

ADULTOS

En busca del «factor M» en los diálogos de supervisión entre profesores-mentores y profesores en formación



En los últimos años, tanto en los centros escolares como en las universidades, los profesores-mentores están acaparando mayor protagonismo en el proceso formativo de profesores noveles. El éxito de esta función profesional depende, entre otros elementos, de la calidad del diálogo entre ambas partes. Para que éste resulte eficaz es fundamental que en los contextos de la práctica exista una correspondencia entre el enfoque adoptado por el mentor y las características y las necesidades del profesor en formación. Lograr este propósito no es fácil: muchas veces el Factor de Correspondencia, también llamado Match Factor o factor M, no existe. Esta circunstancia puede obstaculizar o ralentizar innecesariamente el proceso formativo del profesor en formación a la vez que amenaza con incidir de forma negativa en la motivación y las ganas de trabajar entre ambos interlocutores. Las partes implicadas suelen experimentar dificultades para reconocer y verbalizar los problemas que surgen de la experiencia docente. Este artículo toma como punto de partida el modelo MERID (MEntor Roles In Dialogues), centrado en los roles que puede desempeñar el mentor en el diálogo con el profesor novel, con el fin de presentar un ejercicio de reflexión que permita entender y hacer un seguimiento del factor M.

Paul Hennissen

Zuyd & Fontys University of Applied Science

Frank Crasborn

Fontys University of Applied Science

Niels Brouwer

Radboud University

Fred Korthagen

Utrecht University



1. Calidad del diálogo entre profesor-mentor y docente novel

En las dos últimas décadas se ha producido un cambio importante en los programas de formación docente en el mundo occidental: a día de hoy los centros de formación forman a los profesores en estrecha colaboración con los centros de enseñanza primaria y secundaria (Darling-Hammond, 2005; McLaughlin y Black-Hawkins, 2007; Zeichner, 2011). Esta tendencia se cimienta en el convencimiento de que la calidad del proceso formativo de los profesores principiantes aumenta cuando el lugar de trabajo —el centro escolar— desempeña un papel destacado en el programa de formación. En este artículo, el concepto de profesor novel abarca tanto a los estudiantes que se encuentran en la última fase de su proceso formativo como a los profesores principiantes en los tres primeros años de su vida profesional.

En definitiva, la formación docente llevada a cabo en el lugar de tra-

bajo se ha convertido en un apoyo imprescindible para el proceso formativo y la inserción en la vida laboral. En este marco ha quedado de manifiesto que un incremento del tiempo de formación en el lugar de trabajo no tiene por qué redundar en beneficio de la calidad formativa (Verloop y Wubbels, 2000). Por otra parte, el profesor-mentor constituye uno de los factores que pueden llegar a incidir de manera significativa en el éxito de la formación de los docentes noveles, ya sea en la fase final de los estudios o al comienzo de la carrera profesional (Achinstein y Athenases, 2006; Hagger y McIntyre, 2006). En estas páginas, el concepto de profesor-mentor hace referencia a los docentes experimentados que, además de su función principal como profesores de alumnos, forman a profesores principiantes.

Los mentores deben hacer gala de flexibilidad y han de contar con un amplio y variado repertorio de destrezas para poder afrontar satisfactoriamente la interacción entre la gran diversidad de situaciones y circunstancias escolares y las características y necesidades de los mentores y los profesores principiantes (Hobson et al., 2009). La forma en que los profesores-mentores y los docentes noveles se comunican entre ellos, y más concretamente en el grado de correspondencia o de fricción que se manifiesta en las conversaciones profesionales que mantienen entre ellos, influye decisivamente en la relación entre unos y otros. Según los resultados de un estudio llevado a cabo por Graus (2012) entre estudiantes de cuarto curso que se preparaban para ser maestros en educación primaria (N=92), dos tercios de los profesos-



«La formación docente llevada a cabo en el lugar de trabajo se ha convertido en un apoyo imprescindible para el proceso formativo y la inserción en la vida laboral»

res en ciernes sufrían fricciones en la relación con su mentor. En más del 80 % de los casos, los problemas tenían que ver con la comunicación y las relaciones interpersonales. En opinión de los docentes noveles, las fricciones entrañaban consecuencias negativas para el proceso formativo y la autoestima. Se impone, por tanto, una pregunta a todas luces relevante: ¿cómo evitar fricciones que resulten contraproducentes para la formación de profesores principiantes? En otras palabras, ¿cómo se puede lograr una óptima correspondencia comunicativa entre el mentor y el docente novel?

El diálogo entre profesor-mentor y docente novel constituye un contexto educativo especialmente apto para reflexionar e intercambiar ideas sobre las experiencias de los profesores en prácticas (Orland-Barak, 2005). Al hilo de lo anterior, este artículo parte del modelo MERID (MEntor Roles In Dialogues), centrado en los roles que puede desempeñar el mentor en el diálogo con el profesor novel, con el fin de presentar un ejercicio de reflexión que permita hacer un seguimiento del factor C y hablar de él.

