

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La incidencia de las prácticas académicas en las disposiciones profesionales

Incidende of academic practices in the professional dispositions

Incidência de práticas acadêmicas nas disposições profissionais

YAZMIN VILLAMIZAR NIÑO*  LUZ MARY QUINTERO**  NATHALIA BOLÍVAR SANTAMARÍA***

* Magister en Desarrollo Educativo y Social, Doctoranda en Trabajo Social, docente Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga Santander, Colombia. Grupo de Investigaciones Educativas “ATENEA” ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5800-8019>. ** Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza, Doctoranda en Educación, docente Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga Santander, Colombia. Grupo de investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO) ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0612-144X>. *** Estudiante Trabajo Social Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga Santander, Colombia. Grupo de investigación Población, Ambiente y Desarrollo. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0247-5483> Bucaramanga, Colombia

OPEN ACCESS DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1107>

Información del artículo

Recibido: noviembre 19 de 2020
Revisado: febrero 16 de 2021
Aceptado: abril 20 2021
Publicado: abril 29 de 2021

Palabras clave: prácticas académicas, enseñanza; formación; formación de docentes; mentoría y trabajador social.

Keywords: academic practices; teaching; training; teacher education; mentoring and social worker.

Palavras-chave: práticas acadêmicas; ensino; Treinamento; formação de professores; mentoria e assistente social

Cómo citar: /how cite:

Villamizar, Y., Quintero, L.M., Bolívar, N. (2021) Incidencia de las prácticas académicas en las disposiciones profesionales. *Sophia* 17 (2) e1107.

Sophia-Educación, volumen 17 número 2. enero/junio 2021. Versión español

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados parciales de un estudio exploratorio sobre el papel del mentor en la construcción de una comunidad académica en los programas de Trabajo Social y Licenciatura en Inglés de la Universidad Industrial de Santander, con el objetivo de indagar la incidencia que tienen las prácticas académicas en las disposiciones iniciales de los estudiantes de los dos programas. Se realizó un estudio mixto mediante un cuestionario para caracterizar las disposiciones de los estudiantes de práctica I y práctica II al momento de iniciar y terminar su experiencia. Desde un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas a algunos participantes cuyas disposiciones tuvieron un incremento o una disminución durante la práctica, con el fin de comprender, desde su visión, las razones por las cuales ocurrieron los cambios. Los resultados del estudio revelaron que durante el período de las prácticas profesionales las disposiciones incrementaron, disminuyeron y en otros casos no hubo ningún cambio significativo. De igual manera, se encontró que el rol del mentor en el proceso de acompañamiento y las condiciones propias de la institución donde se realiza la práctica, son dos de los factores que más influyeron en las disposiciones de los estudiantes en práctica. Este estudio reafirma el papel preponderante que tienen las disposiciones, valores y creencias de los estudiantes en su formación y futuro desempeño profesional.

Copyright 2021 Universidad La Gran Colombia



Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

lumaquin@uis.edu.co
yavillan@uis.edu.co
natha.201220@gmail.com

ABSTRACT

This article presents the partial results of an exploratory study on the role of the mentor in the construction of an academic community in the Social Work and English Teaching Education programs of the Universidad Industrial de Santander. In order to inquire into the changes in the initial dispositions of the students the academic practice, a mixed-methods study was adopted. A characterization of the dispositions was carried out in the courses Practice I and practice II, through a questionnaire. Then, the researchers did a preliminary analysis of the collected data and identified the students whose dispositions had significantly increased or decreased during the process. Some interviews were conducted with those participants to understand the main reasons influencing the change in their dispositions. The results revealed that dispositions can be increased, decreased or maintained during the academic practice thanks to different factors, being the role of the mentor and institution where these were carried out two of the most influential factors. Based on the results, some reflections are presented in regards to the urgent need for professional training programs in social work and teacher education to consider the central role of student dispositions, values, and beliefs in the quality of academic processes.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados parciais de um estudo exploratório sobre o papel do mentor na construção de uma comunidade acadêmica nos programas de Serviço Social e Educação Docente de Inglês da Universidade Industrial de Santander. Para averiguar as mudanças nas disposições iniciais dos alunos à prática acadêmica, foi adotado um estudo de métodos mistos. Foi realizada uma caracterização das disposições nos cursos Prática I e Prática II, por meio de questionário. Em seguida, os pesquisadores fizeram uma análise preliminar dos dados coletados e identificaram os alunos cujas disposições aumentaram ou diminuíram significativamente durante o processo. Algumas entrevistas foram realizadas com esses participantes para entender os principais motivos que influenciam a mudança em suas disposições. Os resultados revelaram que as disposições podem ser aumentadas, diminuídas ou mantidas ao longo da prática acadêmica graças a diferentes fatores, sendo o papel do mentor e da instituição onde estas foram realizadas dois dos fatores mais influentes. A partir dos resultados, são apresentadas algumas reflexões a respeito da necessidade urgente de programas de formação profissional em serviço social e formação de professores que considerem o papel central das disposições, valores e crenças dos alunos na qualidade dos processos acadêmicos.

Introducción

Los estudiantes que empiezan los programas de formación como maestros de inglés y de trabajo social llegan colmados de expectativas y experiencias acumuladas en su historia personal como aprendices, las cuales, en conjunción con sus actitudes, cualidades personales, creencias y sistema de valores, se convierten en su primera fuente de comprensión de las personas, el mundo y, sobre todo, de lo que significa ser un profesional en estos campos específicos del saber. En el contexto del presente estudio resultan ser factores que influyen de manera determinante en la formación de las disposiciones de los profesionales en mención.

Este artículo presenta las interpretaciones y resultados parciales de un estudio cuyo objetivo principal fue conocer el papel que desempeña el mentor en el espacio de prácticas académicas de los programas de Licenciatura en inglés y Trabajo Social de una universidad pública. Sin embargo, reporta los resultados de en uno de los objetivos, el cual buscaba indagar cómo cambian las disposiciones iniciales de los estudiantes durante la experiencia de las prácticas académicas. Para tal fin, se realizó una caracterización de las disposiciones de los estudiantes al momento de ingreso y al término de la misma mediante un cuestionario; de igual manera, se usaron técnicas propias del método etnográfico, como entrevistas individuales, grupos focales y un taller de construcción de alternativas realizado con estudiantes y profesores de las prácticas profesionales. El estudio se considera pionero en el contexto en el cual se desarrolló, dado que no existen antecedentes que nos permitan referenciar estudios previos sobre la temática, en los procesos de formación profesional que ofrece la Universidad, por tanto, esta representa una “mirada hacia adentro”.

En el presente estudio, las disposiciones se entienden como aquellas actitudes, valores y creencias profesionales que son demostradas en la interacción con colegas, instituciones/organizaciones y comunidades (familias, estudiantes) mediante conductas verbales y no verbales. Taylor y Wasicsko (2000) definen las disposiciones como las cualidades humanas que permiten a los maestros y demás profesionales generar cambios positivos en los individuos con quienes ellos interactúan. Las disposiciones son susceptibles de cambio a lo largo de la formación profesional y durante la práctica de la profesión. Así, las disposiciones se pueden fortalecer, plantar e incluso deteriorar o debilitar a partir de las oportunidades y la calidad de la formación profesional, y, particularmente, del proceso de acompañamiento pedagógico por parte del mentor durante las prácticas académicas durante la formación universitaria. En este orden de ideas, el acompañamiento que brinda el mentor y los métodos de orientación que este adopte tienen un rol importante en el fortalecimiento de las disposiciones durante la experiencia formativa (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE, 2008).

