo que Sleeter (2006) define como “la perspectiva docente”, entendiendo ésta como una teoría de acción que se desarrolla como resultado de las experiencias del individuo, la cual es aplicada en situaciones particulares

Paralelamente, la investigación actual<sup>55</sup> sugiere que las relaciones de mentoramiento prefiguran de manera importante la futura práctica profesional de los nuevos docentes y que la calidad de éste influye en la capacidad de los practicantes para implementar estrategias de enseñanza e incorporarlas a su propia práctica. De esta forma, más que consistir en la transmisión de una mera actuación técnica, la mentoría es una interacción social compleja que los profesores mentores y los estudiantes en práctica construyen y negocian para una variedad de propósitos profesionales y en respuesta a los factores contextuales. Relaciones que, por lo demás, al implicar interacción social tienen un fuerte componente emocional y afectivo.

---

<sup>55</sup> Con autores como McNamara (1995) y Hawkey, (1997)

### 2.3.9 Las características personales del docente

Mucho se ha establecido respecto a las competencias que debieran definir a ese profesor mentor, en su rol de formador. Características de las cuales una importante mayoría de ellas trasciende, constituyendo parte del ámbito más personal de ese profesor; es decir, aludiendo y describiendo a la persona detrás del rol de mentor o de profesional de la educación. No obstante, Day (2007) en su libro titulado "La pasión por enseñar" desentraña gran cantidad de esas cualidades, características que permitirían según este autor definir a un buen profesor y dentro de las cuales releva la pasión como el gran motor de todo buen quehacer docente.

*"No es solo un rasgo de personalidad que tengan unas personas y otras no, sino algo que puede descubrirse, enseñarse o reproducirse, aunque las regularidades de la vida escolar se confabulen contra ella. La pasión y la práctica no son opuestas; la buena planificación y el buen diseño son tan importantes como la preocupación y la espontaneidad para sacar lo mejor de los alumnos. Aunque no sea del todo, la pasión, por incómoda que resulte la palabra, está en el centro de lo que debe ser la enseñanza"*

*(Fried, 1995, citado en Day, 2007. p27)*

A la mentada pasión, entendida como ese motor o fuerza motivadora que emana de la emoción y que nos lleva a hacer cosas o tomar acciones y decisiones, se puede agregar que es característica y representativa del actuar de aquellos maestros que sienten un verdadero compromiso o pasión por su trabajo. Labor que radica en propiciar una buena enseñanza en aras de óptimos aprendizajes.

Day (2007) citando a Haavio, establece que dentro de las características del buen docente es posible distinguir:

- la discreción pedagógica:
  - El amor pedagógico:
  - La consciencia vocacional
- 
- la discreción pedagógica:  
Que se traduce en que el docente utiliza y propicia la enseñanza más apropiada para cada caso.
  - El amor pedagógico:  
Aquel instinto que lleva al profesor a querer cuidar, ayudar, proteger y apoyar a otros.
  - La consciencia vocacional:  
Entendida como esa fuerza que se apodera de tal manera de la personalidad del educador, que lo hace estar dispuesto a hacer todo lo posible en su virtud y posibilidades, por sus alumnos, encontrando en ello gratificación interior y la finalidad de su vida.

Vocación que para Day (2006) se refleja en aquellos que educan, desde su interior y conectando con la totalidad de su vida y su ser. Todo ello releva el quehacer docente más allá que un simple oficio o una profesión, ya que la vocación sería:

*“ ese llamado interior que nos impulsa a hacer y ser lo que somos y queremos de verdad.”*

*(Haas, 1991:1)*

*A las características ya mencionadas- y como se muestra en la siguiente figura, el mismo autor agrega estas otras cualidades, actitudes y/o valores:*

- *Afecto*
- *Valores*
- *Atención a las voces de los alumnos*
- *Preocupación*
- *Compasión*
- *Motivación*
- *Compromiso*
- *Respeto*
- *Escucha activa*
- *Flexible*
- *Justo*
- *Solidario*
- *Tacto*
- *Intuición*
- *Emociones*
- *Cognición*
- *Perseverante*
- *Valeroso*
- *Reflexivo*
- *Colaborativo*

Características y cualidades que, sin duda, aluden a la dimensión del ser y convivir, y que permitirían identificar no sólo a profesores apasionados si no a docentes y mentores a otro nivel. Un nivel que, por ser poseedores de tales cualidades personales, los eleva a la calidad de verdaderos formadores,

maestros y referentes de todos y cada uno de sus alumnos, colegas y compañeros.

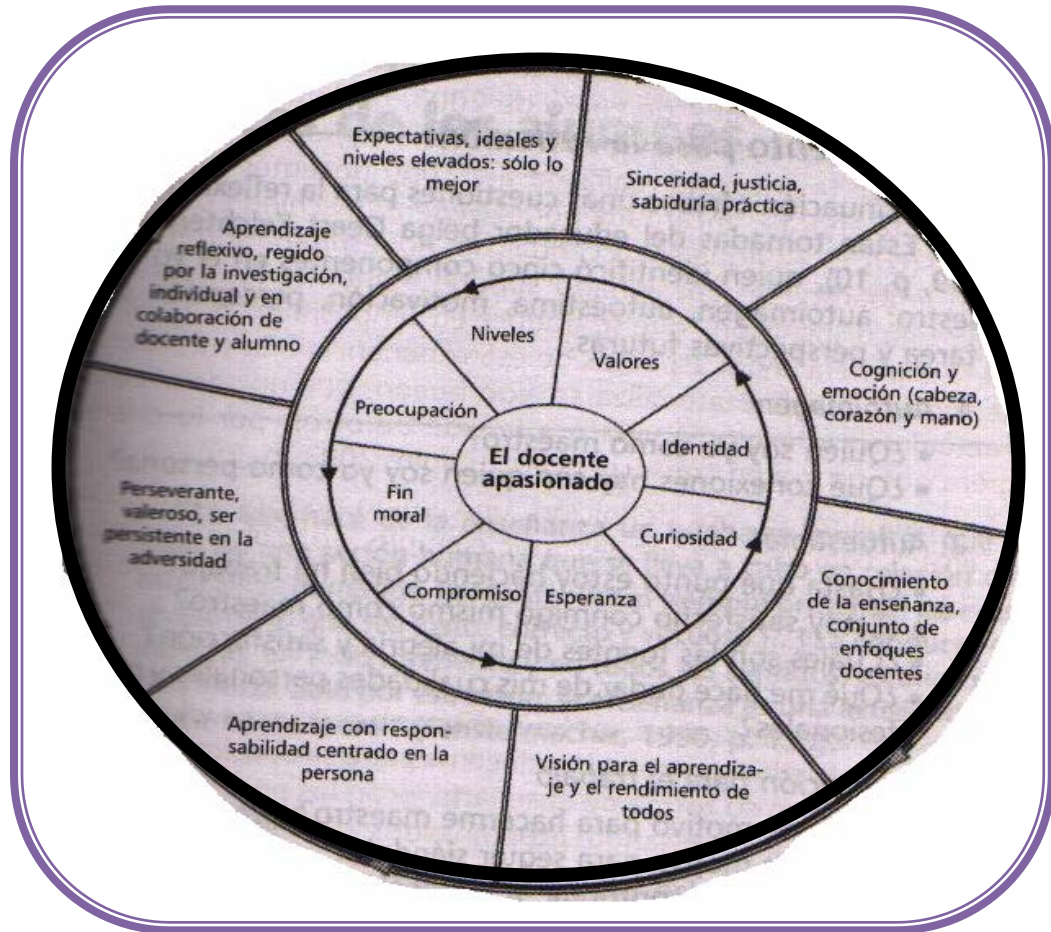


Fig. Nº 23 Las características del docente apasionado (Day, 2006) p.37

## 2.4 La investigación sobre la práctica docente

Sin lugar a dudas, a partir de todo lo ya expuesto, entre ello, las razones que fundamentan la importancia formativa de la práctica, la trascendencia de los actores que participan de ésta, la movilización de recursos, el desarrollo de la identidad profesional, la instancia donde la teoría se pone en acción y se contrasta con la realidad, es evidente que "la práctica" se constituye en un interesante nicho investigativo y no sólo en Chile, también el mundo.

Sin embargo, y a pesar del incremento en el interés por investigar el tema de las prácticas, sus actores, modalidades e incidencias aún pareciera existir una percepción mayoritaria de que se conoce poco de ella y que es cada vez más urgente ampliar la visión al respecto. Lo que conlleva el ir asumiendo una postura crítica al adentrarse en sus concertadas relaciones, particularmente en su vinculación con el contexto socio-cultural y humano en que reside.

En ese ámbito, según Toledo<sup>56</sup>, el desafío es:

*" Desbrozar ese entramado de influencias que ensombrece la real naturaleza humana y significado de la práctica, entendiendo que cada una de esas influencias condensan creencias, convicciones, interpretaciones y actitudes, impregnando la vida social y humana y por tanto el discurso la organización y también la educación que en ella se desarrolla .*

*(Toledo, 2003:3)*

En consecuencia, el ámbito de las prácticas se ha transformado en un interesante foco de atención de investigadores. Sin embargo, la complejidad del proceso, sus múltiples variables, los diversos actores que participan de éste lo convierten en un caudal infinito de interrogantes que buscan respuestas. En tal sentido, es posible distinguir investigaciones sobre el tema de las prácticas que consideran temáticas desde diversas perspectivas y enfoques disciplinares como:

---

<sup>56</sup> Luis Toledo (2003) *La práctica docente*, paper p.3



- **Enfoques evaluativos:**

Dentro de esta línea se encuentran los trabajos de Montecinos, Rittenhausen, Contreras, tales como las muestras de desempeño docente que buscan acompañar y evaluar los procesos, constituyendo las Muestras de Desempeño Docente un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje

- **Enfoques didáctico**

A partir de este enfoque interesa conocer los métodos, la metodología que los futuros profesores aplican en su práctica, como formas de innovación hacia la enseñanza de las distintas disciplinas y su impacto en el aprendizaje. Autores que trabajan esta línea García, Valverde, Uzuntiryaki, Porlan, Thompson, entre otros.

- **Enfoques organizacionales**

Desde esta perspectiva se analiza la relación con los centros de práctica, su visión de las prácticas, la concepción respecto a la mentoría y el tipo de mentoría que se propicia. Autores que han trabajado esta línea: Montecinos, et al y Mullan, Cochran Smith, Sleeter, Correa, por mencionar algunos

- **Enfoques formativo**

En tal perspectiva se aborda la práctica como parte de la formación inicial docente y por su valor dentro de ésta, considerando los propósitos, roles y tareas de cada uno. Autores que investigan en esta línea: Marcelo, Gervais, Orland Barak, Hargreaves, Liñero, Ávalos, Inostroza, entre otros

En el siguiente cuadro se aluden a algunas de las investigaciones respecto al tema de las prácticas.

**INVESTIGACIONES RESPECTO AL ÁMBITO DE LAS  
PRÁCTICAS INICIALES DOCENTES**

Investigadores	Título /tema / líneas de investigación
Cochran-Smith, Marilyn -o- Lytle, Susan L.	Dentro-fuera: enseñantes que investigan
Cochran-Smith, Marilyn and Lytle, Susan.	"Practitioner Inquiry, Knowledge, and University Culture.
Orland Barak, L	Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring contexts: Lessons from collective case studies
Orland Barak, L	The impact of the assessment of practice teaching on beginning teaching: Learning to ask different questions
Montecinos Sanhueza, Carmen Luz	Muestras de desempeño docente: instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje
Inostroza de Celis, Gloria	La práctica, motor de la formación docente
Inostroza de Celis, Gloria	Talleres pedagógicos: alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula.
Marcelo García, Carlos	Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?
Marcelo García, Carlos	La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos.
Avalos, Beatrice	Estándares de desempeño: para la formación inicial de docentes
Avalos, Beatrice	La formación de profesores: perspectiva y experiencias
Haas, Valentina y Toledo, Luis	El perfil del mentor I
Haas, Valentina	El perfil del mentor II
Sanjurjo, Liliana	La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción

	en el aula.
Sanjurjo, Liliana	Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar.
Huberman, Susana	Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores, nuevos modelos para nuevas prácticas
Méndez de Paraco, Lucila	El Departamento de Prácticas Docentes UPEL-IPC en el anclaje de una praxiología profesional socioeducativa
Méndez de Garagozzo, Ana	La complejidad de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad: visión del ser que construye el saber y el saber hacer.
Perafán Echeverri, Gerardo Andrés	Pensamiento docente y práctica pedagógica: una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes.
Andrews, L. O.	Formación práctica del docente.
Ministerio de Educación	Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno
Bazán Campos, Domingo	El oficio del pedagogo: aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela.
Belgich, Horacio	Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar
Mansione, Isabel	Las tensiones entre la formación y la práctica docente: la experiencia emocional del docente
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso -o- VRADE	Memoria e informe Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes: período del proyecto, 1998-2002
Liñero, Blanca	Acción pedagógica: hacia la construcción de un vínculo humano. Descripción de una modalidad de práctica para la formación inicial de profesores.
Fierro, Cecilia	Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción.

Marra Pelletier, Carol	Formación de docentes practicantes: manual de técnicas y estrategias.
UNESCO	Modelos innovadores en la formación inicial docente.
Montecinos, Carmen	Evaluación de la práctica profesional en las carreras de pedagogía en educación básica y media a través del instrumento muestras de desempeño docente
Montecinos, C., Cnudde, V., Ow, Solís, M., Suzuki, E, & Riveros, M	Male Elementary Preservice Teachers' Gendering of Teaching. Multicultural Perspectives
Montecinos, C., Cnudde, V., Ow, Solís, M., Suzuki, E, & Riveros, M	Relearning the meaning and practice of student teaching supervision through collaborative self-study,
Montecinos, C., Suzuki, E. & Solís, C.	Estudio comparativo de las creencias sobre el trabajo docente de supervisores universitarios y profesores colaboradores [A comparative study of the beliefs about teaching of university student teacher supervisors and cooperating teachers].
Montecinos, C. & Contreras I	Cómo entienden docentes y docentes directivos su participación y la participación del sistema escolar en la formación práctica de los estudiantes de pedagogía.
Avalos, Beatrice	El desarrollo profesional continuo de los docentes : lo que nos dice la experiencia internacional
Harmer, Earl W.	La práctica de la enseñanza : primeros pasos del practicante y del docente
Gervais, Correa	Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico
Ballenilla García de Gamarra	El practicum en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria.
Montecinos, Carmen	Models of Educational Professionalism in Dispute. Meanings, transformations and resistances within the

	context of local practices applied by providers of private education to municipalities.
Montecinos, Carmen (2011)	"La contribución de los centros de práctica en la formación inicial docente: Perspectivas de docentes de aula y docentes directivos" (proyecto FONDECYT N° 1110505)
Contreras, Inés, Nelson Vásquez, Enrique Correa	La conducción de procesos de enseñanza aprendizaje de profesores novatos: ¿a mayores y mejores oportunidades de práctica en la formación inicial, mejores niveles de desempeño? (proyecto FONDECYT 1100771)
Mirtha G. Aquino - Graciela Paulic	Los gozos y las sombras: un estudio acerca del impacto de la primera inserción al campo de los alumnos del profesorado de Nivel Inicial. Sentimientos, representaciones, imágenes, huellas
Mullen, Carol	Mentoring and tutoring. The human dimension of mentoring
Ramos, Carmen	Las creencias de los alumnos alemanes sobre cómo se aprende una lengua
Uzuntiryaki, E.,	Do Pre-service chemistry teachers reflect their beliefs about constructivism in their teaching practices?
Valbuena, E.	El conocimiento didáctico del contenido biológico. Estudio de concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia.
Porlan, R y Rivero	El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de Ciencias.
Thompson, A. G.,	Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies.

Cuadro. N° 9 Investigaciones sobre temáticas relativas a las prácticas

En síntesis, de esta forma el ámbito de las prácticas va emergiendo desde el mundo investigativo como una temática interesante y urgente de abordar desde muy distintas perspectivas, las que a la luz de los hechos acaecidos en el ámbito educativo en la última década, representan una prioridad y una instancia que debe ser estudiada y fortalecida.

Elementos relativos a las prácticas que deben ser develados en aras de ir contribuyendo desde sus distintos matices y realidades a lo que la formación inicial plantea y al fortalecimiento de la profesión docente. Una profesión de la que depende la sociedad y en la que se deposita la responsabilidad de un futuro más justo, equitativo y en el que todos y todas tengan grandes aportes que entregar.

**CAPÍTULO III**  
**MARCO METODOLÓGICO**

## CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

En esta sección se explicarán los componentes del diseño metodológico que, en conformidad y pertinencia con el enfoque mixto del presente estudio y los instrumentos de recolección de datos e información, serán fundamentales para el posterior análisis y procesamiento de la información, como requisito fundamental dentro de toda investigación.

Para este efecto, se comenzará haciendo referencia, al paradigma investigativo y el tipo de estudio que se adopta, profundizando en la explicación de las características del diseño "mixto, exploratorio, secuencial". Posteriormente se detalla el procedimiento utilizado para la recolección de los datos, recogidos a través del cuestionario por ordenamiento de rango- cuantitativo, y de la información recolectada a través de las entrevistas en profundidad, de carácter cualitativa. Finalmente se detallan las características del escenario, los sujetos de investigación, las limitaciones del estudio, los problemas que se enfrentaron y cómo se resolvieron.

### 3.1 Paradigmas de la Investigación

Entrar al mundo de las prácticas docentes en el proceso de Formación Inicial de Profesores, y particularmente, de las concepciones que los alumnos practicantes tienen respecto a las características personales que definen al buen mentor, es un tema amplio, con múltiples dimensiones que hace impensable o más bien insuficiente hacerlo desde una sola mirada paradigmática. Es decir, centrar esta investigación solamente en un enfoque cuantitativo, basado en números, frecuencias, o resultados estadísticos que puedan reflejar tendencias, resulta insuficiente para poder abordar la trascendencia que el fenómeno humano y relacional de los procesos de prácticas y mentorías conllevan. En este último sentido, el enfoque cualitativo permite complementar la mirada



Desde la misma óptica, centrarse solo en una mirada cualitativa, para ampliar la comprensión de los significados, no es suficiente sin el complemento que los datos cuantitativos arrojan y que resultan determinantes a la hora de poder describir las características que se den con más frecuencia, las que resulten más importantes, de modo de llegar a identificar y caracterizar el perfil del profesor mentor a partir de estas dimensiones personales deseables que “debería tener” o “tendría” el mentor para desarrollar un buen desempeño en el acompañamiento de los alumnos de prácticas profesionales finales de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Apoyando lo expuesto, los diseños mixtos pueden entregar una visión amplia y comprensiva de los fenómenos de estudio. En concordancia con lo planteado en Hesse and Biber (2008), se puede establecer que:

Apoyando lo expuesto y en concordancia con lo planteado en Hesse and Biber (2008), se puede establecer que:

*"In general, researchers decide to mix methods within their studies because the two methods together result in a better understanding of the problem being studied. This improved understanding arises when the complementary strengths (numbers, trends, generalizability) and qualitative (words, context, meaning) approaches offset the different weaknesses of the two approaches*

*(Brewer & Hunter, 1989, citado en Hesse and Biber, 2008: 314)*

*"En general, los investigadores deciden mezclar métodos dentro de sus estudios porque los dos métodos en conjunto favorecen una mejor comprensión del problema en estudio. Esto mejora la comprensión de los hallazgos cuando la complementariedad de las fortalezas (números, tendencias, generalidades) y el enfoque cualitativo (palabras, contextos, significado) equilibran las diferentes debilidades de ambos enfoques.*

*(Brewer & Hunter, 1989, citado en Hesse and Biber, 2008: 314)*

De esta forma, la presente investigación corresponde a un **diseño mixto exploratorio secuencial**

A partir de la problemática planteada y tomando en cuenta los objetivos y preguntas de investigación, se opta por explorar las percepciones, desde la voz de los informantes claves sobre el objeto de estudio (calidades/dimensiones personales que definen al "buen profesor mentor), los que en este caso corresponden a los alumnos de práctica final de la Carrera de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, considerando sus concepciones para luego contrarrestarlas con lo que los datos de los cuestionarios entreguen en relación a tales características y su nivel de importancia.

De este modo, aprovechando las fortalezas de cada método, se asume un enfoque mixto secuencial, comenzando con el diseño y aplicación de una entrevista en profundidad con el fin de explorar las concepciones de los practicantes en relación a las cualidades esperables en un mentor y posteriormente, en una segunda etapa, ya desde el diseño de un instrumento cuantitativo, aplicar un cuestionario de importancia de rango para contrastar los datos cualitativos entregados por los alumnos.

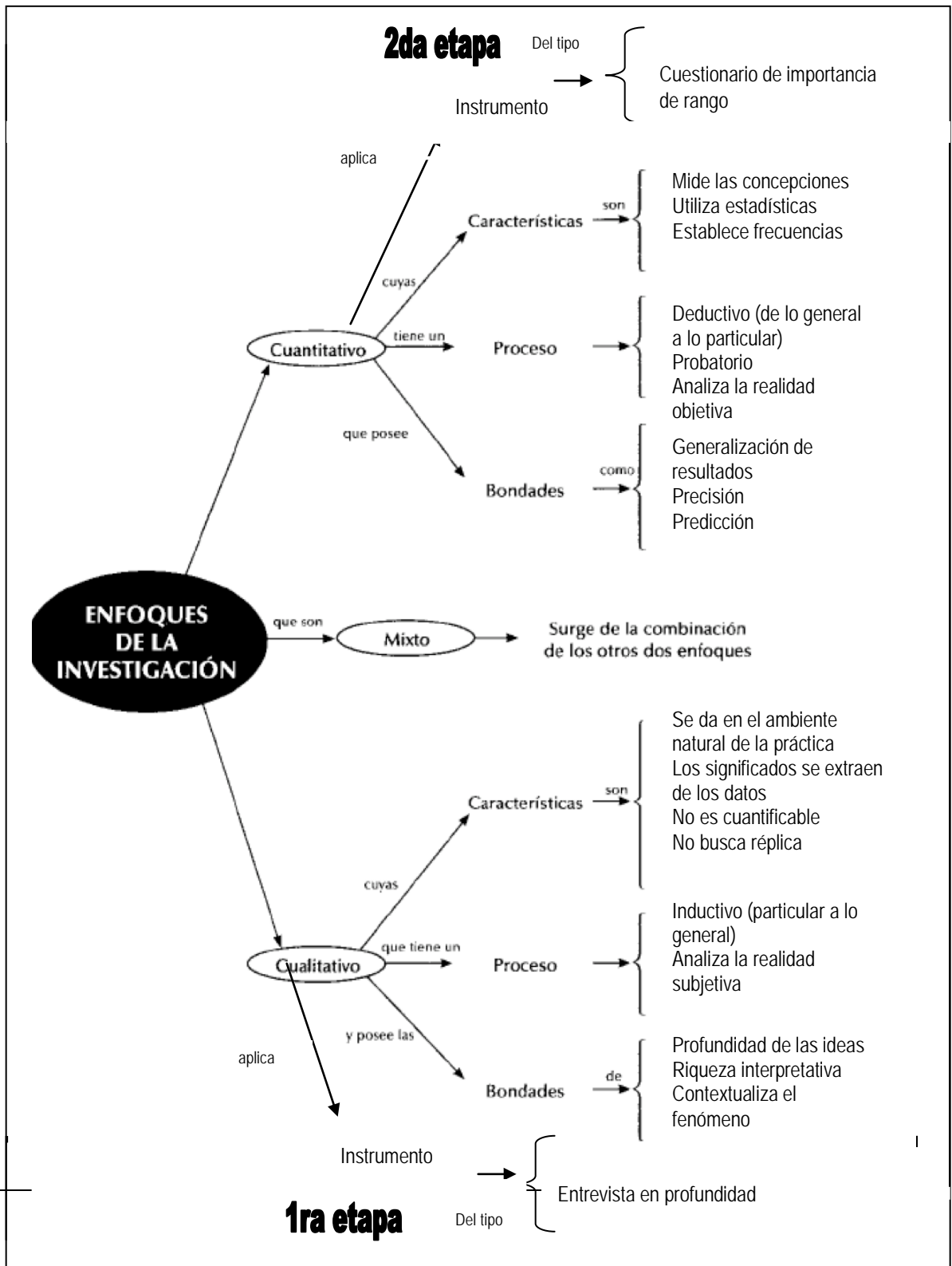


Fig. Nº 24 Las fortalezas del enfoque mixto

Finalmente, resulta importante señalar algunas de las características que avalan el uso de los métodos mixtos, dentro de las cuales Hesse y Bebbler (2008) destacan las siguientes:

Permiten comparar y contrastar resultados cuantitativos y cualitativos:

- Ambos métodos en conjunto entregan una mirada más completa y acabada del fenómeno
- La información que ambos proveen permiten una mejor comprensión de la problemática
- Mirar y analizar los fenómenos desde distintas perspectivas siempre resulta enriquecedor para el trabajo investigativo
- Proporciona un valor agregado al análisis y a los resultados
- Recoge las múltiples perspectivas que puede tener un fenómeno.
- Favorece el logro de conclusiones más concluyentes y fuertes, al derivarse de dos tipos de información y datos.
- Considera distintos tipos y fuentes de información
- Incorporan un nivel de flexibilidad que favorece los diseños emergentes y las posibilidades de reenfocar los estudios
- El rigor metodológico se incrementa al utilizar diversas formas de validar y validación de los datos.

Para sintetizar y como señala Hernández Sampieri (2007) los métodos mixtos si bien no nos proveen de soluciones perfectas, hasta hoy son la mejor alternativa para indagar científicamente cualquier problema de investigación, ya que conjuntan información cuantitativa y cualitativa y la convierten en conocimiento sustantivo y profundo.

## 3.2 Tipo de Estudio

La presente investigación bajo un enfoque mixto es de carácter exploratorio secuencial, se basará en un estudio de caso único.

### 3.2.1 Estudio exploratorio

Corresponde a un tipo de estudio exploratorio ya que tiene por objetivo examinar un tema o problemática que no ha sido muy estudiada, de la cual si bien hay información parece insuficiente y poco profunda para la importancia que tiene el tema de estudio. En otras palabras, el carácter exploratorio de este estudio consiste en profundizar las características que definen a un buen mentor desde las concepciones de alumnos practicantes.

De hecho, se encuentra referencias del perfil de un “buen profesor” o “profesor apasionado”, pero sin un trasfondo investigativo y científico que haya tenido como centro la figura y el perfil del “buen mentor”, perspectiva desde la que aporta esta tesis, principalmente ya que es un tema que requiere mayor profundidad investigativa por la importancia que tiene esta figura como formador de la práctica y parte de la tríada formativa.

Por consiguiente, con este tipo de estudio, de tipo exploratorio se pretende preparar el terreno (Dance, 1986 en Hernández Sampieri, 1997) para estudios posteriores, posiblemente descriptivos, correlacionales o explicativos sobre el mismo tema. Sin embargo, para efectos de la presente tesis interesa ahondar en esta primera etapa, como punto de partida para posibles investigaciones posteriores, de manera de indagar más respecto a lo que se sabe y se ha investigado en relación a las características personales que definen a un buen mentor, para poder a partir de ellas caracterizar al buen mentor y llegar a definir su perfil con las características esperables o deseables en él.

### 3.2.2. Estudio secuencial

Por otra parte, este diseño junto con ser exploratorio es secuencial. Tipo de estudio que Hesse- Biber y Leavy (2008) describe como sigue:

*The exploratory design is also a two- phase mixed methods design. The exploratory design starts with the collection and analysis of qualitative data to explore a topic and then builds to a second phase in which quantitative data are collected and analyzed. The second, quantitative phase of the study is design so that it builds on, or is connected to, the results of the initial qualitative phase.*

*(Hesse – Biber y Leavy, 2008: 372)*

*El diseño experimental es también un diseño mixto de dos fases. El diseño experimental se inicia con la recopilación y análisis de datos cualitativos para explorar un tema y luego proceder a una segunda fase en la que los datos cuantitativos se recogen y analizan. La segunda fase, cuantitativa del estudio se **diseña en base, o bien está relacionada con los resultados de la fase cualitativa inicial.***

*(Hesse – Biber y Leavy, 2008: 372)*

Lo anterior se muestra y explica en la siguiente figura

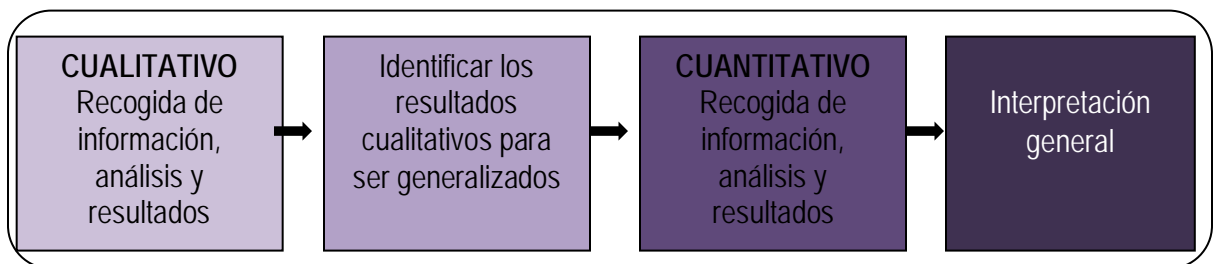


Fig. N° 25. El diseño exploratorio: uno de los métodos mixtos. Cresswell and Plano Clark (2007) en Hesse – Biber and Leavy, 2008. P 372 Fig. 18.1

Así, como una forma de explicar el proceso realizado, se definen dos etapas en esta investigación, las que adoptando el esquema anterior, quedan de la siguiente manera:

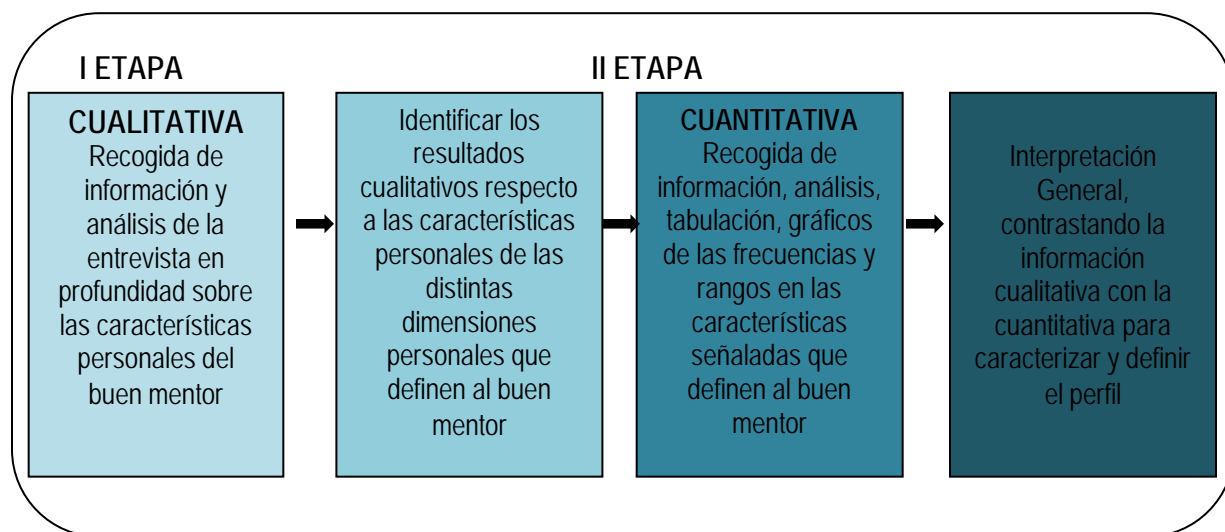


Fig. N° 26 Diseño mixto exploratorio secuencial

### 3.2.3 Estudio de caso único

Primeramente, cabe agregar que los estudios de casos únicos como lo señala Stake (2007) se han convertido en:

*"Casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales, los que constituyen en su mayoría, personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros y en cierta forma también son únicos"*

*(Stake, 2007: 15)*

De este modo, el referido autor agrega, citando a Louis Smith, que un caso es un sistema acotado. A lo que cabe agregar que su ejemplaridad facilita la construcción de teoría pues se presentan como únicos por sus peculiaridades e incluso por su potencial para construir modelos, siendo su primera finalidad la de ahondar en la comprensión de éstos. Lo que sintetiza así:

*"El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se destaca la unicidad del caso ya que la finalidad primera es la comprensión de éste"*

*(Op cit: 20)*

De este modo, hablar de estudio de caso, y en concordancia con la definición de García Jiménez, 1991 (citado en Albert Gómez, 2006) y Stake (2007) implica una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas, las que para esta tesis en particular, la constituirían los alumnos en práctica final de la Carrera de Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



En síntesis, al hablar de estudio de caso, se está considerando a este caso como uno entre muchos y puede referirse a un grupo o colectivo.

Un caso es algo específico y complejo en funcionamiento que se estudia cuando constituye un interés muy especial en sí mismo. De allí que se busque el detalle de la interacción con sus contextos.

Paralelamente, éste corresponde al estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para poder llegar a comprender su actividad en circunstancias más importantes. Así mismo, suelen considerarse casos fáciles de abordar, con actores dispuestos a responder, sin selección de muestras de características.

Por tanto, los fundamentos de la decisión de abordar esta tesis a través de un estudio de caso único, constituido por los practicantes del nivel final, se refieren a que resulta (Albert Gómez ,2007 y Stake, 2007) una forma eficaz de acercarse a la realidad de las mentorías al permitir la identificación, reconocimiento y comprensión de las características que para dichos alumnos diferencian a un buen mentor, para su posterior desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general.

Lo anterior, tal como se señaló en apartados anteriores, particularmente en lo referente a las limitaciones del estudio, dadas las particularidades de la Carrera y por considerar al grupo de práctica final, un caso único, que requiere y constituye un caso entre muchos, que despierta gran interés por todas las experiencias que ya han tenido y que al mismo tiempo se diferencian de otros grupos de practicantes de otras Carreras y/o Universidades.

Junto con ello, surge y se considera la fortaleza de la práctica final como instancia que cierra un proceso y que implica un cúmulo de experiencias que

hacen al informante un sujeto más interesante, con más información que aportar para el estudio; es decir, por todo lo que pueda reportar aludiendo a esas experiencias vividas.

Otro elemento que influyó es el referido a la facilidad de abordar a los alumnos de práctica final y el hecho que se considera el grupo en su totalidad, sin proceder a definir ni especificar características de la muestra.

Como cierre, se señala que este estudio de caso único y típico es instrumental.

1. Lo primero pues corresponde a un caso típico ya que este grupo está constituido por una mayoría de mujeres, con alumnos de distintas promociones y diferentes menciones, como es frecuente o "típico" en todos los grupos de practicantes de la Carrera, especialmente de la práctica final.
2. En segundo término, es instrumental pues a través de él se quiere poder entender más y profundizar sobre el tema de las concepciones del buen mentor.

Todo lo expuesto viene a reafirmar la decisión de un enfoque mixto exploratorio, secuencial, y dentro de éste un estudio de caso único, puesto que con este tipo de estudio se espera abrir las puertas a estudios posteriores que luego vayan ampliando la mirada, el universo y los contextos.

Para clarificar lo anterior, y como se muestra en la siguiente figura, para el desarrollo de la presente tesis, se detallan los siguientes pasos metodológicos



Fig. N° 27. Explicación de fases en el estudio de caso. Adaptación Hernández-Sampieri (2004)

### 3.3 Escenario y características de los sujetos de la investigación

- Universo:

El universo lo conforman los estudiantes terminales de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de las cohortes 2004, 2005, 2006, 2007

- Muestra:

La muestra queda constituida por los estudiantes<sup>57</sup> que cursan la práctica final en la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, lo que implica 34 alumnos practicantes, como se muestra en el siguiente cuadro. .

(Ver anexo 1 Listado de participantes distribuidos por Tutores y Escuelas),

Respecto a la muestra y a partir de la información extraída por las preguntas generales hechas a los informantes (en la primera parte de la entrevista en profundidad), referidas a: rango de edad, género, promoción, ordinalidad de la carrera, mención que siguió, es posible señalar las siguientes características, las que se representan en los gráficos N°1, N°2, N°3, N°4 y N°5.