2. Diálogo entre profesor-mentor y docente novel: dos ejemplos

El diálogo con el mentor aporta una herramienta importante para ayudar a los profesores noveles a analizar e interiorizar lo que aprenden durante su experiencia como docentes. Sin embargo, pese a las buenas intenciones de los interlocutores, el resultado no siempre es óptimo. De hecho, en numerosas ocasiones el enfoque adoptado por el mentor

durante el diálogo de supervisión no se ajusta como es debido a las necesidades del profesor principiante (Williams *et al.*, 1998; Ralph, 2000). Los fragmentos de diálogo que se incluyen a continuación ofrecen sendos ejemplos de esta falta de correspondencia.

En el primer diálogo, la mentora pretende transmitir unas recomendaciones basadas en su dilatada experiencia docente y sus conocimientos sobre la actitud de los alumnos. Se siente llamada a hablar del alboroto que se forma en clase cuando el profesor da instrucciones ante toda clase. Analiza los errores y apunta posibles soluciones. La profesora principiante empieza por exponer su propio punto de vista, convencida de que se adapta mejor a ese grupo específico de alumnos. Después, trae a colación el caso de Carlos, que no para de molestar a sus compañeros.

En el segundo diálogo, la mentora es muy consciente de la necesidad de incitar al docente novel a la autorreflexión a fin de fomentar su autonomía profesional. Le invita a reflexionar sobre el asunto que él mismo ha planteado: cómo conseguir que los alumnos hagan los deberes. Primero le anima a analizar la situación para que llegue hasta el fondo del problema y a partir de ahí comience a diseñar soluciones y maneras de implementarlas. Sin embargo, ante la falta de tiempo, David insiste en que necesita consejos concretos e inmediatos. En ninguno de los dos ejemplos el enfoque adoptado por la profesora-mentora parece corresponderse con las necesidades de los principiantes.



.....

«El diálogo con el mentor aporta una herramienta importante para ayudar a los profesores noveles a analizar e interiorizar lo que aprenden durante su experiencia como docentes»

.....

Ejemplo 1: Dar instrucciones para un trabajo de grupo

Laura (mentora):

- Conviene facilitar instrucciones a toda la clase antes de pasar al trabajo de grupo, pero hay que esperar a que los alumnos estén tranquilos. No tiene sentido explicarles en qué consiste el trabajo de grupo si en lugar de atender tus palabras te dan la espalda para ponerse a charlar con sus compañeros. Es mejor esperar a que se callen. En caso necesario, hay que reñirles, e incluso castigarlos si no obedecen.

Silvia (profesora novel):

- Estos alumnos son inquietos por naturaleza. Tras unas cuantas clases con ellos he llegado a la conclusión de que no se gana nada dando instrucciones previas a todos a la vez. Prefiero que comiencen a trabajar directamente en grupo. Sé que hablan entre ellos, pero les dejo, porque necesitan intercambiar ideas hasta que yo pueda atenderlos personalmente. En cualquier caso, me parece más urgente que hablemos de Carlos. No para de molestar a los demás.

Ejemplo 2: Hacer los deberes

María (mentora):

- ¿Cómo te ha ido?

David (profesor):

- Me ponen de los nervios. No habían hecho los deberes y se habían olvidado de traer sus libros, igual que la otra vez. Es un caos. No hay manera. ¿Qué puedo hacer? ¿Se te ocurre algo?

María:

- Primero hay que analizar lo ocurrido. ¿Qué hiciste exactamente?

David:

- Yo ya sé lo que hice. Después del recreo tengo clase con otro grupo y va a ser la misma historia. Solo quiero que me digas qué puedo hacer para evitarlo. No quiero que se repita.

María:

- Bueno, puedo ayudarte, pero para eso tienes que contarme primero lo que ha pasado exactamente.

David:

- Ya lo sé, pero no tenemos mucho tiempo y tengo miedo de que vuelva a pasar lo mismo en la próxima clase. ¿Podrías ayudarme a resolver este problema puntual? Y a lo mejor tienes alguna otra sugerencia que me pueda venir bien.

3. El factor M en el diálogo entre profesor-mentor y docente novel

Está claro que los interlocutores de los fragmentos de diálogo arriba estudiados no comparten las mismas ideas. De hecho, en ambos casos el factor M brilla por su ausencia.

