



**Universidad de Concepción  
Campus Los Ángeles  
Escuela de Educación**

**Mentoría entre pares y su incidencia en la autoeficacia académica en estudiantes pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.**

---

**Seminario de Título para optar al grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor/a de Educación General Básica con mención Lenguaje y Ciencias Sociales.**

---

**Alumnas Seminaristas:** Alexandra Johana Maldonado Arrigada.  
Camila Andrea Ortega Sandoval.  
Daniela Alejandra Toledo Contreras.

**Profesor Guía** : Dr. Cristhian Bernardo Espinoza Navarrete

**Los Ángeles, 2018, Chile**



## Índice

<b>Resumen</b> .....	3
<b>1.1 Planteamiento y justificación del problema</b> .....	4
<b>1.2 Pregunta de investigación</b> .....	7
<b>1.3 Hipótesis de la investigación</b> .....	8
<b>Capítulo II</b> .....	9
<b>Marco referencial</b> .....	9
<b>Capítulo III</b> .....	29
Diseño Metodológico .....	29
3.1 Propósito de la investigación .....	30
3.2 Enfoque de la investigación .....	30
3.2 Diseño de la investigación .....	30
3.3 Dimensión temporal .....	31
3.4 Unidad de análisis.....	31
3.5 Muestra.....	31
3.6 Técnicas de Recolección de información.....	35
3.7 Técnica de análisis .....	36
<b>3.8 Plan de Análisis</b> .....	36
<b>3.9 Definición Conceptual de las variables de estudio</b> .....	38
Validación de instrumentos.....	39
<b>Capítulo IV</b> .....	40
<b>Resultados</b> .....	40
4.1 Resultados Cuantitativos .....	41
4.2 Resultados Cualitativos.....	51
4.3 Discusiones .....	59
Bibliografía.....	66
Anexos .....	74



## Resumen

La presente investigación se enmarca en el proyecto de mentoría entre pares a realizarse durante el año académico 2018 en la carrera Educación General Básica de la Universidad de Concepción, analizando la incidencia de la mentoría en la autoeficacia académica. Para realizar dichas indagaciones, se utilizará un enfoque mixto, con lo que se pretende profundizar en las características del fenómeno estudiado, en base a experiencias vividas dentro del proceso de mentorías y también obtener resultados estadísticos de la autoeficacia académica de los estudiantes. Las técnicas de recolección de información que se emplearán será la “entrevista estructurada”, para obtener las percepciones que poseen los involucrados en este proceso (mentor, profesor guía, mentorizado), además se realizarán “Focus Group” donde se busca generar un ambiente de confianza e interacción entre los participantes, con el fin de que puedan hablar y expresar sus opiniones. Sumado a esto se aplicará el “test de la escala de autoeficacia en conductas académicas”, para obtener resultados estadísticos sobre las percepciones que los estudiantes manifiestan en cuanto a su autoeficacia. Se pretende que la muestra a considerar sea de tipo probabilístico y no probabilístico, es decir, por una parte, habrá un grupo elegido al azar para el “Focus Group” y para la aplicación de las otras técnicas de recolección se elegirán a los estudiantes de 1° 2° y 3° año de la carrera de Educación General Básica y sus profesores. El análisis de los datos recopilados será través de dos tipos; el primero será el análisis de contenido, que es especialmente útil cuando se requiere llegar a un conocimiento profundo de un tema determinado y el segundo será un análisis descriptivo e inferencial, para comprender los resultados estadísticos. Finalmente para el plan de análisis se utilizará el paquete de datos estadísticos SPSS, para obtener los resultados a partir de la aplicación del test EACA, para posteriormente establecer las conclusiones en base a ellos, por otra parte, el análisis de la información recopilada en el Focus Group y las entrevistas, será resumido en categorías.



### 1.1 Planteamiento y justificación del problema

En la actualidad, la tarea de enseñar se hace cada vez más compleja, ya que cada nivel educativo tiene su propia especificidad, la cual está determinada por las necesidades sociales y educativas a las que la escuela pretende responder y que se abrevian en los objetivos educativos para cada etapa de formación. Además, el sistema de educación superior chileno muestra una cobertura creciente, pero esconde la realidad de altos niveles de deserción y una prolongada permanencia o duración excesiva de los estudios. En este caso, en el ámbito universitario, la integración y la permanencia del estudiante influye directamente el entorno en el cual se relaciona, ya sea, profesores, pares y el resto de su círculo social (Castejón; Ruiz; Arriagada & Casaravilla, 2016). Por lo tanto, “una integración deficiente con pares y docentes más frecuentes en la cohorte de estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad significa un mayor riesgo de abandono” (Horn, citado en Abello et.al, 2016 p.17). Es decir, que el sentirse pertenecientes y parte de una casa de estudios, influye significativamente en el éxito académico. Tinto, citado en Abello; Vila; Pérez; Lagos y Espinoza (2016) plantean que “durante esta etapa los jóvenes que ingresan a la universidad suelen ser más dependientes del apoyo social de profesores y compañeros” (p.17). Debido a esta situación, las universidades, a lo largo de los años, han utilizado diversas estrategias para ayudar a sus estudiantes a sentirse parte de su casa de estudios. Una de estas son los programas de mentoría.

El concepto de mentoría posee múltiples definiciones; Budge, citado en Casado, Lezcano, & Colomer, (2015) la definen como: (...) “el apoyo y guía que un alumno o alumna veterano ofrece a un compañero de nuevo ingreso” (p.757). En relación a esto, Tinto (1999) indica que las estrategias extracurriculares, como las mentorías brindan apoyo necesario para contrarrestar la deserción y así los estudiantes puedan adaptarse de manera óptima en la etapa como universitarios.

Por otro lado, una relación de mentor tiene el potencial de mejorar el desarrollo psicosocial y profesional de ambos individuos (Kram, 1983). (...) “La primera supone una relación de intimidad y vínculo interpersonal, mientras que la segunda sugiere un instrumento restringido exclusivamente al crecimiento profesional” (Kram & Isabella, citado en Albanaes, Marques de Sousa & Patta, 2015, p.26). Se pretende que estas dos funciones actúen de forma conjunta para obtener resultados favorables en el proceso formativo.



En el área de educación, específicamente en la formación inicial docente, esta herramienta ha adquirido un papel preponderante para ayudar a los profesores en formación con las prácticas iniciales de su carrera. Clift, et al, en Cortés y Montecinos, (2016) destaca que “Las experiencias de formación práctica que realizan los futuros profesores en centros escolares han sido reconocidas como uno de los componentes más influyentes en la formación inicial del profesorado” (p.50) ya que, esta instancia es uno de los primeros acercamientos desde el mundo universitario al docente. Siguiendo esta línea, algunos autores como Correa y Molina (2014) plantean que:

La práctica, como espacio de profesionalización del futuro docente, constituye un eje central en su formación inicial. Más aún, este espacio se ha transformado en un terreno fértil para la investigación sobre dimensiones como el desarrollo profesional, la adquisición de saberes, el desarrollo de competencias, la construcción de identidad, etc. (p.24).

Con respecto a esto, en Chile, la preparación de docentes es responsabilidad de las instituciones de la educación superior (Montecinos et.al 2011, p. 281). Específicamente en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, las prácticas iniciales comienzan durante el segundo semestre de carrera y “la mayoría de las veces están acompañadas de un taller realizado en la universidad donde los practicantes, acompañados por un profesor universitario, analizan y reflexionan estas experiencias” (Ávalos, citado en Cortez & Montecinos, 2014, p.51). En ocasiones estas instancias no son suficientes para resolver las dudas de los practicantes, debido a diversos factores tales como: la cantidad de alumnos a cargo de un profesor, el tiempo destinado a estas reuniones no es suficiente para lograr un ambiente propicio y de confianza para el análisis del desempeño en el aula y la nula supervisión a los estudiantes por parte de docentes a cargo de la práctica inicial.

Por otra parte, los principiantes muchas veces tratan de innovar en cuanto a técnicas y estrategias para lograr aprendizajes en sus alumnos, pero su principal problema es la pasividad que hay en los niños a la hora aprender. Esto desencadena que el practicante sienta inseguridad, frustración y pánico al realizar clases, lo cual puede terminar como se nombro anteriormente en la deserción estudiantil.

Es por esto, que las mentorías con pares se hacen necesarias, ya que, como indican Mundina, Pombo y Ruiz, citado en Albanaes; Marqués de Sousa y Patta (2015) “Se apoya en una relación personal de espontaneidad, cuando el mentor y el mentorado son estudiantes de la misma institución, asumiendo los mentores un



importante papel en el auxilio a los estudiantes” (p.25). También, se establece que a partir de las relaciones con compañeros y otros actores educativos, el docente en formación tendrá la posibilidad de reaccionar en su quehacer docente (Blanton, Berenson & Norwood, citado en Cortés & Montecinos, 2014).





## 1.2 Pregunta de investigación

¿Inciden favorablemente las mentorías en la autoeficacia académica durante la formación inicial docente de estudiantes de 1, 2 y 3er año de la carrera de educación general básica de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles?

### Objetivo General

Determinar la incidencia en la autoeficacia académica y la valoración de las mentorías durante la Formación Inicial docente de estudiantes de 1er, 2do y 3er año de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción - Campus Los Ángeles durante el año académico 2018.

### Objetivos específicos

- 1) Analizar a las incidencias de las mentorías en la autoeficacia académica.
- 2) Analizar la valoración que hacen los mentorizados sobre las mentorías llevadas a cabo.
- 3) Analizar la valoración que hacen los docentes sobre los posibles cambios en los estudiantes mentorizados con respecto a la autoeficacia académica.





### 1.3 Hipótesis de la investigación

**Hipótesis 1:** Existen diferencias significativas entre la aplicación del pre y post test de la EACA en estudiantes de 1°, 2° y 3° año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

**Hipótesis 0:** No existen diferencias significativas entre el pre y post test de la EACA en estudiantes de 1°, 2° y 3° año de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.









### Marco Teórico

En los últimos años, la educación chilena se ha visto envuelta en diversas políticas y reformas que apuntan a mejorar la calidad de la formación inicial docente (en adelante FID) (Ávalos; Cavada; Pardo & Sotomayor, 2010). Pero, ¿qué se entiende por formación inicial docente? Ávalos y Matus (2010) señalan:

(...) el conjunto de procesos académicos (enseñanza, aprendizaje e investigación) insertos en soportes institucionales... que tiene como objetivo específico preparar para la enseñanza, esto significa preparar para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del desarrollo personal, social y el aprendizaje específico de los futuros, alumnos, como también aprender y reaprender, personal y colectivamente, a lo largo del ejercicio docente (Ávalos y Matus, 2010: 25).

Por otra parte, el MINEDUC de Colombia, plantea que “La formación inicial de docentes se ocupa de promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes básicos, y desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación” (p.25). Por lo tanto, la FID no se refiere sólo a las asignaturas que se dictan en las universidades, sino que también, debe contemplar actividades de inserción al mundo docente, por ejemplo, las prácticas profesionales que en su conjunto conforman una parte importante del programa formativo (Sánchez, 2013). Además, se han realizado estudios para analizar las políticas docentes, a las instituciones formadoras, los niveles de conocimientos de futuros profesores, etc. (Avalos et.al 2010). Dichos estudios han evidenciado una serie de condiciones inquietantes en cuanto a la formación inicial docente. Así por ejemplo se señala que la oferta de preparación docente no atrae a los mejores promedios de educación media, existe un mayor número de programas formadores pero menos calidad, lo que influye directamente en las competencias que adquieren los profesores en formación (Ávalos, 2014). Por otra parte, aparece el concepto de la calidad de la educación superior, el cual se encuentra en constante cambio, pero las definiciones concuerdan en que la calidad debería apuntar a la excelencia asociándose a lograr los estándares que el programa de formación ofrece. Por lo tanto, es una herramienta de contribución eficaz en el mejoramiento institucional, optimizando los procesos y centrándose en la formación académica de los estudiantes (Pedraja; Araneda; Rodríguez & Rodríguez, 2012).



La Unesco (1996) plantea 4 lineamientos fundamentales donde se incorporan las competencias y donde se evidencia si es que estas han sido adquiridas. En primer lugar, “Aprender a ser”, esto es que la educación debe tener como fin que cada persona pueda adquirir pensamiento crítico y autónomo que les permita elaborar un juicio crítico frente a distintas situaciones de la vida. En segundo lugar se encuentra “Aprender a conocer”, que consiste en que cada persona comprenda el mundo que lo rodea, lo suficiente para vivir con dignidad, desarrollando sus capacidades profesionales y también aquellas para comunicarse con los demás. Otro de los lineamientos es el “aprender a hacer”, tiene como objetivo que el individuo adquiera una competencia que le permita desenvolverse en distintas situaciones, además de trabajar en equipo, por último aprender a convivir que busca la comprensión del otro.

De esta manera, las competencias, como nuevo paradigma educativo, suponen nuevas formas de diseñar, desarrollar y evaluar la formación en los centros de educación superior (Tejada & Ruíz, citados en Castro & Navas, 2016). A raíz de lo anterior, en el país se han desarrollado desde los años ‘90 a la fecha, una serie de políticas que buscan contrarrestar la falta de selectividad en las instituciones de educación superior, asegurar la calidad de la educación y mejorar los problemas existentes en este ámbito; entre ellas se destacan el fortalecimiento de la FID con el desarrollo de estándares y reformulación curricular en 17 universidades; el programa Inicia, creando estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía y, por último, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente donde se elaboraron estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la FID. El Ministerio de Educación de Chile señala que el “concepto de estándar, en el contexto educacional, se entiende como aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, en este caso, la enseñanza en la Educación Básica” (Mineduc, 2012, p.15). Aravena (2013) manifiesta que los objetivos de los estándares son, en principio, permitir que la comunidad educativa adquiera conocimientos de que es lo que se espera conseguir de los estudiantes en los establecimientos; además, guiar la reforma de los distintos elementos que conforman el currículum; organizar el sistema educacional para que los alumnos cumplan con los estándares; y, finalmente, ofrecer educación de calidad para todas y todos los estudiantes.



Las funciones que cumplen estos instrumentos abarcan distintas áreas educacionales. En cuanto a las instituciones formadoras de profesores, sirven para orientar y generar oportunidades de enseñanza en la preparación de los estudiantes; referente a los futuros docentes, permite que los estudiantes conozcan las habilidades y conocimiento que deben lograr al momento de concluir su educación superior; con respecto a la evaluación de egresados, permite que los egresados se informen, tanto de los procesos de evaluación vigente en el país, como de la inducción profesional. Por último, en relación a la misión social, se muestra una visión sobre las competencias que un profesor debe desarrollar para ejercer la profesión docente (CPEIP, 2012).

En consecuencia, dichos estándares apuntan a un perfil de profesor “ideal” que los futuros docentes deberían cumplir. Por una parte, capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de comunicación en un segundo idioma (oral y escrita); aprender y actualizarse permanentemente; ser creativo; sólida capacidad de abstracción, análisis y síntesis; conocimiento de análisis cuantitativo; habilidades en el uso de tics y gestión de información; compromiso ético en su trabajo (MINEDUC, 2011). Así mismo, el Consejo Nacional de Acreditación (2009) plantea que la función central de la FID es preparar a los futuros educadores para que se desempeñen de una manera eficiente al inicio de su carrera profesional.

Otra política implementada a partir del año 2010, es la beca vocación de profesor, la cual busca atraer a los mejores puntajes PSU (sobre 600 pts) y los mejores promedios de notas de enseñanza media sobre 6,0 a estudiar una carrera de pedagogía. Dicha beca también contempla un incentivo económico extra para quienes la obtengan (Gaete; Gómez & Basco, 2016). Siguiendo esta línea, la Agencia de Calidad de Educación en Chile plantea que “Existe consenso respecto de la importancia de atraer a postulantes destacados hacia la enseñanza, reclutando a los futuros profesores entre los estudiantes más destacados, y manteniendo la oferta de programas en estricta supervisión para asegurar su calidad”. No obstante, un estudio realizado por Elige Educar en el año 2011 “Estudio Percepción 3° y 4° medio sobre valoración de profesores y carreras de educación”, revela que un 72% de los participantes considera a las carreras de educación como una de las menos prestigiosas.

Asimismo, una investigación realizada por Manzi; Lacerna; Meckes y Ramos (2011) de Pontificia Universidad Católica de Chile en el año, planteó una serie de



factores que influyen a la hora de decidirse por una o por otra carrera, entre ellos destacan el prestigio, ya que, la mayoría de los jóvenes toma en consideración las expectativas de remuneración al egresar, la calidad de vida de quienes ejercen la profesión, las condiciones laborales, etc. Por otra parte, los incentivos profesionales de pedagogías, aunque han aumentado, siguen siendo bajos en comparación a otras carreras. Finalmente, la calidad de la FID, ya que, según mediciones internacionales y nacionales los programas formadores se alzan como los peores evaluados del sistema; las condiciones laborales también influyen en la decisión, ya que, las pedagogías poseen una sobrecarga horaria y laboral considerable, acortando los tiempos para realizar una buena labor docente.

Ávalos (2011) reafirma esta investigación planteando que el estatus social de la profesión también influye a la hora de tomar la decisión de entrar a la carrera y que las personas con mayores capacidades para elegir las pedagogías, no lo hacen debido a esta misma razón. Al respecto, algunos autores describen ciertos factores que se encuentran vinculados a la calidad de la formación inicial docente: a) la selectividad del programa formativo; b) la acreditación del programa; c) la autopercepción de preparación para enseñar de los propios egresados. Desde esta perspectiva, se plantea que aquellos países donde las instituciones presentan programas de selectividad, de acreditación y de habilitación profesional independientes obtienen mejores resultados. Bajo esta línea, Chile posee uno de los sistemas más débiles, aunque se ha intentado mejorar (Manzi et al., citado en Rufinelli, 2013).

El centro de políticas públicas de la UC realizó un estudio el año 2016 con el fin de constatar que le pedían los docentes que se encontraban ejerciendo en las escuelas a la FID. Participaron de esta investigación 70 profesores de distintas escuelas a lo largo del país. Los docentes identificaron 5 áreas deficitarias en la formación: Trabajo administrativo, metodología de enseñanza, dominio de grupo, atención a la diversidad, evaluación y relación con los apoderados. De esas categorías, hubo 3 que a las cuales se le debe prestar atención: dominio de grupo, atención a la diversidad y relación con los apoderados.

En cuanto a esto, la fundación “Enseña Chile” reafirma estos datos, destacando que los docentes principiantes presentan diversas falencias, tanto técnicas como adaptativas; en los ámbitos de creación de ambiente propicio y ejecución efectiva en la sala de clases, lo que les dificulta desempeñarse de manera óptima en las instituciones escolares. Sin embargo, Walker (2017) en el sitio educar Chile, plantea que la nueva



reforma de educación aprobada el año 2016 pretende reducir dichas falencias y brechas entre docentes, otorgándoles a los profesores noveles acompañamiento durante su primer año laboral, por medio de un mentor, siendo este último un docente con más experiencia en aula.

Por otra parte, las universidades también pretenden apoyar a sus estudiantes durante su proceso de formación, implementando estrategias de apoyo que faciliten la adaptación de los nuevos estudiantes en un entorno incierto para ellos. Pérez et.al (2013) explican que “para responder a las exigencias en los primeros años de estudio en la universidad, un estudiante necesita ejercitar un conjunto de comportamientos, procedimientos o estrategias de aprendizaje que le permitan conocer, comprender y transferir nuevos contenidos”. Es decir, que el estudiante debe adaptarse a los nuevos requerimientos que esta etapa le solicita. Al respecto, UNESCO (1998) señala que:

La educación terciaria debería experimentar procesos de transformación que permitiera responder a las necesidades sociales, fomentar la solidaridad, la igualdad y colocar a los estudiantes en el centro, de tal manera de otorgar posibilidades de una educación a lo largo de la vida (Gaete y Morales, 2011, p.52).

Dentro de este contexto, la Universidad Católica de la Santísima Concepción en el año 2011, ejecutó el curso “Mentoría para estudiantes de práctica profesional” el cual estuvo orientado a formar mentores destinados a apoyar estudiantes durante la práctica profesional de pedagogía en educación media en inglés (Sanhueza, 2011). Siguiendo la misma línea, el año 2013, la Universidad de Chile también implementó “el programa de tutoría integral par” con el fin de lograr un apoyo académico y socio afectivo al estudiante (Portal Universidad de Chile, 2014). Sumado a esto, durante el presente año, en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, se lleva a cabo un proyecto similar llamado “Mentoría de pares como apoyo a la formación del eje teórico práctico en las Carreras de Educación Básica y Educación Diferencial del Campus Los Ángeles”. Con el fin de apoyar a los estudiantes a enfrentar el proceso de adaptación en las prácticas iniciales e intermedias, para lograr un mejor desempeño académico y posteriormente una efectiva labor docente. Con respecto a esto, la experiencia demuestra que la mentoría, y en concreto, los procesos de mentoría entre estudiantes a nivel universitario, parece constituir una herramienta innovadora y eficaz ante los cambios que se nos avecinan (Valverde; Luis de Miguel; García & Romero, 2004).



Por otra parte, una investigación realizada en distintos centros educativos de los alrededores de la ciudad de Los Ángeles, California, realizaron una red de mentorías que incluye docentes, mentores y memorizados con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizajes, como consecuencia, se dan a conocer positivos resultados en cuanto a estos procesos, es muy importante destacar que los estudiantes aprendieron a trabajar equipo y algo muy valorable para ellos, fue el diálogo que lograron establecer con sus mentores, desde otro punto de vista, los mentores indican que es muy importante para ellos el poder escuchar cada una de las experiencias de los participantes, lo que les permitía ir aprendiendo algo nuevo de cada caso, explicaban (Fish, 2017).

La mentoría se define como “el apoyo y guía que una alumna o alumno veterano ofrece a un compañero o compañera de nuevo ingreso” (Budge et.al, citado en Casado, Lezcano, Colomer, 2015, p. 157) Los mentores asumen un importante papel en el auxilio a los estudiantes, especialmente a los de nuevo ingreso en la universidad. Así mismo, Valverde et.al (2004), por ejemplo, afirman que los mentores acogen y acompañan a los nuevos mentorizados, ofreciéndoles ayuda no tan solo en para resolver algún problema, sino que también darles las herramientas necesarias que le ayuden a realizarse de manera personal, académica y profesional. Para esto, el proceso de mentoría, presenta una serie de objetivos que se debieran cumplir, con el fin de ayudar a los estudiantes en este proceso. Valverde et.al (2004) destaca es que facilitan a los estudiantes la incorporación al mundo universitario, de igual modo proporcionan refuerzos académicos enfocados en el desarrollo de habilidades necesarias para su carrera, además no solo ayudan a superar exigencias académicas (planificaciones, exámenes, etc) sino que, también facilitando el desarrollo personal y social (mejor autoestima, competencias sociales, otros). Adicionalmente, las mentorías ofrecen claves a los estudiantes para su futuro desempeño profesional. Por consiguiente, es muy importante destacar que los objetivos planteados por Valverde son todos con el fin de facilitar la vida del estudiante (mentorizado), en todos los aspectos de su vida.