---

<sup>57</sup> de las cohortes 2004, 2005, 2006,2007

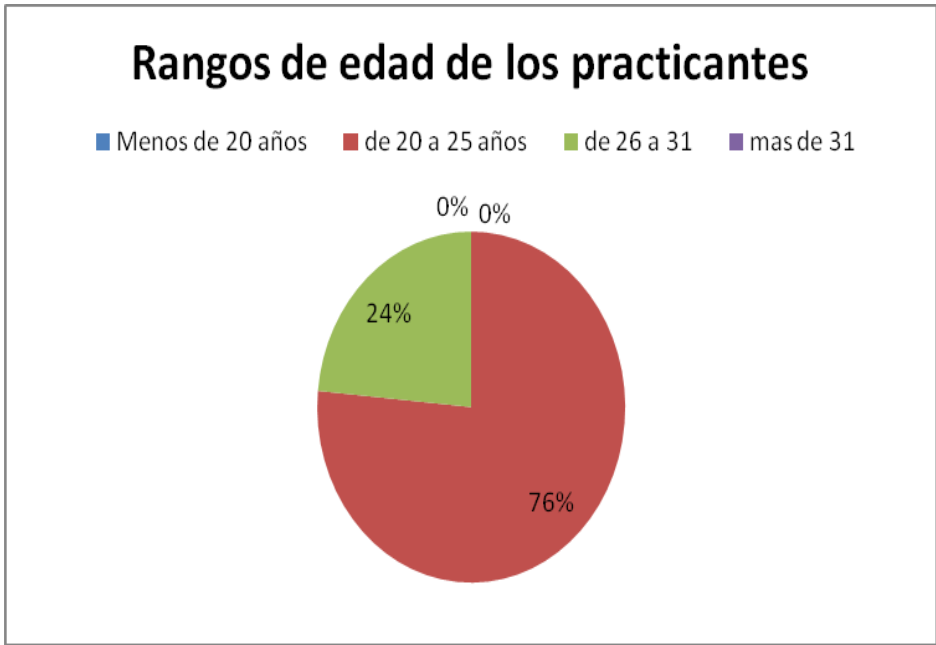


Gráfico N° 1 Rango de edad del practicante

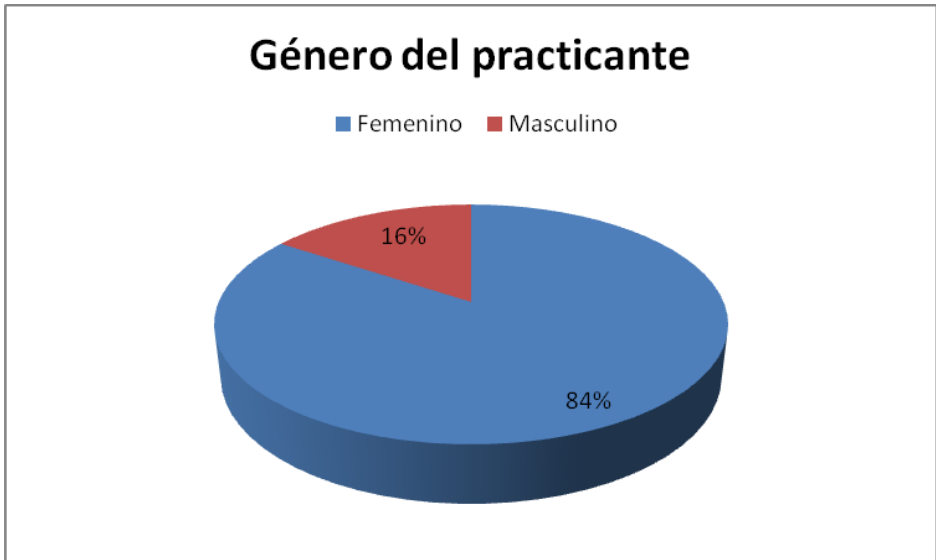


Gráfico N° 2 Género del practicante



Gráfico N° 3 Promoción del practicante

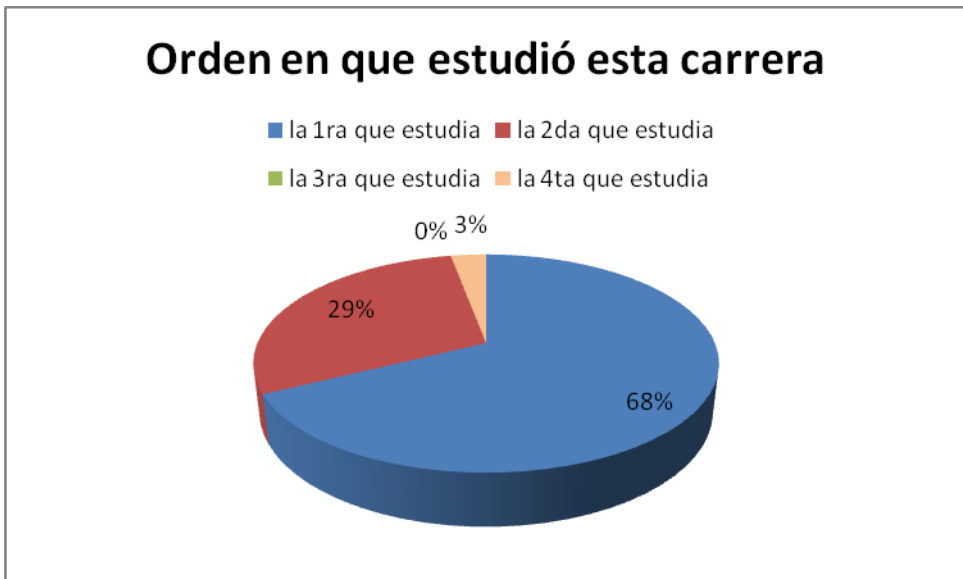


Gráfico N° 4 Orden en que estudió esta carrera

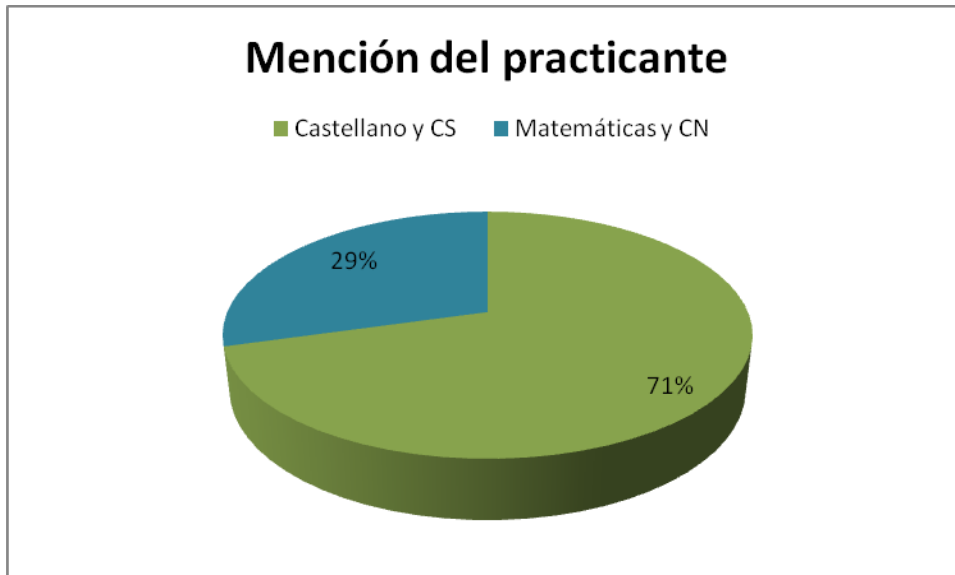


Gráfico N° 5. Mención que siguió el estudiante

Es importante agregar que, tal como se mostró en el cuadro número 9, a estos practicantes los acompañan 6 tutoras o profesoras supervisoras y están distribuidos en 7 centros de práctica, cuya dependencia es la que se muestra en el siguiente gráfico.

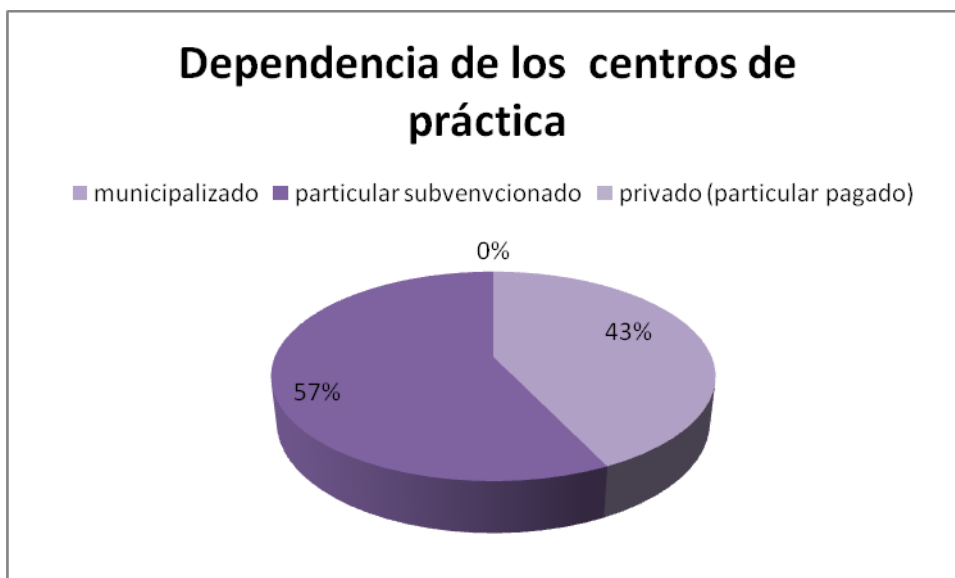


Gráfico N° 6. Dependencia de los centros de práctica

### 3.4 Instrumentos de recolección de datos

Considerando su característica de investigación mixta, de tipo exploratorio secuencial, se determinó la aplicación de un instrumento de orden cualitativo y otro de tipo cuantitativo.

Por ello se revisa toda la literatura existente, especialmente en relación a:

- ✓ Características del docente
- ✓ Los saberes del docente
- ✓ Las tareas y funciones de los docentes
- ✓ Lo que caracteriza a los buenos docentes
- ✓ El docente apasionado
- ✓ La vocación
- ✓ Los valores del docente
- ✓ La mirada humanista respecto del ser profesor
- ✓ La función humanizadora del docente
- ✓ Las características del mentor
- ✓ Las funciones formadoras del mentor
- ✓ Las cualidades en un mentor
- ✓ Las relaciones entre docentes
- ✓ Las habilidades comunicativas
- ✓ Lo axiológico
- ✓ Las relaciones humanas

Entonces a partir de los autores y referentes indicados en la siguiente figura, se establecen para esta tesis estas tres grandes dimensiones:

- \* Valórico moral (axiológico)
- \* Laboral profesional
- \* Actitudinal motivacional



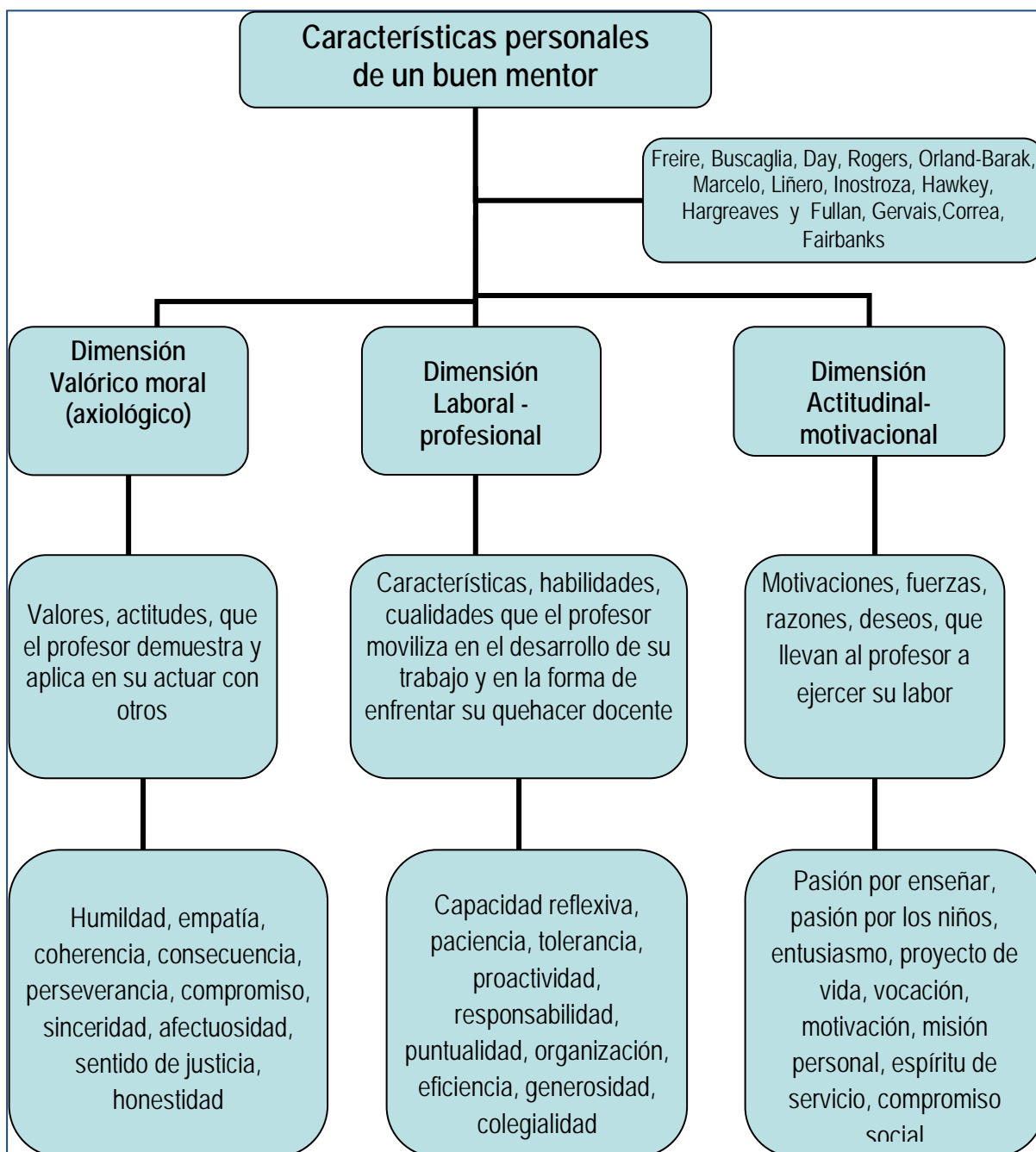


Fig. N° 28 Las tres dimensiones personales elaboradas para definir al buen mentor

Con las dimensiones ya determinadas se definen los instrumentos cualitativos y cuantitativos a utilizar, los que quedaron como sigue:

➤ **Instrumento cualitativo:**

La encuesta (en una primera etapa) consideraba 6 preguntas, distribuidas de la siguiente manera:

- una respecto al Marco para la Buena enseñanza
- una respecto a la definición de buen mentor
- una relativa a las características deseables en el mentor para cada una de las dimensiones descritas
- una respecto a los elementos o características que fueron más determinantes la definición de una buen mentoría

➤ **Instrumento cuantitativo:**

El cuestionario tipo lickert (en una primera etapa) consideraba 21 ítems, distribuidos en:

- siete ítems por dimensión

Posteriormente se desarrolla la matriz de cruce para cada uno de los instrumentos, como se detalla en la siguiente tabla

1) Identificar	Dimensión (cualitativa) Variables (cuantitativa)	Sub Categorías Indicadores	Instrumentos	Ítems/ preguntas
las concepciones que los estudiantes de práctica tienen sobre las características personales que definen a un buen profesor mentor.	<b>VARIABLE:</b> Características axiológicas (valórico morales del mentor)	Humildad, empatía, coherencia, consecuencia, perseverancia, compromiso, sinceridad, afectuosidad, sentido de justicia, honestidad	➤ Cuestionario tipo lickert	1 al 7
	<b>DIMENSIÓN</b> Valórico moral		➤ Encuesta	1, 2, 3, 6
	<b>VARIABLE:</b> Características personales del mentor evidenciadas en sus relaciones laborales y profesionales	Capacidad reflexiva, paciencia, tolerancia, pro actividad, responsabilidad, puntualidad, organización, eficiencia, generosidad, colegialidad	➤ Cuestionario tipo lickert	8 al 14
	<b>DIMENSIÓN</b> Laboral profesional		➤ Encuesta	1, 2, 4, 6
	<b>VARIABLE:</b> Motivaciones por las que el mentor realiza su labor docente	Pasión por enseñar, pasión por los niños, entusiasmo, proyecto de vida, vocación, motivación, misión personal, espíritu de servicio, compromiso social	➤ Cuestionario tipo lickert	15 al 21
	<b>DIMENSIÓN</b> Actitudinal- motivacional		➤ Encuesta	1, 2, 5, 6

2) Caracterizar las concepciones más frecuentes que manifiestan los practicantes.	<b>DIMENSIÓN</b> Valórico moral		➤ Encuesta	1, 2, 3, 6
	<b>DIMENSIÓN</b> Laboral profesional		➤ Encuesta	1, 2, 4, 6
	<b>DIMENSIÓN</b> Actitudinal- motivacional		➤ Encuesta	1, 2, 5, 6

3) Caracterizar las concepciones menos frecuentes que manifiestan los practicantes.	<b>DIMENSIÓN</b> Valórico moral		➤ Encuesta	1, 2, 3, 6
	<b>DIMENSIÓN</b> Laboral profesional		➤ Encuesta	1, 2, 4, 6
	<b>DIMENSIÓN</b> Actitudinal- motivacional		➤ Encuesta	1, 2, 5, 6

4) Contrastar las concepciones identificadas por los estudiantes de prácticas con características personales de un mentor según lo estipulado por la Carrera	<b>VARIABLE:</b> Características axiológicas (valórico morales del mentor)	Humildad, empatía, coherencia, consecuencia, perseverancia, compromiso, sinceridad, afectuosidad, sentido de justicia , honestidad	➤ Cuestionario tipo lickert	1 al 7
	<b>DIMENSIÓN</b> Valórico moral		➤ Encuesta	1, 2, 3, 6
	<b>VARIABLE:</b> Características personales del mentor evidenciadas en sus relaciones laborales y profesionales	Capacidad reflexiva, paciencia, tolerancia, pro actividad, responsabilidad, puntualidad, organización, eficiencia, generosidad, colegialidad	➤ Cuestionario tipo lickert	8 al 14
	<b>DIMENSIÓN</b> Laboral profesional		➤ Encuesta	1, 2, 4, 6
	<b>VARIABLE:</b> Motivaciones por las que el mentor realiza su labor docente	Pasión por enseñar, pasión por los niños, entusiasmo, proyecto de vida, vocación, motivación, misión personal, espíritu de servicio, compromiso social	➤ Cuestionario tipo lickert	15 al 21
	<b>DIMENSIÓN</b> Actitudinal-motivacional		➤ Encuesta	1, 2, 5, 6

Tabla N°5 Operacionalización de las variables y dimensiones (Etapa 1 pre validación) <sup>58</sup>

<sup>58</sup> La forma de analizar los datos especificados en esta tabla son explicitados en el punto 3.6 Dedicado a Procedimientos de análisis de la información.

### 3.4.2 Validación de los instrumentos (Anexo 1)

Posteriormente, ya elaborada la encuesta (instrumento cualitativo) y el cuestionario tipo lickert (instrumento cuantitativo) en su primera etapa se envía a validación de expertos.

Para este efecto se envía carta a cada uno de los expertos, informándoles de los objetivos de la tesis, la operacionalización de las variables y se les adjunta pauta para cada uno de los instrumentos (cualitativo y cuantitativo)

La pauta aludía a la evaluación por parte del experto en relación a:

- 1) Las preguntas son adecuadas a los objetivos de la investigación
- 2) La estructura y disposición del cuestionario/ encuesta resulta equilibrada y armónica
- 3) La cantidad de preguntas es suficiente para abordar el tema.
- 4) La variedad de preguntas es suficiente para abordar el tema.
- 5) La profundidad de las preguntas es adecuada para abordar el tema
- 6) El instrumento permite recoger la información necesaria y relevante para cumplir con el objetivo de la investigación

Igualmente y para favorecer el conocimiento del ámbito Pedagógico, los expertos consultados fueron los siguientes:

- ❖ (M.A) Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de la Serena
- ❖ (A.A) Doctor en Educación Universidad de Alcalá . España
- ❖ (M.L.C) Doctora en Educación. Universidad de Concepción

- ❖ (G.C) Doctora en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile
- ❖ (J.M.G) Doctor en Pedagogía de la Universidad de Barcelona, España
- ❖ (J.S) Doctor en Filosofía y Letras; U. Complutense de Madrid, España. Post Doctorado; U. Católica de Madrid, España
- ❖ (M.V.L) Doctora en Didáctica de las Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España
- ❖ (L.T) Ph.D. en Educación; U. Liverpool, Inglaterra.

Entonces, luego del recibo de las validaciones con sus respectivas observaciones y considerando éstas últimas <sup>59</sup> se procede a hacer las adecuaciones correspondientes para los instrumentos, por lo que la nueva operacionalización de variables es la siguiente:

---

<sup>59</sup> Ver anexo 1

2) Identificar	Dimensión (cualitativa) Variables (cuantitativa)	Sub Categorías Indicadores	Instrumentos	Ítems/ preguntas
las concepciones que los estudiantes de práctica tienen sobre las características personales que definen a un buen profesor mentor.	<b>VARIABLE:</b> Características axiológicas (valórico morales del mentor)	Humildad, empatía, coherencia, consecuencia, perseverancia, compromiso, sinceridad, afectuosidad, sentido de justicia , honestidad	➤ Cuestionario de ordenamiento de rango	1 al 7
	<b>DIMENSIÓN</b> Valórico moral		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 3, 6
	<b>VARIABLE:</b> Características personales del mentor evidenciadas en sus relaciones laborales y profesionales	Capacidad reflexiva, paciencia, tolerancia, pro actividad, responsabilidad, puntualidad, organización, eficiencia, generosidad, colegialidad	➤ Cuestionario de ordenamiento de rango	8 al 14
	<b>DIMENSIÓN</b> Laboral profesional		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 4, 6
	<b>VARIABLE:</b> Motivaciones por las que el mentor realiza su labor docente	Pasión por enseñar, pasión por los niños, entusiasmo, proyecto de vida, vocación, motivación, misión personal, espíritu de servicio, compromiso social	➤ Cuestionario de ordenamiento de rango	15 al 21
	<b>DIMENSIÓN</b> Actitudinal- motivacional		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 5, 6



2) Caracterizar las concepciones más frecuentes que manifiestan los practicantes.	<b>DIMENSIÓN</b> Valórico moral		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 3, 6
	<b>DIMENSIÓN</b> Laboral profesional		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 4, 6
	<b>DIMENSIÓN</b> Actitudinal-motivacional		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 5, 6

3) Caracterizar las concepciones menos frecuentes que manifiestan los practicantes.	<b>DIMENSIÓN</b> Valórico moral		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 3, 6
	<b>DIMENSIÓN</b> Laboral profesional		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 4, 6
	<b>DIMENSIÓN</b> Actitudinal-motivacional		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 5, 6

3) Caracterizar las concepciones menos frecuentes que manifiestan los practicantes.	<b>DIMENSIÓN</b> Valórico moral		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 3, 6
	<b>DIMENSIÓN</b> Laboral profesional		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 4, 6
	<b>DIMENSIÓN</b> Actitudinal-motivacional		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 5, 6

4) Contrastar las concepciones identificadas por los estudiantes de práctica con características personales de un mentor según lo estipulado por la Carrera	<b>VARIABLE:</b> Características axiológicas (valórico morales del mentor)	Humildad, empatía, coherencia, consecuencia, perseverancia, compromiso, sinceridad, afectuosidad, sentido de justicia , honestidad	➤ Cuestionario de ordenamiento de rango	1 al 7
	<b>DIMENSIÓN</b> Valórico moral		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 3, 6
	<b>VARIABLE:</b> Características personales del mentor evidenciadas en sus relaciones laborales y profesionales	Capacidad reflexiva, paciencia, tolerancia, pro actividad, responsabilidad, puntualidad, organización, eficiencia, generosidad, colegialidad	➤ Cuestionario de ordenamiento de rango	8 al 14
	<b>DIMENSIÓN</b> Laboral profesional		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 4, 6
	<b>VARIABLE:</b> Motivaciones por las que el mentor realiza su labor docente	Pasión por enseñar, pasión por los niños, entusiasmo, proyecto de vida, vocación, motivación, misión personal, espíritu de servicio, compromiso social	➤ Cuestionario de ordenamiento de rango	15 al 21
	<b>DIMENSIÓN</b> Actitudinal-motivacional		➤ Entrevista en profundidad	1, 2, 5, 6

Tabla N°6 Operacionalización de las variables y dimensiones (Etapa 1 post validación) <sup>60</sup>

<sup>60</sup> En una primera instancia el instrumento cualitativo correspondía a un cuestionario tipo lickert, con la misma configuración del cuestionario de importancia de rango; es decir 21 ítems, divididos en 7 por cada una de las dimensiones establecidas: valórico moral, laboral- profesional y actitudinal -motivacional.

Por tanto, los instrumentos quedan en su versión final de la siguiente forma:

\* Instrumento cualitativo: Entrevista en profundidad

\* Instrumento cuantitativo: Cuestionario de Importancia de rango

## ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

### II. Conteste las siguientes preguntas

- 1) Respecto al Marco para la Buena Enseñanza (Marco para la buena enseñanza) que establece lo que un buen profesor sabe, sabe hacer y define cuán bien lo está haciendo, qué otro dominio o faceta le parece debiera considerar a la hora de definir a un buen mentor. Nombre cuál o cuáles
- 2) Describe tu concepción de un buen mentor.
- 3) Qué características del ámbito valórico y ético (valores, principios, actitudes) son para ti fundamentales en un buen mentor. Nombra las tres más relevantes.
- 4) Qué características del ámbito laboral profesional (en su relación con otros, al enfrentarse y realizar a su tarea docente), son parte de lo que para ti distingue a un buen mentor. Nombra las tres más relevantes.
- 5) Qué elementos del ámbito actitudinal – motivacional (razones, sentimientos que nos impulsan a hacer algo) son parte de lo que para ti debiera distinguir a un buen mentor. Nombra las tres más relevantes.
- 6) Señala cuál o cuáles de aquellos valores, atributos o características que ya mencionaste son los que han resultado más determinantes para que tu mentor actúe como un buen formador.

## CUESTIONARIO DE ORDENAMIENTO DE RANGO

### II.- Preguntas de ordenamiento en rango:

Ahora, en los siguientes ítems encierra el número que mejor representa la importancia que tú le das a cada característica, siendo **1 la MÁS importante y 7 la MENOS**. Importante en un mentor.

NO PUEDES REPETIR TU VALORACIÓN DENTRO DE UNA MISMA DIMENSIÓN (VALÓRICO-MORAL; PROFESIONAL-LABORAL; ACTITUDINAL-MOTIVACIONAL).

1: Más importante en un mentor  $\longrightarrow$  7: Menos importante en un mentor

DIMENSIÓN VALÓRICO – MORAL		
A	La humildad al concebirse como permanente aprendiz, siempre dispuesto a aprender y crecer con otros.	1-2-3-4-5-6-7
B	La empatía y capacidad de ponerse en el lugar de otro, tanto de los niños como de los practicantes	1-2-3-4-5-6-7
C	Asume su compromiso como modelo de los niños, siendo coherente y consecuente entre su decir y su actuar.	1-2-3-4-5-6-7
D	Muestra perseverancia y el compromiso con el desarrollo integral de sus alumnos de aula y de práctica.	1-2-3-4-5-6-7
E	Es receptivo y accesible a las inquietudes, problemas y comentarios de sus alumnos	1-2-3-4-5-6-7
F	Establece relaciones basadas en la sinceridad y la honestidad.	1-2-3-4-5-6-7
G	La justicia e imparcialidad es característica de su accionar y relación con otros.	1-2-3-4-5-6-7
DIMENSIÓN PROFESIONAL- LABORAL		
H	Privilegia la reflexión a la reacción, siendo proactivo ante las situaciones complejas y conflictos que le toca vivir	1-2-3-4-5-6-7
I	Refleja una buena dosis de paciencia y la tolerancia en su relación con otros.	1-2-3-4-5-6-7
J	Es responsable con sus tareas, plazos y funciones.	1-2-3-4-5-6-7
K	Se caracteriza por ser organizado y eficiente en el manejo de sus tiempos	1-2-3-4-5-6-7
L	Es muy generoso con sus experiencias, recursos y saberes.	1-2-3-4-5-6-7
M	Utiliza un lenguaje afectivo, positivo y asertivo para comunicarse con otros.	1-2-3-4-5-6-7
N	Tiene gran capacidad para trabajar sinérgicamente con otros	1-2-3-4-5-6-7
DIMENSIÓN ACTITUDINAL- MOTIVACIONAL		
O	Mantiene viva la pasión por enseñar y la refleja en sus acciones	1-2-3-4-5-6-7
P	Considera la docencia como un proyecto de vida	1-2-3-4-5-6-7
Q	El enseñar es parte de su vocación.	1-2-3-4-5-6-7
R	Se muestra apasionado por el trabajo con los niños	1-2-3-4-5-6-7
S	La motivación, el entusiasmo y la alegría es parte de su hacer y ser. .	1-2-3-4-5-6-7
T	Asume la tarea de sacar adelante a sus alumnos como una misión personal.	1-2-3-4-5-6-7
U	Sienten un fuerte compromiso social y espíritu de servicio.	1-2-3-4-5-6-7

### 3.5 Proceso de recolección de datos

El proceso de recolección de información consideró las siguientes etapas:

- **Consentimiento informado**: Se elaboraron cartas de consentimiento tanto para el coordinador de prácticas, los tutores y los practicantes; es decir, se informa e invita a participar a todos los actores que serían parte o colaborarían de una u otra manera con esta investigación. (Ver Anexo 2: Carta de consentimiento informado)
- **Definición y distribución de tareas y funciones**: En esta etapa se definen las tareas que les corresponderían a cada uno de los participantes y/o colaboradores del estudio, lo que se sintetiza en el siguiente cuadro:

Participante	Tarea / función o colaboración dentro de la tesis
Coordinadora de las prácticas	a) facilitar y autorizar que las respectivas tutoras a su cargo puedan aplicar una entrevista en profundidad y un cuestionario de ordenamiento de rango a sus respectivos tutorados (alumnos de práctica final)
Tutoras de práctica	a) entregar las cartas de consentimiento y recogerlas firmadas, según cuál haya sido su decisión. b) Aplicar una entrevista en profundidad (de tipo cualitativo) a los estudiantes en práctica que supervisan. c) Entregar y aplicar un cuestionario de ordenamiento de rango ( de tipo cuantitativo) a sus respectivos tutorados (alumnos de práctica final)
Practicantes	a) Responder una entrevista en profundidad (cualitativo), el que le será entregado por su respectivo profesor tutor en el mismo centro de práctica. b) Contestar un cuestionario de ordenamiento de rango (cuantitativo), el que le será entregado por su respectivo profesor tutor en el mismo centro de práctica.

Cuadro N°10. Funciones de los participantes de la investigación

- **Aplicación de los instrumentos:** El proceso de recolección de datos, como se ha explicado anteriormente, se organizó en dos etapas:

1) Recolección de datos cualitativos

En la primera etapa, se procedió a realizar, con la colaboración de los respectivos los centros de práctica y las aplicaron a los alumnos voluntarios aprovechando las instancias de encuentro de las reuniones de tutoría.

2) Recolección de datos cuantitativos:

En esta segunda etapa y luego de analizados los datos de las tendencias, ideas arrojados por el instrumento cualitativo, se procede a aplicar el instrumento cuantitativo, consistente en un cuestionario de ordenamiento de rango, como se explicará más adelante. La modalidad es la misma que la anterior la tutora reparte y pide a los alumnos voluntarios que lo completen y entreguen cuando realizan su reunión semanal con los tutorados y luego se hacen llegar a la investigadora responsable.

Lo anterior se refleja en la siguiente figura

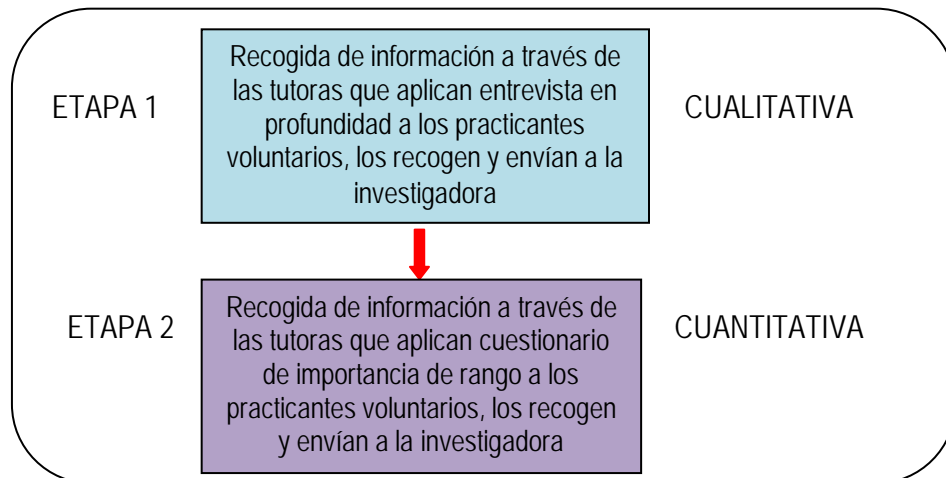


Fig. N° 29 El proceso de recolección de datos en la presente investigación

### 3.6 Procedimientos de análisis de la información

Respecto a los procedimientos de análisis de la información éstos se plantearon de acuerdo al enfoque de cada instrumento, como se profundizará en el siguiente apartado.

De esta forma, para lo cualitativo, como se indica y resalta en la figura N°29, se procedió a un análisis de unidades de información, posterior categorización y tendencias. Además se realizaron con los datos un análisis estadístico de datos textuales (ADT) para determinar frecuencias.

En tanto, en lo cuantitativo se analizaron las unidades de frecuencias, cantidades, porcentajes, porcentajes acumulados, a través de la utilización del programa SPSS, haciendo análisis estadístico de estos datos,

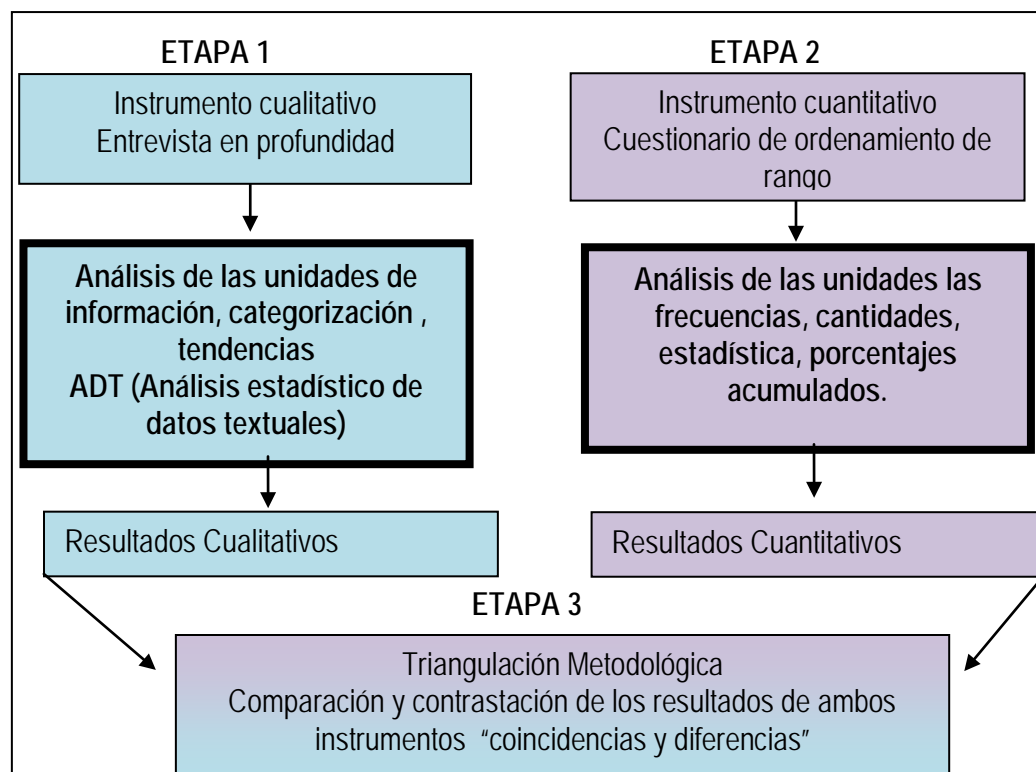


Fig. N°30 Etapas y procedimiento en el análisis de la información en esta tesis



### 3.7 Limitaciones del estudio

Este estudio, que se circunscribe al ámbito de las prácticas, especialmente relacionado con la mentoría y más particularmente con la figura del mentor se realiza dentro del marco de la Práctica Final que cursan los alumnos de último año de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, por lo cual sólo mostrará lo que pasa con los alumnos/as de ese nivel de práctica y de esa Carrera.

Sin embargo, lo anterior, pudiendo considerarse como una limitación, fue concebido sólo dentro de este nivel de práctica por la experiencia que los alumnos han podido acumular a lo largo de su formación y por su previa participación en otras prácticas y con diversas modalidades.

En relación al tamaño de la muestra, ésta es reducida por concebirse como un estudio de caso único, en el que interesa ahondar, ya que se quiere particularizar la problemática a la luz de los diversos antecedentes teóricos que se manejan y que sólo tienen relación con esta Carrera. Con lo anterior nos referimos al Marco para la Buena Enseñanza y las situaciones que se han hecho saber desde los propios estudiantes de la Carrera y en relación a la realidad de las prácticas en ella.

A lo anterior cabe agregar que las otras Carreras de Pedagogía de la Escuela, a la que pertenece la de Básica, tienen otras modalidades de práctica y acompañamiento, por lo que no necesariamente sería generalizable a ellas lo que en Básica viven los estudiantes en práctica como función o tareas del mentor.

Si bien se podría, siguiendo la misma lógica o argumento anterior, haberse ampliado a otras Carreras de Básica de otras casas de estudio, por cuestiones temporales se favoreció la viabilidad y accesibilidad a los sujetos que este caso único ofrecía.

En otras palabras, también podría aparecer como limitante el hecho que los informantes, sólo de un nivel (el final) de práctica además son sólo de la Carrera de Educación Básica y

exclusivamente de la Universidad Católica de Valparaíso. Esto apunta a que se estaría mirando solo la realidad de una Carrera y de una determinada casa de estudio, lo cual no necesariamente es generalizable al resto. Limitación que deja de ser tal al plantearse la investigación como estudio de caso único y el tamaño y particularidad de la muestra es consecuente con aquello.

Por otro lado, al ser un estudio exploratorio se concibe como un comienzo o una primera parte otras investigaciones, para luego ya profundizado el fenómeno desde la particularidad de este caso, generalizar y ampliar la muestra, proyectándose en estudios descriptivos o correlacionales.

Paralelamente, como otra de las posibles limitaciones del estudio habría que consignar el hecho que las escuelas que se consideran en la muestra, en su gran mayoría corresponden al ámbito municipal o bien subvencionado, no habiendo representatividad alguna de escuelas particulares pagadas. (Ver gráfico N°6). Lo que se traduce en que los mentores, con los cuales estos alumnos van a tener contacto sólo representan y son partícipes de esas realidades.