La falta de consejos constructivos puede ser fuente de frustración y decepción para los profesores principiantes (Hobson, 2002). Tanto es así que pueden llegar a mostrarse (más o menos) reacios a aceptar las sugerencias de su mentor al descubrir que no casan con sus propias opiniones o planteamientos, lo

que, a su vez, amenaza con causar frustración o decepción en el emisor de las mismas (Norman y Feiman-Nemser, 2005). Además, existe el riesgo de que los docentes noveles se sientan abrumados por las recomendaciones e instrucciones de los profesores-mentores (Smagorinsky *et al.*, 2004).

Debido a la complejidad de su tarea, los mentores no siempre consiguen implementar el factor M. Según la bibliografía al respecto, la ausencia de una comunicación efectiva entre los profesores-mentores y los docentes noveles puede tener su origen en diferentes causas. Así por ejemplo, muchos mentores desempeñan su función principal en una situación de relativo aislamiento (Stanulis, 1995), por lo que no están acostumbrados a compartir y a comentar su experiencia con otras personas (Zanting, 2001). Además, a no pocos docentes noveles les cuesta pedir ayuda por temor a parecer incompetentes o hacer peligrar una evaluación positiva (Maynard, 2000). El deseo de evitar conflictos puede suponer otro obstáculo para una comunicación efectiva en el marco del diálogo entre mentor y docente novel (Hawkey, 1997). De acuerdo con Stanulis y Russell (2000), la comunicación también se complica cuando el mentor y el profesor principiante albergan diferentes ideas y expectativas acerca de la enseñanza y la formación docente, o respecto al papel del profesor-mentor. Estos factores pueden incidir negativamente en la relación entre mentor y docente novel (empezando por la calidad del diálogo), así como en la formación del profesor principiante.

No existe una solución única y definitiva para guiar a los docentes

noveles en su proceso formativo (Harrison, Lawson y Wortley, 2005). Tampoco existe la posibilidad de recurrir a una correspondencia mágica, prefabricada y efectiva entre mentor y profesor principiante. Hasta la fecha, los estudios realizados en este ámbito no han aportado datos inequívocos sobre las cualidades que deban poseer mentores y docentes noveles para poder establecer una relación de diálogo fructífera (Rajuan, Beijaard, y Verloop, 2008), algo que, al fin y al cabo, es responsabilidad compartida de ambas partes.

Para que acabe estableciéndose una relación de diálogo realmente productiva en la que el mentor sea capaz de implementar el factor M de forma satisfactoria hace falta una reflexión sostenida sobre las (diferentes) expectativas y opiniones acerca de la labor de asesoramiento al profesorado principiante, atendiendo especialmente a la efectividad del papel del mentor en el diálogo formativo. A continuación se presenta un modelo que pretende fomentar el ejercicio de la reflexión mediante el seguimiento del factor M en el diálogo entre profesores-mentores y docentes noveles.

4. El modelo MERID como marco de referencia

Cuando la formación docente se lleva a cabo en el lugar de trabajo es fundamental que el profesor-mentor disponga de un extenso repertorio de recursos y sepa elegir el tipo de destrezas más adecuadas para las conversaciones con su profesor en formación. Podríamos decir que el mentor que sea capaz de implementar el factor M es una suerte de



«El enfoque del profesor-mentor se ajuste a las necesidades y las características que presenta el docente novel en un contexto educativo determinado»