A su vez López, Arias y Amber (2014) también presentan una serie de objetivos que se deberían alcanzar en el proceso de mentoría, en los que se destacan:



**Objetivo 1:** otorgar a los estudiantes de pedagogía, un apoyo inicial que facilite la profesión docente, dándoles competencias básicas al principiante para que las pueda aplicar en su etapa profesional.

**Objetivo 2:** Fomentar la cultura de la formación permanente como una de las dimensiones inherentes a la profesión docente. Por un lado, mediante un compromiso con la formación específica en los propios centros de trabajo. Por otro lado, impulsando una actitud reflexiva e innovadora hacia la docencia universitaria favoreciendo la colaboración, el intercambio de experiencias y el establecimiento de compromisos entre profesorado experto y principiante, con el objetivo de mejorar la práctica docente.

**Objetivo 3:** Facilitar la toma de conciencia de que “aprender a enseñar” es algo que se hace desde la práctica pero no sólo con la práctica. Se trata de desvelar los fundamentos que rigen la actividad docente, a partir de una reflexión respecto de las distintas necesidades del profesorado novel: emocionales (autoestima, confianza en sí mismo, inseguridad...), sociales (relaciones interpersonales, habilidades sociales...) e intelectuales (planificación, gestión, reflexión, conexión teoría-práctica).

**Objetivo 4:** Facilitar al profesorado novel oportunidades y estrategias para que pueda revisar y evaluar su acción docente, y con ello establecer acciones de mejora.

## 2.1 Tipos de mentoría

Carr (1999) define dos tipos de mentoría: formal e informal. La mentoría formal, tiene como principal característica el vínculo natural que se da entre una pareja que pueden o no tener el mismo status de edad o experiencia manteniendo una relación unida. Esta relación se verá interrumpida cuando uno de los dos no desee continuar con el proceso. Por otra parte, la mentoría informal se refiere a un proceso donde se capacita a un mentor para apoyar, guiar y orientar a un individuo de menor experiencia, el cual será asignado al mentor. Su propósito radica en cumplir ciertos objetivos en distintas áreas (personal, profesional y social). En este caso, los mentores deben presentar ciertas características que permitan cumplir con el fin de este proceso.

Por otro lado, además de los dos modelos antes mencionados existen otros dos diferentes, entre ellas encontramos:

**Mentoría paritaria:** es el tipo de mentoría que es desarrollada con individuos que tienen una edad similar.





**Mentoría de enlace:** es el tipo de mentoría que se distingue por desarrollarse en periodos de cambio, un ejemplo claro de esto, es la entrada a la universidad.

Desde otra perspectiva, García; Cuevas; Vallés y Cruz (2012) mencionan dos clasificaciones de mentoría: **individual y grupal**. Los autores agregan que:

La mentoría individual se caracteriza por la atención personalizada a un estudiante por parte de un mentor. En la mentoría grupal, el mentor interactúa con un grupo de estudiantes y puede realizarse de manera presencial y distante, requiere de planificación previa (tema a discutir, horarios, reuniones, etc.)” (p.108)

## 2.2 Desarrollo de competencias a través de las mentorías

Barriga y Rigo, citados en Irigoyen; Jiménez y Acuña (2011) indican que el concepto de competencia hace referencia a un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables:

Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas [...] desde la óptica de los promotores de la EBC,<sup>1</sup> la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales.

Por otra parte para Tobón (2006) plantea que las competencias son "procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad" p.5. Dicha definición implica:

- 1) La referencia a procesos, considerados como aquellas acciones con un inicio y un fin identificables, que cumplen con determinados propósitos o demandas del contexto, por lo que las competencias no son estáticas, sino dinámicas, dadas las características y demandas del ámbito de desempeño.
- 2) Lo complejo, entendido como el carácter multidimensional y evolutivo de situaciones problema "inciertas", dado la dinámica del avance en lo disciplinar, lo tecnológico y de problemas sociales del grupo de referencia.
- 3) El desempeño, esto es, el ejercicio de las habilidades en la situación problema, susceptibles a la observación y cualificación.



- 4) Lo idóneo, esto es, la adecuación del desempeño a la resolución de la situación problema en función de los criterios de eficacia, eficiencia y pertinencia, según sea el caso.
- 5) El contexto, referido al campo disciplinar, profesional, social y cultural, el cual denota el sentido funcional de significación, y que a juicio de los autores del presente manuscrito, define los criterios de logro o adecuación según sea el caso (científico, profesional);
- 6) Lo responsable, como la capacidad de prever los efectos, las consecuencias y los posibles errores del desempeño, lo que implica un ejercicio ético.

El proceso de mentoría permite desarrollar ciertas competencias, las cuales pueden ser aplicadas tanto en la vida laboral como personal, estas se dividen en tres categorías. Las primeras son las básicas o instrumentales las cuales se relacionan con los conocimientos esenciales adquiridos en la formación general, tales como lecto-escritura, la comunicación oral y el cálculo. Otras de las competencias son las genéricas o transversales las cuales están asociadas a la conducta y disposición en el ámbito social, es decir, la capacidad para trabajar en equipo, de planificación, la habilidad para negociar, etc. Finalmente, se encuentran las competencias especializadas, específicas o técnicas, las que se vinculan a la profesión y que no son tan simples de transferir a otros contextos de trabajo (Velasco; Domínguez; Quintas & Blanco, 2010).

### 2.3 Personas implicadas en el proceso de mentoría

Según la conceptualización del proceso de mentoría, los roles y funciones del mentor se forman conversaciones cercanas entre los protagonistas (mentor-mentorizado) logrando una relación simétrica y de confianza permitiendo la colaboración mutua. (Orland-Barak, 2005). Tal como indica Nuñez del Río (2012) habitualmente participan tres agentes dentro del proceso de mentoría:

**Mentor:** Consejero o guía, se trata de una persona con mayor bagaje de conocimientos y experiencias. Por lo tanto, como lo indica la autora, es el encargado/a correspondiente de guiar, apoyar y orientar en las necesidades que presente el mentorizado.



Para poder ser un buen mentor es necesario poseer ciertas competencias:

- Ser comprometido
- Tener una buena formación para poder ayudar a los mentorizados
- Capacidad para guiar y orientar
- Manifestar un buen sentido del humor para poder enfrentar circunstancias con entusiasmo y alegría
  - Presentar habilidades comunicacionales
- Disponer de situaciones o experiencias vividas que sirvan como base para guiar al mentorizado
- Siempre debe demostrar ser una persona honesta y respetuosa

**Mentorado/mentorizado:** Se trata de una persona con menos bagaje de conocimientos que está dispuesta a recibir la guía y orientación de otra persona con mayor experiencia.

El mentor también presenta características básicas, en las cuales encontramos:

- Estar dispuesto a vivir nuevas experiencias
- Ser un persona comprometida
- Presentar un buen sentido del humor
- Participativo
- Sincero en cada momento
- Disposición de escuchar todo tipo de comentarios o sugerencias que se le realicen
- Tolerar críticas constructivas de los demás
- Ser responsable
- Mantener una relación de respeto con su mentor
- No hacerse demasiadas expectativas de su mentor



**Tutor/consejero:** Supervisa la actuación desarrollada en el proceso de mentoría, ejerciendo funciones de seguimiento, formación y evaluación dentro de dicho proceso. En consecuencia, es el encargado de dar soporte tanto al mentor como al mentorizado.

Por su parte, el tutor también presenta funciones que debe desempeñar:

- Debe dar a conocer el programa de mentoría que se implementará
- Debe encargarse de que los profesores y estudiantes participen del proceso
- Participar en la coordinación del programa de mentoría
- Encargarse de seleccionar mentores
- Organizar reuniones donde estén presentes mentores y mentorizados
- Prestar apoyo a los mentores
- Valorar el trabajo de los estudiantes
- Producir informes finales

Los tres agentes descritos anteriormente que conforman la mentoría se denominan “triada” que según el Diccionario Real Academia Española (2018) la define como “Conjunto de tres cosas o seres estrecha o especialmente vinculados entre sí” adicionalmente Díaz y Bastías (2013) expresan que:

La mentoría inserta en procesos de formación inicial docente se visualiza como una de las estrategias tendientes a generar espacios reales entre las instituciones formadoras, la escuela y el futuro profesor, es decir, conforman una tríada formativa situando el aprendizaje docente en la acción (p.303).

Estas definiciones hacen confirmar que el vínculo que se construye entre los principales actores dentro del proceso mentoría forman la “triada”, donde debe existir un trabajo coordinado para que tenga un buen funcionamiento.

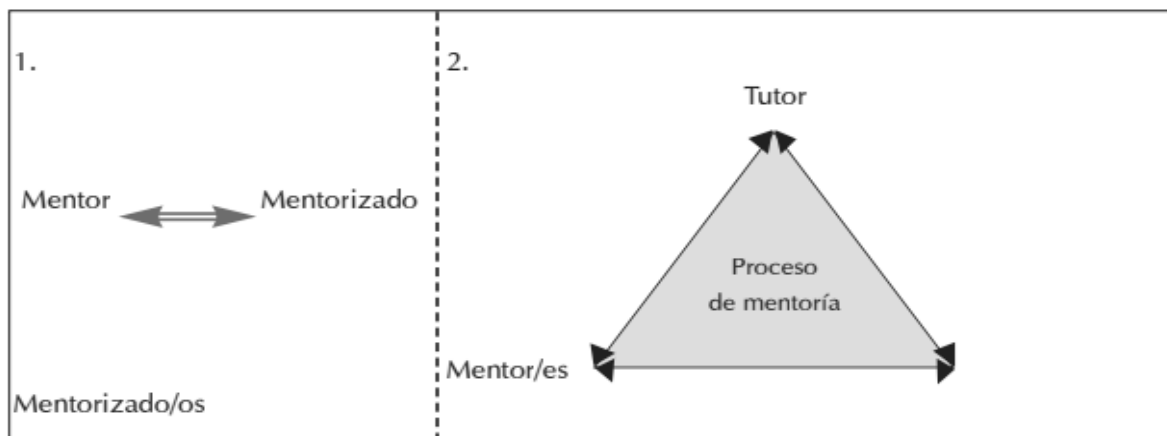


Figura 1: Relaciones básicas en el proceso de mentorización (Valverde et,al (2003-2004)

## 2.4 Ventajas de los involucrados

Diferentes autores concuerdan con los variados beneficios que entrega el proceso de mentoría a los involucrados Linnehan, Rodger y Tremblay, citado en Casado, Lezcano, Muñoz, 2015), por ejemplo, expresan que para el alumnado mentorizado:

(...) la mentoría facilita el tránsito desde la educación secundaria, la integración en la universidad (la vinculación a su titulación, el conocimiento del entorno...), contribuye a mejorar sus resultados y su nivel de autoestima y ayuda a evitar el abandono educativo (p. 158).

Por otra parte, para el alumnado mentor los autores Reddick; Griffin; Cherwitz; Cerda y Bunch (2012) indican que le permite adquirir un crecimiento tanto académico como personal, logrando un reconocimiento y un respeto más amplio de las habilidades que presenta.

Desde otro punto de vista, un estudio realizado por Beltman y Schaeben (2012) sostienen que los estudiantes al ser mentores logran una mayor cercanía con su universidad y tienen mayores oportunidades de socializar con el resto de las personas que la componen, logrando una mejora en la conexión entre estudiantes y los distintos ámbitos de la institución. Igualmente para la universidad, favorece a mejorar la calidad de atención y retención de sus estudiantes facilitando el avance en la educación



superior, especialmente en aquellos universitarios que se encuentran en riesgo de abandonar la carrera o institución (Girves, Zepeda & Gwathmey, 2005).

En conclusión, como afirman Wilson y Elman, citado en Casado, Lezcano, Colomer (2015) la utilización de estos programas no solo implican a los involucrados, sino que también beneficia la organización que fomenta las relaciones de mentoría que se beneficia de la transmisión de la “cultura corporativa”.

## 2.5 Claves para una buena mentoría

La Universidad Politécnica de Madrid desarrolló un Proyecto de Mentorías (PM) en el cual implementó ciertas claves para obtener éxito en este proceso. Para ello indican que es muy importante proporcionar una buena recepción e integración al momento de ingresar a sus carreras, esto ayudará que los agentes que pertenecen a estos tipos de programas, fortalezcan sus competencias.

Otro punto importante es que las mentorías sean dirigidas a todos los estudiantes que asisten por primera vez a la universidad, debido a que si sólo se realizan mentorías a las personas que voluntariamente piden estos programas, existiría una gran falencia en las los estudiantes que realmente necesitan de la ayuda.

Por otra parte, se sugiere que para poder implementar estos programas es necesario que los mentores, sean alumnos con mayor experiencia, es decir, que pertenezcan a los últimos niveles, con el fin de que al momento de recibir consultas, tengan la madurez necesaria para aconsejar a los estudiantes. Con respecto a esto, deben existir representantes de todas las asignaturas que existan. También, que exista al menos un profesor tutor por cada tres mentores, para que haya un apoyo más personalizado con cada alumno. Además, debe formar parte de este proceso, un coordinador con la experiencia necesaria para que se encargue de orientar estos proyectos. También, se recomienda reconocer de alguna manera el trabajo tanto de los mentores como de los tutores, debido a que son actividades extra programáticas en el cual se invierte tiempo. Además, indica que estos tipos de programas pueden integrarse como un Proyecto de Innovación Educativa, con el apoyo de la escuela o directamente con la subdirección del establecimiento educativo, ya que, es muy importante contar con el apoyo de la institución en ámbitos económicos y logísticos

Otro punto clave para un buen funcionamiento de este proceso, es que las personas que son elegidas para ser mentores, quieran serlo, no se debe obligar al estudiante a cumplir con este rol, más bien se deben dar incentivos y darles a conocer



las oportunidades que tendrán para desarrollar ciertas habilidades, que serán beneficiosas para él o ella y así, puedan elegir voluntariamente si desean el cargo de mentor.

Por último, es muy importante que esos programas sean desarrollados desde inicio del año estudiantil, es decir, desde que el o la estudiante comience con sus actividades propias del establecimiento (escuelas, colegios, universidades, etc.) para comenzar desde un principio con el apoyo y guía continua hacia los mentorizados (Ochoa et al, 2015).

## **2.6 Mentorías y su importancia para su formación docente**

La pedagogía es una de las pocas carreras que actualmente carecen de una formación inicial para poder ejecutar su profesión, en consecuencia, se enfrentan a la docencia universitaria y a los desafíos, sin tener experiencias donde puedan desarrollar competencias básicas para la siguiente etapa. Por costumbre, se cree que un docente sólo debe tener un dominio de los contenidos para poder transmitirlos a los estudiantes, efectivamente, la experiencia es algo muy importante en un docente, pero no es lo único que influye en la enseñanza-aprendizaje. En este caso, el rol del docente comienza a tomar matices más alejados de la enseñanza magistral y más cercana a procesos de tutela y asesoramiento, según los nuevos requerimientos del Marco Europeo de Educación Superior. Debido a esto, es muy importante que los estudiantes que ingresan a pedagogías, tengan apoyos con estos programas desde su primer año de ingreso, con el fin de que puedan ser guiados y orientados en distintos ámbitos de su vida, además de lograr un espacio de reflexión donde puedan resolver dudas e inquietudes que ayuden a la mejora de la calidad de la educación.



## 2.7 Pasos claves para el apoyo entre pares universitarios

Casado, Lezcano y Colomer (2015) plantean diez pasos claves para el desarrollo de una buena mentoría, los cuales son:

### **a) Preparación adecuada del programa. ¿Desde dónde? ¿Qué hacemos para comenzar? ¿Quiénes y cómo empezamos?**

Para llevar a cabo un proyecto de mentoría universitaria se debe definir claramente el tipo de mentoría y los objetivos que se pretenden obtener, estipulando desde que lugar de la universidad se realizará y quienes serán los responsables.

### **b) Información y búsqueda de alianzas. Hacia la cultura participativa, de orientación y mentoría**

Posterior a la primera fase, lo siguiente es buscar los medios para informar a toda la comunidad universitaria sobre el proyecto de mentoría, teniendo como principal objetivo lograr la participación de los estudiantes, en las actividades propuestas en el programa, como en las reuniones, consejos estudiantiles, etc.

### **c) Captación y selección de mentores**

Una vez entregada la información sobre el programa de mentoría, se debe lograr captar una cantidad considerable de estudiantes que participen. Entre los candidatos para la selección de mentores, se sugiere realizar una entrevista estructurada individual, a través de la cual se pretende obtener datos sobre los intereses, experiencia de trabajos con personas, motivos por los cuales quiere participar, etc. Los estudiantes mentores deberán cumplir con ciertas competencias que serán requeridas en las actividades grupales, tales como; tolerancia, respeto, cooperación, buscar y compartir información, empatía, crear un ambiente grato, capacidad de liderazgo, entre otros.

### **d) Incentivos para personal mentor**

El principal incentivo que motiva a los estudiantes a participar como mentores, suele ser el deseo de apoyar al resto, respondiendo a las necesidades de quienes son mentorizados. También se pueden considerar otros alicientes externos o formas de agradecimientos por el trabajo que desempeñen.





**e) Formación de mentores. ¿Cuándo? ¿Sobre qué? ¿Cuánto tiempo?**

**¿Quiénes forman?**

Es trascendental ajustarse al calendario académico, considerando los períodos en que los estudiantes no presentan mayores obligaciones docentes. En cuanto al contenido formativo que tratará, será sobre las nociones básicas del programa de mentoría, que apoyaran diferentes asignaturas del plan de estudio, así como las metodologías docentes, trabajos individuales y grupales, evaluaciones, etc.

Las personas formadoras de mentores ha de ser personas expertas en los temas ya mencionados, lo más factible es aprovechar en primera instancia el recurso humano de la universidad (profesores, bibliotecarios, servicios estudiantiles, etc.) en caso de existir algunos recursos económicos, es favorable invitar a alguna persona experta que sea externa. Se sugiere que se prepare al mentor en un taller inicial con un tiempo de duración de 5 horas, con los contenidos necesarios para apoyar a los mentorizados.

**f) Captación de profesores tutores. ¿Cómo? ¿Quiénes? ¿Qué requisitos? ¿Qué incentivos?**

Los profesores tutores, puede ser cualquier docente que posea interés por temas de orientación educativa universitaria y que cuentes con las competencias necesarias para poder realizar de manera eficiente esta labor. Dos requisitos primordiales son que imparta la docencia y que no sea profesor del mentor o la mentora. En cuanto a los incentivos, se encuentra la remuneración económica y el reconocimiento de los méritos para la evaluación docente.

**g) Captación de estudiantes de nuevo ingreso. ¿Cuándo? ¿Cómo?**

Los mentorizados deben ser alumnos que participen de manera voluntaria, pero muchas veces esto es difícil de lograr, para ellos es importante difundir la información sobre las características y beneficios de las mentorías, ya sea por medio de folletos, trípticos, etc. dentro y fuera de la universidad.

**H) Asignación de alumnado mentorizado a su mentor o mentora**

Primero que todo, tanto el alumno mentorizado y el mentor deben pertenecer a la misma carrera universitaria y que coincidan en los horarios libres de clases, luego se deben considerar otros aspectos como por ejemplo; una entrevista personal.



**i) Conciliación con planes de acción tutorial u otras modalidades de orientación**

En las universidades que considere la mentoría con otras categorías de orientación, ha de dirigir el principio de complementariedad y coordinación frente a la exclusión, Por lo tanto, es recomendable integrar el programa de mentoría dentro del Plan de Acción Tutorial general.

**j) Seguimiento y evaluación del programa: identificar propuestas de mejora, incorporarlas al programa y volver a empezar**

Para que el programa sea eficiente es necesario contar con personas encargadas que realicen un seguimiento sobre el desarrollo del proceso de mentoría, desde el punto de vista costoso, este proyecto no es costoso, pero si requiere un monitoreo constante. Para ello es necesario valorarlo y que todos los implicados participen.

**Autoeficacia académica**

La autoeficacia en palabras de Bandura (1970) se define como, los juicios que hacen las personas sobre sus capacidades de organizar y ejecutar cursos de acción para alcanzar determinados tipos de resultados (citado de Alegre, autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima, Perú VOL 1 N°2). Hay quienes la definen como las creencias que una persona tiene de sí misma acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005) mientras que, Schwarzer (1999) la define como, confianza en la propia destreza para tener control sobre distintas demandas que se plantean desafiantes y también sobre su propio funcionamiento.

Bandura (1995) se refiere a la autoeficacia, como las creencias de los estudiantes respecto a su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar los diversos temas académicos, siendo también la responsable del inicio de un nuevo comportamiento, del esfuerzo que se pondrá en lograr una meta y también la persistencia presente cuando hayan adversidades (Becerra & Reidl, 2015) . Por lo tanto, se entiende que es la responsable de las decisiones y también del comportamiento que un individuo puede tener a futuro.

Pajares y Shunk (citados en Cassia & Sassi, 2010) plantean que al tener una alta autoeficacia también se obtiene una alta motivación, la cual se evidencia en el



esfuerzo, en la persistencia y en el interés en finalizar una tarea. La motivación se define como “un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo. Se relaciona con los intereses, la curiosidad y las intenciones por lograr algo.” (Good & Brophy citados en Varela et al 2012, pag.45) Por otra parte se define la motivación escolar como “aquello que lleva a los estudiantes a realizar las distintas actividades que los docentes les proponen para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. (Valenzuela et al, 2015, p. 352)

Por lo anterior, se obtiene que al poseer autoeficacia y motivación altas, los estudiantes logran adaptarse de manera positiva en distintas actividades de la vida diaria, teniendo la capacidad de afrontar tareas o situaciones difíciles viéndolas como cambiables y no como una amenaza propiamente tal (Carrasco & Barrio, 2002). Por otra parte se obtiene que Las investigaciones respecto a este tema demuestran que la percepción de autoeficacia es un factor predictivo del rendimiento académico, logrando además vislumbrar el éxito que se obtenga posteriormente (Bandura, en Peinado, Chávez et al 2012) De esta manera, un individuo que se crea altamente eficaz, se plantea metas y objetivos acordes a sus capacidades y si obtiene un logro o resultado menor de lo que esperaba continuará esforzándose para obtener lo deseado, por otro lado, un individuo con una creencia de autoeficacia insuficiente es incapaz de plantearse nuevas metas aunque logre lo que se había propuesto, pierden el interés por aprender.( Pajares, citado en Flores & Gómez 2010)

De esta manera, las universidades proponen métodos y estrategias para acompañar a los estudiantes durante su paso por la educación superior, una de estas son las mentorías entre pares, que como se definió en el marco teórico, parten desde la motivación de ambos y poseen incidencia directa en el proceso de aprendizaje de los involucrados. Por lo tanto, al tener una alta motivación, también se modifican las creencias de autoeficacia.