A ello cabe destacar que durante su formación profesional de pre grado sólo en una práctica: la inicial, algunos de los alumnos tuvieron oportunidad de ir a centros de práctica particulares pagados, privados y/o colegios confesionales.

Igualmente, es importante señalar que el universo lo componen mayoritariamente mujeres (84%) y el porcentaje de hombres es bastante menor (16%), como se muestra en el gráfico N°2. Por lo que los resultados no serán representativos de una paridad de género, lo cual es coincidente con la conformación de los grupos de estudiantes de las distintas cohortes y de los equipos docentes, especialmente de básica, en los que los profesores mentores hombres representan una clara minoría frente a las profesoras mentoras mujeres. Tal como se muestra en los siguientes gráficos:

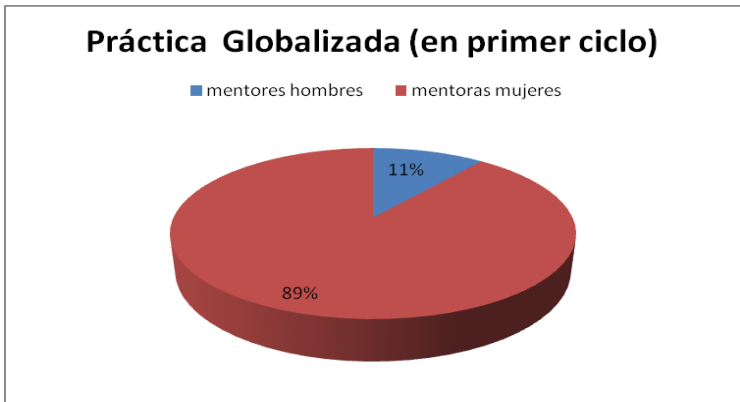


Gráfico N°7. Género de los mentores durante la práctica globalizada



Gráfico N°8 Género de los mentores durante la práctica de mención en segundo ciclo

### 3.7.1 Limitaciones que fueron amenazando al estudio

Si bien éste es un apartado que no estaba determinado, pareció a la luz de los sucesos y del proceso fundamental incorporarlo. Con lo anterior hay una clara referencia a que el proceso como había sido concebido resultó bastante más complejo de lo previsto. Ello alude a la génesis y posterior transformación o más bien re enfoque del estudio, lo que se detallará a continuación.

Este proyecto nació inicialmente con el título de “La transferencia de concepciones sobre la enseñanza que el profesor mentor hace al estudiante durante su proceso de práctica intermedia”. Ello pues se situaba temporalmente en el segundo semestre, cuando se da la práctica intermedia en la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Dicha investigación buscaba responder la pregunta de:

- ¿Qué concepciones sobre la enseñanza se transfieren en la mentoría?
- ¿Cuáles son las tensiones entre las concepciones sobre enseñanza del profesor/a mentor/a y el practicante?

Siendo sus objetivos los siguientes:

#### **Objetivo General:**

Describir las concepciones sobre la enseñanza, tanto del profesor/a mentor/a como del practicante, en relación al dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos” del Marco para la Buena enseñanza,

### Objetivos específicos

1. Identificar las concepciones sobre la enseñanza, tanto del profesor/a mentor/a como del practicante, en relación al dominio C “enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos” del Marco para la Buena enseñanza,
2. Comparar las concepciones sobre la enseñanza, tanto del profesor/a mentor/a como del practicante, en relación al dominio C “enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos” del Marco para la Buena enseñanza.
3. Caracterizar las concepciones del profesor/a mentor/a sobre la enseñanza, en relación al dominio C “enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos” del Marco para la Buena enseñanza, con las que el practicante concuerda.
4. Comparar las concepciones sobre la enseñanza, en relación al dominio C “enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos” del Marco para la Buena enseñanza, coincidentes entre profesor mentor y practicante.
5. Analizar las concepciones del profesor/a mentor/a sobre enseñanza, en relación al dominio C “enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos” del Marco para la Buena enseñanza, con las que el practicante discrepa
6. Representar las concepciones sobre la enseñanza, en relación al dominio C “enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos” del Marco para la Buena enseñanza, divergentes entre profesor mentor y practicante

Todo ello desde un enfoque cualitativo, exploratorio y a través de instrumentos como una entrevista a profesores mentores, cuestionario tipo lickert para profesores y alumnos, y grupos focales con los estudiantes practicantes.

A lo establecido, cabe agregar que previo a ello se había realizado el estudio de viabilidad y por el contacto permanente y la relación establecida y mantenida con mentores y practicantes, la investigación no enfrentaba ninguna amenaza, viéndose plenamente viable.

Sin embargo una vez elaborados los instrumentos cualitativos y al intentar acceder a los profesores mentores para ver su consentimiento en participar, sólo 4 de los 35 mentores de ese entonces estuvieron dispuestos a hacerlo.

Paralelamente, al realizar las entrevistas, se pudo observar que todos los que contestaban coincidían en pertenecer a la red de maestros de maestros o bien eran profesores muy bien evaluados y seguros de que lo que contestaban era lo esperable y deseable en un profesor, aún cuando la entrevista era anónima.

Ello llevó a buscar causas, soluciones y alternativas:

\* Causas:

En relación a la primera, se presume que muchos de los mentores sintieron que en su participación, aún cuando fuese anónima había una amenaza de demostrar que no se manejaban tan bien o que no representaban del todo lo esperable en un buen profesor. Por ello aludían problemas de tiempo, exceso de tareas no contestaban o se mostraban ajenos al tema.

\* Soluciones:

En cuanto a las soluciones, resultaba indudable que con el mentor- como informante- poco accesible y escasamente dispuesto a participar, los objetivos y el tema de la investigación resultaban inviables, ya que el estudio requería de la participación y de información imprescindible por parte de ambos.

\* Alternativas:

Ello llevó a pensar en alternativas que permitieran omitir al mentor, no de la investigación pero sí como informante.

Entonces, dado todo lo visto en las relaciones de mentoría, los comentarios de los alumnos, sus quejas respecto a la interacción, se consideró que “las características personales que definen para el practicante al buen mentor”. Era un tema muy interesante, relevante y poco desarrollado. Además, con esto se favorecía el acceso a un universo más cercano, imbuido e interesado en el tema. Junto a lo cual las nuevas aristas humanas y trascendentes del estudio resultaban de gran valía para el investigador.

Finalmente, lo expuesto llevó a un vuelco no menor en la pregunta de investigación, los objetivos, el enfoque, tipo de estudio y los instrumentos; pero todo ello en aras de llegar a una investigación interesante, viable y que dé luces de un tema tan profundo y trascendente como la mentoría, en general y el perfil del mentor, en particular.

## Capítulo IV

### Análisis de la investigación



## Capítulo IV Análisis de la investigación

La presente investigación, como ha sido establecido, se circunscribe a un enfoque mixto exploratorio, secuencial. Lo cual ya implica que son diversas las consideraciones a tener presentes a la hora de analizar la información recogida.

En primer término, partir de un enfoque mixto implica que el análisis de la información debiera recorrer caminos consecuentes con el tipo de información que cada uno de estos enfoques: cualitativo o cuantitativo entrega.

De esta manera, la información recogida, en una primera etapa, por el instrumento cualitativo correspondiente a "una entrevista en profundidad" seguirá los pasos propios de un análisis cualitativo de los datos, el que se detallará en líneas posteriores.

No obstante, lo anterior y dado algunos de los objetivos de la tesis, además se hará un análisis cuantitativo de los datos cualitativos a través de ADT (Análisis estadístico de datos textuales) o lexicometría.

Por su parte, en la segunda etapa, la información proporcionada por el instrumento cuantitativo; en este caso un cuestionario con ordenamiento de rango, se analizará a través y con un programa computacional especialmente diseñado para el análisis de información cuantitativa. Lo cual también se detallará más adelante.

Para finalmente proceder, como es propio de los métodos holísticos, a una triangulación metodológica, de manera de ir contrastando los resultados de los diversos instrumentos aplicados. En este caso, una entrevista en profundidad y cuestionario de ordenamiento de rango, para determinar coincidencias y diferencias. (Ver figura N° 29)

## 4.1 Análisis de la información cualitativa

Un enfoque que tiene elementos e instrumentos cualitativos implica seguir un conjunto de pasos en el análisis de la información. Pasos que son coherentes con el tipo de información que se ha recopilado. Dado, que ésta es sustantivamente diferente a la que entregan los instrumentos cuantitativos.

No obstante aquello y en aras de obtener la información necesaria para dar cumplimiento a los objetivos específicos de esta investigación que dicen relación con conocer las características del mentor que los alumnos señalan con mayor y menor frecuencia se realizará además un análisis cuantitativo de tales datos cualitativos., para lo cual se procede a realizar un análisis de datos textuales a los datos que arroja la entrevista en profundidad. Todo esto se explicará más adelante, en la respectiva sección.

### 4.1.1 Análisis por unidades de datos y codificación o categorías

Para comenzar, y en una primera etapa, como lo plantea Hesse- Biber y Leavy en su handbook *Emergent methods*, los pasos que se siguen en el análisis de datos cualitativos son los siguientes:

#### a) Lectura

Lo que se traduce en leer las notas, entrevistas, transcripciones o documentos a ser analizados. Notas y memos que se registran en el material de lectura y que dan nociones acerca de las categorías y relaciones existentes dentro de la información

(Dey, 1993; Erickson, 1986; Smith, 1979)

b) Identificación de unidades de información.

Ello apunta a la identificación de las unidades de datos que serán determinantes y la base para los siguientes procedimientos analíticos. Este paso ha sido denominado por Labov y Fanshel (1977) y Lincoln and Guba (1985.) como "unitizing" (lo que podría traducirse como convertir en unidades); mientras autores como Coffey y Atkinson (1996) y Tesch (1990) se refieren a ella como "segmenting" (segmentación). En tanto en Seidman (1998) es descrita como "la marcación o el destacar lo que es de interés en el texto". La segmentación de la información forma parte o está involucrada en el análisis de las categorías

c) La codificación

En esta etapa los segmentos de información son rotulados y ordenados en categorías. Luego son ejemplificados y comparados, tanto intra como entre categorías. Esto corresponde a una forma de descripción de la información recopilada.

Ahora, una vez planteados los pasos, se procede al análisis de ellos, a partir de las próximas páginas.

Para el caso de esta tesis, comenzando con la etapa de lectura, se revisan “las entrevistas en profundidad”. De esta lectura inicial y guiándonos por las mismas preguntas que ésta plantea, van emergiendo las siguientes notas y posteriores categorías.

1) Respecto al Marco para la Buena Enseñanza (Marco para la buena enseñanza) que establece lo que un buen profesor sabe, sabe hacer y define cuán bien lo está haciendo, qué otro dominio o faceta le parece debiera considerar a la hora de definir a un buen mentor. Nombre cuál o cuáles

Se dejan ver tres cuatro grandes tendencias que se detallan a continuación, con las opiniones que las fundamentan

- **El Marco para la Buena Enseñanza es suficiente con lo que ya considera:**
  - AP 17: “es bastante complejo como para agregarle un nuevo dominio”
  - AP 18: “Considero que no falta otro dominio”
  - AP 19: “Creo que bien enfocado , el Marco para la Buena Enseñanza, cubre lo suficiente”
  - AP 20: “Considero que el Marco para la Buena Enseñanza es una buena referencia para evaluar al profesor mentor”

Desde estas respuestas se aprecia que para estos practicantes el buen mentor es quien el Marco para la Buena Enseñanza define como un buen profesor. Es decir, aquél docente que a través de una buena enseñanza, logra los aprendizajes esperados con sus alumnos, asumiendo las responsabilidades que todo ello conlleva.

- El Marco para la Buena Enseñanza debiera considerar elementos que ya considera (que seguramente no se *manejaban o se olvidaron*)
  - AP 2: *"Formación continua. Aprendiz permanente"*
  - AP 3: *"Saber evaluar"*
  - AP 4: *"Dominio en las evaluaciones, que responda a los aprendizajes esperados"*
  - AP 6: *"Clima de aula"*
  - AP 6: *"Dominio de grupo"*
  - AP 6: *"Dominio de los contenidos"*
  - AP 8: *"Estrategias y metodología didáctica"*
  - AP 10: *"Que mantenga un buen clima en el aula"*
  - AP 13: *"Siempre preocupado de los avances de sus estudiantes"*
  - AP 15: *"Cómo lo hace y por qué de determinadas maneras enseña"*
  - AP 28: *"Generar un buen clima"*
  - AP 29: *" un mentor bien preparado en el ámbito disciplinario, que maneje a cabalidad los contenidos y que además sepa enseñarlos, de tal forma que un alumno en práctica pueda establecer a su mentor como su referente"*
  - AP 34: *"Ser competente como profesor"*

Frente a lo mencionado se pueden diferenciar dos tendencias: una, centrada en el aprendizaje y todo lo que debe propiciarse en aras de éste y otra, relacionada con los ambientes de trabajo, personales y relacionales que el profesor debiera cautelar. Lo último, también considerado dentro del Marco para la Buena Enseñanza, es relevante a la hora de querer predisponer a los alumnos positivamente a la clase y al aprendizaje. En otras palabras, los practicantes reconocen al relevarlo que el clima es la variable por excelencia y de allí que sea fundamental cuidarlo y procurar el mejor ambiente posible.

- El Marco para la Buena Enseñanza debiera incluir una dimensión personal

- AP 3: *"Saber formar"*
- AP 3: *"Saber tratar a los niños como tal"*
- AP 1: *"Uno exclusivo para lo valórico actitudinal"*
- AP 7: *"Considerar a la persona como ser único"*
- AP 7: *"Empatía"*
- AP 8: *"Empatía"*
- AP 9: *"Capacidad de ser empático"*
- AP 10: *"Que sea empático"*
- AP 11: *"Capacidad para entregar críticas constructivas de manera amena"*
- AP 12: *"Entrega experiencia y consejo para poder crecer como futuro docente"*
- AP 12: *" el que es capaz de colaborar activamente en la formación del docente, con observaciones, acogida, consejo y sobre todo con críticas u observaciones constructivas"*
- AP 14: *"Plano valórico, ya que el docente es un ejemplo para los estudiantes"*
- AP 16: *"Saber comunicarse y tratar con respeto al alumno practicante"*
- AP 21: *"Un buen mentor debe contar además con una actitud de profundo respeto hacia sus alumnos. Aceptándolos con sus diferencias individuales."*
- AP 23: *"Saber convivir en base a esos saberes"*
- AP 24: *"Otro camino o faceta que se debiera considerar a la hora de definir a un buen mentor es el de deontología profesional"*
- AP 30: *"Compromiso que se tiene con el practicante para fomentar y a la vez cooperar con el aprendizaje de éste".*

- AP 31: *“Disponibilidad de acompañar en el proceso de formación del alumno en práctica, en donde no sea algo impuesto”.*
- AP 32: *“Saber actuar frente a las dificultades”*
- AP 32: *“Capacidad de crítica de cuando su trabajo se está tornando difícil y en base a ello aplicar herramientas que vayan en pro de la buena educación.*
- AP 33: *“Compromiso con su labor, reflejada en la forma de hacer las clases, en cómo tratar a los niños y en cómo se relacionan con su demás colegas”*
- AP 34: *“La disponibilidad para recibir alumno en práctica”*

Ahondando más allá, es posible establecer que como otro dominio deseable o que debiera complementar al Marco para la Buena Enseñanza., los alumnos practicantes establecen uno relativo a la “dimensión personal”. Esto revierte gran interés investigativo y pedagógico pues demuestra que desde la perspectiva del profesor en formación, el docente (en este caso el mentor) debe trascender y ser más que un técnico educacional, ya que de él se precisa un aporte a través de su ser a su quehacer y profesión.

Lo anterior, es muy significativo especialmente desde momentos en que cada vez se van priorizando más en la educación las competencias técnicas por sobre las personales que el profesor debe movilizar. Ello aún cuando la educación viene hace un tiempo mostrando un serio deterioro en las relaciones interpersonales, un predominio de la violencia en las aulas y las escuelas y un mal manejo de los conflictos. Por lo cual es claro que un profesor por muy buena técnica que tenga, sólo hace un trabajo parcial si a ello no le agrega formación en valores, y especialmente desde su propio ejemplo como referente.

- **EL Marco para la Buena Enseñanza debiera incluir aspectos propios de la función técnica del mentor**

- *AP 22: "Podría ser aquél que hable de la relación que genera el profesor y sus alumnos, me refiero a los lazos afectivos, ya que sin él es más difícil lograr lo que uno quiere"*
- *AP 25: "La responsabilidad de acercarse a su alumno en práctica para guiar el proceso aportando tanto con conceptos técnicos, como conductas valóricas y que son propias del aula"*
- *AP 26. "Sugerencias pedagógicas para el trabajo del profesor en el aula. Sugerencias sabiendo que la realidad es variable de lo que un profesor puede hacer frente a ciertas situaciones: disciplinares, conductuales, metodológicas"*
- *AP 29: "La idea es llevar de cada práctica una mochila cargada con técnicas para lograr este dominio dentro del aula (creación de un ambiente propicia para la enseñanza )"*

Desde algunas de estas opiniones, pareciera que en ciertos estudiantes lo técnico se traduce en un cúmulo de recetas que el mentor debiera entregar al practicante de manera de facilitar o aportar para su desempeño; o en términos simples, técnicas para que las cosas dentro de la sala les resulten.

Sin embargo, para otros estudiantes estas funciones se relacionan más bien con consejos desde la perspectiva experiencial y personal, aprendiendo de la sabiduría, experiencia y ser del otro. Dicho de otro modo, valoran el acompañamiento pedagógico emocional que les puede y esperan les dé el mentor.



En base a las notas anteriores, es posible establecer:

- ◆ Que se reconoce la importancia de una dimensión personal, la que aparece relacionada con cualidades, valores, formas de relacionarse, niveles de compromiso y disposición.
- ◆ El Marco para la Buena Enseñanza se concibe y acepta como el referente que establece lo que un buen profesor debe saber y hacer; lo que también se aplica y espera del mentor
- ◆ Hay elementos a los que los practicantes dan importancia y los reiteran aún siendo parte del Marco para la Buena Enseñanza.
- ◆ Los practicantes aluden, en algunos casos, a dimensiones que complementarían al Marco para la Buena Enseñanza; y en otros, a cualidades, competencias o características que debiera tener un profesor mentor.
- ◆ Se da énfasis a la importancia de la formación continua, considerando al profesor como un aprendiz permanente, lo que implica la comprensión del practicante que la preparación y formación del profesor ( y por ende de sí mismo) no finaliza ni se circunscribe solo a la de pre grado, sino permanente y necesaria mientras éste ejerza.

Categoría o dimensión dentro de la cual se aluden y consideran:

- a) Valores y ética:
- b) Formas de actuar o relacionarse:
- c) Motivación, ganas

En este sentido resulta significativo precisar que los practicantes cuando mencionan esta dimensión a la que llaman personal o de los valores, en algunos casos lo hacen siendo ellos los beneficiados y otras veces los alumnos.

En otras palabras, al señalar ciertas cualidades personales que debiera poseer el profesor mentor, lo hacen desde la perspectiva de aquellas virtudes que debieran verse reflejadas en el trato que los mentores tienen para con ellos.

En tanto, otros se refieren a las características que estos mentores debiesen demostrar en su relación con sus propios alumnos de aula. En síntesis, algunos están enfocando la pregunta o la mirada desde el profesor de aula exclusivamente, y otros desde su rol como mentor.

De esta manera:

a) En lo relativo a los valores :

Los practicantes reconocen la importancia de la empatía y el respeto. Además se alude a la ética propia del maestro y la especial relevancia que ésta cobra por constituir el profesor un modelo.

b) En lo que corresponde a las formas de actuar o relacionarse:

Los practicantes hacen mención a la importancia de la crítica constructiva, valoran la importancia del trabajo colaborativo, la buena comunicación, la forma de relacionarse de los profesores con otros (colegas) y con los niños.

c) Relacionado con la motivación, las ganas:

Los practicantes relevan la disposición y el compromiso.  
La capacidad de crear lazos afectivos.

Por consiguiente, resulta especialmente valioso poder constatar a través de estas respuestas cómo los practicantes reconocen la relación del maestro con los valores más trascendentes del ser persona y cómo este profesional en su quehacer aparece muy permeado de lo que es como persona y ser humano. A ello se agrega el que muchos lo siguen vinculando con la figura del maestro como apóstol, referente y modelo, lo que conlleva una gran responsabilidad personal y social, la que sin duda sigue haciendo de esta profesión una de las más trascendentes y plenas en lo personal y vivencial.

Igualmente, se puede advertir desde las respuestas el sello valórico de la universidad que pone el acento en lo social, en la preocupación por el otro, la naturaleza del ser en su trascendencia y unicidad.

Un último punto de interés frente a lo señalado es que los informantes reconocen en sus respuestas al relevar tales características que en esta profesión sí importa y mucho la calidad de relaciones que se tengan con otros: tanto en lo personal, laboral como profesional. Ya que el trabajo del profesor se sustenta en la calidad de relaciones con otros.

De esta manera, dentro de lo mencionado se apunta- en conjunto con los elementos descritos por el Marco para la Buena Enseñanza y reiterados por el practicante- a la importancia del mentor como un referente desde muchos niveles.

Niveles, dimensiones tales como lo:

- pedagógico
- técnico
- formativo
- actitudinal

- valórico
- ético
- profesional
- laboral
- motivacional

En síntesis y tal como se plantea en el marco teórico, de un buen profesor se espera que sepa, sepa hacer y que lo haga muy bien. Tal cual se establece en el Marco para la Buena Enseñanza.

Paralelamente y desde el ámbito propio de la Carrera de Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se establece que el mentor debe ser un modelo de la práctica profesional, lo que en otras palabras alude a un profesional destacado y competente, que cumple con dominios, indicadores y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza.

Sin embargo, los alumnos practicantes destacan que estos elementos por sí solos, serían insuficientes ya que no permiten definir en su totalidad a un buen mentor. Por lo que, en tal caso, lo relativo al ser y convivir, representado en cualidades, valores y actitudes de éste se vuelven fundamentales.

Finalmente, lo anterior se relaciona con lo que la Carrera plantea respecto al mentor al señalar que entre sus características éste "*enseña con su hacer, ser y convivir*, lo cual, aun cuando está planteado con una gran amplitud, se podría interpretar que alude a un Buen profesor que sabe hacer bien su trabajo, a lo que se aúna el que además muestra cualidades que lo destacan en su forma de ser y relacionarse.

Continuando con el análisis, corresponde ahora la pregunta dos, con la cual se seguirá igual procedimiento que con la pregunta número 1. A nivel de etapas del análisis.

## 2) Describe tu concepción de un buen mentor.

En tal sentido, y de acuerdo a las notas registradas en las entrevistas y en la transcripción de éstas, se ven las siguientes tendencias al describir la concepción del buen mentor.

Éstas son, aludiendo a:

- **Las actitudes o cualidades que el mentor refleja y moviliza**
  - AP 2: *"Debe ser ameno, empático y tener una buena relación con el estudiante en práctica"*
  - AP 12: *"Es capaz de acoger y respetar al docente en formación"*
  - AP 13. *"Responsable, alentador, crítico, motivador"*
  - AP 14: *"responsable, alentador, crítico, domina contenidos, ejemplo, motivador"*
  - AP 18: *"Es aquel profesional por vocación, dominio de saberes e grupo, creativo, lúdico, Capaz de escuchar y generar un buen clima de aula."*

Nuevamente los practicantes destacan las cualidades personales y especialmente aquellas que son fundamentales para establecer una buena relación y particularmente un vínculo que favorezca el que se aprenda del otro, de sus grandes fortalezas profesionales, como lo haría un buen discípulo de su mentor.

- **Las gestiones, funciones o acciones que realiza como mentor**
  - AP 1: *"Aquél o aquella que realiza acciones dirigidas a orientar, guiar y colaborar en el proceso de formación inicial del estudiante"*
  - AP 3: *"Debe acompañar dentro de la clase, prestar atención a la clase, guiar si fuera necesario, reforzar lo que haga falta a una buena clase "*
  - AP 10: *"Un profesor que apoye al alumno, diciéndole sus fortalezas y debilidades y dándole consejos sobre cómo abordar determinadas situaciones"*
  - AP 11: *"Un buen mentor es quien ayuda a la futura docente en cuanto al manejo de curso y didácticas y cómo manejar los contenidos"*
  - AP 12: *"Es quien aconseja y guía al momento de realizar las clases y la relación que se tenga con los estudiantes y demás docentes y administradores del colegio".*
  - AP 16: *"Un buen mentor es quien escucha, corrige y da buenos consejos, en el sentido de mejorar como docente"*
  - AP 19: *"Un buen mentor debe ser una persona con la voluntad y la experiencia necesaria para guiar y retroalimentar las acciones pedagógicas y profesionales"*
  - AP 20: *"debe permitir develar la realidad de las aulas y mediar en el aprendizaje de la formación inicial"*
  - AP 23: *"Una persona que es constante en guiar el proceso de práctica de sus estudiantes y se preocupa de identificar las debilidades y fortalezas de los mismos poniendo especial dedicación en superar aquellas debilidades y potenciar aún más las fortalezas, dotando para ello, desde la experiencia, variadas herramientas que permitan un aprendizaje y desempeño eficiente y eficaz"*
  - AP 25: *"Un buen mentor está preocupado de acoger las dudas que surjan durante el proceso de práctica"*

- AP 31: *“Creo que un buen mentor es aquel que guía y orienta el proceso en formación del alumno, ayudando a definir las estrategias y herramientas apropiadas para conseguir el aprendizaje de calidad de sus alumnos, en un trabajo de mutua responsabilidad”*
- AP 32: *“Aquel que orienta en la tarea pedagógica, que corrige posibles errores y entrega herramientas para que el trabajo sea efectivo y de calidad”*

A partir de lo anterior es indudable que el profesor en formación anhela en la figura del mentor, la que era propia de la época griega en la que éste con paciencia y sabiduría buscaba ir adentrando a su discípulo en los saberes del cual él era maestro. Un maestro que no es soberbio si no generoso en su saber y en las ganas de transmitir sus conocimientos, lo que además hace empapado por el amor, la bondad y el cariño. Lo dicho metafóricamente, pues la época ha cambiado, es lo que ellos dejan entrever en sus comentarios quieren un guía pero que los oriente sin juzgar ni criticarlos, recordando que todos alguna vez estuvieron en el sitio de aprendices, por lo que aún les queda mucho por recorrer y aprender.

- **Las instancias que propicia dentro de la mentoría**

- AP 2: *“Un buen mentor debe estar abierto a que de él se aprenda y acompañar y guiar en todo momento”*
- AP 2: *“Da sugerencias y críticas constructivas que enriquezcan al alumno en práctica”*
- AP 3: *“ destacar lo positivo del practicante para retomarlo en su propio quehacer”*
- AP 5: *“Aquel que es capaz de dar espacio al alumno para desplegar sus habilidades plantear las necesidades del curso, dar críticas constructivas, destaca lo positivo”*

- AP 12: *"Un buen mentor es aquel que permite al docente en formación desarrollarse plenamente".*
- AP 22: *"Un buen mentor es aquel que acompaña a sus alumnos, les entrega amor y cariño y junto con ello entrega las herramientas necesarias para desenvolverse en la vida".*
- AP 24: *"Un buen mentor es aquel que comparte sus experiencias con el alumno(a) en práctica; que le otorga la libertad para realizar clases "*
- AP 25: *" Es quien escucha a los demás y los apoya en situaciones difíciles"*
- AP 26: *"Le entrega apoyo, se presenta como un acompañante en el aula"*
- AP 29: *"Aquel que con su propio ejemplo y experiencia complementa nuestro saber"*
- AP 29: *"Aquel que es un consejero asertivo y con el cual se puede hacer un buen trabajo de equipo"*
- AP 29: *"Es quien no aísla al alumno del resto de los docentes del centro de práctica, sino que lo invita a compartir y sentirse parte de la realidad del colegio"*
- AP 29: *"Aquel que nos hace sentir valorados, un profesional más de la escuela y un profesor más dentro del aula"*
- AP 33: *"Un docente que está interesado en que uno pueda aprender"*
- AP 34: *"Un buen mentor es aquel que está dispuesto a compartir experiencias y permitir al alumno en práctica adquirir experiencia de habilidades a través de sus aciertos y errores"*

Es posible señalar que se repite el tenor de las expresiones vertidas anteriormente, en las que el futuro docente muestra sus anhelos por una mentoría más humana, más personal en la que las cualidades de ese mentor se pongan a disposición de la relación para que él como practicante pueda



aprender y aprehender mucho del conocimiento y experiencia de su profesor guía.

Así, a partir de lo expuesto y analizado, es posible señalar que:

- La concepción de mentor es vista desde las actitudes que éste debiera poseer, tanto como las gestiones e instancias que éste propicia
- Se releva la importancia del saber propio del docente al considerarlo como un referente, un modelo o guía para seguir aprendiendo.
- La concepción del mentor se ve fuertemente asociada a una persona capaz de establecer una buena comunicación con el practicante a través de una relación cordial y basada en el respeto
- Desde la función, se enfatiza la importancia del mentor como un guía que monitorea el proceso, pero a través de críticas constructivas y ojalá ciertos consejos o sugerencias de mejora.
- Dentro de lo personal, se espera encontrar en el mentor una persona cordial, cariñosa, que apoye, aliente y acoja.

Lo expuesto se condice con la descripción que da la Carrera respecto del mentor, particularmente al centrarse ésta en las tareas que este profesional debe realizar. Desde tal perspectiva (y como se profundizará en las conclusiones) hay coincidencia en características tales como: la retroalimentación, el valor de una buena comunicación y el que el mentor asuma como guía y colabore con el practicante.

En síntesis, y en plena concordancia con lo que plantean los referentes teóricos y lo que se esbozó en la información provista por la respuesta anterior, el buen mentor, para los practicantes, no sólo es quien es un buen

profesor y maneja todo lo relativo al quehacer pedagógico, si no el que puede poner al servicio de su profesión un cúmulo de valores y características que favorecen su accionar, haciéndolo trascender a lo meramente pedagógico; Ya sea por su capacidad de establecer redes, ser ameno y cordial.

Prosiguiendo con el análisis y siempre desde la misma secuencia, corresponde ahora la pregunta tres, con la cual se seguirá igual procedimiento anterior. Esto a nivel de etapas dentro del análisis de la información

**3) Qué características del ámbito valórico y ético (valores, principios, actitudes) son para ti fundamentales en un buen mentor. Nombra las tres más relevantes.**

Para esta pregunta, dentro de las respuestas se aludieron a muchas características, dentro de las cuales se encuentran el/la:

- **Respeto**
  - AP 3: "Respeto hacia el practicante y sus alumnos"
  - AP 5: "Ser respetuoso con los ritmos de los niños"
  - AP 15: "Que practique el respeto en todo ámbito"
  - AP 23: "Respeto y empatía ante opiniones divergentes"
  - AP 29: "Respeto y tolerancia hacia sus alumnos y sus pares"

Sin duda, el respeto constituye para los alumnos practicantes un valor madre o esencial el que relevan, dadas las muchas veces que han sentido que éste se ha pasado a llevar, lo que se refleja en los comentarios, testimonios en el que una y otra vez señalan ser tratados como subordinados por los mentores, ser ignorados, criticados frente a todos los alumnos del curso o relegados a realizar funciones de limpieza u orden para los que no están convocados. Lo mismo ocurre con lo que señalan observan en las aulas donde este docente, muchas veces se permite comentarios hacia sus propios alumnos en los cuales los denigran y les faltan claramente el respeto. Ello lo vinculan los profesores en formación con la poca tolerancia hacia la

diversidad, en cuanto a características personales, pensamientos y experiencias.

- **Respeto y Responsabilidad**

- AP 2: "Crítico constructivo"
- AP 12: "Un ámbito es la sinceridad que un mentor deba tener para con el docente en formación en cuanto a que contribuya con la formación de éste y pueda aconsejar y realizar observaciones"

En este sentido, se pone el acento en ser respetuoso y responsable en asumir lo que la mentoría y el ser mentor implican y por ende hacer un trabajo conjunto y significativo con éste. Ello también tiene su fundamentación, por lo vivido por estos alumnos en la práctica, evidenciado y mostrado en el apartado de la problematización,

- **Responsabilidad**

- AP 14: "Puntual"
- AP 30: "Responsabilidad a la hora de llegada del colegio como comenzar la clase"
- AP 34: "La responsabilidad y el compromiso con la tarea que realiza"

Los practicantes destacan la importancia de la responsabilidad que tiene el docente, particularmente desde la perspectiva que ellos están aludiendo a profesores de básicas que trabajan con niños pequeños, lo cual multiplica la responsabilidad que se espera de ellos. Lo anterior lo ven muy ligado, ya que también es un aspecto que se enfatiza mucho desde la formación inicial y la normativa de prácticas, con el tema de la puntualidad pues que es sabido que los niños no pueden estar solos ya que debe haber un adulto responsable: el profesor a su cuidado.

- **Empatía (Comprensión)**

- AP 11: "Comprensión y ayuda en cuanto a la diferencia de experiencia y nivel jerárquico"
- AP 15: "Sea empática con las labores y tareas del practicante"
- AP 23: "Actitud comprensiva para lograr la confianza de sus estudiantes"
- AP 24: "Comprensivo"
  - AP 28: "Empatía ante el proceso de aprendizaje"
- AP 30: "Empatía: no por ser docente se debe olvidar que está formando personas con sus características individuales"

A Partir de lo expresado, el practicante vuelve a reflejar lo que han sido sus propias experiencias favorables y desfavorables con el mentor. En tal sentido es que dan mucha importancia a la empatía, la que constituye (muy ligado al respecto y a la comprensión por el otro) un valor básico y fundamental. En sus palabras se infiere que esperan sentirse comprendidos y que el mentor recuerde que el también empezó con inseguridades, falta de confianza y con desafíos que superar. Esperan que los respete como aprendices, que se pongan en su lugar, junto con atender a la diversidad y los múltiples contextos.

- **Entrega (generosidad)**

- AP 3: "Entrega ante su labor educativa"
- AP 9: "Generoso, en el sentido de querer transmitir todo lo que sabe"

Los profesores en formación aluden de muy distintas formas a la importancia que tiene que el mentor sea generosos en relación a sus experiencias, saberes, y recursos, pues esperan ver cómo despliegan tales competencias, aprender de ellos y esto es sólo posible cuando el mentor tiene

la disposición para ponerlos al servicio de otros, en este caso, los practicantes y sus propios alumnos.

- **Honestidad (sinceridad)**

- AP 4: "Honesto en la comunicación con los practicantes y cualquier comentario hacerlo primero con el alumno"

Se menciona la honestidad desde la perspectiva que el practicante espera que el mentor le señale cómo está, que retroalimente su desempeño.

- **Tolerancia**

- AP 3: "Tolerancia ante la diversidad de sus alumnos y practicante"
- AP 4: "Tolerancia en las distintas formas de llevar a la práctica la enseñanza"
- AP 29: "Valorar la diversidad como una gran fuente de riqueza en el aula"

Dentro de la línea de lo ya mencionado en relación al respeto, la empatía, utilizando otros términos el profesor en formación vuelve a relevar la importancia de esta cualidad, especialmente por el trato y lo que ésta redonda en la relación con otros. Se espera que el mentor sea tolerante, respetuoso y empático entendiendo que todos somos distintos y únicos y ello se refleja a nivel etario, de conocimientos, destrezas, talentos, gustos, ideas, creencias y experiencias.

- **Modelo :**

- AP 7: "Guía"
- AP 23: "Ser ejemplo en promover conductas éticas y profesionales"
- AP 24: "Que actúa conforme a la moral y las buenas costumbres"
- AP 26: "Profesional( en la disciplina y parte humana)

- AP 29: "Mantiene una actitud de equidad y justicia entre y hacia sus alumnos"
- AP 30: "Coherencia a la hora de decir y actuar"

Vuelve a resurgir en estas expresiones la importancia que el informante le da al profesor como modelo. Ya se señaló anteriormente que esto se liga con la visión que algunos practicantes parecieran tener de la docencia como apostolado, lo que resulta especialmente significativo al mencionarlo en el contexto de la enseñanza básica y el trabajo con los niños. Ya que se espera que el profesor como agente socializador y participe activo de la socialización de éstos, se torne en un modelo de costumbres, valores y virtudes. A lo que se aúna que en este nivel y a esta edad para los niños el adulto (profesor y los padres) es un referente de gran poder e injerencia sobre ellos.

- **Organización**

- AP 24: "Que demuestre organización"

Cualidad que los practicantes han experimentado resulta clave para que el profesional de la educación pueda responder a la multiplicidad de demandas que le plantea la tarea educativa y en el contexto de la enseñanza básica.

- **Cordialidad**

- AP 11: "Relación amena y no rivalidad"

A partir de lo señalado, es posible indicar que para los alumnos practicantes:

- El respeto aparece como un valor muy importante, primordial y recurrente en sus opiniones; ya sea referido a la relación del profesor con los alumnos, aplicado a sus diferencias personales, a los distintos ritmos de aprendizaje, a la heterogeneidad de opiniones y/o a la relación mentor practicante.
- La empatía es valorada muy positivamente como cualidad en un profesor mentor, tanto para ponerse en el lugar de otros como para comprender la diferencia de saberes, tareas, experiencia y diversidad en un practicante.
- La responsabilidad, como característica del mentor aparece también con mucha fuerza en las opiniones, aludiendo al cumplimiento de los horarios y a la forma y rigurosidad para asumir tanto sus tareas como funciones.
- La honestidad en un profesor mentor, tiene mucho valor para el alumnado en práctica. En tal sentido, se reconoce la importancia de una comunicación sincera y que se fundamente en la confianza.
- El mentor, desde la perspectiva del informante, aparece relacionado con un modelo, un referente tanto por su consecuencia, apego a ciertos valores, conductas éticas, profesionalismo docente como integridad personal.

