

Los procesos de mentoría en la formación inicial docente¹

Claudio Díaz Larenas² y Cecilia Bastías Díaz³

Resumen: Este artículo realiza un análisis exhaustivo del proceso de mentoría, en el contexto de la práctica pedagógica y la entiende como una actividad fundamental en la formación de profesores y en la inserción de los futuros profesores en la cultura de los establecimientos educacionales. La mentoría es la instancia de vínculo entre la universidad y los establecimientos educacionales, por lo tanto, debería constituirse en una actividad académica formal de los planes de formación de profesores. En este artículo se analiza además el concepto y las funciones del proceso de mentoría en la relación profesor mentor y estudiante-profesor para posteriormente abordar los tipos de intervención y los procedimientos de retroalimentación que esta actividad conlleva. En la triada formativa universidad, establecimientos educacionales y estudiantes-profesores, la mentoría enfatiza el aprendizaje de los futuros profesores, con el objetivo final de estimular el desarrollo de su pensamiento reflexivo y autónomo.

Palabras clave: Mentoría, profesor-mentor, estudiante-profesor, formación de profesores.

Mentoring processes in initial teacher training

Abstract: This paper analyses the mentoring process in detail as a key part of the practicum component in initial teacher training and views this activity as fundamental in the incorporation of future teachers into the school culture. Mentoring is the link between universities and schools; therefore, as such, it should become a formal academic activity within teacher preparation programmes. The concept and functions of mentoring are initially outlined in this paper, to later approach the types of interventions and feedback procedures that are involved in the mentor and mentee relationship. In the context of the teacher preparation triad: university, schools and teacher candidates, mentoring emphasizes future teachers' learning processes, with the purpose of stimulating their reflective and autonomous thinking skills.

Key words: Mentoring, mentor, mentee, teacher preparation.

¹ Este artículo se inserta en el contexto de los proyectos gubernamentales de investigación FONDECYT REGULAR (N° 1120247, 2012-2014) "Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de pedagogía en inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo" y FONDECYT REGULAR (1085313, 2009-2011) titulado "El sistema de cognición docente, las actuaciones pedagógicas del profesor de inglés universitario y su impacto en la enseñanza-aprendizaje del idioma".

² Doctor en Educación y Magister en Lingüística de la Universidad de Concepción, Chile.

³ Magister en Ciencias de la Educación. Universidad San Sebastián, Chile. E-mail: cecilia.bastias@uss.cl.

Correspondencia: Claudio Díaz Larenas. E-mail: claudiodiaz@udec.cl.

Recibido: 23/02/2013; Aceptado: 31/07/2013.

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica en la formación inicial docente ha sido siempre objeto de discusión entre académicos, estudiantes y profesores en ejercicio. Cada uno la observa desde su óptica. Sin ánimo de generalizar, los académicos tutores de las universidades generalmente la miran como una actividad en que sus estudiantes pueden integrar la teoría y la práctica. Los estudiantes-profesores tienden a visualizarla como su contacto concreto con la realidad en la que se van a desenvolver y los profesores en ejercicio, desde la mirada del pragmatismo que entrega el trabajo cotidiano en el aula, critican a veces el exceso de teoría de los estudiantes y lo alejada que se encuentra la formación universitaria de la realidad de los establecimientos educacionales de enseñanza primaria y secundaria. Independientemente del énfasis, todos los involucrados concuerdan en el hecho de que la práctica pedagógica es una actividad fundamental en el desarrollo de las competencias pedagógicas y actitudinales que debe desarrollar un profesor y en la conformación de su identidad docente. Desde la práctica pedagógica se pueden iniciar procesos claves de reflexión; se establecen los primeros contactos con el aula y por sobre todo se genera una relación entre un profesor mentor en ejercicio y un estudiante-profesor que comienza su proceso formativo. Esta relación es más importante de lo que parece, puesto que, a partir de este proceso de mentoría entre el educador experimentado y el estudiante-profesor se forjan los conocimientos, habilidades y actitudes personales y profesionales que desarrollará el futuro docente con sus propios estudiantes.