## **Proyecto mentoría de pares como apoyo a la formación de eje teórico práctico en las carreras de Educación Básica y Educación Diferencial del campus Los Ángeles**

El programa de mentoría de pares elaborado en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, se basa en el programa de pares mentores realizado durante los años 2014 y 2015 en dicha universidad. Este novedoso proyecto trabaja básicamente con dos carreras: Educación Básica desde primer a tercer año y Educación Diferencial, segundo y tercer año de la carrera.

Dicha innovación, consiste en que estudiantes pertenecientes a cursos superiores cumplan una función de mentor con mentorizados, es decir, estudiantes de cursos inferiores. Se eligen 4 mentores, que serán elegidos con la ayuda de profesores que conozcan a dichos estudiantes y el jefe de carrera, un profesor tutor y los estudiantes mentorizados, que son los alumnos que cursan asignaturas asociadas a las prácticas iniciales e intermedias.

Este programa de mentoría tiene como objetivo fundamental apoyar el desarrollo de habilidades académicas y sociales de los alumnos que asisten a prácticas progresivas, y favorecer el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Por otro lado, específicamente, se busca reflexionar sobre su práctica en el sistema educativo; y que los estudiantes asuman progresivamente su rol docente y dominen de manera progresiva los conocimientos disciplinares, sus enfoques didácticos y currículum en las distintas áreas del conocimiento. Principalmente, se quiere lograr con el proyecto, que los alumnos tengan una mejor estadía en la universidad y una mejor preparación tanto para sus prácticas iniciales como intermedias.



## Capítulo III





### 3.1 Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación es indagar si el proceso de mentorías durante la formación inicial docente, a través del proyecto mentoría de pares como apoyo a la formación de eje teórico práctico en las carreras de Educación Básica, favorece de manera efectiva para el logro de la autoeficacia académica, develando además la valoración que hacen los integrantes de la triada ( tutor-mentor-mentorizado)

### 3.2 Enfoque de la investigación

En esta investigación se utilizará el enfoque mixto, pues, se pretende indagar en base a las experiencias de los participantes de las mentorías y cuantificar datos obtenidos. Según Hernández; Fernández y Baptista (2014) este enfoque

Representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (Meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p.534).

### 3.2 Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es no experimental de tipo descriptivo, debido a que no se realizó ninguna intervención en el grupo de estudio. Hernández et. al (2010) definen este diseño como “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p.471) Además será de tipo descriptivo, ya que, estos tienen como objetivo “indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” en este caso se pretende describir las variables que surgen a partir de los datos que se recolectaran. También esta investigación se trata de un estudio de caso con un enfoque mixto. Hernandez Sampieri y Mendoza (2008) lo definen como; “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p. 430) Por lo tanto, en base a la definición anterior, se obtiene que el estudio de caso, es el más adecuado para los fines de esta investigación, porque permite estudiar en profundidad como inciden las mentorías en la autoeficacia académica en un grupo de estudiantes de 1°, 2° y 3° año de la carrera de Ed. General Básica,



### 3.3 Dimensión temporal

El estudio será de tipo transversal o transeccional, debido a que se pretende recolectar información en un momento determinado. Hernández et al (2014) plantean que el propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar” una fotografía de algo que sucede. (p.154).

### 3,4 Unidad de análisis

La unidad de análisis corresponde a “qué o quiénes”, es decir, en los participantes, objetos, sucesos o colectividades de estudio a quienes en última instancia vamos a aplicar el instrumento de medición (Hernández et al, 2014, p. 172-183) Para esta investigación, la unidad de análisis serán estudiantes involucrados en el proyecto de mentoría y los profesores de estos.

### 3.5 Muestra

El tipo de muestreo será no probabilístico ya que el grupo de estudio no será elegido al azar, deberán cumplir con ciertos criterios relacionados con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Johnson, 2014, Hernández- Sampieri et al., 2013 & Battaglia, 2008b citados en Hernández et al. 2014).

En este caso el grupo de información corresponderá a un total de 78 estudiantes, donde 43 estudiantes corresponden a primer año, 21 estudiantes a segundo y 14 estudiantes tercero, todos pertenecientes a la carrera de Educación General Básica y sus profesores de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

También, es importante señalar que al término del programa de mentoría, se aplicó una entrevista estructurada a los docentes encargados de realizar el ramo Eje Teórico Práctico en cada uno de los cursos, desde Primer a Tercer año de la carrera Educación General Básica en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, con el fin analizar la valoración que hacen los docentes sobre los posibles cambios en los estudiantes mentorizados con respecto a la autoeficacia académica. Tal como se muestra en la tabla 4.



**Tabla 4**

*Tabla de frecuencia según año de la carrera*

Cohorte	Frecuencia	Porcentaje
Primer año	43	55,1
Segundo año	21	26,9
Tercer año	14	17,9
Total	78	100.0

A continuación, en la tabla 5, se presentan los docentes que participaron en las entrevistas realizadas.

**Tabla 5**

*Tabla descriptiva de docentes a cargo de la asignatura eje teórico práctico*

Nombre	Descripción	Código
Profesor 1	Docente encargada de la asignatura Eje Teórico Práctico de alumnos correspondientes al Tercer año de la carrera	P1
Profesor 2	Docente encargada de la asignatura Eje Teórico Práctico de alumnos correspondientes al Primer año de la carrera	P2
Profesor 3	Docente encargado de la a signatura Eje Teórico Práctico de alumnos correspondientes al Segundo Año de la carrera	P3

### **Características sociales de la muestra**

#### **Género**

La mayoría de la muestra corresponde a un 76,9% de mujeres y en menor cantidad corresponde a un 23,1% a hombres. Tal como se observa en la tabla 6.





**Tabla 6**

*Tabla resumen de género de los participantes*

Género	Frecuencia	Porcentaje
<b>Femenino</b>	60	76,9
<b>Masculino</b>	18	23,1
<b>Total</b>	78	100,0

### **Escolaridad de los padres**

Según los datos entregados por los estudiantes, se obtuvo que en ambos padres el nivel educacional predominante fue enseñanza media completa, con un 53.8% para la madre y con un 33,3% para el padre. Por otra parte, la categoría menos predominante en las madres corresponde a la categoría superior completa y el los padres a la enseñanza superior incompleta. Tal como lo muestra las tablas 7 y 8.

**Tabla 7**

*Tabla resumen nivel educacional de la madre*

Nivel educacional madre	Frecuencia	Porcentaje
Válido Básica incompleta	7	9,0
Básica completa	8	10,3
Media Incompleta	8	10,3
Media completa	42	53,8
Superior Incompleta	7	9,0
superior completa	6	7,7
Total	78	100,0



**Tabla 8**

*Tabla resumen nivel educacional del padre*

Nivel educacional padre	Frecuencia	Porcentaje
Válido Básica incompleta	9	11,5
Básica completa	9	11,5
Media Incompleta	20	25,6
Media completa	23	29,5
Superior Incompleta	7	9,0
superior completa	10	12,8
Total	78	100,0

### Ingreso aproximado del grupo familiar

A partir de los datos entregados por los alumnos, se obtuvo que mayoritariamente el ingreso familiar oscila entre los 300 mil y 500 mil pesos. Por otro lado, los ingresos menores por estudiantes fueron entre 500 mil y 600 mil pesos. Tal como lo presenta la tabla 9.

**Tabla 9**

*Tabla ingreso aprox. del grupo familiar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Menos de 300000	28	35,9	35,9	35,9
Entre 300 mil y 500 mil	38	48,7	48,7	84,6
Entre 500 mil y 800 mil	5	6,4	6,4	91,0
Entre 800 mil y 1.5 millones	7	9,0	9,0	100,0
Total	78	100,0	100,0	



### 3.6 Técnicas de Recolección de información

#### 3.6.1 Test de autoeficacia académica

Uno de los instrumentos de recolección de datos será la escala de autoeficacia en conductas académicas (EACA) es una encuesta tipo Likert, compuesta por trece ítems relacionadas con autoeficacia, donde el estudiante debe responder las preguntas del en una escala de 0 a 5, en dos escenarios: Escenario actual, donde responden con qué frecuencia realiza la acción actualmente y un escenario ideal donde indican con qué frecuencia realiza una determinada conducta (Blanco; Martínez; Sueck & Gastélum, 2011).

Este instrumento de recolección de información fue elegido con el objetivo de obtener datos estadísticos sobre las capacidades que el estudiante cree poseer, para lograr aprendizajes en el contexto académico universitario.

#### 3.6.2 Focus group

La otra técnica de recolección de datos que será utilizado es el focus group ya que con él se pretende generar un ambiente de confianza y cercanía entre los participantes, Hernández et al.(2014) lo definen como:

(...) una especie de entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. (p. 406).

Según Martínez-Miguel, citado en Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, define el grupo focal como un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto". El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y lo que permite generar una gran riqueza de testimonios.



### 3.6.3 Entrevistas estructurada

Otra técnica de recolección de información serán las entrevistas las que Hernández et, al. 2014 la definen como; una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). Se utilizara esta técnica porque se pretende lograr construir una idea general a partir de un tema en específico y será de tipo estructurada, pues se busca conseguir que el entrevistado se limite a responder solo las preguntas planteadas. En este tipo de entrevistas, el entrevistador realizar su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntaran y en qué orden). (Hernández et al, 2014 p.403).

### 3.7 Técnica de análisis

La técnica utilizada, será el análisis de contenido, el cual se define como un procedimiento para analizar el material textual, que va desde productos de medios de comunicación a datos de entrevista. Siendo uno de los rasgos esenciales, el uso de las categorías, teniendo como objetivo reducir el material recopilado (Flick, 2012 p.206). Se utilizará esta técnica, porque el procedimiento de análisis de esta responde a los objetivos de la investigación, ya que, permitirá una mejor comprensión de los datos que se obtendrán a través de entrevistas y Focus Group. Pues, en base a lo que plantea Flick (2012), en primera instancia se realiza una reducción de la información, conservando los datos más importantes en categorías, posteriormente, se resume agrupando los datos similares, para finalmente, realizar un resumen que combina los elementos, obteniendo una generalización del tema investigado, en este caso será sobre de la valoración que perciban los estudiantes y profesores sobre el programa de mentoría.

### 3.8 Plan de Análisis

Para el análisis cuantitativo de la investigación se utilizó el paquete estadístico SPSS.

- El análisis de datos fue a través de la estadística descriptivo e inferencial para cada variable como lo indica Hernández, et.al (2014) esto se logra al describir la distribución de las puntuaciones o frecuencias de cada una de ellas.
- El primer paso fue investigar y evaluar la confiabilidad del instrumento de medición (Escala de autoeficacia en conductas académicas).



El segundo paso fue tabular los datos en el programa SPSS para lograr una mayor comprensión de ellos.

- El siguiente paso consistió en el análisis descriptivo de cada variable para obtener datos relevantes para la presente investigación.
- Posteriormente, las hipótesis planteadas al inicio de la investigación fueron analizadas a través de pruebas estadísticas que fueron:
- Análisis muestral de los datos proporcionados por EACA (Escala de autoeficacia en conductas académicas) y la prueba de Wilcoxon para realizar un contraste entre una aplicación previa y posterior del EACA.

Por otra parte, el plan de análisis de los datos cualitativos se realizó de la siguiente manera:

- Para obtener información sobre el programa de mentoría, se realizó un focus group con los mentorizados y una entrevista a los profesores tutores, los datos allí obtenidos se analizaron a través de la técnica “análisis de contenido”
- En primer lugar se realizó una transcripción de los datos obtenidos en ambos instrumentos, se categorizaron las respuestas según las categorías previas a las que pertenecían ( mentoría, mentores, autoeficacia, rol docente, etc)
- Luego, se extrajeron los conceptos más importantes que cumplían con lo que se quería obtener.
- A partir de esos conceptos, se formaron categorías emergentes, luego se identificaron aquellas que más se repetían agrupándolas en una sola categoría emergente.
- Posteriormente, se definieron estas categorías y se procedió a realizar las discusiones correspondientes, contrastando las opiniones de los participantes del focus y de las entrevistas con los obtenidos a través del proceso cuantitativo.



### 3.9 Definición Conceptual de las variables de estudio

#### Escala de autoeficacia en conductas académicas.

Blanco et. al (2013) organizaron el test de autoeficacia académica en tres dimensiones o factores, las cuales están agrupadas por preguntas tal como se explican a continuación.

1. **Comunicación:** Esta dimensión está compuesta por los ítems 4, 5, 6,9. Los elementos presentes en este componente esbozan la eficacia al expresar las propias ideas y la posibilidad de entablar un diálogo con los demás.
2. **Atención:** Los ítems que componen esta dimensión son: 2, 3, 7, 8,13. Este factor implica la capacidad de escucha del estudiante cuando otra persona expone sus ideas.
3. **Excelencia:** El último factor contempla los ítems 1, 10,11, 12. Estos elementos enfatizan la autoeficacia percibida para ser cumplido desde una perspectiva académico-escolar.





### Validación de instrumentos

Test de escala de autoeficacia en conductas académicas

La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach (Welch & Comer, 1988) Se considera que mientras el valor de alfa sea más cercano a 1 tendrá mayor consistencia de los ítems analizados. “Este coeficiente varia de 0 a 1 y un valor de 0.6 o menor indica una consistencia interna no satisfactoria” (George y Mallery, citados en Almanza 2015, p.23)

A continuación se presentan las tablas de confiabilidad para el pre y post test de EACA

*Tabla de estadísticas de fiabilidad pre test*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,805	13

Se puede observar que la confiabilidad de este instrumento es 0,805, por lo tanto se considera como “Buena”.

*Tabla de estadísticas de fiabilidad post test*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,770	13

Por otra parte, en relación al post test se observa que su confiabilidad es menor en comparación al anterior, presentando un 0.770 lo que se considera “aceptable” para este tipo de instrumento.

### Entrevista y Focus Group

Los instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos.







#### 4.1 Resultados Cuantitativos

Este capítulo describe los resultados obtenidos en el instrumento escala en autoeficacia en conductas académicas. Este instrumento fue aplicado a estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Primeramente, se presenta el análisis descriptivo de las variables mediante distribuciones de frecuencias, entre otros y posteriormente, se exponen los resultados obtenidos por el análisis inferencial a través de las hipótesis de esta investigación.

##### 4.1.1 Análisis Descriptivo de las variables

Hernández, et.al (2010) indican que para lograr un análisis descriptivo se debe “describir la distribución de las puntuaciones o frecuencias de cada variable” (p.287). En esta investigación se distribuyeron las frecuencias ordenadas en categorías que fueron representadas mediante tablas.

Los datos fueron obtenidos a través de la escala de autoeficacia en conductas académicas, la cual constaba de seis categorías, enumeradas del 0 al 5, donde 0 es la ausencia de la conducta y 5 es la frecuencia ideal considerada. Tal como se observa en la tabla 10.

**Tabla 10**  
*Categorías de la escala de EACA*

categoría	Significado
0	Nunca
1	Casi nunca
2	Pocas veces
3	Frecuentemente
4	Casi siempre
5	Siempre



Para realizar el análisis descriptivo se establecieron principios para organizar los resultados obtenidos en distintos niveles, los cuales se agrupan de la siguiente manera, tal como lo indican Bahamondes y Salazar (2017, p. 37):

**Alta percepción de eficacia:** se define como la mayor percepción de la capacidad para realizar ciertas actividades, determinadas por la suma de las respuestas “Siempre” y “Casi siempre”.

**Nivel medio de percepción de eficacia:** Se define como la percepción regular de la capacidad para realizar ciertas actividades, determinadas por la suma de las respuestas “Frecuentemente” “Pocas veces”.

**Baja percepción de eficacia:** Se define como la percepción baja de la capacidad para realizar ciertas actividades, determinadas por la suma de las respuestas “Nunca” y “Casi nunca”.

A continuación, en la tabla 11, se presenta una tabla descriptiva de frecuencias sobre los resultados obtenidos en la pre y post aplicación del test de Autoeficacia académica a estudiantes de 1°, 2° y 3° año, de la carrera de Ed. General Básica:

**Tabla 11**

*Descripción de frecuencias en porcentajes de los factores que integra la EACA.*

	Alto		Medio		Bajo	
	% Real pre-test	% Real post-test	% Real pre-test	% Real post-test	% Real pre-test	% Real post-test
<b>Excelencia</b>	84,6	98,7	15,4	1,3	0,0	0,0
<b>Atención</b>	97,5	91,1	2,6	9,0	0,0	0,0
<b>Comunicación</b>	59,0	67,9	41,0	30,7	0,0	1,3
<b>Promedio</b>	80,3	85,9	19,6	13,6	0,0	0,4



A partir de los datos obtenidos en la tabla anterior se muestran los siguientes resultados:

- En el pre-test para el primer factor, los estudiantes manifestaron poseer alta autoeficacia en “excelencia” con un 84,6% mientras que el post- test declararon poseer un 98,7%.
- Para el segundo factor en el pre-test los estudiantes declararon poseer alta autoeficacia en “atención” con un 97,5 % mientras que en el post test manifestaron poseer un 91,1%
- Por último, para el factor “comunicación” los estudiantes que manifestaron poseer una alta autoeficacia fue de un 80.3% mientras que en el post test fue de un 85,9%

En las siguientes tablas (12 y 13) se presentan por ítem las tablas de frecuencia para cada dimensión (excelencia, atención y comunicación) del pre y post test. Este último, fue aplicado luego que los estudiantes participaran en un programa de mentoría entre pares.

**Tabla 12**

*Tabla de frecuencia factor “excelencia” pre- test*

Preguntas	Alto	Medio	Bajo
1.-Cumplir con las tareas que nos asignan	49	29	0
2.- Preparar mis exámenes apoyándome en los apuntes de clases, en el texto del curso y lecturas adicionales	49	27	2
3.- Entregar puntualmente los trabajos que se me encargan	68	10	0
4.- Cumplir en cuanto a mi asistencia	58	18	2

**Tabla 13**

*Tabla de frecuencia factor “excelencia” post- test*

Preguntas	Alto	Medio	Bajo
1.- Cumplir con las tareas que nos asignan	62	16	0
2.-Preparar mis exámenes apoyándome en los apuntes de clases, en el texto del curso y lecturas adicionales	53	23	2
3.- Entregar puntualmente los trabajos que se me encargan	74	4	0
4.-Cumplir en cuanto a mi asistencia	69	9	0



Las tablas anteriores corresponden a los resultados obtenidos en la aplicación de pre y post test de EACA, pertenecientes a la dimensión de “excelencia”. En base a esto, es posible observar que en todos los ítems del pre – test, la mayor parte de los estudiantes muestran una alta eficacia, destacándose las preguntas 3 y 4, ya que, fueron las que más frecuencia presentaron. En cambio, en el nivel medio resaltan las preguntas 1 y 2, lo que interpreta que una parte significativa de los estudiantes se sienten medianamente capaces para cumplir ciertas actividades académicas, mientras que solo 4 de ellos, manifestaron poseer baja eficacia en los ámbitos de la preparación de exámenes y cumplimiento de asistencia a clases.

Por otra parte, en el post- test aplicado a los mismos estudiantes, se manifestó un cambio positivo de la eficacia en cada ítem, ya que, una cantidad considerable de estudiantes que se sentían medianamente capaces lograron obtener una alta eficacia, especialmente en los ítems 3 y 4.

En la siguiente tabla, se detallan los resultados obtenidos en el factor atención, a través, de la distribución de frecuencias por cada ítem. Tablas 14 y 15

**Tabla 14**

*Tabla de frecuencia factor “atención” pre - test*

Preguntas	Alto	Medio	Bajo
1.-Escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda	61	20	0
2.-Escuchar con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros	58	20	0
3.-Poner atención cuando los profesores dan la clase	68	10	0
4.-Poner atención cuando un compañero expone una clase	59	19	0
5.- Escuchar con atención las preguntas y comentarios de los profesores	66	12	0



**Tabla 15**

*Tabla de frecuencia factor atención post- test*

Preguntas	Alto	Medio	Bajo
1.-Escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda	52	26	0
2.-Escuchar con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros	48	30	0
3.-Poner atención cuando los profesores dan la clase	58	20	0
4.-Poner atención cuando un compañero expone una clase	55	22	1
5.- Escuchar con atención las preguntas y comentarios de los profesores	70	8	0

Al igual que en el factor anterior (excelencia), según los resultados obtenidos en el pre-test, es posible percibir que la mayor cantidad de estudiantes poseen una alta autoeficacia en todos los ítems correspondientes a esta dimensión (atención) relacionado con poner atención a sus profesores. En cambio, se observa que un menor número de estudiantes, cree sentirse medianamente capaz de lograr ciertas conductas, destacándose con mayor frecuencia en las preguntas 1 y 2. También es importante mencionar que ningún estudiante siente tener una baja autoeficacia.

Respecto a la aplicación post – test, se puede visualizar que hubo una baja en estudiantes que presentaban una alta autoeficacia, por ende el nivel medio de “atención” presentó un aumento considerable, a excepción del ítem 5, el cual disminuyó en frecuencia. Por último se puede apreciar que un estudiante manifestó tener un bajo nivel de eficacia.

Las siguientes tablas 16 y 17 presentan las frecuencias en los ítems del factor “comunicación”, de la aplicación pre y post test de EACA.

**Tabla 16**

*Tabla de frecuencia factor “comunicación” pre- test*

Preguntas	Alto	Medio	Bajo
Expresar mis ideas con claridad	34	43	1
Realizar comentarios y aportaciones pertinentes	31	43	4
Sentirme bien con mi desempeño cuando hablo en	42	35	1



frente de una clase o grupo de clase			
En caso de desacuerdo, entablar un dialogo con mis profesores	36	35	7

**Tabla 17**

*Tabla de frecuencia factor “comunicación” post- test*

Preguntas	Alto	Medio	Bajo
Expresar mis ideas con claridad	40	34	4
Realizar comentarios y aportaciones pertinentes	30	46	2
Sentirme bien con mi desempeño cuando hablo en frente de una clase o grupo de clase	35	41	2
En caso de desacuerdo, entablar un dialogo con mis profesores	45	28	5

A partir de los puntajes obtenidos en la tabla de frecuencia de pre-test, se puede observar que la mayor cantidad de estudiantes manifestó tener un nivel medio de autoeficacia en conductas relacionadas con comunicación, mientras que una menor cantidad presentó una alta autoeficacia. Por otra parte, hubo algunos estudiantes que declararon tener un bajo nivel de autoeficacia.