Concluyendo, muy fundamentado a través de las ideas de Buscaglia, Day, Freire, Mullan y otros, el mentor, para el practicante, debe poseer características valóricas que lo distingan y posicionen como un referente.

Es decir, en ellas se esboza la perspectiva de considerar al buen mentor como un modelo a seguir y por consecuencia, se espera que muestre valores y



atributos esenciales que lo releven como un gran ser humano. Un ser de quien se aprende y con quien se crece.

Sin embargo, al relacionar lo relevado por los alumnos con lo que plantea la Carrera respecto al mentor se observa que ésta no precisa elementos axiológicos, ni alude a cualidades o valores personales específicos. Más bien, se centra en una expresión que resulta tan amplia como confusa al determinar que el mentor debe “enseñar con su hacer, ser y convivir”, lo que puede interpretarse de muchas formas, pudiendo aludir al mismo tiempo al todo o a nada, por la poca precisión de sus términos.

Corresponde a continuación proceder al análisis, siempre desde los mismos pasos, de la pregunta número 4.

4) Qué características del ámbito laboral profesional (en su relación con otros, al enfrentarse y realizar a su tarea docente), son parte de lo que para ti distingue a un buen mentor. Nombra las tres más relevantes.

En el análisis de esta pregunta es posible distinguir dos grandes categorías, las que corresponden a:

❖ **Cualidades o características personales:**

Dentro de las que se aprecian las siguientes sub categorías:

• **Respetuoso**

- AP 3: *"Respeto al practicante en su tarea de enseñanza"*
- AP 20: *"respeto por el trabajo de los demás profesionales"*
- AP 28: *"Mantener una actitud de respeto con los estudiantes"*

• **Asertivo:**

- AP 14: *"Generar crítica constructiva al finalizar una jornada y reflexionar"*
- AP 25: *"La asertividad de sus decisiones, tomando en cuenta a los involucrados y buscando el bien y satisfacción de todos en la medida de los posible"*

• **Alentador, Motivador:**

- AP 3: *"Motiva al practicante a trabajar en su propio perfeccionamiento"*

- *AP 26: "Resalta aquellos aspectos positivos"*
  
- **Empático:**
  - *AP 10: "Que tenga empatía con sus alumnos"*
  
- **Cordial:**
  - *AP 11: "Buena relación con los alumnos"*
  
- **Coherente- Consecuente:**
  - *AP 8: "Ser coherente con lo que dice y hace"*
  - *AP 31: "Consecuente entre su discurso y su actuar en el aula"*
  
- **Tolerante:**
  - *AP 24: "Que respete las diversas opiniones"*

En relación a las características personales que los alumnos de práctica final destacan en un buen mentor, es importante precisar que se repite y reitera la misma tendencia vista en las respuestas anteriores. Ello, al resaltar valores como el respeto, la empatía y tolerancia que dicen mucha relación para ellos con el tipo de trato que desearían recibir de los mentores. En sus palabras se infiere que esperan un trato cordial, en el que se evidencia el respeto por lo que hacen y saben, aunque sea menos que lo que realiza y maneja el mentor, que se les planteen las situaciones y las opiniones de manera asertiva. En el fondo no quieren sentirse pasados a llevar por una relación que a veces se torna muy jerárquica y tensionante.

Paralelamente valoran el que estos mentores los motiven, sean verdaderos promotores de sus logros y aciertos y los alienten cuando las situaciones se vuelvan complejas y los desafíos se tornen mayores.

❖ **Cualidades o características en relación a su trabajo:**

Para éstas, las sub categorías que se reconocen son:

- **Responsable**

- AP 1: "estudioso"
- AP 4: "Responsabilidad en las tareas, tanto del aula como fuera de ella"
- AP 7: "Responsabilidades profesional"
- AP 8: "Que conozca la realidad de sus estudiantes y lo considere al momento de hacer las clases"
- AP 8: "Que tenga un buen manejo disciplinario"
- AP 12: "Otorgar a tiempo los contenidos y los materiales con los cuales la docente en formación deba trabajar"
- AP 12: "Las correcciones a tiempo de planificaciones para que el proceso enseñanza aprendizaje sea pleno"
- AP 18: "Preocupación por el aprendizaje de todos los estudiantes"
- AP 19: "Preocupación por la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, practicante y el mismo"
- AP 20: "Confidencialidad con la situación y realidad de cada estudiante"
- AP 23: "Dedicación en aspectos relacionados con el cumplimiento de tareas planteadas"
- AP 26: "Realizar un seguimiento sistemático del trabajo del alumno"

En las expresiones anteriores, los alumnos manifiestan con fuerza como sus concepciones sobre las cualidades personales de un mentor también abarcan a la forma en la que éste desempeña su trabajo. Así apuntan a que esperan encontrar en él a un profesional responsable, poseedor de un gran dominio de

sus saberes , que sabe ser eficiente y efectivo en el manejo del tiempo en pro del cumplimiento de sus responsabilidades, además de mostrarse ocupado del otro, tanto como sujeto que aprende y como persona. Los practicantes esperan de este mentor un verdadero profesional de la educación.

- **Trabajo en equipo y colaborativo:**

- AP 1: "Trabajar con sus pares y apoderados"
- AP 3: "Logra un trabajo en equipo con la practicante"
- AP 13: "Trabajo en equipo"
- AP 15: "Trabajo colaborativo"
- AP 18: "Capacidad de trabajar en equipo"
- AP 20: "Cooperación con colegas, es decir, ser capaz de trabajar en equipo"
- AP 23: "Solidaridad en entregar herramientas desde su propia experiencia para un buen desarrollo profesional"
- AP 30: "El trabajo en equipo: en muchas ocasiones nos ha tocado enfrentar colegios donde los docentes no pueden trabajar en pro de una mejor labor pedagógica, es fundamental un trabajo en equipo por parte de los docentes, ya que eso refleja mejor hacia donde apuntan los objetivos del colegio"

En base a las respuestas dadas, los profesores en formación confirman su visión de que el trabajo del profesor, en general, ya dejó o debiera dejar de ser un trabajo aislado, en solitario con independencia del resto, lo que es aún más evidente en el mentor. Ello, pues éste está llamado a trabajar con otro y es en esa perspectiva que sus expresiones relevan la importancia que esto se dé en la realidad, que exista un trabajo conjunto, mancomunado en el que el practicante pueda ser formado y se vea nutrido de lo que el más experimentado hace y sabe. Elementos que ya habían sido puestos en

relieve por los informantes al enfatizar la importancia de la generosidad en la relación.

- **Dominio de su saber y quehacer:**

- AP 2: "Saber: para transmitirlo, saber hacer y saber cómo hacer"
- AP 5: "Dominar aquello que enseña y es capaz de transmitir el valor del contenido en la vida cotidiana , se deja complementar con ideas innovadoras o estilos distintos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, utiliza diversos recursos para lograr el aprendizaje de sus alumnos"
- AP 7: "Manejo de contenidos y manejo del curso"
- AP 11: "Manejo de grupo"
- AP 14: "Generar un clima ameno a la hora de realizar la clase"
- AP 25: *"El dominio de las situaciones que ocurren en la realidad educativa pues cada uno es diferente"*
- AP 25: *"El dominio de lo conceptual que enseñan y las metodologías apropiadas para sus alumnos según sus características"*
- AP 27: *"Que haya una coordinación entre los contenidos que se pasan por niveles para propiciar un trabajo más equitativo entre los cursos"*
- AP 28: *"El establecimiento de normas consistentes dentro del aula".*

En las opiniones vertidas, en torno al dominio de su saber y quehacer por parte del mentor se vuelven a señalar criterios e indicadores del Marco para la Buena Enseñanza ya que como indicaron en la primera pregunta que se les

formuló consideran que éste es un buen referente que considera lo que un buen profesor debe saber y saber hacer y en tal sentido el mentor se está analizando desde la perspectiva de profesor más que de mentor.

- **Organizado**

- AP 27: *"ser capaces de planificar sus clases con anterioridad y tener total conocimiento de los contenidos a tratar"*
- AP 29: *"Preparación para la enseñanza (planificaciones, planes anuales, guías de trabajo, material didáctico, etc.) todo esto preparado y dispuesto en el aula con anticipación al trabajo o puesta en marcha de éste"*

Reiterando precisiones ya hechas, los practicantes vuelven a hacer especial mención de la organización del mentor como característica deseable, la que vinculan a su capacidad para poder responder a las tareas pedagógicas y administrativas que le competen como profesor de aula.

- **Comprometido:**

- AP 15: "Compromiso con la labor educativa"
- AP 18: "Compromiso por la profesión"
- AP 21. "Tener un compromiso verdadero con sus alumno, en relación a la calidad de su trabajo".
- AP 24: "Que sea participativo en su trabajo, que tenga un rol activo"
- AP 26: "Entrega apoyo o sugerencias constantes para la mejora del trabajo de sus alumnos con sus alumnos en el aula"
- AP 32: "Compromiso con el quehacer pedagógico"
- AP 32: "Entregado a su labor"

En lo que destacan en estas expresiones, los futuros profesores demuestran el valor que le asignan al compromiso en un buen mentor. Un compromiso para con otros y su profesión. Ello se refleja en que conciben el trabajo del profesor más allá de las aulas, con las personas; y que el ser profesional de la educación, un buen profesor, un buen mentor implica estar ocupado de quienes son su primer afán: los alumnos.

- **Proactivo:**

- AP 28: "Ser proactivos con su labor"

- **Objetivo:**

- AP 12: "Que sea objetivo en cuanto a las observaciones"

- **Sociable (Buena convivencia):**

- AP 15: "Buena convivencia entre docentes"
- AP 24: "Que tenga una buena relación con su colegas"

En base al análisis de tales categorías y sub categorías sobre las cualidades o características del ámbito laboral profesional se puede señalar que:

- Se relevan características, referidas a cualidades propias del mentor que también se ven reflejadas o permeadas en su quehacer.
- Se da gran importancia al dominio que el mentor tiene de su quehacer, en clara alusión a indicadores y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza, pero relacionado con características (actitudinales) más propias del ser y convivir que éste debiera poseer y demostrar.



- Lo técnico, pedagógico: propio del quehacer docente, aparece como un compromiso que el mentor debe asumir, pero muy interconectado con los valores que se espera propicie tanto como parte de las actividades de aprendizaje como en relaciones que se dan intra y extra aula.
- Resulta muy valorado el trabajo en equipo, como una instancia que debe estar incorporada en la relación entre los mentores y sus pares y entre éstos y los practicantes.

En otras palabras, para los practicantes (lo que también fue desarrollado en el marco teórico) respecto a las características deseables en un mentor, aparece muy interconectado o subsumido lo personal actitudinal en lo técnico y pedagógico. Es decir, por las funciones que el mentor cumple y su rol como formador, se esperan muchas competencias – especificadas en los dominios del Marco para la Buena Enseñanza - que requieren ser acompañadas por valores y actitudes que un buen mentor no podría dejar de tener.

En el ámbito de la Carrera, no se ve tan explícita la relación tarea- valor o forma de desarrollarla y sólo se alude a que la retroalimentación sea asertiva y que se establezca una buena comunicación con el practicante.

En otras palabras, los alumnos sostienen que detrás de todo gran profesor mentor, debiese haber una gran persona: con sus cualidades y virtudes, las que pone al servicio de los demás y con las que facilita su labor educativa.

Prosiguiendo en la fase de análisis cualitativo, y siempre desde las etapas descritas, en lo que sigue se analizará la información que entrega la pregunta número 5.

5) Qué elementos del ámbito actitudinal – motivacional (razones, sentimientos que nos impulsan a hacer algo) son parte de lo que para ti debiera distinguir a buen mentor. Nombra las tres más relevantes.

Como primer paso, es importante determinar que la misma pregunta en su encabezado da lugar a la formación de dos categorías: la actitudinal y la motivacional. A partir de éstas se dan las siguientes sub categorías, como se precisa a continuación:

❖ **Aspectos actitudinales (valores, actitudes) del mentor**

Dentro de éstos primeros se distinguen las siguientes sub categorías:

• **Disposición:**

- AP 5: "Forme vínculos"
- AP 6. "Actitud positiva frente a la vida"
- AP 11. "Entusiasmo para hacer nuevas cosas"
- AP 19: "Buena disposición". Darse el tiempo para ayudar en el trabajo"
- AP 14: "Compartir vivencias que permitan establecer buenas relaciones de confianza"
- AP 15: "Tener buena disposición frente a las dificultades"
- AP 20: "Energía, tiempo, ganas dispuestas en pro del aprendizaje"
- AP 20: "Amor por el trabajo, evidenciar alegría"

- AP 23: "Disposición y optimización del tiempo para Mantener contacto con los estudiantes y realizar conversaciones formales"
- AP 23: "Esfuerzo por conocer y respetar los intereses de los estudiantes"
- AP 33: "Buena disposición con sus estudiantes"

Especial interés concita el que en sus opiniones los practicantes hagan mención de la disposición, ya que entienden en ella el gesto básico para poder establecer una buena relación o como un buen punto de partida para todo proyecto o empresa. La mentoría, en sus opiniones, necesita de ella y el mentor debiera mostrarse dispuesto a ser parte de ésta, lo que implica ganas, valorización y legitimar esta instancia y su importante rol en ella.

- **Responsabilidad:**

- AP 18: "*Responsabilidad son su trabajo*"
- AP 20: "hacerse cargo del trabajo realizado y no realizado"
- AP 31. "Responsabilidad y compromiso en cada tarea que emprende"

Nuevamente, los informantes mencionan y destacan el valor de la responsabilidad, entendiéndola como esencial en la labor del mentor, por el trabajo que realiza un docente.

- **Respeto:**

- AP 5: "*Respetar las potencialidades*"
- AP 12: "*respeto mutuo entre mentor y docente en formación*"
- AP 18: "*respeto por su trabajo*"

Similar a lo que ocurre con la responsabilidad pasa con el respeto, características que suelen repetir los alumnos en diversos ámbitos del quehacer del docente y del mentor, lo que demuestra la valía e importancia que le dan a esta cualidad como permanente en la relación.

- **Valoración por el otro:**

- AP 5: *"Valore la riqueza de cada uno"*

- **Empatía:**

- AP 12. *"Es importante la empatía"*

- **Motivador- apoyador :**

- AP 14: *"Incentivar a la hora de realizar una tarea"*

- **Honestidad:**

- AP 25: *"ser abierto y honesto con la realidad educativa pues cada uno es diferente".*

- AP 28: *"Ser capaz de admitir cuando se equivoca".*

Desde los dichos anteriores, el profesor en formación valora en el mentor que éste se demuestre como un ser humano, un ser falible que tiene la honestidad y humildad de reconocer sus errores. También llama la atención como algunos llaman honestidad a la objetividad que este profesional debiera demostrar respecto a la realidad curso que enfrenta y sus propias debilidades y desafíos.

- **Calidez en el trato:**

- AP 21: *"Demostrar cariño por sus alumnos tratándolos con suavidad y justicia".*

Aún cuando fue un solo alumno, su opinión amerita comentarios, pues sigue siendo muy valioso que se recuerde y realce la importancia del cariño de parte del mentor, profesor hacia sus alumnos, especialmente desde la perspectiva del trabajo con niños. Ello como dice Buscaglia dada la importancia de establecer puentes y no barreras y en tal sentido el cariño es primordial para construir los primeros.

❖ **Motivaciones, razones que impulsan al mentor a realizar su tarea.**

Dentro de éstas primeras se distinguen las siguientes sub categorías:

• **Vocación** <sup>61</sup>

- "AP 8: "Que esté convencido que su profesión es importante"
- *AP 11. "Sentir amar la profesión"*
- *AP 18: "Amor por lo que hace y por los niños"*
- *AP 20: "Lo más importante vocación"*
- *AP 21: "Vocación verdadera por lo que se hace en el aula, para poder traspasar esa motivación"*
- *AP 27: "Tener vocación por la labor que desempeña a diario"*
- *AP 27: "Realizar su trabajo por amor a lo que hace"*
- *AP 29: "El goce o amor por la enseñanza que es transmitida a la hora de enseñar a los alumnos y que se refleja en la forma de hacerlo, en el material usado y en la dedicación y preocupación por el aprendizaje"*
- *AP 32: "Amar lo que hace". El hacerlo con sentido"*

---

<sup>61</sup> la vocación es la tendencia que siente una persona hacia determinadas actividades. La vocación es la inclinación a cualquier estado, carrera o profesión; o bien para aquellos que educan, desde su interior y conectando con la totalidad de su vida, la enseñanza es una vocación" (Day, 2006). Se considerará parte de la vocación el amor por enseñar , el amor por la profesión y el amor por los niños, por ser actividades centrales del quehacer docente, característico del ser profesor.

- *AP 34: "El ímpetu porque todos los alumnos aprendan, las expectativas que genera en sus alumnos por superarse, la voluntad de generar cambios en su institución"*

Frente a lo anterior y aludiendo a la vocación, los practicantes vierten significativas expresiones y opiniones respecto a ella.

Lo primero que cabe destacar es que la mencionan y reconocen su importancia como la razón que lleva a alguien a optar como profesión por la docencia.

Una vocación que relacionan fuertemente con el amor y la dedicación: un amor explícito, constante y generoso que se hace carne en la ayuda y en otros, que los motiva e impulsa. Un sentimiento que además, desde sus miradas, le da sentido a cada una de las actividades que realiza el profesor.

- **Compromiso / responsabilidad:**

- AP 11: "Querer que los alumnos aprendan como principal objetivo"
- AP 13: "Querer que los estudiantes aprendan, para así mejorar la educación chilena"
- AP 15: "Compromiso con la formación integral del alumnos"
- AP 15: "Responsabilidad social con su profesión"
- AP 17: "La preocupación por el aprendizaje de sus alumnos. Preocupación por el crecimiento personal y valórico de los alumnos".

- AP 28: "Debe procurar que sus alumnos tengan una educación de calidad, por lo que es fundamental apoyar al practicante"

Los profesores en formación al referirse a la responsabilidad, lo que ha sido constante en sus respuestas, esta vez lo hacen vinculándola con el compromiso por sacar adelante a sus alumnos, compromiso y responsabilidad por una enseñanza en pro del aprendizaje.

• **Espíritu de superación:**

- AP 2: "querer mejorar siempre profesionalmente"
- AP 3 : "Autoevaluar su trabajo y mejorar sus prácticas"
- AP 3: "Aprender nuevas metodologías tecnológicas y estrategias de enseñanza"
- AP 9: "Capacidad de superación"
- AP 16: "Esencialmente alguien que se motiva a seguir mejorando, a ver y a superar nuestros errores"

Lo anterior aparece muy vinculado a lo que anteriormente comentaron los estudiantes respecto a considerar al profesor un aprendiz permanente, entendiendo que su formación no termina nunca y que su compromiso, como señalan en los comentarios precedentes, les plantea la necesidad constante de actualización y superación. También ven esta cualidad como necesaria para imprimirla en otro, alentando al mentor a que su practicante también mejore día a día.

• **Colaboración:**

- AP 12. "Un buen mentor que se destaca es quien asuma el compromiso de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, conjuntamente con el docente en formación"

- Ser modelo:

- AP 33: "Ejemplo a seguir para sus estudiantes".

Considerando las opiniones e información recogida, a partir de los alumnos en práctica, en estas categorías y sub categorías se establece que:

- En el ámbito de los valores y las actitudes, se da gran importancia en un buen mentor a la disposición, ya sea hacia sus alumnos, el trabajo, las buenas relaciones con otros, reflejado en una actitud positiva hacia el trabajo y la vida.
- La superación personal, aparece muy ligada a un valor o cualidad que tiene un buen mentor, la que lo convierte en un aprendiz permanente y siempre dispuesto a mejorar y saber más.
- En el área motivacional, la vocación, entendida como fuerza, pasión, entrega, disposición, amor por la enseñanza y los niños resulta muy valorada para los alumnos practicantes al definirla como una cualidad o motivación necesaria en el buen mentor.
- Los mentores son asociados muy fuertemente con personas con gran capacidad de compromiso, lo que, en el discurso o las opiniones de los practicantes, en ocasiones se entremezcla con la vocación y el amor que éstos (los mentores) sienten por lo que hacen, lo que los llevaría a querer dar y lograr lo mejor de sí.



En síntesis, entre las actitudes y motivaciones, que se aludieron en el marco teórico, se destacan la vocación, la que a su vez se relaciona con: amor, entrega, ganas de enseñar, cariño por los niños y compromiso, características que definirían a un buen mentor.

A lo anterior, se agrega aquello que los manuales para o de mentores establecen en relación a la capacidad de superación, perseverancia y el compromiso para con quienes trabajan los mentores: sus alumnos practicantes además del compromiso con lo que hacen: enseñar, formar y transmitir.

Otro elemento que surge entre los alumnos es el de la disposición y la voluntad lo que al contrastarlo con lo definido por la Carrera se ve explicitado cuando ésta establece que "el profesor debe tener la disposición de ser mentor", entendiendo que ello debe partir de su deseo y voluntad de hacerse parte del proceso y no de una imposición que acata.

Finalmente para la pregunta seis se realizará el mismo procedimiento que en las anteriores.

**6) Señala cuál o cuáles de aquellos valores, atributos o características que ya mencionaste son los que han resultado más determinantes para que tu mentor actúe como un buen formador.**

Como ha sido tradicional en este análisis, se procederá a determinar categorías y para ello se seguirán la mismas planteadas en la pregunta, las que luego se sub categorizarán. Las categorías aludidas son:

❖ **Valores:**

• **Respeto:**

- AP 10: "Que sea respetuoso con las ideas que se le plantean y que guíe con consejos"
- AP 12: "El respeto que los mentores presentan"
- AP 14: "Respetuoso"
- AP 17: "El respeto por el quehacer docente cuando estaba en práctica. Hacerte ver frente a los estudiantes como una autoridad o mejor dicho como profesora y no ayudante"
- AP 24: "Respeto hacia sus pares y alumnos"

Ante la pregunta de las características personales del mentor que han sido más determinantes para que éste actúe como un buen formador, los alumnos en plena concordancia con lo expuesto en las otras preguntas, señalan el respeto. Respeto que vuelven a reiterar se aprecia en el trato, en las actitudes y en lo que este mentor debiera representar y reflejar como modelo.

Lo anterior lleva a poder establecer que en las experiencias previas de los alumnos de práctica final el respeto ha sido preponderante y que, para ellos,

un buen mentor no podría ser un profesor que no se caracterice por aquello, ya que esperan de él respetarlo por lo que es y hace, a la vez que ser respetados en su rol como practicantes.

- **Humildad:**

- AP 2: "autoevaluarse con humildad"

- **Solidaridad/ Generosidad:**

- AP 19: "Las ganas de compartir la experiencia y aprender de lo nuevo, también al respecto"

- AP 23: "Deseos de compartir sus conocimientos y experiencias"

Se releva, desde la perspectiva de los profesores en formación, que la generosidad ha sido clave al considerar al mentor un formador. Esto fundamentado en que este mentor debe tener y demostrar las ganas de compartir y ser generoso o solidario (como lo mencionan a veces) con sus saberes, recursos y experiencias.

- **Responsabilidad:**

- AP 22: "La responsabilidad frente a la labor que realiza"

- ❖ **Atributos, características (cualidades):**

- **Disposición :**

- AP 2: " Disposición a enseñar y aprender del practicante"

- AP 5: "que sea capaz de formar vínculos y establecer una relación agradable y de confianza donde exista respeto y exigencia mutua"

- AP 11: "Buena disposición, relación positiva y críticas constructivas"
- AP 14: "Crea clima ameno"
- AP 24: "Que participe, sea colaborador y mantenga buenas relaciones con sus pares"
- AP 33: "Buena disposición con los alumnos"

Consecuentemente con sus otros comentarios y respuestas, los practicantes reiteran que la disposición ha sido fundamental en los mentores formadores. Disposición que se infiere vuelve a ser la puerta de entrada para una buena relación y una mentoría que se sustente sobre el objetivo de la formación del practicante. Disposición que, agregan los alumnos, se hace extensiva a todos quienes se relacionan con él pues este formador se caracteriza por generar y favorecer sus vínculos con otros.

- **Empatía:**

- AP 3. "Apoyar con empatía"
- AP 6: "La empatía principalmente ya que deben recordar que ellos también fueron alumnos en práctica"
- AP 23: " Muestra empatía con los estudiantes"
- AP 29: "Buen trato"

Los profesores en formación comentan que la empatía ha sido muy importante a la hora de sentirse apoyados formativamente por el mentor.

Esto ha sido una opinión recurrente que sustentan en que un buen mentor debe ser capaz de entenderlos, ponerse en sus lugares y a partir de esta comprensión del otro, de ellos como practicantes, con sus particularidades y desafíos, disponerse cordialmente a ayudarlos, guiarlos y orientarlos en el trabajo docente.

- **Guía, modelo:**
  - AP 8: "Que se actúe como buen formador"
  - AP 24: "Que sea un guía y transmisor de experiencias"
  - AP 24: "Que actúe correctamente y sea un buen ejemplo a seguir"

Hablar de formador es para el practicante, como lo ha dejado entrever en sus distintas respuestas, es asumir que el mentor debe constituirse en un guía y modelo. Dicho de otro modo esperan claramente ver en este formador un referente a seguir, como lo sería cualquier maestro para su discípulo.

- **Con Vocación:**
  - AP 21: "Verdadera vocación"
  - AP 22: " y por sobre todo el amor y cariños que se le entrega a los niños"
  - AP 26: "Un buen formador debe tener vocación por su trabajo"
  - AP 29: "Vocación y preparación por la enseñanza"

Independientemente de los cambios que haya tenido la educación y la formación inicial de los docentes, un elemento que perdura en el inconsciente de los alumnos y que lo hacen explícito en sus opiniones es que un mentor que asume como formador es aquél que asume la docencia como una vocación, lo que hace trascender su decisión a la elección de una profesión ya que ésta se refleja en incorporar la docencia como una misión personal, una forma de vida en la que lo laboral también es personal, reflejándose en múltiples aspectos, actitudes y prioridades.

- **Dedicación:**

- AP 23: "Dedicación por fortalecer y potenciar el desarrollo profesional de sus estudiantes"
- AP 24: "Que demuestre dedicación a través de su trabajo"

Cuando se les consulta, algunos practicantes, agregan que un mentor que ha sido un formador es el que es dedicado, lo que se asemeja a los comentarios que otros relacionan con disposición y compromiso por su quehacer.

- **Organizado:**

- AP 24: "Que sea organizado y responsable en cuanto a su trabajo"

- **Capacidad para trabajar colaborativamente:**

- AP 20: " Colaboración, trabajo en equipo"

En síntesis, al analizar las opiniones vertidas por los alumnos en práctica final respecto a estas categorías y sub categorías se establece que durante su formación práctica los elementos y características del mentor que han sido más determinantes para considerarlo un buen formador, corresponden a:

- Dentro de los valores, el respeto que debe demostrar el mentor hacia la persona del practicante, reflejándola en sus opiniones y acciones dentro del aula es altamente valorado, especialmente, al considerarlo como un par, más que un subordinado o ayudante.

- Otro elemento valórico al que se da relevancia es la generosidad, entendida como el estar abierto a compartir, transmitir experiencia, colaborar con otros y nutrirse mutuamente.
- A nivel de atributo o característica deseable en un mentor formador aparece la disposición, reflejada en una actitud hacia el otro, la colaboración, formación de vínculos y el aporte a un buen clima.
- La empatía es altamente valorada y muy reiterada como atributo esencial en un mentor que asume como formador, la que le permita entender al estudiante, ser comprensivo y ponerse en su lugar.
- La vocación en un mentor, que es formador, como fuerza que impulsa, es considerada o evaluada como muy necesaria, por su impacto en lo que el profesor hace y cómo lo hace.

En concordancia con todo lo explorado a partir de los análisis anteriores y que coincide con lo que se señala en el marco teórico, para los alumnos practicantes es de gran importancia o bien ha sido determinante contar con mentores que se destaquen como excelentes profesionales; es decir, que cumplan con los diversos dominios, criterios e indicadores del Marco para la Buena Enseñanza. Sin embargo, aunado a ello establecen que resulta altamente importante y fundamental que reúnan ambas condiciones: el saber, saber hacer, pero hacerlo con valores o atributos que desde su persona favorezcan el ser y convivir. Situación que les dé el realce de ejemplos a seguir en todo ámbito: como excelentes profesores, profesionales comprometidos, maestros apasionados, personas cordiales, cercanas y empáticas.

#### 4.1.2 Análisis estadístico de datos textuales (ADT)

Luego, de realizado el análisis, siguiendo los pasos descritos y como se adelantó al comienzo de esta sección se decide someter a la misma información cualitativa a un Análisis estadístico de datos textuales (ADT).

El ADT es un procedimiento que implica contar las ocurrencias de las unidades verbales básicas (generalmente palabras) y operar algún tipo de análisis estadístico a partir de los resultados de tales recuentos. Por tanto, se recurre a la cuantificación de los textos desde el primer momento, sin que medien operaciones de codificación previas.

Finalmente cabe aportar que tales enfoques lexicométricos o de la estadística textual están apoyados en las técnicas estadísticas desarrolladas por la Escuela Francesa de Análisis de Datos (*Analyse des Données*), (Benzécri, J. P. 1973, 1976) y que se han convertido en una gran herramienta interdisciplinar, integrada por: la estadística, el análisis del discurso, la lingüística, la informática, el procesamiento de encuestas, la investigación documental; siendo cada vez más utilizada en diversos campos de las ciencias sociales.

De acuerdo con Rodríguez (2006), citado en Moscoloni (2000), se seguirán los siete pasos para la elaboración de documentos lexicométricos, los que para este caso se detallan a continuación:

1. *Definición de los procedimientos asociados la recolección de información y limpieza de datos para el registro apropiado de los datos textuales.* Se procede a editar el corpus (decodificar las respuestas de la entrevista en



profundidad, segmentando lo relativo a características del mentor).

2. *Estudio de las unidades estadísticas* (palabras, frases). La segmentación del corpus textual implica una segunda etapa consistente en diferenciar las unidades elementales: palabras o frases con significado equivalente, es decir, una familia de palabras), los segmentos repetidos (características del mentor que aparecen repetidas textualmente o a través de sinónimos) o aquellas que refiriéndose a la misma característica se diferencian en género o el número con el que fueron formuladas, pero siguen aludiendo a lo mismo.
3. *Estudio de la riqueza de vocabulario o frecuencia de segmentos repetidos*. Construcción del vocabulario del texto, el cual se presenta en una tabla de orden lexicométrico (ver anexo 5) donde se muestra el número identificador de cada palabra, la palabra del glosario del corpus, la frecuencia de aparición y la longitud de la unidad medida en número de caracteres.
4. *Análisis multivariado de datos textuales*. Aplicación del Análisis Factorial de Correspondencias sobre las tablas lexicográficas o la Clasificación Automática (clasificación jerárquica ascendente) de las palabras que más repetidas aluden a características del mentor.
5. *Visualización de los resultados del Análisis Multivariado*. Representación de posicionamiento por niveles de

frecuencias de las palabras o frases que aluden a características del mentor. Se realizará mediante gráficos de barras

6. *Análisis discriminante textual*. Predicción de las características más y menos frecuentes sobre el mentor a partir de las respuestas dadas por los alumnos ´practicantes en la entrevista en profundidad.

Luego de los pasos descritos y para cumplir con los criterios descritos por Guba y Lincoln (1985): credibilidad, auditabilidad y transferibilidad, se confrontan con los datos emanados en las respuestas del instrumento cualitativo, revisando su correspondencia con tales resultados.

De lo expuesto y para el caso de la presente investigación, se deriva que como herramienta, el enfoque lexicométrico es de gran ayuda para poder conocer las frecuencias con que los alumnos señalan algunas palabras (características). Lo que, en síntesis, permitirá determinar cuáles son las características más y menos frecuentes entre ellos a la hora de describir a un buen mentor.

Éstas se observan en el siguiente gráfico.

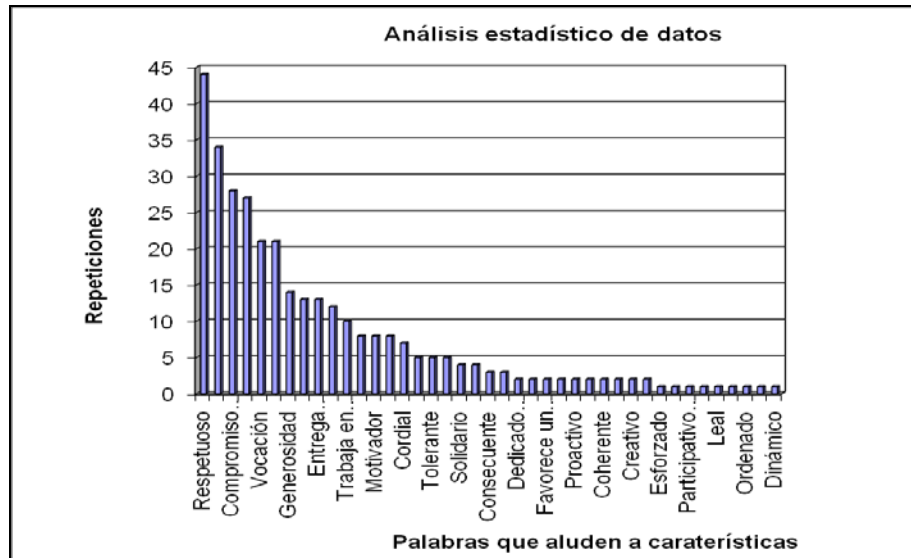


Gráfico N°9. Resultados del ADT.

Se determina que dentro de las características más frecuentes mencionadas por los practicantes están:

En primer lugar: (con una alta reiteración y frecuencia)

- Respetuoso
- Empático

En segundo lugar: (con menor frecuencia pero igualmente significativa)

- Comprometido (con el practicante)
- Responsable
- Vocación
- Guía al practicante

A partir de lo anterior, cabe hacer la primera observación y es que dentro de lo que la Carrera estipula respecto del mentor, sólo se releva el que

éste “guía al practicante” ya que respecto a las otras cualidades que sí son importantes desde la visión de la teoría y de los practicantes, se observa falta de precisión o presencia de elementos relativos a los valores o cualidades importantes en un mentor.

En tanto, las características que los informantes mencionan con menos frecuencia en un buen mentor son:

- Esforzado
- Participativo
- Actitud positiva frente a la vida
- Leal
- Lúdico
- Ordenado
- Dinámico

#### 4.1.3 Síntesis del análisis de la información cualitativa

Luego de analizada toda la información recogida a partir de la entrevista en profundidad, los elementos que a partir de la mirada del practicante se relevan en un buen mentor, se sintetizan en los siguientes:

- ❖ Es aquel profesional que junto con demostrar todas las competencias que declara el Marco para la Buena Enseñanza, es capaz de movilizar una gran cantidad de recursos personales que facilitan su tarea educativa y relación con otros.
- ❖ Se caracteriza por tener ciertas cualidades y características personales que se ven permeadas en su quehacer profesional.
- ❖ Se le reconoce por su empatía, capacidad de ponerse en el lugar de otros y ser comprensivo.
- ❖ Se destaca por la vocación, la pasión y ganas de enseñar, el cariño por los niños y sus alumnos.
- ❖ Demuestra gran generosidad en sus relaciones con otros, a través de su buena disposición a compartir, entregar y trabajar en equipo
- ❖ Es honesto en su trato en sus palabras y acciones.
- ❖ Asume su tarea docente con gran responsabilidad y compromiso
- ❖ Aporta con tales características y cualidades a la generación de un buen clima.
- ❖ Se le considera un modelo, un referente dadas todas estas cualidades que engrandecen su persona y al profesional que es.

En otras palabras, un buen mentor tiene todos los recursos de un buen profesor, junto con las cualidades y características que ennoblecen y engrandecen a las personas, convirtiéndolas en referentes de lo que Deloires denomina competencias del ser y convivir, lo que se representa en la siguiente figura:



Fig. N°31. Las características del buen mentor a partir de los resultados cualitativos

## 4.2 Análisis de la información cuantitativa

Para proceder al análisis de los datos cuantitativos arrojados por el cuestionario de importancia de rango, se utilizará el programa SPSS; El que corresponde al paquete estadístico para ciencias sociales desarrollado por la Universidad de Chicago

Este instrumento de análisis cualitativo de datos, es uno de los más utilizados en investigación aplicada a las Ciencias Sociales. Es un sistema global para el análisis de datos. De hecho puede adquirir datos de casi cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de distribuciones y tendencias, estadísticos descriptivos y análisis estadísticos complejos, lo que será de gran ayuda para el procesamiento de lo anteriormente señalado.

En otras palabras, el análisis de los datos en este programa se efectúa utilizando la matriz de datos a partir de la cual se realiza el tipo de análisis pertinente y requerido por el investigador. Lo que para este caso corresponde a:

- ❖ Frecuencias (para cada rango)
- ❖ Porcentaje (para cada frecuencia)
- ❖ Porcentaje acumulado (para cada frecuencia)

Para empezar se construye una planilla en Excel (ver cuadro N°11) con las respuestas e información (sólo números) obtenida de los cuestionario.

Los distintos informantes se ubican en una columna y hacia el lado, en las filas se van registrando las respuestas que dieron a cada pregunta. Por tanto hacia abajo, en la columna (ejemplo A1) es posible ver la variación de respuestas por pregunta y hacia el lado en la fila 1 (por ejemplo) las distintas respuestas de un determinado alumno practicante.

