



# Mentorías online en contexto escolar: una propuesta de apoyo para el aprendizaje del lenguaje

Online mentoring in school context: a support proposal for first language learning

**Marcela Valentina Nuñez Solís**  
marcenun@udec.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-4202-6765>

**Irma Elena Lagos Herrera**  
ilagos@udec.cl  
<https://orcid.org/0000-0001-8620-4896>

**Nicol Scarlet Jara Guzmán**  
njara2018@udec.cl  
<https://orcid.org/0009-0008-6061-8896>

**Cristhian Bernardo Espinoza Navarrete**  
cristhianbernes@udec.cl  
<https://orcid.org/0000-0003-3451-7238>

**Nicol Alexandra Henríquez Mora**  
nhenriquez2018@udec.cl  
<https://orcid.org/0009-0005-9814-898X>

**Javiera Eva Luna Fernández Tapia**  
jatapia2018@udec.cl  
<https://orcid.org/0009-0006-4741-4739>

Universidad de Concepción, Los Ángeles, Bío Bío, Chile

Artículo recibido: 10 de abril 2023 / arbitrado 15 de mayo 2023 / aceptado 30 de junio 2023 / publicado 01 de septiembre 2023

DOI: <http://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.5i14.2>

## Resumen

El artículo que se presenta da cuenta de un proyecto que consistió en el desarrollo de mentorías online, como apoyo a los y las estudiantes de educación básica que presentaban mayores dificultades en lenguaje, pertenecientes a una escuela municipal vulnerable. El rol de mentoras lo asumieron estudiantes de pregrado. El objetivo fue conocer la percepción de los agentes educativos sobre el impacto de las mentorías online en el aprendizaje del lenguaje. El enfoque fue cualitativo, con diseño fenomenológico de tipo descriptivo. La muestra estuvo compuesta por 24 participantes y el instrumento de recolección de datos fue el grupo focal. Para analizar los datos se utilizó análisis de contenido. Se concluye que existió una positiva percepción en torno a los aprendizajes en lectura, escritura y desarrollo de la oralidad y una mayor motivación por el aprendizaje del lenguaje. Por tanto, las mentorías online serían un complemento efectivo a las clases presenciales.

## Abstract

The article that is presented reports on a project that consisted of the development of online mentoring, as support for basic education students who presented greater difficulties in language, belonging to a vulnerable municipal school. The role of mentors was assumed by undergraduate students. The objective was to know the perception of educational agents about the impact of online mentoring on language learning. The approach was qualitative, with a descriptive phenomenological design. The sample consisted of 24 participants and the data collection instrument was the focus group. Content analysis was used to analyze the data. It is concluded that there was a positive perception around the learning in reading, writing and development of orality and a greater motivation for language learning. Therefore, online mentoring would be an effective complement to face-to-face classes.

## Palabras clave:

Educación básica;  
Lectura; Escritura;  
Comunicación oral;  
Mentor

## Keywords:

Basic education;  
Reading; Writing;  
Oral development;  
Mentor



## INTRODUCCIÓN

El confinamiento por la pandemia del Covid-19 y la consecuente imposibilidad de enseñanza presencial generaron una serie de desventajas. A pesar de la implementación de clases online en el contexto escolar y a la diversidad de estrategias y herramientas entregadas por el Ministerio de Educación de Chile al profesorado, los efectos en el aprendizaje de los niños y niñas fueron negativos, ya que, entre otras cosas, la educación remota no llegó de la misma manera a todos los y las estudiantes, lo que generó desigualdad en el uso de las TICS entre aquellas personas que podían acceder a ellas y las que quedaban excluidas (Lloyd, 2020). Por otra parte, los resultados de la prueba DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizaje) muestran que los aprendizajes de los y las estudiantes en educación básica no son satisfactorios en ningún nivel educativo (Agencia de Calidad de la Educación, 2021). Respecto al desarrollo del lenguaje, se observa que existe bajo rendimiento en educación inicial (Fundación Sara Raier de Rassmuss, 2022) y brechas de rendimiento en lectura entre los y las estudiantes de alta y baja vulnerabilidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2021). En este sentido, desarrollar mentoría online en niveles escolar (estudiantes de 6 a 9 años) resulta un aporte significativo a la investigación en esta área. Así, el objetivo que nos planteamos fue conocer la percepción de los diversos agentes educativos sobre el impacto de las mentorías online en el aprendizaje del lenguaje (lectura, escritura y comunicación oral) en estudiantes de primer ciclo de educación básica de una escuela municipal en contexto vulnerable.

