

**INTERVENCIÓN EN EL DISCURSO REFLEXIVO DOCENTE A
TRAVÉS DEL PROCESO DE MENTORÍA INDIVIDUAL, EN
PROFESORES DE UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR DE LA
PROVINCIA DE CONCEPCIÓN**

Autores: Gino Cortes Bolados, Paulina Soto Muñoz

Exponente: Paulina Soto Muñoz

Concepción - Chile



Investigación Educación

CALIDAD DE EDUCACIÓN, UNA PROBLEMÁTICA VIGENTE

El término educación desde su sentido más amplio muestra la acción de una sociedad sobre los nuevos ciudadanos, con el fin de conservar y transmitir su existencia colectiva y todo lo que ella implica. De este modo, la educación forma parte integrante y esencial de la vida del hombre y de la sociedad y desde esta perspectiva, puede definirse como un proceso de socialización esencialmente humano (Casanova, 1991). En este sentido, se hace crucial que los procesos democráticos de los países incluyan la educación de calidad como un factor fundamental en el desarrollo de la propia nación, buscando en forma permanente mejorar el nivel de producción de los aprendizajes que no sólo aborden los contenidos propios de las asignaturas en la enseñanza primaria y secundaria, o las competencias profesionales en lo universitaria, sino igualmente, la formación ciudadana justa y responsable con su comunidad y entorno. Chile, como todo país democrático que busca la preservación de su existencia con justicia e igualdad, debe invertir esfuerzos fundamentales en la formación y educación de quienes serán los ciudadanos encargados de mantener el estado de derecho con una economía sólida y ecuánime, sin distinción de raza, credo, estrato social ni condición sexual (Waissbluth,2010).

Si bien Chile ha dado pasos importantes en los últimos veinte años en la mejora de la calidad de la educación, buscando sobretodo aminorar la brecha existente de los estándares de calidad entre establecimientos públicos y privados, lo cierto es que falta demasiado todavía para acercarse en un nivel aceptable, entre ambos estratos. En esta perspectiva, la labor docente adquiere un rol no sólo importante, sino también único, transversal y fundamental; esta labor debe estar enmarcada en un sentido dialógico con el entorno educativo de su propia cultura, y comprender desde ahí las necesidades que se van suscitando a partir de las diferentes formas de convivir en un espacio marcado por signos,

ritos, esquemas y representaciones culturales. Es en esta complicidad donde se desarrollan los procesos que finalmente intervienen en la formación de los estudiantes y futuros ciudadanos. La comunicación se da a través del lenguaje, el que logra interiorizarse a través del desarrollo; el momento más significativo de este desarrollo se da cuando el habla y la actividad práctica convergen. Dice Vigotsky (1979, pp.136), “el significado de diccionario de una palabra no es más que una piedra en el edificio del sentido, nada más que una potencialidad que encuentra su realización en el lenguaje”; coincidentemente Bajtin acentúa la esencia potencial del significado (Silvestri, 2002).

Si se considera entonces el lenguaje como elemento central en el proceso de relación cultural y de comunicación, sobretodo, del aprendizaje y contexto educativo, aquello que pueda favorecer cambios del ejercicio a través del diálogo y ocupación del lenguaje, hace interesante generar estrategias que potencien este elemento desde las prácticas pedagógicas de los docentes. El proceso de mentoría, como relación dialógica entre un experto y un aprendiz, parece ser una respuesta no sólo interesante al respecto, sino accesible, cercana y efectiva, sobre todo si se piensa que un país como el nuestro está lejos de evidenciar generaciones de profesores egresados con una formación curricular y experiencial completa que pueda responder a las necesidades reales del contexto escolar.

EFEECTO “PROFESOR”: UN ASPECTO RELEVANTE EN LA MEJORA EDUCATIVA

Donald Schön afirma que los mejores profesionales son aquellos que van más allá de lo que pueden expresar con palabras. Los pedagogos por su parte no basan su práctica en una simple cadena de acciones preconcebidas, sino que afrontan su trabajo desde la reflexión de su propia práctica (Orrego, 2007). Esta mirada, obliga a países como Chile a incorporar en sus políticas de Estado, enfoques sustanciales en el marco de inversiones al campo educativo, conscientes y planificadas, que den respuesta a la formación de profesores competentes para responder a las demandas de aprendizaje de sus estudiantes.

A fines de los años noventa, la UNESCO reconoce explícitamente el valor que adquiere el profesor en los resultados del aprendizaje de los estudiantes; esta organización investiga en esa época este tema en el contexto de la calidad de la educación en América Latina, con participación de siete países, entre ellos, Chile. Una década después, los resultados obtenidos muestran que los años de experiencia y la función docente, tienen una importante relación con el nivel de éxito o fracaso escolar (Arancibia, Herrera & Strasser, 2011).

La eficiencia docente aparece en varias propuestas que atienden a la consideración de las variables directas que participan del aprendizaje; un profesor efectivo, es capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas; J. Dewey (1933, pp.24) dice “We learn by doing if we reflect on what we do” (“Aprendemos haciendo si reflexionamos lo que hacemos”). En este sentido, la reflexión permite observar en el profesor que se considera eficiente, una forma de estructurar y ejecutar el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con los objetivos, sus características personales y las que percibe en los educandos (Arancibia, Herrera & Strasser, 2011).

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Entonces, el criterio adquirido por la experiencia pasa a ser un factor no menor a la hora de tomar decisiones asociadas al proceso de enseñanza aprendizaje; lamentablemente, la tendencia actual en Latinoamérica es encontrar en ejercicio profesores de corta edad, si se compara con la misma situación profesional de los países desarrollados, lo que de alguna forma debería obligar a crear sistemas efectivos y fortalecidos para el acompañamiento y supervisión de profesores (Vaillant, 2009).

Existe evidencia que indica los profesores recién egresados en Chile no logran competencias generales necesarias para ejercer la docencia con garantías; la prueba INICIA 2010 indica que el promedio del nivel de logro de las competencias pedagógicas de los evaluados fue de un 46%. Esto hace necesario implementar no sólo mejoras en el curriculum de la formación inicial, de sus procesos de evaluación y de su revisión formativa, sino también, pensar en la necesidad de cubrir necesidades sentidas de quienes llevan poco tiempo de ejercicio y perciben déficit en sus competencias para entregar una enseñanza efectiva.

PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

La formación de personas a cargo de la educación de niños aparece formalmente durante el siglo XIX, con el surgimiento de lo que se denominó la Escuela Normal. A fines de ese mismo siglo el interés por profundizar la labor pedagógica y la formación de la misma generó en el Gobierno chileno imperante de la época políticas de contratación de profesores alemanes basándose en la apreciación positiva de este modelo de educación. Esto marcó la línea que posteriormente tendría el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (Ávalos, 2004).

En el año 1903, se constituye uno de los hitos que reconocen el profesionalismo formal de los pedagogos: La sociedad de profesores de instrucción primaria; dos años antes, le antecede el Centro de Profesores de Chile (Rubilar, 2003). No obstante, en países como Argentina este proceso de formalización de la profesión se había consolidado a fines del siglo XIX, cuando en 1882, en Buenos Aires, se desarrolló el Primer Congreso Pedagógico, en que uno de los lineamientos abordados fue justamente la formación del magisterio (Pogré et al., 2004).

Cerca de la década de los treinta, las Escuelas Normales en Chile se consolidan con una mirada científica; más tarde, el prestigio de sus egresados traspasaría el paso del tiempo haciendo que la calidad y compromiso de estos profesores sea reconocido hasta el ejercicio del día de hoy (Ávalos, 2004).

Sin duda, favoreció la posterior expansión de procesos de formación docente, el proceso político vivido en Chile entre las décadas '40 y '50; el auge de legislaturas asociadas a garantizar la educación obligatoria primaria, el advenimiento de la JUNAEB en 1953, que buscaba favorecer la adherencia al sistema educativo entregando las raciones básicas de alimento diario en las mismas escuelas, son procesos que reflejan una mirada más amplia,

valorativa y democrática hacia la enseñanza (Pogré et al, 2004). En los años '60, la educación obligatoria se elevó a ocho años, con ello, el Estado chileno asume la necesidad de fortalecer la formación de calidad de profesores para mejores escuelas.

El estancamiento y decaimiento del auge por la formación de calidad docente que procedió a los años siguientes, fue sin lugar a dudas marcada por las políticas imperantes del régimen militar. El proceso de formación inicial en esta época fue traspasada casi en absoluto, al mundo privado, excluyéndose el Estado del rol protagónico que le compete. De alguna forma, el proceso político en esta época ejerció un rol de control y depuración del magisterio. “En términos curriculares, se redujo instrumentalmente el currículum de formación, se empobrecieron o desaparecieron las ciencias sociales y se marginó la pedagogía crítica” (Insunza, Assaél & Scherping, 2011, p.274).

De regreso a la democracia en los noventa, se intentó ampliar los campos restringidos en la época anterior, reconociendo nuevamente como fundamental la necesidad de mejorar la calidad de enseñanza de sus ciudadanos, sin embargo, las políticas para la re estructuración fueron insuficientes o poco acertadas; la UNICEF (2000) señala el vacío en la formación de calidad de los profesores , resaltando que esto era una falencia de la reforma educacional de entonces (Bellei & Pérez, 2000). Se estableció en dicho informe, que era necesario consensuar modelos y políticas que abordaran el significado de modernización y renovación docente.

