



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**Influencia del profesorado mentor en la motivación y
vocación de los estudiantes en práctica profesional de
Educación Diferencial de la Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles.**

Tesis presentada a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción para optar al
Grado de Licenciado/a en Educación y al Título Profesional de Profesor/a de Educación
Diferencial mención Discapacidad Intelectual.

Por: Michelle Yaresla Riquelme Bascur

Paulina Elizabeth San Martín Ríos

Romina Ayleen Sepúlveda Polanco

Docente Guía: Mg. Alejandra Robles Campos

Comisión Evaluadora: Dr. Jaime González

Mg. Jacqueline Valdebenito

Los Ángeles, 2024.



AGRADECIMIENTOS

En primera instancia y en lo más importante quisiera agradecer a mis padres, Claudia Bascur y Miguel Riquelme por siempre estar a mi lado apoyándome de forma incondicional en cada aspecto de mi vida, impulsándome y motivándome siempre a ser una mejor persona tanto en el área emocional como profesional, dándome valores y las herramientas necesarias para poder enfrentar cada situación de mi vida de la mejor forma posible, así mismo agradecer a mis hermanos Wendy, por apoyarme e inspirarme siempre a sacar lo mejor de mi y a tutito por alegrar mis días y llenarlos de amor incondicional. En segunda instancia me gustaría agradecer a Claudio, mi pareja y mejor amigo por ayudarme, apoyarme, comprenderme y estar junto a mí en mis momentos de estrés y felicidad, creyendo en mis habilidades y recordándome siempre de lo que soy capaz de hacer, por escucharme infinitas horas mientras estudio y por ser mi mejor alumno a la hora de practicar mis clases.

Por otra parte, quisiera dar gracias a los profesores que me inspiraron a formarme en esta hermosa profesión, quienes con su paciencia y vocación por este ejercicio docente, hicieron que me enamorara aún más de esta carrera. Así mismo a mis profesoras de universidad, quienes con sus prácticas docentes implacables, su evidente vocación y entusiasmo me motivaron a ser una excelente profesional demostrando que siempre se puede ser mejor y que todos los alumnos merecen la mejor versión de uno mismo, apelando siempre a la diversidad y luchando por una verdadera inclusión.

También quisiera agradecer a mis compañeras de tesis, Paulina y Romina quienes ayudaron a realizar este proceso mucho más ameno de lo estresante que es, además de su gran dedicación y responsabilidad en este proceso de tesis, sé que harán excelente su trabajo.

Por último quiero agradecerme a mí misma, a mi niña interior, que siempre soñó con ejercer esta hermosa profesión, jugando e imaginando con distintos peluches y muñecas en ser una buena profesora, y a mi “yo” de ahora por hacer realidad este sueño, esforzándome y sorprendiéndome a mí misma de lo que soy capaz de hacer, por creer en mí y demostrarme que siempre puedo dar lo mejor de mí cuando me lo propongo.

Michelle Yaresla Riquelme Bascur



En primer lugar, deseo agradecer a Danni Ríos y Alejandro San Martín, mis padres, quienes sé que desde mi primer segundo de vida han hecho todo lo posible por darme lo mejor. Gracias por cuidarme, consentirme y guiarme para convertirme en la profesional que ahora soy. También agradezco a mi hermana, Sofía, por siempre darme palabras de aliento y motivarme a ser cada día mejor para darle un buen ejemplo. Los amo.

Por otra parte, quiero agradecer a mis amigas, quienes fueron fundamentales durante mi vida universitaria, me entregaron tantos momentos lindos, de risas, copuchas, anécdotas y confidencialidades que nos unen de la forma más linda. Fran, Estivi y Ara, las quiero.

Así mismo, agradezco a cada persona que formó o forma parte de mi vida y que me entregó su apoyo, ya fuera con acciones o palabras de aliento, durante mi formación universitaria.

Además, quisiera agradecer a los y las docentes que durante mis diferentes etapas escolares fueron despertando en mí el deseo de convertirme en profesora. Agradezco a la vida por encontrarme con esta hermosa carrera y a mis profesoras, tanto de la universidad como de los establecimientos en que realicé mis prácticas, por entregarme tantos conocimientos, herramientas y por darme oportunidades que me ayudaron a crecer e ir consolidando mi vocación.

Por último, pero igual de importante, agradecer a mis compañeras de tesis, Michelle y Romina. Gracias por hacer de esta última etapa universitaria un momento agradable, de mucho aprendizaje y análisis, en donde hemos crecido a la par de vivir otras experiencias muy entretenidas tal como lo fue comer brownies todas las semanas en la cafetería de la universidad y reírnos un montón con nuestras conversaciones. Les deseo lo mejor en la siguiente etapa de nuestras vidas.

Paulina Elizabeth San Martín Ríos



Para comenzar, quiero agradecer a mi familia, a mis padres Maby y Paul que me han apoyado incondicionalmente durante mi vida, ya sea en los momentos buenos y malos, gracias por darme la oportunidad de haber vivido este proceso universitario, por el esfuerzo de cada día para darme lo mejor, especialmente a mi mamá, por su ayuda y cariño que necesitaba a diario, también agradecer a mi hermana Valentina, por distraerme en los momentos de estrés y cansancio y por último pero no menos importante, a mi perrito Oddy, por entregarme amor y alegría en los peores momentos, por haber llegado a mi vida y ser un soporte emocional.

Además, a mis abuelos Editt y Julio por estar presente indirectamente durante este proceso, de alegrar mis fines de semana con sus anécdotas y relatos de experiencias vividas en su pasado que me motivaron a ser mejor. Agradezco a mi mejor amiga Pía Guiñez, por estar presente desde la etapa escolar, que a pesar de la distancia estuvo para mí, en mis momentos de estrés y felicidad que la vida universitaria. Por último, a Jonatan, mi pareja y mejor amigo por apoyarme y motivarme a seguir, por recordarme mis capacidades y el amor por esta carrera.

Gracias a mis compañeras de tesis, que a pesar de las dificultades pudimos salir adelante y apoyarnos mutuamente en los momentos de estrés, por nuestro esfuerzo en este proceso académico, les deseo todo el éxito del mundo.

Romina Ayleen Sepúlveda Polanco



ÍNDICE

RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	6
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
1. Planteamiento del problema.....	7
2. Justificación del problema.....	9
CAPÍTULO II. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	11
3. Pregunta de investigación.....	11
4. Objetivo General:.....	11
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO.....	12
5. Formación Inicial Docente.....	12
5.1. Práctica Profesional.....	12
6. Mentoría.....	13
6.1. Responsabilidad del Profesor Mentor.....	13
7. Motivación.....	14
7.1. Retroalimentación por parte del profesor mentor.....	17
7.2. Interacción Mentor-Practicante.....	17
8. Vocación.....	18
8.1. Vocación docente.....	18
8.2. Complacencia por el ejercicio docente.....	20
8.3. Entusiasmo del ejercicio docente.....	21
8.4. Marco para la buena enseñanza.....	21
8.5. Prácticas en el aula.....	22
CAPÍTULO IV. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	24
9. Enfoque y Diseño.....	24
10. Dimensión temporal.....	24
11. Muestra.....	24
12. Técnicas de recolección de datos.....	25
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	28
CAPÍTULO VI. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.....	51
13. Discusiones.....	51
14. Conclusiones.....	56
CAPÍTULO VII. PROYECCIONES Y LIMITACIONES.....	58
CAPÍTULO VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla A.....	25
Tabla 1.....	28
Tabla 2.....	29
Tabla 3.....	30
Tabla 4.....	31
Tabla 5.....	32
Tabla 6.....	33
Tabla 7.....	34
Tabla 8.....	35
Tabla 9.....	36
Tabla 10.....	37
Tabla 11.....	38
Tabla 12.....	39
Tabla 13.....	40
Tabla 14.....	41
Tabla 15.....	42
Tabla 16.....	43
Tabla 17.....	44
Tabla 18.....	45
Tabla 19.....	46
Tabla 20.....	47
Tabla 21.....	48
Tabla 22.....	49
Tabla 23.....	50

RESUMEN

La práctica profesional consiste en un proceso de formación que busca combinar los saberes teóricos que los estudiantes adquieren en la casa de estudios con la experiencia real que se genera en el establecimiento educacional, formando parte de la malla curricular de las universidades que imparten carreras de pedagogía y en donde el alumno en práctica es acompañado por un docente que ejerce en el establecimiento y que se convierte en su mentor. En esta investigación se analizó la influencia que posee el docente mentor en la motivación y vocación de 38 estudiantes de la carrera de Educación Diferencial que realizaron su práctica profesional durante el primer semestre del año 2024. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo y se utilizó una encuesta online que evaluó 7 subcategorías generadas a partir de la revisión bibliográfica que componen la motivación y la vocación. Los resultados de la investigación evidencian que el profesor mentor influye en estas categorías y que, en general, influyen de manera positiva.

Palabras claves: Profesores mentores, Estudiantes en formación inicial docente, Motivación, Vocación, Interacción.

ABSTRACT

The professional teaching practicum is a training process in which students are intended to combine the theoretical knowledge acquired in college and the experiences lived in an educational institution, being part of the curriculum of every university that offers teaching programs. During this process, students are accompanied by a teacher who works in the designated educational institution, becoming their mentors. This research shows the analysis of the mentor teachers' influence on the motivation and vocation of 38 students from the special teaching program, who performed their professional teaching practicum during the first semester of 2024. The investigation was developed under a quantitative design, by using an online survey that was based on seven subcategories which were generated from the literature review of the motivation and vocation concepts. The results reveal that the mentor teacher does influence on these categories and generally in a positive manner.

Key words: Mentor teachers, Students in initial teacher training, Motivation, Vocation, Interaction.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Planteamiento del problema

Sin duda algunas las diferentes relaciones que se establecen entre los profesores mentores ya experimentados y los profesores practicantes en formación inicial debe ser un proceso de enriquecimiento mutuo en donde el flujo del saber y la experiencia previa de los profesores mentores debe iluminar y enriquecer los conocimientos otorgados al profesor practicante en donde se hace entrega de conocimientos nuevos aumentando y complementando los conocimientos enseñados en las distintas universidades en donde se establece las dimensiones teóricas de las buenas prácticas docentes, sin embargo, es el profesor mentor quien se encarga de contribuir al buen desempeño de los futuros profesionales de la educación velando por el cumplimiento de los distintos estándares que deben cumplir en sus prácticas docentes.

Por ello, a partir del año 1998 el fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID) ha sido uno de los temas de la agenda nacional del Ministerio de Educación —MINEDUC— de Chile (Ávalos, 2002), con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores en formación, bajar la tasa de deserción en las carreras de pedagogías y, a la vez, responder a los requerimientos de las políticas curriculares del país, así mismo incentivar a los profesores mentores a realizar acompañamientos periódicos y fortalecer la vocación docente en los nuevos futuros profesionales guiándolos en las diferentes realidades de los establecimientos en la acción e intervención pedagógica con los estudiante.

Así, del docente se espera que evidencie actualidad didáctica, comunicación asertiva, creatividad, capacidad para reflexionar sobre su quehacer y constituirse en aprendiz permanente, por lo que debe ser un investigador de su propia acción, de tal manera que pueda generar transformaciones en la realidad en la que intervenga. Además, debe controlar sus emociones, sentimientos y afectos de tal forma que pueda equilibrar la subjetividad e intersubjetividad propia de la dinámica del aula y de la escuela. Estas exigencias sociales sobre el papel del docente, sin duda se proyectan en las del estudiante practicante, por lo que obligan a volver la mirada sobre la Práctica Profesional y la función que ésta realmente cumple en el proceso de formación docente (Escobar, 2017).

Al respecto, Cifuentes (1999), señala dos complejidades de la Práctica: a) La complejidad epistemológica referida al qué se pretende conseguir con las prácticas de enseñanza, que es, que el estudiante se inicie en la profesión del profesor, pero esto es más que adquirir conocimientos y destrezas. Se trata también de la adquisición de intereses, valores y actitudes de los profesores, aprender las características, significado y función social de la profesión. b) La complejidad organizativa derivada de la relación entre dos instituciones bastante diferenciadas, universidad y centros de enseñanza no universitaria, y la particularidad de la Práctica Profesional que trasciende lo disciplinar y requiere de una organización interdisciplinar. Aunado a esto se encuentra el hecho de la dificultad de unificar criterios y conceptos sobre realidades tan complejas.