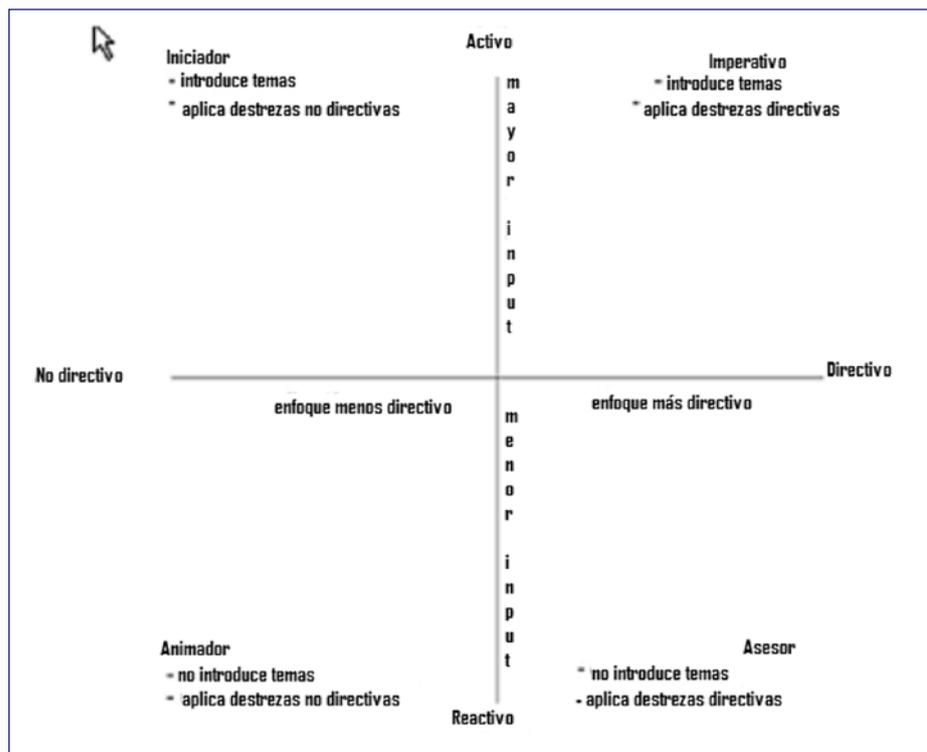


Figura 1: El modelo MERID

En una fase previa, la labor de investigación de los autores de este artículo los llevó a desarrollar un modelo cuya base conceptual se cimienta en los resultados obtenidos a partir de la revisión bibliográfica de 26 estudios centrados en aquellos aspectos del diálogo entre mentor y profesor principiante que se prestan a la observación empírica (Hennissen *et al.*, 2008). En concreto, se registraron cinco elementos clave que se manifiestan con frecuencia como focos de investigación, a saber, contenido, secuenciación, tiempo de uso de la palabra, nivel de participación (input marcado por el mentor o por el profesor en formación) y enfoque más o menos directivo. Del estudio bibliográfico se dedujo que las dos últimas dimensiones van asociadas a actitudes diferentes del mentor. Por esta razón, el nivel de participación y el enfoque más o menos directivo se seleccionaron como partes constitutivas del modelo, capaces de conceptualizar el papel que adopta el profesor-mentor en el diálogo con el docente novel.

Así nació el modelo MERID. El eje vertical representa el nivel de participación, es decir, el número de temas de diálogo introducidos por el profesor-mentor. Esta dimensión forma un continuo entre dos polos opuestos: el activo y el reactivo. Por su parte, el eje horizontal refleja el enfoque más o menos directivo que adopta el mentor en el curso del diálogo. Se trata de otro continuo que, en este caso, se extiende desde el extremo directivo hasta el extremo no directivo. La combinación de ambas dimensiones permite concluir que los profesores-mentores pueden llegar a desempeñar cuatro roles básicos: iniciador, imperativo, asesor y animador (Figura 1).

«camaleón» capaz de cambiar el «color» de su propio punto de vista para adaptarse a las necesidades del docente novel en multitud de contextos. En el diálogo entre mentor y profesor principiante, la actitud orientadora se caracteriza por una combinación de diversos aspectos que, en su conjunto, conforman un papel de mentor predominante. Por eso mismo, la definición y visión integrada de los diferentes roles que llegan a desempeñar los profesores-mentores en el diálogo con los docentes noveles puede aportar una fotografía nítida y una descripción diferenciada de la actitud orientadora adoptada por los mentores en el diálogo con los profesores en proceso de formación. Esta información puede ayudar al mentor a adoptar una actitud adecuada.



«Uno de los elementos controlados directamente por los profesores-mentores es la manera en que estos se comunican con el profesor en formación»

En un estudio de seguimiento (Crasborn et al., 2011), el modelo MERID fue sometido a una prueba empírica basada en una muestra de 20 transcripciones de diálogos de supervisión en las que se extrajeron 112 temas y 440 comentarios de profesores-mentores. Los resultados de la prueba de Chi cuadrado y del análisis logarítmico lineal demuestran que tanto el modelo en sí como los cuatro roles de mentor que define tienen fundamento empírico. Puede concluirse, pues, que cada dimensión describe un aspecto específico de la actitud orientadora del profesor-mentor. A su vez, los resultados del análisis clúster aportan la evidencia empírica necesaria para afirmar que los cuatro roles distinguidos en el modelo MERID coinciden con los que realmente adoptan los profesores-mentores en el diálogo con los docentes noveles. Por tanto, la combinación entre las dos dimensiones del modelo ayuda a discriminar de forma empírica diferentes perfiles de mentor.

Una vez explicado el modelo MERID, podemos interpretar los dos fragmentos de diálogo (*Dar instrucciones para un trabajo de grupo* y *Hacer los deberes*) presentados en el apartado 2 a la luz de los cuatro roles básicos allí definidos. En el primer fragmento, la mentora opta (consciente o inconscientemente) por el rol «imperativo» al elegir el tema y dar consejos directos al respecto. Sin embargo, la profesora novel da a entender que preferiría que su mentora adoptase un enfoque de «animadora» y discutiera el tema del diálogo a base de preguntas. En el segundo ejemplo, la situación se invierte. La mentora hace (consciente o inconscientemente) de «animadora», en tanto que el



profesor principiante parece echar en falta a una mentora que adopte el rol de «asesora» y le dé consejos directos.