Con respecto a los resultados del post test, se puede apreciar un aumento de estudiantes con alta autoeficacia, aun así, no existe mayor diferencia con respecto a la cantidad de ellos que considera tener un nivel medio de capacidades para ciertas conductas. Cabe señalar que, en el bajo nivel, hubo estudiantes que disminuyeron en algunos ítems como el 4 y 2, pero aumentaron en el 1 y 3.



#### 4.1.2 Diferencias entre los resultados entre pre y post test EACA por dimensiones

Para fines de la presente investigación, fue necesario aplicar el test EACA, en dos momentos durante este año académico, para dar respuesta al objetivo relacionado con determinar la incidencia de las mentorías entre pares en la autoeficacia académica, es por ello, que el primero se aplicó a los estudiantes antes de comenzar el programa y el segundo fue aplicado luego de que ellos participaran en las mentorías.

Como se ha descrito anteriormente el test EACA contempla frecuencias de 0 a 5, pero con el fin de poder obtener un análisis estadístico de este, dichas frecuencias se modificaron a una escala de 1 a 6, donde 1 es la ausencia de la conducta y 6 es la frecuencia ideal considerada. Por esta razón en la tabla 18, se arrojaron los siguientes resultados:

**Tabla 18**

*Tabla de la media de las dimensiones entre el pre y post test de la EACA*

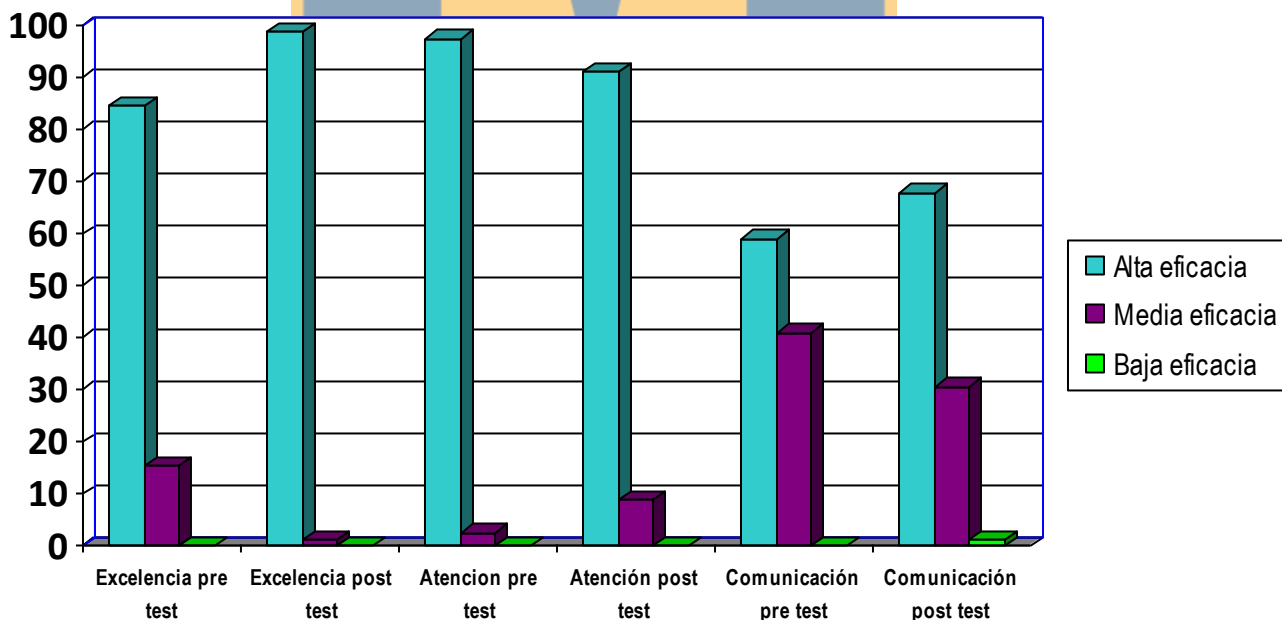
	<b>Excelencia pre test</b>	<b>Excelencia Post test</b>	<b>Atención Pre test</b>	<b>Atención Post test</b>	<b>Comunicación Pre test</b>	<b>Comunicación Post test</b>
<b>Media</b>	5,0000	5,2276	5,1051	4,9462	4,3558	4,3974
<b>Mediana</b>	5,250	5,2500	5,2000	5,0000	4,5000	4,5000
<b>Moda</b>	5,25	5,50	5,40	5,00	4,00	4,75
<b>Desviación estándar</b>	,66082	,50515	,55896	,58436	,84277	,80525
<b>% Coeficiente de variabilidad</b>	13%	10%	11%	12%	19%	18%
<b>Mínimo</b>	3,50	4,00	3,60	3,60	2,25	1,75
<b>Máximo</b>	6,00	6,00	6,00	6,0	6,0	6,00



Las medias de las dimensiones en el pre test, oscilan entre 4,3 y 5.1%, mientras que en el test aplicado después del programa de mentoría, los resultados van desde 4.3 a 5,2, lo que significa que hubo un aumento general de autoeficacia académica entre la primera y segunda aplicación, siendo el factor “excelencia” el más destacado, de igual manera para la mediana y la moda sigue siendo la misma dimensión la más predominante en ambos test. El factor en el que los estudiantes manifestaron tener más baja capacidad para realizar ciertas conductas fue la dimensión “comunicación”. Cabe mencionar que, pese a que hubo un leve aumento en valores positivos, esta sigue siendo la de menor puntaje entre ambos test.

Para finalizar el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el test de EACA, se presenta el gráfico 1 que resume en porcentajes la información descrita anteriormente.

Gráfico 1







En el gráfico 1 se puede observar que, entre el pre y post test hubo una disminución significativa de la baja y media autoeficacia, en consecuencia aumentó la cantidad de estudiantes que consideran tener una alta autoeficacia académica, destacándose la dimensión “excelencia”. Por otra parte, en el factor “atención” los estudiantes que consideraban tener alta autoeficacia disminuyó, en consecuencia a esto, la cantidad de ellos el nivel de media autoeficacia aumentó. En cuanto a “comunicación”, pese a que hubo una mejoría en la alta autoeficacia, una gran cantidad de estudiantes manifiesta tener una autoeficacia media, en relación a los otros factores. También, es importante señalar que en este último factor presenta estudiantes que reconocen tener una baja autoeficacia académica.

#### 4.1.3 Análisis inferencial

A continuación, se presenta un análisis inferencial de las hipótesis planteadas en esta investigación, utilizando los resultados obtenidos en los test de la escala autoeficacia en conductas académicas, para lograr esto, se utilizó la prueba de los rangos con signos de Wicolxon, lo que permite realizar un contraste entre ambos grupos de datos.

Se aplicó este tipo de prueba, con el objetivo de determinar con mayor precisión las diferencias significativas entre los puntajes obtenidos entre el pre y post test de la EACA y poder evaluar la fiabilidad de las siguientes hipótesis:

**H0:** La mediana de los resultados obtenidos en la aplicación del pre y post test de la EACA no tuvo diferencias significativas.

**H1:** La mediana de los resultados obtenidos en la aplicación del pre y post test de la EACA hubo diferencias significativas.



La tabla 19, presenta los significancia asintótica de los resultados obtenidos entre el pre y post test de la EACA, de los tres factores estudiados anteriormente.

**Tabla 19**

*Significancia asintótica de los resultados obtenidos entre el pre y post test de la AECA*

<b>Estadísticos del programa</b>			
	Excelencia pre test – Excelencia post test	Atención pre test – Atención post test	Comunicación pre test- Comunicación post test
<b>Significancia asintótica (bilateral)</b>	,001	,011	,773

La prueba de rangos con signos de Wicolxon, es en base a una regla de decisión, donde si  $p \leq 0,005$  se rechaza  $H_0$  (hipótesis nula), por lo tanto, a partir de la tabla presentada se pueden apreciar diferentes valores entre los tres factores. El primer factor (excelencia) muestra una significancia de  $p 0,001$ , por esta razón se rechaza  $H_0$ , es decir, que sí hubo diferencias significativas en los resultados del pre y post test de la EACA. Por el contrario, para el segundo y tercer factor (atención y comunicación) se acepta  $H_0$ , ya que, esta plantea que la mediana de los resultados obtenidos en la aplicación del pre y post test de la EACA no tuvo diferencias significativas y en este caso, atención presentó una significancia de  $p 0,011$  y comunicación  $p 0,773$ . Se destaca este último factor por presentar menor diferencias significativas en relación a los otros.



## 4.2 Resultados Cualitativos

### 4.2.1 Resumen y análisis del Focus Group

A continuación, en la tabla 20, se presenta un cuadro resumen del “Focus group” aplicado a estudiantes de 1ro, 2do y 3er año de la carrera, en la que se destacan las siguientes categorías previas: “mentoría” “mentor” “tutor” y “autoeficacia”. También se presentan los conceptos que surgen de dichas categorías y adicionalmente las categorías emergentes que surgen de los conceptos mencionados.

**Tabla 20**

#### **Análisis de las categorías emergentes**

Categorías previas	Categorías emergentes
Mentoría	Experiencias similares Diálogo entre pares Mentoría
Mentores	Mentorías Experiencias Perfil del mentor Diálogo entre pares Incentivo al mentor Disponibilidad Buena Disposición Motivación Temor a la figura del docente
Tutoría	Compromiso docente Formación inicial Diálogo Diálogo entre pares Orientación académica
Autoeficacia	Guía académica

En el cuadro anterior se presentan las categorías emergentes a partir de las categorías previas ya nombradas. En la categoría previa mentoría surgen dos categorías Emergentes, las que se repiten en las otras clasificaciones. La primera es experiencias similares que se repiten en la categoría mentores. La RAE define experiencias como el conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas por un individuo.



Por otra parte, Ibáñez (2017) señala que los docentes definen las experiencias como “aquellas materias o contenidos propios de la disciplina que los estudiantes portan al momento de ingresar a sus asignaturas, los que podrán eventualmente ser utilizados como base para construir los aprendizajes” (p. 88). Dicho estudio, también plantea que los conocimientos previos se refieren a los contenidos y experiencias que un individuo posee antes de ingresar a un sistema educativo. Dewey (2002, citado en Guzmán & Saucedo, 2015) plantea que “la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente” (p.1024). Lo anterior, hace referencia a la acción recíproca que tiene lugar entre el individuo y el contexto en el cual se encuentra inmerso.

Los participantes en el focus group, manifestaron que la experiencia previa de los mentores en las prácticas intermedias, fue fundamental para ellos, ya que, con esto obtenían conocimiento de la realidad de los establecimientos educacionales “vivimos casi las mismas experiencias” “tenemos un apoyo”. Al tener experiencias similares, sentían más confianza para hablar de ciertos temas, plantear dudas, etc. Por otra parte, pudieron darse cuenta que sus compañeros vivieron situaciones semejantes, lo que les facilitó conversar entre ellos y compartir sus vivencias.

La categoría “diálogo” entre pares, es repetitiva, nace desde la categoría inicial “mentoría” y aparece de nuevo en “mentores” y tutores”. RAE (2001) define diálogo, como la plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos. Bajtin, citado en Troncoso y Toro (2018) define la comunicación como ejercicio donde tanto el hablante como el oyente son sujetos activos, insertos en un contexto cultural y social. Según lo definido anteriormente, los estudiantes manifestaron que les era más fácil entablar una conversación con los mentores y con sus compañeros, antes que con los profesores, debido a que mantenían una relación simétrica y generaban un clima de confianza. Al entablar un diálogo con sus mentores, compartían experiencias, dudas, etc.

Desde la categoría previa “mentores” surgen nueve categorías emergentes, de las cuales solo se definirá “mentoría”, “perfil del mentor”, “Incentivo al mentor”, “Motivación” y “Temor a la figura del docente. “Experiencias” y “diálogo entre pares” se definieron en la categoría previa anterior. La primera de ellas es la mentoría, que también aparece en la categoría previa de “mentoría” se definió en el marco teórico como “el apoyo y guía que una alumna o alumno veterano ofrece a un compañero o



compañera de nuevo ingreso” (Budge et. al, citado en Casado, Lezcano, Colomer, 2015, p. 157) Igualmente, Valverde et al (2004) la definen como un proceso mediante el cual una persona con más experiencia y conocimiento (mentor) cumple el papel de aconsejar, guiar y enseñar a otra (tutelado) invirtiendo en ello conocimientos energía y tiempo.

En otras palabras, la mentoría es el apoyo que brinda un individuo con más experiencia sobre un tema a un estudiante que posee menor conocimiento. Algunos de los participantes del focus plantearon que las mentorías habían sido un apoyo importante en su formación, ya que, consideraban que entre pares el aprendizaje era más efectivo debido a que se creaba un clima de confianza.

La segunda categoría que surgió es “perfil del mentor”. En el marco teórico de esta investigación se plantean ciertos criterios que debe cumplir una persona para ser considerado un buen mentor. Algunos de estos son: ser comprometido, poseer capacidad para guiar y orientar, presentar habilidades comunicacionales, tener una buena formación para ayudar al mentorizado, entre otros. Asimismo, el mentor y mentorizado mantienen una relación cercana lo que facilita la comunicación, potencia el aprendizaje y contribuye a mejorar la autonomía del mentorizado, otorgándole una mayor eficacia.

Según las opiniones de los mentorizados, sus mentores eran “súper motivados”, “son súper amables”, “podemos contarle alguna experiencia”. Veían a sus mentores como una figura de apoyo y de confianza, que contaban con la disponibilidad para atender sus dudas.

La otra categoría es incentivo al mentor. Se entiende por incentivo la recompensa total, que abarca los aspectos financieros y no financieros, condicionada a la medición del resultado de un trabajo o a la observancia de ciertas normas de conducta (Town et.al, citado en Gorbaneff, Torres & Cardona, 2009) Por otro lado, RAE (2018) lo define como el estímulo que se ofrece a una persona, grupo o sector de la economía con el fin de elevar la producción y mejorar los rendimientos.

En este caso los mentorizados plantearon que en un futuro deberían otorgarle un incentivo económico a los mentores, producto del tiempo y esfuerzo que se debe disponer para realizar esta tarea.



RAE (2018) define la motivación como el conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona. Del mismo modo, Miguez (2005) plantea que la motivación es un fenómeno complejo que podría definirse como la energía necesaria para vencer la inercia e involucrarse en una tarea. En el contexto educativo, la motivación es uno de los factores que incide en el aprendizaje. Se entiende por motivación escolar aquella que lleva a los estudiante a realizar las distintas actividades que los docentes les proponen para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Valenzuela et al. 2015). Reafirmando esta idea, Miguez (2005) expresa que los estudiantes motivados aprenden con mayor rapidez y son mucho más eficaces que aquellos que no lo están.

Los participantes del focus manifestaron que para ellos era gratificante contar con los mentores, se sentían motivados a realizar las actividades que se les proponían, además consideraban que la experiencia del programa de mentoría los orienta para ellos dedicarse a ser mentores en un futuro próximo.

Otra categoría que surgió es temor a la figura del docente, RAE (2018) define temor como “pasión del ánimo, que hace huir o rehusar aquello que se considera dañoso, arriesgado o peligroso”, mientras que imagen se define conjunto de rasgos que caracterizan ante la sociedad a una persona o entidad. En el contexto de las clases, se crea una relación asimétrica entre profesor y estudiante, donde el profesor se impone a los estudiantes, gracias a la competencia y autoridad que la institución el otorga, lo que provoca que posea un grado de poder sobre el alumno (Cross, citado en Camacaro, 2005) Considerando lo anterior se puede inferir que los alumnos ven a los profesores como un “ente” lejano con el que no pueden entablar una relación de cercana para la resolución de dudas.



#### 4.2.2 Resumen y análisis del instrumento entrevista post Mentorías

En el siguiente cuadro, se presenta un resumen de las entrevistas realizadas a profesores-tutores a cargo de las asignaturas anuales de los cursos 1°, 2° y 3° año de la carrera Educación General Básica de la Universidad de Concepción- Campus Los Ángeles. Se presentan las categorías previas “tipo de participación” “autoeficacia” “mentoría” y “mentores” asimismo se presentan las categorías emergentes que surgen de los conceptos asociados a las categorías previas. Tal como se aprecia en la tabla 21.

**Tabla 21**

#### Análisis categorías emergentes entrevistas Post Mentorías

Categoría previa	categoría emergente
Tipo de participación	Planificación Rol docente <i>Perfil de selección mentores</i>
Autoeficacia	Perfil de desempeño académico Formación inicial Pensamiento crítico Manejo de situaciones Experiencias Perfil del mentor Evaluación de competencias Perfil del profesor Programa efectivo
Mentoría	Mentorías Programa efectivo Experiencias Formación inicial Perfil mentor Apoyo Recursos humanos limitados
Mentores	Experiencias Perfil de desempeño académico Perfil mentor Comunicación fluida



El cuadro anterior resume las categorías emergentes que surgen en las categorías previas de la entrevista a los docentes a cargo la asignatura anual de los distintos cursos, quienes además son los tutores del programa de mentoría. Para fines de esta investigación, solo se definirán las siguientes categorías emergentes “rol docente”, “perfil académico”, “formación inicial”, “pensamiento crítico”, “evaluación de competencias” y “programa efectivo”. Otras categorías que surgieron fueron perfil del mentor, experiencia y mentoría las cuales se definieron anteriormente en el cuadro del focus group

La primera de ellas es “rol docente” que se define como “el conjunto de prácticas legitimadas socialmente que establecen los límites y posibilidades de las acciones que desarrollan los profesores y de las posiciones que adoptan en contextos sociales” (Ascorra & Crespo, 2004 p. 25).

Los entrevistados manifestaron que su participación consistió principalmente en atender las dudas de los mentores, proporcionar material para las sesiones, entre otras cosas. Por otro lado, debían asistir a reuniones periódicas donde daban cuenta del funcionamiento del programa.

La siguiente categoría es el desempeño académico, la cual Chain y Ramírez, citados en Martínez & Heredia, 2010 definen como "el grado de conocimientos que a través de la escuela reconoce el sistema educativo que posee un individuo y que se expresa por medio de la calificación asignada por el profesor" (p. 375). Por el contrario, distintos autores manifiestan que el desempeño no solo es cuantificable a través de una nota, sino que, también se puede evidenciar a través de las actitudes, aptitudes y habilidades que un estudiante desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se ve reflejado en la propia creencia de superar las barreras de la vida cotidiana (Quintero & Orozco, 2013).

Los profesores participantes expresaron opiniones distintas en cuanto al desempeño del curso en el que realizaban clases. Los docentes entrevistados P1 y P2 manifestaron que sus cursos poseían un rendimiento “bastante bueno”, “no hay reprobados”, “en el internado pedagógico anduvieron bastante bien” “me sorprendieron bastante” “el 95% cumplió en la fecha señalada”. En contraste a lo expresado anteriormente, el docente P3 expresó que su curso es “bastante heterogéneo” “flojo e irresponsables” poca capacidad de análisis” “no son capaces de reflexionar”, etc. Aunque sí recalcó que fueron capaces de trabajar en equipo y de ayudar al otro.





La categoría de formación docente, es definida según Chehaybar y Kuri citados en Arenas & Hernández (2009) como un proceso dinámico y multidimensional que engloba diversos elementos para finalmente lograr la profesionalización docente. La FID, como se definió en el marco teórico corresponde al proceso que se ocupa de promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes básicos y desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación. En cuanto a esta categoría Emergente, los docentes consideran que el programa de mentoría es un apoyo fundamental para las asignaturas anuales que son la base para la formación inicial docente. Por otra parte, el entrevistado P1 plantea que las mentorías fueron un acompañamiento en el desarrollo de las pasantías, ya que, ayudaban a solucionar dudas del quehacer docente en el aula.

La siguiente categoría emergente es “pensamiento crítico”, es una habilidad de orden superior, que se define como “el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer” (Ennis, citado en Aymes 2012, p. 43). Por otra parte, Quintero; Ávila y Olivares (2017), lo definen como aquel pensamiento que se encarga de conceptualizar, aplicar, analizar, evaluar, etc. La información recibida a partir de la observación u otra forma de *percepción*. Dewey, citado en Marciales (2003), plantea que el pensamiento crítico es reflexivo y que ubica al sujeto en un estado de duda o vacilación, lo cual origina el pensamiento como un método de investigación que les permita encontrar la solución a la duda.

En cuanto a la evaluación de competencias, se debió desglosar y definir por separado. RAE (2018) posee tres definiciones de “evaluar”: “Señalar el valor de algo”; “Estimar, apreciar, calcular el valor de algo”; “Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. Por otro lado, se define el término “competencia” como “la capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas” (Diaz Barriga y Rigo, citados en Irigoyen, Yerith & Acuña, 2011) Por lo tanto, se obtiene que una persona competente es aquella que es capaz de adaptarse a las distintas situaciones, resolverlas y obtener un resultado exitoso. En cuanto a la evaluación de competencia en si se obtiene que es una evaluación formativa que deja entrever que tan competente es el individuo para culminar una tarea, mientras que se identifican aquellas competencias que necesitan ser reforzadas (Perdomo y Martínez, 2009).



En este sentido, el docente P3 planteó que la asignatura anual que impartía poseía una evaluación en función de las competencias por lo que las mentorías contribuyeron a que los estudiantes se sintieran aptos para finalizar la tarea que comenzaban.

En relación a la categoría emergente “Programa efectivo”, RAE (2018) apunta que el adjetivo “efectivo” se refiere a “eficaz, capaz de lograr el efecto que se desea”, que fue la manera que usaron los profesores tutores para referirse al programa de mentorías. Los docentes manifestaron “ si tuviera que colocar una nota seria entre un 5,5 y 6,0” , “el objetivo del programa se alcanzó “ , “ hizo que los estudiantes fueran más cercanos entre ellos”, “democratiza la formación de los estudiantes”.