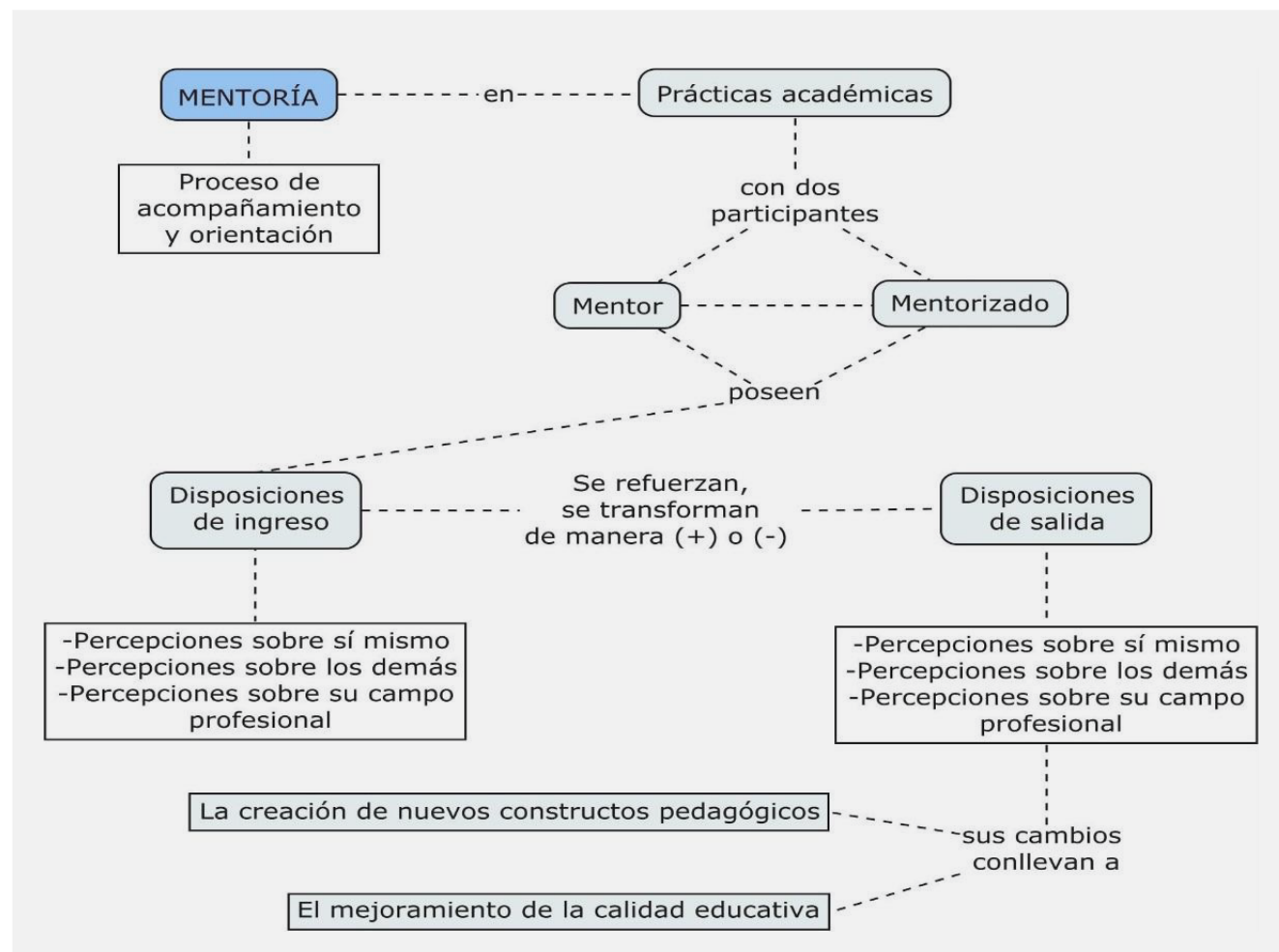
Uno de los factores que influyen en los buenos resultados de las dinámicas educativas y sociales está relacionado con las disposiciones que tienen los diferentes actores que intervienen en ellas, entre otros los educadores y trabajadores sociales. En este sentido, se espera que todo profesional posea unas altas disposiciones hacia su profesión y hacia los individuos y las comunidades con quienes interactúa de forma cotidiana, de manera que su labor conduzca a transformaciones significativas en los contextos en los que se desempeña. Por tanto, es fundamental que los programas de formación desarrollen y cultiven en sus futuros profesionales las disposiciones, mediante la interacción con sus docentes y compañeros regulares en las aulas, y, en la mentoría ofrecida durante las prácticas académicas. La mentoría entendida como una estrategia pedagógica de interacción activa, dialógica, comprensiva que trasciende el ámbito universitario de formación para insertarse en el campo profesional y en las comunidades con quienes los profesionales interactúan. Así, la mentoría no responde exclusivamente a un foco academicista, sino que estimula la práctica reflexiva y crítica del practicante; a su vez que fortalece sus capacidades y habilidades para enfrentar los retos que los contextos laborales le presentan.

El estudio permitió valorar y reconocer las disposiciones como una fuente de oportunidades para el mejoramiento y perfeccionamiento de los proyectos educativos de los programas en cuestión, y re-pensar el escenario de prácticas en su función natural como potenciadora del desarrollo profesional. A partir de lo anterior, se destaca la práctica como el espacio donde se adquieren, se hacen, se modifican o se moldean las disposiciones profesionales y, por tanto, factores tales como la experiencia previa del mentorizado, sus hábitos de vida y de pensamiento, los actores, lugares, situaciones y hechos vinculados a la formación pre-profesional, como también los ámbitos de práctica, las comunidades y sujetos de intervención, sus historias, el contexto, la realidad y la cultura vivida juegan un papel determinante en el desarrollo de tales disposiciones en el futuro profesional.

Consideraciones teóricas

A continuación, presentaremos una breve revisión de los conceptos que orientaron el proceso investigativo, para este propósito discutiremos los conceptos de disposiciones, mentor y mentoría analizadas desde perspectivas complementarias, tal cual como se expresa en el siguiente diagrama

Figura 1: Diagrama del proceso de mentoría



Fuente: construcción propia, 2018

Disposiciones

Disposición proviene del latín *disponere* formada por el prefijo *dis-* que significa 'separación' o 'divergencia' y el verbo *ponere* que significa 'poner'. Según la Real Academia Española, disposición significa estar o hallarse apto y listo para algún fin. Esta palabra se usa también para explicar la capacidad, que tiene una persona para realizar una determinada actividad o tarea (ASALE & RAE, s. f.-a). En general la literatura incluye una amplia gama de términos relacionados con disposición, entre otros, cualidades innatas, valores, creencias, formas de comportamiento, hábitos mentales, actitudes y moral.

