

## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, C.S. (1982): The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, Vol. 52, pp. 368-420.
- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- FEIMAN, S. (1983): *Learning to teach*, East Lansing, Institute for Research on Teaching, Research Series No. 64.
- FELDER, B. DELL and others (1979): Problems and Perspectives of Beginning Teachers: A Follow-Up Study
- FLEET, A. and CAMBOURNE, B. (1989): The coding of naturalistic data. *Research in Education*. No. 41, pp. 1-15.
- FIRESTONE, W. AND HERRIOTT, R. (1984): Multisite Qualitative Policy Research. En D. Fetterman (Ed.): *Ethnography in Educational Evaluation*, London, Sage Press, pp. 63-88.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988): *Emografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GUBA, E. AND LINCOLN, Y. (1981): *Effective Evaluation*, S. Francisco, Jossey-Bass.
- HUBER, G. AND MARCELO, C. (1990): More than retrieving words and counting frequencies. Computer assistance for analysis qualitative data. *Qualitative Sociology*. (in press)
- HUTCHINSON, S. (1988): Education and Grounded Theory. En R. Sherman and R. Webb (Eds.): *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London, Falmer Press, pp. 123-140.
- JORDELL, K. (1985): Problems of Beginning and More Experienced Teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 29, No. 3, pp. 105-121.
- JORDELL, KARL (1987): Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol.3, No.3, pp. 165-177.
- LEVY, JACK (1987): *A Study of Beginning Teachers in Virginia*. ERIC ED 287.799.
- LINCOLN, Y. AND GUBA, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London, Sage Publications.
- MARCELO GARCÍA, C. (1989): *Introducción a la Formación del Profesorado*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. Y GÓMEZ, M.J. (1989): *Profesores principiantes: Problemas docentes y creencias hacia la enseñanza*. Comunicación presentada al II Simposium Nacional de Prácticas Escolares, Pontevedra.
- MILES, M. AND HUBERMAN, A. (1984): *Qualitative data analysis*. London, Sage Pub.
- MURPHY, S. AND HULING-AUSTIN, L. (1987): *Assessing the Impact of Teacher Induction Programs: Implications for Program Development*. ERIC ED 283.779.
- MURPHY, S.C. AND HULING-AUSTIN, L. (1987): *The impact of context on the classroom lives of beginning teachers*. ERIC ED 283.780.
- SPRADLEY, J. (1979): *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- VEENMAN, S. (1984): *Perceived Problems of Beginning Teachers*. *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 2, pp. 143-178.
- VONK, J.H.C. (1983): *Problems of the beginning teachers*. *European Journal of Teacher Education*, Vol 6, n°2, pp. 133-150.
- VONK, J.H.C. & SCHRAS, G.A. (1987): *From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service*. *European Journal of Teacher Education*, Vol 10, n° 1, pp. 95-110.
- WILDMAN, T. et al. (1988): *Sources of Teaching Problems and the Ways Beginners Solve Them: An Analysis of the First Two Years*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

## LA FIGURA DEL PROFESOR MENTOR Y EL PROCESO DE ASESORAMIENTO CENTRADO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

M<sup>a</sup> Rita Sánchez Moreno

### INTRODUCCION.

Esta comunicación tiene un doble propósito. Por una parte pretendemos introducir la figura del profesor mentor, recogiendo brevemente las aportaciones que sobre características, funciones y relaciones entre profesor mentor y profesor principiante se han elaborado.

En segundo lugar queremos presentar la investigación, que en fase de iniciación, se viene desarrollando sobre el diseño y desarrollo de un programa de entrenamiento para profesores a fin de que éstos adquieran las destrezas y habilidades básicas que les facultarán como profesores mentores.

Esta investigación se inscribe dentro de una de las actuales líneas de trabajo llevada a cabo en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla sobre la problemática de los profesores principiantes y los programas de iniciación a la práctica docente.

Concretamente, el desarrollo del presente trabajo servirá para el entrenamiento de profesores con experiencia cuyo cometido será el de asesorar a aquellos profesores principiantes inmersos en el proyecto de investigación dirigido por el profesor Marcelo García "Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de iniciación a la práctica profesional para profesores principiantes basado en la reflexión y la supervisión. Análisis de las creencias y problemas docentes de profesores principiantes"

### 1. REVISION DE LA LITERATURA.

Cuando son cada vez más los programas de iniciación a la práctica docente cuya finalidad primordial es la de asesorar a los nuevos profesores en sus primeros años en la profesión, recibe una particular atención, como parte de esos programas la figura del mentor, el profesor experto seleccionado para ayudar al profesor principiante. (Huffman and Leak, 1986).