### 4.3 Discusiones

En este apartado, se discutirán los resultados obtenidos de los análisis cuantitativos y cualitativos de esta investigación. Siguiendo el mismo orden, el análisis cuantitativo, se hizo en base a autoeficacia. Este concepto se define como:

Los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado o como las creencias que tiene la persona sobre sus capacidades para organizar y ejecutar caminos para la acción requeridos en situaciones esperadas o basadas en niveles de rendimiento (Ornelas et al., 2012, p.18)

Para fines de esta investigación, fue necesario determinar la autoeficacia que presentaban los estudiantes, es por esto, que durante el segundo semestre del presente año, se aplicó un pre y post test de la “escala de autoeficacia en conductas académicas” a los estudiantes de 1°, 2° y 3° de la carrera Pedagogía en Educación General Básica. Cabe destacar que el post test fue aplicado luego de la participación en un programa de mentoría, llevado a cabo en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Los factores que fueron abordados en la parte descriptiva de esta investigación, fueron “excelencia”, “atención” y “comunicación”, con los cuales se trabajará durante toda la discusión. A partir de esto, los valores finales del pre test, indicaron un escenario sorpresivo, debido a que la gran parte de los estudiantes declararon poseer una alta autoeficacia, destacándose principalmente los factores “excelencia” con un 80% aproximado y “atención” sobre un 90%. En cuanto al factor “comunicación”, era distinto, ya que, una sobre un 41% del total de los estudiantes, manifestó sentirse en un nivel medio de autoeficacia, lo que se considera un nivel elevado en cuanto a los demás factores.

Luego de ser aplicado el test, los estudiantes de la carrera, participaron en un proyecto llamado “mentoría entre pares” que se define como “un sistema de tutoría con relación asimétrica, en el que alumnos con distintos niveles de conocimiento comparten el objetivo común de desarrollar competencias curriculares” (García; Gaya & Velasco, 2010, p.120). Asimismo, Vázquez (2017) también se refiere a estos tipos de programas y lo define de la siguiente manera:



(...) Pretende brindar acompañamiento a quienes recién ingresan a la universidad, en el proceso de adaptación a la vida institucional, dando a conocer otros aspectos de ella además de lo académico, como los culturales, artísticos, deportivos, y otros servicios y oportunidades que ofrece la universidad a los estudiantes matriculados. (p.57)

Relacionado a esto, el objetivo principal de realizar el programa de mentorías consistía en brindar apoyo durante las prácticas iniciales e intermedias a los estudiantes, mediante mentores que los acompañaban, guiaban y aconsejaban, a través de experiencias previas vividas, formando una relación simétrica de confianza entre el mentor (estudiantes con mayor experiencia) y el mentorizado (estudiante con menor grado de experiencia). Con el funcionamiento de este programa, se esperaba que en las dimensiones antes mencionadas, existiera una curva positiva en los resultados, es decir, que los estudiantes que manifestaron poseer baja y media autoeficacia, lograran alcanzar una alta. Posteriormente se aplicó el segundo test de EACA a los mismos estudiantes. En base a esto, los resultados obtenidos en el post test, no fueron tal y como se esperaban, debido a que, solo los factores que aumentaron su alta autoeficacia fueron “excelencia” y “comunicación, por el contrario el factor atención disminuyó en su nivel mayor.

Por otra parte, dentro de este análisis descriptivo se obtuvo resultados para determinar la existencia de “cambios significativos” entre el pre y post test en cada una de las dimensiones.

Para entender mejor, es necesario definir estos conceptos, el cual, RAE (2018) define cambios como “modificarse la apariencia, condición o comportamiento” .y “significativo” “que da a entender o conocer con precisión algo”, es decir, que el principal objetivo era determinar con precisión la modificación de los valores obtenidos en el test aplicado luego de las mentorías. En consecuencia, el programa estadístico utilizado para realizar el análisis, arrojó valores denominados “significancia asintótica” (valor p) donde Arias (2004) explica que es la probabilidad de que el estadístico de prueba tome un valor igual o superior al muestral bajo suponiendo de que la hipótesis nula sea cierta. Si  $p \leq 0,005$  se rechaza  $H_0$  (hipótesis nula). En base a esto, excelencia obtuvo un valor  $P= 0,001$ , lo que se significa que hubo cambios significativos en los estudiantes, ya que, el nivel alta subió considerablemente (observar gráfico 1), mientras que Atención, obtuvo un valor  $P= 0.011$  y Comunicación  $p= 0,773$ , lo que quiere decir que ambos factores no tuvieron cambios significativos.



Por otra parte, los resultados del análisis del “focus group” sugieren que las mentorías fueron un apoyo efectivo para los estudiantes de la carrera, ya que, les ayudaron a mejorar el rendimiento académico en las asignaturas. Además, les facilitaron la resolución de dudas y problemas que los aquejaban en las prácticas iniciales e intermedias. Estas prácticas, se conciben como una instancia donde los profesores principiantes pueden conocer e involucrarse en la realidad docente, además de ser el momento donde pueden descubrir si poseen o no las habilidades necesarias para enseñar (Cornejo, 2014 p .241). Con respecto a este tema, algunos docentes en su mayoría, manifiestan que las prácticas son esenciales en su formación, pero que presentan algunas limitaciones: los centros de práctica no tratan a los estudiantes como profesionales, no existe comunicación fluida entre la universidad y el establecimiento y los establecimientos no poseen los mismo propósitos formadores que la universidad, entre otras cosas (Feiman-Nemser, S. & Buchman citados en Solís; Nuñez; Contreras & Rittershaussen, 2011 p.130).

Por otra parte, se evidenció que las experiencias previas de los mentores en las prácticas iniciales, sirvieron como base para los mentorizados, ya que, con esto obtenían una visión de lo que significa la labor docente. A partir de lo anterior, también plantearon que se daba cierta empatía entre ellos y los mentores. RAE (2018) la define como “la capacidad de identificarse con alguien y de compartir sus sentimientos”, por lo tanto, a partir de las experiencias previas entregadas por los mentores, los alumnos tenían una idea sobre los posibles escenarios a los cuales se podían enfrentar, lo que provocaba que los estudiantes se sintieran más preparados para enfrentar esta etapa.

Por otra parte, manifestaron que con los mentores tenían mejor relación que con los docentes a cargo de las asignaturas anuales, debido a que con sus compañeros poseían una relación simétrica y de confianza, mientras que el docente es visto como una figura de autoridad, por lo que existe cierto temor al momento de realizar consultas o resolver algún problema.

En relación a la autoeficacia académica, los participantes manifestaron que luego de estas intervenciones se sentían capaces de completar alguna tarea. Además manifestaron que el programa cumplía el papel de guía académica, según RAE (2018) guía se define como “aquello que dirige o encamina”, en este caso hace referencia a que sirvió para orientarlos en las distintas actividades académicas que debieron desarrollar.



Luego del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, se obtuvieron datos importante respecto de cómo percibían ellos el efecto de las mentorías en sus estudiantes. Además, manifestaron que en cuanto a la autoeficacia ellos notaban que la mayoría de los estudiantes cumplían con lo que las asignaturas pedían en los plazos requeridos, es por esto, que calificaban al programa como efectivo, considerando además, que cumplía con el objetivo con el cual fue creado. En cuanto al desempeño académico de los estudiantes, era distinto en cada uno de los cursos; el profesor encargado de primer año (P2), manifestó que el desempeño del curso, era “bastante bueno y participativo”, que cumplían con los plazos establecidos casi en un 100%, de igual manera, (P1) concuerda con lo expresado anteriormente “desempeño bastante bueno” “ningún reprobado” “se desarrollaron bien en el internado pedagógico”. Por otra parte, la opinión de la docente (P3) es distinta a las ya mencionadas, plantea que “desempeño medio bajo” “es un curso bastante heterogéneo, flojo e irresponsable” “hay un grupo muy dejado, otro en la media y otro que se destaca” “poca capacidad de análisis”.

En relación al cambio observado en los estudiantes durante las mentorías, los docentes expresaron que sí existió, lo cual se vio reflejado en su capacidad de cumplir con sus responsabilidades académicas. Referido a los cambios conductuales, el docente P2 opinó que “eran más comunicativos, responsables y tomaban las cosas con consideración”, sumado a esto la docente P3, señaló que existió un cambio a nivel académico positivo, reflejado en una evaluación (portafolio), a la que en un comienzo no mostraron mayor interés, pero luego de la intervención de los mentores, aumentaron su motivación para concretarla. Por otra parte, P1 indicó que los estudiantes antes del programa, sentían ciertas falencias en cuanto a los ámbitos conductuales y afectivos, que luego los mentores fueron trabajando, logrando así superarlos.

En cuanto, al perfil del mentor, los tres entrevistados plantearon que los mentores eran comprometidos y responsables, con quienes se podía mantener una comunicación fluida y constante.

Así, es posible establecer una relación entre los resultados cuantitativos y cualitativos. En relación al primer análisis, “excelencia”, fue uno de los factores que obtuvo mayores diferencias significativas positivas, aumentando de forma considerable la alta autoeficacia de los estudiantes entre el pre y post test aplicado, lo que se relaciona directamente con las opiniones mencionadas en el focus group, donde los



mentorizados explicaban que las mentorías resultaron ser un apoyo para resolver dudas de las asignaturas, por lo que se les hacía más fácil hacer las actividades que eran planteadas en aula. Así mismo, los docentes manifestaban que luego de las mentorías, los estudiantes respondieron de manera adecuada en el proceso de las prácticas intermedias, ya que, no hubo reprobados en este ámbito.

Por el contrario, el factor “atención” no tuvo diferencias significativas en comparación al factor anterior. Además, la diferencia obtenida fue negativa, ya que, el nivel alto de autoeficacia, disminuyó en el post test. En cuanto al focus group y entrevistas, no fue posible obtener información para establecer una relación con los elementos cuantitativos.

Por último, el factor “comunicación” fue el que obtuvo menor diferencia significativa en cuanto a los dos anteriores, pero esta se considera positiva, porque si bien fue mínima la diferencia, hubo un leve aumento la alta autoeficacia en el post test. Relacionando estos resultados con los obtenidos en el focus group, los estudiantes manifestaron que con los mentores sentían mayor confianza para expresar sus dudas, fortaleciendo el diálogo entre pares. Por otra parte, los docentes expresaron que luego de las mentorías, observaron un cambio, ya que, los alumnos se habían puesto más participativos en las clases, por lo tanto podían discutir temas entre ellos, además de mejorar en cuanto al trabajo en equipo.

Los resultados de esta investigación, apoyan a los estudios ya existentes sobre la importancia de las mentorías entre pares en la vida universitaria, ya que, “el trabajo cooperativo, aumenta la relación interpositiva y mejora las habilidades comunicativas y el rendimiento académico” (Johnson y Johnson, citado en García, et al, 2010, p.119). Por otra parte, en relación a la autoeficacia, la que se define como las creencias que poseen los individuos sobre sus propias capacidades para culminar una tarea, por lo tanto es importante para cumplir con éxito las actividades académicas que la universidad exige. Es por esto, que conocer el nivel en que se encuentran los estudiantes, en cuanto a la autoeficacia, es fundamental para que las universidades planteen estrategias como las mentorías, que sirvan de apoyo y orientación para los estudiantes durante su proceso de formación académica.



## Conclusiones

Para finalizar, se dará respuesta a los objetivos específicos de investigación planteados al inicio de este estudio. El primer objetivo fue, **Analizar las incidencias de las mentorías en la autoeficacia académica**. Se puede concluir que las mentorías entre pares, en general, si inciden favorablemente en la autoeficacia académica durante la formación inicial docente, pese a que la gran mayoría de los resultados fueron positivos, también hubo negativos.

En cuanto a lo positivo, se destaca que en el factor excelencia y comunicación, los estudiantes presentan una alta autoeficacia, lo que significa que son capaces tanto de cumplir con las actividades académicas asignadas por la universidad, como también de poder entablar un diálogo efectivo entre pares. Por otra parte, el factor atención, fue el que obtuvo resultados negativos, debido a que luego de las mentorías los valores no tuvieron ninguna mejoría, por el contrario los alumnos que habían manifestado alta autoeficacia, disminuyeron. Así mismo, las respuestas obtenidas en el focus group y las entrevistas realizadas, concuerdan con los resultados estadísticos anteriores.

En segundo objetivo, apuntó a **Analizar la valoración que hacen los mentorizados sobre las mentorías llevadas a cabo**, es posible concluir que la valoración de las mentorías son positivas, pues, el análisis del focus group arrojó que los estudiantes expresaron conformidad con el programa de mentoría entre pares, ya que, el total de los estudiantes que participaron, concordaban en que las mentorías, fueron un gran aporte para el desarrollo de sus actividades, en especial las académicas, un ejemplo de ello, fue la realización de sus portafolios, donde manifestaban que con ayuda de sus mentores fue mucho más fácil la tarea, gracias a la buena disposición y la comunicación fluida que mantenían con ellos.

El último objetivo consistió en **Analizar la valoración que hacen los docentes sobre los posibles cambios en los estudiantes mentorizados con respecto a la autoeficacia académica**, para dar respuesta a este objetivo, se entrevistó a los profesores encargados de las asignaturas anuales pertenecientes a cada uno de los cursos, quienes manifestaron que pese a que el programa presenta algunas falencias, este ha sido de gran ayuda para los estudiantes, ya que, han mejorado en ciertos ámbitos, tanto académicos, como sociales y conductuales, por lo tanto, la valoración que realizan los docentes sobre las mentorías también son positivas.





Dentro de los hallazgos que se encontraron en base a lo expuesto en esta investigación, se considera que la implementación del programa de mentoría entre pares, es una buena estrategia de apoyo para los estudiantes durante la formación inicial docente, la cual ayuda al mejoramiento de su autoeficacia académica, esto pudo ser evidenciado con los resultados obtenidos en la información recopilada, puesto que, en su gran mayoría los estudiantes manifestaron aumentar su capacidades para realizar ciertas actividades académicas.

Por otra parte, se logró determinar que la aplicación de las mentorías fueron un punto de partida para la mejora de la comunicación entre pares, debido a que, los estudiantes opinaron que alcanzaron una interacción mucho más positiva entre ellos, lo que les permitió un mayor grado de confianza y a su vez, responder de manera más factible a sus obligaciones académicas.

Otro punto importante, es que este tipo de programa, no fue tan solo una ayuda para los estudiantes, sino que, fue un apoyo fundamental para el quehacer docente, como lo manifestaron los profesores entrevistados, dado que, las preguntas que los estudiantes no se atrevían a realizar a sus profesores en la sala de clases, se las consultaban a sus mentores.

Por otra parte, las limitaciones de la investigación se relacionan fundamentalmente con que la muestra fue pequeña y acotada, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Por esta razón, los resultados obtenidos no se pueden replicar en otras realidades y solo se aplican a la muestra y contexto observados.

Finalmente, las proyecciones de la investigación, se relacionan con la posibilidad de hacer un estudio longitudinal del tema con muestras más grandes, en la perspectiva de poder proyectar los resultados a otras realidades como a todas las carreras que pertenecen a la Universidad, ya sea, en prácticas iniciales e intermedias o bien en las asignaturas que presenten mayor complejidad para los estudiantes.



## Bibliografía

Almanza, R., Vargas, J. (2015). Las Competencias Profesionales y su relación con la empleabilidad de los Ingenieros en Gestión Empresarial egresados del ITLAC.

Aravena Ruiz, A. (2013) Reflexiones en torno a los estándares pedagógicos de la universidad del Bio Bío. Recuperado de [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2015/1/Aravena\\_Ruiz\\_Alfredo.pdf?fbclid=IwAR2akF3n3wZl65kERnzT3v8afdYRssmpUG6vylw7cCvR-2IPOIXZzcVxWN8](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2015/1/Aravena_Ruiz_Alfredo.pdf?fbclid=IwAR2akF3n3wZl65kERnzT3v8afdYRssmpUG6vylw7cCvR-2IPOIXZzcVxWN8)

Arenas, M., Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602009000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602009000200001&script=sci_arttext)

Ascorra, P., & Crespo, N. (2004) La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento meta-comprensivo. *Psicoperspectivas revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación vol. III / 2004 (pp. 23 - 32)* Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/10>

Aymes, G., (2012) Pensamiento crítico en el aula. *Revista de docencia e investigación año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60.* Recuperado de [http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)

Cassia, S., & Sassi, G. (2010) Relaciones entre la autoeficacia y la motivación académica. *Revista Psicologia Ciência E Profissão, 2010, 30 (4), 780-791* Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932010000400009&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932010000400009&script=sci_abstract&tlng=es)

Abello, R., Vila, I., Pérez, M., Lagos, I., Espinoza, C., & Díaz, A. (2016). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica. *Paideia, 58, 11-34.* Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/117/107>

Albanaes, P., Marques de Sousa Soares, F., & Patta, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicologia, 33 (1).* Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92472015000100002](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000100002)

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tenciones entre políticas de apoyo y control. Recuperado de [https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Formacion\\_inicial\\_docente\\_en\\_Chile.pdf](https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Formacion_inicial_docente_en_Chile.pdf)



Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, XXXVI, No 1: 235-263, 2010.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404013>

Bahamondes, M., & Salazar, L. (2017) Seminario de Título. Análisis de las vivencias académicas y las creencias de autoeficacia en estudiantes pertenecientes a las carreras de la Escuela de Educación, de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Bandura, A. (1970). Modeling theory: Some traditions, trends, and disputes. In W. Sahakian (Ed.), *Psychology of learning: Systems, models, and theories*. Chicago: Markham

Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanBiblioNumbered.pdf>

Becerra, C., Reidi, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n3/v17n3a6.pdf>

Beltman, S., & Schaeben, M.(2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*. (3), 33-44. Recuperado de <https://fyhejournal.com/article/view/124>

Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., & Gastélum. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Revista actualidades investigativas en educación*, 11 (3), 1-27.

Blanco, H., Ornelas, M., Gastélum, G., & Muñoz, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/327/507>

Budge, S. (2006). Peer mentoring Post Secondary Education: Implications for Research and Practice. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10790195.2006.10850194>

Casado, L., Lezcano., & F., Colomer, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-179. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a10v19n2.pdf>

Castejón, A., Ruiz, M., Arrigada, J., & Casaravilla, A. (2016). Modelo estructural causal de la permanencia en la universidad politécnica de madrid, llevado a cabo en sexta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior.



Recuperado de

<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302/1771>

Castro, J., & Navas, L., (2018) Incidencia de las practicas tempranas en la formación inicial docente del profesorado de educación básica. *Revista de educación vol. 42, núm.1.* Recuperado de

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44051918013/44051918013.pdf>

Carrasco, M., & Barrio, M., (2002) Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Revista Psicothema Vol. 14, nº 2, pp. 323-332.* Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/727.pdf>

Carr, R. (1999) Alcanzando el futuro: El papel de la mentoría en el nuevo milenio. Recuperado de <https://www.mentors.ca/spanish1.pdf>

Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. Recuperado de

<https://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/456/934>

Cortés, I., Hirmas, C. (2014). Vinculación entre el sistema universitario y es sistema escolar. Primer seminario sobre formación práctica docente. Recuperado de [http://www.oei.cl/historico/web/images/stories/Informe\\_Seminario\\_Formacion\\_docente.pdf.pdf](http://www.oei.cl/historico/web/images/stories/Informe_Seminario_Formacion_docente.pdf.pdf)

Córtex, M., & Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios Pedagógicos XLII, 4, 49-68.* Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000500004&script=sci\\_abstract](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000500004&script=sci_abstract)

Cornejo; J. (2014) Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052014000200014](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200014)

Díaz, C., & Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc, (9), 301-315.* Recuperado de [http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S222640002013000200009&script=sci\\_abstract](http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S222640002013000200009&script=sci_abstract)

Fish, J. (2017). Aportes de la mentoría universitaria a la creación y el mantenimiento de una organización de aprendizaje continuo. Recuperado de <http://ojs.inacap.cl/index.php/regies/article/view/36/6>

Flores, R., & Gómez, J., (2010) Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,*



vol. 12, núm. 1, 2010, pp. 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15513269005>

Gaete., A, Gomez, V., Basco, M. (2016) ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>

Gaete, M., Morales, R. (2011). Articulación del sistema de Educación superior en Chile: Posibilidades, tensiones y desafíos. Recuperado de [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123037/Gaete\\_Vergara\\_Marcela\\_Articulacion\\_del\\_sistema\\_de\\_educacion.pdf;sequence=1?fbclid=IwAR1wTgzvtHC2qV3qyTgSB1n\\_fOdZxYIJLwsca2fPKC6-XF5JGc2iihvMmk](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123037/Gaete_Vergara_Marcela_Articulacion_del_sistema_de_educacion.pdf;sequence=1?fbclid=IwAR1wTgzvtHC2qV3qyTgSB1n_fOdZxYIJLwsca2fPKC6-XF5JGc2iihvMmk)

García, R., Cuevas, O., Vallés, J., & Cruz, I. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/299/462>

García, M., Gaya, M., & Velasco, P. (2010). Mentoría entre iguales: alumnos que comparten experiencias y aprendizaje. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/11768/a15.pdf>

Girves, J., Zepeda, Y., & Gwathmey, J. (2005). Mentoring in a Post-Affirmative Action World. *Journal of Social Issues*, (61), 449--479. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.8996&rep=rep1&type=pdf>

Gorbaneff, Y., Torres, S., Cardona, J. (2009). El concepto de incentivo en administración. Una revisión de la literature. Recuperado de <https://www.economiainstitucional.com/pdf/No21/ygorbaneff21.pdf?fbclid=IwAR2N4fS4Lc0F70TaXOJ8CMIjZ8AUxFINQdldJF5bq3UWF0SgXAcjTlxkaSo>

Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio. *Estudios Pedagógicos XLIII*, (2), 127-145. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art07.pdf>

Guzman, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sextaedicion.compressed.pdf>



Ibañez, T. (2017). Aprendizaje, experiencias previas y criterios de evaluación en la formación musical superior. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0716-27902017000100079&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-27902017000100079&lng=es&nrm=iso)

Irigoyen, JJ., Jiménez, M., & Acuña, K. (2011) COMPETENCIAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2011, 16 (Enero-Marzo) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015561011>

Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *The Academy of Management Journal*, (26), 608-625. Recuperado de <https://www.zdruzenje-manager.si/assets/Baza-znanja/Razvoj-zenskega-managementa/Phases-of-the-Mentor-Relationship.pdf>

Kram, K., y Isabella, L. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. *The Academy of Management Journal*, (28), 110-132. Recuperado de [https://www.bu.edu/sph/files/2012/01/Kram\\_Mentoring-Alternatives.pdf](https://www.bu.edu/sph/files/2012/01/Kram_Mentoring-Alternatives.pdf)

López, M., Arias, J., & Amber, D. (2014). Memoria: Fase de mentoría. Recuperado de [http://calidad.ugr.es/iniciacion6/materiales\\_resultantes/lopezmcarmen/](http://calidad.ugr.es/iniciacion6/materiales_resultantes/lopezmcarmen/)

Marciales, G.,(2003) Seminario de Título. Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Recuperado de <https://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>

Manzi, J.; P. Lacerna; L. Meckes e I. Ramos, (2011) « ¿Qué características de la formación inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios?», informe final Fonide N° F511015. Santiago, Ministerio de Educación

Martínez, R., Heredia, Y. (2010). Estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 45, abril-julio, 2010, pp. 371-390 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012507003.pdf>

Ministerio de Educación. (2017) Estándares Pedagógicos y Diciplinarios para la Formación Inicial Docente.