Las disposiciones han sido un tema recurrente en el campo de la educación, particularmente en la formación de maestros. A pesar de las diversas posturas en la definición del concepto, todos los autores están de acuerdo en la alta importancia que estas juegan en la formación y el quehacer del profesor y, por tanto, la necesidad de ser incluidas en cualquier programa de formación de profesores (Fonseca-Chacana, 2019).

La formación de los maestros está dada en tres dimensiones, conocimiento, habilidades y disposiciones (Díez, 2007). El conocimiento y las habilidades brindan al educador unas bases sólidas que fundamentan la toma de decisiones y juicios profesionales; las disposiciones, por su parte, lo guían y motivan a la constante búsqueda de prácticas, materiales y oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes acceder a la educación en condiciones de equidad y justicia social (Diez, 2007). Así, el conocimiento, las habilidades y las disposiciones forman una relación de interdependencia la cual debe consolidarse a lo largo de la formación del profesor. Estas mismas dimensiones aplican a la formación de cualquier profesional de las ciencias humanas particularmente de trabajadores sociales. Sin embargo, para Fonseca-Chacana (2019), aunque todas son vitales en la formación integral del maestro, las disposiciones son el elemento más importante y las ubica por encima del conocimiento y las habilidades, en tanto las disposiciones permiten poner en acción el conocimiento y las habilidades al servicio de la enseñanza y el aprendizaje en condiciones justas y equitativas.

Según Taylor y Wasicsko (2000), Allen, Wasicsko y Chirichello (2014) definen las disposiciones como las cualidades o características personales individuales en relación con las actitudes, las creencias, los intereses,

las apreciaciones y los valores centrales de una persona, demostradas en los comportamientos verbales y no verbales cuando interactúa con los demás. Según los autores, desde un enfoque humanista, las disposiciones se rigen por creencias y actitudes que poseen los individuos en cuanto a los valores como el cuidado, la equidad, la honestidad, la responsabilidad y la justicia social. Fonseca-Chacana (2019) las define como un conjunto de atributos intelectuales, intrapersonales e interpersonales susceptibles de ser cultivados, y permiten que el conocimiento y las habilidades se materialicen y pongan al servicio de la comunidad educativa. Por otra parte, las disposiciones son las cualidades profesionales del profesor en relación con el carácter, el intelecto y el cuidado, las cuales orientan su comportamiento y formas de actuar para alcanzar los objetivos de aprendizaje y para resolver las exigencias propias del contexto (Sockett, 2006, p. 7, citado por O'Neill, Hansen, & Lewis, 2014). De igual forma, las disposiciones hacen referencia a las actitudes que orientan la toma de decisiones profesionales críticas, acordes con los contextos complejos de aprendizaje.

De esta manera, las disposiciones también son definidas como hábitos inteligentes de la razón y el corazón que se manifiestan en las acciones del profesor, y, por lo tanto, involucran tanto la habilidad como la voluntad para hacer (Martin & Mulvihill, 2017). Esto demanda una actitud reflexiva crítica del profesor, que le permita tomar distancia para analizar el efecto del contexto en su práctica y mejorarla (Peterson, 2016). Es importante resaltar que la autora, retomando a Valli (1997), señala que la reflexión crítica trasciende la reflexión sobre las prácticas en el aula y se enfoca en analizar cómo las escuelas y los profesores contribuyen a las injusticias sociales y las inequidades. Por tanto, desde esta mirada crítica a la profesión, los profesores y demás profesionales de las ciencias humanas se caracterizan por atender a las voces de aquellos individuos marginados y excluidos.

Burant, Chubbuck y Whipp (2007) definen las disposiciones a partir de tres categorías generales complementarias, así: las creencias, los rasgos o características de personalidad y los comportamientos. Damon (2007) las define como un constructo psicológico que determina los rasgos del temperamento individual y disponen a una persona en la toma de decisiones y sus comportamientos. Sockett (2006) entiende las disposiciones como virtudes morales e intelectuales obtenidas como resultado de la iniciativa de un individuo; estas comprenden tanto “virtudes morales como intelectuales derivadas de la motivación intrínseca del sujeto. Ahora bien, las disposiciones no son innatas ni estáticas, por el contrario, estas se pueden modificar, desarrollar y transformar con el tiempo.

Ahora bien, de acuerdo con O'Neill, Hansen, & Lewis (2014) las disposiciones del profesor afectan de manera directa la calidad del aprendizaje, la motivación y el desarrollo de los estudiantes, así como el crecimiento profesional del educador o mentor. Otros autores consideran que las disposiciones actúan como un filtro interno que afecta la forma de pensar y actuar del profesor en relación con las experiencias, los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, la resolución de problemas, y en general todo lo relacionado con los contextos particulares de enseñanza. Tal filtro se configura a partir de las experiencias previas del maestro, sus creencias, su cultura, sus valores y sus habilidades cognitivas, factores que afectan el concepto o creencia que tenga el profesor sobre los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje.

Las disposiciones particulares han sido asociadas con la enseñanza y el aprendizaje efectivo en el aula. Por lo tanto, deben ser parte indiscutible del currículo de formación de los profesores de cualquier disciplina; y, de igual manera, de los programas de formación en ciencias humanas. Así, los formadores de docentes deben crear amplias oportunidades para que desde el principio del programa los futuros profesores examinen críticamente sus creencias iniciales sobre la educación y sus acciones en el aula (Villegas, 2007). En el mismo sentido, Schussler, Stooksberry, and Bercaw (2010) proponen que los programas de formación de profesores deben brindar oportunidades que permitan conocer las disposiciones con las que ingresan al programa los futuros profesores; y planear oportunidades y situaciones de aprendizaje y reflexión que les permitan desarrollar las disposiciones durante su formación en la universidad. Sin embargo, el trabajo en las disposiciones no se debe limitar a los espacios académicos de asignaturas formales; añadir una o más asignaturas sobre responsabilidad social o justicia social al currículo no significa que los profesores sean más socialmente responsables, es necesario hacerla parte integral a lo largo de todo el currículo de formación (Fonseca-Chacana, 2019). Las experiencias prácticas reflexivas en contextos educativos reales de trabajo con estudiantes, padres de familia y demás actores involucrados representan una oportunidad para reforzar las disposiciones de los futuros maestros en tanto están orientadas por un mentor.

El concepto de mentor ha tomado un rol central en la educación, en especial en la educación superior, así como en otros contextos de empresa, emprendimiento, entre otros, también ha tenido un desarrollo importante. Sin embargo, nos enfocaremos en hacer una revisión del concepto de mentor, las características que este debe tener y su rol en la mentoría en el contexto de la educación superior. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (ASALE & RAE, s. f.-b) define a un mentor como “consejero”, “guía” o “ayo”. Por su parte, el diccionario («The American Heritage Dictionary entry», s. f.) lo define como un sabio y confiable consejero o profesor, que guía a alguien, en contextos laborales o en las esferas más altas del conocimiento. En las

anteriores definiciones podemos resaltar varias características que se conservan en el imaginario colectivo acerca de la labor del mentor, entre ellas: dirigir, aconsejar, proteger, cuidar y educar.