Con el advenimiento de la democracia, el profesorado recibe un cambio legislativo importante para su desempeño: deja de regirse por el código del trabajo para adjudicarse el derecho de normativas diferenciales del resto de los trabajadores a través del Estatuto Docente; curiosamente, este documento legislativo regula entre otras cosas, las condiciones de trabajo, la estabilidad en los cargos y el desempeño en condiciones difíciles. Además mejora las remuneraciones y establece bonificaciones al perfeccionamiento, incluye por otra parte, que los profesores asuman el deber de participar de procesos educativos generales (Cornejo & Reyes, 2007). Sin embargo, nunca menciona respaldos u otras instancias que rijan el proceso de formación docente, que pudo ser una buena instancia para sostenerlo.

En la actualidad, respecto de centros formales y reconocidos de formación inicial de profesores en nuestro país, existen 91 centros que imparten 902 carreras y programas asociados a educación, los que se distribuyen en centros de formación técnica y universitaria; Del total de carreras y programas sólo 17.5% de la formación inicial es proporcionado por universidades estatales (Insunza, Assaél & Scherping, 2011). Lo que cabe reflexionar a la luz de esta información es ¿cómo se están entregando los currículos de formación?, ¿cumplen con las necesidades de formar las competencias necesarias para un buen manejo de conocimientos y desempeño en aula?, pareciera que cantidad no es proporcional a calidad; la prueba INICIA 2010 refleja resultados contradictorios sin duda; sólo el 1% de los egresados responde bien más del 75% de la prueba, en cuanto a conocimientos pedagógicos; la realidad no es significativamente diferente en las otras áreas de la prueba. Este documento concluye finalmente que: La mayoría de los egresados de Pedagogía Básica no tienen los conocimientos que se requieren para un buen desempeño profesional. Existe concordancia entre el último SIMCE y estudios internacionales (TEDS):

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

los resultados más pobres son en conocimientos de Matemática. Y finalmente, quienes ingresaron a pedagogía con más alta PSU tienen mejores resultados en INICIA (MINEDUC, 2011).

Desde otra mirada, centrada en los primeros años del ejercicio pedagógico, las preocupaciones del profesor inicial son descritas por Ávalos (2004) bajo una perspectiva absolutamente práctica; expresa muy bien el punto que refleja la realidad por dónde gira la atención de los profesores neófitos; ésta autora dice “la etapa de iniciación a la docencia se distingue por acciones de ensayo y error destinadas a enfrentar las demandas emergentes del trabajo en el aula. En la etapa de desarrollo profesional se fortalecen las asociaciones entre práctica de enseñanza, aprendizaje académico y las características y necesidades de los alumnos” (pp.22).

En Chile, Beca & Cerda (2009) estudiaron al acompañamiento de profesores egresados con ejercicio reciente, explicitan claramente que en esta primera etapa se genera en el docente una sensación de soledad; pareciera que constituye un problema delicado que puede dar origen a varias salidas negativas para la calidad de la educación. Los autores indican que se darían tres salidas generales frente a este fenómeno perceptual: por un lado, la deserción de buenos profesores jóvenes desalentados ante tanta dificultad sin resolver; otra, es que desarrollen un estilo de prácticas que ellos estiman adecuadas pero que no lo son o carecen de total efectividad en el aprendizaje de sus estudiantes; y finalmente, una tercera opción de salida es que en el afán de sentirse incorporados a pares y directivos, integren a sus prácticas aquellas imperantes en el sistema donde ejercen, independiente de los resultados de éstas.

Lo anterior, sólo ratifica con más argumentos la necesidad de establecer sistemáticamente un sistema estratégico que apoye a este grupo de profesores, u otros que lo requieran con mayor experiencia, para que logren generar cambios educativos. Un buen sistema de aprendizaje puede ser la mentoría como un proceso que transita entre ciclos educativos y educación-empleo-educación, ubicando al individuo en el centro del proceso (Nuñez & López, 2009).

PROCESOS DE PERFECCIONAMIENTO Y APRENDIZAJE DOCENTE : ELEMENTOS CLAVES PARA LA POTENCIACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL

Se hace necesario reconocer primeramente que en los comienzos del ejercicio profesional docente pueden darse fenómenos de adaptación al proceso de la práctica pedagógica que pueden identificarse según Vonk (1996), desde los siguientes modelos de inserción profesional:

1. El modelo nadar o hundirse: no hay participación de terceros, funciona básicamente en base al ensayo y error.

2. El modelo colegiado: aun cuando no sea formalmente establecido, el profesor ingresa al sistema, pero es asistido por un par que lo acompaña 'informalmente' en su experiencia inicial docente.
3. El modelo de competencias obligatorias: se establece una relación formal y jerárquica entre un profesor guía y el profesor inicial; se asume que hay un repertorio de competencias básicas que es posible transferir.
4. El modelo formal de mentor-protegido: existe la necesidad de un programa sistemático de inducción al profesor inicial y requiere la preparación y entrenamiento de profesores que acompañarán al neófito en su fase inicial.

Según lo anterior, la formación continua es uno de los elementos fundamentales a considerar en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de acuerdo a la comparación con aquellos países que lideran los resultados de aprendizaje a nivel mundial, Chile desde el MINEDUC lleva varios años intentando establecer sistemas de inserción docente de los profesores “principiantes” desde una formación continua y acompañada (Beca & Cerda 2009); ésta no puede entenderse sólo como actualización de conocimientos sino como cambios permanentes en su práctica pedagógica a partir del aprendizaje basado en su experiencia (Lortie, 1975, Grossman, 1990, citado en Ávalos 2004). El informe McKency en Chile identifica que este es un foco no considerado, y mucho menos, en aquellos aspectos que hacen énfasis “in situ”, es decir, al interior del aula, que donde el profesor ejerce su desempeño (Muñoz, 2009).

MENTORÍA: INVESTIGACIONES Y EVIDENCIAS DE REFLEXIÓN EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La metodología de investigación-acción está orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza, en palabras de Kemmis & MacTaggart (1988) porque se construye desde y para la práctica pedagógica. Este modelo investigativo reconoce la existencia de diferentes perspectivas en el rol formador del profesor, así como en sus funciones. Pérez Gómez (2000) ayuda a delimitar esta mirada identificando tres perspectivas teóricas al respecto que han evolucionado en la formación docente durante los años, cada una de ellas, responde a un enfoque distinto de la práctica educativa. Primero, la tradicional, es que la educación es concebida como una actividad artesanal y el docente un artesano de la misma. Luego, la técnica, donde la enseñanza es ciencia aplicada y el profesor un técnico y finalmente, la perspectiva radical; en ésta mirada, la educación es una actividad crítica y el docente, un profesional que investiga reflexionando sobre su práctica (Maciel de Oliveira, 2003). Tal como lo plantea Cowan (1997), en una arista extendida de los postulados de Schön mencionados anteriormente, quien especifica la reflexión como proceso previsor de futuras acciones. Esto sería fundamental para establecer prioridades para el aprendizaje posterior.

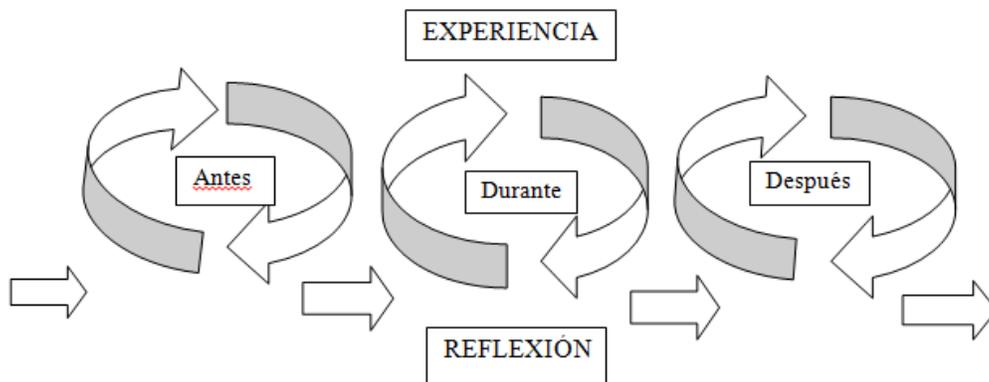


Figura 3-1.: Diagrama de Cowan (1997)

El proceso de investigación-acción desde la estrategia de permanente observación, reflexión y análisis a partir de las experiencias vividas contribuye sin duda al mejoramiento de las propias prácticas; en este sentido, una de las atingencias de este modelo de investigación pensado en la enseñanza y el proceso educativo en general, es que permite interpretar lo que ocurre desde la perspectiva de quienes actúan e interactúan en la situación problema, como la relación dada entre los docentes y sus jefaturas o de ellos mismos con sus alumnos (Elliot, 1993). Aquello se comprende desde un espiral de ciclos donde el proceso reflexivo es el elemento fundamental generado, tal como se muestra en la figura (Latorre, 2008)