Procedente de la mitología griega, el término mentor en círculos educativo es habitualmente utilizado para identificar a aquellos profesores con experiencia, maestros en la destreza de la enseñanza y agradables en el trato con otros profesores (Zimpher, 1988). Buenos oyentes, con facilidad de comunicación, sensibles a las necesidades de los profesores principiantes y que entienden que los profesores pueden ser efectivos utilizando diversos estilos (Brozoska, 1987).

Comerford (1989) en la descripción del programa de iniciación llevado a cabo en el Estado de New York identifica como cualidades positivas que debe poseer un profesor mentor las siguientes: Tener éxito demostrado en sus clases; ser valorado por padres, colegas y alumnos; disponer de la habilidad para enseñar a compañeros; conocer cómo interactuar con diversas personalidades; conocer los trucos de la profesión; ser flexible y estar en disposición de probar nuevas cosas; mostrar seguridad y dominio en diversas situaciones; poseer tacto y diplomacia así como sensibilidad ante las necesidades y sentimientos del nuevo profesor; y por último recordar que él también durante un tiempo fue profesor principiante.

Este proceso de asesoramiento es, en definitiva, el establecimiento de una relación personal entre el profesor mentor y el profesor principiante con el propósito de ser una ayuda y orientación en el terreno profesional. Dichas relaciones deben ser comprensivas, empáticas, comunicativas y absolutamente voluntarias.

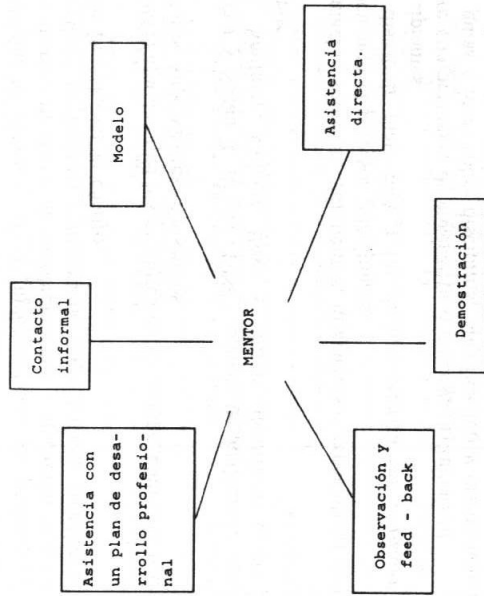
Nathalie J. Gehrke (1988) recoge las tres etapas en el desarrollo de las relaciones profesor mentor - profesor principiante propuestas por Bravmann (1986): la primera fase caracterizada por un idealismo y dependencia por parte del profesor principiante. En la segunda el profesor principiante va adquiriendo cierta independencia y negociando más detalles de la interacción con su profesor mentor dando lugar a una tercera fase en la que ambos se convierten en "iguales independientes".

Son ocho los elementos que según esta misma autora deben tenerse en cuenta a fin de favorecer las relaciones entre profesor mentor - profesor principiante.

Libre elección por parte de cada uno de los miembros de la pareja; tiempo suficiente para desarrollar su relación; posibilidad para la negociación fijando los criterios y pautas de aprendizaje a seguir así como tener libertad para la renegociación mientras dure el proceso de asesoramiento; fomento de la independencia profesional por parte del profesor mentor hacia el profesor principiante; reconocimiento de la singularidad mediante el cual los profesores mentores inventen experiencias en las cuales los profesores principiantes puedan desarrollar y probar su particular visión de la enseñanza; reciprocidad ambos deben ser conscientes de que los aprendizajes pueden y deben ser mutuos; visión globalizada de la vida entendiéndose que el trabajo ocupa un lugar dentro de ese contexto. Por último deberá potenciarse el diálogo en oposición al monólogo con el propósito de poner en funcionamiento una doble vía de comunicación más rica y favorecedora.

El profesor mentor tiene como objetivos fundamentales ayudar a los profesores principiantes a desarrollar competencias, confianza en sí mismos, autogestión y profesionalismo.