El rol del mentor y la mentoría

El término mentor proviene de la literatura griega, en la obra *La Odisea*, de Homero. Cuando Ulises emprende su viaje para ir a luchar a la guerra de Troya, este decide encomendar la protección y educación de su hijo Telémaco a su fiel amigo mentor. Antes de partir para Troya, Ulises le pide que se encargue de preparar a su joven hijo Telémaco para sucederle como rey de Itaca. Así, mentor se convierte en una figura de vital importancia para Telémaco, aconsejándolo en momentos difíciles, cuidándolo y previniéndolo ante los peligros externos e internos, guiándolo y enseñándole desde una posición de mayor experiencia y sabiduría. Por tanto, tuvo que ejercer de padre, maestro, modelo, consejero asequible y fiable, inspirador y estimulador de retos, de modo que Telémaco se convirtiera en un rey sabio, bueno y prudente. Según Grassinger, Porathb & Zieglera (2010) el modelo de mentor, tal como aparece en la obra literaria, aparece en los tiempos modernos con una intención de uso pedagógico en 1699 en *las aventuras de Telémaco*, escrito por Francios de Salignac de la Mothé Félenon.

Wisker, Exley, Antoniou, & Ridley (2012) definen al mentor como una persona con experiencia que, además, goza del reconocimiento de la comunidad académica y profesional, y que, por tanto, guía y orienta a otra persona con menos experiencia para potenciarla y capacitarla a fin que adquiera las destrezas necesarias para ser eficaz y para reforzar sus propias estrategias personales que le permitan sortear las diversas situaciones de su campo profesional y laboral. Añaden que el rol del mentor en general lo desempeña una persona que tiene más experiencia profesional o social que la tutelada, a menudo una persona del mismo grupo profesional o social que ya haya vivido experiencias similares a las que debe afrontar el tutelado. De manera similar, Vélaz (2009) asegura que la mentoría –especialmente en el ámbito profesional- consiste en un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración del grupo o institución de referencia. En este contexto, la mentoría se convierte en una relación de reflexión compartida sobre problemas, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol de mentor. Estas mismas funciones son las que desempeña el mentor en el contexto académico universitario, tema que se ha trabajado de manera extensa en los programas de formación de docentes y que se ha extendido a todos los programas profesionales.

En el contexto de la educación superior, el mentor apoya el desarrollo profesional del profesor o profesional principiante a través del acompañamiento para la construcción de distintos tipos de saberes asociados a la cultura laboral y profesional donde este se inserte (Domínguez & Pineda, 2010, p.374). 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 (Inostroza de Celis, Jara, & Tagle, 2010). Además, el profesor mentor se caracteriza por ser un profesional que moviliza recursos propios y ajenos para la conformación de redes que faciliten la inserción del profesional principiante en sus contextos de desempeño.

Existen diversas aproximaciones a la definición y funciones de la mentoría (Vélaz, 2009), por ejemplo, asegura que uno de los principales objetivos de la mentoría es acrecentar en el principiante una actitud permanente de indagación, de afrontar los problemas como retos profesionales y no como riesgos personales, y de formular soluciones tentativas, debatirlas y contrastarlas. Quintero (2016) por su parte, señala que con la mentoría se consigue la socialización profesional del entendimiento del ambiente académico, el estímulo intelectual, el desarrollo de conocimientos y habilidades específicas, la retroalimentación constructiva, la consejería experta, el apoyo permanente y la observación constante de la evolución de los desempeños del profesional en formación. En el mismo orden de ideas, tanto Domínguez & Pineda (2010) como Vélaz (2009) definen la mentoría como la relación de aprendizaje establecida entre dos personas, una con mayor experiencia, conocimiento y relaciones en un ámbito, el mentor; y una segunda, el discípulo o mentorizado, quien aprende del mentor a fin de desarrollar sus competencias. Así pues, la mentoría tiene como fin ayudar a construir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que el profesional en formación o nuevo ha de poner en juego en su contexto laboral o incluso en sus prácticas profesionales universitarias.

Metodología

El presente estudio se llevó a cabo desde el enfoque de investigación mixto con énfasis en el modelo etnográfico, cuyo propósito busca explorar la naturaleza particular de los fenómenos sociales a partir de un caso o pequeños casos que permiten hacer un análisis e interpretación de los significados de las acciones humanas en su cotidianidad sobre la base de los datos provenientes de la observación sistemática (Hammersley y Atkinson, 1994; citado en Sandoval, 1996). Para el caso particular, se usaron cinco instrumentos de recolección de datos: un cuestionario en línea, grupos focales con profesores (mentores de las

prácticas) y estudiantes en práctica, observaciones no participantes, entrevistas semiestructuradas y un taller colaborativo de construcción de alternativas.

Población

La población participante que contribuyó al cumplimiento del objetivo fueron 19 estudiantes del programa de Licenciatura en Inglés y Trabajo Social de una universidad pública, inscritos en las asignaturas Práctica I y Práctica II. En un primer momento, se hizo una invitación vía correo electrónico para los estudiantes y profesores mentores interesados en participar en el proyecto. Para tal efecto se realizó una reunión en la que se presentó y explicó el proyecto, momento para el cual, 35 estudiantes se vincularon mediante la firma del consentimiento informado. En un primer momento los 35 respondieron el cuestionario inicial, sin embargo, al aplicar el cuestionario final el número disminuyó a 19 debido a distintos factores y principalmente por el calendario académico de la universidad que les impidió continuar. Por tal motivo, y con el fin de obtener resultados confiables, el equipo investigador decidió realizar el análisis de los 19 estudiantes participantes que respondieron el cuestionario de las disposiciones al comienzo (entrada) y al final (salida) de la práctica.

En cuanto a los profesores mentores participantes también se hizo una invitación abierta a participar mediante la presentación y explicación del proyecto en cada uno de los programas. Una vez hecha la presentación 11 decidieron firmar el consentimiento informado y hacer parte del proyecto.

Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario en línea

El cuestionario se diseñó a partir de tres categorías planteadas por Wasicsko (2007) percepciones sobre sí mismo, percepciones sobre los demás y percepciones sobre su campo profesional (Allen et al., 2014) las cuales fueron adaptadas para el propósito del estudio y contemplan otras subcategorías distribuidas en 65 ítems. El propósito del cuestionario fue valorar el grado de apropiación (alto, medio, bajo) que poseen los estudiantes en práctica de los dos programas al momento de iniciar su práctica profesional y al culminar la misma. Al momento de aplicar el cuestionario de disposiciones iniciales, se socializó a los estudiantes, el significado del concepto, y se aclaró la intención de identificar las disposiciones en dos momentos: antes y después de haber vivenciado el proceso de acompañamiento (práctica académica), por tal motivo el primer cuestionario se aplicó al iniciar el proceso de práctica I y el segundo al finalizar la práctica II; de esta manera, se buscó identificar transformaciones o permanencias en el proceso de los y las estudiantes, al tiempo que identificar cuáles fueron los factores que influyeron en el grado de apropiación de dichas disposiciones.

