



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 28/09/2008

Fecha de aceptación 17/04/2009

COMPETENCIAS DEL PROFESOR-MENTOR PARA EL ACOMPAÑAMIENTO AL PROFESORADO PRINCIPIANTE

Teacher - mentor competences for the accompaniment of beginner teachers



Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

E-mail: cvelaz@edu.uned.es

Resumen:

La concepción actual del desarrollo profesional docente incorpora la formación inicial, el acompañamiento de los docentes noveles en su incorporación a la escuela, y la formación permanente. Este artículo se centra en el segundo eslabón de esa cadena, el acompañamiento a los profesores principiantes, más concretamente en la modalidad de "mentoría", en la que el acompañante es un docente experimentado, y no un asesor interno o externo con otro tipo de perfil profesional.

Tras definir el concepto y proceso general de mentoría y su potencial para la adecuada inserción en la profesión docente y, en consecuencia, para la calidad de la enseñanza, nos centraremos en el análisis de las competencias básicas que ha de tener el profesor experimentado para ser mentor, desde la lógica que desaconseja pensar que cualquier docente puede ser un buen mentor, y considerando los parámetros comunes que afectan a cualquier actividad educativa, formativa u orientadora en la actualidad.

Palabras clave: mentoría, competencias, inducción profesional, profesores principiantes, desarrollo profesional.

Abstract:

The actual conception of teachers professional development includes as a whole an initial training, support while joining the school and permanent formation. This article examines the second link of such chain, the support needed during the adaptation process of beginners teachers, more specifically in the modality of "mentoring", in which the support is provided by a more experienced teacher and not by an internal or external adviser with a different professional profile.

After defining the concept and the general mentoring process and its possibilities for the adequate insertion in the educational profession and, in consequence, to enhance the quality of teaching, we would focus in analyzing the basic skills and competences that the experienced teacher must have to be a mentor, from the logic that discourages to think that any teacher can be a good mentor and considering the common parameters that currently affect any educational, formative or guiding activity.

Key words: mentoring, competences, skills, professional induction, beginning teachers, professional development.

1. Introducción

Cuando el profesor o profesora se incorpora por primera vez al trabajo en un centro escolar, lo hace con la ilusión y preocupación lógicas en un principiante, generalmente joven, y durante un período no desdeñable su situación y actividad profesional están trufadas del deseo o la necesidad de ser aceptados, de asimilar lo que hacen los compañeros, de aplicar lo aprendido durante la formación inicial, también por la inevitable reproducción de pautas aprendidas durante su propia escolaridad, todo ello mezclado con el temor a no controlar la clase (la disciplina, la atención a demandas y necesidades diversas) y cumplir la programación; en definitiva, se incorpora con una gran inseguridad –que generalmente se afronta y supera en soledad- sobre cómo responder al día a día en el aula y en la escuela, sin haber tenido en la mayoría de los casos la oportunidad de aprender realmente los saberes más prácticos del oficio, ni cómo movilizar los saberes teóricos y las metodologías aprendidas, y como generar conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica.

El período de formación inicial no permite adquirir las competencias básicas del oficio, aunque aporte elementos de importancia. No solo por cómo está concebido en la mayoría de los países –especialmente en el caso del profesorado de secundaria-, sino porque aprender la profesión en la sociedad del conocimiento exige aprendizajes distintos a los que todavía provee la formación inicial, y sobre todo, requiere aprender de otra manera y a lo largo de los distintos momentos de la vida profesional. Una revisión de la literatura sobre el tema del aprendizaje docente nos regala algunas lecciones que es conveniente recordar:

- Los conocimientos que adquirimos en la formación inicial tienen *fecha de caducidad* (Marcelo, 2002).
- El “conocimiento sobre la enseñanza” es en buena parte tácito, *difícil de sistematizar* (Moreno, 2005).
- No se construye individualmente, sino dentro de un *espacio intersubjetivo* (Pastré, 1994).
- Es por naturaleza conocimiento basado en el contexto, *“conocimiento situado”* no solo en la escuela en sentido genérico, sino en una escuela en particular (McLellan, 1996; Eraut, 1998).
- Es *“conocimiento distribuido”*: por complejo, ningún profesor lo posee completo (Putnam y Borko, 2000).

Por ello, la formación e inserción de los docentes no puede plantearse al margen de cómo entendemos el proceso de aprendizaje de la profesión, de cómo se aprende a enseñar, de cómo se genera, transforma y transmite ese conocimiento (Blumenfeld et al, 1998). Al mismo tiempo, hay que tomar conciencia de que los principios que inspiran el aprendizaje y

la inserción profesional de los docentes no son neutros. Están ligados a los fines asignados a la escuela en cada sistema educativo o en cada centro: autonomía vs conformismo; cosmopolitismo vs xenofobia y desprecio a otras culturas; riesgo intelectual vs demanda de certezas; espíritu indagador vs dogmatismo; reproducción vs cambio social. Y deben partir del reconocimiento de la autonomía y responsabilidad -individual y colectiva- de los profesores (Perrenoud, 2001).

Por otra parte, las características del centro al que llega el nuevo profesor (rural/urbano, público/privado, grande o pequeño, con un proyecto educativo propio y consolidado o no, etc.), de la etapa (inicial, primaria, secundaria, etc.), del alumnado a su cargo (más o menos diverso), y de las relaciones con las familias y los compañeros, modelan también las demandas que recibe el profesor novel, y en consecuencia sus respuestas y dudas. Pero generalmente tampoco para esta diversidad de situaciones ha sido formado.

Por último, hay que recordar una vez más el hecho conocido de que al profesorado novel se le asignan con frecuencia los grupos que requerirían más experiencia docente -no nos gusta llamarlos problemáticos-, o pasa una época de su vida cambiando de centro hasta consolidar su destino, lo que en ocasiones constituye una experiencia desconcertante o dramática que desemboca, muy tempranamente, en el conocido síndrome del malestar docente del que luego es tan difícil deshacerse (Esteve, 1997). Lo cierto es que las primeras experiencias en la profesión marcan en gran medida el desempeño futuro, y no siempre para bien. No hace falta insistir en sus consecuencias para la calidad de la enseñanza, el clima de los centros, la moral del profesorado, y por ello en los resultados de los alumnos, con el riesgo añadido de perder el potencial renovador que supone para el sistema educativo la incorporación de docentes jóvenes, ilusionados y motivados (Beca, 2008).