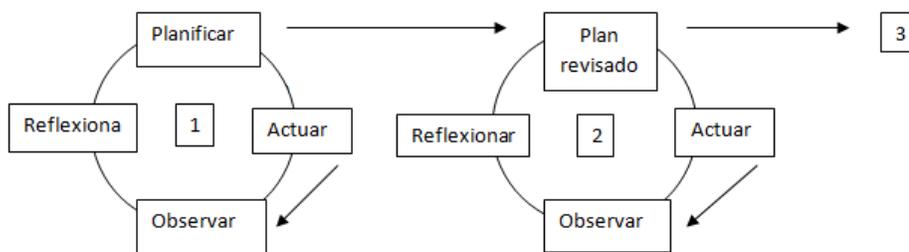


Figura 3-2.: Espiral de ciclos de la investigación-acción. Latorre, 2008

De la figura anterior se puede desprender otra de las ventajas de esta metodología, puesto que los objetivos para su puesta en práctica serán siempre necesidades concretas del acontecer educativo, entonces, la mentoría bajo el marco de la investigación- acción, resulta cómoda y satisfactoria porque según lo indican McNiff, Lomax & Whitehead (1996), esta metodología permitiría en este caso cinco grandes procesos que garantizan su ejecución:

1. Producción tanto de conocimiento como acción como resultado final.
2. Planteamiento desde el punto de vista del coordinador de la experiencia del entorno en el que trabaja.
3. Introducción de una intervención que en última instancia busca establecer las mejores prácticas.
4. Flexibilidad y adaptabilidad.
5. Corroboración de conclusiones a través un proceso de justificación riguroso (aunque no se busquen respuestas definitivas).

Finalmente, el uso de esta metodología investigativa, otorga al profesorado un papel activo y no pasivo o consumista del conocimiento, sino que al contrario, le permite hacerse cargo de su propio cambio reflexivo desde un protagonismo subyacente del descubrimiento de nuevos conocimientos para su prácticas pedagógicas (Latorre, 2008).

En el sentido investigativo desde la acción, durante el siglo XX (años 70) en EEUU y Europa se gestan reformas educativas que integran en las políticas los procesos de acompañamiento; esto permite que se impulse el cambio planificado en educación y por consiguiente, dirigir y controlar el cambio educativo, a partir de expertos profesionales. Surge entonces la figura del asesor, como alguien que pueda ejercer funciones de enlace, mediación y apoyo a los profesores (Rodríguez, 1996). Se establece con este cambio, que éste es un proceso técnico que requiere identificar y conocer las fases de actuación de los participantes; se dice también, que es un proceso social y, por tanto, un proceso de comunicación; esto implica que el acompañamiento involucra identificar problemáticas y necesidades de la escuela, de la comunidad y de los sujetos acompañados y con ello reconocer modelos o enfoques de asesoramiento o mentoría (Rhodes & Spencer, 2010).

Parece importante considerar además en un proceso de mentoría, dados los objetivos que persigue, las formas de aprendizaje de los adultos para lograr efectividad como estrategia; una alternativa que facilita esta comprensión es el modelo de la andragogía, acuñado originalmente en Europa; éste postula la necesidad de reconocerse como un enfoque diferente al de la pedagogía; el primero centrado en el estudiante adulto; el segundo, en los niños. La forma de aprender de los adultos, desde esta perspectiva, debería favorecer el aprendizaje auto dirigido (Merriam, 2001). La determinación de las necesidades de aprendizaje puede estimular mejores prácticas pedagógicas y un proceso reflexivo; este proceso reflexivo se entiende como la posibilidad de dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan, en otras palabras, se refiere a la

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

capacidad de volver los ojos sobre los propios actos, es decir, sobre la propia práctica (Cornejo & Fuentealba, 2008).

Otra mirada acerca del asesoramiento es entenderlo como un esfuerzo sistemático y constante orientado al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas en una o más escuelas con el fin de lograr eficazmente las metas educativas (Monereo, 2005).

En un estudio Escudero y Moreno (1992) lo definen como un proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas y a los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos. El común denominador de estos autores, es que todos ellos se basan en la teoría del cambio educativo y éste lo entienden como una relación social comprometida. Por su parte, en otras investigaciones se ha definido también mentoría como una relación formal o casi formal entre un senior o mentor y otro individuo con menos experiencia o mentorado, con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidad de afrontamiento que el recién llegado adquirirá con más dificultad o más lentamente sin ayuda, siendo de relevancia para el mentor ser capaz de hacer consciencia de este proceso en el que participa (Alpati et al., 2003).

Otra propuesta viene desde el estudio de Nuñez & López (2009) quienes dicen que “se trata de una estrategia entre otras orientadas la inserción docente, que presenta ventajas y desventajas según el sentido que tenga (para qué), los fines que busca (qué) y la forma en que se realiza (cómo)”. (pp.5).

Respecto de la figura del mentor, guía o asesor, existen múltiples acepciones para el concepto de asesoramiento, muchas de ellas referidas a niveles más amplios al interior de la escuela, Nieto (2000) presenta una clasificación de modelos para el asesoramiento educativo, estableciendo tres grandes enfoques:

- 1.- Centrado en el asesor: asesoría de tipo técnico; el asesor tiene calidad de experto, su legitimidad proviene del conocimiento codificado. El papel del asesorado es pasivo, limitándose a recibir la información para adoptarla y aplicarla.
- 2.- Dominado por el asesorado o modelo de facilitación: enfoque práctico- reflexivo y parte de la base de que nadie conoce mejor sus problemas y necesidades que los propios asesorados. Se orienta a la autonomía de los asesorados más que a la dependencia del asesor.
- 3.- Modelo de colaboración: enfoque crítico; el asesoramiento educativo es concebido como una relación paritaria basada en la interdependencia entre asesor y asesorado. La toma de decisiones es consensuada y la responsabilidad de las decisiones es compartida.

En un plano más específico al proceso, Inostroza (2008) investigó un programa de mentoría para profesores de educación básica chilena emanado desde el ministerio de educación y ejecutado por la Universidad Católica de Temuco, encontrando la necesidad de identificar los conocimientos previos y expectativas de los participantes; los resultados más notorios

son la consideración de los años de servicio docente, ya que de todos los profesores participantes, no aprobó el programa ninguno que llevara más de 30 años de servicio. En el resto de los participantes, se evaluó impacto más allá de los obstaculizadores, fortalezas o facilitadores, estableciendo que lo fundamental para mejorar las prácticas pedagógicas fue abrir el espacio para el proceso reflexivo, lo que verdaderamente genera el nuevo conocimiento a través de los elementos propios de la mentoría. Esta dinámica se observa en la siguiente figura:

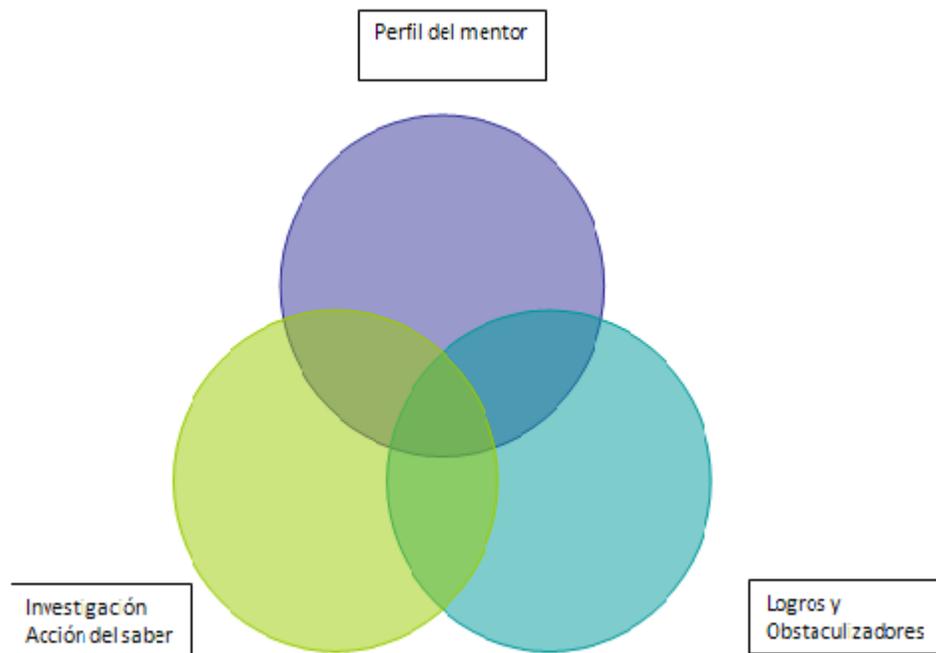


Figura 3-4: Construcción del conocimiento en y sobre la acción en forma colaborativa (Inostroza, 2008)

Como otro aporte, la investigación hecha por Rísquez (2006) explicita que la reflexión dada en el diálogo sistemático y permanente, es un proceso que se favorece desde la mentoría; ello permite al profesor dar cuenta de sus estrategias de manejo de los alumnos en la sala de clases, así como el proceso de aprendizaje que se está dando desde sus estrategias de enseñanza; al mismo tiempo, incluye un análisis de las creencias que tienen los docentes respecto de sus prácticas pedagógicas. Esto es relevante para los establecimientos educacionales considerando lo beneficioso que podría resultar generar un sistema de mentorías que favorezcan las prácticas pedagógicas, contribuyendo con la comunidad científica incentivando nuevos modelos de intervención educativos, así queda expresado en el estudio hecho por Kaechele y Del Valle (2007) en una experiencia de formación de mentores de la Universidad Católica de Temuco; los autores identifican como hallazgo

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

relevante el desarrollo personal de los participantes, quienes reportan el logro de autoconocimiento y con ello identificar sus fortalezas y falencias: algo similar se presenta en la investigación de Beca y Cerda (2009) en el análisis de los programas ministeriales chilenos para el acompañamiento del docente inicial.