Montecinos, C., Walker, H., Rittershaussen, S., Nuñez, S., Contreras, I., & Solís, M. (2011). Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricular. Recuperado de <https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/11/Defining-content-for-field-based-coursework.pdf>



Nuñez, C. (2012). La mentoría entre iguales en la universidad. Recuperado de [http://www.etsiaab.upm.es/sfs/ETSIAAB/Documentos%20ETSIAAB/FUTUROS%20ALUMNOS/La%20mentoría%20entre%20iguales%20en%20la%20Universidad ICE.pdf](http://www.etsiaab.upm.es/sfs/ETSIAAB/Documentos%20ETSIAAB/FUTUROS%20ALUMNOS/La%20mentoría%20entre%20iguales%20en%20la%20Universidad%20ICE.pdf)

Ochoa, A., Merino, M., Adrada, T., Álvarez, F., Caja, J., Gómez, L., Fox, D., Maresca, P., Martínez-Arévalo, C., Yáñez, S (2015). Claves de éxito para la implantación de un proceso de mentoría en una Escuela Técnica Superior de Ingeniería. Recuperado de [http://oa.upm.es/42010/1/INVE MEM\\_2015\\_224846.pdf](http://oa.upm.es/42010/1/INVE_MEM_2015_224846.pdf)

Orland, L. (2005). Mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, (56), 355-366. DOI: 10.1177/0022487105279566. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487105279566>

Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarios. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062012000200003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062012000200003)

Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E., Rodríguez, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica de las Universidades Chilenas. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062012000400003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062012000400003)

Peinado, J., Chávez, A., Viciano, J., & Rivera, J. (2012). Invarianza Factorial del Cuestionario de Autoeficacia EACA en Universitarios de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v5n4/art05.pdf>

Pérez, B., Valenzuela, M., Díaz, A., Gonzalez, J., Nuñez, J (2013). Dificultades de aprendizajes en estudiantes universitarios de primer año. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n508/art\\_10.pdf?fbclid=IwAR1wTgztvtHC2qV3qyTgSB1n\\_fOdZxYIJLwsca2fPKC6-XF5JGc2iihvMmk](https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n508/art_10.pdf?fbclid=IwAR1wTgztvtHC2qV3qyTgSB1n_fOdZxYIJLwsca2fPKC6-XF5JGc2iihvMmk)

Perdomo, I., Martínez, S. (2009). Estrategia metodológica para evaluar competencias profesionales en especialistas de higiene y epidemiología. Recuperado de [https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S086434662010000200007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S086434662010000200007&script=sci_arttext&tlng=pt)

Pizarro, E., Toro, S. (2018). Relacionalidad y construcción cultural en la educación temprana: Dialogo entre paren en menores de 18 meses.

Quintero, M., Orozco, G. (2013). El desempeño académico: Una opción para la cualificación de las instituciones educativas. Recuperado de [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756664&fbclid=IwAR23UeY\\_4J5Zc2TxoHaDimsxMIKzqXBVFu0Nhp1Zs85eC1WR5zQ5Gfpx8](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756664&fbclid=IwAR23UeY_4J5Zc2TxoHaDimsxMIKzqXBVFu0Nhp1Zs85eC1WR5zQ5Gfpx8)



Quintero, V., Palet, J., Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572017000100065&script=sci\\_abstract&tlng=es&fbclid=IwAR0IQR6mvODQNOBb2In5WuSZKVbSfgElq3b8kzll98UBju9PT\\_vojGiq-E](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572017000100065&script=sci_abstract&tlng=es&fbclid=IwAR0IQR6mvODQNOBb2In5WuSZKVbSfgElq3b8kzll98UBju9PT_vojGiq-E)

Reddick, R., Griffin, K., Cherwitz, R., Cerda, A., & Bunch, N. (2012). What You Get When You Give: How Graduate Students Benefit from Serving as Mentors. *The Journal of Faculty Development*, (26), 37-49. Recuperado de [http://sites.edb.utexas.edu/uploads/sites/80/2016/06/JFD26-1\\_Reddick-Griffin-et-al..pdf](http://sites.edb.utexas.edu/uploads/sites/80/2016/06/JFD26-1_Reddick-Griffin-et-al..pdf)

Rufinelli, A. (2013). La calidad de la Formación Inicial Docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652013000200005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200005)

Russel, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, (XL), 223-238. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art13.pdf>

Sánchez, C. (2012). Estructura de la Formación Inicial Docente. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982013000400009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982013000400009)

Sanhueza, G. (2011) Informe curso formación de mentores. Recuperado de Solís, M., Nuñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011) Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos* XXXVII, 127-147. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000100007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100007)

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Eds.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen [Scales for the assessment of teacher and student characteristics]*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin. Revisada el 20 de mayo de 2013 desde <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>

Tinto, V. (1999). Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College Education Program at Syracuse University and Distinguished University Professor. He can be reached by phone at. Recuperado de [http://nhcuc.org/pdfs/Taking\\_Student\\_Retention\\_Seriously.pdf](http://nhcuc.org/pdfs/Taking_Student_Retention_Seriously.pdf)





Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Recuperado de [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)

Unesco, (1996) La Education encierra un Tesoro. Informe a Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Valenzuela, J., Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez V., Prech, A. (2015). Motivación Escolar: Claves para la formación Motivacional de futuros docentes. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052015000100021](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100021)

Valverde, A., Ruiz de Miguel, c., García, E., Romero, S. (2004) Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. Recuperado de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/28278/Innovacion\\_en\\_la\\_orientacion\\_universitaria.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/28278/Innovacion_en_la_orientacion_universitaria.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Velasco, P., Domínguez, F., Quintas, S., Blanco, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. Recuperado de <https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2453/DES06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zimmermar, J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537/477>



Universidad de Concepción  
Campus Los Ángeles  
Escuela de educación





### Análisis cuantitativos

Tabla 4

Frecuencias sobre el porcentaje de estudiantes que pertenecen a cada nivel

*Tabla nivel de la carrera en que se encuentra*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Primer año	43	55,1	55,1	55,1
Segundo año	21	26,9	26,9	82,1
Tercer año	14	17,9	17,9	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Tabla 6

Frecuencias de la cantidad de hombres y mujeres que existía en la muestra, es posible observar que había mucho más mujeres que hombres.

*Tabla de Género*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Femenino	60	76,9	76,9	76,9
Masculino	18	23,1	23,1	100,0
Total	78	100,0	100,0	



Tabla 7

A continuación las tablas presentan las frecuencias y los porcentajes del nivel educacional tanto del padre como de la madre.

*Tabla nivel educacional madre*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Básica Incompleta	7	9,0	9,0	9,0
Básica Completa	8	10,3	10,3	19,2
Media Incompleta	8	10,3	10,3	29,5
Media Completa	42	53,8	53,8	83,3
Superior Incompleta	7	9,0	9,0	92,3
Superior Completa	6	7,7	7,7	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Tabla 8

*Tabla nivel educacional padre*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Básica Incompleta	9	11,5	11,5	11,5
Básica Completa	9	11,5	11,5	23,1
Media Incompleta	20	25,6	25,6	48,7
Media Completa	23	29,5	29,5	78,2
Superior Incompleta	7	9,0	9,0	87,2
superior Completa	10	12,8	12,8	100,0
Total	78	100,0	100,0	



Tabla 9

La siguiente tabla presenta el ingreso aproximado del grupo de las familias de los estudiantes, donde se observa que la mayoría oscila entre los 300 mil y 500 mil pesos.

*Tabla ingreso aprox. del grupo familiar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Menos de 300000	28	35,9	35,9	35,9
Entre 300 mil y 500 mil	38	48,7	48,7	84,6
Entre 500 mil y 800 mil	5	6,4	6,4	91,0
Entre 800 mil y 1.5 millones	7	9,0	9,0	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Las siguientes tablas presentan los niveles “alto”, “medio” y “bajo” de la tabla 11 en el análisis cuantitativo. Para llegar al resultado del primer nivel, fue necesario sumar los porcentajes “siempre” y “casi siempre” de la escala EACA. Para el nivel medio, se sumó los “frecuentemente” y “pocas veces” y el nivel bajo, “casi nunca” y “nunca”. Esto fue realizado con cada uno de los factores del pre y post test de autoeficacia, con el fin de realizar comparaciones.

*Tabla promedio excelencia pre test (agrupado)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Frecuentemente	12	15,4	15,4	15,4
Casi siempre	27	34,6	34,6	50,0
Siempre	39	50,0	50,0	100,0
Total	78	100,0	100,0	



*Tabla promedio excelencia post test (agrupado)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Frecuentemente	1	1,3	1,3	1,3
Casi siempre	26	33,3	33,3	34,6
Siempre	51	65,4	65,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

*Tabla promedio atención pre test (agrupado)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Frecuentemente	2	2,6	2,6	2,6
Casi siempre	36	46,2	46,2	48,7
Siempre	40	51,3	51,3	100,0
Total	78	100,0	100,0	

*Tabla promedio atención post test (agrupado)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Frecuentemente	7	9,0	9,0	9,0
Casi siempre	41	52,6	52,6	61,5
Siempre	30	38,5	38,5	100,0
Total	78	100,0	100,0	



*Tabla promedio comunicación pre test (agrupado)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Pocas veces	6	7,7	7,7	7,7
Frecuentemente	26	33,3	33,3	41,0
Casi siempre	29	37,2	37,2	78,2
Siempre	17	21,8	21,8	100,0
Total	78	100,0	100,0	

*Tabla promedio comunicación post test (agrupado)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	1	1,3	1,3	1,3
Pocas veces	3	3,8	3,8	5,1
Frecuentemente	21	26,9	26,9	32,1
Casi siempre	42	53,8	53,8	85,9
Siempre	11	14,1	14,1	100,0
Total	78	100,0	100,0	

A continuación se presentarán los niveles “alto”, “medio” y “bajo” de cada una de las preguntas que pertenecen a cada factor (Excelencia, atención y comunicación) del pre y post test. (Tablas de 11 a 17 en el análisis cuantitativo).



### Excelencia pre test

#### 1.- Cumplir con las tareas que me asignan.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Pocas veces	3	3,8	3,8	3,8
Frecuentemente	26	33,3	33,3	37,2
Casi siempre	37	47,4	47,4	84,6
Siempre	12	15,4	15,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

#### 10.- Preparar mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	2	2,6	2,6	2,6
Pocas veces	10	12,8	12,8	15,4
Frecuentemente	17	21,8	21,8	37,2
Casi siempre	23	29,5	29,5	66,7
Siempre	26	33,3	33,3	100,0
Total	78	100,0	100,0	

#### 11.- Entregar puntualmente los trabajos que se me encargan.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Pocas veces	4	5,1	5,1	5,1
Frecuentemente	6	7,7	7,7	12,8
Casi siempre	21	26,9	26,9	39,7
Siempre	47	60,3	60,3	100,0





Total	78	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

**12.- Cumplir en cuanto a mi asistencia.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	2,6	2,6	2,6
	Pocas veces	1	1,3	1,3	3,8
	Frecuentemente	17	21,8	21,8	25,6
	Casi siempre	29	37,2	37,2	62,8
	Siempre	29	37,2	37,2	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**Excelencia post test.**

**1.- Cumplir con las tareas que me asignan.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	2	2,6	2,6	2,6
	4	14	17,9	17,9	20,5
	5	38	48,7	48,7	69,2
	6	24	30,8	30,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**10.- Preparar mis exámenes apoyándome en los apuntes de clase, el texto del curso y lecturas adicionales.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	2	2,6	2,6	2,6
	3	5	6,4	6,4	9,0
	4	18	23,1	23,1	32,1
	5	32	41,0	41,0	73,1
	6	21	26,9	26,9	100,0
	Total	78	100,0	100,0	



**11.- Entregar puntualmente los trabajos que se me encargan.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	4	5,1	5,1	5,1
	5	17	21,8	21,8	26,9
	6	57	73,1	73,1	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**12.- Cumplir en cuanto a mi asistencia.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	5	6,4	6,4	6,4
	4	4	5,1	5,1	11,5
	5	30	38,5	38,5	50,0
	6	39	50,0	50,0	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**Atención pre test**

**2.-Escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pocas veces	2	2,6	2,6	2,6
	Frecuentemente	15	19,2	19,2	21,8
	Casi siempre	38	48,7	48,7	70,5
	Siempre	23	29,5	29,5	100,0
	Total	78	100,0	100,0	



**3.- Escuchar con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pocas veces	4	5,1	5,1	5,1
	Frecuentemente	16	20,5	20,5	25,6
	Casi siempre	37	47,4	47,4	73,1
	Siempre	21	26,9	26,9	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**7.- Poner atención cuando los profesores dan la clase.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pocas veces	2	2,6	2,6	2,6
	Frecuentemente	8	10,3	10,3	12,8
	Casi siempre	38	48,7	48,7	61,5
	Siempre	30	38,5	38,5	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**8.- Poner atención cuando un compañero expone en clase.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pocas veces	4	5,1	5,1	5,1
	Frecuentemente	15	19,2	19,2	24,4
	Casi siempre	32	41,0	41,0	65,4
	Siempre	27	34,6	34,6	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**13.- Escuchar con atención las preguntas y comentarios de mis profesores.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pocas veces	1	1,3	1,3	1,3
	Frecuentemente	11	14,1	14,1	15,4
	Casi siempre	35	44,9	44,9	60,3
	Siempre	31	39,7	39,7	100,0
	Total	78	100,0	100,0	



### Atención post test

#### 2.-Escuchar con atención cuando el profesor aclara una duda.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	5	6,4	6,4	6,4
	4	21	26,9	26,9	33,3
	5	29	37,2	37,2	70,5
	6	23	29,5	29,5	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

#### 3.- Escuchar con atención las preguntas y aportaciones de mis compañeros.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	7	9,0	9,0	9,0
	4	23	29,5	29,5	38,5
	5	35	44,9	44,9	83,3
	6	13	16,7	16,7	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

#### 7.- Poner atención cuando los profesores dan la clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	1	1,3	1,3	1,3
	4	19	24,4	24,4	25,6
	5	34	43,6	43,6	69,2
	6	24	30,8	30,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0	



**8.- Poner atención cuando un compañero expone en clase.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	1	1,3	1,3	1,3
	3	7	9,0	9,0	10,3
	4	15	19,2	19,2	29,5
	5	36	46,2	46,2	75,6
	6	19	24,4	24,4	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**13.- Escuchar con atención las preguntas y comentarios de mis profesores.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	1	1,3	1,3	1,3
	4	7	9,0	9,0	10,3
	5	40	51,3	51,3	61,5
	6	30	38,5	38,5	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**Comunicación pre test**

**4.- Expresar mis ideas con claridad.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	1	1,3	1,3	1,3
	Pocas veces	12	15,4	15,4	16,7
	Frecuentemente	31	39,7	39,7	56,4
	Casi siempre	22	28,2	28,2	84,6
	Siempre	12	15,4	15,4	100,0
	Total	78	100,0	100,0	



**5.-Realizar comentarios y aportaciones pertinentes.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	3	3,8	3,8	3,8
	Casi nunca	1	1,3	1,3	5,1
	Pocas veces	20	25,6	25,6	30,8
	Frecuentemente	23	29,5	29,5	60,3
	Casi siempre	26	33,3	33,3	93,6
	Siempre	5	6,4	6,4	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**6.- Sentirme bien con mi desempeño con cuando hablo enfrente de una clase o grupo de gente.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	1	1,3	1,3	1,3
	Pocas veces	10	12,8	12,8	14,1
	Frecuentemente	25	32,1	32,1	46,2
	Casi siempre	24	30,8	30,8	76,9
	Siempre	18	23,1	23,1	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

**9.- En caso de desacuerdo, entablar un diálogo con mis profesores.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	3	3,8	3,8	3,8
	Casi nunca	4	5,1	5,1	9,0
	Pocas veces	12	15,4	15,4	24,4
	Frecuentemente	23	29,5	29,5	53,8
	Casi siempre	16	20,5	20,5	74,4
	Siempre	20	25,6	25,6	100,0
	Total	78	100,0	100,0	



### Comunicación post test

#### 4.- Expresar mis ideas con claridad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	1,3	1,3	1,3
	2	3	3,8	3,8	5,1
	3	4	5,1	5,1	10,3
	4	30	38,5	38,5	48,7
	5	29	37,2	37,2	85,9
	6	11	14,1	14,1	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

#### 5.-Realizar comentarios y aportaciones pertinentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	1,3	1,3	1,3
	2	1	1,3	1,3	2,6
	3	12	15,4	15,4	17,9
	4	34	43,6	43,6	61,5
	5	23	29,5	29,5	91,0
	6	7	9,0	9,0	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

#### 6.- Sentirme bien con mi desempeño con cuando hablo enfrente de una clase o grupo de gente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	2	2,6	2,6	2,6
	3	13	16,7	16,7	19,2
	4	28	35,9	35,9	55,1
	5	23	29,5	29,5	84,6
	6	12	15,4	15,4	100,0
	Total	78	100,0	100,0	



La siguiente tabla, presenta los significancia asintótica (Prueba de Wilcoxon) de los resultados obtenidos entre el pre y post test de la EACA, de los tres factores estudiados anteriormente. Con el fin de poder comparar resultados entre el pre y post test (tabla 19 del análisis cuantitativo).

**Estadísticos de prueba<sup>a</sup>**

	Promedio excelencia post test (agrupado) - promedio excelencia pre test (agrupado)	Promedio atención post test (agrupado) - promedio atención pre test (agrupado)	Promedio comunicación post test (agrupado) - promedio comunicación pre test (agrupado)
Z	-3,355 <sup>b</sup>	-2,535 <sup>c</sup>	-,289 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,001	,011	,773

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.







**Anexos análisis cualitativos**

**Análisis Focus group**

Categoría previas	Concepto	Categoría emergente
Mentoría	<ul style="list-style-type: none"><li>• Experiencias similares</li><li>• Diálogo entre pares</li><li>• Mejor comprensión</li><li>• Más confianza</li><li>• Solución de duda</li><li>• Mentoría</li><li>• Apoyo</li><li>• Experiencia</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• experiencia</li><li>• DIÁLOGO entre pares</li><li>• Mentoría</li></ul>
Mentores	<ul style="list-style-type: none"><li>• Solución de problemas</li><li>• Mentorías</li><li>• Experiencias previas</li><li>• Consejos</li><li>• Mentores amables</li><li>• Mentores solidarios</li><li>• Mentores motivados</li><li>• Experiencias similares</li><li>• Consejos</li><li>• Confianza</li><li>• Motivación</li><li>• Motivación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mentoría</li><li>• experiencia</li><li>• Perfil del mentor</li><li>• DIÁLOGO entre pares</li><li>• Incentivo al mentor</li><li>• Disponibilidad</li><li>• <i>motivación</i></li><li>• <i>Buena disposición</i></li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Futuros mentores</li><li>• Paciencia</li><li>• Mentores asertivos</li> <li>• Disponibilidad de horarios.</li> <li>• Buena disposición</li><li>•</li><li>• Reconocimiento al mentor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Miedo a los profesores</li><li>• Mentorías</li><li>• Confianza</li> <li>• Confianza</li><li>• Apoyo</li><li>• Buena disposición</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>temor a la figura del docente</i></li><li>•</li></ul>
--	--	--



Tutoría	<ul style="list-style-type: none"><li>• Profesores comprometidos</li><li>• Marco para la buena enseñanza</li><li>• Experiencias docentes</li> <li>• Mayor apoyo</li><li>• Diálogos profesor-alumno</li> <li>• Mayor confianza</li><li>• Apoyo</li> <li>• Orientación académica</li> <li>• Apoyo mínimo</li><li>• Dudas en clases</li> <li>• Consejos</li><li>• Diálogo profesor- alumno</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compromiso docente</li> <li>• Formación inicial</li> <li>• Dialogo</li> <li>• Diálogo entre pares</li>  <li>• Orientación académica</li></ul>
Autoeficacia		<ul style="list-style-type: none"><li>• Guía académica</li></ul>



Categoría previa	Cita	Concepto
Mentoría	<p>A3: yo encuentro que súper bueno, porque personalmente, encuentro que entre pares uno entiende mucho mejor que con un profesor, quizás porque hay más confianza. Por ejemplo, cuando uno le pregunta a los profes algunos dicen investigalo usted, en cambio, tú sabes que el mentor te puede dar una mejor respuesta y uno se puede aclarar</p> <p>A6: Es un apoyo fundamental el tema de las mentorías. Bueno, nosotros tuvimos la fortuna que en nuestro primer año de pasantía, tuvimos el programa de mentores, entonces ya tenemos un apoyo en quien podemos contarle alguna experiencia, no venimos de otra etapa donde no tuvimos mentores.</p> <p>A7: Por ejemplo el primer día que yo fui a pasantía, cuando fui a pasantía como que no fue una grata bienvenida y yo pensé que eso solo me había pasado a mí y en realidad no hablábamos mucho con todos nuestros compañeros y en la primera mentoría hicieron contar nuestras experiencias y los mentores igual contaron las de ellos y ahí me di cuenta</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejor comprensión</li><li>• Más confianza</li><li>• Solución de dudas</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mentoría</li><li>• Apoyo</li><li>• Experiencia</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Experiencias similares</li><li>• Diálogo entre pares</li></ul>