Esta situación, profusamente estudiada y documentada, ha llevado a un consenso generalizado sobre la necesidad de arbitrar procedimientos para acompañar la iniciación en un oficio hermoso, pero complejo y de gran responsabilidad social, que no puede ni debe aprenderse, al menos no solamente, desde el enfoque disciplinar de la Academia, por ósmosis o mediante el ensayo-error en soledad. Por ahora, la dificultad estriba en que en muchos países las políticas sobre el sistema de formación y de inserción, y la organización y dinámica de los propios centros escolares no facilitan la puesta en marcha generalizada de esta importante medida, lo que en gran parte es causa y consecuencia a la vez de que no sean experiencias sistemáticas o políticas públicas universales. No obstante, las políticas¹ y experiencias² existen, y con buenos resultados, por lo que es necesario seguir aportando evidencia teórica y empírica que anime y facilite su desarrollo. Este artículo pretende llamar la atención, una vez más, sobre esta importante asignatura pendiente.

2. Concepto de mentoría y relación con conceptos afines

En sentido amplio, por mentoría se entiende la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización,

¹ En Europa, con carácter obligatorio o voluntario, existen programas de inserción de principiantes en Escocia, Francia, Grecia, Holanda, Inglaterra y Gales, Irlanda del Norte, Italia, Suecia y Suiza, con una duración de entre 8 meses y un año. En Estados Unidos, al menos el 80% de los novles están implicados en estos programas (Marcleo, 2008b).

² En Britton et al (2003): *Comprehensive Teacher Induction*. generalesDordrecht; Luwer Academia Press, se puede encontrar una revisión de programas de profesores principiantes en diferentes países. Smith & Ingersoll (2004) y Orland-Barak (2008) analizan también el impacto del mentorazgo.

incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar. De acuerdo con ello podrían darse diversidad de situaciones de mentoría: entre estudiantes, entre profesionales, entre padres, etc., siempre manteniendo distinto grado de experiencia en su estatus o actividad respectiva. La mayoría de los autores coinciden en los objetivos que persigue un programa de mentoría:

1. Proporcionar información y apoyo en los períodos de transición de la formación inicial al trabajo. Facilitar a los principiantes su incorporación a la profesión en general, y a un contexto profesional en particular.
2. Servir de alternativa real y cercana a las necesidades del mentorizado.
3. Desarrollar procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias que puedan ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo (personal, social y profesional).
4. Proporcionarles orientación, asesoramiento y refuerzo centrados en el desarrollo de las competencias básicas para el desarrollo profesional.
5. Ayudarles a superar las exigencias o demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto.
6. Facilitarles su desarrollo personal y social: mejorar la autoestima, promover las relaciones interpersonales y la participación.
7. Desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución u organización.

La mentoría -especialmente en el ámbito profesional- consiste en un proceso de acompañamiento en la tarea y la integración en el grupo e institución de referencia, y no en la mera actuación del mentor con respecto al mentorizado. Es una relación entre ambos, de reflexión compartida sobre problemas en los que ambos se ven inmersos e interpelados, un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia es el principal rasgo que configura el rol de mentor, aunque no solo la experiencia, como tendremos ocasión de argumentar más adelante.

En la literatura al uso a veces es posible encontrar un uso indistinto de los términos mentoría, *coaching* y tutoría, aunque atribuyéndoles distintos objetivos y metodologías.

Tanto la mentoría como el *coaching* (entrenamiento) están muy relacionados con la actividad profesional, y pretenden darle un gran impulso a las competencias del destinatario, así como a su situación en la empresa u organización. Sin embargo, según la Harvard Business School (2005, 86), se diferencian en que el alcance de la mentoría es mayor, pues no se limita a potenciar un conjunto limitado de competencias, sino que también se ocupa de la persona y de su desarrollo profesional. El *coaching* está relacionado solo con el trabajo que realiza la persona, y el mentoring con su desarrollo y carrera profesional. Además, la HBS precisa otras diferencias (p. 87):

- En el *coaching* el entrenador es el jefe, y en la mentoría el mentor no suele pertenecer a la cadena de mando del mentorizado, entre otras cosas porque para sus propósitos está más indicado un asesoramiento simétrico, entre iguales.

- Mientras que en la mentoría tanto el mentor como el mentorizado participan de manera voluntaria, en el coaching no necesariamente (aunque ha de haber una aceptación).
- En el coaching destacan las orientaciones sobre la tarea (lo que hay que hacer), seguidas de acción y feedback, en la mentoría lo principal es escuchar, debatir, proporcionar modelos a seguir, y hacer sugerencias.

Como vemos, en el paso de estas funciones del mundo de la empresa productiva a otras organizaciones (como la escuela) se mantienen estas diferencias.

Desde una perspectiva general la mentoría podría ser considerada una forma de tutoría (o viceversa), pero es posible encontrar algunas diferencias:

- En la mentoría, la relación es más simétrica, se da inter-pares. Por ello no podríamos considerar mentoría, por ejemplo, el seguimiento que el profesorado hace de los aún estudiantes (futuros profesores) en el período de prácticas, y sí lo es el acompañamiento a profesores noveles, que comparten con los experimentados el mismo grado de responsabilidad sobre la tarea; ambos son profesionales con todas sus consecuencias.
- Relacionado con lo anterior, en la mentoría el grado de estructuración y programación de la actuación del mentor es menor que en la tutoría, pues aunque esa actuación ha de ser proactiva, intencional y planificada, el mentorizado marca en mayor medida el ritmo y contenido del proceso de apoyo, que co-protagoniza y co-dirige con su mentor (Valverde y otros, 2004).

Como señala O'Neill (2002), una de las distinciones más importantes entre mentoría y tutoría se centra en el rol del que aprende. En la tutoría, el problema se define y delimita de entrada, y el tutor es el principal responsable de cómo lo explora la persona tutelada. El tutor evalúa la situación del tutelado, le plantea problemas, evalúa su desempeño, y vuelve a plantear tareas para reforzar y extender el aprendizaje. Por ello la tutoría es una forma de acompañamiento y orientación más propia de la relación profesor/formador-estudiante. La situación es bastante diferente en las relaciones de mentoría. El mentorizado tiene un rol mucho más activo, pues plantea los problemas que le preocupan, las necesidades que tiene, pero los límites del problema no están delimitados o definidos de antemano, ni tampoco su actividad sobre ellos.