Resulta interesante pensar que se puede establecer futuras investigaciones al respecto, por ejemplo, pensando en el efecto de esta estrategia formativa en el auto aprendizaje docente, en tanto permite que sean los mismos profesores los que identifiquen sus necesidades de aprendizaje; más aún, incluye en el proceso la reflexión sobre la acción presente; esta indagación da lugar a un cierto tipo de situación experimental que permite comprobar que aquello que se está haciendo se modifica mientras se está actuando. De esta forma, se generan situaciones de conflicto, en que el profesional improvisa, hace intentos y con esto, se producen las condiciones para aportar respuestas creativas de la realidad en que se actúa. (Muñoz, Quintero & Munévar 2001).

METODOLOGÍA

El presente estudio fue abordado desde la perspectiva de investigación acción de la experiencia sustentada en un enfoque cualitativo. La investigación – acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988), se construye desde y para la práctica. Bajo esta mirada el estudio pretende mejorar la práctica docente a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas pedagógicas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis crítico de las situaciones a las que se ven enfrentados y se configura como una espiral de ciclos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión.

Todo este proceso se resume en cuatro fases según Kemmis & McTaggart (1988): (i) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial. (ii) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo. (iii) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar. (iv) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Participantes

Contexto del estudio

El estudio se realizó en un colegio particular pagado de la conurbación de Concepción, situado en la comuna de Hualpén, con una matrícula de aproximadamente 1.500 alumnos, distribuidos en 44 cursos, desde nivel de transición medio mayor a cuarto medio.

De acuerdo a las estadísticas del Ministerio de Educación, este establecimiento atiende a alumnos de nivel socioeconómico medio alto y sus puntajes promedios en el SIMCE en cuarto básico en 2010 fueron de 304 puntos en Lenguaje y 303 puntos en Matemática.

Este establecimiento cuenta con 108 profesores, los que se encuentran organizados en tres direcciones de ciclo, que atienden a alumnos desde nivel pre-escolar a cuarto básico, de quinto a octavo básico y de primero a cuarto medio respectivamente.

Participantes

Los participantes son profesores jefe pertenecientes al colegio antes presentado, de NB2 (3° y 4° año básico). Dentro del estudio se consideró relevante estudiar a profesores de estos niveles porque tradicionalmente son cursos que presentan mayores niveles de exigencia pedagógica dado que están próximos a rendir el SIMCE.

Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

Los criterios de Inclusión fueron:

- a) Profesores de enseñanza básica.
- b) Profesores que tengan con jefatura de curso.

Los criterios de exclusión serán:

- a) Padecer alguna patología psicológica o patología mental certificada por algún profesional de la salud mental y que haya asistido a tratamiento psicológico en los últimos 6 meses.

ESTRATEGIA DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

La muestra utilizada fue definida a partir de un muestreo teórico intencionado en el cual se escogió deliberadamente a los participantes del estudio, seleccionándolos entre seis profesores que cumplieran con los criterios de elegibilidad, por identificar en conjunto con el establecimiento educacional que serían quienes presentaban mayores necesidades de capacitación.

Tamaño muestral

Si bien el tamaño muestral de participantes fue definido a priori, la información a recolectar se recopiló hasta alcanzar la saturación teórica. El punto de saturación teórico de acuerdo a lo planteado por Castillo & Vásquez (2003) se alcanza cuando hay redundancia en la información, esto es, cuando el investigador obtiene la misma información o similar pues los informantes no indican algo diferente de lo ya dicho.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Finalmente la muestra utilizada durante el estudio constó de 4 participantes, todos profesores, de los cuales 2 eran hombres y 2 mujeres, cuyas características sociodemográficas se describen en la Tabla 1.

Dentro de los participantes del estudio, se encontraron diferencias en cuanto al tiempo que llevaban trabajando en el establecimiento. Estas diferencias van desde un profesor que lleva 2 años enseñando versus otro docente que lleva 36 años en la misma labor.

Todos los docentes participantes desempeñan sus funciones en Educación básica, dos de ellos en tercero básico y dos en cuarto básico.

Tabla 1. Antecedentes de los profesores participantes

Mentor	Edad	Sexo	Años de experiencia laboral	Área en que trabaja	Nivel
A	28	Mujer	3 años	Ed. Básica	4° Básico
A	25	Hombre	2 años	Ed. Básica	3° Básico
B	29	Mujer	4 años	Ed. Básica	4° Básico
B	51	Hombre	27 años	Ed. Básica	3 ° Básico

Cabe señalar que luego de cuatro sesiones, llevando dos meses de la intervención, el tercer participante se retiró del estudio por una licencia médica.

Técnicas de producción de información

Las técnicas de recolección de datos utilizadas en el estudio fueron:

- 1) Observación abierta, participante, con método de registro descriptivo a través de notas de campo para describir lo que ocurría en cada una de las sesiones de mentoría, escribir interpretaciones, reflexiones y formular intervenciones. En las observaciones se ponía especial atención en la postura corporal del profesor, la coherencia entre el discurso y las expresiones afectivas y el diálogo que establecía con el mentor.
- 2) Además se utilizó entrevistas, las que se realizaban en cada sesión de tutoría, siendo estas de intervención (Latorre, 2008) y semi estructuradas, las cuales de acuerdo a lo señalado por Hernández & cols (2006), se basan en una guía de asuntos a preguntar y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados. La entrevista, no obstante, se orientaba a la percepción de sus propias fortalezas,

percepción de sus propias debilidades, fuentes de apoyo, percepción del trabajo con los mentores, relaciones de cooperación con los otros profesionales del establecimiento.

PROCEDIMIENTO

- a) El contacto con el colegio se logró a través de un informante clave que es funcionario de la institución. Se envió una carta de solicitud a la rectoría de la institución educacional, solicitando autorización para llevar a cabo el estudio al interior del establecimiento, quien al aprobarlo derivó la coordinación para los apoyos necesarios a la unidad de vicerrectoría académica, con quién se mantuvo contacto permanente a partir de ese momento, es el mismo establecimiento quien determina el nivel en el que se realizará la intervención, argumentando necesidad de apoyo a los cursos terminales del primer ciclo básico y fueron quienes permitieron acceder a los docentes de tercero y cuarto.
- b) En un principio se indagó en el contexto cultural y social del grupo de investigación utilizando la técnica del vagabundeo, que permitió un progresivo reconocimiento del marco físico de la institución o comunidad y un acercamiento a las personas que lo comparten (Rodríguez, Gil & García, 1999).
- c) El contacto con los participantes fue establecido a través de la dirección de ciclo, quien informó a los investigadores los nombres de los posibles participantes y autorizaron la toma de contacto con ellos. Los participantes previamente firmaron un consentimiento informado (ver anexo). Una vez iniciada la intervención, las reuniones fueron realizadas individualmente y cada investigador se reunió con dos de los cuatro participantes durante todo el proceso en un lugar proporcionado por el establecimiento. La totalidad de las reuniones fue grabada con un equipo de audio previa autorización de los participantes.
- d) El trabajo con los objetivos específicos del estudio fueron distribuidos en un número de 08 sesiones desarrolladas en 4 meses. Éstas se realizaban cada 15 días, de modo individual con un psicólogo por sesión. En cuanto a la recolección de datos, las sesiones se realizaban a través de una entrevista de intervención donde se buscaba recolectar información sobre la práctica pedagógica de los docentes y su vez fomentar una mayor auto observación y análisis de las mismas.
- e) Si bien los objetivos fueron comunes a los cuatro procesos de mentoría, el orden y la profundidad con que cada uno de estos se abordaba dependió de cada proceso individual.
- f) El cierre de la intervención fue realizado en forma individual, y en la última sesión se dialogó el progreso de los docentes en base a los relatos que cada uno de ellos

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

tenía en sus discursos según los registros de los investigadores y evaluando los resultados obtenidos según su percepción.

PLAN DE ANÁLISIS

Si bien el método orientador de este estudio fue la investigación-acción, para analizar los datos se utilizó el método de comparación constante de la teoría fundamentada, dada la transversalidad de esta técnica para el procesamiento de datos de cualquier estudio cualitativo de orientación exploratoria e inductiva. Este proceso de análisis consta de 3 etapas. La primera de ellas es la codificación abierta o descriptiva, la cual busca mediante comparaciones de los datos obtenidos identificar y describir categorías. La segunda etapa es la codificación axial, en donde se establecen modelos de relaciones entre las categorías descriptivas. Finalmente, se realiza una codificación selectiva, que busca identificar o desarrollar una o varias categorías que articularán todo el sistema categorial construido a lo largo de la investigación, generando un modelo teórico que permita comprender el fenómeno. El análisis se realizó hasta encontrar el punto de saturación de categorías, es decir, cuando ninguna información recolectada aportó elementos nuevos a lo que ya se logró establecer (Vieytes, 2004).

