

EL PROFESOR MENTOR: UNA NUEVA FIGURA PARA EL DESARROLLO ORGANIZATIVO

CARLOS MARCELO GARCÍA
MARÍA RITA SÁNCHEZ MORENO
*Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad de Sevilla.*

1. EL PERÍODO DE INICIACIÓN PROFESIONAL

Nos planteamos, en esta comunicación describir algunos aspectos que nos parecen de interés respecto de una de las fases del «aprender a enseñar» que sistemáticamente ha sido olvidada tanto por las instituciones universitarias como por otras instituciones dedicadas a la formación en servicio de los profesores. Esta fase es la comprendida por los primeros años de docencia, y que hemos denominado fase de iniciación a la enseñanza.

Según Burke (1987), la iniciación a la enseñanza es el período de tiempo que abarca los primeros años de experiencia docente, en los cuales los profesores han de realizar la transmisión desde estudiantes a profesores. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generales desconocidos y durante el

cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Borko, 1986).

Wilson y D'Arcy definen la iniciación como «el proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirle en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional» (1987, p.143). Como vemos la iniciación desde este punto de vista es una actividad en la cual la escuela como unidad juega un papel fundamental como servicio de apoyo a los profesores principiantes. Sin embargo, otros estamentos pueden estar implicados en el desarrollo de los programas de iniciación profesional de los profesores, como puede ser la universidad, centros de profesores, etc.

Un segundo aspecto a destacar de la definición aportada por Wilson y D'Arcy (1987) es la concepción del desarrollo profesional como un continuo, de forma que no se concibe a los profesores como productos acabados sino por el contrario como sujetos en constante evolución y desarrollo (Tisher, 1980).

Para algunos autores, el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino que también puede suponer transformaciones en la persona del docente (Tisher, 1984). Se destaca como característico de este período, la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo que padecen los profesores principiantes. Como señalan Johnston y Ryan.

«los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que le es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principales no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar». (Johnston y Ryan, 1983, p.137).

Ha sido Simon Veenman (1984) quien ha popularizado el concepto de «shock de realidad» para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje —del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos—, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio de la ética en lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado «shock de realidad».

2. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES

La investigación sobre el período de iniciación se ha desarrollado paralelamente a la aplicación de programas para ayudar a los profesores principiantes a superar el tránsito desde roles estudiantiles a responsabilidades docentes. Reconocemos que es función de la institución de formación del profesorado proporcionar este asesoramiento y guía a los profesores principiantes (Griffin, 1985; Huling-Austin, 1986). Las actividades que comúnmente se desarrollan en este tipo de programas consisten en proporcionar información, asesoramiento y supervisión al profesor principiante, incluyendo la reducción de la carga docente durante el primer año, que corresponde de un 5 a un 10% en Inglaterra y de un 20% en Australia (Tisher, 1980).

Wubbel y otros (1987), en Holanda han descrito las fases de las que consta el programa de iniciación:

- a) Fase «diario» que se inicia desde el mismo momento en que el profesor comienza las clases y dura aproximadamente cuatro semanas. Se mantienen entrevistas de supervisión sobre la base

del material usado por el profesor principiante; conversaciones y discusiones con un mentor y con otros profesores principiantes. En el diario el profesor anota todo aquello que es importante para él.

b) Fase de observación en clase: cuya duración aproximada es de 6 semanas y en la que los profesores principiantes se visitan unos a otros impartiendo clase, junto con un mentor que también participa en las observaciones, al menos una vez cada dos semanas. Todas las observaciones son seguidas de discusiones posteriores.

c) Fase de guía individual: el mentor presta especial atención a los puntos débiles de cada nuevo profesor. En esta fase, que dura 6 meses, el mentor y el profesor hacen «contratos» sobre la forma y el proceso de supervisión.

La figura del mentor, también denominado «coach» o ayudante/asistente del profesor principiante, se ha planteado como posible remedio o «antídoto» al shock de realidad. Este es el objetivo del programa desarrollado por Moffett, John y Isken (1987), mediante el cual llevan a cabo el entrenamiento y supervisión de profesores principiantes. El programa se compone de seis fases: a) entrenamiento del profesor principiantes, durante una semana, en cuestiones referidas a la disciplina, enseñanza clínica, lectura, enseñanza de lenguaje y matemáticas; b) entrenamiento de los mentores o «coaches»; c) descargar de tiempo a los profesores principiantes; d) práctica y aplicación de los contenidos del curso; e) emparejamiento de los mentores con cada profesor principiante; y f) observación del profesor principiante por parte del «coach» al menos dos veces al mes. El programa plantea sesiones de seguimiento mensual, de forma que los profesores principiantes tienen ocasión de compartir sus dudas y frustraciones, así como recibir ayuda y asesoramiento.