La mentoría es una actividad particularmente desarrollada en el ámbito del desarrollo profesional, por lo que reviste interés recordar cuáles son, desde una perspectiva macro, las dimensiones y factores que lo configuran en mayor medida (Vélaz de Medrano, 2001 y 2008):

- El espacio profesional (la "ocupación").
- La formación inicial y permanente (las "competencias").
- El modo de acceso a la profesión (especialmente a las profesiones reguladas).
- Funciones y tareas (prescritas en las normas, demandadas, deseadas por el profesional, etc.).
- La promoción.
- El pensamiento del sujeto sobre su tarea profesional (cómo se la "representa").

- Las condiciones laborales (salario, recursos).
- La organización profesional (pertenencia a asociaciones y colegios profesionales).
- La generación y difusión del conocimiento profesional (investigar, innovar y publicar).
- El espacio social, es decir, la consideración social de una profesión y la forma en que los demás actores del sistema se representan el rol de unos u otros profesionales.

Asumiendo que todos ellos son factores significativos del desarrollo profesional, el contexto de trabajo (en este caso, escolar) es uno de los que en mayor medida acaba delimitando el *espacio profesional propio*, y también y no menos importante, el *espacio de colaboración multiprofesional*. Es por ello que la mentoría ha de estar estrechamente ligada al contexto.

Por ello la mentoría no solo constituye una de las primeras fases del desarrollo profesional, sino un medio muy apropiado para que el principiante entienda en qué consiste ese desarrollo desde la perspectiva macro.

Si, desde una perspectiva micro, entendemos el desarrollo profesional docente como "la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos" con (Rudduck, 1991, en Marcelo, 2002), uno de los principales objetivos de la mentoría será fomentar o acrecentar en el principiante una actitud permanente de indagación, de afrontar los problemas como retos profesionales y no como riesgos personales, y de formular soluciones tentativas, debatirlas y contrastarlas. La mentoría tiene como fin ayudar a construir o mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas que el docente novel ha de poner en juego para que sus alumnos aprendan.

3. Modalidades de la mentoría docente

Encontramos diferentes modalidades en función de los objetivos, de quién toma la iniciativa, del rango o grado de generalización, de los protagonistas de la relación de mentoría o de la metodología empleada.

Según los objetivos y grado de profundidad, la mentoría puede centrarse en:

- Acoger e introducir a los nuevos profesores en las prácticas, normas y valores propios del centro. Se trata de una mentoría más breve en el tiempo que sobre todo promueve la adaptación al contexto.
- Desarrollar competencias de indagación y reflexión sobre la propia práctica empleando indicadores para evaluar la calidad de la docencia. En este caso, la duración puede ser mayor (al menos de un año) y el propósito, más profundo, pues persigue es la construcción activa de la identidad profesional desde la perspectiva de los resultados.

Desde el punto de vista de su iniciativa e institucionalización, es posible establecer una graduación de la mentoría:

- Acompañamiento incidental por iniciativa de un profesor, orientador, director o grupos de profesores de un centro que voluntariamente deciden acompañar al profesor/es que se incorpora por primera vez.
- Acompañamiento intencionado y sistemático:
 - Por iniciativa del centro escolar, que diseña un plan específico de acogida e inducción.
 - Por iniciativa de las instituciones de formación inicial (universidades, escuelas normales, etc.), que acompañan a sus ex-alumnos durante el primer o primeros años de su inserción laboral. En este caso podríamos hablar de tutelaje, pero no siempre de mentoría, en tanto que no siempre los formadores tienen experiencia docente en la escuela, y el acompañamiento no es fácil de realizar sobre las prácticas y situaciones reales del centro en el que trabaja el principiante.
 - Políticas públicas de inducción en la profesión, por iniciativa:
 - De la Administración educativa local o regional, que establecen programas o políticas específicos o generales.
 - De la Administración educativa estatal (Ministerio de Educación), con regulación de los tiempos, procesos, responsabilidades e incentivos para toda la red escolar.

Hasta aquí pudiera dar la impresión de que la mentoría es siempre una *relación individual, pero es también posible y deseable el acompañamiento en grupo*: un profesor acompaña a varios profesores principiantes, un conjunto de profesores y el orientador/asesor acompaña a uno o varios principiantes, e incluso formas más institucionales de organizar el acompañamiento, o modalidades mixtas siempre preferibles. También hasta aquí casi venimos dando por supuesto que el mentor ha de ser un docente, como recomendaría una aplicación ajustada del concepto de mentoría (acompañamiento entre pares). Sin embargo, en una revisión de Vaillant y Marcelo (2001) se muestra como los mentores son en general profesores de universidad, supervisores, directores de escuela, orientadores, pero en muy pocas ocasiones compañeros de los profesores principiantes (lo que nos aproxima al *coaching*). En nuestra opinión, más vale algún tipo de acompañamiento que ninguno, pero si queremos maximizar el verdadero potencial de la mentoría, es aconsejable variar las tendencias.

Aunque la mayoría de los programas de inserción están pensados para el ejercicio de la mentoría personal o individual (*profesor mentor-profesor novel*, con apoyo del orientador y/o de la dirección), queremos destacar la modalidad que tiene lugar cuando el profesor principiante se incorpora a un equipo docente (de una etapa o un ciclo en el centro) que asume -con la colaboración del departamento de orientación- como parte esencial de su tarea profesional la reflexión periódica sobre su práctica en relación con los resultados de sus alumnos, y que asume también como parte de sus funciones la integración en esta dinámica de los docentes que inician su vida profesional en ese centro. Esta forma de proceder no suele considerarse mentoría, pero lo sería en tanto que el equipo docente asuma el conjunto de objetivos y condiciones que le son propios. Siendo una modalidad de inserción que podríamos llamar "de máximos", y por tanto difícil de generalizar, parece especialmente indicada para la adecuada inducción en la profesión. Justificaremos estas afirmaciones:

- La reflexión de un equipo docente sobre la propia práctica, siendo muy pedagógica para un profesor novel, no bastaría si no se acomete intencionadamente el objetivo específico de acompañarle en sus primeros pasos en la escuela, y no se dispone de formación sobre

mentoría. Solo podremos considerarla mentoría si el equipo planifica y evalúa el acompañamiento al nuevo profesor o profesores, y hay un profesor-mentor que dirige el proceso.