Considerando los datos antes mencionados, se incorporaron mentorías online en primer ciclo básico de un establecimiento en contexto de vulnerabilidad, como una forma de apoyar, complementariamente, la educación presencial y favorecer el aprendizaje del lenguaje de los y las estudiantes. Esta determinación se tomó además teniendo en cuenta dos elementos fundamentales. El primero, relacionado con los diversos estudios que dan cuenta de la efectividad de las mentorías (Aguilar & Manzano, 2018; Alonso-García et al., 2021). El segundo apunta a que, según Barbey et al. (2022), los estudiantes que han participado

de mentorías telemáticas valoran la flexibilidad de tiempo y espacios, el aprendizaje más allá de lo formal, la explicación interactiva de contenidos, la retroalimentación de la tarea elaborada, las videoconferencias, el uso de contenido audiovisual y la implementación de foros. Por otra parte, otro elemento considerado relevante es que, en el contexto de la pandemia de COVID-19, la mentoría en línea se volvió necesaria para los estudiantes, sin embargo, se requiere de mayor investigación al respecto (Andersen & West, 2020).

### **Lectura y escritura en Educación Primaria**

En esta investigación, se entiende la lectura como un proceso, complejo en términos cognitivos (Dehaene, 2014), en el que interactúan el sujeto lector y el texto (Solé, 2008). Se entiende, por tanto, que la actividad lectora requiere de un sujeto activo que a través del despliegue de estrategias es capaz de predecir, verificar y construir una interpretación del texto leído (Solé, 2008). La lectura, por consiguiente, requiere un sujeto que construye el significado del texto. Esta construcción se produce a través de la activación de conocimientos previos del lector, los que van a emerger dependiendo de los objetivos que se tenga al momento de iniciar la lectura (Fons, 2004).

La escritura, por su parte, es un proceso que entendemos como íntimamente ligado a la lectura (Ferreiro & Teberosky, 1988). En el proceso de la escritura, es decir, de la producción de un texto escrito, confluyen aspectos de notación gráfica, de manejo de la lengua y aspectos discursivos. Se trata, siguiendo a Vygotski, de una actividad cultural compleja (Fons, 2004).

### **Comunicación oral**

Esta habilidad es considerada como la base sobre la que se articulan la lectura y la escritura, ya que se trata de un aprendizaje que se desarrolla desde los primeros años de vida de los niños y niñas. Así, al entrar a la educación, estos últimos ya son hablantes y usuarios activos de su lengua (Braslavsky, 2008). En este sentido, cobran gran importancia, por una parte, los apoyos de la familia en los momentos en que los niños y niñas alcanzan la “toma de conciencia lingüística” (Braslavsky, 2008), también conocida como “conciencia fonológica” (Bravo, 2003), la que sucede alrededor

de los tres años y que ha sido considerada un buen predictor del futuro acceso a la lengua escrita. Por otra parte, la escuela, debe ser capaz de realizar una adecuada articulación entre esta habilidad metalingüística y el proceso de alfabetización inicial (MINEDUC, 2018).

### **Mentorías**

Para contextualizar podemos plantear que la mentoría es un proceso de ayuda, guía y orientación en la que se establece una relación entre una persona con mayor experiencia, denominado mentor, y un mentorizado, quien recibe la ayuda (Núñez del Río, 2012). Además, durante el desarrollo de las mentorías se genera una relación triádica, que asumen tres agentes principales que son: mentor, mentorizado y tutor, cada uno con una función específica y delimitada. Así, es preciso delimitar las características y funciones de cada integrante con el fin de generar una comunicación efectiva y beneficiosa.

Según Carr (1999) la mentoría puede ser natural o intencional. La primera no posee una planificación previa ni una dirección específica, sino que evoluciona a través del tiempo, hasta que alguno de los individuos decide interrumpir su vínculo y poner fin al proceso. La segunda, posee una planificación, es sistemática y tiene una fecha de término preestablecida. Por pertinencia de este estudio, incorporamos una tercera tipología de mentoría, denominada mentoría por internet (Aguilar & Manzano, 2018) o también conocida como e-mentoring, la que será descrita más adelante.

Gran parte de los estudios sobre mentorías se orientan hacia el apoyo a los profesionales novatos (incluyendo a los/las profesores/as) durante su proceso de inserción laboral. También, diversas investigaciones se focalizan en el apoyo a estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Concretamente, una de las investigaciones revisadas concluye que, las mentorías son una potente herramienta que disminuye la deserción y favorece el éxito de estudiantes de nuevo ingreso (Casado-Muñoz et al., 2015). En este mismo ámbito, un estudio de Núñez (2016) concluyó que la mentoría facilitó el desempeño académico y la reflexión de estudiantes universitarios, ya que los mentores propiciaban la reflexión conjunta. Finalmente, otro estudio destaca el alto nivel

de confianza que se genera entre el mentor y los mentalizados y, además, pone de relieve la conducta del mentor y el grado de aprendizaje alcanzado por los mentorizados (Alonso-García et al., 2021).

### **Conceptualización e-mentoring**

La e-mentoring vincula al mentor y mentorizado, desde distintos contextos y escenarios, por medio de un sistema de comunicación informático entre un adulto y un joven. Las relaciones se establecen de manera online con una periodicidad acordada en el programa de mentoría, la que puede ser una vez por semana por un periodo académico de entre 6 meses a un año (Aguilar & Manzano, 2018).