RESULTADOS

A partir del análisis realizado con las 14 reuniones realizadas durante la investigación, se levantaron cinco categorías, las que se desagregan en las subcategorías que se indican a continuación:

Categorías y subcategorías

1. Percepción de fortalezas profesionales:
 - a. Relación afectiva con los alumnos.
 - b. Consecuencia en sus actos.
2. Percepción de debilidades y necesidades profesionales:
 - a. Dificultad en el manejo de apoderados
 - b. Manejo de alumnos difíciles en el aula
3. Apoyo Social
 - a. Apoyo de pares
 - b. Apoyo de otros profesionales que trabajan en educación
 - c. Búsqueda de apoyo en la web.
 - d. Apoyo de profesionales de la salud.
4. Percepción sobre el desempeño de los mentores.
 - a. Vivencia de apoyo constante

- b. Relación de cercanía y confianza
 - c. Empatía con lo sucedido
 - d. Espacio de contención.
5. Evolución en el proceso de mentoría
- a. Identificación de necesidades personales
 - b. Expectativas del proceso de mentoría
 - c. Proceso de darse cuenta
 - d. Cambio de estrategias pedagógicas
 - e. Percepción de cambio en el proceso de mentoría.

1. Percepción de fortalezas profesionales:

Esta categoría permite conocer la percepción que los docentes tienen acerca de su propio desempeño profesional en relación a aquellos aspectos propios que consideran como positivos.

- a. Relación afectiva con los alumnos: Los profesores consideran que la relación que establecen con sus alumnos es cercana, y dicha cercanía se manifiesta tanto en el lenguaje en el cual aparecen expresiones de cariño de los docentes a los alumnos que luego derivan en expresiones mutuas; en el contacto físico, y en la expresión de este cariño a través de productos que los alumnos generan como dibujos, etc.

Esta cercanía fue identificada al inicio del estudio como una de las fortalezas que los docentes tenían en sus prácticas pedagógicas y luego de decidir fortalecerlas, para desde ahí potenciar su ejercicio docente en general, los profesores refieren que la cercanía aumentó, así como las manifestaciones de afecto.

- b. Actuar Coherente: Una de las características de esta subcategoría se refiere a la capacidad de los docentes de ser consecuentes entre lo que hacen y dicen con sus alumnos, esta característica se observa en el discurso del docente al hablar de manejo disciplinario, en donde cada vez que indicaban a sus alumnos la consecuencia de sus faltas o de sus logros, éstas eran cumplidas. La propiedad central de esta categoría se refiere a la coherencia y las dimensiones van desde hacer exactamente lo prometido hasta totalmente lo contrario.

Esta categoría fue identificada al inicio del estudio como una fortaleza de los profesores, manteniendo esta percepción hasta el final del estudio, ratificando la postura inicial, encontrando que esto les ayuda para la validación que les dan sus estudiantes mencionando que usan un lenguaje cercano pero respetuoso.

2. Percepción de debilidades profesionales:

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

- a. Dificultad en el manejo de apoderados: Esta categoría se caracteriza por la percepción de la falta de habilidades para manejar situaciones de conflicto con los apoderados tales como: entrevistas en que el apoderado(a) expresa molestia por el proceder del mismo profesor(a), intervención en reuniones de apoderados con tonos de voz alto y cuyo contenido del discurso son reprobaciones a la administración del colegio, a resultados académicos de los hijos, a algún tipo de conducta del profesor. En este sentido, esta dificultad fue descrita con mucha intensidad en la primera entrevista del estudio, lo que al final del mismo fue apreciado con menor sensación de incomodidad aunque siempre mencionándolo como parte de los problemas del ejercicio docente.
- b. Manejo de alumnos difíciles en el aula: esta categoría se caracteriza por la dificultad que presentan los profesores participantes del estudio para poner en práctica estrategias pedagógicas en la entrega de contenidos, evaluación y manejo conductual de algunos alumnos con necesidades educativas especiales, porque dicen no saber cómo hacerlo de buena forma.

Esta categoría fue descrita por los participantes como una importante dentro de sus tareas, sin embargo, esto fue descrito como presente pero no como tan difícil al final de la investigación, aludiendo a que pudieron ver la dificultad desde otra mirada.

3. Apoyo Social: el apoyo es considerado por los entrevistados como un elemento necesario para resolver ciertas dificultades en el ejercicio de la profesión docente y se entiende como el número y tipo de personas a las que pueden acudir buscando ayuda cuando eventualmente la necesitan, así como de otros recursos donde buscar información para resolver un problema, como el recurso tecnológico. En esta categoría es posible distinguir diferentes tipos de apoyo según la fuente de su proveniencia, tales como: el apoyo de pares, apoyo de otros profesionales que trabajan en educación, búsqueda de apoyo en la web, apoyo de profesionales de la salud. Éstas a su vez son subdivididas en apoyo instrumental, entendida como apoyo técnico o de manejo curricular necesario en tareas específicas propias de la práctica pedagógica, y, apoyo emocional, entendido como contención emocional cuando personalmente se sienten vulnerables afectivamente por algún problema asociado al área personal-familiar o relacionado al ámbito laboral.
 - a. Apoyo de pares: Esta sub categoría se refiere a la ayuda que brindan otros profesores del mismo establecimiento cuando deben resolver un problema propio de su quehacer. Ella es descrita como de un alto apoyo instrumental sobre diversos tipos de estrategias o técnicas pedagógicas.

Esta sub categoría fue descrita por los participantes como una fortaleza al comienzo del estudio y ratificada al final del mismo, potenciando el recurso en sus prácticas docentes encontrando que les sirve más de lo que pensaron.

- b. Apoyo de otros profesionales que trabajan en educación: en esta sub categoría el apoyo recibido es de dos tipos; apoyo instrumental y apoyo emocional. Los docentes describen un alto apoyo instrumental, referidos a la entrega de estrategias para manejar alumnos difíciles en el aula, nuevas metodologías de enseñanza, técnicas para mejorar los resultados de aprendizaje; también describen cierto apoyo emocional refiriéndose a la contención y comprensión emocional, pero menos necesario para las complicaciones que se les presentan en aula. Esto puede entenderse desde el siguiente relato:

Al final del proceso de investigación los participantes reforzaron a esta categoría como elemento útil en su proceso de mejoramiento profesional, dando cuenta de mayor conciencia de poder contar con este recurso.

- c. Búsqueda de apoyo en la web. Esta subcategoría se percibe como Apoyo instrumental, considerando la cantidad de información que pueden recoger desde el uso de medios cibernéticos de educación existentes en la web; a este respecto, los participantes de este estudio indican como una importante fuente de apoyo instrumental algunas páginas de la web que proporcionan un alto nivel de información. Este apoyo fue concebido desde un inicio del estudio como positivo, sin embargo, con el transcurso del mismo los participantes de la investigación se fueron dando cuenta que había una cantidad importante de páginas asociadas a la educación a las que también podían acceder, potenciando a esta subcategoría.
- d. Apoyo de profesionales de la salud. Esta subcategoría se entiende como la ayuda de profesionales del área de salud mental que entregan tratamiento externo a los estudiantes de los participantes; al respecto se distinguen dos focos de apoyo sentido: la entrega de sugerencias de manejo en aula para el tratamiento de sus alumnos, y, la disposición a colaborar coordinadamente con ellos como profesores jefes de sus pacientes para la superación de las dificultades que presenten los estudiantes. Los docentes perciben en este punto que existe un alto número de médicos que entregan sugerencias muy parecidas entre alumnos(as) distintos(as) y un bajo porcentaje de médicos que realizan un seguimiento a sus tratamientos solicitando informes escolares que den cuenta de los observado en aula.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

En este sentido, esta sub categoría fue apreciada con incomodidad sentida al inicio de la investigación, sin embargo, durante el proceso fue variando expresando finalmente que es algo que no depende de ellos, manifestando cierta conformidad al final del proceso.

4. Percepción sobre el desempeño de los mentores: Esta categoría que se describe a continuación se entiende como la evaluación positiva o negativa que realizan los participantes al efecto causado por la puesta en práctica de las entrevistas con los mentores en la contribución de su reflexión personal; permite conocer el impacto percibido por los participantes en el proceso de mentoría. Dentro de las características encontradas en esta categoría se da en primer lugar, la relación de cercanía y confianza que se logra con los participantes. En segundo lugar la vivencia de apoyo constante. En tercer lugar, la empatía del entrevistador con lo sucedido. Finalmente, por generar un espacio en el que se sienten contenidos para expresar sus emociones.
 - a. Relación de cercanía y confianza: En cuanto a esta sub categoría se describe como propiedad central, la distancia psicológica que existe entre el mentor y el participante, expresada en los gestos que perciben como cercanos: saludar con un beso o mano, despedirse con mano y abrazo; también por el tono de voz suave y bajo volumen. De modo que aquellos gestos que se consideraron como cercanos estaban asociadas al concepto de confianza.