Brzoska (1987) propone como funciones para alcanzar tales objetivos:



Son tareas propias del mentor mantener charlas informales con los profesores principiantes a los que tutorizan sobre distintos aspectos que interesen y preocupen a ambos: política de disciplina del centro, adquisición de material, planificación del trabajo

El profesor mentor actuará como modelo demostrando destrezas en clase, en las relaciones con compañeros, padres, alumnos, teniendo un compromiso de trabajo personal y profesional así como de ayuda y desarrollo hacia el estudiante y por último siendo un elemento facilitador de cambio y perfeccionamiento.

La prestación de asistencia directa implica el disponer del tiempo necesario para el establecimiento de la relación profesor mentor - profesor principiante. Supone, igualmente, observar al profesor principiante en su práctica docente y proporcionarle *feed - back* impulsándolo hacia la autonomía y la autogestión. En definitiva, se requiere que el profesor mentor se halle disponible ante cualquier asunto solicitado por el profesor principiante.

La función de demostración hace referencia específica al desarrollo de lecciones a fin de que los profesores asesorados puedan observar técnicas concretas, estrategias o materiales utilizados. (Gray y Gray 1985).

Varias investigaciones ponen de manifiesto que un camino efectivo para perfeccionar la instrucción es a través de la observación y el *feed - back* (Joyce y Showers 1982 en Brzoska 1987). Observar al profesor principiante y proporcionarle una crítica constructiva sobre su trabajo a través de una conferencia posterior es una importante actividad del proceso de asesoramiento. Se puede ofrecer *feed - back* a través de críticas escritas, análisis de interacciones de clases, análisis del comportamiento a través de videos, entre otros.

Finalmente conseguir un mayor grado de independencia del profesor principiante respecto del profesor mentor mediante el establecimiento y ejecución progresivo de un plan de perfeccionamiento profesional consensuado entre ambos, constituye la última función expresada por Brzoska en su cuadro.

Gray y Gray (1985) apuntan que los mentores deben actuar como líderes, modelos, instructores, motivadores, supervisores, consejeros.

Nancy L. Zimpher y Susan R. Rieger (1988) después de analizar las opiniones de autores como Odell, Shulman, Colbert, Bova y Philips identifican como funciones evidentes de un mentor:

- Ofrecer información sobre procedimientos, directrices o expectativas de la escuela en la que se encuentra el profesor principiante.
- Localizar y distribuir materiales a fin de que puedan ser utilizados por los profesores principiantes.
- Asesorar sobre competencias de enseñanza o proceso instruccional.
- Proporcionar guías e ideas sobre disciplina, planificación y organización.
- Ayudar en la adquisición de nuevas estrategias.

Todo ello mediante consejo, apoyo psicológico y demostraciones modélicas.

Como vemos son muchos los autores que parecen coincidir en la asignación de funciones para el mentor de planificación, gestión de clase, búsqueda y utilización de recursos, demostración, observación y feed - back.

Por el contrario la función evaluadora suele originar diversidad de criterios entre los estudiosos del tema. La cuestión es si el profesor mentor debe limitarse a ayudar, guiar, asesorar, aconsejar, orientar o si por el contrario se incluye entre sus competencias la valoración, la evaluación.

El ejercicio de esta función puede influir negativamente en las relaciones profesor mentor - profesor principiante disminuyendo en buena medida la confianza y credibilidad del profesor principiante hacia su profesor mentor.

Algunos programas de iniciación combinan ambos roles. Ejemplos de algunos de ellos aparecen en la figura 2.

Programa	Papeles Mentor
California	Escuelas basadas en un profesor que ayuda a nuevos e inexpertos profesores. No evalúa.
Florida	Escuela basada en un equipo que ayuda y valora competencias de profesores principiantes.
Virginia	Staff totalmente deferenciado. Centro regional independiente de ayuda/valoración que asesora y evalúa las competencias de los profesores principiantes.
Oklahoma	Escuela/Universidad basada en un equipo que ayuda y valora las competencias de los profesores principiantes (proporcionando una evaluación formativa y sumativa).
Toledo	Escuela centrada en un profesor que ayuda pero principalmente evalúa, valora las competencias de los profesores principiantes.

Figura 2. Stoble y Cooper (1988).

Anderson y Shannon (1988) visualizan gráficamente la esencia del proceso de asesoramiento y sus componentes básicos en una figura general, completa, clara y precisa.