- Si se dan estas condiciones, puede tener efectos positivos en varias direcciones:
 - Promueve el trabajo colaborativo, la constitución y consolidación de “equipos docentes” que afrontan conjunta y periódicamente los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, que reflexionan y aprenden. En definitiva, se trataría de elevar el potencial de la mentoría individual al acompañamiento mutuo de todo un equipo de docentes, unos más experimentados que otros, pero ninguno con todas las respuestas a todos los problemas. Los efectos de esta modalidad de afrontar la iniciación de los noveles, benefician así al conjunto de la escuela.
 - Comenzar a trabajar en una escuela que funciona de este modo, constituye un aprendizaje inestimable por sí mismo para quien comienza en el oficio. Cuando el medio es el mensaje, el novel aprenderá el “ser” de la profesión, pero también el “deber ser” .
 - Permite triangular la mentoría, aprender de un equipo docente, evitando o compensando los riesgos que tiene la mentoría individual de favorecer un modelado poco plural, donde el mentor podría trasladar, junto con sus buenas prácticas y reflexiones, unos prejuicios, creencias, preferencias y hábitos personales que deberían formar parte de un proceso de mayor explicitación, diálogo y reflexión colectiva.
 - Aumenta la coherencia entre las competencias que pretendemos enseñar a nuestros alumnos para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, y lo que hacemos los profesores, manteniendo en el horizonte la idea de que las escuelas deben avanzar hacia: la definición de proyectos educativos propios, negociados, compartidos, apoyados y queridos, para ser “comunidades de aprendizaje y apoyo”; Constituirse en organizaciones que aprenden; La participación en redes de profesores y de escuelas³.

En definitiva, esta modalidad de mentoría concibe y diseña el desarrollo profesional, y por tanto la fase de inserción, como una parte inseparable del proceso de cambio y mejora escolar.

Junto a sus ventajas, es preciso señalar también algunas limitaciones, especialmente en lo que atañe a su generalización. Lamentablemente no son demasiados los centros que trabajan de la forma que se acaba de describir, desde luego no todos, y esto no permite adoptarla como la única forma de acompañar la inserción de los nuevos profesores. Pese a ello, se trata de una modalidad que debería ser contemplada y apoyada en mayor medida en las políticas y programas de inducción.

Pero su deseabilidad no debe devaluar otras formas de mentoría más personalizadas (profesor-mentor con el apoyo del director), que constituyen también un avance sin paliativos en la inserción docente. En todo caso, siempre existe la posibilidad de combinar la modalidad colegiada e individual de acompañamiento, que en muchas ocasiones puede ser la mejor opción. Sería lo que Smith & Ingersoll (2004) caracterizan como “*inserción básica (1 mentor y*

³ Como señala Castells (1997: 196) “las redes son el elemento fundamental de que están y estarán hechas las nuevas organizaciones”.

apoyo de la dirección del centro) + colaboración con un equipo docente + recursos extras (red externa de apoyo y reducción de la carga docente".

Tanto en el caso de la modalidad individual, colegiada o mixta, una política realista que apueste por promover la mentoría como parte del desarrollo profesional docente, habría de contemplar un sistema de incentivos y reconocimiento asociado a la responsabilidad adicional que ello supone para los docentes.

Por último, y desde el punto de vista metodológico, la mentoría puede tener lugar de manera presencial, virtual o mixta. Aunque todas ellas tienen su valor relativo, la modalidad mixta es a nuestro juicio más deseable por varias razones:

- La presencialidad es imprescindible si lo que se desea promover es un proceso de inducción verdaderamente ligado a la actividad cotidiana en el centro escolar, con su inmediatez y posibilidades de observación directa.
- La presencialidad, combinada con las posibilidades de información, acompañamiento y recursos que ofrecen las redes o comunidades virtuales de escuelas y profesores (experimentados y noveles) a través de Internet, enriquecerán mucho el proceso de inserción.

Sea cual sea la modalidad elegida, el mentor debe disponer de una formación específica que le ayude a representarse adecuadamente su papel, y a construir un conjunto de competencias para su desempeño. Esta formación puede proveerse en un posgrado universitario (en Europa existe una amplia oferta), o constituir una tarea compartida entre las instituciones formadoras y los centros escolares (como ocurre, por ejemplo, en Inglaterra y Estados Unidos).

4. El profesor-mentor competente

El origen del enfoque por "competencias" en el contexto de las políticas de recursos humanos de las organizaciones en la formación, el acceso o inserción y la acreditación profesional, que progresivamente han ido adoptando los sistemas educativos y de empleo a nivel internacional, está basado en (Bunk, 1994):

- La adopción del principio de "aprendizaje a lo largo de toda la vida" por parte de los sistemas educativos.
- La velocidad del cambio en los contenidos de las ocupaciones, que enfatiza la importancia de disponer de *competencias específicas de la profesión*, pero también de *competencia generales* referidas a: La comprensión de lo que se hace en el lugar de trabajo; Al papel del profesional en la organización; A la capacidad de aprender y cambiar; Al pensamiento estratégico. En definitiva, a la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas.

La Comisión Europea ha definido las competencias como una "*combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes adecuadas al contexto, incluyendo la disposición para aprender, y el saber cómo*" (CE, 2004, pp. 4 y 7), por lo que en el Espacio Europeo de las Cualificaciones (CCE, 2006) se identifican cuatro elementos de la competencia profesional:

Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante

- *Competencia cognitiva*: empleo de teorías y conceptos, así como del conocimiento tácito e informal adquirido por experiencia.
- *Competencia funcional* (habilidades y saber hacer): lo que una persona debería ser capaz de hacer bien cuando desempeña una determinada ocupación.
- *Competencia personal*: saber comportarse en un rol o situación profesional determinada.
- *Competencia ética*: implica un comportamiento coherente con un conjunto de valores personales y profesionales.