Este tipo de mentoría llamada también mentoría electrónica, contempla a un mentor, quien asume el rol de orientador, por lo cual es importante la calidad del mensaje entre el emisor y receptor, para aclarar dudas del estudiante. Una de las ventajas de este tipo de mentoría radica en que no requiere de espacios específicos, lo que posibilita participar en foros de discusión, email, skype, tanto de manera sincrónica como asincrónica (Aguilar & Manzano, 2018).

### **Descripción de la intervención**

Las mentorías se desarrollaron entre abril y noviembre de 2022 en modalidad online, entre una mentora (estudiante de pedagogía de la Universidad) y un mentorizado/a (estudiante de primer ciclo básico) acompañado, la mayoría de las veces, por su madre. Estas conexiones, con una duración de 60 minutos cada una, se realizaban una vez por semana en horarios después de clases.

En cada uno de estos encuentros virtuales, se abordaban objetivos de aprendizaje y habilidades descendidas en los mentorizados/as, por medio de una metodología lúdica, participativa con apoyo de TIC. La determinación de los objetivos y habilidades eran acordados previamente entre la profesora de aula y la mentora. En las sesiones de mentoría la mentora utilizaba software o juegos online para apoyar la lectura y la escritura de su mentorizado/a. Los recursos materiales que se utilizaron para hacer posible estos encuentros fueron un computador y conexión a internet.

Previo al inicio de las mentorías, las mentoras fueron seleccionadas y capacitadas para poder asumir dicha responsabilidad.

## MÉTODO

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico de tipo descriptivo (Creswell, 1998). Así, la información recabada en este estudio permitió conocer las percepciones de los agentes educativos involucrados en el proyecto de mentorías online, respecto al desarrollo académico en lenguaje de los mentorizados/as de primer ciclo básico.

La población es una escuela municipal en contexto de vulnerabilidad, ubicada en Los Ángeles, Chile. El tipo de muestra fue no probabilística o dirigida, constituida por 7 estudiantes de primer ciclo de educación básica, de primero, tercero y cuarto año (4 hombres y 3 mujeres), 7 madres (de los estudiantes de los niveles recién indicados), 7 estudiantes (mujeres) de Educación General Básica de la Universidad que asumieron el rol de mentoras y, 3 profesoras jefe de los niveles escolares de primer ciclo. Los siete estudiantes seleccionados de la escuela fueron los sugeridos por las profesoras para participar de las mentorías online, porque presentaban un rezago importante en el aprendizaje del lenguaje. Estos estudiantes no presentaban necesidades educativas especiales (NEE), solo mayores dificultades en esta disciplina. Eran estudiantes con buen comportamiento, buenas relaciones interpersonales, pero que en general, no participaban activamente en las clases de lenguaje y comunicación del colegio (leyendo, tomando la iniciativa para opinar, argumentando, entre otros).

La técnica de recolección de datos fue a través de cuatro grupos focales, dirigidos a cada uno de los cuatro grupos de agentes educativos implicados. Para la elaboración del guion del grupo focal se procedió de la siguiente forma. Primero, se formularon dos preguntas generadoras, por cada una de las subcategorías deductivas, que se indican más adelante (total 18 preguntas). Luego, contemplando algunos de los pasos sugeridos

por Cruz y Gordillo (2020), se realizó una validación de expertos, la que contempló los tres pasos que se indican a continuación: se compartió el guion del grupo focal con los expertos para su revisión; se reelaboró el guion contemplando las sugerencias o acotaciones realizadas, y se presentó nuevamente el guion a los expertos para su aprobación. Finalmente, considerando que el objetivo de los cuatro grupos focales fue el mismo, en el guion solo varió el tipo de lenguaje con que se formularon las preguntas, teniendo en cuenta el grupo de agentes educativos al que iba dirigido.

Luego de realizados los grupos focales, se transcribieron los discursos y, posteriormente, se realizó análisis de contenido. En el presente estudio, el análisis giró en torno a las categorías y subcategorías deductivas. Estas fueron determinadas considerando los tres ejes que declaran las Bases Curriculares en Chile (MINEDUC, 2018) y las dimensiones que se desprenden de cada uno de los ejes. Así, se determinaron tres categorías deductivas (ejes) denominadas, Lectura, Escritura y Comunicación oral. De la primera categoría, las subcategorías deductivas (dimensiones) fueron, Conciencia fonológica y decodificación, Vocabulario y Motivación hacia la lectura. De la segunda, las subcategorías deductivas fueron, Escritura libre y guiada, Escritura como proceso y Manejo de la Lengua. De la tercera, las subcategorías fueron, Comprensión, Interacción y Expresión oral.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados, considerando cada una de las categorías deductivas determinadas en este estudio. Para esto, primeramente, se presentan las tablas con las categorías deductivas e inductivas y a continuación, se indican los resultados del análisis. Finalmente, se dan a conocer algunas citas de los discursos de los agentes educativos involucrados en este estudio, que reflejan la presencia de las categorías inductivas (emergentes).