Formación inicial docente y práctica profesional

En el contexto del desarrollo del currículo de las carreras de pedagogías se concibe la práctica como motor de la formación inicial y continua, en tanto ésta vertebra el plan curricular, tanto horizontal como verticalmente, favoreciendo así una comprensión más global y compleja de la realidad (Randall y Thornton, 2001; Inostroza, 2005). Las investigaciones sobre práctica profesional y formación docente (Harmer, 2003; Macaro, 2003; Muchmore, 2004), indican que los formadores de profesores tienden a transferir directamente los resultados de las investigaciones acerca de la efectividad docente en los programas de formación de profesores, como si esta relación fuese lineal. No obstante, Orland-Barak (2002) señala que en la última década los estudios en formación docente apuntan a socializar los temas cruciales de la profesión docente, tales como: el rol fundamental del profesor-guía como educador, mentor y entrenador reflexivo; la importancia de formar estudiantes-profesores que se manejen en la diversidad de contextos socioeducativos; y el significado de crear contextos de práctica

profesional que permitan la experimentación de los estudiantes-profesores en condiciones menos riesgosas, pero auténticamente complejas.

Triada formativa a través del proceso de mentoría

La mentoría inserta en procesos de formación inicial docente se visualiza como una de las estrategias tendientes a generar espacios reales entre las instituciones formadoras, la escuela y el futuro profesor, es decir, conformar una 'triada formativa' situando el aprendizaje docente en la acción. Al respecto, Inostroza (2005) argumenta que la práctica permite construir conocimiento en relación, tanto del desempeño inicial docente como del profesor mentor, a través de un espacio de trabajo colectivo denominado comunidades de aprendizaje, en las cuales el núcleo lo constituye la triada, conformada por los actores fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje: estudiante en práctica, educador mentor y docente de la universidad. Asimismo, Avalos (2002, p.34) agrega que "es la participación activa de los profesores universitarios, de los educadores mentores o colaboradores de los centros educativos donde se realizan las prácticas y la de los propios estudiantes de pedagogía la que afecta sustancialmente la calidad del desempeño del futuro profesor o profesora".

Definición y características del proceso de mentoría

El concepto de mentoría proviene de la mitología griega. En la 'Odisea' de Homero, mentor era el profesor de Telémaco, hijo de Ulises, quien asumió el rol de guía y consejero en el momento en que su padre partió a la Guerra de Troya. Sin embargo, mentor era mucho más que un profesor, puesto que era considerado mitad Dios y mitad hombre, mitad masculino y mitad femenino, con un fuerte sentido de credibilidad y sabiduría. Es así como a lo largo de la historia, el concepto de mentoría ha tenido una variedad de interpretaciones en el campo profesional, tanto en el área educacional, de salud como de servicio social. A continuación se presentan algunas de las definiciones dadas por diversos autores y su evolución en el tiempo (Cochran-Smith, 2004) (**Tabla 1**).

Las conceptualizaciones sobre mentoría entregadas por los diferentes autores en la **Tabla 1** responden a enfoques eminentemente socio-cognitivos y constructivistas, donde las interacciones entre educador mentor y educando en práctica contribuyen al aprendizaje mutuo y a la co-construcción de significados (Carruthers, 1993; Field & Field, 1994; Orland-Barak, 2005). En el caso del enfoque socio-cognitivo los autores distinguen entre un enfoque vertical (Anderson & Shannon, 1988; Orland-Barak, 2005; Roehampton, 1991) y un enfoque horizontal, siendo este último recurrente en la mayoría de las definiciones dadas

por los autores (Malderez & Bodóczyk, 1999; Malderez & Wedell, 2007; Orland-Barak & Klein, 2005). Por otra parte, el enfoque crítico-comunicativo releva la intersubjetividad y la construcción dialógica de los significados entre los participantes del proceso de mentoría. En síntesis, dicho proceso tributa a un enfoque crítico-comunicativo, cognitivo y constructivista en el cual la horizontalidad e intersubjetividad son características esenciales.

Tabla 1. Definiciones del concepto de mentoría.