Coll y Martín (2006) profundizan en esta perspectiva, identificando una serie de componentes esenciales en las competencias:

- *Movilización* de los conocimientos, o posibilidad real de activar y utilizar ante un problema el conocimiento que se posee.
- *Integración de los distintos tipos de conocimientos* para comprender la realidad y actuar sobre ella de acuerdo con las metas que uno se propone.
- *Transferencia de lo aprendido* en una situación o contexto, a otros diferentes.
- *Capacidades metacognitivas* (de toma de conciencia y autorregulación) que posibilitan un aprendizaje autónomo para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

De acuerdo con el planteamiento de estos dos autores, un profesional competente –en nuestro caso, el mentor– sería aquél que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un *uso estratégico* de los mismos ajustándolos a las circunstancias específicas del problema o situación a la que se enfrenta. En consecuencia, ser competente profesionalmente consistiría en *saber sobre* (conocimientos); *saber cómo intervenir* (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee); *saber relacionarse* (disponer de habilidades sociolaborales); *saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse* (disponer de competencias metacognitivas); y *saber comportarse* (ajuste a valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas y colectivamente aceptadas).

Entre las innumerables aproximaciones que la literatura ofrece del concepto de competencia, para nuestro propósito utilizaremos por integradora la definición que ofrece Lasnier (2000), para quien las competencias son *un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de los conocimientos y los propios recursos personales (cognitivos, afectivos, psicomotores y sociales) que son utilizados eficazmente para resolver con éxito una tarea en el marco de un contexto definido con demandas que le son propias*. Esta conceptualización permite responder en buena medida muchos de los interrogantes acerca del concepto: ¿qué diferencia hay entre desarrollar capacidades y competencias? ¿por qué se ha producido el cambio; es solo una moda? ¿cómo se adquieren?. A mi juicio, en la definición de Lasnier están implícitas algunas respuestas:

- Las capacidades se sitúan en un plano individual, mientras que las competencias están “situadas socialmente” dependen de demandas que vienen dadas, como ha señalado Eraut (1998).

- o En la sociedad del conocimiento (vinculada al cambio), es necesario pensar en aprendizajes que permitan la adaptación y la transferencia, el aprendizaje a lo largo de la vida, más allá del perfil profesional específico.
- o Las competencias son aprendizajes y como tales se construyen y se desarrollan resolviendo tareas apropiadas. Para ello es preciso trabajar la conciencia de las propias capacidades, la autorregulación, la movilización, la integración y la transferencia, lo que exige tareas y situaciones apropiadas.

Esto nos llevaría a identificar unas competencias generales del mentor de profesores principiantes en la escuela, que para serlo deben estar “situadas”, es decir, adecuadas tanto al contexto de la escuela, como a las necesidades del profesor o profesora principiante.

Competencias generales del mentor

Hemos constatado que la mayoría de los modelos teóricos o inventarios de competencias generales de los mentores, no se refieren a los inicios en la profesión, sino al desarrollo de la carrera en general. Este es el caso del modelo de Cohen (1998 y 2004), que en un trabajo situado en el contexto del desarrollo profesional en la empresa, identifica seis formas de actuación del mentor, cada una de las cuales viene definida por un conjunto de competencias (cuadro 1). El papel del mentor se contempla como la integración global de las seis formas de actuación.

Cuadro 1. *Perfil de competencias del mentor* (Cohen, 1998)

Forma de actuación del mentor	Objetivo	Competencias
ÉNFASIS EN LA RELACIÓN. El mentor debe transmitir una comprensión genuina y la aceptación de los sentimientos y posturas del mentorizado.	<p>CONFIANZA.</p> <p>Crear un clima de confianza que permita al mentorizado compartir sus experiencias positivas y negativas en el trabajo, y reflexionar acerca de ellas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa y empáticamente. - Indaga abiertamente acerca de preocupaciones sobre situaciones concretas. - Ofrece información de retorno basándose en observaciones, más que en deducciones de los motivos. - Se asegura de comprender los sentimientos y postura del mentorizado. - Ofrece respuestas sin juzgar y con sensibilidad cuando trata de estados y reacciones emocionales.
ÉNFASIS EN LA INFORMACIÓN.	<p>ASESORAMIENTO</p> <p>Asegurarse de que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante el diálogo se asegura de que

<p>El mentor solicita al mentorizado información sobre sus conocimientos y progresos conseguidos durante la formación, y sobre sus expectativas, y la comenta con él/ella.</p>	<p>planifica la mentoría a la medida del mentorizado, y de que dicho plan se basa en conocimiento correcto y suficiente.</p>	<p>comprende con objetividad las competencias y situación profesional del mentorizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valora con el mentorizado la formación y condiciones para desarrollar un perfil profesional adecuado al trabajo. - Orienta sobre los problemas y soluciones que deberían ser considerados. <p>Etc.</p>
<p>ENFOQUE FACILITADOR</p> <p>El Mentor acompaña al mentorizado a través de un repaso razonablemente profundo de sus intereses, competencias, ideas y creencias en relación con el trabajo.</p>	<p>OFRECER ALTERNATIVAS</p> <p>Ayudar a considerar puntos de vista alternativos cuando estén tomando decisiones acerca de las metas alcanzables en su inserción y desarrollo profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Induce la expresión de puntos de vista personales - Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo. - Presenta múltiples puntos de vista sobre un mismo problema <p>Etc.</p>
<p>ENFOQUE DE CONTRASTE</p> <p>El mentor ayuda a valorar y poner en cuestión las explicaciones del mentorizado sobre su trabajo y desarrollo profesional</p>	<p>PLANTEAR RETOS</p> <p>Ayudar al mentorizado a ver sus propios comportamientos, estrategias y decisiones, a valorarlos críticamente, ver la necesidad de cambio y su capacidad para conseguirlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y se preocupa por las posibles consecuencias negativas que puede tener una crítica. - Emplea una confrontación verbal y no agresiva para motivar la autoevaluación de las discrepancias entre las metas, el grado de compromiso, las estrategias y las acciones para conseguirlas. - Selecciona los comportamientos, modos de crítica y estrategias que tienen más posibilidades de conducir un cambio significativo. - Utiliza la menor cantidad posible de crítica y