A continuación, se presenta la tabla 1 que muestra la categoría deductiva lectura, las subcategorías que se desprenden de ella y las categorías inductivas que emergen del estudio.

**Tabla 1.** Categorías inductivas que surgen de la categoría deductiva Lectura

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Subcategoría deductiva</b>	<b>Categoría inductiva</b>
Lectura	Conciencia fonológica y decodificación	Habilidades de lectura
		Comprensión
	Vocabulario	Léxico
	Motivación hacia la lectura	Curiosidad y gusto por la lectura

Fuente: Elaboración propia

De la categoría deductiva Lectura y de su subcategoría Conciencia fonológica y decodificación surgen 2 categorías inductivas (emergentes). La primera se denomina Habilidades de lectura y la segunda se denomina Comprensión. De la primera podemos plantear que, de acuerdo a los análisis, las acciones que aquí predominaron fueron la lectura en voz alta de distintos tipos de textos, ya sean narrativos, informativos, instructivos o líricos. Otras acciones que resultaron relevantes en esta categoría fueron el reconocimiento y la pronunciación de palabras, la fluidez lectora y el respeto de la puntuación. En relación a estos últimos aspectos, los entrevistados/as concuerdan en que al inicio existían dificultades con la lectura, pero, a medida que avanzaron las mentorías, los mentorizados/as obtuvieron mejoras en este aspecto. Cabe señalar que el progreso en la lectura de los mentorizados/as estuvo relacionado con el curso en el que se encontraban, ya que, mientras que algunos de los y las estudiantes de primero básico se iniciaron en la lectura, los de cursos superiores alcanzaron un nivel de lectura progresivamente más fluida, más expresiva y con una mayor atención a los signos de puntuación.

Algunas de las citas que se orientan hacia la categoría inductiva (emergente) Habilidades de lectura fueron:

“A leer, sí. Le costaba bastante leer, juntar las letras y cosas así, pero ahora un siete” (madre 1 básico).

“Mi estudiante no sabía leer al principio y ya ahora respeta los puntos, las comas” (mentora 4° básico).

La segunda categoría inductiva, Comprensión, refleja las respuestas de tres grupos focales en donde la acción que aquí predomina corresponde a la comprensión de los textos leídos, específicamente, la interrelación que existe entre lo que los mentorizados/as son capaces

de leer y lo que saben previamente del tema. Esta categoría inductiva implica, a su vez, la capacidad que poseen los mentorizados/as para extraer ideas principales y secundarias y realizar reflexiones en torno al texto, analizar el contenido de los textos y realizar síntesis de estos.

Algunas de las citas que se orientan hacia la categoría inductiva (emergente) Comprensión fueron:

“En el caso mío, ahora comprende lo que lee siempre...” (profesora 4° básico).

“... lee un poco él, un poco la tía y ahí van analizando el cuento, pero ahora comprende mejor, responde todo lo que la tía le pregunta” (madre 3 básico).

Por otro lado, desde categoría deductiva Lectura y de su subcategoría deductiva Vocabulario surge la categoría inductiva Léxico. En ella se ven involucrados tres aspectos, los cuales se encuentran relacionados con la ampliación del vocabulario de los mentorizados/as, la adquisición de nuevas palabras y su significado. En base a las respuestas entregadas, se indica que esta ampliación del vocabulario era realizada generalmente a través de los textos que las mentoras le presentaban a los mentorizados/as, contextualizando su significado para que posteriormente los pudieran relacionar con acciones realizadas en su vida cotidiana.

Algunas de las citas que se orientan hacia la categoría inductiva (emergente) Léxico fueron:

“Se amplió el vocabulario, generalmente a partir de los textos (...) siempre teníamos una palabra nueva en el texto y ahí vamos explicando el significado” (mentora 3° básico).

“Ahora sabe más palabras que antes, dice como más palabras, con la tía mentora ha aprendido más” (madre 4° básico).

Finalmente, de la categoría deductiva Lectura y de su subcategoría Motivación hacia la lectura emerge la categoría inductiva Curiosidad y gusto por la lectura. De esta categoría se puede señalar que las acciones que destacan principalmente los mentorizados/as son la curiosidad y el interés por la lectura, tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, esta categoría inductiva evidenciaba la interacción con los libros y el disfrute que los mentorizados/as presentaban en los momentos en que se aproximaban a la lectura.

En la respuesta de todas y todos los agentes educativos se refleja que la motivación es un elemento digno de destacar, no sólo en lectura sino también escritura y comunicación oral. Por esto, en este estudio, surge de manera emergente la categoría Motivación por el aprendizaje,

la cual se abordará más adelante.

Algunas de las citas que se orientan hacia la categoría inductiva (emergente) Curiosidad y gusto por la lectura fueron:

“Los niños leen lo que pillan, los letreros, etiquetas de las cosas” (profesora 1º básico).