<p>Mentores</p>	<p>que la mayoría, realmente vivimos casi las mismas experiencias y no son tan diferentes de un colegio otro</p> <p>A4: Nos dan su punto de vista o como nosotros podemos enfrentar ciertas situaciones que nos pueden suceder en los colegios, para nosotros que es la primera pasantía no sabemos cómo enfrentar ciertas situaciones, por ejemplo ahora nos hicieron averiguar sobre ciertas necesidades especiales que tienen ciertos alumnos que en el colegio, no los toman mucho en cuenta y entonces nosotros si tenemos esos alumnos, tenemos que saber cómo manejarlos y si no tuviéramos estas mentorías como que no sabríamos cómo tratar estos temas</p> <p>A2: Lo otro es que no hubo nadie como que nos anticipará a las situaciones a las que nos íbamos a encontrar, entonces ellos los mentores también nos dieron eso que necesitábamos; chiquillos hagan esto, se van a encontrar con esto, entonces eso fue bueno</p> <p>A5: Nosotras somos de segundo y los chicos de tercero son súper amables, o sea, no hemos tenido muchas reuniones en realidad, solo dos porque es por grupos, entonces ellos nos han ayudado</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Solución de problemas</li><li>• Mentorías</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Experiencias previas</li><li>• Consejos</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mentores amables</li><li>• Mentores solidarios</li><li>• Mentores motivados</li></ul>
-----------------	--	---



	<p>mucho en distintos ámbitos, por ejemplo nosotros hemos tenido que hacer un portafolio ahora y ellos igual han tratado de ayudarnos y han sido súper solidarios al compartir sus experiencias y sobretodo ellos que son súper motivados, o sea, nuestros mentores son súper así dedicados a esto y nos ayudan y encuentro que ha sido bueno para nosotros.</p> <p>A7: lo bueno, es que los mentores ya pasaron por la experiencia que estamos pasando nosotros, entonces eso es fundamental, porque puede que ellos hayan pasado por lo mismo y nos aconsejen. Hay mucha más confianza</p> <p>A8: Es gratificante para nosotros poder contar con ellos.</p> <p>A2: Para nosotros es muy importante, porque nos da una motivación para ser mentores y así poder comenzar de ahora con las generaciones que les encanta esto de las Mentorías</p> <p>A4: Por lo menos mis mentores, han tenido bastante paciencia, porque, no faltan las compañeras que se desubican y hablan cosas sin sentido, donde perfectamente ellos pudieran reaccionar</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Experiencias similares</li><li>• Consejos</li><li>• Confianza</li> <li>• Motivación</li> <li>• Motivación</li><li>• Futuros mentores</li> <li>• Paciencia</li><li>• Mentores asertivos</li></ul>
--	--	--



	<p>de otra manera, pero no.</p> <p>A8: Sí, ellos el primer día se presentaron y se acomodaron a nuestros horarios para que todos pudiéramos asistir y eso se valora.</p> <p>A3 :Si, ellos han tenido muy buena disposición en todo sentido, pero yo creo que deberían darle como un incentivo, dinero podría ser, porque ellos lo hacen con todo el cariño, pero igual ocupan tiempo y en toda partes donde uno ocupa tiempo se paga, no es que lo diga de interesada, pero creo que todo esfuerzo debe ser valorado.</p> <p>A1: Sí, porque la mayoría de nuestros compañeros muchas veces se quedaban con las dudas, debido que es como un tema de miedo que se les tiene a los profesores, por eso, es mejor el tema de las mentorías, porque somos de la misma edad, hay más confianza. En cambio, con un profesor hay distancia, a no ser que el profesor de como una base más de confianza y ahí uno recién se empieza a soltar.</p> <p>A5: Desde la confianza que hay, desde nosotros hacia ellos y viceversa, porque así nos pueden decir cambien esto,</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Disponibilidad de horarios.</li><li>• buena disposición</li><li>• reconocimiento al mentor</li><li>• Miedo a los profesores</li><li>• Mentorías</li><li>• Confianza</li><li>• Confianza</li><li>• comprensión de los métodos de</li></ul>
--	--	---



Tutoría	<p>hagan esto o yo tenía este profesor y ustedes tienen este que hace las cosas de esta manera, nos dieron como esas indicaciones para que podamos entender los métodos con que enseñan.</p> <p>A3: Sí, en realidad ellos (mentores) siempre nos prestan su apoyo y dicen que si tenemos dudas, que les preguntemos, nos acerquemos a ellos y que siempre van a estar ahí para apoyarnos en lo que más nos dificulte.</p> <p>A1: En las reuniones que hemos tenido de mentorías, han ido profesores a explicarnos, los descriptores y criterios para el marco para la buena enseñanza a base del portafolio, entonces tenemos experiencias desde los propios profesores en el aula explicándonos qué hacer, de qué se trata, en sí todo lo que conlleva todo el marco para la buena enseñanza y eso nos ha servido mucho</p> <p>A7: Yo creo sí, porque siento que tengo mayor confianza con el profesor, entonces, conversamos y me apoya bastante.</p> <p>A2: Nosotras (alumnas de segundo año) en la sección a la que vamos a reuniones siempre nos quedamos un rato más,</p>	<p>enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Apoyo</li><li>• Buena disposición</li><li>• Profesores comprometidos</li><li>• Marco para la buena enseñanza</li><li>• Experiencias docentes</li><li>• Más apoyo</li><li>• Diálogos profesor-alumno</li><li>• Mayor confianza</li><li>• Apoyo</li></ul>
---------	---	--





Autoeficacia	<p>conversando con los mentores, para resolver dudas sobre distintas temáticas y ellos nos dicen que deberíamos reforzar más para que nos pueda ir bien, a veces van muchos por obligación porque asistencia obligatoria 100%, entonces no le toman mucho el peso a esto.</p> <p>.</p> <p>A1: Yo siento que no tengo apoyo, porque nuestra profesora por ejemplo, nos manda a hacer planificaciones y nunca nos enseñó a hacer este tipo de planificaciones y yo consulto estas dudas y me dice espérese un poco y después no me dice nada. Así sucede en muchas cosas más.</p> <p>A4: Sí, cuando me acerco a hablar con él, me da consejos y todo, no hay mayores problemas</p> <p>A6: Nosotras tenemos que hacer el portafolio y eso, nos han ayudado mucho a hacer ese trabajo, que es como el trabajo final de nuestro ramo anual, que hay que hacer muchas cosas, pero ellos nos han guiado mucho en eso del portafolio que es como lo más importante.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Orientación académica</li><li>• Apoyo mínimo</li><li>• Dudas en clases</li><li>• Consejos</li><li>• Diálogo profesor-alumno</li><li>• Guía docente</li></ul>
--------------	---	--




### Análisis entrevistas a docentes

categorías previas	Conceptos	categoría emergente
Tipo de participación	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mentorías</li><li>• Estudiantes mentores</li><li>• Mentores</li> <li>• Coordinación de mentorías</li><li>• Programa de mentoría</li><li>• Proceso de mentoría</li><li>• Objetivos a cumplir</li> <li>• Rol superficial</li><li>• Guiar la mentoría</li><li>• Mínima participación</li> <li>• Selección de mentores</li><li>• Necesidades de los estudiantes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planificación</li> <li>• Rol docente</li> <li>• perfil</li></ul>



autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"><li>• Buen desempeño académico</li><li>• Estudiantes responsables</li><li>• Curso heterogéneo</li><li>• Curso flojo e irresponsable</li><li>• Buen desempeño</li><li>• Curso participativo</li><li>• Desempeño insuficiente</li><li>• Estudiantes responsables</li><li>• Estudiantes comunicativos</li><li>• Alumnos responsables</li><li>• Manejo de la estructura curricular</li><li>• Práctica inicial</li><li>• Formación inicial docente</li><li>• Proceso de práctica</li><li>• Habilidades blandas</li><li>• Desarrollo de habilidades superiores</li><li>• Trabajo colaborativo</li><li>• Evaluación en función a las competencias</li><li>• Acompañamiento de las mentoría</li><li>• Mentores</li><li>• <u>Situaciones conductuales y afectivas</u></li><li>• <u>Herramientas para enfrentar</u></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• perfil académico</li><li>• Formación inicial docente</li><li>• Pensamiento crítico</li><li>• <u>Manejo de situaciones</u></li><li>• Experiencias</li><li>• Perfil del mentor</li><li>• Evaluación de competencias</li><li>• Perfil del profesor</li><li>• Programa efectivo</li></ul>
--------------	---	---



	<p><u>situaciones</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <u>Incidentes críticos</u></li><li>• Portafolio</li><li>• Poco interés</li><li>• Bajos resultados</li><li>• Mentores</li><li>• Experiencia del mentor</li><li>• Mentores empáticos</li><li>• Mentores y mentorizados agradecidos</li></ul>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Experiencia docente (en terreno)</li><li>• <u>Solución de problema</u></li><li>• Pensamiento crítico y reflexivo</li><li>• Apoyo entre pares</li><li>• <u>Diálogo</u> docente- estudiantes</li><li>• Estudiantes solidarios</li><li>• Apoyo entre pares</li><li>• Perfil de profesor</li><li>• Respeto hacia los mentores</li><li>• Experiencia del mentor</li><li>• Aporte significativo</li><li>• Empatía</li></ul>	
--	--	--



Mentorías	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejoramiento del programa</li><li>• Aceptación del programa</li><li>• Experiencias previas</li><li>• Portafolio</li><li>• Programa positivo</li><li>• Mentorías</li><li>• Experiencias positivas</li><li>• Falta de recursos humanos</li><li>• Instancias para el diálogo</li><li>• Formación inicial</li><li>• Mentores comprometidos</li><li>• Mentores responsables</li><li>• Apoyo al docente</li><li>• Programa efectivo</li><li>• Aporte</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• programa efectivo</li><li>• Experiencias</li><li>• Formación inicial</li><li>• Perfil mentor</li><li>• Apoyo</li><li>• Perfil mentor</li><li>• Recursos humanos limitados</li></ul>
mentores	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estudiantes responsables</li><li>• Experiencias finales</li><li>• Mentores</li><li>• Mentorizados</li><li>• Buen desempeño</li><li>• Mentores responsables</li><li>• Mentores comprometidos</li><li>• Comunicación permanente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Experiencias</li><li>• Perfil académico</li><li>• Perfil mentor</li><li>• Comunicación fluida</li></ul>



<b>Categorías previas</b>	<b>Citas</b>	<b>Conceptos</b>
<b>Tipo de participación</b>	<p><b>P1:</b> -Bueno, tengo un rol de profesor de la asignatura del eje teórico práctico, donde mis estudiantes son los mentorizados, pero también desde la jefatura de carrera, me hago cargo de todo la coordinación de esas mentorías desde la carrera, en realidad son 12 estudiantes mentores que tenemos en la carrera.</p> <p><b>P2:</b> Tal como yo se lo señale en su momento, mi rol en el programa de mentoría ha sido muy mínimo, no conozco exactamente y con detalle lo que es el programa de mentoría, si bien participé de algunas reuniones, ha quedado en forma muy superficial lo que es mi rol, yo he ido resolviendo la situación de algún modo, lo que si tuve que seleccionar de los alumnos del segundo los interesados en ser mentores que puedan trabajar con alumnos de primer año, pero mayormente no he tenido conocimiento de lo que ha sido esto. Lo que si me han incorporado, es en el trabajo de la revisión y guías de algunas monografías que tuvieron que hacer algunos alumnos y ser</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mentorías</li><li>• Coordinación de mentorías</li><li>• Estudiantes mentores</li> <li>• Mínima participación</li><li>• Programa de mentoría</li><li>• Selección de mentores</li><li>• Rol superficial</li></ul>



<p><b>Autoeficacia</b></p>	<p>partícipe de algunas comisiones</p> <p><b>P3:</b> Tener reuniones semanales con los chicos que eran los mentores y guiar. La mentoría la focalizamos en función a necesidades que los estudiantes declararon en un diagnóstico que hicieron los mentores, de temáticas que ellos que quisieran declarar y la vez el programa de mentoría de básica, trae temáticas declaradas. Por lo tanto, el rol que yo tuve es, tener reuniones semanales con ellos para poder visualizar cómo iban a enfrentar las mentorías con los chicos y empezar a ver cuáles eran los objetivos que debían cumplir, los materiales que iban a utilizar, etc.</p> <p><b>P1:</b> En general bastante bueno el desempeño, ellos vienen desde el primer semestre en el ramo anual, en la especialidad de lenguaje, sus notas eran bastante buenas. De hecho, no había ningún alumno reprobado con notas deficiente. Este semestre lo que fue la evaluación escrita del certamen, que tiene que ver con el manejo de la estructura curricular, hubo algunas notas inferiores a cuatro, pero dentro de lo que fue el proceso de la práctica de su</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Guía la mentoría</li><li>• Necesidades de los estudiantes</li><li>• Mentores</li><li>• Proceso de mentoría</li><li>• Objetivos a cumplir</li><li>• buen desempeño académico</li><li>• manejo de la estructura curricular</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• buen desempeño</li><li>• curso participativo</li><li>• pasantía</li><li>• formación docente inicial</li><li>• estudiantes responsables</li></ul>
----------------------------	---	--



	<p>intervención de lo que fue el internado pedagógico, anduvieron bastante bien, mucho mejor de lo que yo esperaba, la verdad es que me sorprendieron bastante bien estos estudiante</p> <p><b>P2:</b> En general el desempeño de todo el curso, cuando teníamos clases de forma general fue bastante bueno y participativo. Los alumnos en general llevaron adelante con la guía del profesor titular y responsable de la asignatura, el desarrollo de todos los temas que estaban programados, ya sea, en el syllabus o en el programa mismo. Pues bien, también los alumnos fueron a una pasantía, durante una jornada que fue el viernes durante la mañana, donde semana a semana, ellos tenían que desarrollar una serie de guías, eran 10 guías las que desarrollaron y el día de hoy que es tres de diciembre tienen que entregar un portafolio, que es una recopilación de todas las guías que ellos realizaron durante el proceso de su pasantía, que cumplieron diría en un noventa y cinco por ciento, todos los alumnos en la fecha</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• curso heterogéneo</li><li>• curso flojo e irresponsable</li><li>• evaluación en función a las competencias</li><li>• habilidades blandas</li><li>• trabajo colaborativo</li><li>• desarrollo de habilidades superiores</li><li>• desempeño insuficiente</li></ul>
--	---	---





	<p>programada. Eso en relación al desempeño general de los alumnos, yo creo que esta asignatura es muy importante, desde ingreso de la formación inicial docente. Los alumnos tienen que tomar cuenta de algunos temas y documentos que son del ámbito general de un profesor</p> <p><b>P3:</b> Difícil decirlo, ya que es un curso bastante heterogéneo, flojos, irresponsables, llegaban tarde, gente que era de Los Ángeles y llegaba tarde. El desempeño en general, yo diría que heterogéneo, porque hay un grupo muy dejado, hay un grupo que está en la media y otro que se destaca. Por lo tanto, en general la asignatura tiene muchas notas, porque es una asignatura anual y un treinta por ciento de la asignatura es de la evaluación intermedia que se realiza en función de las competencias que se evalúan en la asignatura de la práctica intermedia uno. El desempeño general desde el punto de vista (...)sí, es como un objetivo cumplido, desde el punto de vista de habilidades blandas, también, fueron capaces de trabajar en equipo, de apoyar al otro. Sin</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• proceso de práctica</li><li>• acompañamiento de las mentoría</li><li>• mentores</li><li>• situaciones conductuales y afectivas</li><li>• herramientas para enfrentar situaciones</li><li>• incidentes críticos</li></ul>
--	--	--



<p><b>Mentorias</b></p>	<p>embargo, hay muchos problemas en la parte de escribir, muchas faltas de ortografía, poca capacidad de análisis, no son capaces de reflexionar, les ha costado mucho y las notas se ven reflejadas. Las monografías, tuvieron prácticamente rojos, la exposición, ellos aluden que son pocas las asignaturas que en este minuto los hacen exponer. En mi asignatura formalmente expusieron tres veces, pero les cuesta desenvolverse, no utilizan un lenguaje verbal o técnico, no saben utilizar el espacio, en general el desempeño estuvo medio bajo.</p> <p><b>P1:</b> Bueno, por lo menos, dentro de lo que fue el proceso de la práctica y dentro de lo que fue el acompañamiento de las mentorias, bueno los chiquillos mentores, partieron desde un diagnóstico inicial, donde lograron de alguna manera detectar que situaciones que pasaban más bien por cuestiones conductuales y afectivas, donde los chicos sentían que no tenían herramientas para poder abordar situaciones de ese tipo en el aula. Los chicos organizaron dentro de todos los temas que ya vienen dados por</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• estudiantes responsables</li><li>• estudiantes comunicativos</li><li>• alumnos responsables</li></ul>
-------------------------	---	---



	<p>programa de estudio, ellos decidieron trabajar lo que llamaron como incidentes críticos, que tenían que ver con estas situaciones que hacían relación con temas más bien ligado a lo conductual y en lo afectivo, para poder de alguna manera reflexionar frente a esa temática con los estudiantes y poder sugerir algunas estrategias para poder resolver esos incidentes críticos que se les presentaba en el aula a los estudiantes.</p> <p><b>P2:</b> Si, efectivamente ha habido algún cambio, especialmente quedo muy agradado de que los alumnos en general han ido cumpliendo cabalmente con su trabajos, con sus actividades y han cumplido en su mayoría muy bien en cuanto a lo que se les ha pedido y en cuanto a su personalidad también, son alumnos muy distintos a la promoción anterior, son un poco más comunicativos, más responsables, toman las cosas con consideración, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• portafolio</li><li>• poco interés</li><li>• bajos resultados</li><li>• mentores</li><li>• experiencia del mentor</li><li>• mentores empáticos</li><li>• mentores y mentorizados agradecidos</li><li>• experiencia docente (en terreno)</li><li>• solución de problema</li></ul>
--	--	---



	<p><b>P3:</b> Si, precisamente en el caso de la mentoría que ellos recibieron del segundo año, hubo cambio académico, porque para la evaluación se les dio un portafolio y el portafolio tenía que iniciarlo el primer semestre, se dejaron estar, las preguntas fueron mínimas, a pesar que la profesora estaba dispuesta a responder. Yo, trabajé las tutorías del primer semestre focalizadas al portafolio, pero aun así, yo diría que no obtuve buenos resultados en función a las notas y el segundo semestre, su inquietud mayor era de como hacer el portafolio, entonces que logre yo ver en el desempeño académico, que yo me hice una autoevaluación, no logramos y lo planteé en reunión con los mentores, que no logré como docente el concepto de portafolio y procedimiento de llevarlo a cabo. Los mentores lo intentaron hacer igual, los chicos me plantearon que ellos también prepararon esto en una sesión que yo les pase el material, pero tampoco lograron entender esto y la experiencia de uno de los mentores dijo, que él entendía la postura del curso, porque lo que el curso planteaba era lo mismo que le había pasado</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• pensamiento crítico y reflexivo</li><li>• apoyo entre pares</li><li>• dialogo docente-estudiantes</li></ul>
--	--	---



	<p>a él y que él sentía que lo que necesitaban era traer a alguien que haya hecho un portafolio y esa fue la idea del mentor. Así que, frente a eso, solucionamos el problema y trajimos a un profesor del Colegio Carlos Condell, Eduardo se llama el profesor y que él había sido evaluado con distinción y tiene mucha claridad no solo desde el punto de la estructura del portafolio, sino de cómo el docente, su experiencia académica la había tenido que volcar a este portafolio. Hicieron dos sesiones, la profesora Melanie con el profesor Eduardo y los chicos del curso quedaron felices y no solo ellos, sino también los mentores, que finalmente habían calzado en entregar en estas sesiones de trabajo lo que el curso estaba necesitando, cosa que no había logrado ni la profesora de asignatura, en el primer semestre, ni ellos como mentores, pero por qué trajimos a estos profesores de escuela, porque uno de ellos fue empático, un mentor dijo no, se les está entregando todo tal como se nos entregó a nosotros, pero no es eso lo que queremos, porque lo que los compañeros dice, fue lo que sentí yo el año pasado y lo</p>	
--	---	--



	<p>solucionamos, el curso quedó feliz y creo que a pesar estar bajas las notas en el portafolio, porque no tienen capacidad de análisis, las notas, se ameritan a largo a la experiencia de este profesor, porque definitivamente el curso no lograba traducir lo teórico para poder llevarlo al portafolio a nivel de experiencia práctica.</p> <p><b>P1:</b> Si, este es un curso bastante reflexivo, son bastante críticos, siempre entran en la búsqueda de poder mejorar, de tener mejores herramientas y claramente el que hayan podido tener esa instancia de compartir ese tipo de inquietudes con compañeros, que en realidad han tenido los mismos problemas que ellos, que han pasado por las mismas situaciones, creo que fue bastante significativo. Yo, participé en varias actividades de eso, me quedé en aulas con ellos y la verdad que era bastante enriquecedor el diálogo que ahí se generaba</p> <p><b>P2:</b> En este sentido los ámbitos, es un grupo bastante interesante, son bastante solidarios, son bastante de ayuda mutua, de tal modo que, incluso las evaluaciones han sido</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• estudiantes solidarios</li><li>• apoyo entre pares</li><li>• perfil de profesor</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• respeto hacia los mentores</li><li>• experiencia del mentor</li><li>• aporte significativo</li></ul>
--	--	---



	<p>realizadas en términos de duplas, para que los alumnos, al momento de dar respuestas las discutan. Hay mucha madurez y responsabilidad también, en eso que sobre todo un profesor debe tener como perfil.</p> <p><b>P3:</b> Bueno, el cambio al respeto por sus compañeros mayores, o sea ellos respetan mucho sus mentores, respetaron mucho la experiencia de sus mentores y creo que hay un cambio, porque no todos, pero un par de estudiantes se dirigieron a mí pensando que a ellos les gustaría ser mentores el próximo año. Cambios social-afectivo no se, porque es lo que tu miras en clases, pero siento que el hecho que ellos declarara, que indicara, que hicieran una mención, nombraran a sus mentores, ya es que algo significativo quedó en ellos, pero no te podría enumerar cambio social, yo diría que un cambio desde el punto de vista de empatía, pero no te podría declarar un cambio así como preciso.</p> <p><b>P1:</b> Si le tuviera que colocar una nota, sería entre un cinco, cinco y el seis, porque la verdad, siempre uno piensa que un proyecto, sobre</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• calificación del programa</li><li>• coordinación</li></ul>
--	---	--



	<p>todo que este tiene el primer año, han habido temas que alomejor hay que afinar más, coordinar mejor, entonces, yo creo que el objetivo, el sentido, el propósito, de alguna manera se alcanzó, pero hay muchos otros elementos que tiene que ver con los administrativo que debe mejorar.</p> <p><b>P2:</b> Yo creo, que tiene que ser un poco mejorado y un poco más participativo, especialmente de los profesores que participan del eje teórico práctico de la malla curricular en la carrera de pedagogía. Hay que profundizar esos elementos al respecto. Creo que la intención es buena, pero hay que mejorar.</p> <p><b>P3:</b> Bueno, yo diría de que ellos lo aceptaron, ellos encontraron que sus compañeros le contaran sus experiencias y pudieran conversar con ellos, yo en la evaluación que el curso tuvo en general no se si fue lo que ustedes han conversado con los chicos que recibieron estas mentorías, desconozco, pero en general, yo no recibí ninguna queja, ellos asistieron, sus mentores.... lograron los chicos rescatar una temática que no estaba, fue emergente, que estaba</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• mejoramiento del programa</li></ul>
--	--	---