En este sentido, los participantes relataron como fundamental para la evolución del estudio, la presencia de esta sub categoría, manifestando una diferencia sustancial entre el comienzo del proceso y el final, en que se sintieron muy acogidos para dialogar.

- b. Vivencia de apoyo constante: Esta sub categoría se caracteriza en primer lugar por la sensación de apoyo constante que tenían los entrevistados durante el proceso de mentoría, el que se expresó según ellos en gestos como: asentir con la cabeza, reforzar verbalmente, indicar aspectos positivos y buena forma de mostrar aquello que sería bueno de corregir, más con preguntas dirigidas que con indicaciones explícitas.

Los profesores describen al final de la investigación, un aumento importante respecto lo inicial del estudio, de buscar en el mentor respectivo, apoyo para reflexionar sobre algunas situaciones particulares de su vivencia profesional.

- c. Empatía con lo sucedido: Esta categoría tiene como propiedad la comprensión del fenómeno sin compartirlo. Se mueve dentro de las dimensiones de un alto nivel de comprensión a un bajo nivel de comprensión; se manifiesta en: uso de expresiones verbales como “entiendo”, o gestos como tocar el hombro cuando se hablaba de un tema afectivo así como uso de narratividad en ocasiones. En este caso, los

docentes consideran que el mentor los comprendía plenamente y sentían la libertad para plantear lo que consideraban como errores. Al respecto, el total de participantes manifestaron un progreso importante en su proceso personal a partir de la muestra explícita de empatía por parte de los mentores, influyendo en incluir en las entrevistas todo tipo de contenidos asociados al ejercicio profesional.

d. Espacio de contención: esta sub categoría tiene como propiedad la seguridad de los participantes para hablar de sus experiencias y se presentaba como alta. Considera las características de un espacio seguro, donde pueden expresar sus emociones, lo que se manifiesta en: escuchar con atención mirando a los ojos, no interrumpir cuando se habla, procurar un espacio físico cómodo y que no sea interrumpido por variables ambientales y guardar silencio cuando fuera necesario.

Al respecto, los profesores expresan verbalmente que los espacios de contención fueron fundamentales para hablar con honestidad todo el tiempo, lo que ayudó en el progreso del proceso de manera concreta, puesto que al comienzo hubo cierto cuidado lo que no ocurrió al final.

5. Evolución en el proceso de mentoría: En esta categoría se aborda todo lo referido al cambio experimentado por los participantes durante el proceso de mentoría, ya sea en la puesta en práctica en tareas propias del quehacer docente, como de identificar procesos cognitivos y afectivos específicos y personales. En esta categoría se describen en primer lugar las expectativas que los docentes tenían antes de comenzar, entre las que se encuentran; expectativas del proceso de mentoría e identificación de necesidades personales. En segundo lugar Se detallan los resultados percibidos por los participantes luego de finalizado el proceso de mentoría. Entre las subcategorías referidas, se encuentran el proceso de darse cuenta, percepción de cambio personal y una tercera sub categoría referida a los cambios de estrategias a nivel institucional.
 - a. Expectativas del proceso de mentoría: Esta sub categoría se entiende como las creencias asociadas a lo que vendrá como consecuencia de las entrevistas de mentoría. Dentro de esta categoría, se describen dos tipos de expectativas, respecto de: las sesiones, y de los resultados del proceso. Acerca de las sesiones, los participantes refirieron que esperaban que fuese un espacio en el cual pudieran desahogarse y pasarlo bien, sin sentirse formales sino que como una instancia física e interpersonal cómoda y cercana como para hablar de cualquier tema. En este sentido, los participantes manifestaron que al final del estudio sus expectativas sobre las sesiones fueron cumplidas a cabalidad, favoreciendo absolutamente en el proceso de hablar, preguntar y escuchar.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

En cuanto a las expectativas referidas a los resultados del proceso, se refiere a que los participantes sostuvieron que esperaban darse cuenta de algunas cosas que les permitiera mejorar sus procesos docentes o identificar tanto fortalezas como debilidades de sí mismos que influyeran en su trabajo, así como aprender algunas técnicas o nuevos recursos a partir de información entregada por su mentor durante el proceso.

Al final del proceso, en este sentido, los participantes manifestaron abiertamente como cumplidas sus expectativas aludiendo la totalidad de ellos, a que podría ser un proceso permanente y establecido, puesto que se percibieron con nuevos elementos para su análisis personal de su quehacer.

- b. Identificación de necesidades personales: Esta categoría se entiende como reconocer aspectos de la propia forma de ejercer la docencia que pudieran requerir de mejoramiento, o bien, aspectos asociados a su desarrollo psicológico que influyan en la manera cómo se relacionan en su quehacer: las necesidades son descritas por los participantes como la “falta de elementos que les permita seguir desarrollándose”. Se distinguen entre éstas, fundamentalmente dos; la primera referida a la necesidad de formación académica y la segunda referida a la necesidad de adquirir nuevas habilidades.

En cuanto a la necesidad de formación académica, se refiere a la posibilidad de ser formados en temas específicos que no adquirieron en pregrado.

Si bien en este sentido los participantes dicen haber identificado necesidades académicas que antes del proceso de mentoría no lo tenían tan claro, la mayoría (3 de 4) quedó pendientes de sostener lo establecido aunque interesados en buscar instancias de formación.

En cuanto a la necesidad de adquirir nuevas habilidades se refiere a la posibilidad de desarrollar nuevas estrategias personales para enfrentar situaciones difíciles con los apoderados como uso de lenguaje asertivo, técnicas de conversación, estrategias interpersonales en general.

En este sentido, al final del proceso, los participantes reconocieron algunos errores puntuales en la forma de responder lo que ellos catalogan como provocaciones por ejemplo, aunque no lograron sentirse totalmente seguros en la formas que empezaron a usar porque expresaron que era necesario mayor ejercitación.

- c. Proceso de darse cuenta: Esta categoría se caracteriza por la capacidad del profesor de reconocer por primera vez eventos que antes no reconocía como propios, tales como: identificar necesidades de todo tipo, reconocer emociones involucradas en diversos contextos de su quehacer tanto con estudiantes como apoderados, directivos, pares (enojos, miedos, alegrías).

En este sentido, esto fue expresado por los profesores como uno de los más intensos en sus vivencias intrapersonales durante el estudio, manifestando satisfacción por eso ya que les permitió mejorar algunas de sus formas de relaciones interpersonales, entre otras.

- d. Cambio de estrategias a nivel institucional: Esta categoría surge en base al impacto que provoca la intervención en el establecimiento educacional, expresado en modificaciones de algunas intenciones previas al estudio, con respecto a decisiones administrativas y pedagógicas con algunos de los participantes. Se identifica como propiedad de esta categoría la validación del proceso de mentoría por una institución educacional en base a los cambios significativamente positivos en los participantes identificados por la institución como vulnerables en su desempeño.

Los participantes aludidos en este sentido, dieron cuenta explícita de sentirse más validados por sus directivos o jefaturas, así como manifestación explícita de querer mejorar concluyendo el proceso en la matrícula de algunos programas de formación continua.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio muestran que la forma de abordar a los docentes para contribuir en su propio proceso de reflexión en torno a su desempeño pedagógico ocurre si existe una relación de cercanía y confianza entre el mentor y el docente. Esta relación cercana está mediada por la frecuencia en que se dan algunas condiciones que favorecen el vínculo con el profesor y que tiene como consecuencia otro de los fenómenos importantes de este estudio: el proceso de darse cuenta. Se debe recordar que en los resultados éste fue definido como la capacidad del profesor de reconocer por primera vez eventos que antes no reconocía como propios, tales como: identificar necesidades de todo tipo, reconocer emociones involucradas en diversos contextos de su quehacer tanto con estudiantes como apoderados, directivos, pares (enojos, miedos, alegrías) y que al mismo tiempo desencadena un cambio de estrategias y con ello se permite generar un cambio en el desarrollo de las tareas pedagógicas del mentorado(a).

Éstos resultados encuentran concordancia con los del modelo de la National Mentoring Partnership (2005), tomando en cuenta que en sus líneas de trabajo proponen algunas condiciones que favorecen la eficacia de un programa de mentoría como: Mantener una presencia estable en la vida del aprendiz, enfocarse en las necesidades de quien asiste, respetar las perspectivas y circunstancias de la vida personal. De modo que apoya las líneas teóricas y empíricas antes presentadas.

Otro hallazgo de la investigación haya concordancia con el modelo propuesto por Cowan (1997), al especificar la reflexión como proceso previsor de futuras acciones; esto puede verse en los resultados de cambios de estrategias que aparecen posterior al proceso de darse cuenta.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Los resultados de este estudio aportan igualmente a la psicología educacional porque viene a mostrar que es posible un cambio en las prácticas docentes en base a un proceso reflexivo que no sólo necesita apoyo instrumental sino emocional y al mismo tiempo indica que en educación no sólo deben considerarse variables técnicas o instrumentales sino también emocionales que permiten resolver problemas de carácter adaptativo. Como se establece también en la evidencia, hay que recordar que los pedagogos no basan su práctica en una simple cadena de acciones preconcebidas, sino que afrontan su trabajo desde la reflexión de su propia práctica (Orrego, 2007). Para ello, deben estar en condiciones emocionales de hacerlo. Esto también corrobora los hallazgos realizados en Chile por Kaechele y Del Valle (2007) sobre la relevancia para el desarrollo personal que tiene un proceso de mentoría centrada en el vínculo, favoreciendo la identificación de fortalezas y necesidades del mentorado.