“Él lee cosas que le causan interés, puede ser un letrero o la caja de cereal, eso lee” (madre de 4º básico).

En general, los entrevistados concuerdan que las Habilidades de lectura, Léxico y Curiosidad y gusto por la lectura se han visto influenciados de manera positiva, destacando que los mentorizados/as han demostrado mayor motivación en comparación a como iniciaron el proceso.

A continuación, se presenta la tabla 2 que muestra la categoría deductiva Escritura, las subcategorías que se desprenden de ella y las categorías inductivas que emergen del estudio.

**Tabla 2.** Categorías inductivas que surgen de la categoría deductiva Escritura

Categoría deductiva	Subcategoría deductiva	Categoría inductiva
Escritura	Escritura libre y guiada	Expresión
	Escritura como proceso	Pensar la escritura
	Manejo de la lengua	Legibilidad

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la primera categoría inductiva Expresión, derivada de la categoría deductiva Escritura y de la subcategoría Escritura libre y guiada podemos señalar que, una de las acciones que predomina es la escritura de frases, oraciones o tipos de textos que eran capaces de realizar los mentorizados/as. Otra de las acciones corresponde a la forma de expresión, aquí se incluye la expresión a través de la escritura y la expresión a través de dibujos. Por medio de estas acciones, los mentorizados/as eran capaces de desarrollar su imaginación y de ejercitar la escritura, realizando escritos tales como: cartas, poemas, tarjetas de cumpleaños, cuentos, leyendas, ya sea para responder a tareas del colegio o por motivación personal.

Algunas de las citas que se orientan hacia la categoría inductiva (emergente) Expresión fueron:

“ella creó dos oraciones con una consonante y súper bien, de más de cinco palabras” (...) ha logrado escribir frases, artículo-palabra”

(profesora 1° básico).

“ha escrito cartas, lo han hecho escribir cuentos (...) y cuándo está enojado y no se quiere expresar pone un papel al lado de su velador. Puso: ‘eh, si me hablan no contesto, es porque estoy molesto’” (madre de 4° básico).

De la segunda categoría inductiva denominada Pensar la escritura que emerge de la categoría deductiva escritura y la subcategoría deductiva Escritura como proceso, podemos señalar que, el aspecto que predomina es la capacidad de reflexión que presentan los mentorizados/as al momento de realizar algún escrito. Es posible indicar que los mentorizados/as muestran una comunicación más elaborada, realizando correcciones y rehaciendo sus escritos, pensando constantemente lo que quieren comunicar y a quién se lo quieren comunicar.

Algunas de las citas que se orientan hacia la categoría inductiva (emergente) Pensar la escritura fueron:

“Sí, le cuesta un poco pero sí, analiza primero lo que escribe y a la persona que se lo va a entregar, se lo lee una y otra vez hasta que lo puede entender” (madre de 3° básico).

“... es que yo leo y después cuando voy escribiendo lo pienso y reviso” (mentorizado 4° básico).

Por último, de la categoría inductiva Legibilidad que emerge de la subcategoría deductiva Manejo de la lengua, podemos plantear que las acciones que predomina son, escritura clara y legible, disposición de los espacios que los mentorizados/as utilizan al momento de escribir y también la transcripción o copia de los escritos, dependiendo del nivel educativo y de la actividad que estos estén realizando. En este aspecto, los entrevistados señalaron que los mentorizados/as de primero básico trabajaban la reproducción de las letras o palabras, mientras que otros de cursos superiores, se focalizaron en la distinción entre mayúsculas y minúsculas y la distribución de los espacios del cuaderno al escribir.

Algunas de las citas que se orientan hacia la categoría inductiva (emergente) Legibilidad fueron:

“Su cuaderno ahora se ve ordenado y lindo y por lo menos ahora le entiendo” (madre 3° básico).

“... escribe bastante bien, es letra clara, legible, se ve bastante el cambio y es bastante hermosa la letra (...). El tamaño es un poco grande, pero se entiende” (profesora 1° básico).

En líneas generales, los entrevistados coinciden en que la mayoría de los mentorizados/as eran capaces de realizar escritos desde antes de iniciar las mentorías. Sin embargo, destacan que el apoyo pedagógico

online les permitió reforzar este aspecto, sobre todo en la legibilidad, ya que durante las mentorías practicaban para mejorar la letra y la distribución de los espacios al momento de escribir.

A continuación, se presenta la tabla 3 que muestra la categoría deductiva Comunicación oral, las subcategorías deductivas que se desprenden de ella y las categorías inductivas que emergen del estudio.

**Tabla 3.** Categorías inductivas que surgen de la categoría deductiva Comunicación oral

Categoría deductiva	Subcategoría deductiva	Categoría inductiva
Comunicación Oral	Comprensión	Confirmación
	Interacción	Participación - Narración y comentarios
	Expresión oral	Interacción oral

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la primera categoría inductiva Confirmación, derivada de la categoría deductiva Comunicación oral y de la subcategoría Comprensión, es posible señalar que la acción que predomina es la capacidad de los mentorizados/as para responder a preguntas, anticipándose a la respuesta. Asimismo, los agentes educativos indicaron que los y las estudiantes que participaron de las mentorías fueron capaces de realizar inferencias para así determinar el contexto de las situaciones y retener la información que ellos consideraban relevante.