Entrevista semiestructurada

La entrevista se hizo con el objetivo de corroborar la información recolectada en los cuestionarios, y profundizar en aquellos ítems en los cuales los estudiantes mostraron una baja apropiación al comienzo y al final o que el grado de apropiación disminuyó o aumentó significativamente durante la práctica. En esta entrevista también se indagó en qué medida el papel del mentor influyó en alcanzar un mayor o menor grado de apropiación de las disposiciones. Por lo tanto, en primer lugar, se procedió a hacer un análisis pre-liminar de los resultados de los cuestionarios que midieron las disposiciones de entrada y de salida y se escogieron los casos significativos. Luego se realizó la entrevista, en el transcurso de la conversación, se buscó explorar los factores que incidieron en las disposiciones.

Resultados

El análisis se presenta en tres partes, en el primer apartado, se destacan las disposiciones que la mayoría de estudiantes tuvieron al momento de iniciar su práctica y que mantuvieron hasta finalizar (potencialidades); en el segundo, se profundiza en aquellas que pocos poseían al momento de iniciar o que disminuyeron durante el proceso (debilidades o aspectos críticos); en el tercero, aquellas que mejoraron (evoluciones) por la influencia de distintos factores, como el acompañamiento del mentor y la institución donde se desarrolló la práctica, entre otros. Cada uno de los apartados parte de las respuestas de los cuestionarios y se nutren con lo identificado en las entrevistas.

Potencialidades

Respecto al alto grado de apropiación de las disposiciones que poseen los estudiantes al momento de iniciar y finalizar su práctica profesional, de la categoría “*percepciones sobre sí mismo*” se resaltan aquellos aspectos que tienen que ver con: interactuar de forma educada y respetuosa teniendo en cuenta las diferencias culturales y sociales de los individuos involucrados en la práctica con el 94,7% y mantener la compostura

durante sesiones de realimentación y prácticas en campo con el 100% de los estudiantes con un alto grado de apropiación. En la categoría “*percepciones sobre los demás*” se ubicó entre 85 y 100% de estudiantes con apropiación alta de los siguientes ítems: interactuar de forma positiva y profesional con estudiantes y colegas; usar un lenguaje acorde con los estándares profesionales, mantener una relación de trabajo positiva con sus pares, trabajar en conjunto con los demás para alcanzar objetivos comunes, evitar involucrarse en conductas ilegales o antiéticas, reconocer y valorar la diversidad de los sujetos, tener un trato justo y equitativo con todos los individuos y apreciar la cultura del grupo y de la comunidad que se está acompañando. Finalmente, respecto a la última categoría “*percepciones sobre campo profesional*” se destaca la planeación y preparación de las sesiones, reuniones y trabajo grupal con el 89,5%.

En la tabla 1 se presentan los ítems anteriormente descritos con sus respectivos porcentajes al momento de entrada y al momento de salida de los estudiantes participantes del proyecto:

Tabla 1. Disposiciones con alto grado de apropiación determinadas como potencialidades

ITEMS	Potencialidades					
	Cuestionario entrada			Cuestionario salida		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
CATEGORÍA: PERCEPCIONES SOBRE SÍ MISMO						
4. Mantener la compostura durante sesiones de retroalimentación y prácticas en campo.	19 1	0	0	19 100%	0	0
9. Interactuar de forma educada y respetuosa teniendo en cuenta las diferencias culturales y sociales de los individuos involucrados en la práctica.	18 94,7%	1 5,3%	0	18 94,7%	1 0,053	0
CATEGORÍA: PERCEPCIONES SOBRE LOS DEMÁS						
15. Interactuar de forma positiva y profesional con estudiantes, colegas, profesores, personal de la universidad y otros.	16	3 15,8%	0	17 89,5%	2 10,5%	0
18. Usar un lenguaje acorde con los estándares profesionales.	17 89,5%	2 10,50%	0	17 89,5%	2 10,5%	0
19. Mantener una relación de trabajo positiva con sus pares.	17 89,5%	2 10,50%	0	18 94,7%	1 5,3%	0
20. Trabajar en conjunto con los demás para alcanzar objetivos comunes.	16 84,2%	3 15,8%	0	17 89,5%	2 10,5%	0
32. Evitar involucrarse en conductas ilegales o antiéticas.	19 100%	0	0	19 100%	0	0
37. Reconocer y valorar la diversidad de los sujetos.	18 94,7%	1 0,053	0	19 100%	0	0
38. Tener un trato justo y equitativo con todos los individuos.	19 100%	0	0	19 100%	0	0
41. Apreciar la cultura del grupo y de la comunidad que se está acompañando.	18 94,7%	1 0,053	0	18 94,7%	1 5,3%	0
CATEGORÍA: PERCEPCIONES SOBRE SU ASIGNATURA O CAMPO PROFESIONAL						
59. Planear y preparar las sesiones, reuniones y trabajo grupal.	17 89,5%	2 10,50%	0	17 89,5%	2 10,5%	0

Fuente: elaboración propia

Debilidades

Por otro lado, en cuanto a los ítems que se destacan por un grado medio o bajo de apropiación se resaltan de la primera categoría los relacionados con: actuar positivamente incluso cuando ocurren cambios inesperados durante el proceso de práctica y cumplir con deberes y tareas a tiempo, con el 47% y 36% de estudiantes respectivamente, representado en un grado de apropiación medio. En la segunda categoría se destaca los ítems relacionados con el uso de estrategias para responder con una emoción adecuada ante situaciones de emergencia con el 47,4%, lo que significa una apropiación media; y, proponer un plan de intervención que supla las diferentes necesidades con el 31,6% en grado medio y el 5,3% con apropiación baja. En cuanto a la tercera categoría se presentan ítems que preocupan por su alta puntuación en grado medio con porcentajes entre 25 y 50% y en bajo con porcentajes entre 5 y 10%, estos son: comprometerse a estar actualizado con los nuevos avances en su área de formación, entregar la planeación dentro del límite de tiempo acordado, manejar el

tiempo efectivamente, establecer rutinas y procedimientos para maximizar el tiempo, buscar oportunidades de desarrollo profesional en organizaciones y asociaciones relacionadas con el campo profesional; y gestionar los recursos que se necesitan. En la tabla 2 se presentan los ítems anteriormente descritos con sus respectivos porcentajes al momento de entrada y al momento de salida de los estudiantes participantes del proyecto:

Tabla 2. Disposiciones con bajo grado de apropiación determinadas como debilidades