Dado que el programa solo acepta o lee números, las preguntas que en el cuestionario de importancia de rango iban ordenadas de la A a la U, se debieron (para efectos del ingreso de

datos) cambiar por números, quedando de la 1 a la 21. Es decir: la A, corresponde a la 1, la 2 a la B y así respectivamente. Por otro lado, cabe mencionar que las columnas 1 a la 5, corresponden a preguntas o ítems de información personal del estudiante. Tales como:

1. Edad
2. Sexo/ género
3. Promoción a la que pertenece
4. Orden de esta carrera en relación a otras en las que estuvo
5. Mención

En tanto, las columnas A 1 a la A 21, corresponden a los distintos ítems que se le presentaron para ordenamiento al estudiante en práctica. Los cuales a su vez se dividían en las siguientes dimensiones:

1. Valórico- moral
2. Profesional- laboral
3. Actitudinal- motivacional

Finalmente, para el caso que un alumno no respondiera una pregunta se registra el número 11 en la planilla. Mientras en el caso que marcara más de una alternativa por ítem o bien marcara todos los ítems con el mismo rango (lo que estaba indicado que no debía hacerse en las instrucciones) el cuestionario quedaba inválido.

Cabe destacarse que, nuevamente al igual que para el entrevista en profundidad (tipo cualitativo) hubo una participación del 100% de los alumnos practicantes; es decir 34 alumnos. Sin embargo, y dado que los alumnos solo podían asignar una vez cada rango por dimensión, sin repetirlo dentro de la misma y tampoco marcar más de un rango de importancia por ítem, esta vez 8 de ellos cometieron errores como los descritos al contestar (marcaron dentro de la misma dimensión más de una vez el 1; o bien en un ítem marcaron dos veces el rango 3) por lo que su cuestionario quedó inválido. Este porcentaje de cuestionarios inválidos representa el 23,5% de los alumnos en práctica.



A partir del informe arrojado por el SPSS (ver anexo 5) se procede al análisis, elaboración de gráficos y tablas para mostrar los respectivos resultados arrojados por el cuestionario de importancia de rango, que correspondía al instrumento cuantitativo de esta investigación.

Para comenzar se hará lo propio con las preguntas V1 a V5, que eran las que consideraban información personal y/o datos particulares respecto de los informantes. Cabe señalarse al respecto, que la muestra correspondiente a 33 alumnos (100% de los estudiantes en práctica final de la Carrera) se redujo a una muestra de 25, ya que 8 de ellos contestaron mal el cuestionario de importancia de rango, por lo que su cuestionario quedó invalidado).

Entre los datos solicitados estuvieron:

- ✓ Edad
- ✓ Sexo (género)
- ✓ Promoción
- ✓ Estudios superiores (qué número de Carrera es la actual)
- ✓ Mención

Cabe señalar que de los cuestionarios válidamente contestados, sólo 2 correspondían a practicantes varones y el resto eran de mujeres. Como se muestra en el siguiente gráfico

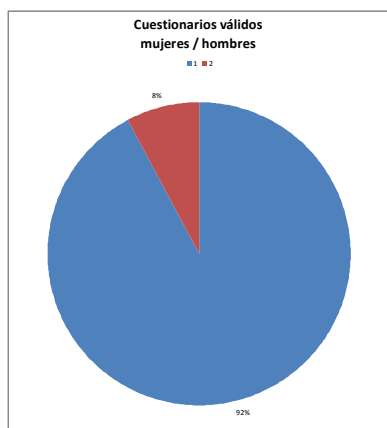


Gráfico N°10 Porcentaje de cuestionarios válidos entre mujeres y hombres

Respecto a la información general, a continuación, se muestra y analiza por pregunta:

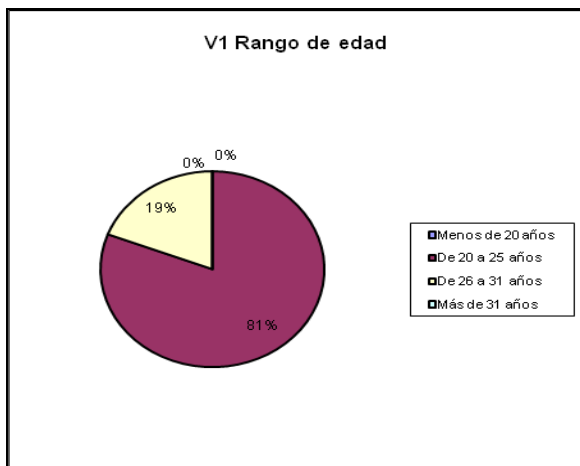


Gráfico N°11 Edad de los practicantes que participaron del instrumento cuantitativo

La moda se ubica en el rango entre los 20 y 25 años. Correspondiendo a un 80,8% de los alumnos quienes están en este rango de edad, en contraposición con un 19,2% que estaría entre los 26 y 31 años.

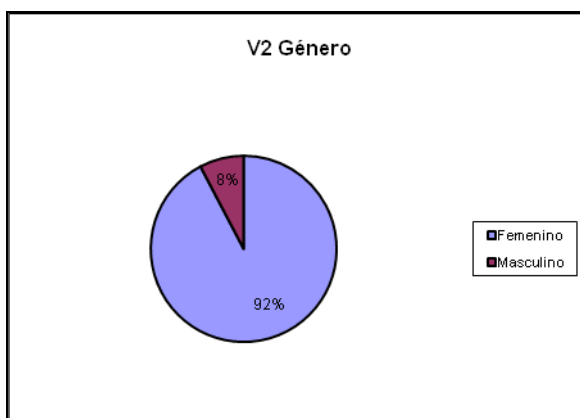


Gráfico N°12 Género de los practicantes que participaron del instrumento cuantitativo

En relación al género de los informantes: un 92,3% son mujeres, en tanto sólo un 7,7% son hombres. La moda estaría en las mujeres.

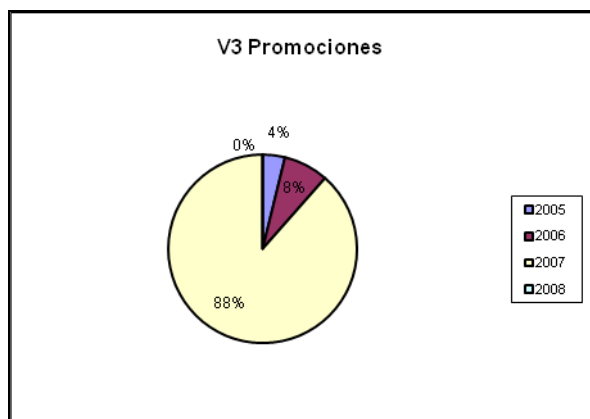


Gráfico N°13 Promociones de los practicantes instrumento cuantitativo

Respecto a la promoción del informante, la moda se ubica en la correspondiente al 2007. Siendo la gran mayoría de los practicantes parte de ella, lo que representa un 88%. Mientras un 8%, pertenecen a la 2006 y ningún alumno (0%) a la 2008.

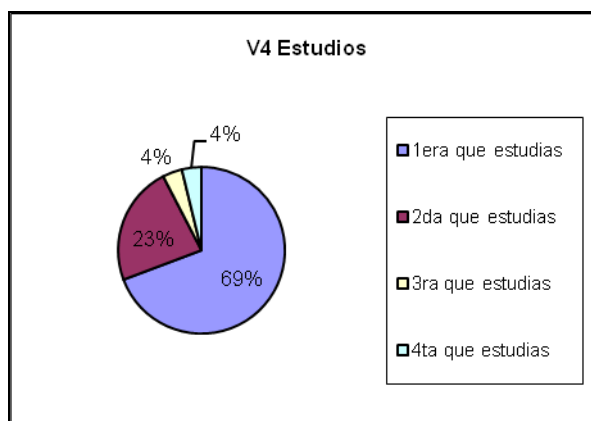
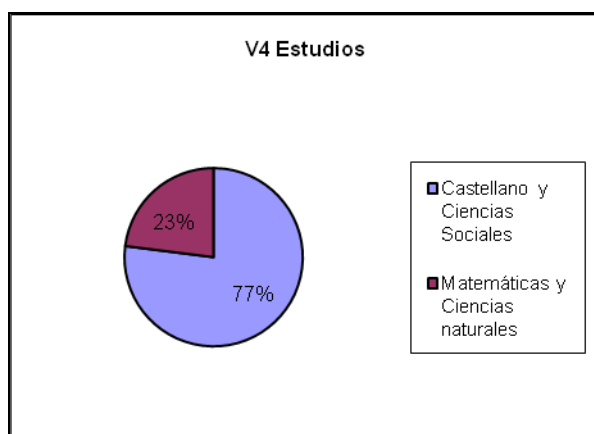


Gráfico N°14 Orden de esta Carrera en relación a otras que estudió el practicante (Instrumento cuantitativo)

Cuando a los alumnos de práctica final se les consultó respecto a sus estudios: un 69% señaló que ésta era la primera carrera que estudiaba. En tanto, para un 23%, era la segunda; para un 4%, la tercera y cuarta respectivamente. La moda está en la opción que señala que ésta es la primera.



**Gráfico N°15 Mención del practicante que participó como informante  
(Instrumento cuantitativo)**

Finalmente, en lo concerniente a las menciones del estudiante en práctica, que van de a dos por ámbito humanista o científico, la moda se encuentra en la mención de Castellano y Ciencias Sociales, correspondiente al 77% del total de la muestra, en comparación con un 23% que tiene la de Matemáticas y Ciencias Naturales.

Para continuar y analizar los resultados de las preguntas A1 a la A21, correspondientes a las preguntas en las que los alumnos debían asignar importancia a través de un número, se procederá de la siguiente manera:

Se hará un análisis por ítem, considerando:

- a) el porcentaje de cada rango
- b) el porcentaje acumulado por cada rango

Y posteriormente se analizará por dimensión:

- a) Los aspectos más valorados (sobre el rango medio 4)
- b) Los aspectos con menor valoración de importancia (menor al rango 4).

No obstante, resulta importante recordar que las preguntas aludían a tres dimensiones que consideraban los siguientes ítems, respectivamente:

- A 1 - A 7 ⇨ Dimensión valórico moral (DVM)
- A 8 - A 14 ⇨ Dimensión laboral profesional (DPL)
- A 15 - A 21 ⇨ Dimensión actitudinal motivacional (DAM)

En los siguientes gráficos, representados por Dimensión, la barra lila (más clara) representa el porcentaje de alumnos que le asignaron esa importancia<sup>62</sup> al criterio.

En tanto, la barra más oscura muestra el porcentaje acumulado (suma de los porcentajes individuales). Es decir, la tendencia que muestran los datos, en cuanto a mayor o menor importancia asignada por los informantes a esa cualidad o atributo.

Finalmente, para cada dimensión se presenta un gráfico que muestra las tendencias para cada una de sus categorías (criterio, cualidad del mentor) representadas por cada ítem

---

<sup>62</sup> reflejado en un rango del 1 al 7, en que el primero aludía a la más importante y el segundo a la menos importante .

#### 4.2.1 Análisis de la Dimensión valórico moral (DVM)

En los gráficos de esta dimensión que se presentan a continuación (Gráfico N°12 al N°18), se observa una tendencia generalizada a la dispersión. Es decir: las respuestas son bastante parejas en relación al nivel de importancia que los alumnos asignan a cada ítem. Lo que se traduce en que no hay una tendencia hacia ningún nivel de valoración por sobre otro, pudiendo percibirse heterogeneidad al respecto.

Respecto a los promedios (ver cuadro N°11) se pueden establecer las siguientes relaciones:

- ✓ A mayor proximidad numérica al uno representa un mayor nivel de valoración (más importante)
- ✓ A mayor cercanía numérica al cuatro implica un nivel de valoración medio
- ✓ A mayor proximidad numérica al 7 indica menor nivel de valoración (menos importante)

Sin embargo, cabe agregar que, al margen de lo establecido respecto a la dispersión, en algunos ítems el hecho que el promedio esté más cercano al 1 (mayor nivel de valoración de importancia) indicará que en esa pregunta sí hay una cierta tendencia a valorar como más importante tal característica o cualidad. Ello se profundizará en el análisis al final de esta dimensión, lo que se muestra en el siguiente cuadro.

Ítem	Promedio
A1	4,0
A2	3,2
A3	3,0
A4	3,6
A5	4,6
A6	4,2
A7	5,4

Cuadro N°11 Promedios de los ítems de DVM

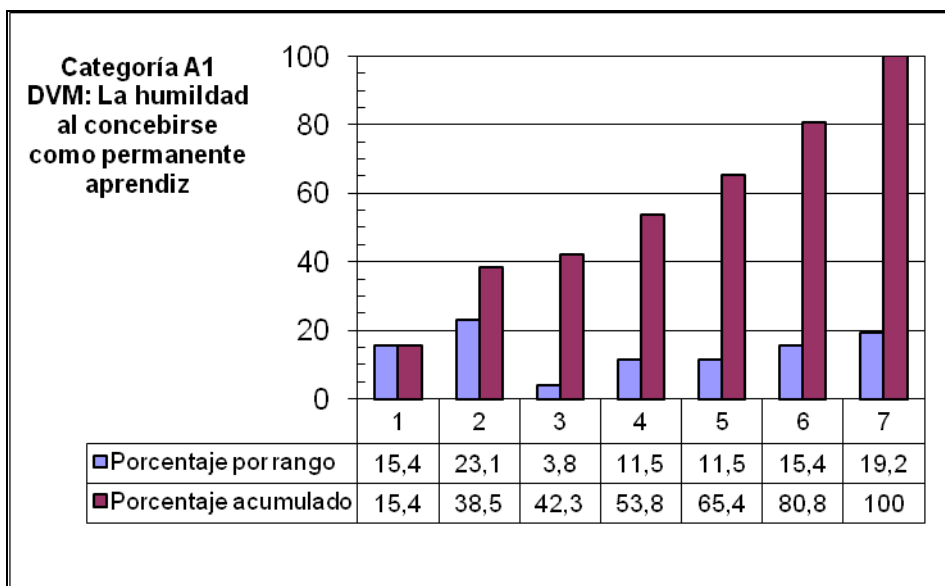


Gráfico N°16 Porcentajes de la categoría A1 de la DVM

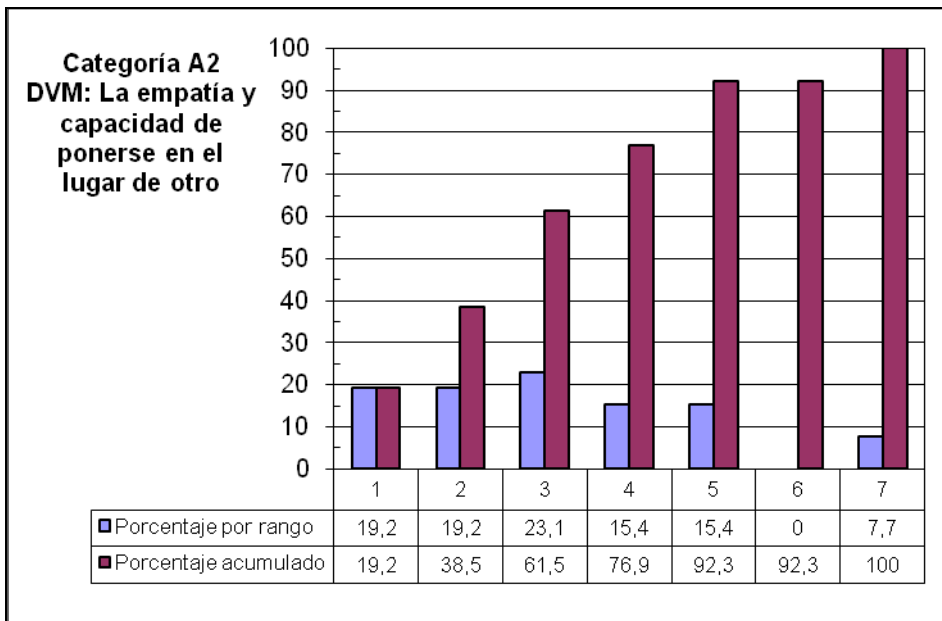


Gráfico N°17 Porcentajes de la categoría A2 de la DVM

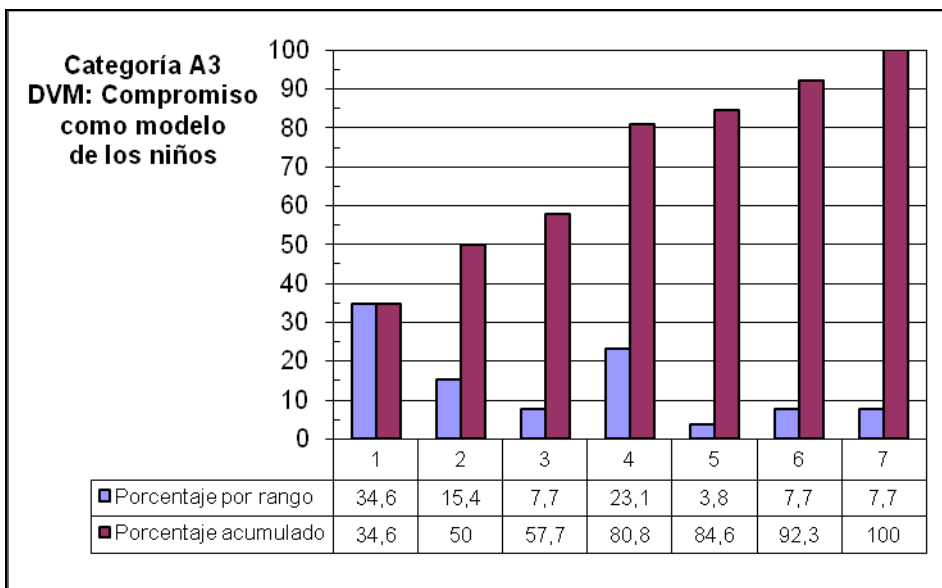


Gráfico N°18 Porcentajes de la categoría A3 de la DVM



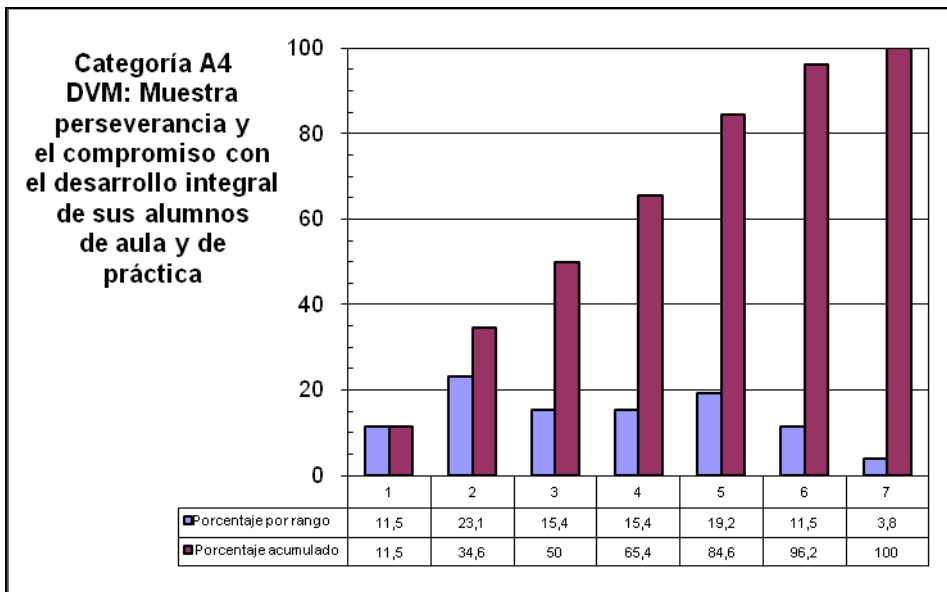


Gráfico N°19 Porcentajes de la categoría A4 de la DVM

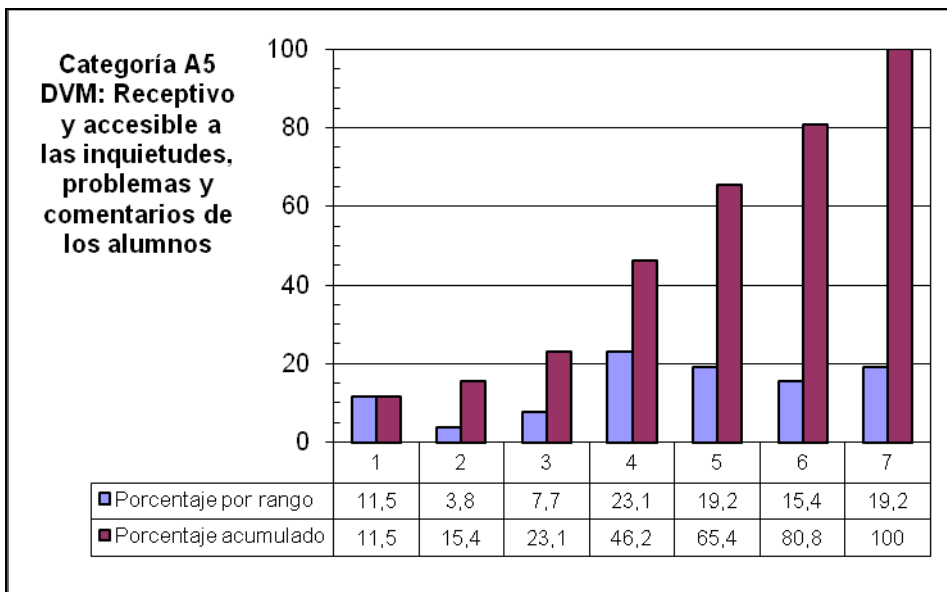


Gráfico N°20 Porcentajes de la categoría A5 de la DVM

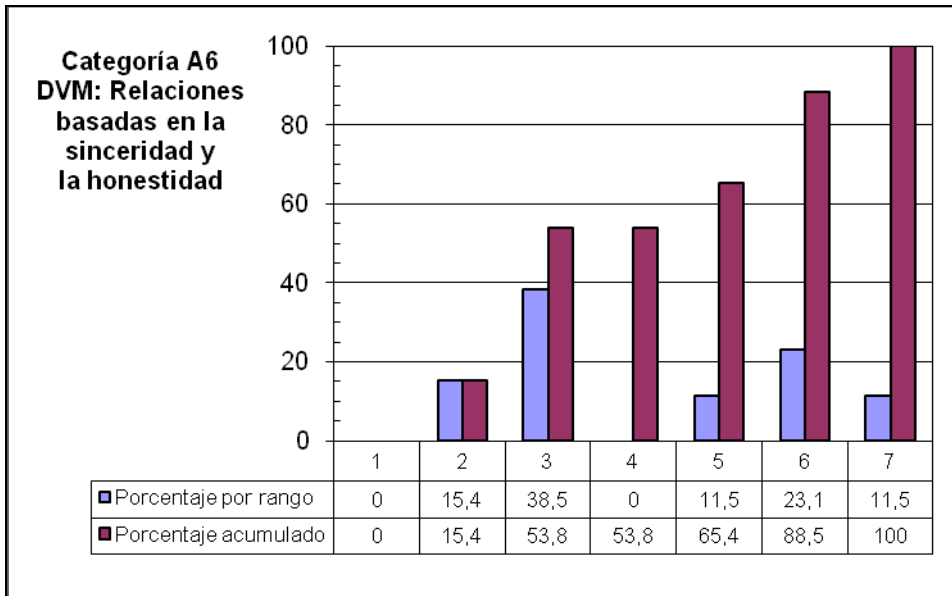


Gráfico N°21 Porcentajes de la categoría A6 de la DVM

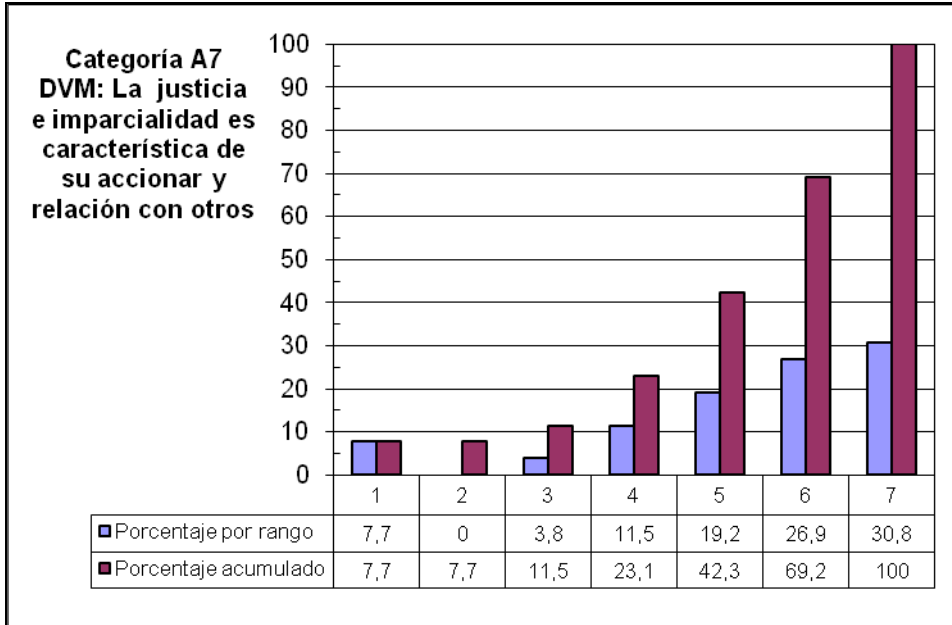


Gráfico N°22 Porcentajes de la categoría A7 de la DVM

#### 4.2.1.1 Síntesis de la DVM

A continuación, y para terminar esta parte del análisis, el siguiente gráfico representa las tendencias en los ítems de esta dimensión. En éste se establece en el 4, la media de rango de importancia, considerando los rangos por sobre la media, como valoraciones que tienden a asignarle mayor importancia a la cualidad o característica (1 a 3); en tanto, los bajo la media (5 a 7) considerarían una menor valoración o rango de importancia. A partir de esta diferenciación se representan los porcentajes acumulados de los alumnos practicantes por mayor o menor asignación de importancia.

De esta forma, es posible agregar que para el caso del ítem A1, A4 y A6, el porcentaje que los considera muy importante es bastante similar que el de aquellos que no los consideran tanto, no reflejando ninguna tendencia. Tales ítems son:

- La humildad al concebirse como permanente aprendiz, siempre dispuesto a aprender y crecer con otros
- Muestra perseverancia y el compromiso con el desarrollo integral de sus alumnos de aula y de práctica
- Establece relaciones basadas en la sinceridad y la honestidad

Paralelamente, se puede señalar que para el caso de los ítems A5 y A7, los alumnos en su mayoría piensan que tal característica es menos importante que las otras. Éstas se refieren a:

- Es receptivo y accesible a las inquietudes, problemas y comentarios de sus alumnos

- La justicia e imparcialidad es característica de su accionar y relación con otros

Finalmente, y mostrando la tendencia contraria a la anterior, se puede señalar que los ítems A2 y A3 reflejan una cierta tendencia positiva, concordante con su promedio.

En otras palabras, una mayoría sí considera que son cualidades o características importantes en un mentor. Con ellas se alude a:

- La empatía y capacidad de ponerse en el lugar de otro, tanto de los niños como de los practicantes
- Asume su compromiso como modelo de los niños, siendo coherente y consecuente entre su decir y su actuar

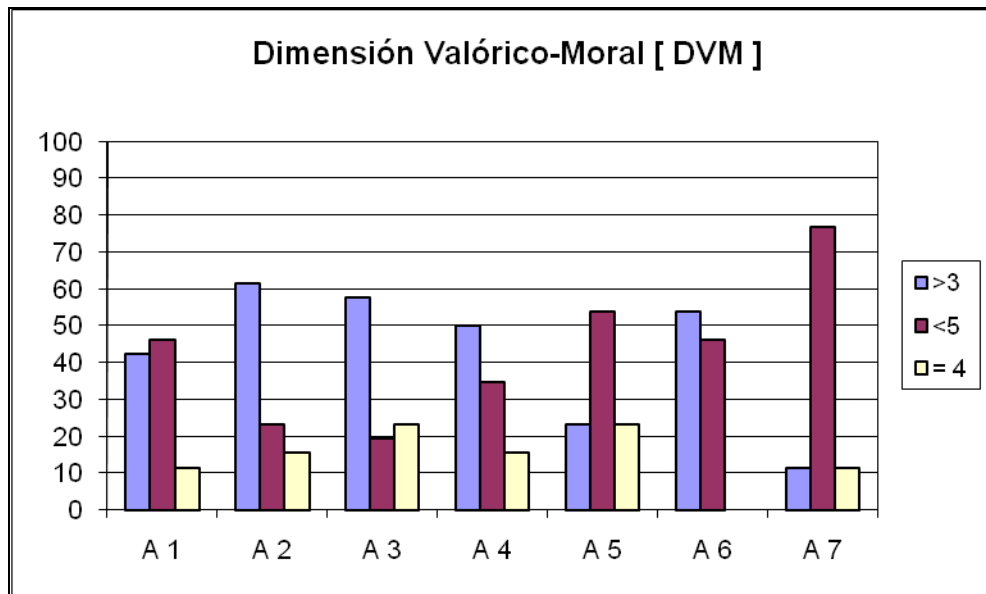


Gráfico N°23 Tendencias en los ítems de valoración de la DVM

#### 4.2.2 Análisis de la Dimensión profesional laboral (DPL)

En las líneas que siguen, se abordan los resultados obtenidos para esta segunda dimensión.

En tal sentido y manteniendo la tendencia mostrada en la anterior (DVM), los siguientes gráficos para esta dimensión (Gráfico N°20 al N°26) reflejan una visión heterogénea por parte de los informantes del nivel de valoración de importancia que le asignan a cada ítem o cualidad. Ello dice relación con una tendencia a la dispersión y con promedios variables (ver cuadro N°13).

En síntesis, si bien por la diversidad en las respuestas no es posible hablar de una clara tendencia a un mayor nivel de importancia, sí se observa una cierta inclinación, representada por los promedios más bajos de los ítems A8 y A10, como se detallará más adelante, al finalizar el análisis de esta dimensión.

Ítem	Promedio
A8	3,2
A9	4,4
A10	3,3
A11	4,8
A12	3,4
A13	4,6
A14	4,2

**Cuadro N°13 Promedios de los ítems de DPL**

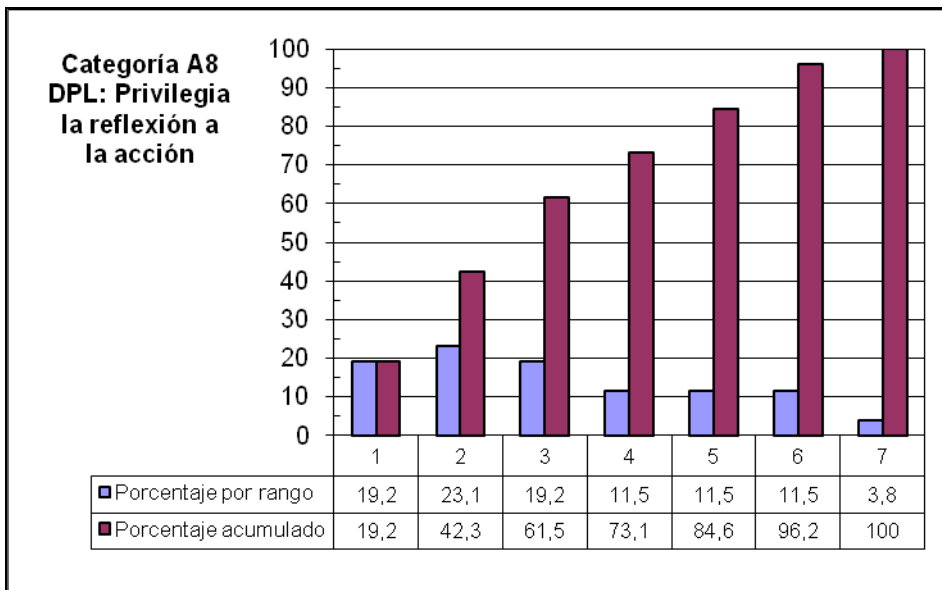


Gráfico N°24 Porcentajes de la categoría A8 de la DPL

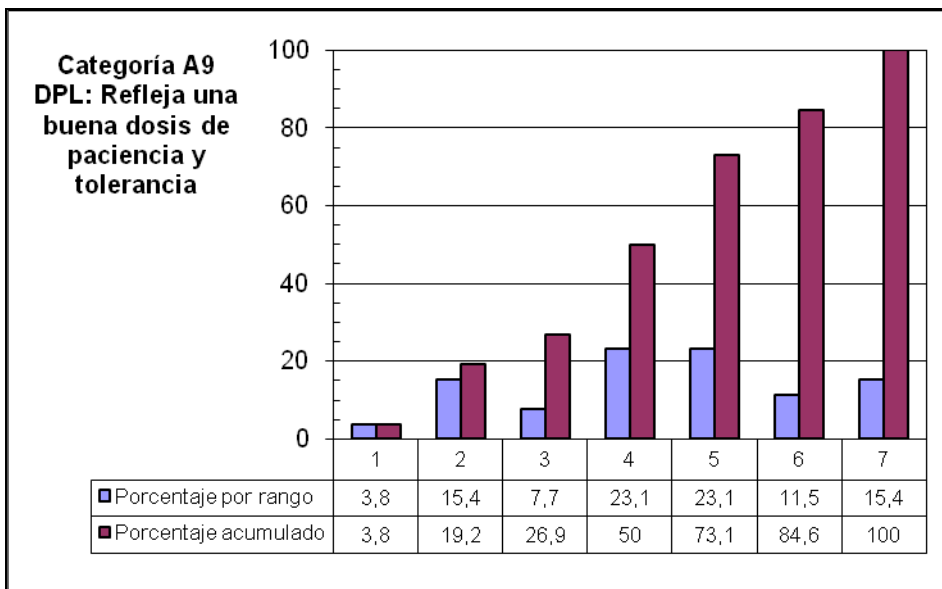


Gráfico N°25 Porcentajes de la categoría A9 de la DPL

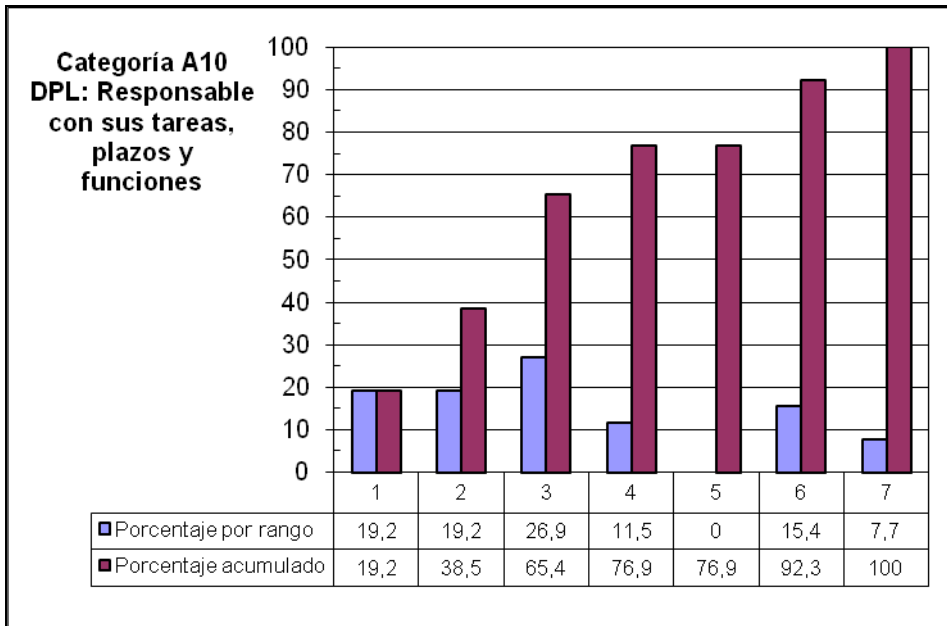


Gráfico N°26 Porcentajes de la categoría A10 de la DPL

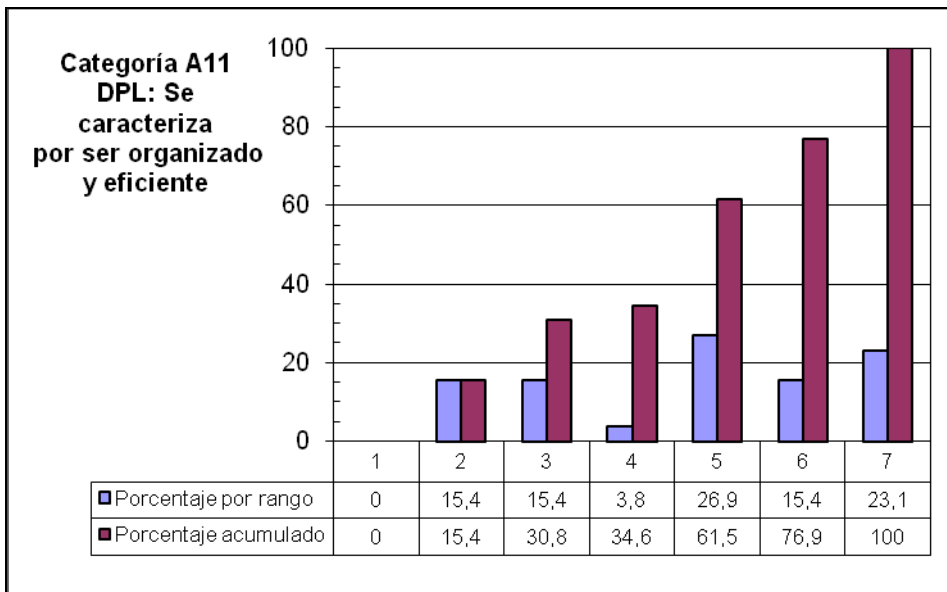


Gráfico N°27 Porcentajes de la categoría A11 de la DPL

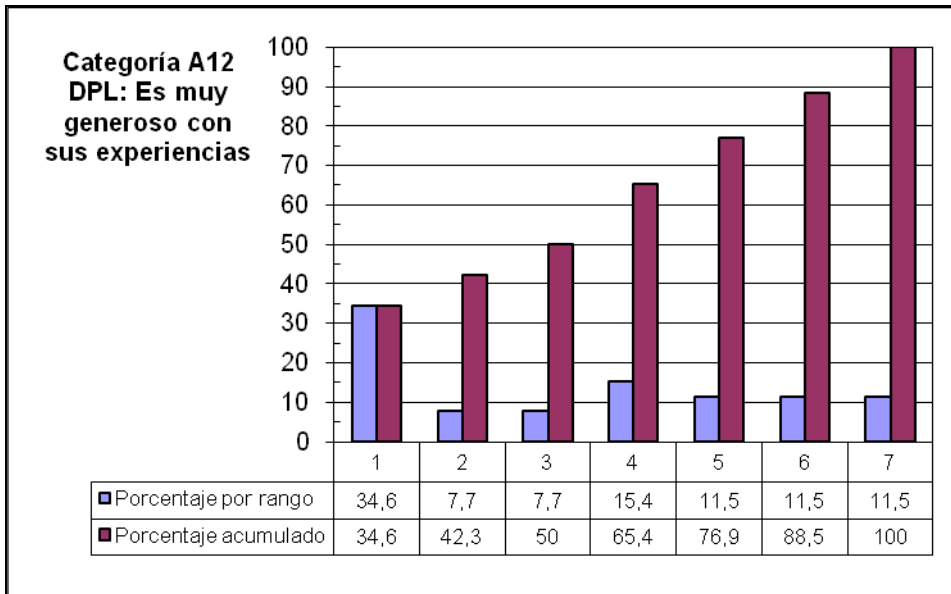


Gráfico N°28 Porcentajes de la categoría A12 de la DPL

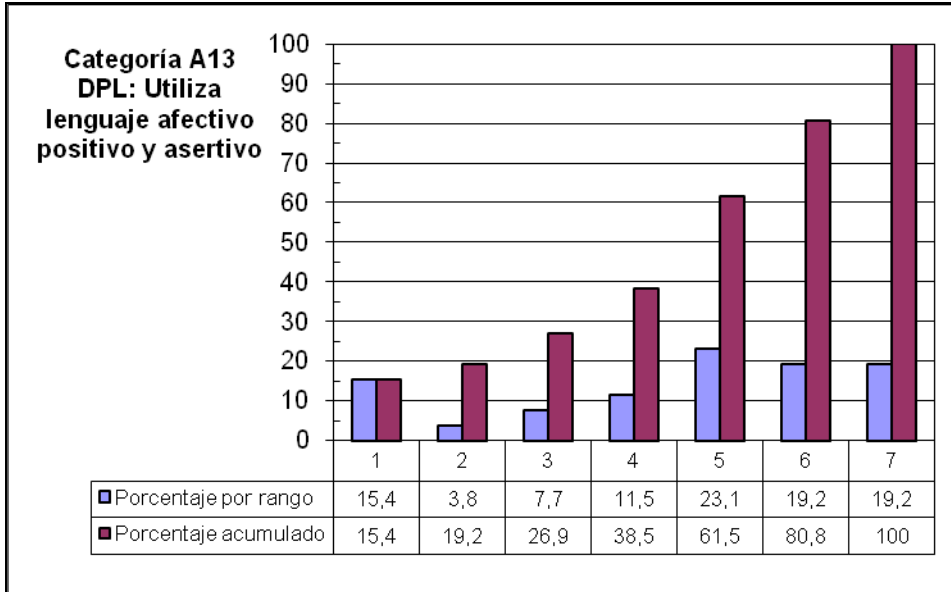


Gráfico N°29 Porcentajes de la categoría A13 de la DPL



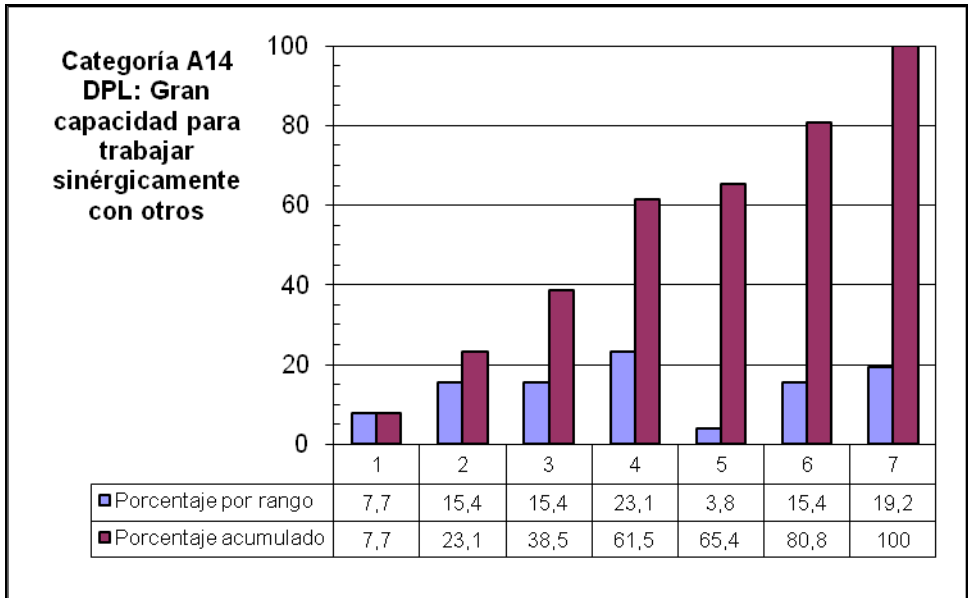


Gráfico N°30 Porcentajes de la categoría A14 de la DPL

#### 4.2.2.1 Síntesis de la DPL

Paralelamente, y considerando los mismos criterios de agrupación, especificados y explicitados para el gráfico N°19, se analizan las tendencias que se muestran a continuación para esta dimensión profesional laboral. (Ver gráfico N°27)