3. LA FIGURA DEL PROFESOR MENTOR: ROLES Y FUNCIONES

Otra de las características de los programas de iniciación es la de asignar a cada profesor principiante un mentor, que es «un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la escuela» (Galvez-Hjornevick, 1986). El mentor juega un papel de gran importancia en el programa de iniciación pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículum, como en la gestión de clase, al profesor principiante.

Procedente de la mitología griega, el término mentor en círculos educativos 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).

Para Fagan y Walter (1982) un profesor mentor es como «un adulto experto quien ofrece su amistad y guía a adultos con menos experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la escuela». (Gálvez-Hjornevick, 1986 en Marcelo, 1988).

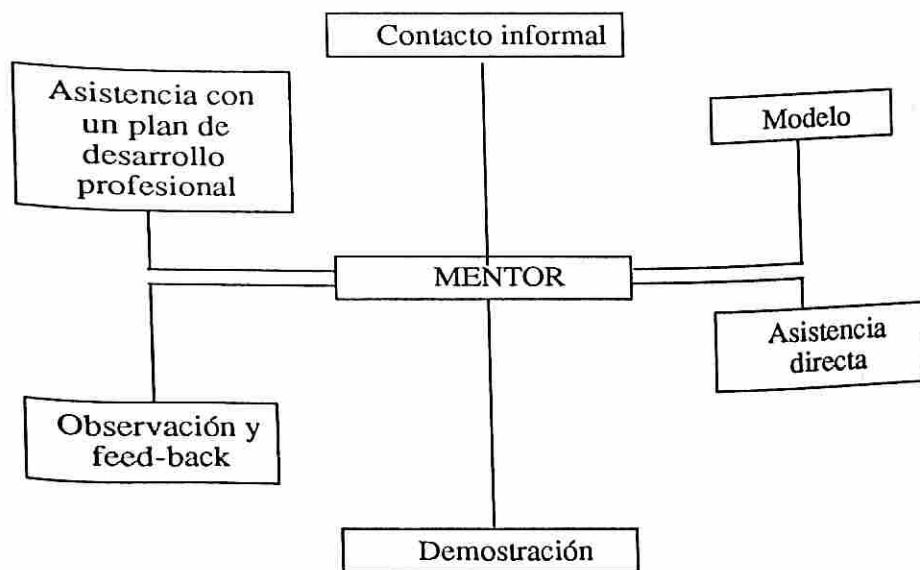
Comerford (1989) en la descripción del programa de iniciación llevado a cabo en el Estado de New York identifica como cualidades positivas que debe poseer un profesor mentor las siguientes: Tener éxito demostrado en sus clases; ser valorado por padres, colegas y alumnos; disponer de la habilidad para 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 sen-

sibilidad ante las necesidades 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, enfáticas, 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».

Recientemente Gray y Gray (1985) han revisado la literatura de investigación respecto al mentor, sus características y efectos sobre los profesores en su primer año de enseñanza. Las características de los buenos profesores mentores según estas investigaciones son : orientación a las personas, tolerancia de ambigüedad, respeto a las personas que dependen de él, dignos de confianza, firmes, flexibles, altruistas, cálidos y sensibles a las necesidades de otros. En segundo lugar, los mentores desarrollaron con respecto a los profesores principiantes funciones de proponer oportunidades de actuación, orientación y asesoramiento, protección y exigencia. Un aspecto importante que influye en la eficacia de los programas de iniciación en la selección de los profesores mentores. Al respecto recomienda Gray y Gray que «se debería hacer todo tipo de esfuerzo para seleccionar al profesor de apoyo que no solamente se considere un buen profesor, sino que también enseñe la misma materia y nivel que el profesor principiante, cuya clase esté en la misma zona del edificio, y que tenga una ideología compatible con la del profesor principiante» (1985, p.38).



Ahora bien, ¿Cuáles son los elementos a tener en cuenta a fin de favorecer las relaciones profesor mentor-profesor principiante? Nathalie J. Gehrke (1988) propone ocho aspectos para su reflexión:

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* entendiendo 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 pues como objetivos fundamentales ayudar a los profesores principiantes a desarrollar competencias, confianza en sí mismos, autogestión y profesionalismo Brozoska (1987) Ha propuesto como funciones para alcanzar tales objetivos los siguientes:

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).

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.