ITEMS	DEBILIDADES					
	CUESTIONARIO ENTRADA			CUESTIONARIO SALIDA		
	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO
CATEGORÍA: PERCEPCIONES SOBRE SÍ MISMO						
8. Actuar positivamente incluso cuando ocurren cambios inesperados durante el proceso de práctica.	11 57,9%	8 42,1%	0	9 47,4%	9 47,4%	1 5,3%
13. Cumplir con deberes y tareas a tiempo.	12 63,2%	6 31,6%	1 5,3%	12 63,2%	7 36,8%	0
CATEGORÍA: PERCEPCIONES SOBRE LOS DEMÁS						
31. Usar estrategias para responder con una emoción adecuada ante situaciones de emergencia.	8 42,1%	10 52,6%	1 5,3%	10 52,6%	9 47,4%	0
44. Proponer un plan de intervención que supla las diferentes necesidades.	13 68,4%	5 26,3%	1 5,3%	12 63,2%	6 31,6%	1 5,3%
CATEGORÍA: PERCEPCIONES SOBRE SU ASIGNATURA O CAMPO PROFESIONAL						
55. Comprometerse a estar actualizado con los nuevos avances en su área de formación.	12 63,2%	6 31,6%	1 5,3%	13 68,4%	4 21,1%	2 10,5%
60. Entregar la planeación dentro del límite de tiempo acordado.	15 78,9%	2 10,5%	2 10,5%	13 68,4%	6 31,6%	0
62. Manejar el tiempo efectivamente.	9 47,4%	8 42,1%	2 10,5%	10 52,6%	7 36,8%	2 10,5%
63. Establecer rutinas y procedimientos para maximizar el tiempo.	12 63,2%	5 26,3%	2 10,5%	11 57,9%	7 36,8%	1 5,3%
64. Buscar oportunidades de desarrollo profesional en organizaciones y asociaciones relacionadas con el campo profesional.	12 63,2%	5 26,3%	2 10,5%	8 42,1%	9 47,4%	2 10,5%
65. Gestionar los recursos que se necesitan.	11 57,9%	7 36,8%	1 5,3%	11 57,9%	6 31,6%	2 10,5%

Fuente: elaboración propia

Evoluciones

En cuanto a los ítems que se destacaron por haber mostrado un incremento significativo, lo cual fue evidente en el cuestionario de salida comparado con el de entrada, y que representan lo que denominamos *evoluciones* en los estudiantes participantes del proyecto, se destacan los siguientes como lo muestra la tabla 3:

En la última pregunta del cuestionario, referente a los aspectos que influyeron en el incremento en la apropiación de las disposiciones presentadas arriba, los estudiantes en práctica de ambos programas señalaron el papel del mentor como uno de los más importantes, junto con el papel que ejerce la institución en el proceso de prácticas y el relacionamiento con los sujetos sociales con quienes se desarrolló la misma. En este sentido, una de las disposiciones que evolucionó durante el proceso de la práctica y denota gran interés, se vincula con los protagonistas de la práctica, como es tener altas expectativas de los sujetos de intervención y darles la oportunidad de expresar distintos puntos de vista, lo que requiere de un reconocimiento crítico de la realidad de los sujetos, de un proceso de conocimiento previo sobre su cultura, su historia y el contexto que los afecta. Así, los programas deben preparar a los estudiantes para conocer e interpretar la realidad donde actúan, lo que favorece el desarrollo de capacidades, asegurando una intervención con conocimiento cabal de la situación (Bastacini, 2004, p.9). Veamos los resultados mencionados en la tabla 4.

Tabla 3. Disposiciones con cambios durante el proceso se determinan como evoluciones

ITEMS	EVOLUCIONES					
	CUESTIONARIO ENTRADA			CUESTIONARIO SALIDA		
	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO
CATEGORÍA: PERCEPCIONES SOBRE SÍ MISMO						
7. Tener control emocional en todas las circunstancias que se puedan presentar durante la práctica.	10 52,6%	8 42,1%	1 5,30%	16 84,20%	2 10,50%	1 5,30%
12. Tener altas expectativas de los sujetos participantes en las prácticas pedagógicas o procesos de intervención social.	9 47,4%	9 47,4%	1 5,30%	12 63,20%	6 31,60%	1 5,3%
CATEGORÍA: PERCEPCIONES SOBRE LOS DEMÁS						
14. Escuchar atentamente a los demás en los diferentes contextos.	15 78,90%	3 15,8%	1 5,3%	19 100%	0	0
17. Usar expresiones no verbales apropiadas.	13 68,4%	4 21,10%	2 10,50%	14 73,7%	5 26,30%	0
22. Hacer contribuciones al trabajo en equipo.	15 78,90%	4 21,10%	0	16 84,20%	3 15,80%	0
25. Distribuir las responsabilidades de forma adecuada.	14 73,7%	4 21,10%	1 5,30%	18 94,7%	1 5,30%	0
26. Tener criterio al tomar decisiones sobre lo que se considera bueno o malo.	15 78,9%	3 15,80%	1 5,30%	17 89,50%	1 5,30%	1 5,3%
29. Responder adecuadamente a las acciones y reacciones de los demás.	14 73,70%	5 26,30%	0	17 89,5%	2 10,50%	0
33. Mantener una actitud positiva y entusiasta con respecto a la profesión que ejerce y a su disciplina de enseñanza.	13 68,40%	5 26,30%	1 5,30%	16 84,20%	2 10,50%	1 5,3%
39. Poseer inteligencia emocional.	14 73,70%	5 26,30%	0	16 84,20%	2 10,50%	1 5,3%
43. Dar a los sujetos involucrados la oportunidad de expresar distintos puntos de vista.	16 84,20%	3 15,80%	0	19 100%	0	0
47. Planear y desarrollar la práctica de manera que motive a los sujetos a valorar sus circunstancias de vida.	15 78,90%	4 21,10%	0	17 89,50%	1 5,30%	1 5,3%
CATEGORÍA: PERCEPCIONES SOBRE SU ASIGNATURA O CAMPO PROFESIONAL						
52. Tener una postura abierta frente a las ideas, sugerencias o propuestas de los demás.	17 89,50%	1 5,30%	1 5,30%	19 100%	0	0
54. Buscar oportunidades para aprender nuevas habilidades.	14 73,70%	5 26,30%	0	16 84,20%	3 15,80%	0

Tabla 4. Factores que inciden en la apropiación de las disposiciones

66. Seleccione los factores que usted considera incidieron en el grado de apropiación de los ítems anteriormente respondidos:						
El acompañamiento del mentor	La institución donde se desarrolló la práctica	La Escuela (Universidad)	Los compañeros de práctica	Los sujetos con quienes desarrolló la intervención	Asistencia a cursos, seminarios, talleres, etc.	Otra
17	16	9	11	14	4	3

Fuente: elaboración propia

Los resultados revelaron que las disposiciones se pueden incrementar, disminuir o mantener durante las prácticas profesionales gracias a diferentes factores, siendo el rol del mentor y el campo de práctica o institución donde se evidencian estos dos factores como los más influyentes.

Discusión

Una vez hecho el análisis del cuestionario y los ítems más relevantes de cada categoría resaltamos ciertos aspectos identificados a partir de dichos resultados. La discusión se presentará siguiendo el mismo orden en el que se presentaron los resultados.

En cuanto a las potencialidades, cabe resaltar que estas representan las fortalezas que poseen los practicantes para la vida profesional y en las cuales demuestran un alto grado de apropiación y se siguen fortaleciendo con el acompañamiento y orientación por parte del profesor mentor durante el desarrollo de la práctica. En la categoría de “*Percepción sobre sí mismo*” se refleja que existe correspondencia de las disposiciones con el nivel de formación superior que poseen los estudiantes, y a su vez, coincide con el perfil de egreso propuesto por los programas de formación, en tanto, esperan que ellos logren demostrar un alto sentido ético y moral apegado a los principios educativos de la formación de trabajadores sociales así como de maestros, relacionados con mantener una compostura profesional conexas al desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico, el discernimiento y la capacidad de respetar, apreciar y valorar al otro en todas sus dimensiones teniendo en cuenta las diferencias. La mentoría como proceso personalizado y continuo durante el desarrollo de la práctica representa una interacción constante y un potencial para el desarrollo profesional y humano, y permite que el estudiante tome conciencia de su responsabilidad en el aprendizaje autónomo e independiente producto de la confrontación de saberes, pero ante todo de la incidencia de sus comportamientos, prácticas y actitudes en un contexto de realidad y en el mundo de la vida de los actores y sujetos protagonistas de su intervención.