5. Cómo trazar el perfil de los profesores-mentores

Partiendo del modelo MERID y de los cuatro roles básicos que incluye se puede trazar el perfil que muestran ambas mentoras en los fragmentos de diálogo más arriba comentados (véase el apartado 2). Para establecer su posición en el eje vertical es preciso determinar hasta qué punto aportan nuevos temas (parte superior del eje) en comparación con los temas aportados por los docentes noveles (parte inferior del eje). Su situación en el eje horizontal depende de la medida en que sus intervenciones tengan por objeto desencadenar opiniones y reflexiones por parte de los profesores en formación a través de palabras no directivas, por ejemplo, invitándoles a ser más concisos (lado izquierdo del eje), o al contrario pretendan introducir información,

ya sea en forma de comentarios, sugerencias, juicios o consejos (lado derecho del eje).

A continuación, las posiciones se marcan (como porcentajes de 0 a 100) en cada una de las cuatro secciones formadas por la combinación de los dos ejes. Al unir entre sí los cuatro puntos aparece un perfil de mentor basado en los cuatro roles básicos definidos por el modelo MERID (Crasborn et al., 2011).

La Figura 2 muestra el perfil de Laura. En esta parte del diálogo prevalece el rol «imperativo»: la mentora toma claramente la iniciativa a la hora de elegir los temas de diálogo (dar instrucciones para un trabajo de grupo) y después formula juicios («conviene», «no tiene sentido») y da consejos («es mejor»).

La Figura 3 muestra el perfil de María. En este fragmento del diálogo domina el rol «animador»: la mentora deja que el profesor novel introduzca el tema (hacer los deberes) y a continuación le invita a analizar el problema («¿qué hiciste exactamen-