Autor / Año	Definición
Anderson y Shannon, 1988, p. 23	“...proceso...entre un profesor con experiencia [mentor] y un ‘protégé’ sin experiencia para promover el desarrollo profesional”.
Roehampton, 1991, p. 65	“El mentor tiene un rol importante en el apoyo y evaluación del profesor aprendiz en la sala de clases”.
Carruthers, 1993, p. 78	“...proceso complejo, interactivo entre individuos de diferentes niveles de experiencia y experticia que incorpora desarrollo interpersonal, profesional y/o educacional, socialización, mutualidad, compatibilidad, respeto, profesionalismo, colegialidad, y cumplimiento del rol”.
Field y Field, 1994, p. 12	“...desde la mitología un mentor parecería necesitar cualidades de liderazgo y sabiduría, tanto como destrezas y conocimiento”.
Malderez y Bodóczyk, 1999, p. 67	“...un modelo de crecimiento de aprender a enseñar - cómo ayudar a cada individuo aprendiz a llegar a ser el mejor profesor”.
Orland-Barak, 2003, p. 98	“...los contextos en los cuales los mentores trabajan forman el carácter de su trabajo, las habilidades que desarrollan, y la naturaleza del paso desde la docencia a la mentoría; (o sea) mentoría...es una actividad intelectual, cultural, y contextualizada”.
Orland-Barak y Klein, 2005, p. 23	“...el intercambio profesional, caracteriza la conversación de mentoría,...considerada central en el proceso...”.
Malderez y Wedell, 2007, p. 66	“... (es) apoyar el aprendizaje individualizado de un profesor... (esto) requiere de un conjunto de habilidades aparentemente diferentes”.

El proceso de mentoría es esencialmente una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia,

siendo función del más experimentado (profesor-mentor) guiar y asistir al profesional novel o en formación (estudiante-profesor) con el propósito de promover el desarrollo profesional de este último. No obstante, este proceso de consejería, asesoría, acompañamiento requiere de parte del mentor cualidades de liderazgo, conocimiento y destrezas personales que permitan desarrollar un modelo de crecimiento mutuo dentro de un contexto determinado. El rol del mentor es ser un interlocutor activo, una especie de ‘caja de resonancia’ de ideas y ‘reflejo’ del accionar del estudiante en práctica, para avanzar en el continuo del desarrollo profesional y personal.

Roles y funciones del profesor en el proceso de mentoría

Según la conceptualización del proceso de mentoría, los roles y funciones del mentor están destinados fundamentales a promover conversaciones reflexivas centradas en la agenda de crecimiento personal y profesional del estudiante-profesor, profesor novel o profesor en ejercicio (Orland-Barak, 2005). Malderez y Wedell, (2007) consideran relevantes los roles y funciones que siguen a continuación:

- Aculturador⁴: El mentor es responsable de ayudar al estudiante-profesor que recién llega a la escuela a entender la cultura a la cual se está incorporando (Feiman-Nemser, 2003; Shaw, 1992).
- Modelo: El mentor modela no tan sólo métodos de enseñanza, sino que modela otros aspectos, tales como: el entusiasmo por el aprendizaje; la membresía a grupos profesionales; y las actitudes con sus pares, estudiantes y padres.
- Apoyo: El mentor cumple el rol de apoyar al estudiante-profesor a través de conversaciones cercanas y de confianza, en las cuales él tiene la función de apoyarlo y escucharlo; igualmente, la proximidad física y la disponibilidad de tiempo resultan fundamentales (Randall & Thornton, 2001; Shaw, 1992).
- Patrocinador: El mentor usará cualquier herramienta que esté a su alcance para apoyar el desempeño del estudiante-profesor.
- Educador: El mentor cumple el rol de apoyar el aprendizaje de la enseñanza en el aula del estudiante-profesor a través de la ayuda que el primero otorga al segundo para alcanzar una integración de los tipos de conocimientos que éste tiene y, a la vez, expandirlos; por tanto, una de las principales funciones del mentor será conversar y escuchar de manera intencionada y deliberada.