En ella se distinguen ciertas disposiciones que, a priori, deberían poseer los profesores seleccionados como mentores a fin de desarrollar adecuadamente sus funciones específicas. Las disposiciones son constructos más amplios que destrezas y denotan modelos de comportamientos periódicos (Anderson y Shannon 1988).

Tres son las disposiciones esenciales para el proceso de asesoramiento: Apertura, liderazgo y responsabilidad. La primera en cuanto se entiende que los profesores mentores deben ofrecer la oportunidad de ser observados así como de transmitir las razones y propósitos de sus decisiones. En segundo lugar los mentores deben orientar, guiar progresivamente durante todo el tiempo que exista el proceso. En tercer y último lugar los profesores mentores deberían tener la disposición para expresar apoyo, preocupación sobre el bienestar personal y profesional de su profesor principiante.

Básico en las relaciones de asesoramiento es el papel de modelo, educador y protector del profesor mentor. Derivadas de estas relaciones se encuentran cinco funciones del asesoramiento y comportamientos que se condensarán en las actividades a desarrollar durante el proceso.

Por lo tanto se parte de unas disposiciones previas que configuran las relaciones de asesoramiento de las cuales se derivan las funciones a desempeñar que a su vez se centran en actividades prácticas de asesoramiento.

DISPOSICIONES DE ASESORAMIENTO

A  
P  
E  
R  
T  
U  
R  
A

RELACIONES DE ASESORAMIENTO

· Papel de modelo: X es un modelo para Y  
· Educación : X educa a Y  
· Cuidado : X cuida a Y.

FUNCIONES DE ASESORAMIENTO

Enseña · Apadrina · Fomenta · Aconseja · Ofrece amistad  
· Modela · Protege · Afirma · Escucha · Acepta  
· Informa · Apoya · Inspira · Prueba · Relata  
· Persiste · Alienta · Desafía · Califica  
· Pregunta · Advierte

ACTIVIDADES DE ASESORAMIENTO

· Demostración de lecciones.  
· Observación y Feed - Back.  
· Apoyo en las entrevistas.

Expresión de cuidado y preocupación.

Fig. 3. Anderson E. M. y Shannon A. L.

## 2.OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

Nuestro proyecto de trabajo tiene como objetivos fundamentales:

- 1.- Diseñar y aplicar un programa de entrenamiento para profesores mentores.
- 2.- Realizar un seguimiento de varias parejas compuestas por un profesor mentor entrenado y un profesor principiante inmediatamente después de recibir el curso en entrenamiento.
- 3.- Analizar y evaluar al finalizar el año de seguimiento los resultados obtenidos tanto por los profesores mentores como por los profesores principiantes de los casos estudiados.

## 3. METODOLOGIA.

- 1.- Sujetos.

Los sujetos que participarán en el estudio serán 15 profesores de Enseñanzas Medias (BUP/FP) que lleven al menos cinco años en la enseñanza y sean profesores definitivos en centros de Sevilla capital. Se procurará que pertenezcan a asignaturas del área de Ciencias Humanas ya que los materiales de entrenamiento se centrarán en dicha área.

El curso será coordinado por el Centro de Profesores a través del cual se canalizará la selección de los profesores aspirantes.

- 2.- Proceso de investigación.

Como ya hemos referido anteriormente, la tarea que se asigna al mentor es la de asesorar didáctica y profesionalmente al profesor principiante. ( Marcello, 1988).

En este estudio pretendemos diseñar un programa de entrenamiento basado en la observación y la supervisión. Con dicho programa entrenaremos a quince profesores durante un periodo de tiempo determinado. A continuación estos profesores comenzarán un proceso de asesoramiento con profesores principiantes. De entre las pareja de trabajo se seleccionarán cinco a las cuales les haremos un seguimiento específico a fin de analizar y evaluar los resultados obtenidos tanto por los profesores mentores como por los profesores principiantes.

En la figura 4 presentamos un esquema del proceso.