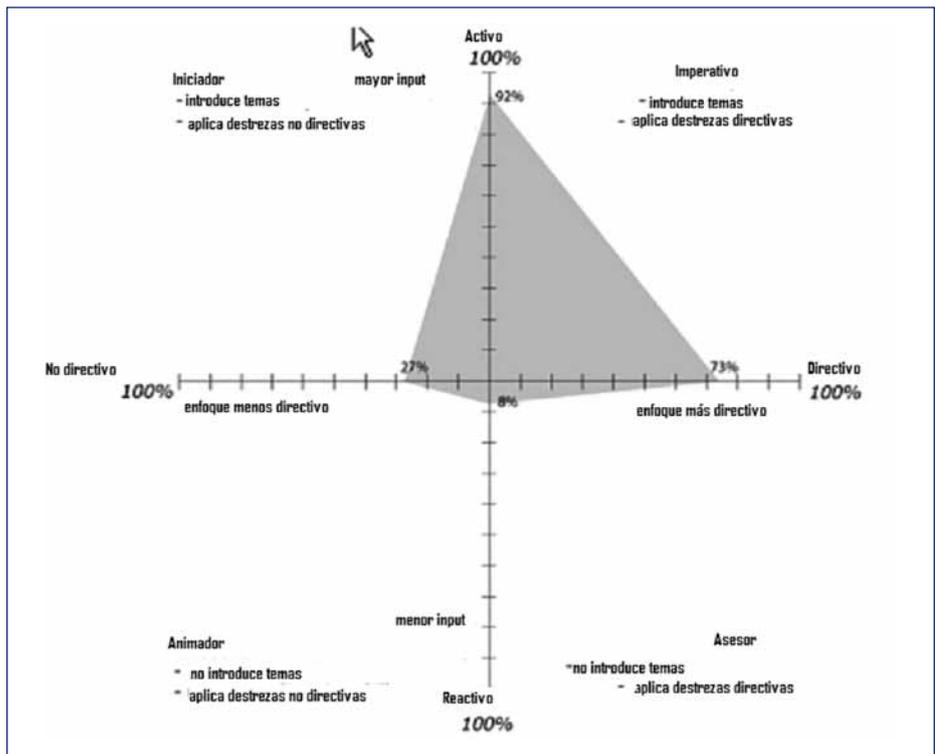


Figura 2: Perfil de Laura

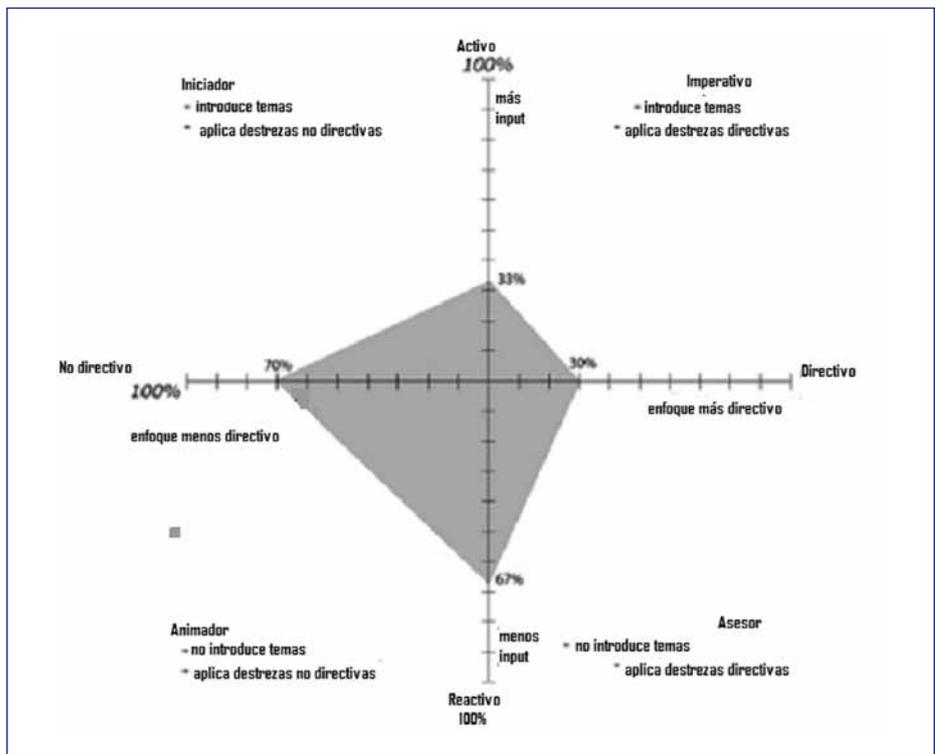


Figura 3: Perfil de María

te?», «tienes que contarme primero lo que ha pasado»).

Parece evidente que muchos profesores-mentores (no formados) adoptan el enfoque que se manifiesta en el primer ejemplo. Suelen ser proclives al rol «imperativo», tal y como concluyen Crasborn *et al.* (2011), Edwards y Protheroe (2004) y Timperley (2001). A modo de explicación, los entendidos en la materia alegan, entre otros motivos, que (inconscientemente) los mentores tienden a subordinar la labor de orientación a su cometido principal, es decir, la educación de los alumnos. Están más preocupados por los avances del alumnado que por la formación de los docentes noveles (Orland-Barak, 2005). Ello se pone de manifiesto en el diálogo con los profesores principiantes: el mentor introduce la mayoría de los temas y emite juicios y consejos directos, sin tener en cuenta los deseos y las necesidades del docente novel. De este modo, trata de evitar que sus alumnos salgan perjudicados por los errores que pueda cometer el profesor principiante (Edwards y Protheroe, 2004).

6. Ejercicios de reflexión a partir de perfiles basados en roles

Los estudios indican que los profesores-mentores que carecen de formación para esta labor despliegan un escaso repertorio de destrezas y roles orientadores en el diálogo con los profesores en formación (por ejemplo, Crasborn *et al.*, 2008) y que apenas son conscientes de su actitud y papel de mentor (Hennissen *et al.*, 2010). Además, se ha demostrado que

raras veces adaptan su enfoque a las necesidades de los profesores principiantes (Williams *et al.*, 1998; Ralph, 2000). Por todo ello, cabe preguntarse cómo los mentores pueden encauzar (mejor) su propio enfoque con el fin de alcanzar un factor M satisfactorio.

En aras de un resultado óptimo es imprescindible que el enfoque del profesor-mentor se ajuste a las necesidades y las características que presenta el docente novel en un contexto educativo determinado. En la bibliografía, esta búsqueda de la máxima eficacia se conoce como mentoría situacional (Clutterbuck, 2004) o mentoría adaptativa (Ralph y Walker, 2010). En términos del modelo MERID, esto implica que, en el diálogo con el profesor en formación, el mentor eficiente sabrá desempeñar de forma consciente, y siempre dependiendo del contexto (una combinación de) los cuatro roles básicos que distingue el modelo.

Para poder desarrollar un repertorio de destrezas más amplio y más flexible es importante que los profesores-mentores reflexionen regularmente sobre el rol y el enfoque que adoptan en el diálogo con los docentes noveles (Kremer-Hayon y Wubbels, 1993; Helman, 2006). Aquí es donde el modelo MERID puede servir como marco de referencia. Los perfiles de mentor que se trazan con ayuda de este modelo invitan a reflexionar sobre el factor M que es deseable. De esta manera, en las sesiones entre pares (Caroll, 2005), los profesores-mentores pueden reflexionar acerca de los roles y perfiles registrados y acerca del efecto de los mismos sobre el proceso de aprendizaje del docente novel. También los propios



docentes noveles pueden ser una importante fuente de información para los mentores (Stone, 1999). Si están familiarizados con el modelo MERID pueden aprender a reconocer y a analizar los roles de los mentores durante el diálogo que mantienen con ellos y hasta pueden llegar a trazar su perfil.