Algunas de las citas que se orientan hacia la categoría inductiva (emergente) Confirmación fueron:

“Cuándo la tía lo hace leer, después le pregunta para ver si él comprendió y él responde” (madre 4° básico).

“Responde rápido ahora y no como antes que le costaba más” (mentora, 3° básico).

La segunda categoría inductiva se denomina Participación - narración y comentarios. Esta categoría emerge de la subcategoría deductiva Interacción y hace alusión principalmente a la capacidad de los mentorizados/as para expresar sus ideas o realizar comentarios en situaciones que les competen directamente, ya sea con la familia, en el colegio, en las sesiones de mentorías o entre pares. Los entrevistados coinciden en que los mentorizados/as han demostrado un mayor desarrollo al momento de socializar con los demás, comentando las situaciones ocurridas en su vida cotidiana, colaborando y aportando

comentarios en las clases, en las sesiones de mentorías y en sus hogares.

Algunas de las citas que se orientan hacia la categoría inductiva (emergente) Participación - narración y comentarios fueron:

“A mi mamá le cuento las notas que me saco o lo que estudio” (mentorizado 4° básico).

“Llega contando, como que se siente más seguro porque me cuenta lo que hace en el colegio y lo que aprende, antes calladito no más” (madre, 3° básico).

Finalmente, de acuerdo a la categoría inductiva Interacción oral, derivada de la categoría deductiva Comunicación oral y de la subcategoría Expresión oral, se destacan una serie de acciones realizadas por los mentorizados/as para mantener la comunicación. Entre ellas se encuentra la capacidad de fundamentar sus respuestas y lo que quieren comunicar, formular preguntas sobre temas que desconocen, expresar de manera respetuosa sus opiniones y puntos de vista, analizar y anticipar situaciones para realizar intervenciones, manejar un tema en específico y, posteriormente, conducir la conversación hacia nuevos temas de interés, entre otros.

Algunas de las citas que se orientan hacia la categoría inductiva (emergente) Interacción oral fueron:

“Él sí da su opinión”, en este caso de repente yo converso con él sobre el papá, porque somos separados y claro, él me dice que sí, que sabe que no puede estar con los dos y conversamos varias veces entre los dos” (madre 3° básico).

“Los niños que han estado con las mentorías son más capaces de argumentar sus ideas y preguntan más, se incorporan a la clase e interactúan” (profesora 1° básico).

En relación a lo anterior, los entrevistados concuerdan que las mentorías realizadas generaron una mayor disposición de los mentorizados/as por el aprendizaje del lenguaje, lo cual es percibido a través de la participación, la mejora de la comunicación y la interacción, dando a conocer sus situaciones cotidianas, formulando preguntas, aclarando dudas y también dando a conocer sus opiniones respecto a diversos hechos.

En este estudio, surgen también una categoría inductiva (emergente) que es considerada transversal, ya que no surge de una categoría en específico, sino que surge de todas las categorías deductivas, y esta, no apunta al aprendizaje del lenguaje en particular, sino que evidencia aspectos más actitudinales y motivacionales. Esta categoría inductiva se denominó Motivación por el aprendizaje.

En relación a esta categoría se destaca principalmente la motivación que presentan los mentorizados/as durante el proceso de mentorías y el interés que, de manera progresiva, demostraron en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Según los entrevistados, esto se refleja en acciones tales como: actitud positiva frente al aprendizaje, capacidad y entusiasmo por realizar las actividades de la asignatura, formular preguntas cuando tiene dudas, participar por iniciativa propia, entre otros. Algunas citas que evidencian esta Motivación por el aprendizaje fueron:

“Siempre me pregunta por la tía (refiriéndose a la mentora) o me dice tía sabes que, ayer estuve con la tía y hablamos de esto, me ayudó en esto. Entonces se nota que él está como muy interesado (profesora 3° básico).

“Me gustan las clases, ahora me gusta escribir (refiriéndose a las clases de lenguaje) es que la tía me ha enseñado mucho y es más facilito ahora” (mentorizado 1° básico).

“... tiene ganas de aprender a leer y esas cosas que antes no tenía tanto interés” (madre, 3° básico).