	<p>relacionada con el portafolio y en general, yo diría que el programa de mentoría es un programa bueno y los chicos que tienen la disposición a ser mentores y la disposición de recibir estas mentorías de parte de segundo año. No tuve malas opiniones.</p> <p><b>P1:</b> En general, ha sido buena, yo fui una de las que insistí para que este programa se pudiese llevar a cabo, porque dentro de la formación práctica de los chiquillos que se está formando para profesores, siempre son pocos los recursos humanos en términos de poder hacer acompañamiento y de generar instancias para el diálogo. Entonces, era fundamental poder articular de alguna manera grupos de estudiantes sobre todo, ya que, el hecho de ser estudiantes los hace mucho más cercanos, que los chicos puedan abrirse más y compartir sus miedos, sus triunfos, sus metas, sus esperanzas, entonces, en ese sentido, creo que viene a apoyar un poco el trabajo que tenemos que hacer los docentes en estas asignaturas de eje teórico práctico, pero es clave también, porque se hace un trabajo desde lo horizontal. Democratiza</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• aceptación del programa</li><li>• experiencias previas</li><li>• temática emergente</li><li>• portafolio</li><li>• programa positivo</li><li>• mentorías</li> <li>• experiencias positivas</li><li>• falta de recursos humanos</li><li>• instancias para el diálogo</li><li>• formación inicial</li></ul>
--	--	---



	<p>en definitiva el proceso de formación de los estudiantes.</p> <p><b>P2:</b> No buena, poco participativa, poca claridad en lo que efectivamente se ha ido haciendo, no ha habido un participación plena de mi parte, así que no puedo decir más que eso.</p> <p><b>P3:</b> Buena, yo diría que el programa lo conocía, depende mucho que los mentores no toquen buenos chicos, porque el que sean mentores comprometidos, responsables, facilita la tarea del docente, entonces, no anduve con mentores que no venían a reuniones, al contrario, yo me dirigía con alguna información a alguno de ellos y la información llegaba a todos. La experiencia del programa es buena, creo que desde el punto de vista de la evaluación, tengo la misma opinión que en el programa anterior, es decir, es un aporte a la academia, es un aporte a la asignatura, es un aporte a los estudiantes. Tal vez, no todos aprovechan las mentorías, pero a quienes si la aprovechan, creo que tienen buenos resultados y desde el punto de vista de los mentores,</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• poca participación</li> <li>• mentores comprometidos</li><li>• mentores responsables</li><li>• apoyo al docente</li><li>• programa efectivo</li><li>• aporte</li><li>• coordinación de horarios</li></ul>
--	---	---



<p><b>Mentores</b></p>	<p>nada más que agradecerles. yo siento que lo que hay que coordinar bien, son los horarios, porque no te calza el horario en que el curso tiene la mentoría con los horarios de los estudiantes son mentores, creo que aquí hay que coordinar los horarios y esto tiene que quedar establecido en que el horario que está la mentoría tiene que coincidir con la disponibilidad horaria de los mentores y para las reuniones, también coincidir en que el día miércoles de doce a una, ninguno de los chicos va a tener clase o algo así, porque o si no cuesta, a nosotros nos costó llegar a acuerdo y llegamos a la conclusión que teníamos que hacerlas después de las cinco de la tarde, creo que los horarios es un problema fundamental en el programa de mentorías.</p> <p><b>P1:</b> En general, creo que fueron bastantes responsables en estudiar, en buscar información para poder preparar sus talleres. Ellos siempre llevaban sus recursos de apoyo, presentaciones en ppt, documentos y eso uno sabe que requiere tiempo, requiere dedicación. Siempre también pendiente, cumplieron con las</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• estudiantes responsables</li><li>• falta el cierre del programa</li><li>• experiencias finales</li><li>• mentores</li><li>• mentorizados</li></ul>
------------------------	---	--



	<p>fechas de realizar todas las intervenciones o reuniones que habían agendado con los estudiantes. Así que, en general estuvo bien, lo que si falta es el proceso de cierre de las acciones de los chiquillos, donde ellos pudieran dar cuenta de los resultados, de las experiencias, porque lo que yo te comento es lo que yo observo como profesora de la asignatura, pero a lo mejor falta hacer un cierre más formal, en cuanto a las impresiones que tiene los involucrados tanto los mentores como los memorizados.</p> <p><b>P2:</b> Bueno, la sugerencia del equipo mentor que sugerí para que trabajen con los alumnos de primer año, que corresponden a estudiantes de segundo año, se eligió por sus capacidades y su perfil que les fui observando durante el año anterior. Yo sugerí ese equipo de mentorías, el desempeño creo que fue bueno, porque frecuentemente estaba conversando con ellos, como les estaba yendo, como eran las temáticas, etc. Me falta que solo me entreguen un informe</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• buen desempeño</li></ul>
--	--	--



**P3:** Buena, no tengo nada que decir, muy responsables, muy comprometidos, yo no podría decir que si en algún momento faltó alguien a la reunión me avisaban y nunca tuve problema de que la información no llegara, porque ellos tenían sus grupos y cada uno de ellos sabía : no profesora hoy no vino tal persona porque tenía que hacer algo en el colegio, entonces siempre estaban en antecedentes, entonces, yo te digo muy comprometidos

- mentores responsables
- mentores comprometidos
- comunicación permanente.





## Entrevistas

Entrevista Prof. Lorena

### **¿En qué curso realiza clase actualmente?**

Dentro del eje teórico práctico este semestre me correspondía con el tercer año de la especialidad

### **¿Cómo es el desempeño en general de estos alumnos?**

En general bastante bueno el desempeño, ellos vienen desde el primer semestre en el ramo anual, en la especialidad de lenguaje, sus notas eran bastante buenas. De hecho, no había ningún alumno reprobado con notas deficiente. Este semestre lo que fue la evaluación escrita del certamen, que tiene que ver con el manejo de la estructura curricular, hubieron algunas notas inferiores a cuatro, pero dentro de lo que fue el proceso de la práctica de su intervención de lo que fue el internado pedagógico, anduvieron bastante bien, mucho mejor de lo que yo esperaba, la verdad es que me sorprendieron bastante bien estos estudiante

### **¿Notó algún cambio durante el transcurso del semestre?**

Bueno, por lo menos, dentro de lo que fue el proceso de la práctica y dentro de lo que fue el acompañamiento de las mentorías, bueno los chiquillos mentores, partieron desde un diagnóstico inicial, donde lograron de alguna manera detectar que situaciones que pasaban más bien por cuestiones conductuales y afectivas, donde los chicos sentían que no tenían herramientas para poder abordar situaciones de ese tipo en el aula. Los chicos organizaron dentro de todos los temas que ya vienen dados por programa de estudio, ellos decidieron trabajar lo que llamaron como incidentes críticos, que tenían que ver con estas situaciones que hacían relación con temas más bien ligado a lo conductual y en lo afectivo, para poder de alguna manera reflexionar frente a esa temática con los estudiantes y poder sugerir algunas estrategias para poder resolver esos incidentes críticos que se les presentaba en el aula a los estudiantes.

### **¿En cuanto al ámbito social- afectivo ha evidenciado algún cambio?**

Si, este es un curso bastante reflexivo, son bastante críticos, siempre entran en la búsqueda de poder mejorar, de tener mejores herramientas y claramente el que hayan podido tener esa instancia de compartir ese tipo de inquietudes con compañeros, que en realidad han tenido los mismos problemas que ellos, que han pasado por las mismas situaciones, creo que fue bastante significativo. Yo, participé en varias actividades de eso, me quedé en aulas con ellos y la verdad que era bastante enriquecedor el dialogo que ahí se generaba



### **En el programa de mentoría ¿cuál es su rol?**

Bueno, tengo un rol de profesor de la asignatura del eje teórico práctico, donde mis estudiantes son los memorizados, pero también desde la jefatura de carrera, me hago cargo de toda la coordinación de esas mentorías desde la carrera, en realidad son 12 estudiantes mentores que tenemos en la carrera.

### **¿Cómo ha sido su experiencia en este programa?**

En general, ha sido buena, yo fui una de las que insistí para que este programa se pudiese llevar a cabo, porque dentro de la formación práctica de los chiquillos que se está formando para profesores, siempre son pocos los recursos humanos en términos de poder hacer acompañamiento y de generar instancias para el diálogo. Entonces, era fundamental poder articular de alguna manera grupos de estudiantes sobre todo, ya que, el hecho de ser estudiantes los hace mucho más cercanos, que los chicos puedan abrirse más y compartir sus miedos, sus triunfos, sus metas, sus esperanzas, entonces, en ese sentido, creo que viene a apoyar un poco el trabajo que tenemos que hacer los docentes en estas asignaturas de eje teórico práctico, pero es clave también, porque se hace un trabajo desde lo horizontal. Democratiza en definitiva el proceso de formación de los estudiantes

### **En cuanto los estudiantes mentores como ¿Cómo evaluaría el desempeño que ellos han tenido?**

En general, creo que fueron bastantes responsables en estudiar, en buscar información para poder preparar sus talleres. Ellos siempre llevaban sus recursos de apoyo, presentaciones en ppt, documentos y eso uno sabe que requiere tiempo, requiere dedicación. Siempre también pendiente, cumplieron con las fechas de realizar todas las intervenciones o reuniones que habían agendado con los estudiantes. Así que, en general estuvo bien, lo que si falta es el proceso de cierre de las acciones de los chiquillos, donde ellos pudieran dar cuenta de los resultados, de las experiencias, porque lo que yo te comento es lo que yo observo como profesora de la asignatura, pero a lo mejor falta hacer un cierre más formal, en cuanto a las impresiones que tiene los involucrados tanto los mentores como los memorizados.

### **¿Cómo valoraría la ejecución que tuvo el programa de mentoría?**

Si le tuviera que colocar una nota, sería entre un cinco, cinco y el seis porque la verdad, siempre uno piensa que un proyecto, sobre todo que este tiene el primer año, han habido temas que a lo mejor hay que afinar más, coordinar mejor, entonces,



yo creo que el objetivo, el sentido, el propósito, de alguna manera se alcanzó, pero hay muchos otros elementos que tiene que ver con los administrativo que debe mejorar.

Entrevista Prof. Andrés Troncoso

**¿En qué curso realiza clase actualmente?**

Una asignatura anual de 50 alumnos, correspondiente a primer año de la carrera, durante el primer semestre tuvimos dos áreas del desarrollo y distribución de las horas de clases, una era para el trabajo general teórico del curso de la asignatura y una segunda parte encargada de las mentorías, más que mentorías eran tutorías relacionadas con la empatía, la formación personal de lo que debe tener un profesor. En el segundo semestre me solicitaron conceder las horas de mentorías del curso, me señalaron que unos alumnos iban a trabajar con los estudiantes relacionada con un programa de mentoría que se estaba trabajando, para lo cual yo concedí dos horas de clases para que los alumnos de segundo año trabajaran con los alumnos de primer año, referente a una serie de temáticas que el programa de mentorías les había propuesto. El curso fue separado en dos secciones.

**¿Cómo es el desempeño en general de estos alumnos?**

En general el desempeño de todo el curso, cuando teníamos clases de forma general fue bastante buen y participativo. Los alumnos en general llevaron adelante con la guía del profesor titular y responsable de la asignatura, el desarrollo de todos los temas que estaban programados, ya sea, en el syllabus o en el programa mismo. Pues bien, también los alumnos fueron a una pasantía, durante una jornada que fue el viernes durante la mañana, donde semana a semana, ellos tenían que desarrollar una serie de guías, eran 10 guías las que desarrollaron y el día de hoy que es tres de diciembre tienen que entregar un portafolio, que es una recopilación de todas las guías que ellos realizaron durante el proceso de su pasantía, que cumplieron diría en un 95% todos los alumnos en la fecha programada. Eso en relación al desempeño general de los alumnos, yo creo que esta asignatura es muy importante, desde ingreso de la formación inicial docente. Los alumnos tienen que tomar cuenta de algunos temas y documentos que son del ámbito general de un profesor

**¿Notó algún cambio durante el transcurso del semestre?**

Si, efectivamente ha habido algún cambio, especialmente quedo muy agrado de que los alumnos en general han ido cumpliendo cabalmente con su trabajos, con sus actividades y han cumplido en su mayoría muy bien en cuanto a lo que se les ha





pedido y en cuanto a su personalidad también, son alumnos muy distintos a la promoción anterior, son un poco más comunicativos, más responsables, toman las cosas con consideración, etc.

**¿En cuanto al ámbito social- afectivo ha evidenciado algún cambio?**

En este sentido los ámbitos, es un grupo bastante interesante, son bastante solidarios, son bastante de ayuda mutua, de tal modo que, incluso las evaluaciones han sido realizadas en términos de duplas, para que los alumnos, al momento de dar respuestas las discutan. Hay mucha madurez y responsabilidad también, en eso que sobre todo un profesor debe tener como perfil.

**En el programa de mentoría ¿cuál es su rol?**

Tal como yo se lo señale en su momento, mi rol en el programa de mentoría ha sido muy mínimo, no conozco exactamente y con detalle lo que es el programa de mentoría, si bien participe de algunas reuniones, ha quedado en forma muy superficial lo que es mi rol, yo he ido resolviendo la situación de algún modo, lo que si tuve que seleccionar de los alumnos del segundo los interesados en ser mentores que puedan trabajar con alumnos de primer año, pero mayormente no he tenido conocimiento de lo que ha sido esto. Lo que si me han incorporado, es en el trabajo de la revisión y guías de algunas monografías que tuvieron que hacer algunos alumnos y ser participe de algunas comisiones

**¿Cómo ha sido su experiencia en este programa?**

No buena, poco participativa, poca claridad en lo que efectivamente se ha ido haciendo, no ha habido una participación plena de mi parte, así que no puedo decir más que eso.

**En cuanto los estudiantes mentores como ¿Cómo evaluaría el desempeño que ellos han tenido?**

Bueno, la sugerencia del equipo mentor que sugerí para que trabajen con los alumnos de primer año, que corresponden a estudiantes de segundo año, se eligió por sus capacidades y su perfil que les fui observando durante el año anterior. Yo sugerí ese equipo de mentorías, el desempeño creo que fue bueno, porque frecuentemente estaba conversando con ellos, como les estaba yendo, como eran las temáticas, etc. Me falta que solo me entreguen un informe

**¿Cómo valoraría la ejecución que tuvo el programa de mentoría?**

Yo creo, que tiene que ser un poco mejorado y un poco más participativo, especialmente de los profesores que participan del eje teórico práctico de la malla



curricular en la carrera de pedagogía. Hay que profundizar esos elementos al respecto. Creo que la intención es buena, pero hay que mejorar

Entrevista Prof. Rosina

### **En el programa de mentoría ¿cuál es su rol?**

Tener reuniones semanales con los chicos que eran los mentores y guiar. La mentoría la focalizamos en función a necesidades que los estudiantes declararon en un diagnóstico que hicieron los mentores, de temáticas que ellos que quisieran declarar y la vez el programa de mentoría de básica, trae temáticas declaradas. Por lo tanto, el rol que yo tuve es, tener reuniones semanales con ellos para poder visualizar cómo iban a enfrentar las mentorías con los chicos y empezar a ver cuáles eran los objetivos que debían cumplir, los materiales que iban a utilizar, etc.

### **¿Cómo es el desempeño en general de estos alumnos?**

Difícil decirlo, ya que es un curso bastante heterogéneo, flojos, irresponsables, llegaban tarde, gente que era de Los Ángeles y llegaba tarde. El desempeño en general, yo diría que heterogéneo, porque hay un grupo muy dejado, hay un grupo que está en la media y otro que se destaca. Por lo tanto, en general la asignatura tiene muchas notas, porque es una asignatura anual y un treinta por ciento de la asignatura es de la evaluación intermedia que se realiza en función de las competencias que se evalúan en la asignatura de la práctica intermedia uno. El desempeño general desde el punto de vista, adquirieron, sí, es como un objetivo cumplido, desde el punto de vista de habilidades blandas, también, fueron capaces de trabajar en equipo, de apoyar al otro. Sin embargo, hay muchos problemas en la parte de escribir, muchas faltas de ortografía, poca capacidad de análisis, no son capaces de reflexionar, les ha costado mucho y las notas se ven reflejadas. Las monografías, tuvieron prácticamente rojas, la exposición, ellos aluden que son pocas las asignaturas que en este minuto los hacen exponer. En mi asignatura formalmente expusieron tres veces, pero les cuesta desenvolverse, no utilizan un lenguaje verbal o técnico, no saben utilizar el espacio, en general el desempeño estuvo medio bajo.

### **¿Notó algún cambio durante el transcurso del semestre?**

Sí, precisamente en el caso de la mentoría que ellos recibieron del segundo año, hubo cambio académico, porque para la evaluación se les dio un portafolio y el portafolio tenía que iniciarlo el primer semestre, se dejaron estar, las preguntas fueron mínimas, a pesar que la profesora estaba dispuesta a responder. Yo, trabajé las



tutorías del primer semestre focalizadas al portafolio, pero aun así, yo diría que no obtuve buenos resultados en función a las notas y el segundo semestre, su inquietud mayor era de cómo hacer el portafolio, entonces que logre yo ver en el desempeño académico, que yo me hice una autoevaluación, no logramos y lo planteé en reunión con los mentores, que no logré como docente el concepto de portafolio y procedimiento de llevarlo a cabo. Los mentores lo intentaron hacer igual, los chicos me plantearon que ellos también prepararon esto en una sesión que yo les pase el material, pero tampoco lograron entender esto y la experiencia de uno de los mentores dijo, que él entendía la postura del curso, porque lo que el curso planteaba era lo mismo que le había pasado a él y que él sentía que lo que necesitaban era traer a alguien que haya hecho un portafolio y esa fue la idea del mentor. Así que, frente a eso, solucionamos el problema y trajimos a un profesor del Colegio Carlos Condell, Eduardo se llama el profesor y que él había sido evaluado con distinción y tiene mucha claridad no solo desde el punto de la estructura del portafolio, sino de cómo el docente, su experiencia académica la había tenido que volcar a este portafolio. Hicieron dos sesiones, la profesora Melanie con el profesor Eduardo y los chicos del curso quedaron felices y no solo ellos, si no también los mentores, que finalmente habían calzado en entregar en estas sesiones de trabajo lo que el curso estaba necesitando, cosa que no había logrado ni la profesora de asignatura, en el primer semestre, ni ellos como mentores, pero por qué trajimos a estos profesores de escuela, porque uno de ellos fue empático, un mentor dijo no, se les está entregando todo tal como se nos entregó a nosotros, pero no es eso lo que queremos, porque lo que los compañeros dice, fue lo que sentí yo el año pasado y lo solucionamos, el curso quedó feliz y creo que a pesar estar bajas las notas en el portafolio, porque no tienen capacidad de análisis, las notas, se ameritan a largo a la experiencia de este profesor, porque definitivamente el curso no lograba traducir lo teórico para poder llevarlo al portafolio a nivel de experiencia práctica.

**¿En cuanto al ámbito social- afectivo ha evidenciado algún cambio?**

Bueno, el cambio al respeto por sus compañeros mayores, o sea ellos respetan mucho sus mentores, respetaron mucho la experiencia de sus mentores y creo que hay un cambio, porque no todos, pero un par de estudiantes se dirigieron a mí pensando que a ellos les gustaría ser mentores el próximo año. Cambios social-afectivo no sé, porque lo que tu miras en clases, pero siento que el hecho que ellos declarara, que indicara, que hicieran una mención, nombraran a sus mentores, ya es que algo



significativo quedó en ellos, pero no te podría enumerar cambio social, yo diría que un cambio desde el punto de vista de empatía, pero no te podría declarar un cambio así como preciso.

### **¿Cómo valoraría la ejecución que tuvo el programa de mentoría?**

Bueno, yo diría de que ellos lo aceptaron, ellos encontraron que sus compañeros le contarán sus experiencias y pudieran conversar con ellos, yo en la evaluación que el curso tuvo en general no sé si fue lo que ustedes han conversado con los chicos que recibieron estas mentorías, desconozco, pero en general, yo no recibí ninguna queja, ellos asistieron sus mentores, lograron los chicos rescatar una temática que no estaba, fue emergente, que estaba relacionada con el portafolio y en general, yo diría que el programa de mentoría es un programa bueno y los chicos que tienen la disposición a ser mentores y la disposición de recibir estas mentorías de parte de segundo año, no tuve malas opiniones

### **¿Cómo ha sido su experiencia en este programa?**

Buena, yo diría que el programa lo conocía, depende mucho que los mentores no toquen buenos chicos, porque el que sean mentores comprometidos, responsables, facilita la tarea del docente, entonces, no anduve con mentores que no venían a reuniones, al contrario, yo me dirigía con alguna información a alguno de ellos y la información llegaba a todos. La experiencia del programa es buena, creo que desde el punto de vista de la evaluación, tengo la misma opinión que en el programa anterior, es decir, es un aporte a la academia, es un aporte a la asignatura, es un aporte a los estudiantes. Tal vez, no todos aprovechan las mentorías, pero a quienes sí la aprovechan, creo que tienen buenos resultados y desde el punto de vista de los mentores, nada más que agradecerles. yo siento que lo que hay que coordinar bien, son los horarios, porque no te calza el horario en que el curso tiene la mentoría con los horarios de los estudiantes son mentores, creo que aquí hay que coordinar los horarios y esto tiene que quedar establecido en que el horario que está la mentoría tiene que coincidir con la disponibilidad horaria de los mentores y para las reuniones, también coincidir en que el día miércoles de doce a una, ninguno de los chicos va a tener clase o algo así, porque o si no cuesta, a nosotros nos costó llegar a acuerdo y llegamos a la conclusión que teníamos que hacerlas después de las cinco de la tarde, creo que los horarios es un problema fundamental en el programa de mentorías.



**En cuanto los estudiantes mentores como ¿Cómo evaluaría el desempeño que ellos han tenido?**

Buena, no tengo nada que decir, muy responsables, muy comprometidos, yo no podría decir que si en algún momento faltó alguien a la reunión me avisaban y nunca tuve problema de que la información no llegara, porque ellos tenían sus grupos y cada uno de ellos sabía, no profesora hoy no vino tal persona porque tenía que hacer algo en el colegio, entonces siempre estaban en antecedentes, entonces, yo te digo muy comprometidos