Dentro de los ítems que no muestran una clara tendencia hacia lo positivo o negativo; es decir, donde ambos niveles de valoración de importancia (mayor a rango 3- menor a rango 5) se muestran parejos, sin grandes diferencias, se aprecian los ítems A12 y A14. En ellos las características o cualidades definidas son:

- Es muy generoso con sus experiencias, recursos y saberes
- Tiene gran capacidad para trabajar sinérgicamente con otros

En tanto, los ítems A9, A11 y A13 reflejan una inclinación hacia una menor valoración o bien considerarlos menos importante que los demás. Tales preguntas aludían a:

- Refleja una buena dosis de paciencia y la tolerancia en su relación con otros.
- Se caracteriza por ser organizado y eficiente en el manejo de sus tiempos
- Utiliza un lenguaje afectivo, positivo y asertivo para comunicarse con otros

Por otro lado, la diferencia la representan los ítems A8 y A10, en los cuales sí hay una marcada tendencia hacia una valoración positiva. Lo anterior se traduce en que para la mayoría de los estudiantes en práctica

final de la Carrera de Básica las siguientes características sí son muy importantes en un buen profesor mentor. Éstas son:

- Privilegia la reflexión a la reacción, siendo proactivo ante las situaciones complejas y conflictos que le toca vivir
- Es responsable con sus tareas, plazos y funciones

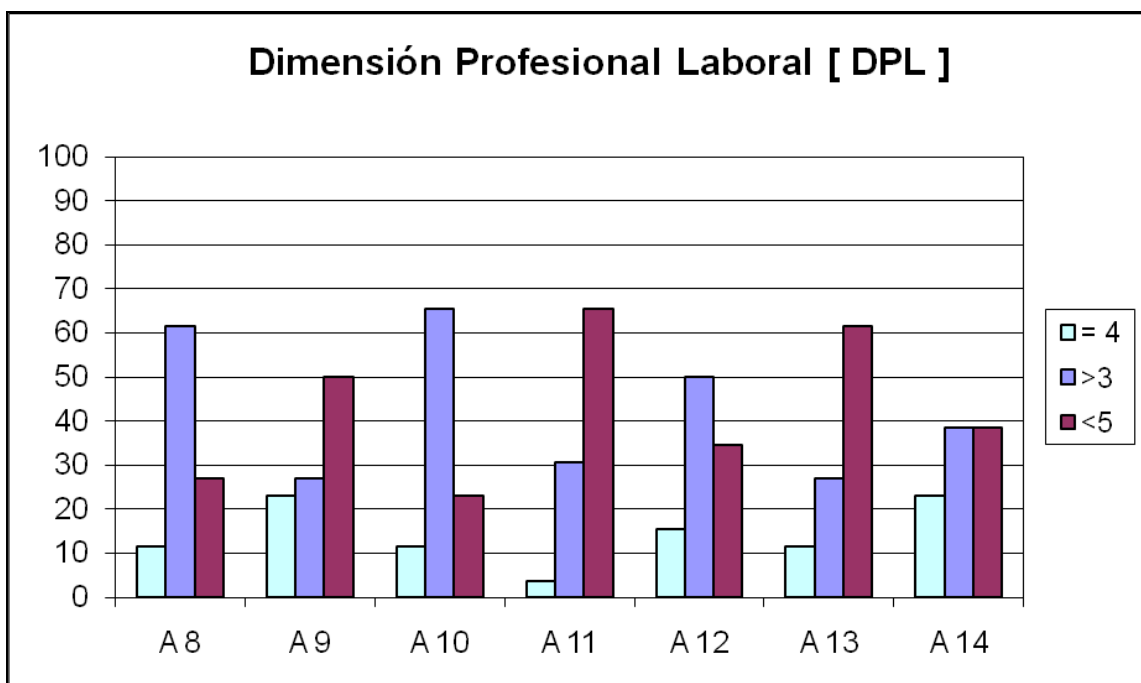


Gráfico N°31 Tendencias en los ítems de valoración de la DPL

### 4.2.3 Análisis de la Dimensión actitudinal motivacional (DAM)

Para finalizar el análisis correspondiente al instrumento cuantitativo, se prosigue con la última de las tres dimensiones: la actitudinal motivacional (DAM)

Al observar los gráficos y compararlos con los de las otras dimensiones, es posible determinar que los tres muestran el mismo fenómeno de dispersión.

En esta oportunidad, los gráficos N°28 al N°34 reflejan que no existe una marcada tendencia a considerar más importante un ítem por sobre otro. Lo cual implica que para los alumnos de práctica final, en general, hay diversidad en los niveles de valoración respecto a las distintas características aludidas en esta dimensión.

Paralelamente y no obstante lo anterior, se puede observar una cierta tendencia, lo que también ocurrió en las otras dos dimensiones y que se precisará al final. En este caso, se alude sólo al ítem A15, como se muestra en el siguiente cuadro, que con un promedio de 3,3 se encuentra más cercano a una valoración de mayor importancia

Ítem	Promedio
A15	3,3
A16	4,8
A17	3,9
A18	4,7
A19	3,6
A20	3,6
A21	4,1

Cuadro N°13 Promedios de los ítems de DAM

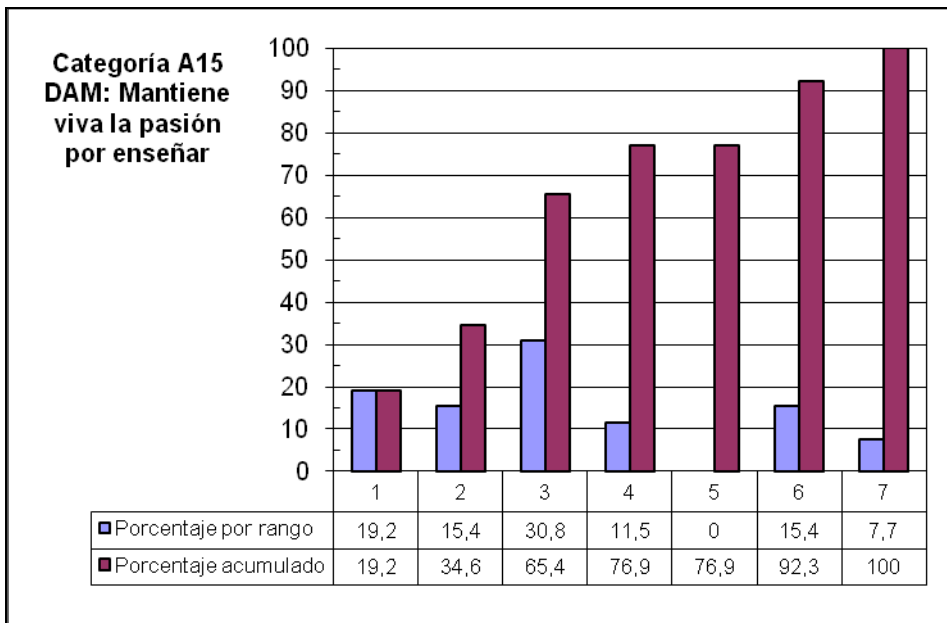


Gráfico N°32 Porcentajes de la categoría A15 de la DAM

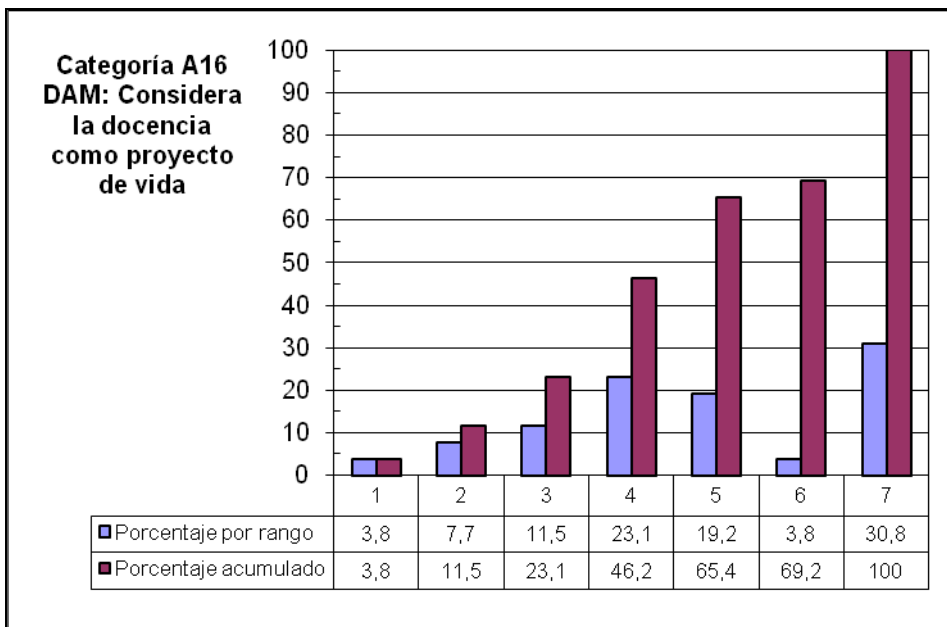


Gráfico N°33 Porcentajes de la categoría A16 de la DAM

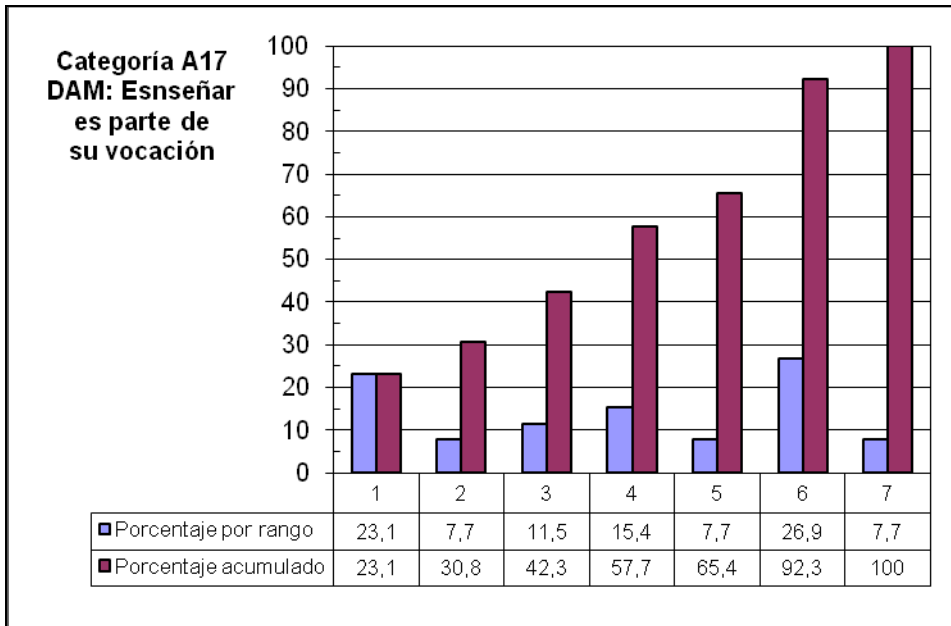


Gráfico N°34 Porcentajes de la categoría A17 de la DAM

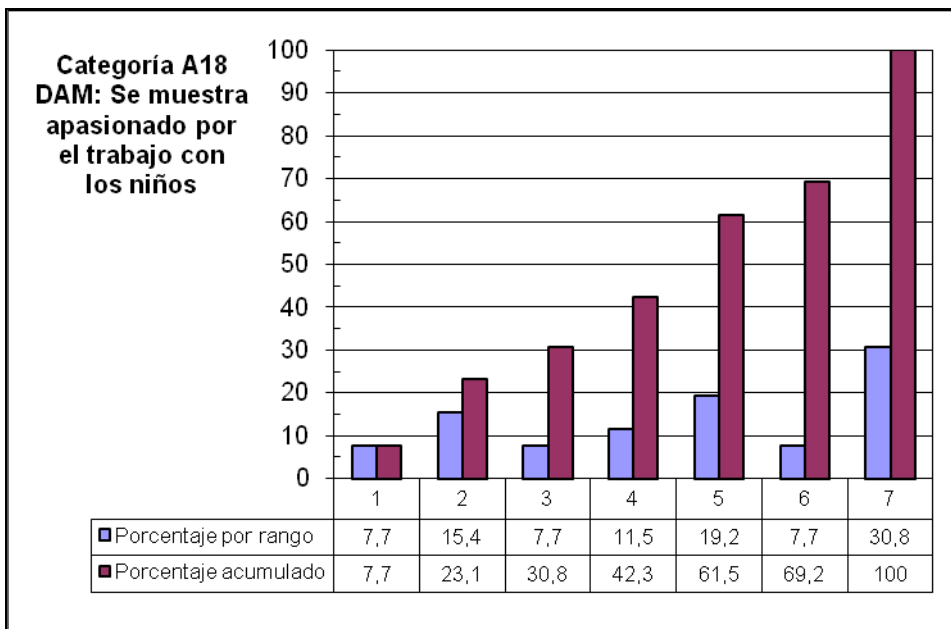


Gráfico N°35 Porcentajes de la categoría A18 de la DAM

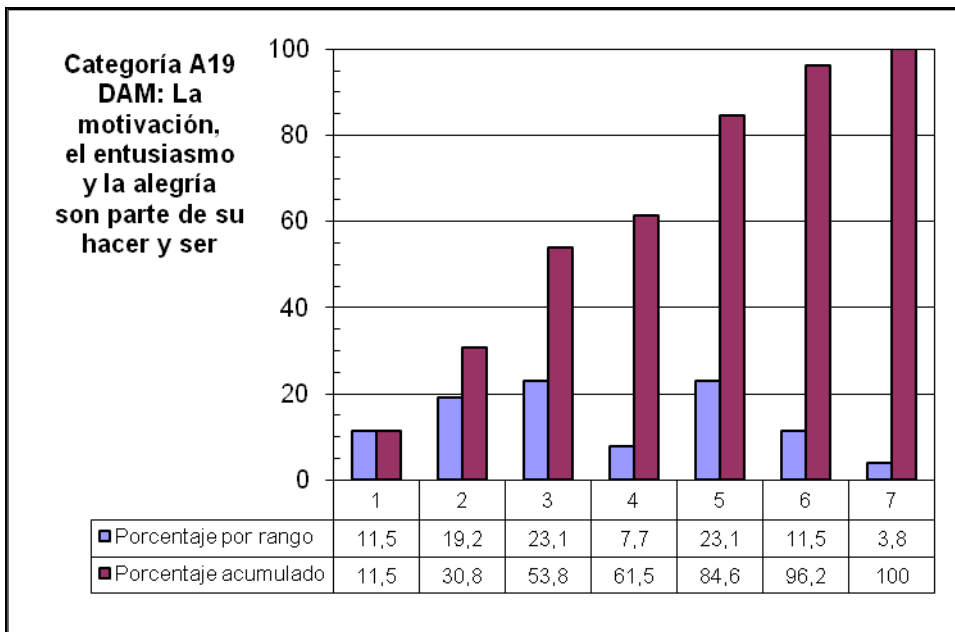


Gráfico N°36 Porcentajes de la categoría A19 de la DAM

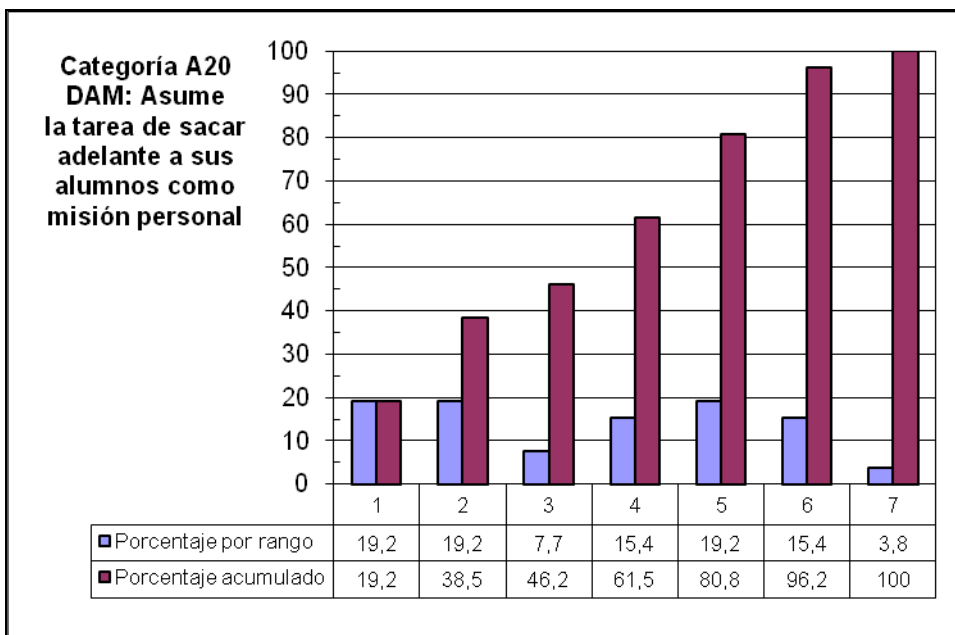


Gráfico N°37 Porcentajes de la categoría A20 de la DAM

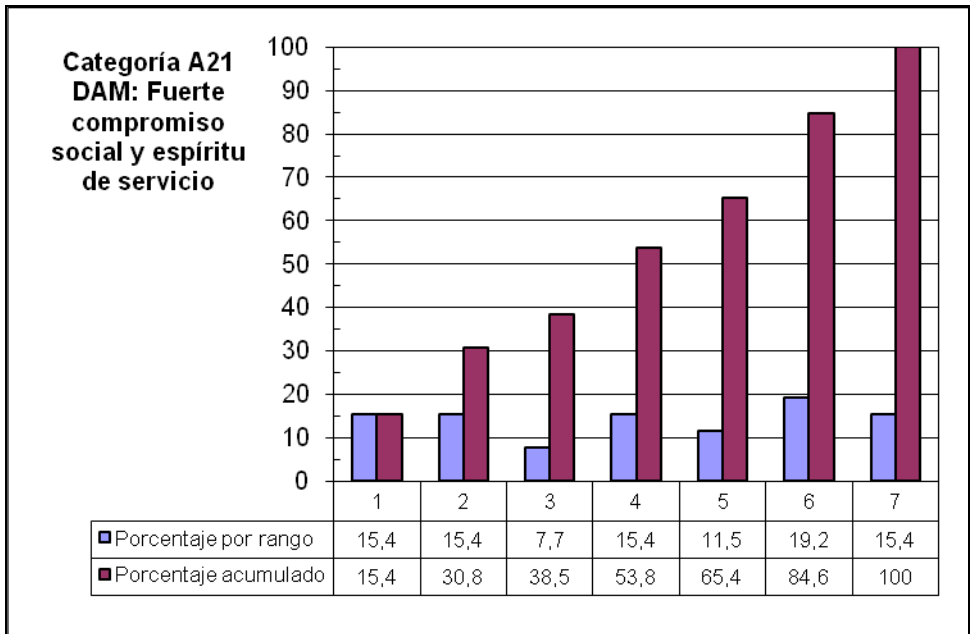


Gráfico N°38 Porcentajes de la categoría A21 de la DAM



#### 4.2.3.1 Síntesis de la DAM

Tal como se adelantara al inicio del análisis de la presente dimensión, los resultados y tendencias de esta Dimensión actitudinal motivacional (DAM) no difieren de los mostrados y vistos en las: Valórico moral (DVM) y Profesional actitudinal (DPL).

Es decir, y como se observa en el gráfico N°35, también se dan niveles de dispersión y variación en la valoración de los distintos ítems.

Sin embargo, al igual que en los análisis anteriores, es posible establecer dentro de cada dimensión, grupos de ítems con características que registran una de las siguientes valoraciones:

- \* Medias
- \* Menores (consideradas menos importantes)
- \* Mayores (consideradas más importantes)

En tanto, las características que evidencian una valoración menor, considerándolas los practicantes como menos importantes, son las correspondientes a los ítems A16 y A18; Las que indican que el buen mentor:

- Considera la docencia como un proyecto de vida
- Se muestra apasionado por el trabajo con los niños

Por otro lado, los ítems A17, A19, A20, A21, que constituyen una mayoría, registran una valoración media. En consecuencia, reflejan que los alumnos practicantes no muestran ni una valoración hacia lo muy

importante ni hacia lo menos importante. Las cualidades o características que muestran esa valoración media son las referidas a:

- El enseñar es parte de su vocación
- La motivación, el entusiasmo y la alegría es parte de su hacer y ser
- Asume la tarea de sacar adelante a sus alumnos como una misión personal
- Siente un fuerte compromiso social y espíritu de servicio.

Y por último, pero no menos importante, los informantes sólo valoran una característica como más importante que las otras. Lo que correspondería, en este caso, al ítem A15, que establece:

- Mantiene viva la pasión por enseñar y la refleja en sus acciones

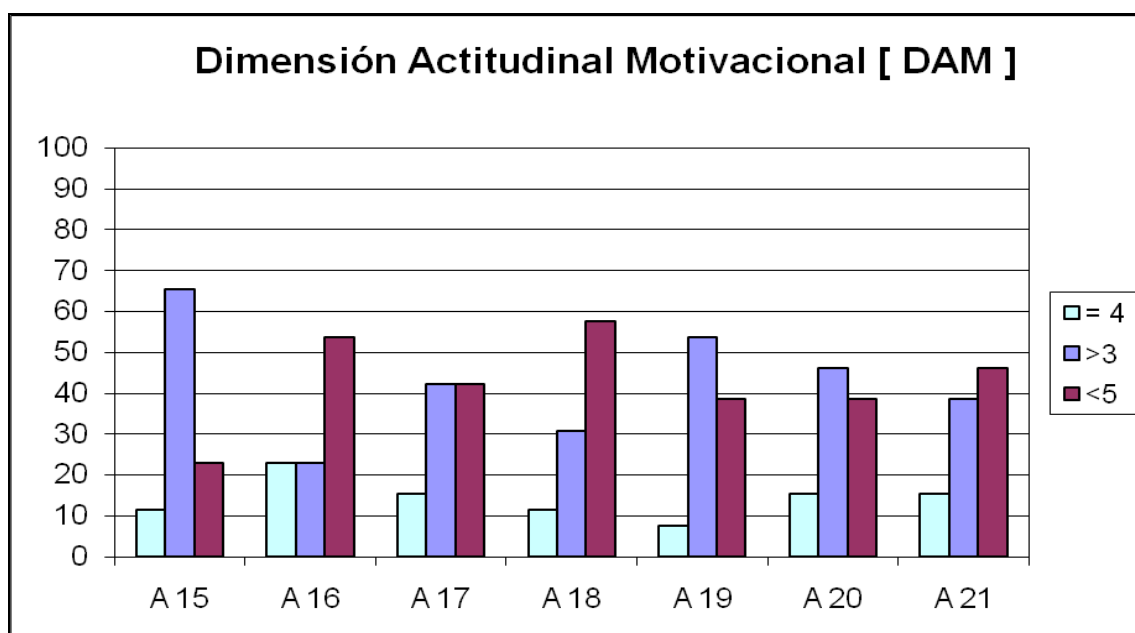


Gráfico N°39 Tendencias en los ítems de valoración de la DAM

#### 4.2.4 Síntesis del análisis de la información cuantitativa

Luego de analizados los porcentajes, frecuencias y tendencias respecto a las tres dimensiones que se consideraron dentro del instrumento cuantitativo, es posible establecer las siguientes conclusiones:

- ✓ Las dimensiones con mayores ítems altamente valorados son: la Valórico moral (DVM) y la Profesional laboral (DPL). Ambas con dos ítems cada una.
- ✓ La dimensión que tuvo la menor cantidad de ítems con una valoración de importancia fue el Actitudinal motivacional.
- ✓ Las más altas valoraciones positivas se registran en las dimensiones:
  - Profesional (DPL) y
  - Actitudinal motivacional (DAM).
- ✓ Las cualidades o características más altamente valoradas son:
  - Es responsable con tareas, plazos y funciones. (DPL)
  - Mantiene viva la pasión por enseñar y la refleja en sus acciones. (DAM)
- ✓ Los ítems que ocuparon el segundo lugar en la valoración como muy importante correspondieron a:
  - Empatía y capacidad para ponerse en el lugar de otro, tanto niños como practicante.
  - Privilegia la reflexión a la reacción, siendo proactivo ante las situaciones complejas y conflictos que le toca vivir.
- ✓ El criterio, que siendo valorado como importante , se situó como tercero por su porcentaje fue el de:
  - Asume compromiso como modelo de niños, siendo coherente y consecuente entre su decir y su actuar

El siguiente gráfico muestra los principales hallazgos de la parte cuantitativa del estudio.

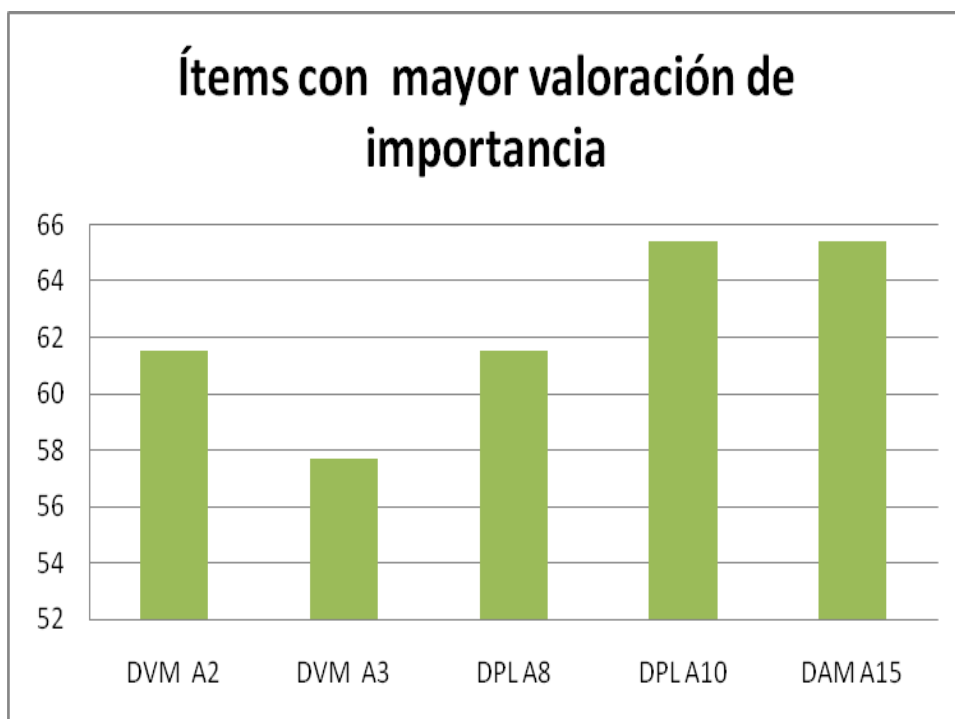


Gráfico N°40 Resultados del análisis del instrumento cuantitativo

Respecto a la información que se recoge a partir de lo cuantitativo, es importante hacer algunas salvedades, las que dicen relación con la forma en la que el cuestionario fue formulado y las instrucciones que se precisaron a los informantes. Lo primero, es subrayar que la construcción de éste tuvo como base los referentes teóricos estudiados, que además coincidían con las mismas cualidades y características que habían sido mencionadas por los practicantes en el entrevista en profundidad. En segundo término, a fin de evitar que los estudiantes les dieran a todas las características la misma valoración de importancia se señaló en las instrucciones que los rangos no podían repetirse por dimensión (DVM, DPL o DAM).

Junto con lo señalado está el que las características, cualidades o atributos venían dados por lo que sólo se puede recoger información sobre las consideradas más o menos importantes, a partir de los rangos de importancia asignados por la generalidad de los alumnos practicantes. Es decir, cuáles consideran más importantes y esenciales para diferencian al buen mentor.

Con estas aclaraciones y continuando con un dato anexo, es posible definir que, cuantitativamente se resaltan en las respuestas de las practicantes mujeres la alta valoración que le asignan a los ítems A3, A8, A12 y A20.

Lo anterior, implica que a la coherencia, consecuencia del mentor como modelo, su capacidad reflexiva, generosidad para compartir experiencias y saberes y el que asuma la tarea de educar como una misión personal son considerados “muy importantes”. (Ver gráfico Mayores frecuencias por rango. Mujeres Anexo N°5)

En tanto, como otro dato anexo (ver gráfico “Rango de valoraciones por ítems. Hombres”. Anexo N°5) para los practicantes hombres (2) es posible establecer que no hay concordancia en el rango de ningún ítem. Sin embargo, son considerados, por uno u el otro informante, como muy importantes los ítems: A1, A4, A9, A10, A17, A21. Para ellos se relevan las características de la humildad y disposición a siempre estar aprendiendo, la paciencia y tolerancia en su relación con otros, la responsabilidad para con sus tareas, plazos y funciones, la vocación por enseñar y un fuerte compromiso social y espíritu de servicio.

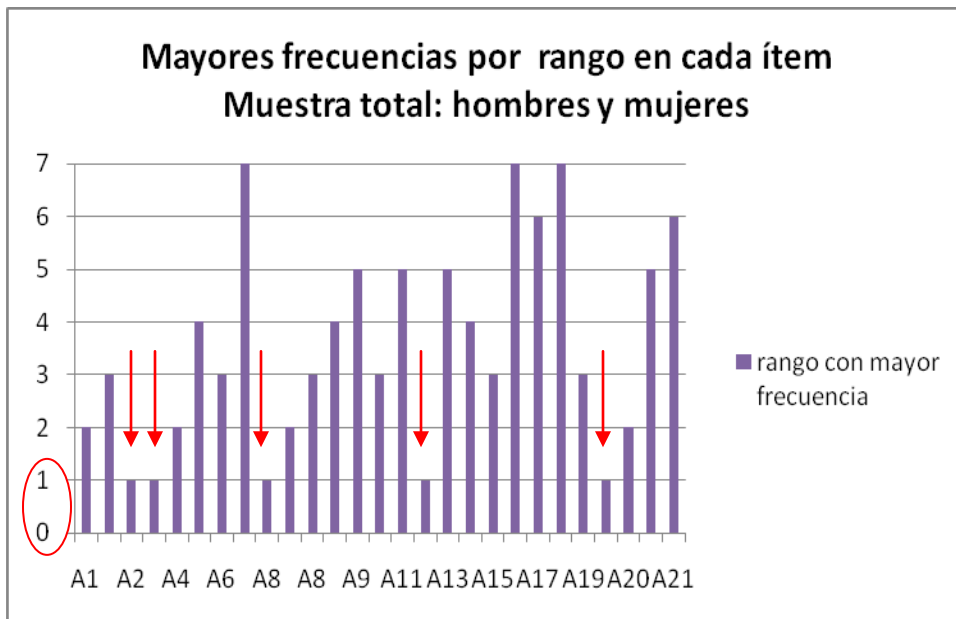
Por tanto, al comparar ambos, es claro que para las alumnas en práctica lo relacional es más importante como cualidad en un mentor. Así, para las

practicantes mujeres es de gran importancia aquellas cualidades que suelen favorecer las relaciones y que en este caso, vienen a fortalecer la manera de enfrentar y realizar su tarea de enseñar y formar.

Mientras tanto, para los practicantes hombres lo relativo al deber ser y aquellas cualidades que elevan al profesor a la categoría de maestro, de quien se aprende como referente, son las más valoradas. Dicho de otro modo, los informantes masculinos relevan valores que hablan de cumplir cabalmente con la tarea y poder ser verdaderos modelos de virtud y ejemplos para los demás.

En síntesis, a partir de lo cuantitativo, y como se observa en el siguiente gráfico, es posible establecer que dentro de las características que para los alumnos practicantes (hombres y mujeres) son más importantes en un buen mentor se encuentran las aludidas en los ítems A2, A3, A8, A12 y A20. Es decir, los que aluden a que el mentor debe ser coherente y consecuente, dado su compromiso como modelo de los niños, privilegiar la reflexión, ser generoso con lo material y experiencial y asumir la tarea docente como una misión personal.

A lo anterior cabe agregar que los ítems que registran la mayor importancia de rango, corresponden a las Dimensiones: Valórico Moral (2 ítems), Profesional laboral (2 ítems) y Actitudinal motivacional (1 ítem). Por lo que las dos primeras son las que contienen las características que los practicantes consideran más importantes.