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. En este sentido, en una reciente y amplia revisión Little (1990) plantea el papel que se está asignado a los profesores mentores, y analiza críticamente el relativo papel que pueden jugar los mentores en la socialización de los profesores principiantes. Manifiesta esta autora que la eficacia de la relación mentor-profesor principiante va a depender en primer lugar de aspectos relacionados, y en segundo lugar de la duración y frecuencia con que se produzcan las sesiones de supervisión.

Un tema que se perfila como digno de estudiar es el relativo a los procesos de selección de profesores mentores. En definitiva la designación de un profesor como mentor supone considerar que posee un cierto grado «expertise» que le distingue de otros compañeros. Sin embargo, el hecho de que al mentor se le reconozca oficialmente un grado de ser experto supone un encuentro con la cultura dominante. En este sentido afirma la autora que «Dentro de la cultura de los profesores, son frecuentes los reconocimien-

tos informales, sin embargo, un estatus oficial de experto resulta sospechoso... Los roles del mentor adquieren especial significado (y se convierten especialmente problemáticos) en una ocupación que está limitada por normas de igualdad de status y autonomía, que es plana en su perfil profesional, y en la que no existe un cuerpo de conocimiento y práctica profesional» (p.319).

4. DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES MENTORES

El trabajo que venimos realizando tiene que ver con la incorporación de la figura del profesor mentor dentro de un contexto de formación de profesores principiantes. Hemos diseñado un programa a desarrollar a principios del mes de septiembre de 1990, para formar a un número de 20 profesores con experiencia de Bachillerato y Formación Profesional en técnicas de supervisión y observación de clase, de forma que desarrollen con profesores principiantes actividades de asesoramiento y ayuda. En este sentido seguimos las orientaciones de Handall y Lauvas (1987) en el sentido de propiciar en los profesores principiantes momentos de reflexión sobre sus teorías de enseñanza. Como estos autores señalan «Queremos profesores que posean una teoría práctica coherente, explícita y relevante como base para su toma de decisiones y su actuación en la práctica docente. La teoría debería reflejar sus valores básicos y consiste en el conocimiento y las experiencias. Los profesores deberían poseer un elevado nivel de consciencia sobre su teoría y debería ponerla a prueba y revisarla» (p.44). Para ello, el programa se compone de dos fases:

1ª Fase: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de entrenamiento basado en la observación y la supervisión para que profesores con experiencia adquirieran las destrezas y habilidades precisas para actuar como profesores mentores. El programa consta de veinte horas distribuidas en cinco sesiones de trabajo, cuyo contenido es el siguiente:



1ª Sesión: Figura, funciones del profesor mentor y los programas de iniciación a la práctica docente. Introducción a la supervisión clínica. En las siguientes sesiones seguimos el ciclo de supervisión clínica que según Smyth (1984) basándose en Goldhammer, establece:

La *2ª Sesión* la dedicaremos a la entrevista de planificación que representa un primer contacto en el que el profesor supervisor procura entender las intenciones y objetivos del profesor y discuten cómo llevarlas a la práctica. Se concreta igualmente qué es lo que el profesor le gustaría que el supervisor observase durante la lección.

Las *Sesiones tercera y cuarta* abordan como técnica de recopilación de información acerca de las clases. La observación se realiza en función a unos objetivos definidos con anterioridad y mediante instrumentos previamente seleccionados. Es una actividad sistemática y organizada y no casual o informal.

La *quinta sesión* se dedica la entrevista de análisis. Durante la fase de análisis los datos recogidos son estudiados independientemente por el supervisor y el profesor. Cada uno, en base a sus percepciones, experiencia y roles tendrá una visión de los hechos.

El proceso que sigue el desarrollo de este ciclo se orienta en las fase establecidas por Joyce (1980):

- * Presentación de la teoría
- * Demostración de la teoría
- * Prácticas en situaciones simuladas
- * Asesoramiento en la aplicación práctica

Hemos diseñado un inventario de creencias del supervisor que completarán los profesores en la fase de entrenamiento. Los resultados obtenidos de las respuestas de los participantes, nos indicarán el tipo de creencias, qué supervisión clínica tienen los sujetos de nuestra investigación.