Feiman-Nemser (2003) agrega que el objetivo de aprendizaje del profesor novicio debiera definir el rol y la práctica del mentor. Sin embargo, un buen docente en la

⁴ Definición RAE: Recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro.

sala de clases no necesariamente sabe hacer efectivas las funciones propias del mentor (Malderez & Bodóczyk, 1999; Flóres, 2004), a saber: hacer su pensamiento visible, explicar los principios que subyacen a su práctica, descomponer fases complejas de la enseñanza en componentes comprensibles para el profesional en formación o recién egresado, además de diseñar un currículum individualizado para aprender a enseñar (Orland-Barak, 2005). Puesto que la mentoría es más que pasar al estudiante-profesor una 'bolsa de trucos', los mentores necesitan aprender a conversar clara y directamente acerca de la enseñanza sin ofender al profesor.

Cabe señalar que en países en los cuales la mentoría ha sido institucionalizada en el sistema educacional, la investigación demuestra una cierta controversia en relación con los roles y funciones del mentor. Tal es el caso de Israel, en el cual Orland-Barak (2005: p. 3) a través de estudios de casos, distingue diferentes roles y funciones del mentor: "ellos tratan de equilibrar el discurso 'horizontal', de diálogo y colaboración en los programas de desarrollo profesional académico con el discurso de mentoría más, 'vertical', orientado a los logros de los estudiantes promulgado por las políticas ministeriales recientes".

No obstante, Randall & Thornton (2001) destacan que en el programa de mentoría instalado en el sistema de educación británica desde 1992, los mentores no sólo tienen un rol profesional, de desarrollo, sino que también un rol institucional y una función evaluadora. De esta manera, el mentor puede desempeñar una amplia variedad de roles y funciones, desde los roles técnicos y evaluativos hasta roles más personales y de desarrollo. Los autores señalan que una manera de resolver la tensión natural entre ambos roles consiste en que "la calificación final del profesor-estudiante es decidida en una entrevista entre el mentor, el profesor-estudiante y el tutor de la institución formativa (p. 67)".

Asimismo, Shaw (1992) enfatiza la función del mentor como un individuo que entrega un consejo constructivo y va más allá de la simple crítica, sobretodo el mentor debe permitir al aprendiz reflexionar y desarrollar su propia actuación en la sala de clases.

La retroalimentación en el proceso de mentoría

El proceso de mentoría se caracteriza por ser una relación dialógica y horizontal basada en las interacciones entre el mentor y el estudiante-profesor para una efectiva retroalimentación. Randall & Thornton (2001) indican que un método popular y en aumento para dar retroalimentación sobre la enseñanza al nivel de formación inicial docente es el proceso de mentoría.

No obstante, no todas las interacciones resultan ser una ayuda efectiva pues ser mentor requiere contar con habilidades personales y sociales. Malderez y Bodóczy (1999) señalan que tener un buen conocimiento de la especialidad no es suficiente para ser un buen profesor, así también ser un buen profesor no es suficiente para ser un buen mentor. Se requiere de habilidades y conocimientos adicionales. Shaw (1992) destaca que un mentor debe responder a ciertas habilidades profesionales, personales e interpersonales, tales como: ser especialistas en su área, ser capaz de inspirar y ‘empoderar’ a otros y mostrar buenas habilidades interpersonales, ser reflexivos y analíticos, ser organizados, flexibles, creíbles y accesibles.

Por otra parte, Peráfan (2005) plantea que “la ayuda no es siempre útil. El receptor puede no considerarla útil. El ofrecer ayuda puede no conducir a una mayor satisfacción o a un mejor rendimiento. Incluso en algunas ocasiones el proceso de ayuda conduce a un crecimiento continuo de los participantes (p. 87)”. En la Tabla II, se distinguen siete características que tributan al establecimiento de una relación de ayuda efectiva entre profesor-mentor y estudiante-profesor en contraposición con las siete características que la impiden:

Tabla 2. La relación de ayuda.