En este mismo sentido, pareciera una buena propuesta desde este estudio, tomar en cuenta el modelo de inserción profesional de Vonk (1996), reforzando específicamente el modelo de mentor-protégido, y establecer formalmente un programa de inserción de docentes neófitos que sea sistemático, que incluya igualmente las condiciones que esta investigación aporta en el sentido de una mentoría centrada en el vínculo.

Los resultados de esta investigación también son coincidentes con los de Rhodes et al.(2011), se debe recordar que estos autores encontraron en su estudio que el predictor más significativo de resultados positivos de mentoría se asocia a una relación cercana y de confianza que finalmente son las que generan un clima para el diálogo reflexivo, tal como se describen en las categorías encontradas en este estudio.

Además, los resultados de este estudio no son sólo posible de replicar en educación, sino también en cualquier otra área en la que implique un proceso de acompañamiento en la que se vean involucradas dos o más personas y en las que exista la necesidad de facilitar el proceso reflexivo hacia alguien con menos experticia en un área, desde la guía de otro con mayores competencias en la misma, lo que podría generar el cambio en el desempeño del mentorado. Esta propuesta es coherente con los postulados de The National Mentoring Partnership de EEUU (2005); se debe recordar que esta organización establece en su misión institucional que la mentoría forma parte fundamental para toda organización: empresariales, educacionales, de salud mental, etc

Este estudio presentó ciertas limitaciones asociadas a factores de carácter personal, tales como licencias médicas del docente mentorado, inasistencias por sobrecarga laboral, dificultad en contar con un espacio tranquilo para facilitar el proceso reflexivo y la falta de tiempo de los investigadores para recabar otro tipo de evidencias asociadas a la observación directa de sus prácticas pedagógicas. Éstas son condiciones de investigación necesarias de considerar en otros estudios.

La evolución de este proceso de mentoría, permite generar ciertas recomendaciones para nuevas investigaciones que permitan extraer nueva información:

- Además del proceso de conversaciones entre mentor y docente, es necesario recoger otro tipo de evidencias fundamentadas en la observación directa de las prácticas pedagógicas que permitan verificar la evolución del cambio y los tiempos en que se produce.
- Se recomienda tener un horario y espacios establecidos que permitan invertir la energía sólo en el proceso y no en dificultades de tipo ambientales que detienen el desarrollo del mismo.
- Es fundamental generar un clima de confianza entre el mentor y el docente siendo necesario dejar los juicios de lado.
- Es fundamental fortalecer el vínculo entre el mentor y el docente desde lo concreto, ya sea a través de correos electrónicos, llamados telefónicos y reuniones presenciales sin dejar pasar más de una semana en establecer este contacto.
- Se recomienda que el mentor pueda conversar de estos casos con otro par para que también pueda mirar otros puntos de vista y supervisar sus propias sensaciones con cada caso particular.
- El estudio descrito encuentra también concordancia en sus resultados en el modelo de la National Mentoring Partnership (2005), ya que en sus líneas de trabajo proponen algunas condiciones que favorecen la eficacia de un programa de mentoría como: Mantener una presencia estable en la vida del aprendiz, enfocarse en las necesidades de quien asiste, respetar las perspectivas y circunstancias de la vida personal. Consideran también entre otros aspectos relevantes, conocer la familia del aprendiz como forma de establecer cercanía pero sin llegar a involucrarse. Esto pareciera corroborar la presencia de contextos de familiaridad y confianza en el proceso diádico de la mentoría.
- También se ha descrito como uno de los componentes importantes que se encontraron, el énfasis en el análisis de la enseñanza, comunicación y apoyo a los profesores principiantes (Nuñez y López, 2009); esto coincide con los resultados de este estudio en que se encuentra la presencia de percepciones hacia el mentor como quien establece relaciones de cercanía y confianza, así como de apoyo constante. Otra de las características personales adjudicadas en este estudio es la empatía; Kaechele y del Valle (2009) señalan que la evidencia obtenida en la experiencia del programa de mentorías desarrollado por la Universidad Católica de Temuco, concluye que participa de manera importante en la generación del cambio del mentorado, la capacidad de escuchar y empatizar del mentor, entre otros elementos (Boerr, 2009). Esto se establece igualmente en los resultados del estudio que aquí se presenta, ya que una de las categorías establecidas con mucha fuerza se relaciona justamente con la presencia de empatía en relación a la percepción sobre el desempeño de los mentores.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

- Parece interesante reconocer además que para los profesores y profesoras en general resulta frecuente buscar apoyos formativos frente a dificultades en su práctica profesional, entre pares, los mismos estudiantes u otros profesionales, sin embargo, parece más interesante identificar que el uso tecnológico o cibernético es hoy un recurso legítimo y tan validado como los anteriores para resolver las problemáticas emergentes. Esto da una buena retroalimentación a las plataformas de apoyo educativo conocidos en el mundo docente como: Educarchile, Mineduc, Eduteka, entre otros. Pareciera que este acceso a red social de apoyo como perfeccionamiento autodidacta, se ha situado formalmente entre los profesores (Gallyas, 2003). Esto es coherente con la masificación y globalización de la educación mediante el uso de estos medios como accesos de comodidad para la formación continúa docente. (Hepp, 2003). En este sentido quizás, la experiencia del entonces canal de la Pontificia Universidad Católica, hoy canal 13, fue no sólo innovadora sino visionaria con su programa TELEDUC (Warner, 2005), puesto que otro hallazgo de este estudio establece como una categoría importante el apoyo social que utilizan los profesores cuando requieren de resolver problemas, y dentro de éstas, están no sólo el acceso a pares u otros profesionales de apoyo a la educación sino también el acceso a medios de educación y formación desde el uso de tecnologías como la web.
- Por otra parte, la evidencia de este estudio también indica que respecto de las debilidades en las competencias necesarias para enfrentar la práctica pedagógica, el marco curricular del profesor chileno tiende a excluir formación en temas asociados al área psico educativa, por eso aparece la necesidad de conocer estrategias asociadas al manejo de apoderados, de estudiantes con necesidades educativas (que incluye dificultades conductuales de diverso tipo), entre otras temáticas que son del diario vivir y relevantes en el desempeño dentro y fuera de aula de un profesor. Esta falencia en los programas curriculares de formación docente, son indicados en estudios como el de Ávalos (2004) y más recientemente, los resultados de la prueba INICIA 2010 también aluden a carencias importantes en las competencias de conocimientos pedagógicos que consideran: conocimiento del estudiante y factores que inciden en su aprendizaje, conocimiento del proceso enseñanza aprendizaje y conocimiento del rol del profesor y su desempeño profesional.
- Otra de las categorías establecidas en este estudio, es la evolución del proceso de mentoría; en la investigación descrita aparecen las subcategorías relacionadas a subprocesos que también se describen en otras investigaciones, tales como: expectativas del proceso, la identificación de necesidades personales y el proceso de darse cuenta, lo que se corrobora en evidencia que describe la necesidad de objetivos en la relación que se establece en dicha estrategia, como necesidad de alcanzar las metas conforme la consideración de sub procesos que allí se dan. (Rhodes & Spencer, 2010).

- Finalmente, el estudio abordado ratifica necesidades de considerar componentes importantes en las características del profesional que asuma el rol de mentor, en un programa que debe ser diseñado y evaluado, conforme los requisitos básicos que la evidencia científica entrega, con el propósito de potenciar esta estrategia como una instancia útil en el proceso reflexivo y consecuente cambio de las prácticas pedagógicas desacertadas o incompletas.

Para futuras líneas de investigación se recomienda profundizar en las características que posee un mentor exitoso, a fin de despejar las dudas en torno a la influencia que tienen factores ambientales como la disponibilidad del mentor y que en esta investigación fue sólo posible de verificar en base a la percepción que los docentes tienen de los mentores.

RESUMEN

A partir de la importancia que cobra el rol docente en el aprendizaje de niños y jóvenes, los procesos de acompañamiento docente se vuelven una alternativa posible para la mejora de la enseñanza. El objetivo de este estudio es contribuir en el conocimiento del discurso reflexivo docente a través del proceso de mentoría individual, integrando el discurso pedagógico y acompañamiento inicial del profesor como elementos importantes de este proceso. Se parte de la base de que nadie conoce mejor sus problemas y necesidades que los propios asesorados, orientándose a la autonomía de éstos más que a la dependencia del asesor.