Así las conceptualizaciones dadas por diferentes autores responden a un enfoque socio-cognitivo y socio-constructivista pues las interacciones que se establecen entre un profesor mentor y un profesor estudiante contribuyen al aprendizaje mutuo, la intersubjetividad y la co-construcción de significados (Feiman-Nemser, 2003; Orland-Barak, 2005; Sotomayor y Walker, 2009). Como es mencionado anteriormente, las relaciones existentes entre los profesores mentores y los alumnos de pedagogía son generadas a partir de distintos enfoques y teorías del aprendizaje en donde se destaca el aprendizaje por interacción social desde un enfoque constructivista y cognitivista el cual beneficia no solo al alumno practicante si no también es favorecedor en el proceso de mejoramiento y perfeccionamiento docente promoviendo la autorreflexión para el profesor mentor, dando respuesta a los distintos estándares de la educación establecidos por el ministerio de educación.

Por esto según el grupo de profesores-mentores, los tipos de interacción al interior del proceso de mentoría se caracterizan por ser más bien dialógicos y/o no-directivos con el propósito de promover el desarrollo, tanto profesional como personal, de los profesores-estudiantes. El profesor mentor fomenta un diálogo con el profesor-estudiante, a partir de las experiencias pedagógicas comunes que permitan a este último, desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo y descubrir sus propias creencias y preconcepciones a través de un proceso de exploración. Cabe señalar que estas interacciones necesitan de ciertas habilidades sociales y comunicativas del profesor-estudiante, tales como: ser respetuoso, tolerante y estar dispuesto a escuchar y dialogar. Asimismo, estas interacciones requieren de un profesor-mentor capaz de ser creíble para el profesor-estudiante (Díaz y Bastías, 2012).

De acuerdo con un estudio realizado por parte de la Universidad de Concepción y la Universidad San Sebastián en el año 2012, se afirma que los factores más importantes de la comunicación verbal entre los profesores mentores y estudiantes de pedagogía destacan el tono y la entonación de la voz y el parafraseo, puesto que les asegura saber y comprender las temáticas involucradas en el diálogo. En el caso de las repeticiones, la mayoría de ellos opina que éstas contribuyen a enfatizar ideas y facilitar el parafraseo, así mismo, todos los profesores y estudiantes consideran que los elementos no verbales son muy relevantes en las conversaciones de mentoría, ya que contribuyen a fortalecer la comunicación y reafirmar los mensajes. Entre los que se destacan, están la gestualidad y la postura, pues demuestran el interés de los profesores mentores en la interacción con ellos y el nivel de acuerdo y aprobación de los mismos; además, ayudan a crear la confianza que se necesita para establecer una comunicación fluida. En el caso de la postura, la mayoría señala que ésta contribuye a crear una relación más cercana con sus profesores mentores, basada en la confianza.

2. Justificación del problema

Si bien existen diversos documentos que establecen qué son, para qué sirven y quienes son partícipes de las prácticas en la formación inicial docente, tal como menciona Arancibia (2016), es limitada la evidencia sobre los sistemas de prácticas en la formación inicial docente del país y no hay estudios nacionales que den cuenta del efecto que estas poseen en el rendimiento de los docentes.

También podemos encontrar distintos documentos que establecen las características y funciones que debe cumplir el profesorado mentor en estos procesos, como lo es el “Perfil del Mentor Basado en Competencias” que, si bien fue un proyecto financiado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) de Chile, no establece una normativa que debiese ser cumplida por parte del profesorado al momento de ser mentores en un contexto de práctica. No obstante, nos permite tener una idea de las destrezas que el mentor de un estudiante en formación inicial docente debería tener.

Por otra parte, se hace mayor énfasis en la formación de mentores para aquellos profesores principiantes. Es decir, formar un mentor o mentora con experiencia, destacado desempeño y formación específica para acompañar, apoyar y potenciar el desarrollo profesional de un educador(a) o profesor(a) que se encuentra en su primer o segundo año de ejercicio, es decir, un profesor novel. Tal como menciona el MINEDUC los docentes deben cumplir requisitos generales como trabajar en docencia de aula; estar en los tramos de desarrollo Avanzado, Experto I o Experto II de la Carrera

Docente para poder acceder a esta formación que se entrega en diferentes instituciones, como lo son la Universidad Católica del Maule, la Universidad Austral y la Universidad de Concepción, entre otras.

A pesar de que estas instancias son de gran aporte para aquellos docentes que se encuentran en sus primeros años de ejercicio, dependiendo de la institución universitaria, muchos estudiantes de pedagogía experimentan acercamientos a los establecimientos educacionales durante su proceso de formación, antes de ir al campo laboral en sí. De aquí surge la necesidad de tener experiencias enriquecedoras y que generen seguridad, motivación y mayor vocación en estos estudiantes, a través de quienes son los responsables de su inserción y participación dentro del centro educativo, es decir, sus docentes mentores o guías.

Es por esta necesidad, que se pretende estudiar cómo el cumplimiento o no cumplimiento de las competencias que debieran tener los mentores al momento de recibir un alumno en práctica podría o no estar afectando ya sea positiva o negativamente en la motivación y vocación que poseen los estudiantes durante su formación inicial docente y, específicamente al momento de realizar prácticas.

Así el presente estudio procura ser un aporte a la escasa información que se puede encontrar sobre esta área de conocimiento, tanto para aquellas instituciones universitarias que imparten carreras de pedagogía como para los docentes que en algún momento de su trayectoria podrían tener la responsabilidad de recibir a un futuro profesor en formación.

De la misma forma se busca, a través de los resultados que se puedan obtener, mejorar las políticas públicas en educación, específicamente, en la formación inicial, la cual como hemos mencionado anteriormente es uno de los temas de la agenda nacional del país. Por supuesto que se espera que en estas se haga mayor relevancia al rol del profesor mentor y a las experiencias de los estudiantes, las que se esperan no sólo disminuyan la deserción en carreras de educación, sino que generen en el profesor en formación una motivación por enseñar.

CAPÍTULO II. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

3. Pregunta de investigación

A partir de la revisión de antecedentes, surge la pregunta “¿Cómo influyen las prácticas de los profesores mentores en la motivación y vocación de los estudiantes en formación inicial docente?”.

4. Objetivo General:

- Analizar la influencia del profesor mentor en la motivación y vocación de los estudiantes de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción que realizaron práctica profesional en el año 2024.

4.1. Objetivos Específicos:

- Evaluar la influencia del profesorado mentor en la motivación y vocación de los estudiantes a raíz de una encuesta.
- Determinar si el profesor mentor influye de forma positiva, negativa o neutra en la motivación y vocación de los estudiantes en práctica.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

5. Formación Inicial Docente

Es importante considerar que en 1980 y 1981 se dictaron las normas legales y se iniciaron las reformas institucionales que remodelaron la educación superior chilena, incluyendo las facultades y departamentos de educación y las carreras de formación inicial entre profesores de todos los niveles (Ávalos, 2002).

Así, la formación inicial docente es una etapa previa al desempeño laboral de los profesores, es una etapa que se caracteriza por su preparación formal. Fuller y Bown (1975), señalan que la formación inicial docente es un período en que el futuro docente se identifica con las problemáticas y necesidades de los escolares, situándose desde una visión crítica hacia el rol del profesor. Feiman-Nemser (2001), agrega que la formación inicial docente es un “pre-servicio”, que está caracterizado por estudios formales, en una institución superior responde al propósito de adquirir una preparación profesional.

Por lo consiguiente, la formación inicial docente no sólo comienza en las aulas universitarias, los estudiantes ya vienen con ideas preconcebidas acerca de la educación, de cómo fueron enseñados y de cómo quisieran ser ellos como profesores. Una vez que han adquirido una base teórica, deben completar su formación docente iniciando un período de práctica pedagógica a realizarse en establecimientos educacionales. Es aquí donde los futuros profesores deberán integrar aquellos contenidos teóricos con la experiencia real del aula. Para que esto se lleve a cabo, necesariamente deberán interactuar y trabajar junto a un profesor mentor, que idealmente lo guiará y acompañará en este proceso formativo (Valenzuela, 2014).

5.1. Práctica Profesional

Es en este proceso en donde los estudiantes, al llegar al último año de su formación, se enfrentan a su proceso de práctica profesional el cual tiene como objetivo enriquecer el desarrollo profesional del profesor/a en formación, complementando los conocimientos teóricos aprendidos en la universidad con la experiencia adquirida, permitiendo así que las competencias se construyan y se manifiesten para aplicarlas en un contexto real (Raín y Roa, 2019).

6. Mentoría

Díaz y Bastías (2013) mencionan que el concepto de mentoría es un proceso de crecimiento y aprendizaje mutuo basado en una relación entre un profesor mentor, experto y más experimentado, y un profesor-estudiante-profesor, en proceso de formación docente y menos experimentado. El mentor es quien acompaña, guía y apoya el proceso de formación del estudiante para así mejorar las prácticas del docente estudiante. El proceso de mentoría en sí destaca las interacciones entre el mentor y estudiante como esenciales para establecer una relación dialógica y reflexiva que pueda permitir el desarrollo profesional de ambos interlocutores.

Por ende, la mentoría “tiene por objeto conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes, para la formación de su desarrollo profesional, que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica” (MINEDUC, 2018), “facilitando con ello la inserción a la docencia y a la comunidad educativa en la cual se inserta. Las mentorías buscan propiciar relaciones colaborativas entre mentor y estudiante en práctica, profundizando en el aprendizaje y en el desarrollo profesional de ambos” (Lipton y Wellman, 2005).

6.1. Responsabilidad del Profesor Mentor

Tal como señalan Díaz y Bastías (2013), las responsabilidades que deben cumplir los profesores mentores en los procesos de práctica de los estudiantes de pedagogía se espera que sea la capacidad de la conversa clara y directamente acerca de la enseñanza, la función de evaluar el desempeño del estudiante en práctica y entregar consejos de manera constructiva sobre cómo mejorar las funciones del estudiante en práctica.

En definitiva, durante el proceso de práctica, el mentor necesitará extender una serie de actividades y apoyos al estudiante en práctica, que se relaciona con la preparación de clases, implementar actividades para el desarrollo de habilidades de todos los estudiantes, la evaluación y retroalimentación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el análisis de prácticas pedagógicas efectivas en el aula y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Gorichon et al., 2020).

Además, el mentor debe contar con una serie de capacidades relacionadas con la observación de la práctica pedagógica; la reflexión crítica sobre las prácticas para fortalecer la autonomía del estudiante principiante; el establecimiento de una relación dialógica clara que posibilite la reflexión; el monitoreo y la retroalimentación del desarrollo de estrategias pedagógicas para propiciar aprendizajes en los estudiantes, y tener el manejo de información del sistema educativo, las políticas del establecimiento y reglamentos que sean relevantes para el desempeño del docente principiante (Gorichon et al., 2020).

Así mismo, el profesor mentor, es un docente que trabaja en el establecimiento educacional y que colabora con la formación del estudiante en práctica inicial. (Romero y Maturana, 2012). Según Megía (2015), el profesor mentor es un profesor más experimentado o con mayor conocimiento que ayuda al estudiante en práctica a lograr sus metas.

Según Felisatti et al. (2022) el profesor mentor se relaciona a roles de supervisor, docente, consultor, apoyo psicológico, promotor y patrocinador. También es reconocido como defensor, experto, formador, colaborador, socio, confidente, coach, networker, facilitador y "desafiador", supervisor, solucionador de problemas, evaluador y amigo".

Los mentores realizan diferentes actividades en las cuales ayudan a los docentes principiantes, algunas de las cuales son de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental (Marcelo, Martínez y Jaspez, 2021).

7. Motivación

El término motivación según Anders (2019) proviene del latín *motivus* que significa movimiento y el sufijo *-ción* que evoca acción y efecto. Por lo que explica que la motivación es un movimiento que da lugar a una acción que provoca un efecto. Para la Real Academia Española (RAE) "la motivación tiene que ver con la acción. La diferencia está en qué provoca tal acción y si puede ser de origen externo o interno".

De acuerdo con Santrock (2002), la motivación es un grupo de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido. Mientras tanto, Ajello (2003) señala que la motivación se debe entender como la trama que sustenta el desarrollo de las actividades que son significativas para la persona y en las que ésta forma parte. En el ámbito educativo, la motivación debe ser considerada como la disposición positiva para aprender y continuar.