**Gráfico N° 41 Rango de valoraciones por ítems. Muestra total**

Lo cual aunado y complementado con el análisis hecho a partir del gráfico N°41 sobre los ítems con mayor valoración de importancia, permite concluir en relación a los resultados del instrumento cuantitativo que:

*“Para el alumno de práctica final de la Carrera de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso las características personales que diferencian al buen mentor son su generosidad para compartir su saber, recursos y experiencias, privilegiar la reflexión ante situaciones que le toca vivir, ser responsable en todo ámbito de cosas, ser un digno modelo a seguir por su coherencia y consecuencia, asumir la tarea docente como una misión personal al tiempo que mantiene viva la pasión por enseñar y la refleja en sus acciones”.*

### 4.3 Contraste entre la concepción del mentor de los practicantes y la Carrera

Antes de entrar a la parte final del presente apartado, se hace necesario contrastar lo que han sido los resultados de ambos instrumentos con lo que a nivel de Carrera se define respecto a la figura y rol del mentor.

De este forma, y a modo de aclaración, se plantea lo que la Carrera define respecto al mentor, ya que actualmente, o por lo menos por ahora, no se encontraron documentos generales de Escuela o de Universidad en el que se definan para todas las unidades académicas el perfil o las características del mentor. En otras palabras, no hay una definición de mentor si no tantas como Carreras en la universidad, aunque sí hay ciertos elementos coincidentes.

Por consiguiente, se evidencia – como en el caso de la Carrera de Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que cada una ha esbozado a través de diversos documentos (como normativas, dossier, documentos de trabajo, declaraciones) su definición del rol y la tarea que asume el mentor.

Así, al revisar distintos documentos de la Carrera (anexo 6) se fueron determinando categorías a partir de las distintas definiciones y características del mentor que con el paso del tiempo y las exigencias del medio se fueron agregando al interior de ésta. Categorías que se precisan y explican a continuación:

➤ *Modelo de la práctica profesional:*

Profesional destacado y competente, que refleja todo lo que se espera de un buen profesional de la educación.

➤ *Profesor con experiencia profesional y laboral:*

Profesor con experiencia a lo menos de 2 años en el ámbito escolar y como profesor de aula.



- *Disposición a ser mentor:*  
Docente que voluntariamente acepta ser mentor, pues tiene toda la disposición en asumir como tal.
  
- *Integra al practicante (comunidad)*  
Educador que ayuda al practicante a integrarse a la comunidad escolar y la escuela.
  
- *Colabora con el practicante (guía, orienta)*  
Profesor que guía, colabora, informa, orienta al estudiante en su práctica docente y en el quehacer educativo.
  
- *Retroalimenta asertivamente (críticas constructivas)*  
El docente retroalimenta la práctica y el accionar de su practicante siempre asertivamente y a través de críticas constructivas.
  
- *Favorece la creatividad e innovación y participación del practicante*  
Profesor que favorece la innovación, la participación y la creatividad del estudiante, dándole instancias para ello.
  
- *Mantiene una buena comunicación y relación con el practicante*  
Educador ocupado en establecer y mantener una buena y fluida comunicación con el practicante.
  
- *Realiza trabajo colaborativo con la universidad*  
Mentor que asume un trabajo colaborativo y mancomunado con la universidad en aras de la formación del practicante.
  
- *Enseña con su hacer, ser y convivir*  
Profesor que demuestra con lo que hace los valores, competencias y cualidades que quiere desarrollar en otros.

Luego de la aclaración anterior y al contrastar la información obtenida a partir del instrumento cualitativo con las características que la Carrera define para el mentor, es posible (ver anexo N°5) señalar que, lo que se representa en el siguiente gráfico:

- Un alto porcentaje de los alumnos (90,9%) coinciden al considerar que el buen mentor colabora con el practicante, orientándolo, informándole y apoyándolo.(categoría N° 5)
- Para casi un 75,7% de los practicantes, en concordancia con la Carrera, señalan que la retroalimentación asertiva y la crítica constructiva hacia el practicante es una característica que debe tener un mentor. .(categoría N° 6)
- Más de la mitad de los alumnos en práctica (54,5%) esperan del mentor un modelo de la práctica docente. .(categoría N° 1)
- Un 33,3% de los informantes, concuerdan al señalar que el mentor debe enseñar con su hacer, ser y convivir. .(categoría N° 8)
- Un 15,1% de los informantes piensan como se establece al interior de la Carrera que el mentor debe aceptar voluntariamente este rol. .(categoría N° 3)
- Un 12,1% concuerda al estimar que el mentor debe favorecer la creatividad e innovación en el practicante. .(categoría N° 7)
- Un 6% de los alumnos coincide al considerar que el mentor debe ser un profesor con experiencia profesional y laboral y que debe integrar al practicante a la comunidad. .(categorías N° 2 y N°4)
- Ningún alumno menciona o releva (0%) , como se señala en la Carrera, que el mentor deba realizar un trabajo colaborativo con la Universidad. .(categoría N° 9)

## Coincidencia características mentor desde los estudiantes y la Carrera

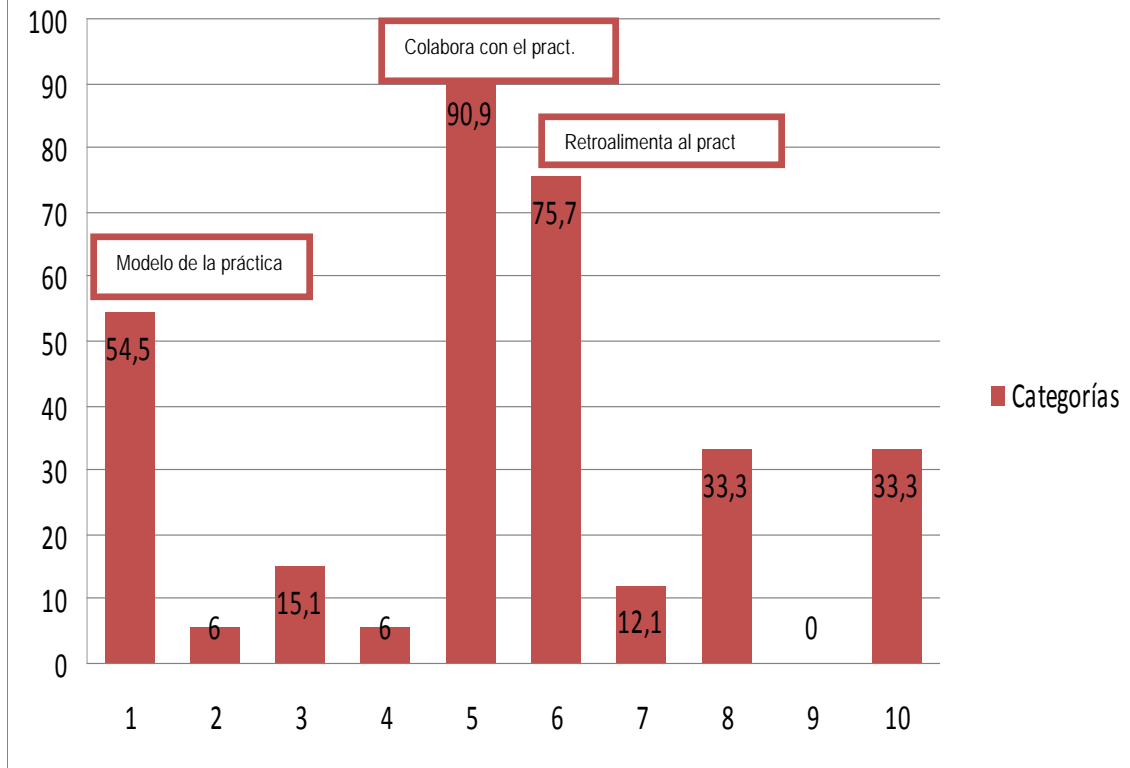


Gráfico N° 42 Coincidencias: características mentor desde los estudiantes y la Carrera

Lo señalado permite concluir que las mayores coincidencias entre estudiantes y la Carrera respecto al mentor se dan en relación a las características que aluden a tareas o acciones que éste realiza en pro del practicante en su rol de formador.

Las características que los estudiantes relevan de cada una de las dimensiones establecidas en esta investigación<sup>63</sup>, como se muestra en el siguiente cuadro, refleja que es mayor la coincidencia entre las características que aluden los alumnos con las que se señalan desde la teoría que con aquellas que define la Carrera. Es decir, aquellas que establece la Carrera para el mentor si bien se acercan a lo que la teoría releva no las abarca a todas, haciendo omisión de algunas, especialmente las axiológicas y motivacionales, muy importantes para los alumnos.

<sup>63</sup> Dimensión Valórico Moral, Dimensión Profesional Laboral y Dimensión actitudinal Laboral

CUADRO COMPARATIVO ENTRE LAS CONCEPCIONES DE LA CARRERA Y LOS ALUMNOS		CONCEPCIONES DEL MENTOR	
Dimensiones concebidas para la investigación	Concepciones teóricas	Concepción Carrera	Concepción Alumnos
Características de la DVM <sup>64</sup>	Accesible		
	Asertivo		X
	Justo		
	Con apertura	X	
	Empático		X
	Respetuoso		X
	Humilde		
	Consecuente		X
	comprometido		X
	afectuoso		
Características de la DPL <sup>65</sup>	honesto		
	Otros	X	
	Reflexivo		X
	Guía, orienta	X	X
	Crítica construc	X	X
	Competente	X	X
	Paciente		
	Tolerante		
	Responsable		X
	Puntual		
Características de la DAM <sup>66</sup>	Organizado		
	Eficiente		
	Generoso		X
	Trab en equipo	X	
	Experiencia	X	
	Comunicativo	X	X
	Otros	X	
	Vocación		X
	Pasión		X
	Proy de vida		
Esp de servicio			
Comp social			
otros			

Cuadro N°14 Cuadro comparativo: las características del mentor desde los alumnos, la Carrera y el Marco teórico

<sup>64</sup> Dimensión Valórico Moral

<sup>65</sup> Dimensión Profesional Laboral

<sup>66</sup> Dimensión Actitudinal Motivacional

#### 4.4 Análisis comparativo de la información cuantitativa y cualitativa

Considerando que el presente estudio corresponde a un enfoque mixto exploratorio secuencial, tal como se mostró en la Fig. N°22 y 23, corresponde contrastar ambos análisis.

En otras palabras, se procede a la triangulación metodológica en la que se consideran los resultados de ambos instrumentos: se contrastan y se ven similitudes y diferencias.

La primera etapa (cualitativa) consistió en la aplicación de la entrevista en profundidad. Mientras la cuantitativa, consideraba lo propio con un cuestionario de importancia de rango. Ambos instrumentos tuvieron como informantes a los actuales estudiantes en práctica final de la Carrera de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

De esta forma, los resultados cualitativos relevaron, desde la perspectiva de los practicantes, las siguientes características y cualidades en un buen mentor:

- 1) El respeto hacia el practicante, sus opiniones y acciones dentro del aula. Especialmente considerándolo y tratándolo como un par.
- 2) La generosidad al compartir, transmitir experiencia, colaborar con otros y nutrirse mutuamente.
- 3) La disposición, reflejada en una actitud hacia el otro, la colaboración, formación de vínculos y el aporte a un buen clima.
- 4) La empatía para poder entender al estudiante, ser comprensivo y ponerse en su lugar.
- 5) La vocación, como fuerza que impulsa y que permea todo el quehacer docente.

En tanto, desde la perspectiva cuantitativa, las características más valoradas por los alumnos en un buen mentor fueron:

- 1) La responsabilidad para cumplir con tareas, plazos y funciones.
- 2) .La capacidad para mantener viva la pasión por enseñar y reflejarla en sus acciones.
- 3) La empatía y capacidad para ponerse en el lugar de otro, tanto niños como practicantes.
- 4) La capacidad de privilegiar la reflexión a la reacción, siendo proactivo ante las situaciones complejas y conflictos que le toca vivir.
- 5) El asumir su compromiso como modelo de niños, siendo coherente y consecuente entre su decir y su actuar.

De esta forma, en ambos resultados (cualitativos y cuantitativos) se alude claramente, dentro de las cualidades y características del buen mentor a:

- ✓ La empatía

Sin embargo, al revisar otras características que también aparecen relevadas dentro de los resultados llama la atención la relación entre “vocación”, relacionada en los resultados del instrumento cualitativo con

- fuerza,
- pasión,
- entrega,
- disposición,
- amor por la enseñanza y los niños resulta

Y “La capacidad para mantener viva la pasión por enseñar y reflejarla en sus acciones”, muy valorada dentro del instrumento cuantitativo.

Lo anterior se representa en la siguiente figura

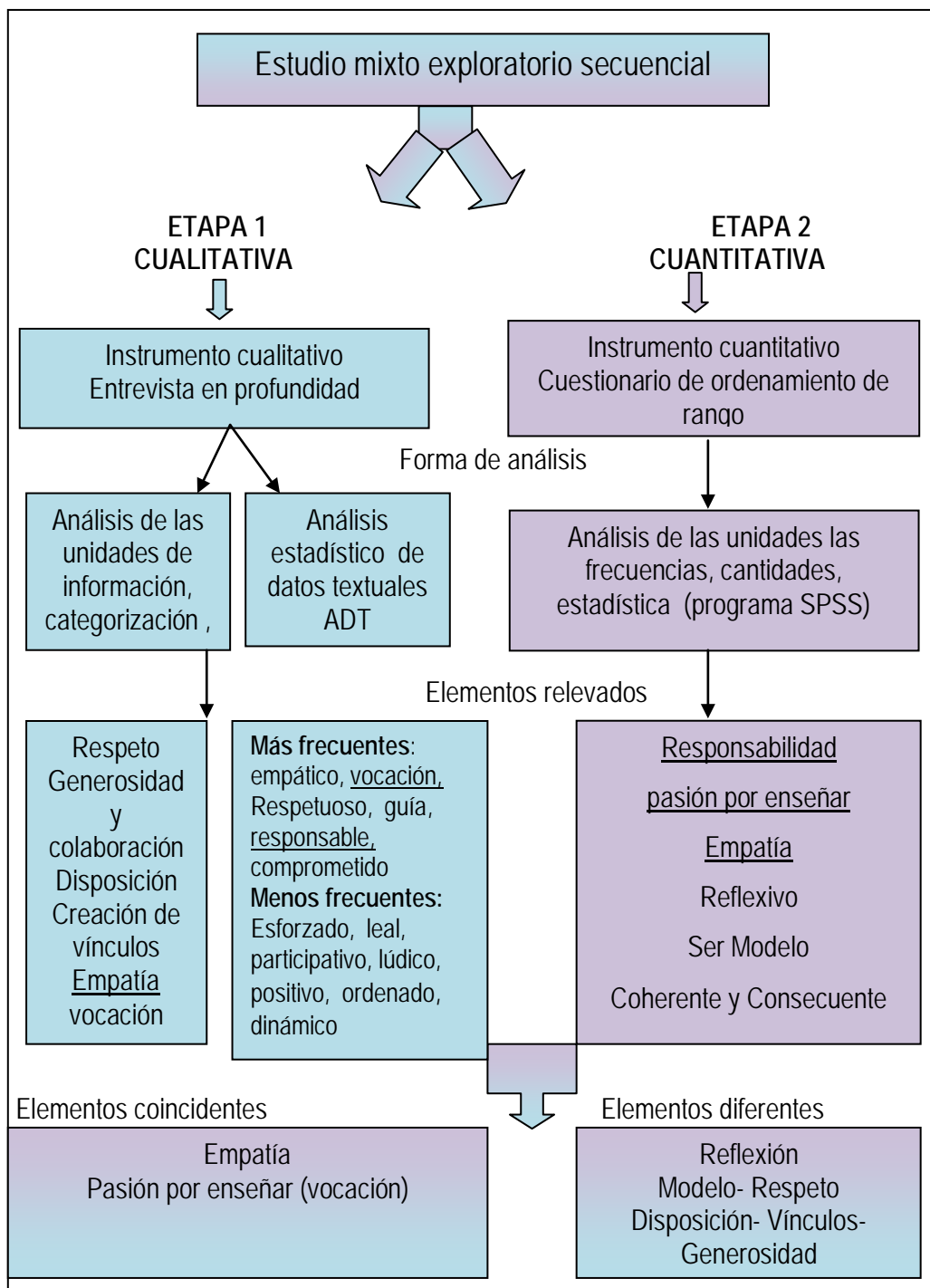


Fig. N°32. Análisis comparativo de los resultados cualitativos y cuantitativos.

#### 4.5 Contrastación resultados cualitativos y cuantitativos.

El optar por un enfoque mixto, lleva implícita la valoración de ambos enfoques: cualitativo y cuantitativo, a través de sus respectivas potencialidades y fortalezas. Se podría en términos simples hablar de una mixtura que implica poder contar con lo mejor de ambas alternativas.

En consecuencia, los anteriores hallazgos, de uno u otro instrumento, reflejan lo adecuada de la elección ya que han provisto a esta investigación de elementos que se complementan y que confirman aquello que se intentaba investigar.

De tal modo y retomando la segunda pregunta de investigación, cada enfoque a través de lo que se concluye de la aplicación de la entrevista en profundidad o el cuestionamiento de ordenamiento de rango, nos provee y releva determinados aspectos.

Es decir, la pregunta sobre “las características que para los alumnos practicantes diferencian al buen mentor”, es respondida desde cada enfoque, como se muestra en la siguiente tabla:

CUALITATIVO	CUANTITATIVO
<i>Son las cualidades relacionadas con la dimensión del ser y convivir, que se traducen en respeto, responsabilidad, empatía, disposición, honestidad, generosidad, tolerancia y cordialidad, las que harán de ese mentor un buen referente como formador y facilitarán las relaciones entre ambos”</i>	<i>Son su generosidad para compartir su saber, recursos y experiencias, privilegiar la reflexión ante situaciones que le toca vivir, ser responsable en todo ámbito de cosas, ser un digno modelo a seguir por su coherencia y consecuencia, asumir la tarea docente como una misión personal al tiempo que mantiene viva la pasión por enseñar y la refleja en sus acciones”.</i>

Tabla N°7 Características del buen mentor desde lo cualitativo y cuantitativo



En síntesis, dado lo analizado es posible concluir que:

*“Para el alumno de práctica final de la carrera de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso las características personales que diferencian a un buen mentor son aquellas que dicen relación con las competencias del ser y convivir. Dentro de las cuales serían determinantes en un buen mentor: su empatía, respeto, disposición, honestidad, tolerancia, cordialidad en el trato generosidad para compartir lo que tiene, sabe y ha vivido, la responsabilidad en todas sus acciones, el privilegiar la reflexión, demostrando en su actuar la coherencia y consecuencia de un modelo y referente. El que además asume la tarea docente como una misión personal, por la que mantiene viva la pasión, reflejándola en sus acciones”.*

## Capítulo V

### Conclusiones, Recomendaciones e Implicaciones

## Capítulo V. Conclusiones, Recomendaciones e Implicaciones

Al comenzar esta última e importante etapa es preciso establecer que lo que se presentará en las siguientes páginas corresponde a las principales conclusiones que surgen de este estudio, las cuales se intentarán precisar, manteniendo el nivel de importancia y valoración dada por los alumnos practicantes, puesto que son ellos quienes – como informantes- han vertido sus concepciones, visiones, valoraciones al respecto. Todo dentro del ámbito de lo esperable y deseable en un buen mentor.

El temor que se refleja en las líneas precedentes se relaciona con la subjetividad del mundo valórico, actitudinal y de las cualidades y dimensiones que aluden a la persona, las cuales muchas veces van teñidas de significados personales, que se busca precisar y reflejar lo mejor posible. De allí la mixtura de enfoques para enfrentar dicho desafío.

Por otro lado, no han sido pocas ni menores las dificultades que ha enfrentado el proceso investigativo, las que – en varias oportunidades- significaron una reversa, un replanteamiento o un reenfoco del estudio.

Con todo lo anterior y para efectos más prácticos, el presente apartado se organizará de la siguiente manera:

1. Los desafíos del proceso
2. Las conclusiones
3. Recomendaciones
4. Implicancias y proyecciones

## 5.1 Los Desafíos del proceso

Entrar al mundo de la Pedagogía, del quehacer docente no es tarea menor. Ello pues hay políticas públicas en juego, esperanzas privadas y sociales cifradas y un mundo en el que muchos podrían más que verse evaluados, sentirse juzgados.

Lo anterior busca dibujar a grandes rasgos el complejo mundo de la educación; Donde, por una parte, hay expertos que (a veces) desde fuera dictan políticas, mientras otros- con toda razón y justicia- ven en ella la posibilidad de ascenso y promoción social (un derecho que debe ser equitativo en calidad para todos); En tanto, unos últimos, que como protagonistas del sistema, muchas veces terminan equilibrando lo que se espera, lo que se quiere con lo que se puede decir. Es decir, los objetivos, su capacidad real de logro según el contexto y las competencias que cada profesional de la educación puede poder movilizar en el logro de aquello. Un mundo del cual todos sienten tienen el derecho de opinar, simplemente por haber pasado por él y porque la condición de alumnos ha sido común a todos.

De esta manera, si bien en un principio los objetivos de este estudio eran otros y relativos a las concepciones sobre enseñanza del profesor mentor y sus implicancias en el quehacer del practicante (como se explicó en apartado de viabilidad) no fue menor el choque que tuvo con la realidad esbozada en líneas anteriores.

Es decir, tal estudio enfocaba su atención en el mentor para ver incidencias en la práctica del estudiante. Ello, fundamentado por experiencias de alumnos que se quejaban que si bien en la universidad les enseñaban un paradigma y se fomentaba y evaluaba desde el constructivismo (tal como lo plantea la Reforma) ellos al realizar su práctica se encontraban con profesores que les impedían implementar actividades de tal tipo, indicándoles que debían seguir su modelo, indudablemente más conductista, memorístico y con un rol muy minimizado del alumno. Lo cual terminaba poniendo al alumno practicante entre dos frentes: el mentor (quien también lo evalúa y con quien debe convivir a diario en el aula) y el tutor (que le exige y monitorea según lo esperado

por su Institución formadora y que se contradice con el enfoque descrito). Todo ello constituía una problemática interesante de estudiar y ahondar.

No obstante, el interés que despertaba poder dar respuesta a las preguntas de investigación que al respecto se formularon y luego de todo un estudio teórico de los elementos y aspectos relativos al tema investigativo, al comenzar a proyectar el trabajo de campo ocurrió que sólo una muy clara minoría (sólo dos) de los profesores mentores, que constituían el universo, dieron su consentimiento en participar en la entrevista. Ambos pertenecientes a la red de maestros, por lo cual en sus respuestas se veían claramente las razones que avalaban su pertenencia a tal grupo. A lo que se aúna el que ninguno de los aludidos contestó el cuestionario tipo lickert, que correspondía al 2do de los instrumentos a aplicar.

Con tal escenario, un universo de 36 y una muestra de 2 era inviable seguir con el estudio y debió desecharse la idea, buscando una nueva forma de reenfocar o redirigir el estudio.

Por consiguiente y tomando en cuenta los aspectos que habían atentado contra la investigación anterior era fundamental considerar un informante que no se sintiera ni evaluado ni analizado al consultarlo y que además fuera accesible en tiempo, instancias y disponibilidad. De allí que aparece la figura del practicante, como principal fuente de información

Posteriormente, volviendo a revisar artículos, situaciones vividas en la Carrera de Básica y desafíos presentes en ésta surge con mucha fuerza el tema del mentor, al constituir una temática largamente analizada en reuniones de práctica y que al buscar, no había sido muy explorada a nivel investigativo, por lo menos en relación a las características personales que para los practicantes definen a un buen mentor.

Con tales elementos se superaban parte de los problemas enfrentados anteriormente. Por un lado, el tema era de relevancia y pertinencia tanto para el investigador como para la Carrera y estudiantes. Y, por otro lado, dada el reenfoque los informantes no podían sentirse amenazados al consultarles lo que hacía más viable la investigación. Lo anterior se corroboró al consultar por

el consentimiento de cada uno de los alumnos, llegando a un consentimiento del 100% de los alumnos en práctica final de la Carrera de Básica. Lo mismo ocurrió con la coordinadora y las respectivas tutoras de práctica.

Una vez superado todo ello, el resto del proceso fluyó en forma bastante positiva, sin grandes problemas ni dificultades.

Por otro lado, un elemento que emerge dentro del proceso dice relación con el nombre del estudio ya que éste resultaba muy extenso y poco claro en relación a lo trabajado e investigado. Por tanto, ya en la etapa final, se decide cambiar su nombre al que actualmente tiene. No obstante, dado que esto fue finalizando el proceso tanto los cuestionarios como las cartas de consentimiento aparecen con el nombre anterior.

## 5.2 Conclusiones

Este apartado, relativo a las conclusiones que surgen producto de esta investigación que ya se acerca a sus puntos finales, será organizado de la siguiente manera:

Por una parte, se concluye respecto a los hallazgos de orden teórico y por otra, todos los resultados que se derivan fruto del análisis de los instrumentos y lo que de éstos se pueden concluir.

Ello, como una forma de ordenar, relevar e ir posicionando cada uno de los resultados frutos de esta tesis.

Por consiguiente, la estructura que se le dará será la siguiente:

1. Posicionamiento teórico
2. Conclusiones finales

### 5.2.1 Posicionamiento teórico

Esta investigación desde un enfoque mixto, basado en un estudio de caso único corresponde a un estudio exploratorio secuencial sobre las concepciones que los Estudiantes de Práctica Final de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso tienen respecto a las características personales que definen a un buen mentor.

De esta forma y desde el punto de vista de los propósitos de esta investigación se comienza por un posicionamiento teórico que permita determinar las líneas o supuestos relativos al presente estudio. Esto, de modo de relacionar lo que hoy se espera de un buen profesor (Estándares de Desempeño Docente y Marco para la Buena Enseñanza) con aquello que dice relación con el mundo de las prácticas y la importancia del mentor, como formador en ellas.

En tal sentido, por un lado nos encontramos con referentes concretos, documentos ministeriales y de conocimiento público, que van estableciendo a nivel académico, público y profesional lo que se espera del docente.

Es decir, primero, a partir de la elaboración de los Estándares de Desempeño Docente: Estándares de Desempeño Docente (2001) se determina lo que un profesor en formación debe manejar y saber en relación a su futuro quehacer profesional.

Posteriormente, a través de la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza: Marco para la Buena Enseñanza (2003), en concordancia con los Estándares de Desempeño Docente, se establece lo que un buen profesor en ejercicio debe saber, saber hacer y cuán bien lo debe hacer en su tarea educativa.



Ambos documentos han servido de base y referente en muchas Carreras de Pedagogía para la elaboración de su perfil de egreso.

Por otro lado, cabe establecer que desde la implementación en Chile del Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente: (1997) se posiciona a la práctica como eje articulador central de la formación inicial docente y con ello se reconoce y visibiliza la existencia de la tríada formativa compuesta por: mentor, tutor y practicante. (Ávalos, 2002).

Igualmente, desde los referentes teóricos se determina que tutor y mentor están llamados a ser y actuar como formadores en la práctica (Calderhead, 1998), lo que es retomado por otros autores quienes además agregan las competencias que tales formadores debieran demostrar y movilizar en esta instancia formativa (Portelance, et al, 2008).

Sin duda, lo anterior se ve reflejado en la aparición de diversos manuales para mentores que describen tales características y relevan la importancia del mentor y el tutor en el acompañamiento.

Paralelamente, al analizar los saberes propios del docente (Tardif, 2004) y vincularlos con la experiencia de práctica resulta indudable que se está en presencia de un cúmulo de conocimientos diversos que van complementando y nutriendo todo lo que el profesional de la educación debiera dominar. Saberes que forman parte de lo que se adquiere en el proceso de La Formación Inicial Docente y que se ven relevados en las instancias de práctica, donde se construye el conocimiento práctico del docente. Un conocimiento que el futuro docente re significa desde lo experiencial, lo vivido y aquello que se aprendió dentro de la formación académica.

Aunado a lo ya señalado, cabe reiterar que los saberes docentes se vuelven especialmente significativos cuando se conectan y vivencian desde la práctica, como instancia formativa. Ya que como establece Wengel (2006) en ella el profesor en formación dimensiona el aprendizaje desde la "participación social", percibiendo y aprehendiendo que ésta implica "aprendizaje en el hacer, pertenecer, convertirse en profesional y en la experiencia".<sup>67</sup>

Aportando a lo dicho, la práctica -como señala Kaddouri (2008)- también constituye la instancia en la que se contrasta lo que se ha aprendido en la teoría y el carácter concreto de la vida cotidiana.

O bien, como lo expresa Pelpel (1989) la práctica se valida como la instancia en la que los profesores en formación participan activamente de la realidad del aula. Realidad que es la única que realmente les permite vivir los distintos saberes teóricos adquiridos, contrastándolos con la realidad, pero sin tener que asumir totalmente la responsabilidad profesional del docente.

Finalmente y desde el ámbito de las concepciones, a partir del análisis teórico es posible establecer que muchas veces concepción y creencias son utilizadas como términos afines, sin mayor distinción.

No obstante, Thompson (2002) sostiene si bien tanto las concepciones como las creencias tienen un componente cognitivo, se diferencian por el hecho que las primeras (concepciones) son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez. Mientras, las segundas (creencias) son intransferibles pues sólo tienen validez para quienes las sostienen. Esto se fundamenta en que, en tal caso, constituyen

---

<sup>67</sup> Es decir, aprendizaje como: práctica (practice), comunidad (community), identidad (identity) y significado (meaning).

racionalidades propias, las que además llevan a que alguien actúe de una determinada forma o valore de una u otra manera esa idea o realidad.

Así mismo, tanto las creencias como las concepciones, pueden ser compartidas y asumidas por una persona o por varias.

Desde tal perspectiva, resulta importante constatar que los alumnos practicantes más que concepciones tienen creencias respecto a las características personales que definen a un buen mentor.

Sin embargo, resulta interesante aclarar que las creencias de los alumnos, basadas en sus propias experiencias y valoraciones, aluden mayoritariamente y coinciden con las características y cualidades que desde la bibliografía se definen como fundamentales en un buen mentor y particularmente, en uno que actúa como formador. Dicho de otro modo, las creencias de los estudiantes respecto a las características de un buen mentor son muy similares a las concepciones que aluden a tales características.

Aludiendo a lo anterior, resulta muy significativo que los propios alumnos practicantes, a través de lo que han sido sus experiencias de práctica y con distintos mentores, sólo con el conocimiento de los documentos que se trabajan dentro de la Carrera a este respecto, hayan llegado a establecer las cualidades y características que deben distinguir a un buen mentor. Las que, como se mencionó, coinciden con lo que se plantea desde la teoría. Lo que vuelve a posicionar a esta instancia personal como una instancia en la que lo que se percibe y vive, es muy importante y termina siendo determinante frente a lo que se espera sea tal situación

De este modo, en la siguiente figura se relevan los principales elementos del posicionamiento teórico.

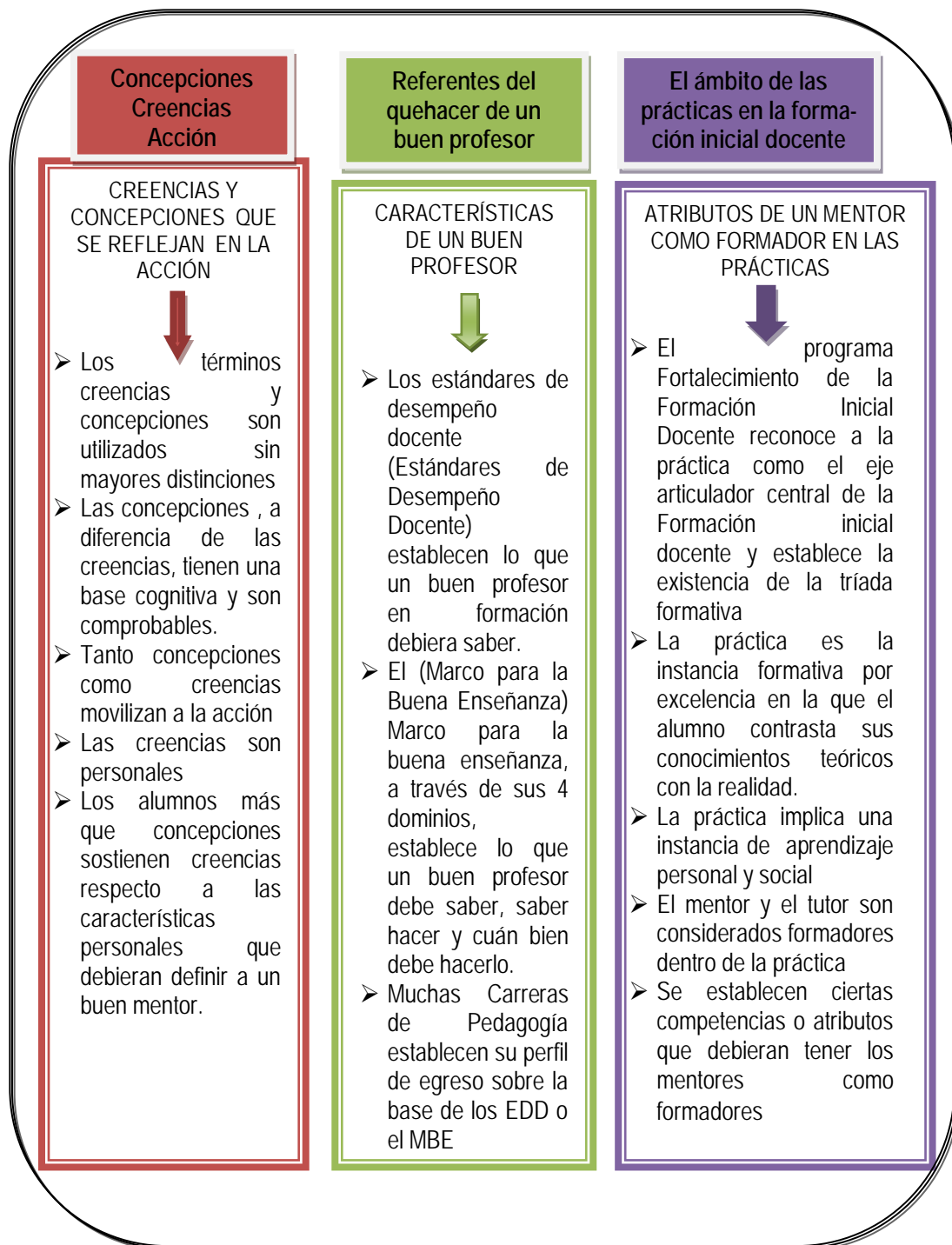


Fig. N°33 Elementos relevantes que se concluyen desde la perspectiva teórica

Sin embargo, junto con lo presentado, como grandes aportes desde la mirada teórica, también requiere una especial mención todo que se especifica en relación a las características, atributos o competencias que debiera tener un profesor mentor. Especialmente si se le considera como formador desde su rol y función en las prácticas docentes.

Frente a lo cual cabe agregar que para ser mentor, primero se debe ser profesor. Por ende, los atributos del primero están subsumidos en los del buen mentor. Todo lo cual resulta relevante para los propósitos y conclusiones de la presente investigación.

En otras palabras, se parte de la base que un mentor es un profesor y para ser más certero se parte de la premisa que un mentor es un buen profesor, que constituiría una de las razones por las cuales puede asumir y cumplir la tarea de orientar y enseñar a partir de su hacer a otro que se está iniciando en este ámbito.

Por consiguiente, un mentor es un buen profesor que ejerce las tareas de orientación, guía y acompañamiento de un profesor en formación. Rol que desempeña como formador, razón por la cual se hacen necesarias ciertas competencias personales que este profesional pone al servicio del rol y de su aprendiz. Todo esto, además de las competencias profesionales que lo distinguen como buen profesor.

Por tal razón en la siguiente tabla se precisan, tanto las cualidades del (buen) profesor como las del (buen) mentor.

(Buen) profesor	(Buen) mentor
Tiene Competencias docentes	Es un Docente competente
Afectivo	Con habilidades de guía
Con Valores	Apertura
Compasivo	Capacidad reflexiva
Comprometido	Accesible
Aplica Escucha activa	Asertivo
Muestra Motivación y motiva	Sabe mediar en acciones y situaciones
Respetuoso	Demuestra apertura
Flexible	Justo
Justo	Empático
Solidario	Mantiene una comunicación fluida
Asertivo	Profesionalismo
Con Intuición	Es generoso
Perseverante	
Demuestra Capacidad reflexiva	
Colaborativo	
Pasión por enseñar <sup>68</sup>	
Muestra discreción pedagógica <sup>69</sup>	
Tiene consciencia vocacional <sup>70</sup>	

**Cuadro N°15 Cuadro comparativo entre atributos del buen profesor y mentor**

<sup>68</sup> El deseo de cuidar, proteger y apoyar a otros.

<sup>69</sup> Buscar y Utilizar la enseñanza más pertinente y adecuada a cada caso

<sup>70</sup> Da todo lo posible y vive la profesión como una forma de vida.

A partir del cuadro anterior, es importante hacer notar que a excepción del atributo “tiene competencias docentes”, para el caso del (buen profesor) y “es un docente competente”, en el del mentor, todas las otras competencias a las que se aluden forman parte y constituyen competencias personales que el profesional de la educación moviliza en sus relaciones laborales, profesionales y con otros como el buen educador que es. Todo esto, vuelve a poner el acento en la importancia de las competencias del ser y convivir en lo que respecta al quehacer del profesor, y el mundo de las prácticas y por ende de las mentorías.

## 5.2.2 Conclusiones finales

Los hallazgos de la presente tesis, se vinculan a un proceso íntimamente ligado a los valores y lo más intrínsecamente humano, matices que le han dado un especial significado y valor a todo lo vivido y encontrado.