		<p>la elabora cuidadosamente para provocar un efecto concreto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza comentarios antes y después de sus valoraciones para reforzar el sentimiento positivo de autoeficacia en el mentorizado. - Etc
<p>EL MENTOR COMO MODELO</p> <p>Comparte sus experiencias, actitudes y emociones apropiadas al caso o situación.</p>	<p>MOTIVAR</p> <p>Animar a asumir los riesgos necesarios (tomar decisiones sin garantía de éxito) y a sobreponerse a las dificultades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comparte sus experiencias solo para destacar el valor del aprendizaje en el trabajo a partir de experiencias de éxito o fracaso difíciles, y como factor motivador. - Muestra abiertamente su fe en el mentorizado mediante evaluaciones objetivas de su capacidad de compromiso y para conseguir metas realistas. - Etc.
<p>PONERSE EN EL LUGAR DEL MENTORIZADO</p> <p>Estimula la reflexión y el pensamiento crítico para desarrollar el propio potencial personal y profesional</p>	<p>PROMOVER LA INICIATIVA</p> <p>Animar a iniciar acciones y cambios constructivos por iniciativa propia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc. - Comenta las estrategias. - Expresa su confianza en las decisiones que han sido adoptadas cuidadosamente. - Anima a desarrollar el propio potencial e ilusiones. Etc.

La evaluación y autoevaluación de estas competencias, son facilitadas también por Cohen pues se corresponden con comportamientos recogidos en un inventario de 55 criterios de observación.

Por su parte, la Harvard Business School (2004, p. 111), señala algunas competencias y características generales de los mentores, que revisten gran interés (Cuadro 2).

Cuadro 2. Perfil de un mentor eficaz

(Harvard Business School, 2004)

COMPETENCIAS:

1. Fijan niveles altos de logro (tienen expectativas positivas y elevadas sobre la tarea y el mentorizado).
2. Organizan experiencias que promuevan el desarrollo de las personas a quienes aconsejan, conduciéndoles hacia proyectos y equipos importantes, y hacia tareas que sean retos profesionales.
3. Saben fomentar el desarrollo de las personas: saben escuchar, saben establecer empatía con los demás, y su personalidad convierte la mentoría en una experiencia satisfactoria.
4. Saben cómo aprenden mejor sus mentorizados (por experiencia directa, diálogo u otros métodos).
5. Son honestos.

CARACTERÍSTICAS Y RASGOS:

- Son miembros exitosos y respetados de sus empresas u organizaciones.
- Tienen acceso a información y a personas que pueden ayudar al mentorizado en su desarrollo profesional.
- Tienen buena "química" con sus mentorizados.
- Están sólidamente vinculados con la empresa, es decir, se sienten satisfechos y cómodos en su puesto y es improbable que se vayan a otra empresa.
- Se ponen a disposición de sus mentorizados: están dispuestos a invertir el tiempo y el esfuerzo necesarios para ser buenos mentores.

Otros autores, desde el ámbito del desarrollo profesional docente, han puesto el acento en unas u otras competencias del profesor-mentor, aunque en este campo no hemos identificado un modelo teórico o inventario holístico. Del conjunto de propuestas analizadas, es posible derivar un conjunto de competencias generales del profesor-mentor, que constituyen una conjetura a contrastar (Cuadro 3).

Cuadro 3. Competencias generales del profesor-mentor

- Conoce las particularidades y metodologías del aprendizaje adulto. Sabe cómo aprenden mejor los profesores noveles con quien mantiene relación.
- Genera una relación de confianza (evitando el riesgo de que la mentoría se perciba como una evaluación encubierta con consecuencias internas o externas para el principiante).
- Acoge al profesor novel, informándole de los aspectos clave de funcionamiento, normas, clima institucional, etc., le presta apoyo emocional y le ayuda en su socialización en la escuela.
- Escucha de manera activa y empática, y emplea el diálogo como medio para aprender, enseñar, evaluar y resolver situaciones y conflictos.
- Tiene expectativas positivas y elevadas sobre la tarea y el profesor-principiante.
- Valora y promueve la creatividad, la autonomía y la iniciativa personal, al mismo tiempo que el rigor, la fundamentación y el trabajo colaborativo.
- Acepta los errores y conflictos como oportunidades para el diálogo y el aprendizaje.
- Asume riesgos.
- Recoge las necesidades y demandas de los principiantes y, a partir de ellas, diseña el plan de mentoría.
- Explicita y reconstruye creencias y hábitos.
- Observa explicitando los criterios utilizados para ello, y realiza análisis conjunto de lo observado. Muestra disposición para que sus opiniones y prácticas sean observados y evaluadas.
- Considera las experiencias docentes como semejantes, pero nunca idénticas.
- Asesora mostrando distintos puntos de vista sobre la misma realidad.
- Trabaja colaborativamente.
- Articula la teoría y la práctica en las reflexiones y actuaciones.
- Sabe planificar la enseñanza.
- Trabaja por proyectos, problemas y casos.
- Organiza experiencias que promueven el desarrollo del profesor novel, conduciéndole hacia proyectos y equipos relevantes, y hacia tareas que son retos profesionales.
- Ofrece un feedback positivo continuo.
- Utiliza las posibilidades y recursos (informativos, comunicativos, colaborativos, instrumentales, materiales, etc.) que ofrecen las TIC en el proceso de mentoría.
- Se comporta de acuerdo al código deontológico de la profesión, en el marco de los valores democráticos.

Fuente: elaboración propia.

Al seleccionar este conjunto de competencias, hemos pretendido ajustarnos al principio de que en la educación (y por extensión en la mentoría), como en la economía del conocimiento, *el desarrollo depende tanto de la inteligencia personal, como de la inteligencia colectiva, de la técnica tanto como de las habilidades sociales, de la teoría tanto como de la práctica*. Y aunque los modelos teóricos o inventarios de competencias siempre se refieren a su adquisición por parte del mentor individual, podrían hacerse extensibles al caso de la mentoría colegiada, en la cual como ya se ha dicho ha de haber siempre una figura de referencia, que dirija y coordine el acompañamiento.

Ayudar al profesor principiante a construir conocimiento profesional, supone buscar un proceso de relación y reconstrucción de la información por parte del sujeto en cuyo origen esta la voluntad de comprender, de resolver un problema y/o acometer un proyecto. Construir ese conocimiento presupone pensamiento complejo (simbólico), pensamiento estratégico, formación continuada y metodología de la profundidad (que demanda tiempo, reflexión, método, rigor, crítica, valores...).