Con respecto a la motivación, es un proceso que se apoya en la subjetividad del ser humano donde debe anteponer el interés que tiene la persona, los motivos y necesidades para lograr el éxito en la vida, si no están motivados no lograrán alcanzar sus metas y objetivos, deben motivarse constantemente ellos mismos y así alcanzar todo lo que se proponen (González et al. 2016). Así mismo, es una dimensión que se encuentra relacionada entre sí, formada por la motivación intrínseca o extrínseca, la valoración de las tareas, los sentimientos de autoeficacia, las creencias de control y la ansiedad que hace al educando un ser completo con actitud positiva para su aprendizaje (Gil y Monroy, 2019).

Según Pairó y Prieto (2002), la motivación se define como proceso psicológico que se relaciona con el impulso, dirección y persistencia de la conducta. La mayor parte de la actividad laboral está “motivada”. La conducta motivada proviene de la identificación de dos grandes conjuntos de aspectos del trabajo que son motivadores de la conducta laboral.

En cuanto al ámbito educativo, se define a la motivación como el interés que tiene el estudiante en aprender a aprehender, para así, poder crear su propio aprendizaje, aplicando actividades activas, dinámicas, y críticas, que le lleven a construir su conocimiento. El educando tiene que estar preparado para lo que demanda la educación actual, basándose en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender ser, para así conseguir un aprendizaje significativo (Pico, 2014).

Sin embargo, la motivación es fundamental para lograr un aprendizaje exitoso y ha sido reconocida por muchos investigadores como el motor principal del aprendizaje. Esto influye en cómo los individuos actúan, piensan y sienten mientras aprenden. La motivación ha sido estudiada en diferentes entornos educacionales y en diversos grupos de estudiantes, desde la presencialidad hasta en la educación a la distancia (Hartnett, 2016). No obstante, la complejidad del estudio de la motivación ha conducido a la creación de varios marcos teóricos que tratan de explicar qué es la motivación; cómo se lleva a cabo; las relaciones entre motivación, aprendizaje y sentimiento de realización; y cómo funcionan los procesos motivacionales (Rodríguez, 2020).

En la literatura se reconocen dos tipos de motivación, la *intrínseca* y la *extrínseca*. La motivación intrínseca, o pulsión cognoscitiva, es cuando hay interés por saber; se centra en el interés propio, lo que permite desarrollar la satisfacción intrínseca de la comprensión de lo que se está estudiando, del sentido de competencia y satisfacción que produce el saber, así como la capacidad para asumir nuevos retos cognoscitivos. En este sentido, la motivación tiene dirección e intención; resulta muy diferente cuando la pulsión es un fin en sí mismo, a cuando es un medio para obtener consecuencias externas. La *motivación extrínseca* es cuando el interés está guiado para obtener recompensas externas (reforzamientos); en este caso el fin no es lo relevante en sí mismo, sino los beneficios o consecuencias deseadas que se derivan de éste, como cuando se estudia con el propósito de lograr buenas notas para recibir reconocimiento y premios al tiempo de evitar reprimendas y castigos (Tirado, Santos y Tejero-Diez, 2013).

Es un constructo psicológico, un conjunto de rasgos personales que nos conducen a respuestas conductuales ante determinados escenarios. Forman un elemento fundamental para el aprendizaje, y es inherente a la posibilidad de entregar sentido y significado al conocimiento. Sin motivación, el estudiante ve limitada su capacidad de poner en marcha estrategias de aprendizaje que le permitan obtener resultados académicos beneficiosos para su desarrollo profesional (Bryndum y Montes, 2005).

7.1. Retroalimentación por parte del profesor mentor

Gorichon et al., 2020) manifiestan que la mentoría asociada a las tareas de observación y retroalimentación se centra en la evaluación de la enseñanza en gran cantidad ,más que en el apoyo del aprendizaje de la enseñanza: “la mentoría más que dar algo, consiste en ayudar al aprendiz a descubrir y hacer las conexiones por ellos mismos”.

Cabe destacar que la retroalimentación al interior del proceso de mentoría es fundamental. Sin embargo, la retroalimentación efectiva en la mentoría compromete instaurar una relación que se caracteriza por: la confianza mutua, el aprendizaje colaborativo, el crecimiento mutuo, la apertura recíproca, la resolución compartida de problemas, el desarrollo de la autonomía y la experimentación .La retroalimentación del mentor se debe sostener en la escucha activa y la conversación bien informada y estructurada, en vez de enfocarse en la evaluación de la enseñanza (Díaz y Bastias, 2013).

7.2. Interacción Mentor-Practicante

Es importante decir que el Ministerio de Educación (2016) contempla que la docencia se realiza en el trabajo colaborativo; por esto, resulta de gran importancia considerar el espacio físico y el tiempo necesario para dialogar, analizar y tomar decisiones en conjunto. Asimismo, es necesario especificar que las mentorías no corresponden a una supervisión que sea de carácter evaluativa, sino más bien a una instancia de desarrollo profesional.

Además, durante la formación inicial docente estas prácticas se caracterizan por establecer relaciones colaborativas entre profesor mentor y profesor principiante focalizadas en el aprendizaje y orientadas al desarrollo profesional (Lipton y Wellman, 2003).

De este modo, Malderez y Wedell (2007) resaltan lo importante que es que el mentor pueda apoyar en el aprendizaje del principiante a partir de la escucha y conversaciones informadas y estructuradas. Es relevante considerar los aspectos socioemocionales que miden la relación entre mentor y estudiante en práctica. Es aquí donde la escucha activa podría evidenciar alguna intención oculta o bien una actitud de calidez y apoyo por parte del mentor.

Si bien son escasas las investigaciones sobre experiencias de situaciones de maltrato entre profesores, o alumnos en prácticas. Según el estudio de Jaramillo y Yañez (2015) los resultados obtenidos muestran que la experiencia de sufrir maltrato había causado una profunda reacción emocional en los estudiantes, de modo que las emociones que sintieron fueron intensas y duraderas. Específicamente, desde sentirse mal hasta angustia, que fue la emoción más frecuentemente mencionada. Es decir, no solo se experimentaría estrés por el evento, sino que se estima que los estudiantes vivirían un trauma psicológico. La experiencia tomó a los estudiantes de sorpresa; nunca fueron preparados para situaciones de esta índole. Se considera que la exposición directa al maltrato involucró la sensación de amenaza real, potencial de grave daño o una amenaza a la integridad personal. Como respuesta los estudiantes tuvieron un miedo intenso y un sentido de incapacidad de ejercer control de la situación en la práctica profesional.

Cabe resaltar que el profesor mentor debe escuchar las preocupaciones del estudiante en práctica y luego comunicar, a través del lenguaje no-verbal. Las habilidades de escucha pueden enfocarse desde dos perspectivas: la atención efectiva y la escucha activa. La atención efectiva se refiere a escuchar de una manera que comunique al estudiante que está siendo escuchado (Allidieri, 2004).

8. Vocación

Se observa que Aguilar (2021), señala que la vocación profesional se caracteriza por la presencia de diversos factores que influyen en la elección y desarrollo de la carrera de una persona. Entre estos factores se encuentran los atributos de la personalidad, el desarrollo académico, vocacional y social de los estudiantes. Además, la autoestima, el entusiasmo con la que se realiza el trabajo y la calidad de éste, son determinantes en el desarrollo profesional y en la percepción que el equipo de trabajo y la sociedad tendrán del profesional. La motivación también juega un papel crucial en la determinación de la profesión de un estudiante y contribuye a identificar su vocación. Se trata de un conjunto de procesos que activan, dirigen y mantienen la conducta en el tiempo.

8.1. Vocación docente

Debe señalarse que el concepto de vocación docente es concebido como un “llamado y seguida” de una divinidad para educar, que surge de forma espontánea y que se manifiesta en algún momento determinado para guiar la vida de esa persona (Zambrano, 2000).

De este modo se entenderá a la vocación docente como una representación social, utilizando las características propias de estas. En consecuencia, se considera que cada persona opera según el proceso de construcción individual de su narrativa personal, que se basa en la representación social de su narrativa maestra, lo que permite crear un significado propio para poder interactuar con el entorno, que en la práctica se concreta al influir en sus prácticas educativas, los discursos y su autoconcepto en torno a lo que personalmente reconoce como vocación docente (Larrosa, 2010).

Así, la vocación docente es percibida como el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor (González Blasco y González Anleo, 1993).

Se puede señalar o que el proceso vocacional de la docencia conjuga tres grandes momentos: uno pre-vocacional, otro peri-vocacional y finalmente, otro vocacional propiamente dicho. Los tres suelen estar presente en la vida de cualquier persona que se acerca a esta profesión, aunque para algunos, sin embargo, ha podido estar de manera latente. El primer momento, el prevocacional, nos sugiere una etapa de descubrimiento, de análisis y de acercamiento a algunas de sus funciones previas a la entrada en la universidad.

El segundo momento, el peri-vocacional, surge o se afianza a lo largo de la formación inicial de esta carrera, es decir, en las Escuelas de Magisterio, las cuales también tienen en su haber, el fortalecimiento del sentido vocacional del sujeto. Se trata de un momento de análisis y de comprensión de las tareas docentes y de su identificación con las mismas. Finalmente, cuando el diplomado accede al ejercicio de su profesión, y lo incorpora a su vida diaria, es cuando más explícitamente está manifestando un sentimiento vocacional hacia la docencia (Sánchez, 2003).

A nivel mundial, la ausencia de vocación profesional es una problemática que perjudica a la población adolescente en todo centro universitario (Vargas, 2021). Canales y Ríos (2007) analizaron la deserción en alumnos universitarios de la nación chilena y descubrieron la existencia de dos tipos de deserción: el abandono temporal, se interpreta por motivos de vocación, motivacionales y socioculturales, y abandono permanente, relacionado a motivos socioeconómicos.

En relación a la deserción estudiantil, es un problema que afecta directamente la formación educativa de los estudiantes, por la cual resulta un tema de gran preocupación dentro de las instituciones universitarias (Tapasco et al., 2019).

Asimismo, la deserción en los estudiantes es el resultado de la combinación y efecto de distintas variables. En aquellas se encuentran características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales. Estas influyen en la integración social y académica, las cuales a través del grado de motivación del estudiante provocan un efecto positivo, aumenta la probabilidad de permanecer o negativamente, presentando mayor probabilidad de desertar (Díaz, 2008).

Además, la deserción universitaria se identifica como la decisión por parte de un estudiante de abandonar su formación académica mientras se encuentra en la educación superior, y alejarse del sistema educativo. Cabe destacar que el alejamiento no es forzoso, sino que esta decisión nace del propio estudiante, influenciado de manera positiva o negativa por factores personales de cada estudiante (Zárate et al., 2021).

También, existen diferentes motivos detrás de esta decisión en un estudiante, pudiendo ser factores personales, familiares, económicos, siendo en muchas ocasiones el contexto en el que se ve envuelto cada estudiante. Incluso, pudiendo ser estas mismas las que recaigan en su casa de estudios, en caso de que la misma no cuente con una infraestructura adecuada o con docentes competentes con las capacidades necesarias (Uriol y Mego, 2021). Puesto que ya existen diferentes razones para que un estudiante tome la decisión de desertar, se debe de analizar más exhaustivamente el por que de esto.. A partir de los estudios ya realizados , se da a conocer la existencia de distintos tipos de deserción, entre ellos la deserción total, discriminada por causas, por facultad, por programa, en el primer semestre de la carrera, y acumulada (Terraiza, 2019).

8.2. Complacencia por el ejercicio docente

En función a la investigación realizada por Lissen (2003), destaca que la complacencia docente surge a través de la conexión existente entre el ejercicio de la profesión docente y la satisfacciones personales de los diferentes pedagogos, los cuales se encuentran afianzados estrechamente por el interés existente al desempeñar la tarea docente y el entusiasmo generada hacia esta misma.

8.3. Entusiasmo del ejercicio docente

En relación al entusiasmo del ejercicio docente que reflejan los profesores mentores, tal como señalan Espot y Nubiola (2014).