Entre las disposiciones con más bajo nivel de apropiación, encontramos, actuar positivamente, esta es una de las disposiciones que más llama la atención, puesto que partimos del supuesto que los programas de formación de maestros y de trabajadores sociales requieren de un alto nivel de exigencia e integralidad, dado que se trabaja en un contexto de contradicciones, intereses y demandas tanto de carácter individual como colectivo, en los ámbitos institucional y comunitario que requieren a su vez un actuar eminentemente político. Por tanto, los currículos deben procurar construir un perfil en sus estudiantes con capacidad de asumir la globalidad, la incertidumbre, el cambio y la mutación de la realidad social desde una perspectiva de totalidad.

La disposición de *actuar con emociones adecuadas ante situaciones de emergencia*, se puede considerar como una capacidad que se relaciona directamente con la complejidad de los procesos socioeducativos y los problemas que subyacen en un mundo social cada vez más convulsionado y caótico que pone a los maestros y trabajadores sociales en formación a cuestionarse sobre cómo los conocimientos científicos y marcos de referencia teóricos pueden tener una aplicación práctica, servir para resolver situaciones concretas y resolver problemas humanos y sociales. La poca capacidad para actuar en un contexto de incertidumbre con limitaciones y escasos recursos produce mayores estados de frustración en el profesional en formación, incluidas sus situaciones personales y emocionales. Además, es posible también constatar el lado humano de los profesionales en formación, pues, aunque no pueden controlar sus emociones de forma efectiva frente a ciertas circunstancias en ocasiones de injusticia social, sí nos deja ver qué tanto las situaciones del otro los conmueve y, en el mejor de los casos, los reta a trabajar en pro de los más desfavorecidos. Esto se puede evidenciar en una de las entrevistas:

...ese señor se veía que estaba muy mal, a mí me dio mucha tristeza y empecé a llorar; pero yo estaba lejos. Yo me alejé, me fui para el baño, me calmé y luego volví. Pero sí, es muy complicado controlar las emociones, en ese sentido. Entonces uno siempre tiene que ubicarse, mostrar tranquilidad y serenidad ante esas situaciones y no dejarse llevar por las emociones, aunque hay casos que es inevitable, porque la sensibilidad es algo que uno debe conectar con otras personas para poder entender su situación (Estudiante de Trabajo Social, 2017).

...De hecho ocurrió en práctica dos un cambio totalmente inesperado, obviamente la primera reacción fue enojarse, porque nos cambiaron totalmente toda la base del proyecto, no la cambiaron totalmente (Estudiante de Licenciatura en Inglés, 2017).

Las anteriores afirmaciones evidencian la importancia de llevar un proceso de orientación y acompañamiento a los estudiantes desde su formación inicial y con mayor razón durante el desarrollo de las prácticas académicas. En un principio es muy probable que lleguen con inquietudes, inseguridades, expectativas y miedos que no les permitan desarrollarse de una forma efectiva, más aún cuando posiblemente sea el primer acercamiento al campo y al mundo laboral que hayan tenido en su formación universitaria. Sin embargo, con el paso del tiempo y el desarrollo completo del proceso de formación, el acompañamiento mediante la mentoría en las prácticas, así como los aprendizajes adquiridos de forma experiencial en los campos en los que estas tienen lugar, entre otros factores, irán perfeccionando su actuación profesional.

Por tanto, la mentoría proporciona otras posibilidades formativas para la cual el profesor universitario tiene un papel protagónico en el proceso de aprendizaje con unas características distintas del profesor de aula tradicional, y lo legitima y destaca como orientador, motivador e inspirador, roles centrados más en la dinámica relacional (de socialización, confrontación y construcción de saberes) y no tanto en la reproducción y transmisión de conocimiento, función ya ampliamente cuestionada.

Los resultados del estudio evidenciaron evoluciones y cambios en las disposiciones que representan aprendizajes propios de la interacción con el campo de la práctica o ámbito institucional, lo que se traduce en una mejora representativa en las capacidades y competencias necesarias para el desempeño profesional. Por ejemplo, en aspectos como: comunicación efectiva, trabajo en equipo, resolución de problemas y toma de decisiones, ética, características de su personalidad/ actitud con respecto a su área de desempeño y comportamiento y formas de pensamiento profesional. Consideramos que el profesionalismo es un elemento constitutivo de la identidad profesional, que permite transmitir credibilidad y confianza en los colectivos, comunidades, organizaciones e individuos, sujetos activos del proceso de intervención, lo cual implica tratar el tema de manera explícita en la formación de los futuros profesionales. Formar la conciencia profesional en el estudiante, en particular cuando se estudian profesiones para las cuales la sociedad actual exige y demanda un alto grado de responsabilidad social y humana pues, entre otros, los trabajadores sociales y maestros son vistos como gestores de cambio, transformadores sociales y pensadores con capacidad de reflexión y comprensión de la realidad.

Conclusiones

Los resultados del proyecto revelaron que las disposiciones son dinámicas, por tanto, están en constante cambio de acuerdo a los referentes significativos que el individuo apropia de su realidad en su proceso de socialización. Esta generalmente ocurre en los ambientes académicos en la universidad con profesores y compañeros; en los espacios de prácticas y sus vivencias como instituciones educativas, organizaciones sociales, entidades públicas, entre otros, y los diferentes actores involucrados (mentores, participantes, directivos); y, las comunidades y su pertenencia a grupos sociales definidos como sus familias, amigos, iglesias, etc. Todos los espacios anteriores inciden de forma significativa en la configuración de las disposiciones, por tanto, es crucial que los programas de formación de las universidades y en especial durante las prácticas académicas consideren los factores que pueden influir en potenciar o desmejorar las disposiciones profesionales y propender por una formación integral del estudiante desde lo cognitivo, metacognitivo, volitivo y axiológico moral.

Las universidades y los programas de formación tienden a preocuparse más por los conocimientos y habilidades que los estudiantes tendrán al momento de terminar sus programas. En consecuencia, la evaluación que realizan está encaminada a dar cuenta de los saberes declarativos y procedimentales y aquellos relacionados con las actitudes y disposiciones tienden a dejarse de lado, quizá porque no se ha dimensionado la importancia que ellos tienen en los futuros profesionales o porque no hay claridad de cómo evaluarlas. Así, resulta crucial que como parte de la formación de los futuros profesionales se planteen acciones puntuales que permitan conocer el desarrollo de las disposiciones desde el comienzo del programa y hasta la culminación del mismo. Lo ideal sería crear unas condiciones, oportunidades y experiencias de aprendizaje que faciliten el desarrollo sistemático de las disposiciones, desde el comienzo de los programas de formación y se mantengan a lo largo de los mismos (Wadlington & Wadlington, 2011). Entendiendo que las disposiciones no se desarrollan de manera lineal, ni en etapas de desarrollo, y, por lo tanto, cada oportunidad de aprendizaje en contextos auténticos puede traer consigo el desarrollo de múltiples disposiciones profesionales (Kerr & Andreotti, 2019).