El estudio fue realizado bajo el método de Investigación Acción, que se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza, en palabras de Kemmis & MacTaggart (1988) por construir desde y para la práctica; se consideraron entrevistas individuales con cuatro profesores de enseñanza básica de un colegio particular de la provincia de Concepción, las que incluían a temáticas previamente establecidas pero que fueron modificándose de acuerdo a las necesidades emergentes a partir del discurso reflexivo de cada docente; de allí fueron re estructurándose. Se encontraron categorías asociadas tanto a los procesos de darse cuenta de los procesos individuales asociados a su ejercicio profesional, como otras relacionadas a características necesarias para que se logre establecer un proceso de mentoría eficiente y efectivo para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

PSYCHOLOGY INVESTIGATION

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alen, B. & Allegroni, A.(2009) : Los inicios en la profesión. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Alpati, M., Fox, S., Dockter, J.& Muller, J. (2003) Mentornet in depth: structured mentoring practices. WEPAN Conference. Chicago, pp. 1-4.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2011). Manual de psicología educacional. Santiago de Chile. Ediciones UC.

Ávalos, B., Carlson B. & Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo. ¿Cuánto sienten que saben u cómo perciben su capacidad docente en relación a los temas de enseñanza asignados? Informe Investigación, Proyecto Fondecyt 1020218.

Barber, M. & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor sistema en el mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL, 41.

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación.

Beca, E. & Cerda, A (2009). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. Acompañar los primeros pasos a los docentes OEI. pp13-27. Santiago de Chile. Santillana

Beckman, T. & Lee, M. (2009). Proposal for a Collaborative Approach to Clinical Teaching. Foundation for medical education and research. Special article. 84(4):339-344

Bellei y Pérez (2000). Ciclo de debates. Desafíos de la política educacional. La renovación de la profesión docente. www.unicef.cl

Boud, B., Keogh, R. & Walker, D.(2004) Reflection: Tturning Experience into Learning. NY. Routledge Falmer.

Brunner, J (1991). Evaluación y financiamiento de la educación superior en América

Latina: bases para un nuevo contrato. FLACSO, N°12. Pp.13-18.

Casanova, M.(1991) Las ciencias de la educación. Navarra: Editorial Verbo Divino.

Coll, C. & Onrubia, J. (1997). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona. Paidós.

Corbin, J.& Strauss, A. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá. Colombia. CONTUS Editorial.

Cornejo, R. & Reyes, L. (2007). La cuestión docente en América Latina. Estudio de caso: Chile. Foro Latinoamericano de políticas educativas.

Cornejo, J. y Fuentealba, R. (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?, Santiago de Chile. UCSH

Cowan, J. (1997). Stockholm Pre-conference Workshop, Teaching science for tertiary students II: Learning how to think like an engineer. Stockholm

CPEIP (2005). "Propuesta de una política de inducción a profesores nuevos". Mineduc

De Celis, G. (2008). Formación de mentores de docentes principiantes de educación básica en Chile. I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires, Argentina.

Dewey, J. (1933). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona. Paidós

Durkeim, E.(1990) Educación y Sociología. Barcelona, España: Península.

Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.

Feiman-Nemser, S., y Parker, MB (1993). Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. International Journal of Educational Research, 19 (8), 699-718

Fuenmayor, D. & Guerra, D. (2008). El maestro de educación inicial como líder de la Comunidad. ORBIS Revista científica de las ciencias humanas. 3 (9), pp. 9-39.

Gallyas, C. (2003) Estándares en E-Learning. Konocimiento. www.educarchile.cl

García, D. (2006). El acompañamiento, proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad de la educación. Instituto tecnológico Santo Domingo.

Gibson, S. (2005). Developing knowledge of coaching. Issues in teacher education, 14(2), pp.63-74.

Gurría, A. (2010)Education at a Glance. OCDE.

Hepp, P. (2005). E- Learning (pensando no sólo en profesores). Red Enlaces. Universidad de la Frontera. www.educarchile.cl

Inzunza, J., Assael, J. & Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16 (48), pp.267-292.

Inostroza, G. (2008). Formación de mentores docentes principiantes de educación básica en Chile. I Congreso nacional sobre profesorado principiante e inserción profesional docente. Universidad de Sevilla.

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Kaechele, M. & Del Valle, R. (2009). Formar mentores en Chile: la experiencia piloto de la Universidad Católica de Temuco. Acompañar los primeros pasos a los docentes OEI. 47-60. Santiago de Chile. Santillana

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.

Latorre, A.(2008): La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao ediciones. 9ª Edición. Barcelona, España.

Maciel de Oliveira, . (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la Formación inicial del profesorado. Revista Iberoamericana de educación. Los maestros y su formación. pp 91-109.

Marcelo, C. (2006). Políticas de Inserción a la Docencia: De Eslabón Perdido a Puente para el Desarrollo Profesional Docente. PREAL. Seminario Políticas para Integrar a los Nuevos Profesores en la Profesión Docente, Sevilla.

McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). You and your action research project. London. Routledge.

MENTOR/National Mentoring Partnership (2005). Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando elementos de práctica efectiva. www.mentoring.org

Merriam, S. (2001). Andragogy and self-directing learning: pillars of adult learning theory. New directions for adult and continuing education. 89, pp 3-13.

MINEDUC (2011). Resultados prueba Inicia egresados pedagogía en educación Básica 2010. En: www.mineduc.cl

Muñoz, G. (2009). ¿Qué han hecho otros países para dar un salto cualitativo en educación? La visita de Sir Michael Barber a nuestro país, nos invita a revisar los alcances del

Nieto, S. (2000). Affirming diversity. New York: Longman

Núñez, I. (2004). La Identidad de los Docentes Una Mirada Histórica en Chile. Artículo presentado en el XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.

Núñez, C. y López, V. (2009). Sistematización programa de mentoría OEI. Informe Final. Organización de Estados Americanos, Chile.

Orland-Barak, L.(2005). De profesor escolar a mentor de profesores: el desarrollo de líderes educacionales. MINEDUC, Chile.

Orland-Barak, L.(2005). Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice. Journal of Teacher Education.56 (4), pp. 355-367.

Orrego, J. (2007) La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Latinoamericana estudios educacionales* 3(1), pp. 27-39.

Pogré (2004). Situación de la formación docente e inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. UNESCO.

Rhodes, J. & Spencer, R. (2010). Structuring mentoring relationships for competence, character and purpose. *New directions for youth development*. 126

Rísquez, A. (2006). E-mentoría: avanzando la investigación, construyendo la disciplina *Revista complutense de educación*. 17 (2) pp 121-135.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. Aljibe.

Rubilar, L. (2003). Educación chilena siglo XXI ¿Cambalache Estado Mercado? Parte I.

Educere. Revista Venezolana de Educación. 7(22), 201-212.

Sarramona, J (1989). *Fundamentos de la Educación*. España: Ediciones CEAC.

Schön, Donald, (1992) *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós

Schwartz, Rhodes, Chan & Herrera (2011). The impact of school-based mentoring on Youths with different relational profiles. *Developmental Psychology*. 47 (2). pp. 450-462.

Silvestri, A. (2002) *Comunicación y cognición en los modelos sociogenéticos: el aporte de Mijaíl Bajtín*. *Psyche* 11(1), pp. 109-115.

Tedesco, J.C. (2002). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2005

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 13 (1), pp.27-41.

Vonk, J.H.C. (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience. In: R. Mcbride (ed.). *Teacher Education Policy*. Pp. 112-134. London: Falmer Press

Vygotski, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Ed. Crítico

MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Waissbluth, M. (2010) Se acabó el recreo. Santiago de Chile. Random House Mondadori.

Warner(2005). E- Learning en la formación continua docente. Teleduc.

Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. Infancia y aprendizaje, 27(2), pp. 165-187.

Westbrook, R. (1993). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 289-305.

RESEÑA EXPONENTE

PAULINA SOTO MUÑOZ

Psicóloga egresada de la Universidad de Concepción, Chile. Magister en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo, Concepción. Durante seis años desarrolló labores en ámbito de salud mental y educación pública en la comuna de Cochamó, Región de Los Lagos. Actualmente Psicóloga del Colegio Sagrados Corazones de Concepción. Docente de pos grado de la Universidad Andrés Bello y Universidad del Desarrollo, en los programas de Liderazgo y Gestión Educativa, y, Docencia en Educación Superior, respectivamente. Directora ONG, READER, Red de Apoyo al Docente de Educación Rural.

2009 - 2011: Estudiante de Magíster en Psicología Educacional, Universidad del Desarrollo. 2008: Post título “Actualizaciones en sexualidad y afectividad”. Universidad de Chile. 2007: Post Título en Intervención clínica en alumnos con déficit atencional con hiperactividad. Universidad de Concepción. 2000: Post Título “Profundización en Análisis e Interpretación de la Prueba de Rorschach en Niños”, Universidad de Concepción. 1999: Post Título “Profundización en Psicopatología Infanto Juvenil”, Universidad de Concepción. 1998-1999: Post Título en Clínica Infanto Juvenil “Psicoterapia Cognitiva Constructivista Evolutiva”, Universidad de Concepción. 1997: Licenciada en Psicología. Universidad de Concepción. 1997: Título de Psicólogo, Universidad de Concepción. 1991-1997: Estudios superiores completos en carrera de Psicología. Universidad de Concepción.

PSYCHOLOGY INVESTIGATION