El profesor mentor debe ser un profesor experimentado, competente y de reconocido prestigio profesional; un profesor con autoridad ante el resto del profesorado y los alumnos del centro educativo; un profesor capaz de suscitar en los estudiantes entusiasmo por la materia que enseña. (Espot y Nubiola 2014), así mismo debe transmitir ese sentimiento en los estudiantes en formación inicial docente para que estos ejemplifiquen su comportamiento y deseo por enseñar, Vale la pena destacar que uno de los objetivos principales del mentor es promover el desarrollo profesional y personal...el profesor experto debe estar dispuesto a enseñar, además, la manera cómo él resuelve sus problemas y toma sus decisiones (p;2).

8.4. Marco para la buena enseñanza

De acuerdo con el Ministerio de Educación (MINEDUC):

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 Educación Especial. Los estándares tienen una doble función: señalan un “qué”, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también, establecen un “cuánto” o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño. En términos de un qué orientador, los estándares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente. Por otra parte, para que los estándares sirvan como medida base o ‘vara’, se ha

procurado describir desempeños que permitan verificar el logro del nivel que se juzga adecuado para hacer posible la efectividad de la enseñanza de un profesor competente. (p.7)

Así mismo, los estándares entregan una orientación acerca de los conocimientos y habilidades necesarios que debería manejar el egresado de pedagogía para enseñar estas disciplinas, sobre la base del criterio de expertos. Se entiende, también, que es posible desarrollar distintos caminos o trayectorias académicas para que los egresados o titulados logren estos estándares. Además, los estándares se conciben como un instrumento de apoyo para las instituciones formadoras de profesores, en tanto éstos son un parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como para diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que es necesario asegurar durante y al finalizar su formación, para el logro consistente de tales metas (p.8).

Por otra parte, corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. Asimismo, se describen aquí las habilidades y disposiciones que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. De igual forma, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes. De igual modo, los estándares tienen la finalidad de comunicar a la sociedad, y en especial al campo de la profesión, una visión de cuáles son las competencias que el profesional de la docencia debe poseer al ingresar a la enseñanza. La evaluación del logro o no de los estándares, ayudará a identificar debilidades y fortalezas en la formación docente y orientar programas de inducción profesional y aprendizaje para los profesores principiantes (p.11).

8.5. Prácticas en el aula

Según la investigación realizada por (Inostroza, Jara y Tagle, 2010) se reporta lo desafiante que

es para un docente el hecho de transformarse en un mentor, y las distintas habilidades que se deben de desempeñar para realizar dicha tarea, en donde destacan que unas de las más importantes y necesarias en este rol es apoyar a los profesores estudiantes a aprender de sus propias experiencias.

La utilización de casos reales favorece el aprendizaje significativo de los contenidos cuando éstos tienen relación con la vida y se presentan como problema. Los estudiantes aplican sus conocimientos a la realidad de forma funcional para la resolución de retos profesionales concretos. El proceso parte del escenario real, que debe ser observado para formular interrogantes, hacer presente lo que sabemos y aquello que desconocemos (Coiduras et al., 2009).

Además, se deben poner en práctica estrategias pedagógicas relevantes, tales como: atender a las características tanto individuales como socioculturales de los alumnos, considerando el contexto en que se lleva a cabo la enseñanza (Alcivar y Zambrano, 2021),

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

9. Enfoque y Diseño

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, el cual según Hernández-Sampieri (2014) es útil para evaluar, comparar, interpretar, establecer precedentes y determinar causalidad y sus implicaciones. Así, de acuerdo con el mismo autor, el problema debe expresar una relación entre dos o más conceptos o variables. En este caso, se midió la influencia del profesor mentor en la motivación y vocación de los estudiantes de Educación Diferencial.

El alcance de carácter cuantitativo empleado para efectuar el estudio fue el correlacional de la investigación cuantitativa, esto ya que tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación entre dos o más conceptos en una muestra o contexto en particular (Hernández-Sampieri, 2014).

10. Dimensión temporal

El estudio fue de naturaleza transversal, recolectando los datos de un sólo momento, esto ya que no se buscaba conocer la evolución de estos a través del tiempo, sino describir las experiencias de práctica que se realizaron en un semestre y año en específico, en este caso, la práctica profesional realizada durante el primer semestre del año 2024.

11. Muestra

La muestra del estudio fue no probabilística, es decir, no fueron escogidos al azar, pues participó el curso de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción campus Los Ángeles que realizó su práctica profesional durante el primer semestre del año 2024, siendo un total de 45 estudiantes a los cuales se les hizo llegar la encuesta vía mensaje de correo, de los cuales se recibieron un total de 38 respuestas.

12. Técnicas de recolección de datos

Se recopilaron datos mediante una encuesta que se aplicó en línea, la cual fue enviada vía mensaje de correo a los estudiantes de décimo semestre que ya realizaron su práctica profesional para ser respondido de forma online, posterior al consentimiento informado, atendiendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), a los cuales la Universidad de Concepción busca aportar a través de sus carreras, programas y proyectos de vinculación con el medio. En este caso se contribuye directamente al objetivo 4 “Educación de Alta Calidad”.

Previo a la aplicación de la encuesta esta fue sometida a una validación realizada por 3 académicos, quienes realizaron sugerencias y aportes fundamentales para su composición final.

A partir de la revisión de la literatura se generaron las subcategorías y preguntas que se utilizaron para el instrumento, las cuales se especifican a continuación:

Tabla A

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Motivación	Retroalimentación	¿Recibió comentarios sobre su desempeño en la práctica profesional por parte del profesor mentor?
		En caso de haber recibido retroalimentación, ¿esta se llevó a cabo en un ambiente apto para la comunicación?
		Si recibió retroalimentación, ¿esta fue de manera respetuosa y constructiva?
	Interacción profesor mentor-practicante	¿Confió en pedir ayuda a su profesor mentor en situaciones propias de la práctica profesional?
		Durante el transcurso de la práctica profesional, ¿Se sintió incentivado a continuar con la carrera docente, específicamente, por las actitudes del profesor mentor?
		¿Su profesor mentor le incentivó a realizar tareas nuevas durante la práctica profesional?
		¿Recibió respaldo emocional por parte de su mentor durante la práctica?



	Responsabilidad del profesor mentor	¿Siente que su profesor mentor contribuyó a tener una buena experiencia durante la práctica profesional?
		¿El profesor mentor propició los espacios necesarios para poder llevar a cabo la aplicación de instrumentos psicopedagógicos?
		¿Piensa que su profesor mentor aportó nuevos aprendizajes durante la práctica profesional?
		¿El profesor mentor presentó disposición para escuchar las sugerencias psicopedagógicas que usted podía entregar luego de aplicar instrumentos a sus estudiantes?
Vocación	Complacencia por el ejercicio docente	¿El profesor mentor generó en usted, a través de comentarios o actitudes que observó, el deseo de enseñar?
		¿El profesor mentor le transmitió su placer por enseñar?
		¿El profesor mentor generó espacios para que usted viviera la complacencia de enseñar?
	Entusiasmo del ejercicio docente	¿Observó en su profesor mentor la iniciativa de generar un ambiente acogedor y de valoración por el otro dentro del aula, generando instancias inclusivas?
		¿Su emoción por enseñar se vió interferida de forma positiva después de su práctica profesional?
		¿El profesor mentor ha potenciado su función dentro del establecimiento en cuanto al ejercicio docente?
	Formación Continua	¿Su profesor mentor realizaba constante actualización de conocimientos?
		¿Su profesor mentor utilizaba métodos innovadores para llevar a cabo la enseñanza?
		¿El profesor mentor potenciaba en usted la autocrítica en relación a las prácticas docentes?
	Experiencias pedagógicas	¿Luego de finalizar su práctica considera reproducir el trabajo docente de su mentor?
		En cuanto al interés que demuestra su mentor hacia el ámbito socioemocional de sus estudiantes, ¿Usted imitaría sus estrategias?



		En consideración a la enseñanza basada en el contexto del grupo curso de su profesor mentor, ¿Usted reproduciría sus acciones?
--	--	--

Nota: Elaboración Propia

Con la finalidad de analizar los datos obtenidos en las encuestas aplicadas se utilizó el programa “SPSS” el cual permite conseguir un análisis estadístico eficaz y con esto, conclusiones completas y significativas, a partir de datos cuantitativos. En este se ingresaron los resultados a la base de datos, de forma que cada fila equivale a un sujeto de estudio y cada columna a las preguntas que se generaron para medir la influencia del profesor mentor. A partir de esto, se pudo acceder a una ventana de resultados, la cual nos mostró las tablas y gráficos que se le pidieron al programa que generara.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

RETROALIMENTACIÓN

En cuanto al análisis obtenido de los comentarios sobre el desempeño en la práctica profesional por parte del profesor mentor, se puede apreciar que un 57,9 % de los encuestados declara siempre recibir este tipo de comentarios, un 34,2% de manera ocasional, un 7,9% casi nunca, positivamente ninguno de los participantes expresó nunca haber recibido retroalimentación sobre su desempeño (ver tabla 1).

Tabla 1

¿Recibió comentarios sobre su desempeño en la práctica profesional por parte del profesor mentor?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	7,9	7,9	7,9
	Ocasionalmente	13	34,2	34,2	42,1
	Siempre	22	57,9	57,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Este análisis deja entrever un giro positivo en cuanto a la retroalimentación que le otorgan los profesores mentores a sus respectivos estudiantes en práctica profesional lo cual es relevante, ya que, el feedback es un proceso por medio del cual los aprendices obtienen información sobre su rendimiento que les permite apreciar las similitudes y diferencias entre los estándares apropiados para el desempeño de la tarea y las cualidades del suyo propio, y así poder generar una serie de mejoras en el mismo (Boud, Molly, 2015).

En relación a haber recibido retroalimentación en un ambiente apto para la comunicación, se puede apreciar que un 71,1 % de los integrantes de la encuesta mencionan siempre recibir una retroalimentación en un ambiente apto para la comunicación, un 21,1% expresa haberla recibido ocasionalmente y un 7,9% nunca, cabe destacar que ninguno de los participantes expuso haber recibido casi nunca el feedback dentro de un ambiente confortable (ver tabla 2).

Tabla 2

En caso de haber recibido retroalimentación, ¿esta se llevó a cabo en un ambiente apto para la comunicación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	3	7,9	7,9	7,9
	Ocasionalmente	8	21,1	21,1	28,9
	Siempre	27	71,1	71,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

En el ámbito de la retroalimentación no solo se considera positivo llevarla a cabo, si no también, crear un ambiente idóneo para que esta sea comunicada, como menciona Contreras y Zúñiga (2018) es relevante permitir este tipo de diálogo entre el docente mentor y el estudiante en formación inicial docente dentro de un ambiente positivo, creando así, espacios seguros en donde generar este feedback libre de distracciones y dentro de un ambiente confortable.

En lo que concierne a la retroalimentación respetuosa y constructiva se deja en evidencia que un 84,2% de las personas encuestadas siempre recibe la retroalimentación de manera respetuosa y constructiva, un 10,5% ocasionalmente, un 2,6% casi nunca y un 2,6% nunca (ver tabla 3).

Tabla 3

Si recibió retroalimentación, ¿esta fue de manera respetuosa y constructiva?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	1	2,6	2,6	2,6
	Nunca	1	2,6	2,6	5,3
	Ocasionalmente	4	10,5	10,5	15,8
	Siempre	32	84,2	84,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Es importante destacar que no solo es de suma importancia el hecho de recibir la retroalimentación durante los procesos de práctica, sino también la manera en que esta se lleva a cabo debido a que es preciso recordar que la retroalimentación tiene un impacto emocional en el estudiante: los comentarios que brindemos pueden conducirlos a una actitud defensiva, disminuir su confianza en sí mismos o la percepción que tienen respecto a su propia capacidad cognitiva. Por otro lado, una retroalimentación efectiva los dirigirá hacia el aprendizaje a fin de que vean los errores como parte del aprendizaje y la necesidad del esfuerzo para mejorar, así mismo este tipo de información debe ser de carácter constructivo puesto que esta menciona los aspectos positivos y, al mismo tiempo, proporciona orientaciones sobre cómo superar las debilidades encontradas y corregir errores. Bajo el mismo autor, el Comenzar resaltando lo positivo contribuye a que el estudiante muestre una mayor disposición para incorporar las sugerencias brindadas (Valdivia, 2014).