Al inicio de esta investigación, el objetivo general abordaba el Conocer las concepciones que los alumnos de práctica final de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso tienen respecto a las dimensiones personales que definen a un buen profesor mentor. Para ello se formularon cuatro objetivos, los que serán abordados a continuación desde lo teórico y lo empírico,

1. *Identificar las concepciones que los estudiantes de práctica tienen sobre las características personales que definen a un buen profesor mentor.*

Las características personales que definen a un buen mentor desde las concepciones de los estudiantes, evidencian una importante convergencia entre los distintos informantes, tendencias claras que relevan significativamente algunas características por sobre otras.

La empatía y el respeto, la disposición y la generosidad, aluden claramente al tipo de relación que están esperando se dé con su mentor. Es decir, un vínculo marcado por la empatía, reflejada en la comprensión y el respeto al otro, tanto por sus dudas, incertezas, temores, errores, falta de experiencia y diversidad. Por ende un buen mentor no olvida que él también fue un día aprendiz y tiene la mejor disposición a ser generoso en el compartir sus saberes, experiencias y recursos. En definitiva, en un mentor, la principal tarea es la de guiar, orientar y apoyar al practicante como formador, con



competencias relativas al ser y convivir. Esto es plenamente coincidente con los planteamientos teóricos que plantean las competencias personales y humanas como atributos necesarios en un mentor (Gervais, 2009; Mullen 2009)

## ***2. Caracterizar las concepciones más frecuentes que manifiestan los estudiantes en práctica.***

Al analizar lo arrojado por el ADT (análisis estadístico de datos textuales) a partir de todas las respuestas de las entrevistas en profundidad realizadas a los alumnos, se puede establecer que hay relación entre la frecuencia con que mencionan ciertas características y el grado de valoración que les asignan a ellas. Así, dentro de las cualidades que más reiteran los informantes, se encuentran el respeto, la empatía, el compromiso, la responsabilidad, la vocación y guía, las que también fueron relevadas por éstos por considerarlas de mucha importancia en un buen mentor. Es decir, la frecuencia en este caso coincide con el grado de importancia que los practicantes le asignan a la característica, ya que las reiteran como una forma de insistir en ellas y reflejar su importancia.

Tales atributos tienen correlación con los planteamientos teóricos que conforman las características que esperables de un mentor, especialmente de uno que asume un rol como formador dentro de las prácticas docentes iniciales y prácticas profesionales.

En síntesis, el alumno al reiterar tales características evidencia la importancia que tienen las características personales del ser y convivir, que serán esenciales para que la relación con el mentor sea cordial y le permita obtener los frutos de aprendizaje que el mentor está llamado a propiciar.

### ***3. Caracterizar las concepciones menos frecuentes que manifiestan los estudiantes en práctica.***

También como producto del análisis de datos textuales realizado a las entrevistas en profundidad, se obtiene que los profesores en formación en práctica final participantes del estudio, mencionan con menos frecuencia características tales como: esforzado, participativo, leal, ordenado, dinámico y con actitud positiva frente a la vida. La presencia de mención de cada una, nos permite deducir que tienen una relativa importancia (no inexistente), sin embargo, claramente distante de las de más alta frecuencia, coincidente con la baja mención de éstas en el corpus teórico. . Fenómeno que podría deberse a que las aludidas son características personales que más bien atañen a la propia persona y cuyos beneficios o perjuicios sólo afectan en lo individual y personal. Dicho de otro modo, características como “esforzado”, “dinámico”, también relativas al ser y convivir, no van en apoyo ni en desmedro de la relación de mentoría si no más bien serán cualidades que impactarán en mayor o menor medida en el trabajo propio que el profesor realiza como tal y no en el que desarrolla como mentor.

### ***4. Contrastar las características personales de un mentor según lo estipulado por la Carrera con las concepciones manifestadas por los alumnos respecto a las características de un buen mentor.***

En lo que respecta a este último objetivo específico, es muy importante señalar la coincidencia parcial de los hallazgos de la investigación respecto a las características personales más importantes del mentor con lo planteado en la Carrera

Las coincidencias se relacionan a que un buen mentor es el que apoya y retroalimenta asertivamente el proceso del alumno en práctica. No obstante,

como primer punto de desencuentro, es la determinación con que los alumnos mencionan las competencias relativas al ser y convivir, dimensión que la Carrera no alude o lo hace muy etéreamente. Vale decir, se evidencia un gran contraste entre la Carrera y los practicantes en la importancia que le asignan a la faceta no explicitada del Marco Para la Buena Enseñanza, a aquella que alude a uno de los pilares más importantes establecidos por Deloires, ya que:

*“Se aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.”*

*(Deloires, 1996:34)*

Por tanto, resulta de gran interés enfatizar que las concepciones a las que se arriban desde los resultados, relevan aspectos como el respeto, la empatía, disposición, cordialidad y generosidad, características que son muy similares a las que se formulan desde la teoría en relación a cómo debiera ser un buen mentor. Estando ambas permeadas por este tipo de cualidades y mostrando sólo un cierto matiz de diferencia en cualidades de orientación o el profesionalismo y capacidad reflexiva que se destaca desde las segundas y la Carrera, lo que no deja de constituir un desafío para esta última

Es más, podemos aventurarnos en afirmar que los alumnos van más allá que la Carrera en la definición de las características del mentor. Los primeros aluden con claridad y fuerza a elementos que permean las relaciones, valores que terminan siendo determinantes en la forma en la que se convive y relaciona con otros y que a la luz de los estudiantes son esenciales para una buena mentoría y en un buen mentor. Esto puede

deberse a que el practicante, por lo analizado, prioriza la relación y las características que favorecen la calidad de ésta antes que atributos que le dan más experticia al mentor.

A partir de lo expuesto, se puede señalar que la Carrera en sus definiciones se centra en aspectos más técnicos considerando sólo algunos elementos relativos a las tareas y funciones de éste, en desmedro de cualidades y virtudes que a la luz de los tiempos, la teoría y los involucrados resultan determinantes en lo que practicante y mentor puedan llegar a construir y lograr y omite o alude en forma muy general y vaga a los elementos, cualidades axiológicas que han resultado tan valoradas por los alumnos. Incluso resulta revelador determinar que hay mayor cercanía entre la visión de los profesores en formación y la teoría que entre ésta y lo estipulado en la Carrera.

Ante ello, los practicantes abren el camino a la Carrera señalando lo que esperan de un mentor, demostrando la urgencia de trabajar más que en una descripción aislada del mentor en un perfil que dé cuenta de todas las dimensiones, facetas y características que se hacen imprescindible en un mentor para que responda cabalmente a lo que se espera y los alumnos esperan de este importante formador

### 5.2.2.1 Consideraciones finales:

Revisado todo lo anterior, concluimos que es posible sostener que para los alumnos de práctica final de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, las dimensiones que más se valoran en un buen mentor son la Valórico moral y la Laboral Profesional; lo cual implica que con la primera de ellas, la Dimensión Valórico moral; se comprueba la hipótesis de esta investigación, pero además al ser muy valorada también la Laboral profesional se agrega un nuevo elemento a esta investigación. Lo anterior dice relación con las dimensiones o el ámbito al que pertenecen las cualidades que se han podido constatar son las mayores preocupaciones de los practicantes en relación a las características que definen a un buen mentor.

Es decir, a los profesores en formación les importa poder contar con un mentor que se destaque por sus cualidades personales, las que pone al servicio de la relación de mentoría, lo cual resulta esencial para que ellos puedan verse beneficiados de esta importante relación en el proceso de práctica. Pero, por otro lado, también desean que ese mentor sea un profesor que propicie y mantenga buenas relaciones con sus pares, destacándose por su responsabilidad, coherencia y consecuencia, pues esperan que sea un referente, siendo un verdadero modelo de maestro, persona y profesor.

Paralelamente, al describir las concepciones que estos informantes precisan respecto al buen mentor se destacan, como se ha reiterado anteriormente, las competencias del ser y convivir, que se aúnan a las competencias profesionales que hacen de este mentor un buen profesor y por ende un referente. Con lo cual, el buen mentor, en coincidencia con los elementos relevados dentro del posicionamiento teórico, además de ser un

buen profesor, un destacado profesional de la educación, demuestra tener ciertas cualidades personales como disposición, empatía, responsabilidad, generosidad, tolerancia, honestidad que hacen que la relación que propicia como mentor sea una que favorezca un buen intercambio de experiencias y saberes y el aprendizaje por parte del practicante.

Cabe señalar que si bien, los alumnos aluden y le dan importancia a la vocación, entendiendo que ésta es la que favorece que se propicie mucho de lo que ellos esperan en la relación que establece el profesor. Ya que desde su perspectiva quien tiene vocación se caracteriza por representar el modelo del maestro formador, que da todo por sus alumnos y se entrega a ellos, ello no se ve igualmente reflejado desde la teoría.

De este modo, el atributo de la vocación en el maestro, no aparece muy tocado dentro de la teoría, salvo por Day (2007), ya que actualmente parecieran priorizarse otros aspectos, más técnicos antes que la vocación en el profesor. Condición que hoy no se ve desde la bibliografía como un elemento determinante en el quehacer docente.

Finalmente, se puede señalar que las concepciones que tienen los practicantes tanto como las que se relevan desde la bibliografía, aluden a un profesor que tiene vocación (aún cuando no se evidencia y explicita su presencia) ya que este mentor se distingue de otros por dar lo mejor de sí, poniendo sus cualidades personales al servicio de una relación en la que quiere que su alumno pueda aprender y para ello es que mostrará preocupación, disposición y generosidad. Una relación en la que si se da bajo estas características, es claro que ambos saldrán beneficiados.

Sintetizando los elementos más significativos acá vertidos, es posible establecer lo siguiente:

- Los alumnos de práctica final valoran y validan el Marco para la Buena Enseñanza como un referente bajo el cual se evalúe y analicen sus prácticas como docentes, desde las perspectivas técnicas, pedagógicas, didácticas y del saber disciplinario. En el fondo desde los saberes, que como indica Tardif, caracterizan su tarea y función.
- Los practicantes al definir a un buen mentor., plantean que es importante que sea un buen profesor (según lo que se establece en los dominios del Marco para la Buena Enseñanza) pero señalan que resulta insuficiente dicho referente por lo que se hace necesario agregar una dimensión o un nuevo dominio referido a las competencias que Deloires plantea como del ser y convivir. Con lo anterior, los alumnos en práctica, aluden a valores, actitudes y características personales que aunadas a sus competencias como profesor harían de este docente además un buen mentor.
- Cuando se trata de las características que diferencian a un buen mentor, los alumnos señalan, en consonancia con lo anterior, que “Éstas son las relacionadas con las competencias del ser y convivir. Dentro de las cuales serían determinantes en un buen mentor: su empatía, respeto, disposición, honestidad, tolerancia, cordialidad en el trato generosidad para compartir lo que tiene, sabe y ha vivido, la responsabilidad en todas sus acciones, el privilegiar la

reflexión, demostrando en su actuar la coherencia y consecuencia de un modelo y referente. Caracterizándose además, por asumir la tarea docente como una misión personal, por la que mantiene viva la pasión, reflejándola en sus acciones”.

- Las características que los alumnos señalan respecto al buen mentor son todas del ámbito de lo personal, adentrándose en lo valórico y ciertos atributos o características que favorecen lo relacional, lo laboral y por ende lo profesional. La totalidad de las características aludidas son las que distinguen a una persona por la forma en la que enfrenta el trabajo (responsabilidad, compromiso), lo que propicia en las relaciones (empatía, capacidad reflexiva, cordialidad, disposición, comunicación fluida y honesta) y los valores personales que proyecta a través de su rol de mentor (respeto, generosidad, coherencia y consecuencia, honestidad: modelo de valores) junto con el hacer de la docencia una misión personal, que además se refleja en la pasión con que realiza su función. Es decir, se aluden a las mismas dimensiones utilizadas en el estudio como: lo valórico moral, profesional laboral y actitudinal motivacional.
- Las concepciones que los estudiantes de práctica tienen sobre las características personales que definen a un buen mentor son muchas de las cuales Pelpel define a un mentor que es **formador** dentro de las instancias de práctica.



- Al contrastar las concepciones más frecuentes con las menos frecuentes, surgen dentro de las primeras: respetuoso, empático, comprometido con el practicante, responsable, con vocación y que guía al practicante. En contraste con: esforzado, participativo, leal, ordenado, lúdico, dinámico y con una actitud positiva frente a la vida, que son las menos frecuentes.
- Las características personales que más valoran los alumnos. Por un lado, en lo cuantitativo las dimensiones con mayores ítems altamente valorados son: la Valórico moral (DVM) y la Profesional laboral (DPL). Aunque, por otro lado, las más altas valoraciones positivas se registran en las dimensiones Profesional (DPL) y Actitudinal motivacional (DAM). Lo cual complementado con los resultados cualitativos que relevan características como el respeto y la empatía, ya sea por la importancia y frecuencia, permite establecer que, demostrando que la hipótesis se cumple, las características personales del mentor a las que los alumnos le dan gran importancia y valoración son las relativas a lo valórico moral.

### 5.3 Recomendaciones

Una vez finalizada la presente investigación resultan evidentes y trascendentes ciertas recomendaciones y aprendizajes que emergen como fruto de ésta.

Para empezar, la práctica profesional- en sus distintas etapas- constituye una instancia formativa que se debe cuidar y fortalecer y, en tal sentido, las instancias de práctica deben ser asumidas con el grado de responsabilidad que tal actividad conlleva. Esto, pues son determinantes en lo que dicen relación con el aprendizaje social de la docencia, junto con el desarrollo de una determinada identidad y responsabilidad profesional.

A lo cual, es fundamental agregar que la práctica profesional es la única instancia en la que el alumno puede confrontar lo aprendido en la teoría con la práctica y además con la realidad misma, sus complejidades y heterogeneidades. Sin duda, para que tal instancia alcance el nivel de relevancia que está llamada a tener, deber ser acompañada por profesores tutores y mentores, que actúen y asuman como verdaderos formadores. No obstante, el asumir la condición de formador dentro de las prácticas lleva implícita la posesión y el desarrollo de diversas competencias profesionales y personales, que tales formadores debieran poder movilizar en su acompañamiento al practicante.

Aunado a aquello, se relevan las características personales que, en este caso dada la problemática de estudio, el mentor debiera demostrar, trascendiendo- como han dicho los propios practicantes - a ser un buen profesor, sino más bien proyectándose como una persona de la que hay mucho que aprender, tanto por lo que es además de cómo convive con otras.

De este modo, en lo relativo a la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en la implementación de la nueva malla 2010 por competencias, se recomienda revisar el Dossier de prácticas, actualizarlo y plasmar en él lo que debiera, a la luz de las concepciones de los practicantes, describir e identificar a un buen mentor. Junto con ello, se hace necesario trascender a la mera descripción del mentor y formular un perfil de éste, el que

debe ser socializado y cautelarse su cumplimiento a la hora de elegir más que registrar a los mentores.

Paralelamente a ello, se hace fundamental compartir tal información con las tutoras y el equipo de práctica de la Carrera, compartiendo lo más relevante de sus resultados.

Por consecuencia, una primera recomendación debiera ir en la línea de modificar la relación que actualmente se establece con los centros de práctica.

Lo anterior, se plantea ya que en estos momentos se les busca para recibir a alumnos practicantes, lo que se traduce en prestar un servicio a las Carreras y la Universidad, pero sin mayor retribución que las gracias, una carta desde la Dirección o una eventual invitación a alguna jornada o curso. Lo que si bien, es un buen comienzo, está lejos de constituir el ideal

Dicho de otra manera, se debe establecer con las escuelas (centros de práctica) una relación de iguales, de socios, como señala Gervais (2009), en la que ambos tengan algo que aportar y algo que ganar al estar involucradas y ser con-responsables del proceso de las prácticas.

Desde otra perspectiva, como otra importante sugerencia se debiera terminar con aquello que los Directores o Jefes de Unidades Técnico pedagógicas, en la soledad de sus oficinas, determinen quiénes serán mentores.

Especialmente, puesto que lo anterior redundaría en que la mayoría de las veces es tomado por el mentor como una orden o imposición desde un superior que está lejos de representar su deseo de acompañar y comprometerse con un estudiante. Mentores, que cuando se da este caso, lo asumen como una preocupación más que se suma a las muchas tareas a las que ya deben responder.

Junto con ello, se propone que la designación de los mentores más que surgir por azar debiera responder a un proceso de selección en el que se consideren las competencias profesionales y

características personales de cada uno, de modo de asegurar que a los que se elijan como mentores tengan los atributos para asegurar un muy buen acompañamiento al practicante.

Muy conectado con lo anterior, está la evaluación -a la luz de estos hallazgos- de quienes son nuestros actuales profesores mentores, quienes, a decir de los estudiantes- muchas veces carecen de gran parte de las características o cualidades personales que aquí se han definido como esenciales en un buen mentor.

Finalizando, no se puede dejar de establecer que en la medida que el mentor, en su rol de formador, ayude a fortalecer la instancia de práctica, además va con ello a estar contribuyendo a la tan comentada formación inicial docente y con ello si es posible en proyectar un trabajo colaborativo y cooperativo se pueda proyectar mejores resultados que terminen llegando al aula y de esta forma, mejorando la educación que nuestro niños y niñas están recibiendo.

Todo lo anterior se muestra en la siguiente figura, la que además representa no sólo una recomendación si no un importante anhelo del investigador y de muchos docentes. En esta figura se destaca que las características personales del mentor debieran ir en apoyo en función del rol que se asume como parte de la tríada formativa. Rol implica asumirse como responsable y parte de un proyecto recíproco colaborativo permite fortalecer la formación inicial docente y con ello estar haciendo una importante contribución al mejoramiento en la calidad y equidad de la educación.



Fig. N° 34 Recomendaciones de la Investigación

#### 5.4 Implicaciones y Proyecciones

Esta investigación nos posiciona frente a un nuevo desafío: reconfigurar el perfil del buen mentor a partir de estas características que los alumnos han relevado y que nos abre a un nuevo proceso de investigación para resignificar nuestras concepciones de formación. Finalmente y a modo de nuevo inicio, propongo este nuevo esbozo, punto de partida nuevamente:

“El buen mentor es un profesor que además de su profesionalismo y vocación demuestra una gran disposición a guiar y apoyar al practicante, comprometiéndose con él en una relación cordial, respetuosa, empática, a través de una comunicación fluida, en la que comparte su recursos, experiencias y saberes, favoreciendo la crítica constructiva, la reflexión y destacándose por ser un modelo en cuanto a su responsabilidad, consecuencia y coherencia.”

Al analizar, ya en el epílogo del presente estudio, se mira el proceso en retrospectiva y al posar la mirada al porvenir surgen grandes implicaciones y proyecciones.

La primera de ellas, es hacer de este estudio el primero de muchos, en los que se indague respecto a las características que para los alumnos practicantes definen al buen mentor en la realidad de otras carreras de Básica, dentro de la región o fuera de ella. Para luego ampliarlo a otras Carreras y poder hacer estudios comparativos.

Por otro lado, conectado con lo anterior está la posibilidad de nutrir con los hallazgos del presente estudio, lo que se está realizando a nivel nacional a través de dos importantes proyectos de Investigaciones. Los que aparecen liderados y compuestos por Equipos con los que la investigadora se ha relacionado y con quienes ha participado en otros proyectos, como informante. Esto significa colaborar y participar de estos proyectos.

Relacionado con lo anterior, los proyectos aludidos y relativos a temáticas vinculadas con las prácticas son:

- “La conducción de procesos de enseñanza aprendizaje de profesores novatos ¿A mayores y mejores oportunidades de práctica en la formación inicial, mejores niveles de desempeño”, liderado por Inés Contreras y como co investigadores Claudio Núñez, Sylvia Rittenhausen, María Cristina Solís y Nelson Vásquez?
- “La contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente: Perspectivas de docentes de aula y docentes directivos” y la dirección de Carmen Montecinos y Horacio Walker.

Paralelamente, y dado que en la Carrera de Educación Básica se está implementando desde el año 2010 una nueva malla curricular, basada en competencias, esta investigación viene a entregar importantes insumos a lo que será la reorganización de las prácticas dentro de la Carrera.

En relación a lo anterior, se espera que los hallazgos de esta investigación se traduzcan en importantes insumos para la organización de las prácticas, tanto a nivel de los roles que en cada una de ellas deberán asumir tutores y mentores como formadores, además de la definición del perfil y los requisitos para ser mentor.

Otra implicancia es la que se proyecta con la contribución que esta investigación aportará al Departamento de Prácticas y Didácticas de la Escuela de Pedagogía, pues no sólo se socializarán los resultados, se trabajará en un artículo, si no que a partir de sus conclusiones se harán asociaciones y se proyectarán nuevas investigaciones con sus otros integrantes.

En síntesis, dentro de la Escuela de Pedagogía, en la que está inserta la carrera de Básica y de la cual dependen las Pedagogías en Educación Parvularia y Educación diferencial, además de todos los componentes pedagógicos de las Carreras de media

de la Facultad de Filosofía y Educación, se espera poder compartir y contribuir con estos resultados al trabajo que allí se realiza. Además de socializarlos con las demás carreras y procurar alguna investigación a futuro en conjunto., siempre buscando con ello fortalecer la práctica y mejorar la formación inicial de los docentes, de quienes dependerá la calidad de la educación que los niños y niñas chilenos recibirán en el próximo lustro.

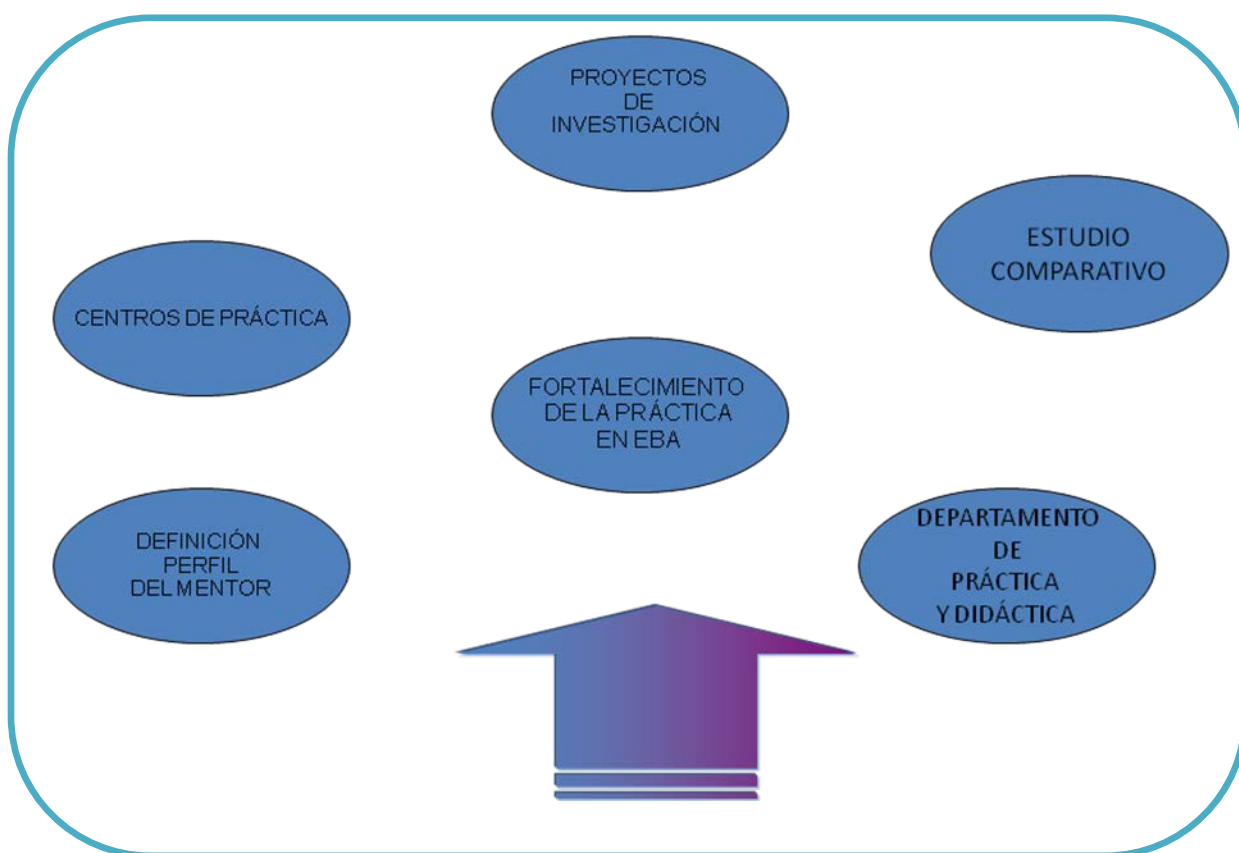


Fig. N° 35 Las proyecciones de la tesis



## ABREVIATURAS UTILIZADAS

ADT	:	Análisis estadístico de datos textuales
AP	:	Alumna practicante
CP.	:	Centro de práctica
COR	:	Cuestionario ordenamiento de rango
DVM	:	Dimensión valórico moral
DPL	:	Dimensión profesional laboral
DAM	:	Dimensión actitudinal motivacional.
EGB	:	Educación General Básica
EDD	:	Estándares de desempeño docente
EP	:	Entrevista en profundidad
FFID	:	Fortalecimiento de la formación inicial docente
MINEDUC	:	Ministerio de Educación.
MBE	:	Marco para la Buena Enseñanza
MDD	:	Muestras de Desempeño Docente
PM	:	Profesor mentor
PUC	:	Pontificia Universidad Católica de Chile
PUCV	:	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

## Bibliografía

## BIBLIOGRAFÍA

- Aceituno, J., La mejora de la Formación Inicial del Profesorado Novel: una propuesta de actuación. 4-5.
- Albert, M.J., *La investigación educativa*. Mc Graw Hill. Madrid, 2007.
- Allen, T. D., Poteet, M. L., & Burroughs, S. M. The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 70-89.
- Ander- Egg, E., *Técnicas de investigación social*. Lumen, Buenos Aires, 1995.
- Anderson, E., Anderson, A. y S. Lucasse, Toward a Conceptualization of Mentoring. 38-42.
- Arellano, J.P. La Reforma educacional chilena. *Revista CEPAL Nº 73*. 83-94.
- Ávalos, Beatrice. Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Santiago 2002.
- Ávalos, B., Investigación, políticas y prácticas. El caso de la formación inicial de docentes. 435-453.
- Avalos, B., Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. 4-34.
- Benzécri, J. P. Calidad y cantidad en la tradición de los filósofos y en Análisis de datos. *Les Cahiers del Analyse des Donnèes, XIII (I)*, 131-152.: 1988. Traducción de Nora Moscoloni, IRICE- Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1993.
- Bullough, Robert. *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Paidós, Barcelona 2000.
- Bullough, Robert. *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Paidós, Barcelona 2000.
- Buscaglia, Leo. *Vivir, amar y aprender*. Emecé. Buenos Aires 1993.
- Cañal de León, Pedro. *La innovación educativa*. Ediciones Akal, Madrid 2002.
- Guía para Mentores. Center for Health Leadership & Practice. Public Health Institute. Oakland, CA. 2003
- Center For Health Leadership & practice. *Guía de mentoría*. Public Health Institute, Oakland 2003.
- Chrispeels, Janet. *Learning to Lead Together: The Promise and Challenge of Sharing Leadership*. Sage Publications, California 2004.

- Clandinin, J., Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry* Vol. 15, No. 4. 361- 385.
- Clark, C. y Peterson, P. Procesos de pensamiento en los docentes. En: *Merlin Wittrock. La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós. Barcelona 1986. 443-539.
- Cochran-Smith, M., Learning to teach against the grain. 279-310.
- Cochran-Smith, M., The Problem of Teacher Education. 295-299.
- Cochran-Smith, M. et al, Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*. 87-116.
- Compagnucci, E.; Cardós, P. y Ojeda, G. Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela. ISSN1316-9505N°7:7-24.
- Cornejo, J., Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto en América Latina. 51-100.
- Correa Molina, E. El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Revista Pensamiento Educativo*, 44(45), 237-254.
- Cox, Cristián, y Gysling, Jacqueline. *La formación del profesorado en Chile 1842 - 1987*. CIDE, Santiago, Chile 1990.
- D'Ambrosio, U., Estabilidad y cambios en el Currículo: El enfoque holístico del Currículo y un nuevo papel del docente. 3-16.
- Day, Christopher., *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea, Madrid, 2007.
- Delors; Jacques. *La educación encierra un tesoro. Santillana*. Ediciones Unesco. Madrid, 1996.
- Elbaz, F. "The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study". *Curriculum Inquiry*. Vol. 11, N.º 1, 1981, pp. 43-71.
- Elbaz, F. *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm, 1983.
- Esteve, J.M., La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática: La Formación Inicial: [Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente].19-40

- Fairbanks, C., Freedman, D. y Kahn, C., The Role of Effective Mentors in Learning to Teach 102 - 112.
- Figuerola A., El conocimiento práctico del profesor, un estudio en Educación Superior. *Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México 2002.*
- Forbes, C. y E. Davis, Beginning elementary teachers' learning through the use of science curriculum materials. 8-24.
- Fullan, Michael. y: Stiegelbauer, Suzanne. *El cambio educativo: guía de planeación para maestros.* Trillas. México 1997.
- García, L. La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisoras a las participativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesor*, n°39, Dic 2000, pp. 157-168.
- Garrido, J. M. Creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes: explorando las diferencias entre estudiantes y docentes universitarios. *Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, 2009.*
- Gehrke, N., On Preserving The Essence of Mentoring As One Form of Teacher Leadership. 393-406.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. *ÍKALA Revista de lenguaje y cultura, Universidad de Antioquia, Colombia. Vol. 9. N°15. 141-167.*
- Gervais, C. Correa Molina, E. La explicitación de saberes: impacto de este proceso reflexivo en los profesores colaboradores y sus estudiantes en práctica. *Revista Pensamiento Educativo, Universidad Católica de Chile. 44(45), 237-254*
- Gervais, C. y E. Correa, Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. 141-167
- Gil Cuadra F., et al, Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. 47-76.
- Gimeno Sacristán, José. *Investigación y desarrollo del currículum.* 3ª Edición. Ediciones Morata, Madrid 1991.

- Goldrine, T. Pensamiento y práctica docente en una innovación educativa: estudios de caso de dos maestras de primaria. *Tesis doctoral. Universidad nacional Autónoma de México*, 2007.
- González A., Inducción profesional docente. 51-62.
- Grossman, P. *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 1990.
- Guzmán L., Una experiencia de tutorización reflexiva en la formación inicial de docentes: Significados y valoraciones de los estudiantes. 1- 11.
- Guzmán L., Las prácticas pedagógicas de los estudiantes de pedagogía en prácticas de enseñanza. 49-70.
- Hargreaves, A. y Fullan, M., Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*. 50-56.
- Hawkey, K., Roles, Responsibilities, and Relationships in Mentoring: A Literature Review and Agenda for Research. 325-335.
- Hernández Sampieri, R., Fernández C., Lucio, P. *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill, México 1997 Capítulo 2.
- Hesse, S. Y Biber, P., *Handbook of Emergent methods*. The Guilford press. 359- 495.
- Ingvarson, L., Development of a national standard framework for the teaching profession. MCEETYA Taskforce on Teacher Quality and Educational Leadership. Australian Council for Educational Research. 59-90.
- Inostroza, G., Formando educadores integrales para el siglo XXI, Guía para coordinadores y profesores mentores del Internado Pedagógico. 9 – 11.
- Inostroza, Gloria, *La práctica, motor de la formación docente*. Dolmen Ediciones, Santiago 1997.
- Kalin, N., Barney, D., Irwin, R., Complexity thinking mentorship: an emergent pedagogy of graduate research development *in Mentoring and tutoring. Partnership in learning*. Vol 17, N° 4. 353- 367.
- Legenhausen, Lienhard. Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behavior. 166-182.

- Liñero, Blanca, et al. *Acción Pedagógica: hacia la construcción de un vínculo humano. Descripción de una modalidad de práctica para la formación inicial de profesores*. LOM, Santiago-Chile 2001.
- Llinares, S. Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. 57-95.
- Lycan, W. G. Thoughts about things. The representation of knowledge and belief. 160-186.
- Marcelo, Carlos y Sánchez, M.R., El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo. 641-656.
- Marrero Acosta, J. *Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza. Tesis doctoral, Departamento de didáctica de la investigación educativa y del comportamiento, Universidad de Lagunas, Tenerife* 1988.
- Marrero Acosta, Javier. *Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Estebaranz García, A. y Sánchez García, V. (Eds.). Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla, Sevilla 1992.
- Marrero, Javier. *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Visor, Madrid 1993.
- Martín, M., Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. 510-518.
- Martínez- Otero, Valentín. *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Editorial Anthropos, Barcelona 2007.
- Ministerio de Educación de Chile. *Estándares de desempeño para la formación inicial de los docentes*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile 2000.
- Ministerio de Educación. *Marco para la Buena Enseñanza*. (1ª Edic.) Ministerio de Educación, Santiago, Chile 2003.
- Molner, L., Why induction matter. 438-448.
- Montecinos, Carmen, et al, *Las muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Serie Educación, Santiago Chile 2009.
- Montero Lagos, P., "Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario", en URL: <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=filemanager/active&fid=337>, consultada el 20 de mayo de 2011.

- Montero, M.L., Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. 66-86.
- Moral, C., Formación para la profesión docente. 171-186.
- Moscoloni, N., Características del Análisis Multidimensional de Datos, ponencia en 'Jornadas de Introducción al Análisis Multidimensional de Datos', UNTREF-Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina, Cuadernillo 1, Serie: Análisis Multidimensional de Datos, pp. 5-19.
- Mullen, C Re-Imagining the Human Dimension of Mentoring: A Framework for Research Administration and the Academy. Journal of research administration. Vol. XL .Nº1. 10-31.
- Mullen, Carol. *The handbook of leadership and professional learning communities*. Palgrave Macmillan. New York 2009.
- Odell, S. Y D. Ferraro, Teacher Mentoring and Teacher Retention. 200-204.
- Orland-Barak, L., Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. 187-212.
- Ortega y Gasset, José. *Ideas y creencias*. Alianza, Madrid 1986.
- Pajares, M. F., Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. 307-332.
- Parga, Lucila. *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. Plaza y Valdés editores, México 2004.
- Pepel, P. *Se former pour enseigner*. Dunod. París 2002.
- Pepel, P. *Les Stages de formation*. Bordes. Paris, 1989.
- Pla, María. *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*. 1ª Edición. Universidad de Barcelona, Barcelona 1997.
- Ponte, J.P., Mathematics teachers' professional knowledge. 195-210.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín, R., Conocimiento profesional y epistemología de los profesores teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias. 155 - 171.
- Porlan, R y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el Área de Ciencias*. Sevilla: Díada.
- Pozo, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros*. Alianza Editorial, Madrid 1996.



- Pozo, Juan Ignacio, et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Grao, Barcelona, 2006.
- Qualitas Agencia. Informe del Comité de pares evaluadores. Carrera de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 47-48.
- Ramos, C. "Lo que quieren mis alumnos es gramática y más gramática ": las creencias de los alumnos alemanes sobre cómo se aprende una lengua. *Encuentro Práctico de Profesores ELE en Würzburg*. 3-6.
- Ramos, Carmen. *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Ministerio de Educación. Cide, 2007.
- Richardson, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. 102-119.
- Rockwell, E. y R. Mercado. La práctica docente y la formación de maestros, en *La escuela, lugar del trabajo docente*. Descripciones y debates. 63-75.
- Romero, M.A. El conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de formadores de maestros y de estudiantes de magisterio. *Tesis doctoral Universidad de Granada*. 2005.
- Salinas, Dino. *La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?* En J.N. Angulo y N. Blanco (coord.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Ed. Aljibe., Málaga 1994.
- Schon, Donald, *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York 1983.
- Schalock, M.D., Accountability, student learning, and the preparation and licensure of teachers: Oregon's teacher work sample methodology. 269-286.
- Shulman, Judith. *Mentoring Teachers Toward Excellence: Supporting and Developing Highly Qualified Teachers*. Jossey-Bass, San Francisco 2006.
- Sleeter, C., El contexto político de la educación multicultural en los Estados Unidos. 9-22.
- Sola-Fernández, M., El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. 661-683.
- Soler, María Rosa. Mentoring. *Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. EPISE, Barcelona 2003.

- Solar R., M.I. y C. Díaz, Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios Pedagógicos*. 181-197.
- Stake, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid 2007
- Tardiff, Maurice. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Editorial Narcea, Madrid 2004.
- Thompson, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. 127-146.
- Thompson, A. G., Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies. *Tesis doctoral, University of Georgia*, 1982.
- Thompson, A. G., The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. 105-127.
- Uzuntiryaki, E., Do Pre-service chemistry teachers reflect their beliefs about constructivism in their teaching practices? 403-424.
- Vaillant, Denise. y Marcelo, Carlos. *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe. Málaga 2001.
- Valbuena, E. El conocimiento didáctico del contenido biológico. Estudio de concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia. *Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid*. 2007
- Valverde, A; Ruiz, C., García, E y Romero, S, Innovación en la Orientación Universitaria: la mentoría como respuesta en Contextos Educativos. 87- 112.
- Valverde, A.; García, E.; Romero, S. La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: Proyecto SIMUS. <http://www.redeseducacion.net/proyectosimus.htm>
- Valverde, A.: Orientación universitaria: evaluación de un sistema de estudiantes mentores. Tesis Doctoral. Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Universidad de Sevilla. 2004.
- Vasco, Eloísa. *Maestros, Alumnos y Saberes. Investigación y Docencia en el Aula*. Edit. Magisterio. DIEO-CEP. Bogotá, 1995.
- Wenger, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. New York, 1998.

Wildman, T. et al, Teacher Mentoring: An Analysis of Roles, Activities, and Conditions. 205-213.

Zabalza, Miguel Ángel. *Diseño y Desarrollo curricular*. Editorial Narcea, Madrid 1991.

Zabalza, Miguel Ángel. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Ed. Narcea. Madrid 2002.

Zabalza, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Ed. Narcea. Madrid 2003.