Las competencias específicas del profesor-mentor para el acompañamiento a profesores principiantes, serán *la aplicación de las competencias generales en el contexto de un mentorazgo y una escuela concretos*. Pero aunque el profesor-mentor disponga de las competencias generales que hemos señalado, si las actividades de acompañamiento se conceptualizan pobremente y no son sensibles a las preocupaciones de los profesores principiantes, la mentoría será poco útil para todos (Marcelo, 2008b), y el mentor se habrá demostrado poco competente. Como toda actividad formativa, la mentoría será más eficiente en la medida que se ajuste a un conjunto de pautas de actuación que consideramos, a su vez, componentes de las competencias específicas del profesor-mentor. Revisada la literatura (Perrenoud, 2001 y 2004; Ávalos y Alwyn, 2003; Esteve, 2006; Vaillant, 2007; Marcelo, 2008a; Beca y Boerr, 2008; Novoa, 2008, entre otros) señalaremos las que consideramos más significativas.

- Conocer e integrar la trayectoria personal y académica del profesor novel, sus conocimientos y experiencias previas, y la disposición y expectativas con las que se incorpora a la escuela.
- El profesor principiante debe ir explicitando lo que necesita aprender. Es más probable que los profesores utilicen lo que aprenden cuando la mentoría se centra en la resolución de problemas referidos a su propia situación.
- Diseñar el plan de acompañamiento en torno a las competencias que ha de ir construyendo el profesor novel, y a las tareas y problemas más frecuentes y significativas en el contexto de aula y escuela.
- Incorporar el análisis de las propias creencias y representaciones del profesor novel sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- El profesor-mentor y el novel han de reflexionar conjuntamente sobre qué significa ser un profesor competente.
- Centrarse en la reflexión sobre la práctica docente, mediante la articulación con la teoría.

- Plantear las decisiones como hipótesis a contrastar. Evaluar las intervenciones.
- Incorporar una doble perspectiva en la inserción del profesor novel: el trabajo dentro del centro escolar y la vinculación con otras comunidades de docentes (redes de escuelas y de profesores).
- Centrar la atención en los factores mediadores: contextos, personas, recursos y tareas.
- Buscar la participación y colaboración del equipo directivo de la escuela, y de las familias.
- Las competencias docentes no se desarrollan en abstracto. Como señala Marcelo (2008b), conviene centrar el contenido de la mentoría en lo que los alumnos han de aprender, en la forma que tienen de enfrentarse a diferentes problemas, y en aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces en cada caso. El desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes, ayuda a los profesores a acortar la distancia entre el aprendizaje actual de los estudiantes y el aprendizaje deseado. Estas metas de aprendizaje de los estudiantes también proporcionan el fundamento para definir lo que los profesores necesitan aprender. En este sentido, el empleo de indicadores de aprendizaje de los estudiantes ha demostrado ser un instrumento útil cuando se formulan los objetivos de la mentoría.
- Construir un conocimiento personal (un auto-conocimiento) en el interior del conocimiento profesional (Novoa, 2008).
- Asumir como centro escolar, que en el proceso de acompañamiento no solo se trata de desarrollar competencias individuales (del profesor principiante), sino competencias como organización (aprendizaje institucional).
- La mentoría ha de incluir siempre su propia evaluación formativa, basada en el análisis del trabajo de mentor y mentorizado, y en los resultados de los estudiantes⁴.

b) Requisitos previos del profesor-mentor

En la idea de Weiner (2004), un aspecto previo a la definición de competencias es establecer los requisitos mínimos que debe reunir un profesional (mentor o mentora) que debe responder a tareas complejas. El más importante sería que tenga una cierta trayectoria profesional (diversos estudios coinciden en al menos 5 años de experiencia docente) y que esté legitimado como un “buen profesor” a través de los sistemas de evaluación establecidos, en los que se hayan considerado la autoevaluación y la evaluación de la comunidad escolar en la que trabaja y ha trabajado. Y en la línea que señala la Harvard Business School (2004) deberían ser requisitos a considerar:

1. Ser miembros exitosos, respetados y apreciados de su centro.
2. Tener acceso a información y a personas que pueden ayudar al profesor novel en su desarrollo profesional.
3. Tener una personalidad amigable.

⁴ The Association for Teacher Education (Odell, 2006) plantea seis dimensiones de la calidad de los programas de mentoría docente.

4. Estar sólidamente vinculados con su centro, sintiéndose satisfechos y cómodos en su trabajo.
5. Estar dispuestos a invertir el tiempo y el esfuerzo necesarios para ser buenos profesores-mentores.

Actividades y recursos para la mentoría docente

Aunque no disponemos de espacio suficiente en este artículo para abordar en profundidad distintas alternativas, señalaremos algunas *actividades básicas* de la mentoría en el sentido que se ha planteado aquí:

- Planificación conjunta de la enseñanza, y análisis de discrepancias entre lo planificado y lo realizado.
- Aprendizaje conjunto basado en el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el trabajo cooperativo y el estudio de casos identificados en la práctica cotidiana del centro (pueden incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación-acción). Estudio en profundidad de cada caso o problema, especialmente los de necesidades de apoyo educativo específico, fracaso escolar, etc.
- Análisis conjunto de las tareas y trabajos de los estudiantes, pues desarrolla competencias didácticas y de evaluación, y ayuda a superar el aislamiento de los profesores principiantes.
- Observación y análisis de la interacción en el aula alumno-profesor, y análisis conjunto de las prácticas pedagógicas.
- Realizar portfolios y diarios del profesor.
- Realización de talleres monográficos entre profesores mentores y principiantes, entre otras.

Como señalábamos anteriormente, un profesor-mentor competente centra la atención en los factores mediadores: contextos, personas y tareas. Será estos por lo tanto los principales *recursos para la mentoría*.

Pero hay recursos de otra naturaleza que es preciso considerar. En los países donde se ha puesto énfasis en las competencias básicas que deben tener los docentes para poder conducir procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad en el siglo XXI, se han diseñado *Marcos de Competencias Docentes* que orientan la formación y evaluación de quienes egresan de las instituciones formadoras (hay ejemplos en Europa, América Latina y Estados Unidos). Debidamente utilizados, son un potente recurso. Como señala Darling-Hammond (2001, p. 39) son "la palanca política más importante de que se dispone para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo de unos estándares profesionales que contemplen los

aspectos más importantes de la profesión docente”. No deben ser normativos (y sustituir al profesor en la construcción de su rol profesional adecuado al contexto), pero cal ser un esfuerzo por identificar y describir lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer:

- dan pistas a los principiantes sobre lo que se espera de ellos;
- identifican las características de una “buena enseñanza”, dejando espacio a distintas formas de ejercerla (Vaillant, 2007);
- pueden ser un potente instrumento para guiar al docente en su trabajo diario;
- servir para identificar necesidades y orientar el desarrollo profesional;
- y por todo ello, aportar criterios de referencia para diseñar la mentoría.