Un posible ejercicio de reflexión consiste en elegir un diálogo reciente cuyo tema siga siendo importante para el profesor-mentor y el profesor en formación para identificar el perfil del mentor. Estos roles y perfiles (registrados por unos y otros) pueden convertirse en un punto de partida para la reflexión durante consultas entre pares o diálogos individuales o en grupo con profesores principiantes. El procedimiento que mostramos a continuación puede ayudar a estructurar esta actividad:

1. Anota los temas tratados durante el diálogo. Apunta para cada tema si lo introdujo el profesor-mentor o el profesor en formación. ¿Cuántos temas introdujeron uno y otro? Expresa esta información en porcentajes aproximados y márcalos en el eje vertical del modelo MERID (el porcentaje correspondiente al mentor va en la parte superior del eje y el porcentaje correspondiente al profesor principiante se anota en la parte inferior).
2. Analiza hasta qué punto el mentor se sirve de habilidades directivas como Evaluar, Opinar y Asesorar (EOA) y en qué medida aplica estrategias no directivas del tipo Escuchar, Resumir y Preguntar (ERP). Expresa esta información en porcentajes aproximados en el eje horizontal del modelo MERID (las EOA van en la parte izquierda del eje y las ERP se incluyen en la parte derecha).
3. Une los cuatro puntos previamente marcados en los ejes del modelo MERID y sombrea la superficie interior. Nombra las similitudes y diferencias entre los perfiles registrados y, en su caso los deseados, e ilústralas con ejemplos concretos. Explica dónde, cuándo y cómo se produce una falta de correspondencia.

4. Define las líneas y los campos de acción necesarios para garantizar una mejor correspondencia entre el enfoque y el rol del profesor-mentor y las necesidades y características del profesor en formación para futuros diálogos de supervisión.⁵

7. La fuerza del modelo MERID

Un profesor-mentor eficiente debe encontrar un equilibrio entre intereses y valores opuestos. Por ejemplo, el proceso de aprendizaje de los alumnos del profesor-mentor frente al proceso formativo del profesor en formación; objetivos a corto plazo frente a objetivos a largo plazo; preocupaciones teóricas frente a preocupaciones de carácter práctico; los intereses del profesor-mentor frente a los intereses del docente novel; etcétera. No siempre resulta fácil alcanzar un equilibrio perfecto. El modelo clásico de Daloz (1986), según el cual el mentor se enfrenta a la tarea compleja de tener que brindar apoyos al profesor en formación pero sin dejar de plantearle retos, continúa vigente a día de hoy. Un apoyo carente de desafío puede conducir a la complacencia, la rutina y el estancamiento del proceso de aprendizaje, en tanto que la falta de respaldo combinada con unos retos excesivos puede generar sentimientos de frustración, estrategias de evasión o abandono.

Al tener que adaptarse a situaciones y contextos variados —y variables—, el mentor debe ser capaz de desplegar un repertorio amplio y flexible de roles y destrezas a la hora de establecer un diálogo con un profesor

novel. Tanto para ser profesor como para ser mentor hay que pasar por un proceso de desarrollo profesional destinado a introducir cambios cualitativos en la forma de pensar (*cognición*) y la forma de actuar (*acción*), de tal modo que la cognición y la acción se nutran mutuamente (Orland-Barak, 2005).

Uno de los elementos controlados directamente por los profesores-mentores es la manera en que estos se comunican con el profesor en formación. De ahí la importancia de ofrecer una formación específica en destrezas de orientación y asesoramiento que incidan en la forma de pensar y actuar del mentor. Una gran cantidad de informes de evaluación redactados por profesores-mentores al concluir periodos de formación centrados en el diálogo entre profesor-mentor y docente novel (Crasborn y Hennissen, 2010) demuestran que, a juicio de los participantes, los ejercicios de reflexión basados en el modelo MERID ayudan a tomar conciencia y explicitar sus nociones, a veces implícitas, sobre la orientación y asesoramiento de los profesores en formación. Muchos de ellos consideran que se trata de un modelo sencillo, puesto que combina dos dimensiones observables y fáciles de reconocer del diálogo entre mentor y docente novel. Asimismo, señalan que la posibilidad de trazar un perfil basado en los cuatro roles básicos del modelo MERID permite a los profesores-mentores (y a los docentes noveles) comprender mejor su propio patrón de conducta, que muchas veces se expresa de modo no deliberado en la práctica. Las opiniones vertidas en estos informes de evaluación ponen de ma-

nifiesto que no existe un enfoque universal para tratar los asuntos de supervisión. El modelo MERID ayuda a entender que se pueden adoptar diversos roles y aplicar una variedad de estrategias. Esta conciencia anima a buena parte de ellos a seguir formándose como mentores. Por último, los profesores-mentores destacan que el modelo MERID constituye, además, un marco de referencia relevante para reflexionar sobre el papel que desempeñan en otros contextos educativos, por ejemplo la educación y la orientación de alumnos, la comunicación con los padres y la colaboración con los compañeros de trabajo.