Orientaciones que ayudan	Orientaciones que dificultan
1. Confianza recíproca (confianza, calidez, aceptación)	1. Desconfianza (temor, punitivo, defensiva)
2. Aprendizaje cooperativo (pregunta, exploración, búsqueda)	2. Enseñanza (formación, dar consejo, adoctrinamiento)
3. Crecimiento mutuo (conveniente, realista, satisfactorio)	3. Evaluar (fijar, corregir, dar una solución)
4. Apertura recíproca (espontaneidad, franqueza, honestidad)	4. Estrategia (planificación, maniobra, manipulación)
5. Resolución de problemas compartida (definición de problemas, producción de soluciones alternativas, evaluar)	5. Modelo (demostración, dar información, guía)
6. Autonomía (libertad, independencia, igualdad)	6. Preparación (modelamiento, dirección, control)
7. Experimentación (juego, innovación, intento provisional)	7. Patrón (estándar, estático, fijo)

Malderez & Wedell (2007) opinan que las dos funciones principales que un mentor debe hacer en su rol de apoyar el aprendizaje de la enseñanza son escuchar y conversar de manera bien informada y estructurada. Por otra parte, los autores expresan que la mentoría asociada a las tareas de observación y retroalimentación se focaliza en la evaluación de la enseñanza más que en el apoyo del aprendizaje de

la enseñanza: “la mentoría más que ‘dar’ algo, consiste en ayudar al aprendiz a descubrir y hacer las conexiones por ellos mismos (p.56)”.

La retroalimentación al interior del proceso de mentoría es fundamental. Sin embargo, es importante señalar que para que ésta sea efectiva se requiere que el mentor responda a un perfil específico. Por otra parte, la retroalimentación efectiva en mentoría implica establecer una relación de ayuda que se caracteriza por: la confianza mutua, el aprendizaje colaborativo, el crecimiento mutuo, la apertura recíproca, la resolución compartida de problemas, el desarrollo de la autonomía y la experimentación (Richards & Renandya, 2002). La retroalimentación del mentor se debe sustentar en la escucha activa y la conversación bien informada y estructurada más que en la evaluación de la enseñanza.

Tipos de intervención al interior del proceso de mentoría

Por intervención se entiende la manera en la cual el mentor expresa las percepciones específicas – lo que observa en la práctica docente – y el ‘input’ – lo que decide incluir en la intervención basado en lo que ha observado. Crookes (2003 p. 77) agrega que “la manera en la cual estas percepciones son comunicadas – el proceso de intervenir – es en sí mismo enseñanza, y es tan importante como lo que lo que el educador pretende comunicar;...en la intervención, el educador enseña al profesor-estudiante a enseñar (y) el profesor-estudiante...aprende del contenido y el proceso de intervención”. Con respecto a los tipos de intervenciones que se establecen en un proceso de mentoría, plantea tres tipos, a saber: directivas, alternativas, y no directivas.

Las intervenciones directivas se caracterizan por un discurso autoritario y prescriptivo, el educador dirige todo el proceso de intervención mientras que el estudiante-profesor sólo ejecuta las indicaciones dadas por el primero; el educador cumple un rol más bien de supervisor, por tanto responde a una relación jerárquica. En las interacciones alternativas el educador plantea al estudiante-profesor una serie de alternativas en las intervenciones de retroalimentación para que éste pueda realizar la elección más apropiada; el rol del educador se caracteriza por ser menos directivo que el anterior pero aún mantiene un control relativo del proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante. Por último, la relación no directiva es más bien horizontal y se caracteriza por ser más democrática y reflexiva. En ésta, el educador tiene un rol crucial en las diferentes intervenciones usando un discurso propio de un profesional experto, comprensivo, reflexivo, y flexible con el propósito de facilitar el proceso de exploración y desarrollo profesional del estudiante-profesor.

Según Frabboni (2001, p. 43), el proceso de aprendizaje de la enseñanza consiste en que “el profesor-estudiante debe llegar a darse cuenta de que las conexiones entre las partes y el conjunto depende de un razonamiento individual”. Agrega que para intervenir en este proceso, el educador debe poner lo que el estudiante-profesor está haciendo dentro de su visión del conjunto de la enseñanza: “el profesor educador interviene entonces para crear cambio en el razonamiento o proceso de toma de decisión del profesor estudiante. El cambio puede ser finito, evaluable y entrenable como en la opción directiva, o puede ser interno y abierto – de desarrollo- como con las otras dos opciones”.