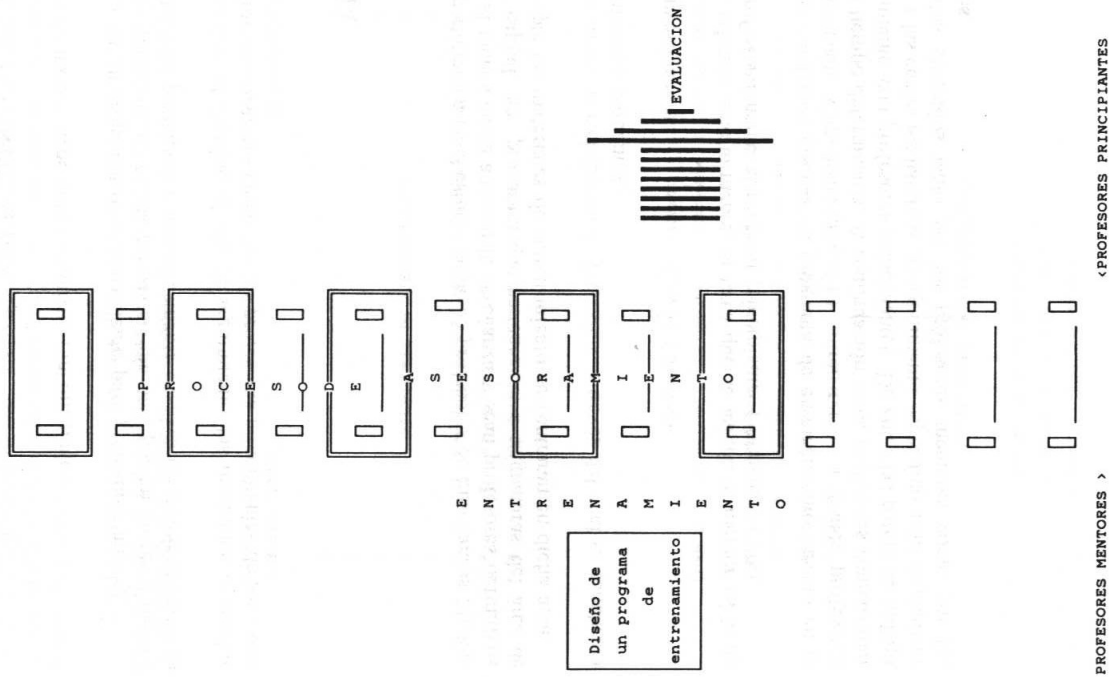


Figura 4. Esquema del proceso a seguir en la investigación.

La revisión de la literatura sobre los escasos programas existentes para el entrenamiento de mentores nos decide centrar el nuestro en dos bloques de trabajo fundamentales:

A.- Entrenamiento en estrategias de observación. (Shulman 1987, Zimpher 1988).

B.- Entrenamiento en técnicas de supervisión. (Comerford 1989, Wubbels 1987, Zimpher 1988).

A.- Aunque la observación es un hecho cotidiano la disparidad de propósitos determina diferencias en materia de estrategias, niveles de sistematización y niveles de formalización.

La observación es un proceso de mediación en varios niveles: el nivel del observador como persona con prejuicios, creencias, formación, y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar una observación. Este instrumento también tiene un punto de vista, prejuicios, una estructura y demás. (Evertson y Green 1989, pág. 309).

Seguiremos la clasificación ofrecida por Evertson y Green (1989) referida a sistemas para registrar y almacenar datos observacionales:

- 1.- Sistemas categoriales.
- 2.- Sistemas descriptivos.
- 3.- Sistemas narrativos.
- 4.- Registro tecnológico.

Dentro de estos sistemas encontramos desde aquel que es cerrado sistemático y deliberado hasta el extremo opuesto pasando por una combinación de ambos.

La clave está en, además de saber utilizar cada instrumento correctamente, hacer concordar el sistema seleccionado con el problema y los fenómenos en estudio en el momento indicado.

Los sistemas categoriales son sistemas cerrados con unidades de observación especificadas a priori. Para el entrenamiento en este tipo de sistemas utilizaremos el instrumento diseñado en el Associate Instructor Program Guidelines de Dakota (1988).

El instrumento consta de cinco unidades centrales.

- Plan de enseñanza y materiales.
- Procedimiento de enseñanza.
- Destrezas interpersonales.
- Evaluación.
- Relaciones con el staff.

Cada uno de ellos se divide en categorías, éstas en subcategorías cada una de ellas con varios ítems los cuales recogen ampliamente el repertorio de posibles comportamientos a observar.

Los sistemas descriptivos son sistemas más abiertos con categorías prefijadas o con la posibilidad de identificar nuevas variables durante el proceso de análisis. Como estos sistemas se suelen utilizar en combinación con registros tecnológicos se presentará una grabación en vídeo para su análisis utilizando el instrumento para la observación de profesores principiantes del Entry - Year Assistance Program Packet de Oklahoma (1989). El instrumento contiene cuatro aspectos: 1. Relaciones humanas. 2. Enseñanza. 3. Gestión de clase. 4. Profesionalismo.