Por otro lado, se puede concluir que el estudiante de prácticas académicas se encuentra de frente con la realidad sin la preparación y herramientas suficientes para dar respuestas adecuadas a las múltiples demandas y desafíos que los contextos y los individuos requieren. Fue evidente el bajo control que poseen sobre sus emociones y cómo estas pueden ser fácilmente afectadas por situaciones adversas, que pudieran ser manejadas de manera más efectiva. Este es el caso de los momentos en que fue necesario cambiar el esquema de su práctica o tomar el control del grupo por ausencia de su compañero de y en general en los casos en los que debían cambiar sus planes iniciales o ante situaciones desconocidas. La inteligencia emocional debe ser una cualidad que identifique a los maestros y trabajadores sociales en la acción incluso en momentos y escenarios de incertidumbre.

Esta situación radica, en parte, en el poco o muy escaso acercamiento a la realidad contemplado en la base de los programas académicos, y que representa un llamado urgente a repensar la formación profesional. Por tanto, se hace necesario construir espacios de diálogo entre la teoría y la práctica que permitan a los estudiantes confrontar los conocimientos adquiridos en las aulas universitarias con la realidad desde los primeros semestres, y acercarlos al ejercicio de la profesión y a la construcción de una identidad propia desde la praxis. Este acercamiento les permitirá enfrentarse a la complejidad, incertidumbre, diversidad como también inequidades presentes en los contextos locales y globales; y a imaginar formas de transformar tales realidades (Kerr & Andreotti, 2019). Es aquí donde se hace necesario el acompañamiento y la mentoría para que los profesionales puedan alcanzar al menos pequeñas transformaciones en contextos reales y observar el desarrollo de sus propias disposiciones (Martin & Mulvihill, 2017). En consecuencia, la práctica debe

vivirse desde la formación inicial de los trabajadores sociales y los maestros en formación, las asignaturas o programas deben complementarse formalmente con un componente propio de la experiencia y el conocimiento vivido que supere la deducción teórica de la realidad y el manejo de la intuición o sentido común para interpretar la experiencia con los sujetos y en los colectivos donde se realizan las prácticas e intervenciones. Es urgente configurar una identidad profesional apartada de la desesperanza, la pérdida de ideales o de utopía, asumiendo la práctica académica y su profesión desde un horizonte de construcción de futuro, que haga de la crisis un recurso, una oportunidad que posibilite el descubrimiento y reinención constante de lo profesional, humano y social.

Referencias bibliográficas

- Allen, J., Wasicsko, M., & Chirichello, M. (2014). The Missing Link: Teaching the Dispositions to Lead. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 1-13. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024114.pdf> [Fecha de consulta: noviembre 10 de 2018].
- ASALE, R.-, & RAE. (s. f.-a). disposición—Diccionario de la lengua española. «Diccionario de la lengua española»—Edición del Tricentenario. Recuperado de <https://dle.rae.es/disposicion> [Fecha de consulta: febrero 11 de 2018].
- ASALE, R.-, & RAE. (s. f.-b). mentor, mentora—Diccionario de la lengua española. «Diccionario de la lengua española»—Edición del Tricentenario Recuperado de <https://dle.rae.es/mentor> [Fecha de consulta: febrero 9 de 2018].
- Bastacini, M. del C. (2004). El papel de las prácticas pre-profesionales en la formación de trabajadores sociales. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-061.pdf> [Fecha de consulta: febrero 14 de 2018].
- Burant, T., Chubbuck, S., & Whipp, J. (2007). Reclaiming the moral in the dispositions debate. *Journal of teacher education*, 58(5), 397-411. doi: 10.1177/0022487107307949.
- Damon, W. (2007). Dispositions and teacher assessment: The need for a more rigorous definition. *Journal of teacher education*, 58(5), 365-369. doi: 10.1177/0022487107308732.
- Diez, M. (2007). Looking back and moving forward: Three tensions in the teacher dispositions discourse. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 388–396
- Domínguez, N., & Pineda, J. de D. (2010). *Mentoring: perspectivas teóricas y prácticas*. México: Instituto de Administración Pública del Estado de México A.C.
- Fonseca-Chacana, J. (2019). Making teacher dispositions explicit: A participatory approach. *Teaching and Teacher Education*, 266–276.
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27-46. doi: 10.1080/13598139.2010.488087.
- Inostroza de Celis, G., Jara, E., & Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 117-129. doi: 10.4067/S0718-07052010000100006.
- Kerr, J. & Andreotti, V. (2019) Crossing borders in initial teacher education: mapping dispositions to diversity and inequity, *Race Ethnicity and Education*, 22:5, 647-665, DOI: 10.1080/13613324.2017.1395326.
- Martin, L. E. & Mulvihill, T.M. (2017). Voices in Education: Professional Dispositions in Teacher Education, *The Teacher Educator*, 52:3, 173-181, DOI: 10.1080/08878730.2017.1316603.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). *Professional standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions (1ed.)*. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- O'Neill, J., Hansen, S., & Lewis, E. (2014). *The Development of a Disposition for Reflective Practice*. Report to the Schooling Policy Group, Ministry of Education. Wellington, New Zealand: Massey University.
- Peterson, B. R. (2016). Professional Teaching Dispositions. In: Welch A.G., Areepattamannil S. (eds) *Dispositions in Teacher Education*. Sense Publishers, Rotterdam.

- Quintero, G. (2016). *La mentoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Autores, textos y comentarios*. Bogotá: Universidad del rosario.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. En Afro Editores (ed.), *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (pp.). Bogotá: ICFES.
- Schussler, D., Stooksberry, L., & Bercaw, L. (2010). Understanding Teacher Candidate Dispositions: Reflecting to Build Self-Awareness. *Journal of Teacher Education*, 61, 350-363. doi: 10.1177/0022487110371377.
- Sockett, H. (2006). Character, rules, and relations. In H. Sockett (Ed.), *Teacher dispositions: Building a teacher education framework of moral standards* (pp. 9-26). Washington: AACTE Publications.
- Taylor, R., & Wasicsko, M. (2000). The dispositions to teach. 21. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/M_Wasicsko/publication/251776249_THE_DISPOSITIONS_TO_TEACH/links/55d1b01308ae3dc86a4f2aa0/THE-DISPOSITIONS-TO-TEACH.pdf [Fecha de consulta: febrero 10 de 2018].
- The American Heritage Dictionary entry: Mentor. (s. f.). Recuperado de <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=mentor>. [Fecha de consulta: febrero 8 de 2018]
- Vélaz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado*, 13(1), 209-229. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/13629/rev131ART14.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Fecha de consulta: febrero 10 de 2018].
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380. doi: 10.1177/0022487107308419.
- Wadlington, E. & Wadlington, P. (2011) *Teacher Dispositions: Implications for Teacher Education*, *Childhood Education*, 87:5, 323-326, DOI: 10.1080/00094056.2011.10523206
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., & Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante: Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.