Respecto de esto, Randall & Thorton (2001) destacan el marco de análisis de Heron (1990) que distingue entre dos enfoques: Autoritario y Facilitador. En el enfoque autoritario, el consejero indica al estudiante-profesor lo que tiene que hacer y cómo mejorar o modificar la manera de enseñar, entrega información o conocimiento respecto de la situación a reflexionar o trata de que éste tome conciencia de ciertos temas a través de la entrega de diferentes puntos de vista relacionados con la enseñanza. En el enfoque facilitador el estudiante-profesor expresa sus emociones y sentimientos y el consejero promueve la autoexploración a través del cuestionamiento sobre los puntos críticos y del conocimiento e información entregados y/o refuerza lo mejor del estudiante-profesor a través de la valoración de lo realizado.

Cabe señalar que los términos autoritario y facilitador están usados por Heron (1990) en relación al grado de dirección dado por el consejero en el proceso de discusión. En relación con esto, las intervenciones autoritarias corresponden a lo que Frabboni (2001) llamaría Directivas, y las facilitadoras son las que él llamaría No-directivas.

Respecto de los tres tipos de intervención presentados, es importante señalar que los tres tienen como punto final del proceso, al profesor reflexivo y autónomo, lo que supone una tendencia a establecer intervenciones no-directivas bajo un enfoque no-evaluativo. No obstante, Randall & Thornton (2001, p. 90) expresan que “pueden existir fases hacia ese objetivo que necesitan enfoques más directivos. En ciertas etapas los consejeros necesitarán tomar la conducción y prescribir; en otras etapas se puede dar al profesor mayor autonomía y libertad de conducción”. Lo fundamental es el concepto de que los supervisores/consejeros tienen opciones acerca de cómo intervenir.

El tipo de intervención del mentor dependerá de la etapa de desarrollo profesio-

nal en que se encuentre el estudiante-profesor y de los temas involucrados en la discusión, basados en la agenda personal. No obstante, se reconoce que la tendencia de tales intervenciones son aquellas que promueven un diálogo reflexivo, abierto y exploratorio, es decir, las intervenciones de alternativas, no-directivas y facilitadoras.

El pensamiento reflexivo en el proceso de mentoría

Zeichner & Liston (1996) destacan la contribución de Schön (1983) con su postura sobre la práctica reflexiva desde dos enfoques: reflexión-sobre-la-acción y reflexión-en-acción. La primera corresponde a la reflexión que ocurre antes y después de una acción; en la enseñanza, la reflexión puede darse antes de una clase al planificarla y después al revisar lo que ocurrió al momento de implementarla. La segunda se refiere a la reflexión que puede darse durante el transcurso de la acción, al momento de estar enseñando el profesor intenta ajustar la enseñanza a las reacciones de los estudiantes. Según Schön (1983), los profesionales reflexivos reflejan ambas 'en' y 'sobre' la acción. Igualmente, los profesionales que combinan la habilidad de tomar decisiones instantáneas con un enfoque reflexivo al darse tiempo de revisar el momento de tal decisión, examinar lo que la influyó y lo que podría haber sido, participa de un proceso de aprendizaje auto-dirigido basándose en la experiencia personal (Wallace, 1991; Richards, 2001; Pipkin, 2010).

En las interacciones de mentoría, el proceso reflexivo comienza con la descripción de algo visible, para luego ir más allá de la acción y dar paso al ciclo de la revisión, selección, aprendizaje y plan de acción (Malderez & Bodóczy, 1999; Iafrancesco, 2003; Orland-Barak & Klein, 2005). Un aspecto importante de considerar en este proceso intersubjetivo son las 'preguntas reflexivas' formuladas por el mentor.