Una propuesta de autor en esta línea, que puede ser un recurso útil para la mentoría, es la que ofrece Perrenoud (2004) en su interesante análisis de las *diez nuevas competencias para enseñar*, que él mismo califica de viaje metafórico por el mundo de la docencia.

Otros recursos también apropiados son las biografías de profesores, o los estudios sobre trayectorias escolares de ex-alumnos.

Para terminar, señalar que la mentoría genera toda una serie de beneficios, tanto para los profesores noveles, como para los profesores-mentores y el propio centro escolar. Como señala Marcelo (2008), un enfoque sistémico del desarrollo profesional nos fuerza a ver el proceso no sólo en términos de mejora individual, sino también en términos de mejora en la capacidad de la organización para resolver problemas y renovarse a sí misma.

Las instituciones de formación inicial y permanente de docentes en cada país (Universidades, Escuelas Normales o Institutos, Centros de Formación del Profesorado, Equipos de Orientación y Asesoramiento, etc.) pueden y deben jugar un papel importante en la formación de los mentores, para lo que será indispensable recoger y analizar las experiencias nacionales e internacionales de formación y mentoría.

Referencias bibliográficas

- ÁVALOS, B. Y ALWIN, P. (2003): *La inserción de profesores en el sistema educativo*. Proyectos Fondecyt. Santiago de Chile.
- BECA, C.E. Y BOERR, I. (2008): El proceso de inserción a la docencia (Cap. 10). En AA.VV.: *Aprendizaje docente y desarrollo profesional*. Madrid, Ed. Santillana. Colección Metas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos. En prensa.
- BLUMENFELD, P. ET AL. (1998): Teaching for understanding (pp. 819-878). En B. BIDDLE ET AL (Eds.): *International Handbook of Teacher and Teaching*. London. Kluwer.
- BOLIVAR, A. (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla. Fundación ECOEM.

- BRITTON ET AL (2003): *Comprehensive Teacher Induction*. Generales. Dordrecht; Luwer Academic Press.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I. La Sociedad Red. Madrid, Alianza.
- COHEN, N.H. (1998): *Perfil de competencias del mentor: manual del monitor, autodiagnóstico y cuaderno de evaluación*. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- (2004): *Mentoring*. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- DARLING-HAMMOND, (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- ERAUT, M. (1998): Concepts of competence (pp.127-139) *Journal of Interprofessional Care*. 12 (2).
- ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona Ariel.
- (2006): La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática (pp. 19-86). *Revista de Educación*. 349. Mayo-agosto.
- HARVARD BUSINESS SCHOOL (2004): *Coaching y Mentoring*. Bilbao, Ed. Deusto.
- LASNIER, F. (2000): *Réussir la formation par compétences*. Montreal. Guerin.
- MARCELO, C. (2002): Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 10, 35.
- (Coord.) (2008a): *Profesores principiantes e inserción en la docencia*. Barcelona. Octaedro.
- (2008b): Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente (pp. 5-14). En C. MARCELO (COORD.): *Profesores principiantes e inserción en la docencia*. Barcelona. Octaedro.
- (2008c): La evaluación del desarrollo profesional docente (Cap. 11). En AA.VV.: *Aprendizaje docente y desarrollo profesional*. Madrid, Ed. Santillana. Colección Metas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos. En prensa.
- MORENO, J.M. (2006): Profesorado de Secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1 (2006). <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART3.pdf>.
- MCLELLAN, H. (1996): Creating Virtual Communities Via the Web (pp. 185-190). En B. KAHN (Edit.): *Web-based Instruction*. New Jersey, Englewood Cliffs.
- ODELL, S. (2006): Overview and framework. En J.R. DANGEL (Ed): *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV* (Vol. 203-211). Toronto. Rowan and Littlefield Publishers.
- O'NEILL (2002): Perspectives on E-mentoring: A virtual panel holds an online dialogue (pp. 5-12). *National Mentoring Center Newsletter*, 9.
- ORLAND-BARAK, L. (2006): Lost in translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa (pp. 187-212). *Revista de Educación*. 340. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2008): El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. En C. MARCELO (Coord.): *Profesores principiantes e inserción en la docencia* (pp. 107-120). Barcelona. Octaedro.

- PASTRE, P. (1994): Variations sur le developpement des adultes el tours representations (pp. 33-63). *Educación Permanente*. Nº 1, 119.
- PERRENOUD, P. (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, nº3, pp. 503-523.
- (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- PUTNAM, R. Y BORKO, H. (2000): El aprendizaje del profesor. Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. BIDDLE, T. GOOD E I. GOODSON (Eds.): *La enseñanza y los profesores (I). La profesión de enseñar*. Barcelona. Paidós.
- RISQUEZ, A. (2005). *E-mentoría: avanzando la investigación, construyendo la disciplina*. Centre for Teaching and Learning. Universidad de Limerick, Irlanda.
- SMITH, T. & INGERSOLL, V. (2004): What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? (pp. 681-714). *American Educational Research Journal*, 41 (3).
- VAILLANT, D. (2007): Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica (pp. 207-222). *Pensamiento Educativo*. Vol. 41, nº 2.
- VAILLANT, D. Y MARCELO, C. (2001): *Las tareas del Formador*. Málaga, Aljibe.
- VALVERDE, A., RUIZ DE MIGUEL, C., GARCÍA, E., ROMERO, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. Contextos educativos (pp. 87-112) *Revista de educación*, 6-7, 2003-04.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. ET AL (2001): "Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria" (pp. 199-220). *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 19, Nº 1.
- (2008): "Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias". (pp: 155-181) *Educación XX1*. Vol. 11.
- WEINER, F. E. (2004): Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D. S. RYCHEN Y L.S. SALGANIK (Eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.