INTERACCIÓN MENTOR-PRACTICANTE

En cuanto pedir ayuda al profesor mentor, se puede deducir que un 57,9% de los estudiantes confían en pedir ayuda a sus profesores mentores en situaciones propias de la práctica profesional, un 26,3% de los encuestados confía de manera ocasional y un 15,8% casi nunca (ver tabla 4).

Tabla 4

¿Confirió en pedir ayuda a su profesor mentor en situaciones propias de la práctica profesional?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	6	15,8	15,8	15,8
	Ocasionalmente	10	26,3	26,3	42,1
	Siempre	22	57,9	57,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Efectivamente, es relevante para la interacción del profesor mentor y el practicante considerar los aspectos socioemocionales que miden la relación entre mentor y estudiante en práctica. Aquí la escucha activa podría evidenciar alguna intención subyacente o bien una actitud de calidez y apoyo generados por el mentor, como antesala a la implementación de una serie de estrategias (Gorichon et al., 2020).

De acuerdo a continuar la carrera docente, se puede entender que un 71,1% de los estudiantes encuestados se siente incentivado a continuar la carrera docente, debido a las actitudes del profesor mentor, un 15,8% de los estudiantes de manera ocasional y un 13,2% casi nunca (ver tabla 5).



Tabla 5

Durante el transcurso de la práctica profesional, ¿Se sintió incentivado a continuar con la carrera docente, específicamente, por las actitudes del profesor mentor?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	5	13,2	13,2	13,2
	Ocasionalmente	6	15,8	15,8	28,9
	Siempre	27	71,1	71,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Es fundamental que el profesor mentor incentive al estudiante, debido a que el profesor mentor es más experimentado o con mayor conocimiento, por lo que ayuda al estudiante en práctica a lograr sus metas, cultivar sus habilidades y desarrollar sus capacidades profesionales mediante un proceso de retroalimentación permanente, aportando a movilizar las mejoras necesarias para afianzar las competencias requeridas, todo lo anterior con la práctica profesional como instancia formativa (Andreucci, 2013).

En relación a realizar tareas nuevas, se deduce que un 52,6% de los estudiantes su profesor mentor lo incentiva a realizar tareas nuevas durante la práctica profesional, un 36,8% de los encuestados ocasionalmente y por último, cabe destacar que un 2,6% nunca lo incentiva a realizar tareas nuevas (ver tabla 6).

Tabla 6

¿Su profesor mentor le incentivó a realizar tareas nuevas durante la práctica profesional?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	7,9	7,9	7,9
	Nunca	1	2,6	2,6	10,5
	Ocasionalmente	14	36,8	36,8	47,4
	Siempre	20	52,6	52,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Durante la práctica profesional, el mentor necesitará abordar una serie de actividades y apoyos destinados al profesor principiante, que se relacionarán con la preparación de clases, la implementación de ella, para el desarrollo de habilidades de todos los estudiante, la evaluación y retroalimentación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el análisis de prácticas pedagógicas efectivas en el aula y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Gorichon et al., 2020).

En referencia a la contención emocional, se observa que un 55,3% recibe contención emocional por parte del profesor mentor durante la práctica, un 28,9% de manera ocasional, un 5,3% casi nunca y un 10,5% nunca recibe contención emocional por parte de su profesor mentor (ver tabla 7).



Tabla 7

¿Recibió contención emocional por parte de su mentor durante la práctica?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	5,3	5,3	5,3
	Nunca	4	10,5	10,5	15,8
	Ocasionalmente	11	28,9	28,9	44,7
	Siempre	21	55,3	55,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Sin duda alguna, la contención emocional es importante en la interacción entre el profesor mentor y practicante, cabe resaltar que el profesor mentor debe escuchar las preocupaciones del estudiante en práctica y comunicar esto a través del lenguaje no-verbal. Estas habilidades de escucha pueden enfocarse desde dos perspectivas: la atención efectiva y la escucha activa. La atención efectiva se refiere a escuchar de una manera que comunique al estudiante que está siendo escuchado (Allidieri et al., 2004).

RESPONSABILIDAD DEL MENTOR

Además, sobre las buenas experiencias, los estudiantes expresan que un 68,4% siente que su profesor mentor contribuye a tener una buena experiencia durante la práctica profesional, un 23,7% de manera ocasional, un 2,6% casi nunca y 5,3% nunca siente que su profesor mentor contribuye a una buena experiencia (ver tabla 8).



Tabla 8

¿Siente que su profesor mentor contribuyó a tener una buena experiencia durante la práctica profesional?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	1	2,6	2,6	2,6
	Nunca	2	5,3	5,3	7,9
	Ocasionalmente	9	23,7	23,7	31,6
	Siempre	26	68,4	68,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Es de gran importancia como responsabilidad del profesor mentor el ayudar al estudiante-profesor que recién llega a la escuela a entender la cultura a la cual se está incorporando (Feiman-Nemser, 2003). El mentor modela no tan sólo métodos de enseñanza, sino que modela otros aspectos, tales como: el entusiasmo por el aprendizaje; la membresía a grupos profesionales; y las actitudes con sus pares, estudiantes y padres (Gorichon et al., 2020).

En relación a la aplicación de instrumentos, los encuestados manifiestan que un 65,8% siempre el profesor mentor propicia los espacios necesarios para poder llevar a cabo la aplicación de instrumentos psicopedagógicos, un 18,4% de manera ocasional, un 13,2% casi nunca y 2,6% nunca propicia los espacios para la aplicación de instrumentos (ver tabla 9).

Tabla 9

¿El profesor mentor propició los espacios necesarios para poder llevar a cabo la aplicación de instrumentos psicopedagógicos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	5	13,2	13,2	13,2
	Nunca	1	2,6	2,6	15,8
	Ocasionalmente	7	18,4	18,4	34,2
	Siempre	25	65,8	65,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Es relevante generar espacios propicios para la aplicación de instrumentos, por lo que la Harvard Business School (2004), señala algunas competencias y características generales de los mentores, tal como que el profesor mentor recoge las necesidades y demandas de los principiantes y, a partir de ellas, diseña el plan de mentoría, esto le permite que el estudiante realice sus responsabilidades universitarias con apoyo del mentor.

Con respecto a los nuevos aprendizajes, los estudiantes declaran que un 55,3% siempre su profesor mentor aporta con nuevos aprendizajes durante la práctica profesional, un 34,2% de manera ocasional, 5,3% casi nunca y 5,3% nunca aporta nuevos aprendizajes (ver tabla 10).

Tabla 10

¿Piensa que su profesor mentor aportó nuevos aprendizajes durante su práctica profesional?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	5,3	5,3	5,3
	Nunca	2	5,3	5,3	10,5
	Ocasionalmente	13	34,2	34,2	44,7
	Siempre	21	55,3	55,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Durante la práctica profesional la responsabilidad del profesor mentor es generar nuevos aprendizajes, ya sea dentro o fuera de la sala de clases, tal como menciona la Harvard Business School (2004) las características generales de los profesores mentores, tales como: valora y promueve la creatividad, la autonomía y la iniciativa personal, al mismo tiempo que el rigor, la fundamentación y el trabajo colaborativo.

En lo que concierne a la escucha de sugerencias psicopedagógicas, se ve evidenciando que un 65,8% el profesor mentor siempre presenta disposición para escuchar las sugerencias psicopedagógicas que usted podría entregar luego de aplicar instrumentos a los estudiantes, un 23,7% de manera ocasional, 7,9% casi nunca y 2,6% nunca presenta disposición para escuchar sugerencias (ver tabla 11).



Tabla 11

¿El profesor mentor presentó disposición para escuchar las sugerencias psicopedagógicas que usted podía entregar luego de aplicar instrumentos a sus estudiantes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	7,9	7,9	7,9
	Nunca	1	2,6	2,6	10,5
	Ocasionalmente	9	23,7	23,7	34,2
	Siempre	25	65,8	65,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Es importantes destacar que unas de las principales funciones del mentor es conversar y escuchar de manera intencionada, tal como Velaz de Medrano Uretra (2009, menciona como unas de las responsabilidades del profesor mentor la escucha de manera activa y empática, empleando el diálogo como medio para aprender, enseñar, evaluar y resolver situaciones y conflictos.

COMPLACENCIA POR EL EJERCICIO DOCENTE

Sobre el deseo de enseñar, un 65,8% de los encuestados considera que su mentor siempre le genera a través de comentarios o actitudes este deseo, un 23,7% genera este deseo ocasionalmente, un 7,9% casi nunca lo genera y un 2,6% nunca genera este deseo en los alumnos en práctica (ver tabla 12).

Tabla 12

¿El profesor mentor generó en usted, a través de comentarios o actitudes que observó, el deseo de enseñar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	7,9	7,9	7,9
	Nunca	1	2,6	2,6	10,5
	Ocasionalmente	9	23,7	23,7	34,2
	Siempre	25	65,8	65,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

En conformidad con Valenzuela, Muñoz & Marfull-Jensen (2018) todos los estudiantes que anhelan ser un buen profesor deben contar con un conjunto de características en común que le ayuden a lograrlo. Entre estas se encuentran algunas como, la motivación por ser profesor, el compromiso con su tarea formativa y el deseo por enseñar a otros. Sin deseo por enseñar entonces no hay transmisión, sólo imposición de los saberes, lo cual no genera un deseo por aprender en el estudiante (Thoilliez, 2022). De aquí se considera importante que el profesor en formación sienta el deseo por enseñar, ya que si se une el deseo de ser profesor con el gusto por enseñar, entonces se va por buen camino (Valenzuela, Muñoz y Marfull-Jensen, 2018).



Otro punto es el placer por enseñar que el docente mentor puede transmitir a otros, en este caso, a los estudiantes en formación inicial docente, en esta área el 55,3% afirma sentir el gusto que posee el mentor por la enseñanza, un 34,2% lo siente de forma ocasional, un 5,3% casi nunca lo siente y otro 5,3% no lo siente nunca (ver tabla 13).

Tabla 13

¿El profesor mentor le transmitió su placer por enseñar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	5,3	5,3	5,3
	Nunca	2	5,3	5,3	10,5
	Ocasionalmente	13	34,2	34,2	44,7
	Siempre	21	55,3	55,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Una investigación realizada en Chile por Hernández, Monereo & Weise (2024) que tuvo la finalidad de explorar las voces que influyen en la decisión de ser profesor, detectó que el gusto por enseñar es la principal voz dominante sobre las razones de ser profesor en los estudiantes de primer año de la carrera de Educación Primaria, y que la voz dominante sobre la influencia en la elección de ser profesor corresponde a la influencia de personas, principalmente la influencia de los profesores que tuvieron durante la enseñanza básica y/o media, especificando que la manera y el gusto con que enseñaban estos docentes influyó en su decisión de entrar a la carrera universitaria. Esta dominancia más allá de vivirse sólo en esos niveles de educación es fundamental prevalezca durante la formación inicial docente, ya sea a través de los docentes que imparten los contenidos teóricos de la pedagogía, en las aulas de la universidad, como a través de aquellos que se encuentran a cargo de alumnos en práctica, transmitiendo este gusto por la enseñanza en las aulas escolares.

En cuanto a la generación de espacios para que el practicante pudiera vivir la complacencia de enseñar, los encuestados afirman que el 60,5% de los mentores siempre generan estos espacios, un 31,6% los generan ocasionalmente, un 5,3% casi nunca los generan y un 2,6% nunca generan espacios para que el practicante viva la complacencia de enseñar (ver tabla 14).

Tabla 14

¿El profesor mentor generó espacios para que usted viviera la complacencia de enseñar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	5,3	5,3	5,3
	Nunca	1	2,6	2,6	7,9
	Ocasionalmente	12	31,6	31,6	39,5
	Siempre	23	60,5	60,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Las actividades de enseñanza en entornos educativos reales proporcionan buenas oportunidades para conocer la diversidad del alumnado en los centros, el rol y funciones del maestro especialista y para aprender a enseñar. Son una ocasión para disminuir la distancia existente entre el conocimiento teórico y la realidad (Coiduras, Valls, Ribes, Marsellés, Jové & Aguiló, 2009), siendo importante que dentro de los establecimientos se le brinde la oportunidad de entregar conocimientos a aquellos docentes en formación.

ENTUSIASMO DEL EJERCICIO DOCENTE

En relación a sí observan en su respectivo profesor mentor la iniciativa de generar un ambiente acogedor y de valoración por el otro dentro del aula de clases, generando instancias inclusivas, hubo un 73,3% de los encuestados que respondieron siempre haber presenciado este tipo de iniciativa, un 18,4% ocasionalmente, un 5,3% casi nunca y un 2,6% nunca (ver tabla 15).