En síntesis, los entrevistados convergen en que la mentoría online, no solo fue un aporte para el aprendizaje del lenguaje, sino que, además, produjo un incremento en la motivación por el aprendizaje de la lectura, escritura y comunicación oral.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

**P**ara dar respuesta al objetivo de este estudio, que apuntó a conocer la percepción de los diversos agentes educativos sobre el impacto de las mentorías online en el aprendizaje del lenguaje, se puede plantear que, desde la categoría deductiva Lectura, se concluye que los mentorizados/as mejoraron su proceso lector, logrando comprender y dar significado a los textos. En este sentido, se debe señalar que el apoyo realizado por las mentoras se basó fuertemente en otorgar oportunidades de diálogo a los mentorizados, es decir, se apoyó desde un conocimiento que los niños y niñas ya tenían, que es la comunicación oral, la que se considera como base para el aprendizaje de la lengua escrita (Braslavsky, 2008). Evidencias empíricas indican que el trabajo específico en aspectos tales como las estrategias de lectura y

motivación hacia la lectura posibilitan que los estudiantes logren consolidar las habilidades de comprensión de textos en las diversas asignaturas del Currículum (Braslavsky, 2008; Cassany et al., 1994; Gallego et al., 2019; Solé, 2008).

Además, desde la categoría deductiva Escritura, se afina que las mentorías online repercutieron positivamente en el desarrollo de la escritura, aunque en menor medida que en las otras dos categorías deductivas determinadas en este estudio. Esta diferencia en la percepción del avance de la escritura es posible atribuirla a la complejidad que tiene el aprendizaje de esta habilidad, en el que confluyen aspectos sicomotrices y de motivación intrínseca que requieren más tiempo en su desarrollo (Cabrera & Dupeyrón, 2019; Meroño & Ventura, 2022). Sin embargo, de los avances en escritura se puede señalar que la mentoría permitió a los mentorizados mejorar la composición de escritos y expresión a través de la escritura. Los resultados de este estudio son coincidentes con lo que plantean Cassany et al. (1994) y Fons (2004) respecto a que, a medida que los lectores (mentorizados/as para este estudio) le dedicaron más tiempo a pensar en lo que querían comunicar, eran capaces de planificar la escritura, releer, revisar y realizar las correcciones pertinentes.

Asimismo, desde la categoría deductiva Comunicación oral se puede concluir que la percepción de los agentes involucrados en torno a las mentorías online fue positiva, ya que los participantes manifestaron que las mentorías fueron un aporte para el desarrollo de la comunicación oral de los mentorizados/as, todo esto gracias a la comunicación y relación que se estableció entre estos últimos y las mentoras. Los resultados denotan que, producto de las mentorías, los mentorizados/as fueron capaces de desenvolverse mejor durante las clases, durante las sesiones online y en la vida cotidiana. Además, les permitió poner en práctica aquellos conocimientos que ya dominaban y, al mismo tiempo, adquirir nuevos aprendizajes que enriquecen su oralidad (Cassany et al., 1994; Errázuriz et al., 2022). El apoyo por medio de las mentorías online, donde predominó el diálogo personalizado y de calidad, sustenta la idea de que quienes participan en un programa de mentorías logran una mejora en sus habilidades generales de comunicación (orales y escritas), ya que tienen una instancia real

de participación (Errázuriz et al., 2022; Molina-Valdés & Haas-Prieto, 2018).

En relación con la categoría emergente Motivación por el aprendizaje, que surge del discurso de los agentes educativos, se infiere que los mentorizados/as alcanzaron un elevado grado de interés por el aprendizaje del lenguaje, una mayor disposición para realizar las actividades, tanto en las sesiones de mentoría como en las clases de lenguaje del colegio. Cabe señalar también que los mentorizados/as se involucraron aún más con los contenidos, relacionándolos con sus conocimientos previos y experiencias personales; además, se pudo percibir que la motivación de los mentorizados/as se vio favorecida gracias a que las mentoras proporcionaron diversidad de estrategias, recursos materiales (incluyendo el uso de las TIC), actividades variadas y lúdicas. En este sentido, se puede señalar que los resultados del estudio son coincidentes con lo planteado por Barrantes y Castro (2022) respecto a la necesidad de incluir uso de tecnologías y diversificación de actividades para propiciar mayor motivación hacia el aprendizaje. Además, las mentorías permitieron que las prácticas se vieran complementadas con actividades desafiantes, promoviendo la participación de los y las estudiantes, lo que pudo influir en la motivación que los mentorizados/as presentaron por el aprendizaje. En este sentido, las prácticas en las que se promueve la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje, por medio de tareas desafiantes, son necesarias para el logro del aprendizaje y de la motivación escolar. Además, esta última ha sido valorada como un factor determinante del aprendizaje (Lourenço & Paiva, 2022).

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que existió una positiva percepción en torno a las mentorías online como una herramienta complementaria a las clases presenciales, para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes. Además, se ejercitaron habilidades en el uso de las tecnologías, las que quedaron instaladas desde el periodo de aislamiento impuesto por la pandemia de COVID-19. Por otro lado, se concluye que las mentorías otorgaron una instancia de aprendizaje personalizado, proporcionando oportunidades de desarrollar habilidades de oralidad y escritura que los mentorizados/as no tienen en el

aula regular, en que predomina la enseñanza frontal monológica (Medina et al., 2014).