Construcción de nuevos conocimientos en la práctica profesional

Otra mirada alternativa al proceso de aprendizaje que experimentan los estudiantes-profesores en su proceso de práctica, es el propuesto por los constructivistas sociales, especialmente por Vygotsky (1978). El conocimiento no es algo que esté allá afuera para ser aprendido, sino que éste es socialmente construido a través de la interacción y el diálogo. Respecto de esto, este enfoque tiene un número de conceptos claves que contribuye al proceso de construcción del conocimiento entre el estudiante-profesor y el profesor-mentor al interior de las sesiones de retroalimentación, a saber:

- a.- El conocimiento es construido a través del diálogo, usualmente entre un aprendiz y un individuo más experto.
- b.- El conocimiento/los conceptos existen primero en el plano interpsicológico (interacción social) y luego en el plano intrapsicológico (dentro de la mente del aprendiz).
- c.- El aprendizaje de nuevas ideas, o ‘apropiación’, ocurre cuando los conceptos se mueven del plano inter- al intra-psicológico.
- d.- Este proceso de apropiación está mediado por ‘herramientas’ – símbolos culturales – de los cuales el más importante es el lenguaje.
- e.- Para cada individuo hay unos conceptos y habilidades que están en los límites de su conocimiento - Zona del Desarrollo Próximo (ZDP). Éstos los puede manejar el individuo con la ayuda de otro individuo más experto pues no puede hacerlo por él mismo.
- f.- El proceso de ayudar a un individuo a través de la ZDP ha sido definido como ‘andamiaje’.

En el contexto de la práctica docente, mediante la provisión de desafíos focalizados y preguntas por parte del profesor-mentor, el estudiante-profesor internaliza las ideas nuevas – proceso de andamiaje. A través de este proceso, éste adopta y adapta los conceptos para así construir su propia versión – apropiación. El rol del profesor-mentor consiste en identificar la ZPD del estudiante-profesor y proveer andamiaje para que éste internalice ideas, conceptos y habilidades nuevas.

El componente afectivo en la relación de mentoría

El establecimiento de una relación apropiada con el estudiante-profesor es esencial para la provisión de una consejería efectiva. Dicha relación debe estar basada en la confianza y ser de naturaleza colaborativa. De esta manera, el consejo será percibido como útil, internalizado y puesto en práctica. Asimismo, el profesor-mentor debe escuchar las preocupaciones del estudiante-profesor y comunicar esto a través del lenguaje no-verbal. Estas habilidades de escucha pueden enfocarse de dos perspectivas: la atención efectiva y la escucha activa. La atención efectiva se refiere a escuchar de una manera que comunique al estudiante-profesor que está siendo escuchado (Allidiere, 2004; Richards & Lockhart, 2002; Scharle & Szabó, 2000). Por lo tanto, involucra el uso de la postura del cuerpo, gestos, contacto visual, sonrisa y asentimiento con la cabeza. Es importante que los consejeros estén concientes de las diferentes interpretaciones de las señales no-verbales y sean capaces de señalar sus intenciones y leer los signos demostrando cómo estas intenciones están siendo recibidas por el profesor. Respecto de la escucha activa, ésta se relaciona con la manera que el profesor-mentor responde a la acción verbal

y no-verbal del estudiante-profesor. El lenguaje corporal y el tono de voz del profesor-mentor dan una señal poderosa al estudiante-profesor, puesto que el primero debe comunicarle al segundo que está activa y cercanamente interesado en lo que está diciendo. Por último, la escucha activa es más bien la intención subyacente y la genuina calidez y apoyo, generados por el profesor-mentor que la implementación de una serie de estrategias.

COMENTARIOS FINALES

En síntesis, el concepto de mentoría es un proceso de crecimiento y aprendizaje mutuo basado en una relación cercana y horizontal entre un profesor mentor, experto y más experimentado, y un profesor-estudiante-profesor, en proceso de formación docente y menos experimentado. En esta relación el mentor es quien acompaña, guía y apoya el proceso de formación del estudiante-profesor con el propósito de producir un mejoramiento de la práctica docente de éste. El proceso de mentoría en sí destaca las interacciones entre el mentor y estudiante-profesor como esenciales para establecer una relación dialógica y reflexiva que propenda al desarrollo profesional de ambos interlocutores. Se establece una relación eminentemente dialógica, lo que permite promover una reflexión mutua y de permanente autocrítica sobre el quehacer pedagógico cotidiano en el aula, a través de un proceso de exploración de las creencias, preconcepciones y prejuicios, especialmente del profesional en formación, y de la crítica constructiva.