Tabla 15

¿Observó en su profesor mentor la iniciativa de generar un ambiente acogedor y de valoración por el otro dentro del aula, generando instancias inclusivas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	5,3	5,3	5,3
	Nunca	1	2,6	2,6	7,9
	Ocasionalmente	7	18,4	18,4	26,3
	Siempre	28	73,7	73,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Es relevante que los profesores demuestren y generen estos espacios al interior del aula, puesto que como estipula el Marco para la buena enseñanza (MBE) específicamente en el dominio B, se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje (MINEDUC, 2021); dicho esto es de suma importancia que los docentes se conviertan en un ejemplo a seguir para los

alumnos que se encuentran en formación inicial docente incentivando y contagiando el entusiasmo hacia la carrera docente a través de estas prácticas.

En relación a la emoción que sienten los estudiantes en práctica profesional por enseñar y si esta se vio interferida de forma positiva luego de su práctica profesional, un 63,2% declara que siempre, un 28,9% ocasionalmente, un 2,6% nunca y un 5,3% casi nunca (ver tabla 16).

Tabla 16

¿Su emoción por enseñar se vio interferida de forma positiva después de su práctica profesional?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	5,3	5,3	5,3
	Nunca	1	2,6	2,6	7,9
	Ocasionalmente	11	28,9	28,9	36,8
	Siempre	24	63,2	63,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Es relevante considerar las emociones y entusiasmo que generan las prácticas de los profesores mentores en los estudiantes que se encuentran en formación inicial docente, por lo que es necesario abordar simultáneamente los aspectos afectivos y cognitivos en los procesos de enseñanza. Esto es particularmente importante en los maestros en formación, ya que la relación entre sus emociones y su aprendizaje puede determinar su futuro desempeño profesional (Marcos, 2018).

En relación a la potenciación de las funciones dentro del establecimiento en cuanto al ejercicio docente que el docente genera, el 63,3% de los encuestados declaró que su profesor mentor siempre potencia su función dentro del establecimiento en cuanto al ejercicio docente, un 23,7% ocasionalmente, un 7,9% casi nunca y un 5,3% nunca (ver tabla 17).

Tabla 17

¿El profesor mentor ha potenciado su función dentro del establecimiento en cuanto al ejercicio docente?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	7,9	7,9	7,9
	Nunca	2	5,3	5,3	13,2
	Ocasionalmente	9	23,7	23,7	36,8
	Siempre	24	63,2	63,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Potenciar las habilidades y funciones de los estudiantes en formación inicial docente debe ser fundamental al interior de los establecimientos, ya que, el profesor mentor apoya el desarrollo profesional del profesor principiante a través del acompañamiento para la construcción de distintos tipos de saberes asociados a la cultura escolar donde éste se inserte. Para estos efectos el profesor mentor en forma colaborativa organiza y desarrolla procesos de andamiaje que, enfocados en situaciones de la vida real y de la experiencia del profesor principiante, le aportan instrumentos para interpretar y analizar situaciones profesionales para las cuales decide y en consecuencia actúa (Inostroza, Jara y Tagle, 2010), además se caracteriza por ser un profesional que moviliza recursos propios y ajenos para la conformación de redes que faciliten la inserción profesional del profesor principiante a sus contextos de desempeño. Por esto último, diseña, organiza e implementa acciones con docentes, apoderados y otros actores significativos de la comunidad para en un trabajo asociado generar aprendizajes de calidad (Inostroza, Jara y Tagle, 2010).

FORMACIÓN CONTINUA

En relación a la actualización de conocimientos, se observa que el 52,6% de los encuestados afirma que su profesor mentor siempre realiza constante actualización de sus conocimientos, un 34,2% lo hace de manera ocasional, un 7,9% casi nunca lo hace y un 5,3% nunca efectúa actualización de los conocimientos (ver tabla 18).

Tabla 18

¿Su profesor mentor realizaba constante actualización de conocimientos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	7,9	7,9	7,9
	Nunca	2	5,3	5,3	13,2
	Ocasionalmente	13	34,2	34,2	47,4
	Siempre	20	52,6	52,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Esto es un buen indicador del ejercicio docente, debido a que el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) menciona que “Enseñar es más que nada un ejercicio permanente de aprender..., esto significa estar en constante actualización de los conocimientos, métodos y estrategias; incorporar nuevos hallazgos en pedagogía y en la ciencia del aprendizaje, adquirir nuevas herramientas y adaptar la práctica docente acorde las necesidades de los y las estudiantes (MINEDUC, 2021) y, así lo estipula en su Dominio D “Responsabilidades Docentes”, específicamente en su Estándar 11 de nombre “Aprendizaje Profesional Continuo”. Es por esto que se espera que los docentes se

comprometan en el mejoramiento continuo de su labor docente, lo cual se relaciona con el profesor que se encuentra en formación inicial pues el MBE también busca ser un orientador para los estándares de egreso de las carreras de pedagogía, por ende, es fundamental que desde la formación se reconozca y observe la importancia de la actualización de conocimientos.

En lo que compete a los métodos innovadores que se pueden utilizar para el proceso de enseñanza, resulta relevante que el 50% de los participantes señala que su mentor utiliza ocasionalmente métodos innovadores para llevar a cabo la enseñanza, frente a un 34,2% que siempre lo hace. Por otra parte, un 7,9% casi nunca lo hace y otro 7,9% no lo hace nunca (ver tabla 19).

Tabla 19

¿Su profesor mentor utilizaba métodos innovadores para llevar a cabo la enseñanza?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	7,9	7,9	7,9
	Nunca	3	7,9	7,9	15,8
	Ocasionalmente	19	50,0	50,0	65,8
	Siempre	13	34,2	34,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Parte de la formación continua, conlleva también actualizar los conocimientos didácticos y el manejo de las herramientas digitales con el fin de apoyar el proceso de enseñanza (MINEDUC, 2021). Este análisis resulta preocupante ya que, de acuerdo con Santander (2024) los métodos pedagógicos innovadores han ido evolucionando de forma notable para atender a las demandas cambiantes del siglo XXI y, es esencial que los docentes estén formados para incrementar el

potencial de las herramientas tecnológicas a las que las instituciones educativas deben ir adoptando para llevar a cabo la enseñanza como exigencia de la constante evolución.

Con respecto a la autocrítica que los mismos docentes deben realizar sobre sus prácticas, los profesores en formación exponen que el 55,3% de los docentes mentores potencian en ellos la autocrítica, un 34,2% lo realiza ocasionalmente, el 7,9% casi nunca potencia la autocrítica en el profesor en formación y el 2,6% nunca lo hace (ver tabla 20).

Tabla 20

¿El profesor mentor potenciaba en usted la autocrítica en relación a las prácticas docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	7,9	7,9	7,9
	Nunca	1	2,6	2,6	10,5
	Ocasionalmente	13	34,2	34,2	44,7
	Siempre	21	55,3	55,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

De acuerdo con la investigación de Catalán y Obeso (2023) la cual busca describir el efecto de las estrategias de acompañamiento pedagógico dentro del desempeño docente, una de las estrategias de acompañamiento pedagógico para la mejora del desempeño docente es la promoción de la autocrítica que permite al docente, según su especialidad, comprender lo que necesita para mejorar su desempeño. Por otra parte, el Marco para la Buena Enseñanza (2021) señala en su estándar 11 que los docentes deben llevar a cabo una práctica reflexiva, en donde aplique técnicas que luego le permitan realizar análisis y reflexión sobre su enseñanza, considerando las opiniones tanto de sus estudiantes como de evaluadores externos y haciendo parte al MBE en esta autoevaluación.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

En cuanto a la subcategoría de experiencias pedagógicas, al analizar los datos estos arrojan que un 39,5% siempre reproducir el trabajo de su profesor mentor, una vez que finalice su práctica profesional, un 44,7% ocasionalmente, un 5,3% casi nunca y un 10,5% nunca (ver tabla 21).

Tabla 21

¿Luego de finalizar su práctica considera reproducir el trabajo docente de su mentor?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	5,3	5,3	5,3
	Nunca	4	10,5	10,5	15,8
	Ocasionalmente	17	44,7	44,7	60,5
	Siempre	15	39,5	39,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

En relación a este punto se hace referencia a cuanto es posible demostrar la vocación del profesor mentor y en las críticas que crea a partir de la observación el estudiante en formación inicial docente, en donde los estudiantes puedan desarrollar su capacidad crítica e introspectiva con relación a la atención a la diversidad y mejorar su competencia en el ejercicio profesional. Sus experiencias han de promover el acercamiento a la profesión y a la elaboración de nuevas interpretaciones sobre ésta (Coiduras et al., 2009).

En relación a imitar las estrategias del profesor mentor, los encuestados manifiestan que un 50,0% desea reproducir el interés que demuestra su mentor hacia el ámbito socioemocional de sus estudiantes, un 31,6% de manera ocasional realizaría esta acción, un 13,2% casi nunca y 5,3% nunca imitaría las estrategias del profesor mentor (ver tabla 22).

Tabla 22

En cuanto al interés que demuestra su mentor hacia el ámbito socioemocional de sus estudiantes, ¿usted imitaría sus estrategias?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	5	13,2	13,2	13,2
	Nunca	2	5,3	5,3	18,4
	Ocasionalmente	12	31,6	31,6	50,0
	Siempre	19	50,0	50,0	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Cabe destacar que una competencia destacable que los estudiantes en prácticas deberían de replicar de su profesor mentor, según La Harvard Business School (2004) los profesores mentores saben fomentar el desarrollo de las personas: saben escuchar, saben establecer empatía con los demás, y su personalidad convierte la mentoría en una experiencia satisfactoria.



Por último, en cuanto a la enseñanza basada en el contexto del grupo curso, es importante mencionar que un 42,1% de los encuestados consideran que ocasionalmente reproducirán las acciones de su mentor, delante de un 39,5% que señala que siempre producirá sus acciones. Además, un 13,2% no reproducirá casi nunca sus acciones y un 5,3% nunca lo hará (ver tabla 23).

Tabla 23

En consideración a la enseñanza basada en el contexto del grupo curso, ¿usted reproduciría sus acciones?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	5	13,2	13,2	13,2
	Nunca	2	5,3	5,3	18,4
	Ocasionalmente	16	42,1	42,1	60,5
	Siempre	15	39,5	39,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

Nota: Análisis de Información con SPSS.

Conforme con Alcivar y Zambrano (2021) son importantes las estrategias didácticas que se utilizan en el trabajo interdisciplinario, estas deben atender al contexto y tener relación con los aprendizajes previos de los estudiantes, generando interés y, a su vez, mejorando el desempeño académico.

CAPÍTULO VI. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

13. Discusiones

La finalidad de este trabajo de investigación fue analizar la influencia del profesor mentor en la motivación y vocación de los estudiantes de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción que realizaron su práctica profesional en el año 2024, lo cual se realizó a través de una encuesta de tipo escala likert aplicada a aquellos estudiantes de la carrera que cursaron la asignatura durante el primer semestre del presente año. Al enviar las encuestas los objetivos específicos de la investigación eran evaluar la influencia del profesorado mentor en la motivación y vocación de los estudiantes y determinar si el profesor mentor influye de forma positiva, negativa o neutra en la motivación y vocación de los estudiantes en práctica. A partir de estos objetivos se planteó la siguiente pregunta de investigación “¿Cómo influyen los profesores mentores en la motivación y vocación de los estudiantes en formación inicial docente?”.

Una vez aplicada la encuesta se puede mencionar que se dio cumplimiento a los objetivos específicos de la investigación y dar respuesta a la pregunta planteada a partir de las subcategorías que surgieron en base a la revisión bibliográfica en relación a las funciones que ejerce el profesor mentor y que consideramos podrían influir en las dos categorías generales, la motivación y la vocación.

Así, de acuerdo con el primer objetivo específico planteado se puede inferir en base a los resultados obtenidos a través de la encuesta que los docentes mentores influyen tanto en la motivación como en la vocación de los estudiantes en formación, en conformidad con Cuadra-Martínez et al. (2021) en la revisión sistemática que realizaron sobre la “Identidad profesional docente en la formación universitaria” en donde se señala que las figuras del profesor(a) mentor (docente supervisor del centro de práctica profesional) es especialmente relevante, existiendo ciertas condiciones y características de éste, que pueden favorecer o no el desarrollo de la identidad profesional del estudiante en formación inicial, pudiendo incluso impulsar la identificación con la docencia o promover el abandono de la carrera.