Resumiendo, el modelo MERID puede contribuir a mejorar la capacidad de los profesores-mentores para observar, definir y discutir el enfoque adoptado en el diálogo de supervisión con el docente novel. Ayuda a los profesores-mentores a tomar conciencia de sus roles, lo que supone un paso importante en el camino hacia una mayor profesionalización de esta labor profesional. En este sentido, el modelo MERID puede utilizarse como un marco de referencia útil para profesores-mentores y docentes noveles en todo el mundo con independencia del contexto educativo en el que trabajan. A fin de cuentas, un profesor-mentor reflexivo que disponga de un amplio repertorio de roles y estrategias de orientación y asesoramiento tendrá más probabilidades de implementar el factor M y así contribuir de forma eficaz al desarrollo profesional del docente novel.

Traducción al español de Goedele De Sterck, Universidad de Salamanca. ●



Para saber más

- Achinstein, B. y Athanases, S. (2006). *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers*. Nueva York: Teachers College Press.
- Carroll, D. (2005). Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 21, 457-473.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering Talent at Work*. Londres, PM.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers» use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24, 499-514.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331.
- Daloz, L. (1986). *Effective mentoring and teaching: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Professional development schools. Schools for developing a profession*. Nueva York: Teacher College Press.
- Edwards, A. y Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30, 183-197.
- Hagger, H. y McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead, Inglaterra: Open University Press.
- Harrison, J., Lawson, T. y Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6, 419-441.
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48, 325-335.
- Helman, L. (2006). What's in a conversation? Mentoring stances in coaching conferences and how they matter. En B. Achinstein y S. Athanases (Eds.), *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers* (pp. 69-82). Nueva York: Teachers College Press.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers» roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 169-186.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers» interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 26, 207-214.
- Hobson, A. (2002). Student teachers» perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring*, 10, 5-20.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Kremer-Hayon, L. y Wubbels, T. (1993). Supervisors» interpersonal behaviour and student teachers» satisfaction. En T. Wubbels y J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 123-135). Londres: Routledge Falmer.
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 8(1), 17-30.
- McLaughlin, C. y Black-Hawkins, K. (2007). School-university partnerships for educational research: distinctions, dilemmas and challenges. *Curriculum Journal*, 18, 327-341.
- Ministerie van OC&W (2012). *Referentieraming 2012*. La Haya: OCW (Afd. Kennis/PSB).
- Norman, P. y Feiman-Nemser (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 21, 679-697.
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56, 355-366.
- Ralph, E. (2000). Aligning mentorship style with beginning teachers» development: Contextual supervision. *The Alberta Journal of Educational Research*, 46, 311-326.
- Ralph, E., y Walker, K. (2010). Rising with the tide: Applying Adaptive Mentorship in the professional practicum. En A. Wright, M. Wilson y D. MacIsaac (Eds.), *Collection of essays on learning and teaching: Between the tides*, Volume III (pp. 3-8). Hamilton, ON: McMaster University, Society for Teaching and Learning in Higher Education.
- Rajuan, M., Beijaard, D. y Verloop, N. (2008). The match and mismatch between expectations of student teachers and cooperating teachers: Exploring different role of the different opportunities for learning to teach in the mentor relationship. *Research Papers in Education*, 25, 201-233.
- Smagorinsky, P., Cook, L., Moore, C., Jackson, A.Y. y Fry, P. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teacher identity. *Journal of Teacher Education*, 55, 8-24.
- Stanulis, R. (1995). Classroom teachers as mentors: Possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11, 331-344.
- Stanulis, R. y Russell, D. (2000). «Jumping in»: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.
- Stone, F. (1999). Coaching, counselling and mentoring: how to choose and use right technique to boost employee performance. Nueva York, American Management Association.
- Timperley, H. (2001). Mentoring conversations designed to promote student teacher learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29, 111-123.
- Van Velzen, C. (2013). *Guiding learning and teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education*. Tesis doctoral. VU University, Amsterdam.
- Verloop, N. y Wubbels, T. (2000). Some major developments in teacher education in The Netherlands and their relationship to international trends. En Willems, G., Stakenborg, J. y Veuglers, W. (Eds.) *Trends in Dutch teacher education* (pp. 19-34). Apeldoorn: Garant.
- Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C., Leach, S., Marr, A. y Soares, A. (1998). Mentors» use of dialogue within a secondary initial teacher education partnership. *Educational Research Review*, 50, 225-239.
- Zanting, A. (2001). *Mining the Mentor's Mind. The elicitation of mentor teachers» practical knowledge by prospective teachers*. Tesis doctoral. Leiden University (NL).