Segunda fase. En esta segunda fase realizaremos un seguimiento a lo largo del curso académico, de diez parejas, compuestas por un profesor mentor entrenado y un profesor principiante, mediante entrevistas personales con cada uno de los miembros de cada pareja. Estas entrevistas, así como las observaciones que realizaremos en las clases de profesores principiantes nos permitirán conocer la eficacia y utilidad de la figura del profesor mentor como elemento de ayuda y asesoramiento de profesores principiantes en su primer año de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHESON, K.A. and GALL, M.D. (1980): *Techniques in the clinical supervision of teachers*, Longman, New York.
- ANDERSON, E.M. and SHANNON, A.L. (1988): Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education* nº 39-1, pp. 38-42.
- BORKO, H. (1986): Clinical Teacher Education: The Induction Years. En HOFMAN, J. and EDWARDS, S. (eds.): *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New York, Random House, pp. 45-64.
- BURKE, P. (1987): *Teacher Development, Induction, Renewal and Re-direction*, London, Falmer Press.
- BRZOSKA, T. and OTHER (1987): *Mentor teacher handbook*, Evergreen School district, Vancouver, WA, ED 288820.
- COMERFORD, D.J. et al. (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.
- FAGAN, M.M. and WALTER, G. (1982): Mentoring among teachers. *Journal of Educational Research*, vol. 76, nº 2, pp. 113-118.
- GALVEZ-HJORNEVIK, C. (1986): Mentoring among teachers: A review of the literature. *Journal of Teacher Education*, nº 37-1, pp. 6-11.
- 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): Syntesis of Research on Mentoring Beginning Teachers. *Educational Leadership*. Vol. 43, nº 3, pp. 37-43.
- GRIFFIN, GARY, A.(1985): Teacher induction: Research issues. *Journal of teacher education*. Vol. 36. nº1. pp. 42-46.
- HALL, G.E. (1983): Clinical supervision in teacher education as a research topic. *Journal of teacher education*. Vol. 34, nº 4 pp. 56-58.
- HANDAL, G. and LAUVAS, P.A. (1987): *Promoting Reflective teaching*. Milton Keynes, SRHE.
- HATWOOD, M. (1988): Selecting and compensating mentor teachers: A Win-Win scenario. *Theory into practice*, vol. 27, nº 3, pp. 223-225.
- HUFFMAN, G. and LEAK, M. (1985): Beginning Teachers Perceptions of mentors. *Journal of Teachers Education*, 37, 1, pp. 22-25.
- HULING-AUSTIN, Leslie (1986): Factors to Consider in Alternative Certification Programs: What Can be Learned from Teacher Induction Research. *Action in Teacher Education*. Vol. 8, nº 2, pp. 51-58.
- JOHNSTON, J. and RYAN, K. (1983): «Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education». En K. Howey and W. Gardner (eds.), *The Education Teachers*, New York, Longman.
- LITTLE, J.W. (1990): The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching. En C. Cazden (Ed.) *Review of Research in Education vol. 16*, Washington, American Educational Research Asssocation, pp. 297-352.
- MARCELO GARCÍA, C. (1988): Profesores principiantes y programas de iniciación a la práctica docente. *Enseñanza*, nº 6, Salamanca, pp. 61-79.
- MARCELO GARCÍA, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado*. E. Universidad de Sevilla.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988): *Supervisión Educativa*. Cuadernos de la U.N.E.D., Madrid.
- MOFFETT, K. et al. (1987): Training and Coaching Beginning Teachers: An Antidote to Reality Shock. *Educational Leadership*, v. 44, nº 5, pp. 34-37.
- SHULMAN, J.H. and COLBERT, J.A. (1987): *Cases as catalists for cases*. Far West Laboratory for Educational reseach and development. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington.
- SMYTH, W.J. (1984): *Clinical Supervisión-collaborative learning about teaching*. Deakin University, Victoria.
- STROBLE, E. and COOPER, J.M. (1988): Mentor teachers Coaches or referres? *Theory into Practice*, vol. XXVII nº 3, pp. 231-237.
- TISHER, R. (1984): Teacher Induction: An International Perspective on Provisions and Research. En KATZ, L. and RATHS, J. (eds.): *Ad-*

- vances in *Teacher Education*, vol. 1, Norwood, Ablex, pp. 113-124.
- TISHER, R. (1980): The induction of beginning teachers. En HOYLE, E. and MEGARRY, J. (eds.): *Professional development of teachers*, London, Kogan Page, pp. 69-84.
- VENMAN, S. (1984): Perceived problems of beginning Teachers. *Review of Educational Research*. Vol. 54, n° 2, pp. 143-178.
- WILSON, J. and D'ARCY, J. (1987): Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 10, n° 2, pp. 141-149.
- WUBBELS, T.H. and OTHERS (1987): A school-based Teachers Induction Programme. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 10, n° 1, pp. 81-94.
- ZIMPHER, N.J. (1988): A Desing for the Professional Development of Teacher Leaders. *Journal of Teacher Education*, n° 39, 1, pp. 53-60.
- ZIMPHER, N.L. and RIEGER, S.R. (1988): Mentoring Teachers: What are the Issues? *Theory into Practice*, vol. XXVII, n° 3, pp. 175-182.