Con respecto al análisis de datos evidenciados en la subcategoría de retroalimentación, se observa que el mentor influye positivamente, ya que el estudiante recibe comentarios sobre su desempeño en la practicas profesional, además, lo realiza en un ambiente apto para la comunicación entre el profesor mentor y estudiante, siendo de manera respetuosa y constructiva. Sin embargo, el estudio de Contreras y Zúñiga (2018) manifiesta que:

Entre los aspectos positivos de este conjunto se puede destacar la casi total ausencia de retroalimentación negativa y un alto porcentaje de retroalimentación de tipo descriptiva y específica. No obstante, si se considera que el profesorado tiene la oportunidad de presentar una retroalimentación individual y oral; es decir, un diálogo con el estudiantado, se puede decir que la desaprovechan, ya que, en su mayoría, alaban a la persona del estudiante, le señalan errores muy generales y le otorgan también sugerencias generales. Así, la literatura es clara en señalar que los comentarios orales o escritos deben dirigirse al trabajo y no al ego de la persona discente; ser coherentes con los criterios de evaluación y corrección; ser orientadores y, en lo posible, ser proyectivos, esto es, mejorar en trabajos a futuro (p.20).

Por otra parte, podemos afirmar que el profesor mentor influye en su mayoría de forma positiva en los aspectos evaluados por subcategoría en la motivación, tal como la interacción mentor-practicante se pudo identificar que los estudiante en práctica profesional confían en pedir ayuda a su profesor mentor en situaciones propias las cuales requerían de él/ella. Además, se determina que los profesores mentores incentivan a los profesores en formación inicial a realizar tareas nuevas durante la práctica profesional y por último, se infiere que los estudiantes reciben contención emocional por parte del profesor mentor durante la práctica. Tal como mencionan Díaz y Bastías (2013):

El proceso de mentoría en sí destaca las interacciones entre el mentor y estudiante-profesor como esenciales para establecer una relación dialógica y reflexiva que propenda al desarrollo profesional de ambos interlocutores. Se establece una relación eminentemente dialógica, lo que permite promover una reflexión mutua y de permanente autocrítica sobre el quehacer pedagógico cotidiano en el aula, a través de

un proceso de exploración de las creencias, preconcepciones y prejuicios, especialmente del profesional en formación, y de la crítica constructiva (p.312).

De la misma forma, se corrobora que el mentor influye de manera positiva en la subcategoría de responsabilidades del profesor mentor, debido a que contribuye a tener una buena experiencia durante la práctica profesional, también propicia los espacios necesarios para poder llevar a cabo la aplicación de instrumentos, así mismo, aporta nuevos aprendizajes en el proceso de práctica y por último, presenta disposición para escuchar sugerencias psicopedagógicas que el estudiante en formación inicial entrega luego de aplicar los instrumentos a sus estudiantes. De la misma manera, según el estudio de Gorichon et al. (2020):

Los mentores esperan contribuir al desarrollo profesional de los principiantes a través de la generación de espacios de aprendizaje colaborativos, en los que ambos puedan crecer y compartir sus experiencias y conocimientos. Por su parte, los principiantes manifiestan querer aprender de la experiencia de sus mentores, valorando estrategias que les permitan generar un clima propicio para el aprendizaje, desarrollar estrategias pedagógicas contextualizadas, elaborar un diseño de clases atingente o, bien, resolver situaciones complejas en el aula. (p.31).

Así mismo, de acuerdo con los resultados expuestos en el análisis de datos se puede verificar que el profesor mentor influye de forma positiva en la vocación de los practicantes, tal como señalan Larenas y Díaz (2013):

La mentoría sin duda tiene un impacto significativo en la Formación Inicial Docente (FID), puesto que la naturaleza dialógica y reflexiva de este proceso propicia el mejoramiento del desempeño docente del futuro profesional, como resultado del proceso de crecimiento, aprendizaje y cambio profesional y del desarrollo del pensamiento pedagógico y vocacional experimentado por éste. En consecuencia, un modelo de mentoría efectivo tributa a acortar los tiempos de aprendizaje del profesional en formación, pues con la ayuda del mentor, éstos se transforman en instancias de aprendizaje constructivo y significativo para el estudiante-profesor. (p.12)

Del mismo modo, se analiza mediante los resultados que el profesor mentor cumple con los estándares pedagógicos, lo que debe saber y poder hacer para ser considerado competente, puesto que realiza constante actualización de sus conocimientos, también utiliza métodos innovadores para llevar a cabo la enseñanza dentro de la sala de clases y potencia la autocrítica en las prácticas de los estudiantes en formación inicial docente. Es así como según el estudio de (Verdugo, Tejada y Navío, 2021) menciona:

Los profesores en formación necesitan oportunidades para aprender acerca de la buena enseñanza, y para ello se requiere que los formadores de docentes conozcan y compartan lo que la caracteriza, por ejemplo, que los estándares pedagógicos se transfieran de manera coherente entre los programas formativos que conforman el plan de formación de las carreras de pedagogía. Esto permitiría al estudiante comprender sus fundamentos, métodos y prácticas de enseñanza, las que deben vincularse y contextualizarse en prácticas concretas en el aula, es decir, llevar a la práctica los principios aprendidos y aprender de esa experiencia para construir conocimiento profesional. Este énfasis en la práctica requiere de cambios en los planes y programas, así como en la metodología implementada durante la formación, por ejemplo: relacionarse de manera significativa con las escuelas donde se realizan las prácticas y crear relaciones que permitan generar conocimientos y valores compartidos para apoyar la FID; promover la investigación del estudiante de pedagogía; favorecer el trabajo colaborativo, el uso de estudios de caso, el portafolios y los proyectos enfocados en el apoyo a la integración de fuentes de conocimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo (p.134).

Así, esperan que el espacio de las mentorías constituya un lugar en el que se sientan seguros, permitiéndoles generar una mayor autoconfianza para enfrentar las situaciones propias de su inserción profesional.

Por otra parte, en cuanto a los resultados expuestos se puede inferir que el profesor mentor aporta de manera significativa en cuanto al entusiasmo en el ejercicio docente que ejerce diariamente en su profesión y que a la vez contagia e inculca en los estudiantes que se encuentran en formación inicial docente, tal como dice Marcos (2018) una de las partes importantes dentro del proceso de enseñanza de los profesores en formación es el proceso de

abordar, no solo las áreas logísticas que se encuentran dentro de las competencias del profesorado sino también trabajar simultáneamente los aspectos emocionales, afectivos y cognitivos, en este estudio en específico se destaca arduamente la relevancia de conectar las relaciones existentes entre emoción y aprendizaje, puesto que pueden determinar el futuro desempeño profesional de aquellos estudiantes que se encuentren en formación inicial docente.

En cuanto lo que concierne a las áreas correspondientes a la complacencia del ejercicio docente se pueden observar aquellos aspectos que destacan con el deseo y el placer por enseñar los cuales con respecto a este estudio se puede observar la relevancia que posee el profesor mentor en función al ejemplo que impone a los futuros profesores que aún se encuentran en proceso de enseñanza, tal como menciona Lissen (2003), destaca que la complacencia docente surge a través de la conexión existente entre el ejercicio de la profesión docente y la satisfacciones personales de los diferentes pedagogos, los cuales se encuentran afianzados estrechamente por el interés existente al desempeñar la tarea docente y el entusiasmo generada hacia esta misma, de este mismo modo Jarauta (2017) destaca en su investigación la importancia de los procesos de socialización en aquellos estudiantes que se encuentran en formación docente ya que a partir de estos surgen las distintas identidades profesionales que en función a la interacción que se tiene con otras personas y espacios se pueden ir alterando las percepciones profesionales, creando así una reconfiguración de lo que se puede aspirar a ser en un futuro profesional una vez que se encuentren desempeñando esta labor.

Finalmente, y tomando lo que señalan Celis, Jara y Tagle (2010) en el “Perfil del Mentor Basado en Competencias” una de la competencias que el mentor debe presentar es el asesoramiento hacia el principiante en el diseño, implementación y evaluación de metodologías pertinentes al contexto y características de sus estudiantes, sin embargo, es una de las competencias que aparece menormente considerada como importante para los mentores, lo cual puede verse reflejado en los resultados de la investigación considerando que los mentores no transmiten esta competencia a los mentorizados.

14. Conclusiones

Para finalizar esta investigación se presenta un análisis general por categorías y subcategorías evaluadas durante la recolección de datos. Estas conclusiones buscan expresar de manera global la influencia que posee el mentor en estas áreas, además de evidenciar aquellas competencias que deben ser foco de atención en las mejoras que se puedan diseñar a partir del estudio.

Con respecto al primer objetivo específico, se puede dar cuenta del cumplimiento de este, pues se generó una encuesta validada y aplicada a 38 estudiantes de la carrera de Educación Diferencial, representando al 84,4% de la muestra esperada al inicio de la investigación. Siendo una cantidad representativa del número de estudiantes que realizaron su práctica profesional durante el primer semestre.

Por otra parte, refiriéndonos al segundo objetivo específico, se determinó que los docentes mentores influyen de forma positiva tanto en la motivación como en la vocación de los estudiantes en Formación Inicial Docente, sin embargo, se evidencia una falta en la actualización de conocimientos en aspectos que forman parte de la vocación.

En relación a la motivación, los docentes mentores poseen habilidades propias de la labor docente, tales como la responsabilidad y la comunicación efectiva, las cuales aportan al proceso de enseñanza de los practicantes, entregándoles retroalimentación de manera constructiva y en espacios que son apropiados para la comunicación, evitando la frustración y desmotivación frente a aquellas mejoras que pueden realizar en función de sus quehaceres docentes.

En cuanto a la interacción que se genera entre el mentor y el practicante, los futuros docentes confían en pedir ayuda a sus mentores frente a situaciones propias de la práctica profesional, así mismo, reciben contención emocional por parte de ellos. Además los profesores en ejercicio incentivan a realizar nuevas actividades durante su práctica profesional a los mentorizados y estos se sienten motivados a continuar en la carrera docente con las actitudes del docente mentor.

De igual forma, los mentores cumplen con las responsabilidades que poseen al recibir un docente en formación, contribuyendo a tener una buena experiencia de práctica, generando espacios para que los profesores estudiantes cumplan con aquellas tareas propias de su práctica profesional de Educación Especial, como lo es el aplicar instrumentos psicopedagógicos y analizarlos, escuchando sus sugerencias y entregándoles aprendizajes nuevos durante el proceso.

En otro orden de ideas, hablando de la vocación, los mentores generan el deseo de enseñar transmitiendo su placer por esta actividad docente y propician espacios para que los aprendices vivan la experiencia de generar conocimientos en sus propios alumnos. También, dentro del aula los practicantes observan que sus mentores generan instancias inclusivas, creando un ambiente acogedor y de valoración, así, interfieren de forma positiva en la emoción por enseñar y potencian la función del docente practicante dentro del establecimiento.

Con base en la formación continua, es positivo que los docentes que ejercen dentro del establecimiento potencian la autocrítica sobre las prácticas docentes en el estudiante en Formación Inicial Docente, también realizan constante actualización de sus conocimientos, no obstante, hay una baja en la utilización de métodos innovadores para llevar a cabo la enseñanza.

Para finalizar, se puede inferir que las experiencias pedagógicas que generan los docentes en el aula presentan una deficiencia en relación a la consideración que se debe tener del contexto de los estudiantes para poder planificar, en consecuencia, los practicantes no planean reproducir el trabajo de sus docentes mentores en su totalidad.

CAPÍTULO VII. PROYECCIONES Y LIMITACIONES

Este trabajo de investigación presentó como principal limitación la escasa información actualizada que existe en relación a los procesos de práctica en el país, así como del efecto que estas poseen en los egresados de pedagogía en las diversas carreras de la Formación Inicial Docente.