Cada uno de ellos viene especificado con varios ítems que indican las características y/o comportamientos a tener en cuenta en la redacción del informe del mentor sobre cada categoría.

Los sistemas narrativos son sistemas abiertos no tienen categorías prefijadas y registran segmentos amplios de acontecimientos o conducta. Las aptitudes de los observadores para expresarse oralmente y por escrito así como sus percepciones y capacitación influirán en lo que se registrará y en como se lo registrará.

Ejemplos ofrecidos a los profesores entrenados sobre diarios, descripciones de muestras así como ejercicios de notas de campo, sobre grabaciones en vídeo de profesores en clase y el contraste entre varios ejercicios de diferentes sujetos servirá para el entrenamiento de profesores en estos tipos de sistemas narrativos.

B.- Al igual que Smith (1984) entendemos por supervisión un proceso mediante el cual los colegas trabajan apoyándose mutuamente, dialogando, proponiendo hipótesis y analizando tanto su propia enseñanza como la de otro compañero.

El propósito es entrenar en el ciclo de supervisión clínica que Smith (1984), basándose en Goldhammer, propone:

- a. Conferencia de pre-observación.
  - b. Observación.
  - c. Análisis.
  - d. Conferencia de pos-observación.
- El proceso que se seguirá para el desarrollo de este ciclo se orientará en las fases establecidas por Joyce (1980):
- Presentación de la teoría.
  - Demostración de la teoría.
  - Prácticas en situaciones simuladas.
  - Retroacción abierta.
  - Asesoramiento en la aplicación práctica.

Para evaluar los resultados obtenidos se pedirá a las parejas formadas por profesor mentor - profesor principiante estudiadas que elaboren diarios. Igualmente se mantendrán entrevistas periódicas con ambos miembros de la pareja y se analizarán registros en vídeo tanto de conferencias de planificación como de análisis y post-observación.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, E.M. AND SHANNON A.L. (1988): Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education* nº 39 - 1 p.p. 38-42.
- ASSOCIATE INSTRUCTOR PROGRAM GUIDELINES (1988): Division of Education State of South Dakota.
- BRZOSKA, T. AND OTHER (1987): *Mentor teacher handbook*, Evergreen School district, Vancouver, WA. ED 288820.
- COMERFORD, D. J. ET ALL (1989): *Teachers helping teachers. An evaluation of a mentor - internship program in New York State*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA San Francisco.
- ENTRY - YEAR ASSISTANCE PROGRAM PACKET (1989): Department of Education Oklahoma.
- EVERTSON, C.M. Y GREEN J.L. (1989): La observación como indagación y método en Wittrock, M.C. (dir): (1989): *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós Educador, Barcelona.
- GEHRKE, N.J. (1988): On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership. *Journal of Teacher Education*, nº 39, 1 pp. 43-45.
- GRAY, W. AND GRAY, M. (1985): Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers. *Educational Leadership*. Vol. 43 nº 3 pp. 37-43.
- HUFFMAN G. AND LEAK, M. (1985): Beginning Teachers' Perceptions of mentors. *Journal of Teachers Education*. 37,1 pp. 22.25.
- JOYCE, B. (1980): The ecology of professional development. En Marcelo García, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO GARCÍA, C. (1988): Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza* nº6, Salamanca pp. 61-79.
- SHULMAN, J.H. AND COLBERT J.A. (1987): *Cases as catalysts for cases*. Far West Laboratory for Educational research and development. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington.
- SMITH, W. J. (1984): *Clinical Supervision - collaborative learning about teaching*. Deakin University, Victoria.
- STROBLE, E. AND COOPER, J.M. (1988): Mentor teachers Coaches or referees?. *Theory into Practice*, Vol. XXVII nº 3, pp. 231-237.
- WUBBELS, TH. and others (1987): A school-based Teachers Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 10, nº 1, pp. 81-94.
- ZIMPHER, N.J. (1988): A Desing for the Professional Development of Teacher Leaders. *Journal of Teacher Education*. nº 39,1 pp. 53-60.
- ZIMPHER, N.L. AND RIEGER, S.R. (1988): Mentoring Teachers: What are the Issues?. *Theory into Practice*, vol. XXVII, nº 3. pp. 175-182.