La mentoría sin duda tiene un impacto significativo en la Formación Inicial Docente (FID), puesto que la naturaleza dialógica y reflexiva de este proceso propicia el mejoramiento del desempeño docente del futuro profesional, como resultado del proceso de crecimiento, aprendizaje y cambio profesional y del desarrollo del pensamiento pedagógico y vocacional experimentado por éste. En consecuencia, un modelo de mentoría efectivo tributa a acortar los tiempos de aprendizaje del profesional en formación, pues con la ayuda del mentor, éstos se transforman en instancias de aprendizaje constructivo y significativo para el estudiante-profesor. Esta contribución resulta interesante y trascendental para el diseño e implementación de futuros programas de formación inicial docente en las instituciones superiores formativas. La mentoría como proceso reconoce la construcción del saber teórico-práctico como un aporte preponderante en el proceso de crecimiento y aprendizaje mutuo.

Finalmente, existen algunas problemáticas que pueden interferir, directa e indirectamente, en el modelo de mentoría, a saber: el mayor o menor tiempo de dedicación del profesor-mentor y del estudiante-profesor, la falta de un programa de mentoría institucionalizado en el sistema educacional, los problemas de comunicación y coordinación entre el tutor y el mentor, y el insuficiente tiempo para el aprendizaje por ensayo-error. A la luz de este análisis, se observa que la institucionalización del programa se hace inminente para asegurar la efectividad y sistematicidad del proceso de mentoría en el tiempo; sin embargo, se reconoce que dicha resolución depende de factores contextuales externos y de naturaleza compleja. Por otra parte, en el caso de la descoordinación entre el tutor en la universidad y el mentor en los establecimientos educacionales y el insuficiente tiempo para el aprendizaje por ensayo y error, éstas son de carácter interno y, por consiguiente, constituyen una valiosa contribución al proceso de retroalimentación para futuros proyectos de mentoría, de tal forma de explorar las causas que las han originado y definir un plan de acción apropiado.

REFERENCIAS

- Allidiere, N. (2004). *El vínculo professor-alumno*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Anderson, M. y Shannon, A. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 23, 56, 23-34.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Carruthers, J. (1993). *The principles and practice of mentoring*. Londres: Falmer.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55, 4, 67-82.
- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership: Keeping good teachers*. 60, 8, 91-112.
- Field, B., & Field, T. (1994). *Teachers as mentors: a practical guide*. Londres: Falmer.
- Flóres, R. (2004). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial popular.

- Harmer, J. (2003). *The practice of English language teaching*. Oxford: Longman.
- Heron, J. (1990). *Helping the client: A creative practical guide*. London: Sage Publications.
- Iafrancesco, V. (2003). *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Inostroza, G. (2005). *La práctica motor de la formación docente*. Santiago: G C SÁEZ.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and learning a second language. A guide to recent research and its applications*. New York: Continuum.
- Malderez, A., & Bodóczy, C. (1999). *Mentor courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malderez, A., & Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: processes and practices*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. San Francisco: Backalong books.
- Orland-Barak, L. (2002). The impact of the assessment of practice teaching on beginning teaching: Learning to ask different questions. *Teacher Education Quarterly*, 34, 56, 23-45.
- Orland-Barak, L. (2003). Emergency room stories: mentors at the intersection between the moral and the pedagogical. *Journal of In-service Education*, 29, 3. 489-12.
- Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 4, 34-57.
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation: mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56, 4, 66-79.
- Peráfan, G. (2005). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Pipkin, M. (2010). *Modos de enseñar, aprender e investigar en la universidad*. Paraná. Entre Ríos: Editorial Fundación la Hendija.
- Randall, M., & Thornton, B. (2001) *Advising & supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Lockhart, C. (2002). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J., & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roehampton Articled Teacher Consortium. (1991). *Draft guidelines for the mentor*. London: Roehampton Institute.
- Scharle, A., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner-How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shaw, R. (1992). *Teacher training in secondary schools*. London: Kogan Page Limited.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Ealbaum Associates.