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2021). Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2021. Santiago: MINEDUC. Recuperado de [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA\\_26mayo.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA_26mayo.pdf)
- Aguilar, N., & Manzano, N. (2018). La mentoría en el nivel universitario: etapas para su implementación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 255-262. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202018000300255&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300255&lng=es&tlng=es)
- Alonso-García, M. A., Sánchez-Herrero, S. A., & Castaño-Collado, G. (2021). Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 121-140. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162020000300121](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000300121)
- Andersen, C. L., & West, R. E. (2020). Improving mentoring in higher education in undergraduate education and exploring implications for online learning. *Revista de Educación a Distancia*, 20(64), 1-25. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/red.408671>
- Barrantes, R., & Castro, M. (2022). La mirada estudiantil acerca de la motivación por aprender: el derecho a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 33(2), 225-254. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rldh.33-2.12>
- Barbey, L., Cavallo, C., & Monjolat, N. (2022). Aprender a aprender en la virtualidad: Experiencias estudiantiles en entornos virtuales durante la pandemia por Covid-19. *Praxis & Saber*, 13(35), 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14547>
- Braslavsky, B. (2008). Enseñar a entender lo que se lee. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, L. (2003). Lectura inicial y psicología cognitiva. Santiago: PUC.
- Cabrera, B., & Dupeyrón, M. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Mendive. Revista de Educación*, 17(2), 222-239. Recuperado en 22 de

- junio de 2023, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962019000200222&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000200222&lng=es&tlng=es)
- Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio. Programa de Apoyo al Liderazgo y la Representación de la Mujer (PROLID). Recuperado de <https://xdoc.mx/preview/alcanzando-el-futuro-el-papel-de-la-mentor-a-en-el-5e7bc1c02a24f>
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F., & Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017010>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994) Enseñar Lengua. Barcelona: Graó.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Research Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. California: Sage Publications.
- Cruz, V., & Gordillo, E. (2020). Validación de entrevistas por juicio de expertos en el estudio de la inclusión educativa en el área de lenguas extranjeras. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-25. Recuperado de <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.710>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Errázuriz, M., Aguilar, P., & Cocio, A. (2022). Fórmulas de tratamiento nominales del profesorado y estudiantado de escuelas públicas de la Región de La Araucanía: Relaciones y roles discursivos en interacciones orales en el aula. *Revista signos*, 55(108), 363-385. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000100363>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Graó.
- Fundación Sara Raier de Rasmuss. (2022). La pandemia sigue impactando negativamente la educación. Recuperado de <https://www.fsrr.cl/2022/01/28/la-pandemia-sigue-impactando-negativamente-la-educacion/>
- Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, 40, 187-208. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112019000200187](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112019000200187)

- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2022). School motivation: theoretical approaches to the learning process. *Rev. CES Psico*, 15(2), 169-193. Recuperado de <https://doi.org/10.21615/cesp.5952>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En J. Girón (Ed.) *Educación y pandemia, una visión académica*, 115-129. Ciudad de México: Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de [https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)
- Medina, L., Valdivia, A., & San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el contexto de la Evaluación Docente chilena. *Psyche* 2 (23), 1-13. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282014000200003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282014000200003&script=sci_arttext)
- Meroño, G., & Ventura, A.C. (2022). Regulación emocional de niños/as en escritura. *Interdisciplinaria*, 39(3), 205-223. Recuperado de <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.12>
- MINEDUC (2018). Bases Curriculares Primero a Sexto básico. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2342/mono-1003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina-Valdés, E., & Haas-Prieto, V. (2018). Estudio de las interacciones profesor-alumno en la alfabetización de la geografía. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 59- 76. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/8101/6323>
- Núñez, M. (2016). Mentores pares en prácticas intermedias en las carreras de Pedagogía del Campus Los Ángeles. En Díaz, C., Rojas, C., Vergara, J., Martínez, L. y Soto, V. (Ed.) *Investigaciones didácticas e innovaciones pedagógicas en la formación inicial docente de la Universidad de Concepción*. Concepción: Universidad de Concepción. Recuperado de [http://www2.udec.cl/~dirdoc/unidd/images/stories/contenido/material\\_apoyo/libro%20investigaciones%20baja.pdf](http://www2.udec.cl/~dirdoc/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/libro%20investigaciones%20baja.pdf)
- Núñez del Río, M. (2012). *La mentoría entre iguales en la universidad. Fundamentos básicos*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica Madrid, España. Recuperado de [https://www.etsiaab.upm.es/sfs/ETSIAAB/Documentos%20ETSIAAB/FUTUROS%20ALUMNOS/La%20mentoría%20entre%20iguales%20en%20la%20Universidad\\_](https://www.etsiaab.upm.es/sfs/ETSIAAB/Documentos%20ETSIAAB/FUTUROS%20ALUMNOS/La%20mentoría%20entre%20iguales%20en%20la%20Universidad_)

ICE.pdf

Solé, I. (2008). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

**Nota:** Proyecto desarrollado con fondos de la Vicerrectoría de Relaciones Institucionales y Vinculación con el Medio (VRIM) Universidad de Concepción.