En relación a las proyecciones, se sugiere que para futuras investigaciones relacionadas con el tema, se emplee una muestra más amplia, considerando tanto a otras generaciones de la carrera de Educación Diferencial como a las demás pedagogías que se imparten en las universidades del país (Educación General Básica, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Matemáticas, Pedagogía en Lenguaje, etc.). También, surgen problemáticas de investigación tales como; el por qué los docentes utilizan de manera escasa estrategias innovadoras para el proceso de enseñanza o, por qué no se considera el contexto del grupo curso para planificar la enseñanza. Estos son temas que podrían tener diversas aristas y enfoques de investigación, las cuales estimamos pertinentes que el investigador elija de acuerdo a sus objetivos.

Por otra parte, se sugiere utilizar otros métodos de recolección de datos que complementen la visión en relación al presente estudio, por ejemplo, entrevistas que den cuenta del impacto que tienen los mentores durante el proceso de formación a través de un análisis cualitativo de los datos.

De este modo, esta investigación aporta al área de la educación, dando a conocer la relevancia que posee el profesor mentor durante el proceso de la práctica profesional, contribuyendo tanto a los centros educativos que reciben en sus aulas a los docentes en formación, analizando aquellas áreas de mejora que se evidencian en el estudio y tomando medidas que disminuyan deficiencias, ya sea a través de, por ejemplo, talleres que se implementen dentro del establecimiento previo a la incorporación de alumnos en práctica, como a las casas de estudio que imparten estas carreras. Principalmente, servirá a los docentes en ejercicio para tener una referencia de la incidencia que ellos poseen en quienes más adelante serán sus colegas.

CAPÍTULO VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcívar, J., & Zambrano, L. (2021). Estrategias didácticas interdisciplinarias en el aprendizaje significativo a los estudiantes de la escuela unidocente. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1144-1165. Recuperado de [Estrategias didácticas interdisciplinarias en el aprendizaje significativo a los estudiantes de la escuela unidocente - Dialnet](#)

Allidiere, N. (2004). El vínculo profesor-alumno. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Anders, V. (2019). Etimología de motivación. <https://etimologias.dechile.net/?motivacio.n>

Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>

Arancibia, V. (2016). Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencia y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile. [FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación \(mineduc.cl\)](#)

Ávalos, B., & Larraín, B. (2018). Profesores para Chile, historia de un proyecto. https://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_recursos&id=456&langSite=es

Borrasca, B. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>

Boud, D., & Molloy, E. (2015). El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien (Vol. 42).

Bryndum S., & Montes, J. (2005) La motivación en los entornos telemáticos.



Canales, A., & D. de los Ríos (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, Ministerio de Educación de Chile. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/239>

Catalán, D., & Obeso, Y. (2023). Estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente. <http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/2812>

Cedeño, E., & Calle, R. (2020). Incidencia de los juegos individuales y colectivos en las habilidades y destrezas de los estudiantes. *Rehuso*, 5(2), 70-84 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171025007>

Contreras, G., & Zuñiga, C. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032018000300415&script=sci_arttext

Cuadra, D., Castro, P., Oyanadel, C., & González, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>

Del Río, N. (2012). *La motivación y la inteligencia emocional en la vida personal y en la empresa*. [Seminario para optar al grado en relaciones laborales y recursos humanos de la Facultad de ciencias jurídicas y económicas] de https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/186493/TFG_2019_del_Rio_Garces_Nicolas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, C., & Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2012-15-1-5120/Documento.pdf>



Díaz, C., & Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.

Recuperado de http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002013000200009&lng=en&tlng=es

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para el abandono estudiantil universitario chileno. *Estudios pedagógicos*.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Espot, M. R., & Nubiola, J. (2014). El profesor como mentor. *Vanguardia Educativa*, 17, 17-22.

https://www.mariarosaespot.es/pdfs/pdf_articulo_para_ve_no_17_el_profesor_como_mentor_copia.pdf

Felisatti, E. Rivetta, M.S. y Boenelli, R. (2022). Formación de mentores: el proyecto “Mentoring Polito Project” dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y Prácticas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8851876.pdf>

Feiman-Nemser, S. (2003). Lo que los nuevos docentes necesitan aprender. *Liderazgo educativo: cómo mantener a los buenos docentes*. 60, 8, 91-112.

Gil, M. & Monroy, M. (2019). Tecnología y motivación para el desempeño académico de alumnos en educación básica. *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. (p.66-74).

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/102897896/Parad8-libre.pdf?1685623880=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTecnologia_y_motivacion_para_el_desempen.pdf&Expires=1733773796&Signature=UdKS-MPKo08zcyj-vG0XgiAOg7YwTI6vtvQoeRqvZrSwViqzOkzaFyR-rJ3x8~ZGclDNFFcLSq7gftpHe62fQAHgILkQ1jP~seKwyNAatWnuyh0mZLANgUtWYAJ1mh3tDu7JjsUurEMtQ~r25Gi31PAph6wfOadPjW25JPZ-ABxpHapreMSnw~5Pj5TUN-QAwLSon-nSaYvClvxAIDuYP1sX6IHPU2X6oHxH~~kRX8HJbmpCJYZ2lc8xcLLwzdXPwC1Dg8dlYtaXPwrtTMrwnAYsEpAg6qPnA23CyQdrMu9ulywDYHvtf



[nl6IAAQDTGiNa-SDZCWM9anEkZJoBvhsQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4Z](#)

[A](#)

Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. (pp. 5-32). Singapore: Springer.

Harvard Business School (2004): *Coaching y Mentoring*. Bilbao, Ed. Deusto.

González, P. & González, J. (1993). El profesorado en la España actual: Informe sociológico sobre el profesorado no universitario. (*No Title*).

González, F., Mitjans, A., & Bezerra, M. (2016). Psicología en la educación: Implicaciones de la subjetividad en una perspectiva Cultural-Histórica. *Revista puertorriqueña de Psicología*, 27 (2), 260-274.
<https://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/290/291>

Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yáñez, M., Rojas, A., y Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652020000100012

Hernández, C., Monereo, C., & Weise, C. (2024). ¿Por qué decidí dedicarme a la docencia? Las voces y posiciones identitarias en profesores en formación de Educación Primaria. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 23(53), 210–226.
<https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2663>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (Vol. 6, pp. 102-256). Mc Graw-Hill: México.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Inostroza, G., Jara, E., & Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 117-129.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100006&script=sci_arttext



Aguilar, I. (2021). Vocación docente e influencia en el aprendizaje en escolares en tiempo de pandemia. *"Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar"*, 5(6), 12425-12447. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1240/1710>

Jaramillo, D., & Yáñez, R. (2015). Impacto emocional en estudiantes de pedagogía ante eventos de maltrato en la práctica profesional. *Liberabit*, 21(2), 245-252. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272015000200007&lng=es&tlng=es

Lipton, L. & Wellman, B. (2005). *Mentoring matters: A practical guide to learning-focused relationships*. USA: MiraVía.

Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*, (6), 203-222. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>

Marcelo, C., Marcelo, P. & Jápez, J. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18444/20522>

Marcos, J. (2019). Análisis de las relaciones emociones-aprendizaje de maestros en formación inicial con una práctica activa de Biología. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/21295/document%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675464>

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2014). *Estándares Orientadores para carreras de Educación Especial*. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Educacion_especial.pdf



Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2016). Ley N ° 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Recuperado de <https://sitios.mineduc.cl/cuentapublica2015/files/assets/common/downloads/page0038.pdf>

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2018). Bases de postulación de docentes mentores al proceso de inducción y mentoría. Resolución exenta N° 6627. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/bases-de-postulacin-de-mentores-mentor-as-2019.pdf>

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2020). Convocatorias abiertas para formación de mentores/as. Recuperado de [Convocatorias abiertas para formación de mentores/as – Estándar Docente \(mineduc.cl\)](#)

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2021). Marco para la buena enseñanza. Recuperado de [MBE-2-1.pdf](#)

Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., & Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía?: Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6(1), 37-59. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100003&lng=es&tlng=es

Padovan, I. (2020) Teorías de la motivación, Aplicación práctica. Universidad nacional del Cuyo Facultad de ciencias económicas. Recuperado de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15664/teorias-de-la-motivacin.-aplicacin-prctica.pdf

Pegalajar, María C. (2020). Relación entre la motivación académico-personal del estudiante novel en educación y las estrategias de trabajo autónomo. *Formación*



universitaria, 13(5), 257-268. Recuperado de

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062020000500257

Picó, M. (2014). La importancia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

<https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/3589>

Portela, L. G. (2014). María Zambrano: Educación para la democracia. Bajo palabra. *Revista de filosofía*, 2(9), 155-163. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4894735.pdf>

Raín, D. & Roa, Y. (2019). *Retroalimentación en mentoría durante la práctica profesional: experiencias de estudiantes de educación diferencial de la Universidad de Concepción.*

[Tesis de maestría, Universidad de concepcion]

<https://repositorio.udec.cl/handle/11594/273>

Rivadeneira, M., & Ñique, C. (2023). Motivación académica en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lambayeque, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 13-17.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322023000100003

Rodríguez, J., Gabernet, M., Castells, R., Vidal, M., Monclús, G., & Morera, M. (2009). Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039095>

Romero, M., y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848008.pdf>



Sánchez, E., (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XX1*, (6), 203-222. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17087/file_1.pdf?sequence=1

Santander, E. (2024). Métodos pedagógicos innovadores: Una revisión de las mejores prácticas actuales. *Revista Científica Zambos*, 3(1), 73-90. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n1/13>

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación: una herramienta para la enseñanza efectiva*. McGraw-Hill. <https://es.scribd.com/document/400517659/Santrock-John-2002-Psicologia-de-La-Educacion-Una-Herramienta-Para-La-Ensenanza-Efectiva-en-Psicologia-de-La-Educacion-Mexico-McGraw-Hill-pdf>

Uriol, G., y Mego, B. (2021). Factores que inciden en la deserción universitaria. *Tzhoecoen*, 13(2), 56-65.

Tapasco, O., Ruiz, F., Osorio, D., Ramírez, D. (2019). Deserción estudiantil: Incidencia de factores institucionales relacionados con los procesos de admisión. *Educación y Educadores*. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.5>

Terraza, W. (2019). Estrategias de retención estudiantil en educación superior y su relación con la deserción. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(4), 39-56. doi:<http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.03030403>

Thoilliez, B. (2022). Conservar, legar, desear. Prácticas docentes edificantes para restaurar el carácter público de la educación. *Revista de Educación*, 395. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/download/92332/67374?inline=1>

Tirado, F., Santos, G., & Tejero, D. (2013). La motivación como estrategia educativa: Un estudio en la enseñanza de la botánica. *Perfiles educativos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100006&lng=es&tlng=es



Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *En blanco y negro*, 5(2).

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11388/11901>

Valenzuela, A. (2014). Análisis de las percepciones y expectativas de los tres agentes de la práctica docente al interior de la formación inicial docente en la carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad de la Región Metropolitana, Santiago, Chile.

https://www.researchgate.net/profile/Ezia-Valenzuela/publication/266031385_Analisis_de_las_percepciones_y_expectativas_de_los_tres_agentes_de_la_practica_docente_al_interior_de_la_formacion_inicial_docente_en_la_carrera_de_Pedagogia_en_Ingles_de_una_universidad_de_la_Region_/links/542406a40cf238c6ea6e8898/Analisis-de-las-percepciones-y-expectativas-de-los-tres-agentes-de-la-practica-docente-al-interior-de-la-formacion-inicial-docente-en-la-carrera-de-Pedagogia-en-Ingles-de-una-universidad-de-la-Region.pdf

Valenzuela, J., Muñoz, C., & Marfull-Jensen, M. (2018). Perfiles motivacionales durante la formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 325-346. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9931>

Vargas, J. (2020). Vocación profesional y deserción en estudiantes de Educación de una universidad de Trujillo, 2020. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/119678/Vargas_AJG-SD.pdf?sequence=1

Velásquez, Y., Rose, C., Oquendo, E., & Cervera, N. (2023). Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 4-35. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292023000200004

Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 209-229. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>



Verdugo, A, Tejada, J, y Navío, A. (2021). Valoración de la formación de los estándares pedagógicos según estudiantes de pedagogía. *Perfiles educativos*, <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59216>

Zárate, J., Bedregal, N. y Cornejo, V. (2021) Modelos de clasificación para reconocer patrones de deserción en estudiantes universitarios. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052021000100168



ANEXOS

<https://drive.google.com/drive/folders/1ttmWygntTjI9T5-sH3i5Wg-717VMvvnv?usp=sharing>